

# PEDAGÓGUSKÉPZÉS

PEDAGÓGUSKÉPZŐK FOLYÓIRATA

2025/2.

## SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

Rapos Nóra	főszerkesztő
Kovács Katinka	szerkesztőségi titkár
Chrappán Magdolna – Czető Krisztina – Kimmel Magdolna – Marta Kowalczuk-Walędzia – Diana Borbélyová	Tanulmányok
Lénárd Sándor – Podráczy Judit	Műhelyek, tanuló közösségek
Kolosai Nedda – Schlichter-Takács Anett	Iskolateremtők
Kopp Erika – Orgoványi-Gajdos Judit	Szemle
Fúzi Beatrix – Horváth László	Eszmecsere
Nagy Krisztina – Buzás Boglárka	olvasószerkesztő
Pénzes Dávid	tördelőszerkesztő
Szabó Dóra	social media manager

### A SZERKESZTŐSÉG ELÉRHETŐSÉGE

Ímélcím: [pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com](mailto:pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com)

A folyóirat online elérhetősége: <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/>

Kiadja a *Tanárképzők Szövetsége*.

Felelős kiadó a *Tanárképzők Szövetségének elnöke*.

*Lapunk idegen nyelvű publikációinak megjelenését az ELTE*

*Folyóiratfejlesztési Alap támogatja.*



### NEMZETKÖZI TANÁCSADÓ TESTÜLET

Breznysnyánszky László, Csépe Valéria, Gyarmathy Éva, Medgyes Péter, Molnár György, Molnár Katalin, Námesztovszky Zsolt, Patkós András, Réti Mónika, Révai Nóra, Revákné Markóczi Ibolya, Serfőző Mónika, Sió László, Szabó Tamás Péter, Szivák Judit

ISSN 2732–3463 (online)

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2



Ez a Mű a Creative Commons Nevezd meg! – Ne add el! – Ne változtasd! 4.0 Nemzetközi Licenc feltételeinek megfelelően felhasználható.

## Tanulmányok

- A találkozás pedagógiája és a pedagógusképzés.....5  
*Knausz Imre*
- Kreativitás és pedagógusképzés – A kreatív gondolkodás fejlesztésének szerepe a tanárképzésben.....28  
*Lannert Judit – Németh Szilvia*
- Rapid review a felsőoktatást jellemző szakmai kommunikációról.....53  
*Juhász Milán – Torbágyi Laura – Hollóy Zsolt*

## Műhelyek, tanuló közösségek

- „Százszor annyit kaptam vissza” – Általános iskolai tanítók és tanárok identitáskonstrukciójának vizsgálata narratív interjútechnikával.....75  
*Lázár Fruzsina*

## Eszmecsere

- Rovatszerkesztői bevezető – Rendszer vagy hálózat? Új utak a pedagógusképzésben.....93  
*Fúzi Beatrix – Horváth László*
- Editorial Introduction – System or Network? New Paths in Teacher Education .....94
- A rendszer hálózatra váltása – a tanulási környezet gyökeres átalakítása.....95  
*Gyarmathy Éva*
- A pedagógusképzés megújítása újra..... 112  
*Gloviczki Zoltán*

## Szemle

- Building a Research-Rich Teaching Profession. The Promises and Challenges of Doctoral Studies as a Form of Teacher Professional Development.....119  
*Somogyi-Rohonczy Zsófia*
- Inspiráció és szakmai tapasztalat pályakezdőként – összefoglaló a II. F fiatal Pedagógusok Konferenciájáról..... 124  
*Gulyás Dóra – Bernhardt Renáta*

# Tanulmányok

# A találkozás pedagógiája és a pedagógusképzés

**Knausz Imre**

a Taní-tani Online főszerkesztője, pedagógiai szakíró, knauszi@gmail.com

*Az esszé három részre tagolódik. Az első rész korunk átfogó kulturális válságát és annak politikai következményeit elemzi. Nagyjából a 20. század elejétől egyre fokozódó mértékben határozza meg a mindennapi gondolkodást az, amit ez az írás irracionális mentalitásnak nevez. Erodálódik a világ megismerhetőségébe és az élet tervezhetőségébe vetett hit és egyáltalán az átfogó világismeretre való igény. Ez a tendencia megalapozza a megszokotthoz, a „normálshoz” való ragaszkodást, az idegennel szembeni bizalmatlanságot és végső soron az erőhöz, a tekintélyelvű rendszerekhez való vonzódást. A második rész azt vizsgálja, hogy az oktatásnak milyen szerepe van e válság újratermelésében, és milyen szerepe lehet a leküzdésében. A közoktatás ugyanis ahelyett, hogy világismerettel vértézne föl a tömegeket, a tantervekhez való mechanikus ragaszkodás révén éppenséggel azt sugallja, hogy mindez megtanulhatatlan és egyben érdektelen. Tanár és tanuló más világokban élnek, és az oktatás igazi feladata az lenne, hogy e világok termékeny találkozása révén közös világok jöjjenek létre, egyszerűbb szavakkal: a tanulók érdeklődésének fölkelése a világ iránt. Ez nem kis mértékben az emberi kapcsolatokon múlik, ezért beszél az esszé a találkozás pedagógiájáról. A harmadik rész arról szól, hogy hogyan szolgálhatja a tanárképzés ezt a pedagógiát. Ennek kapcsán két kérdést tárgyal az írás. Egyrészt állást foglal amellett, hogy a tanárnak mély szaktárgyi tudásra van szüksége, másrészt amellett érvel, hogy a tanár pedagógiai tudását nem lehet technikai készségekre szűkíteni, mert az is világismeret, amelynek megszerzése a tanulás szabadságát feltételezi.*

*Kulcsszavak: találkozás, mentalitás, irracionlizmus, műveltség, érdeklődés, szabadság*

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.01

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## **Bevezetés**

Az emberiség – vagy egy árnyalattal szerényebben fogalmazva: a nyugati emberiség – súlyos, elhúzódó és sokfelé ágazó válsággal néz szembe a 21. században. Ennek a válságnak egyik szembeötlő tünete az oktatás válsága. Ugyanakkor amellett fogok érvelni ebben az írásban, hogy bár a kulturális átalakulás sokszor a közoktatás funkciózavaraiiban mutatkozik meg a legnyilvánvalóbban, az iskola

„újjáépítése” – radikális reformja – legalábbis reményt ébreszthet arra, hogy úrrá lehetünk a válságon. Az oktatás kulcstényezője a pedagógus. Nem is biztos, hogy a kulcstényező a megfelelő kifejezés: sem a tanterven, sem a módszereken, sem az épületeken, sem a technikai infrastruktúrán, sem a tankönyveken, sem a szertáron nem múlik annyi minden, mint a pedagógus emberi és szakmai minőségén. A legfontosabb kérdés tehát mindig ez: Mit tehetünk a pedagógusok kiválóságának növelése érdekében? Ezen a téren pedig nyilvánvalóan jelentős a pedagógusképzés illetékessége, még ha nem is gondolhatjuk, hogy minden a képzésen múlik.

A következőkben tehát először az általános válságról, majd a közoktatás lehetséges szerepéről fogok írni, végül szeretnék néhány következtetést levonni a pedagógusképzésre vonatkozólag.

## Az ész trónfosztása

### 1.

Ebben az írásban fontos szerepet fog játszani a *mentalitás* fogalma. A kifejezést abban az értelemben használom, ahogy a francia Annales folyóirat körül kikristályosodott történészcsoport ezt meghonosította (Hutton, 1981; Czoch, 2006; Le Goff 2007; Szijártó, 2021). Használatukban a mentalitás a gondolkodás adott korszakra jellemző sajátosságait jelentette, azokat a gondolkodási struktúrákat, amelyeknek az emberek a legritkább esetben vannak tudatában, de amelyek meghatározzák mindennapi cselekedeteiket. Ily módon a mentalitás csaknem ugyanazt jelenti, mint a kultúra, ahogy a szót az antropológusok mint értéksemleges, leíró kategóriát használják. Két okból használom mégis inkább a mentalitás kifejezést. Egyrészt az Annales történészei hangsúlyozzák, hogy a mentalitás olyasmi, ami egy adott kor közös, társadalmi osztályokon és rétegeken átnyúló kulturális sajátossága. A mentalitástörténet *„azt kutatja, ami személytelen az egyén tudatában, ami közös Caesar és a legutolsó légionárius, Szent Lajos és a legszegényebb paraszt, Kolumbusz Kristóf és akármelyik matróza gondolkodásában.”* (Le Goff, 2007, p. 422). Ezt az alábbiakban kifejtendő gondolatmenetemben magam is fontosnak tartom. Ennél is lényegesebbnek érzem azonban, hogy az emlegetett történészek a mentalitást átfogó magyarázó elvnek is tartották, olyasminek, ami központi szerepet játszik a történelem alakulásában. Szemben az Annales-ra egyébként nagy hatást gyakorló történelmi materializmussal, úgy gondolták, hogy a gazdasági és a politikai struktúrák maguk is a mentalitás által meghatározott komplexus összetete-

vői. Bár tudomásom szerint ennek az elvnek a történetfilozófiai kifejtése nem történt meg, a történeti kutatómunka során ehhez tartották magukat.

## 2.

Messziről kell kezdeni, de rövidre fogom a hosszú történetet. A polgárosodás hajnalán az uralkodó mentalitást – gasztronómiai-borászati szóhasználatával élve – racionális jegyek jellemezték. Ez az uralkodó racionalizmus filozófiai formát a felvilágosodásban öltött, de fogalmilag nem kifejtett, nem tudatosított formában a mindennapi gondolkodásban is fokozatosan hegemón szerepre tett szert. Csúcspontját alighanem a 19. században az ipari-technikai forradalom kibontakozásával érte el. Legfontosabb jellemzői alapján így foglalható össze: a világ megismerhetőségébe vetett hit és ezzel összefüggésben a tudomány és általában a tudás iránti bizalom, hit a haladásban, a tervezettségben, a kiszámítható jövőben és nem utolsósorban abban, hogy a világ jobbá tehető. Mindez persze önbizalmat is jelentett, nemcsak a nemzet vagy éppen az emberiség nézőpontjából, hanem egyéni-családi szinten is: a szorgalmas munka előbb-utóbb meghozza gyümölcsét, az élet keretei hosszú távon is tervezhetőek. Bár ezt a polgárinak nevezhető mentalitást az iparosodás kezdetén aligha vetíthetjük rá a kialakuló munkásosztályra, a század utolsó harmadában az életszínvonal lassú emelkedésével és nem utolsósorban a munkásmozgalom megszerveződésével, a marxizmus befogadásával és a munkásművelődés terjedésével a racionalizmus fent emlegetett jellemzői itt is gyökeret vertek. Ha egy gondolatban akarjuk összefoglalni a racionális mentalitást, talán a tudás tisztelete lehet a kulcs: az a hit, hogy az egyéni és a kollektív boldogulás záloga a világismeret. Elég, ha ezzel kapcsolatban Széchenyi untig idézett figyelmeztetésére hivatkozunk a „*kiművelt emberfőkben*” rejő hatalomról (Széchenyi, 2002), vagy éppen arra a szenvedélyre, amellyel Madách Ádámja botránkoztatja meg a Falanszter tudósát: „*Mi a tudvágyat szakhoz nem kötők, / Átpillantását vágyjuk az egésznek.*” (Madách, 2005, p. 484).

E korszak végének tragikus jelképe az első világháború lehet. A modern világ vezető államainak hatalmas vállalkozása olyan eredményekkel járt, amelyekre senki sem számított. Nemcsak arról van szó, hogy a haditervek sorra kudarcot vallottak, hanem még inkább arról, hogy a kezdeti lelkesedés iszonyú és megrázó emberáldozathoz, a testi és lelki szenvedés korábban nem ismert poklaihoz vezetett. Hatása messze túlmutat az értelmiségi reflexión: elég csak a fölfoghatatlan célokért a háború vágóhídjára hurcolt parasztok és munkások, a szeretteiket el-

vesztő vagy éppen megcsonkított férfiak ápolására kényszerülő anyák, feleségek, menyasszonyok, a tömegesen árván maradt gyerekek döbbenetére utalni. A katasztrófához nem egy váratlan természeti csapás vezetett, hanem olyan emberi kalkulációk, amelyek kimenetele radikálisan eltért a kitűzött céloktól. A világ átláthatatlannak és kiszámíthatatlannak bizonyult. Hasonlóképpen kudarcot vallott azonban az európai tömegek másik nagyszabású racionalista projektje: a marxista világforgóradalom kísérlete is. Az orosz forradalom paradox sikere és egy perverz szocializmus megvalósítása ellenére olyan vereségről beszélhetünk, amelynek csapásait soha többé nem tudta kiheverni a rendszerkritikus munkásmozgalom.

Mindez azonban tényleg csak szimbólum. A mélyben a modern ipari társadalmak egyik alapellentmondása húzódik meg: miközben a gazdaság szférájában a racionális kalkuláció uralkodik, e projektek távolabbi következményei (nyomor, elidegenedés, környezetpusztítás stb.) homályba burkolóznak, pontosabban nem világos, hogy ezek a nagyon is látható jelenségek hogyan függenek össze a sok – amúgy észszerűnek tűnő – emberi döntéssel. Ehhez az alaphoz járul – és nagyjából a 20. század derekától erősödik meg – egy további elbizonytalanító jelenség. Azok a nagy intézményrendszerek, amelyekről az igazság kutatását, mérlegelését és fölmutatását (az igazságkonstrukciót) várjuk: a tudomány, a művészet és a vallás, maguk is legalábbis részlegesen profitérdekeknek rendelődnek alá, így egyre kevésbé világos, hogy amit hirdetnek, az valóban az az igazság-e, amiben hisznek, vagy inkább az, amit a megbízójuk elvár tőlük. Hitelvesztésről van tehát szó, arról, hogy magának az igazságnak a kideríthetősége, a világ megismerhetősége válik kérdésessé. A 21. századra aztán – jelenleg úgy tűnik – ez az elbizonytalanodás eléri csúcspontját. Az internet és különösen az úgynevezett közösségi média súlyosan addiktív természetű, miközben figyelmünket személytelen (azaz üzleti érdekeket szolgáló) algoritmusoknak rendeli alá, és radikálisan megrövidíti, azaz normalizálja a hosszú távú odafigyelés hiányát. Ahogy Justin E. H. Smith rámutat: az internetet mozgó nagyvállalatok nem egyszerűen árucikkeket próbálnak ránk erőltetni, sokkal inkább minket magunkat tesznek áruvá, a mi figyelmünket árulják a reklámozó cégeknek (Smith, 2022, pp. 13–14). A figyelem átalakítása különösen kiemeli ennek a hosszú távú folyamatnak egy újabb sajátosságát: a gondolkodás blokkolását. József Attila egyáltalán nem esetlegesen, sokkal inkább a jövőt fájdalmasan megsejtve nevezte kórt terjesztő „ős patkány”-nak a „meg nem gondolt gondolat”-ot: a hosszú gondolatmenetek végiggondolására való képtelenséget, a gondolkodás rövidre zárását (József, 2005, az értelmezésről lásd Vágó, 1978, p. 289). Hogy a mesterséges intel-

ligencia rohamos fejlődése és terjedése hogyan befolyásolja ezt a tendenciát, azt egyelőre bajos lenne megmondani. A jelenleg népszerű nyelvi modellek az általuk kínált kérdés-válasz szerkezettel – hangsúlyozom, jelenlegi állapotukban – mindenestre nem a kritikai gondolkodás facilitálásával tűnnek ki. Összefoglalva: a késő kapitalizmus tipikus mentalitását erőteljes irracionális jegyek uralják: kételkedés abban, hogy a jövő tervezhető és a világ megismerhető, és ennek következtében általános bizalmatlanság és gyanakvás mindazokkal szemben (beleértve a tudományok, a művészetek és a vallások képviselőit is), akik hosszú gondolatmeneteket („nagy elbeszéléseket”) kínálnak föl igazság gyanánt. Ugyanez a másik oldalról: erősödik a bezárkózás saját előítéleteink világába, miközben csökken a nyitottság az előítéleteinket feszegető gondolatok iránt.

Könnyen belátható, hogy ennek a mindennapi irracionálisnak súlyos társadalmi-politikai következményei vannak. Itt csak egyetlen, bár centrális jelentőségű kérdést emelek ki: az irracionális gondolkodás és az autoriter rezsimek közötti strukturális összefüggést. Figyelemre méltó körülmény, hogy a demokrácia barátai milyen kevés figyelmet fordítottak a demokráciák egy alapvető problémájára, amelyet pedig a demokrácia kritikusai az ókor óta folyamatosan napirenden tartanak. Arról van szó, hogy ha az emberek többsége alapvetően tudatlan, de a fontos döntések lehetősége ennek a tudatlan többségnek a kezében van, akkor nagyon kicsi az esélye annak, hogy jó döntések szülessenek. Innen nézve nem az autoriter rendszerek létrejötte szorul magyarázatra, hanem az, hogy hogyan lehetséges egyáltalán demokrácia. Anélkül, hogy túlságosan elkanyarodnánk a politikaelmélet és a történelem felé, annyit azért leszögezhetünk, hogy a tudás tisztelete, a tanult emberekbe vetett bizalom, az észérvek elfogadására való hajlandóság alapfeltételei annak, hogy legalább átmenetileg működjön egy demokratikus rendszer. Ezek híján a politikai osztály kénytelen a tömegek legközvetlenebb és legspontánabb igényeinek kielégítésére korlátozni meggyőző tevékenységét és erre támaszkodva megszilárdítani a hatalmát. Az irracionális mentalitás ezt a helyzetet stabilizálja, és a demokráciák elhúzódó, végső soron leküzdhetetlen válságához vezet (Knausz, 2023). Nem látjuk át a minket körülvevő világ működési mechanizmusait, és nem bízunk azokban, akik bonyolult érveléssel kontraintuitív, a komfortzónánk határait feszegető programokról próbálnak meggyőzni minket, ezzel szemben vonzóan érezzük a könnyen fölfogható ígéreteket, amelyek meg erősítenek abban, hogy az a normális, amit mi is normálisnak tartunk. Nem az számít, igaz-e, amit egy politikus mond, hanem az, hogy ki mondja, és hogy az én

szájam íze szerint beszél-e. A tekintély és a normalitás lesznek az így létrejövő autoriter rendszerek kulcsszavai.

## Világismeret

### 1.

Úgy tűnik, a fentebb körvonalazott irracionális mentalitás ellenpontosítása leginkább a közoktatástól várható. Magyarországon a 20. század közepétől mindenkire nézve kötelező az alsó középfoknak (az általános iskola felső tagozatának) az elvégzése, és ugyanebben az időben – az európai tendenciákkal nagyjából összhangban – a középiskolai képzés expanziója is nagy lendületet vett: 1979-re az érettségit adó középiskolába járók aránya elérte a 86%-ot (Kozma, 1998, p. 5). Később ez csökkent, de így is azt mondhatjuk, hogy a fiatalok túlnyomó többsége nyolc éven át tanul olyan (középiskolai típusú) tantervek szerint, amelyek a hagyományos műveltséget, azaz a világról szóló ismeretek rendszereit képezik le. Egy olyan kulturális közegben, amelyet a világ megismerhetősége fölötti kétely és a bonyolult, kontraintuitív elméletekkel szembeni gyanakvás határoz meg, joggal számíthatunk arra, hogy egy ilyen dózisu világismeret legalábbis némi ellentartást jelent az uralkodó irracionális tendenciákkal szemben, és hogy ez az ellenhatás jobb finanszírozással, rugalmasabb jogi szabályozással stb. tovább erősíthető. Az alábbiakban amellet fogok érvelni, hogy ez egyáltalán nincs így: az iskola-rendszer – a magyar iskolarendszerről beszélek, de a nyugat-európai mintázatok nem térnek el ettől alapvetően – kulcsszerepet játszik az irracionális mentalitás újratermelésében – nem azért, mert alulfinanszírozott vagy túlszabályozott, hanem „tervezete szerint” (a kifejezésre lásd Dennett, 1998), ami amúgy elég nagy baj. Az okot pedig röviden is megfogalmazhatjuk: a világ megismerése nem azonos a világról szóló ismeretek megtanulásával.

És itt sajnos nagyon elvont problémák közelébe kerülünk, mert válaszolni kell arra a kérdésre: Mit jelent a világ megismerése? Egyáltalán: Mi az, hogy világ? Elvileg egyszerű a válasz: a világ minden, ami van. Csakhogy az így értelmezett – objektív – világról tehetünk-e értelmes kijelentéseket? A kérdés egyáltalán nem légből kapott. Egyrészt, mint láttuk, nagyon is következik az irracionális mindennapi tudatból, amely gyanakvással fordul minden bonyolult általánosítás felé, és a  $\pi$ -ről vagy Nándorfehérvár ostromáról azt kérdezi: És ez mennyiben érint engem? (Ami ugye annyit tesz: nem az érdekel, hogy a világ milyen, hanem csak az, hogy az én

életemet mennyiben befolyásolja.) Másrészt az ismeretelmélet erőteljes és a pedagógiai gondolkodást is egyre inkább átható irányzata a radikális konstruktivizmus, amely a világot mint tapasztalati világot valóban radikálisan az emberi elmében helyezi el, és oly módon próbálja megérteni a megismerést, hogy nem hajlandó objektív valóságról és igazságról beszélni (lásd például Nahalka, 2002, p. 42).

Induljunk ki tehát abból, hogy minden ember tapasztalati világa más. Többféle értelemben is. Van, amit egyesek megtapasztaltak, mások nem is hallottak róla. Van, ami egyesek világában fontos, mások világában ugyan érintőlegesen jelen van, de nem fontos. És van, ami különböző emberek tapasztalati világában különböző formában van jelen. A söröző a Blahán nekem talán a kellemes pihenés helyszíne néha, de meglehet, kedves olvasóm, hogy neked egy szörnyű, szakításhoz vezető veszekedéshez kapcsolódik. Ez nemcsak a „tárgymegszállásról” szól, kognitíve is más struktúrákhoz kapcsolódik ugyanaz a helyszín kettőnk tudatában. Ugyanaz a hely két különböző(képpen strukturált) tapasztalati világ része.

A példából azonban az is látszik, hogy az egyéni tapasztalati világok nem függetlenek egymástól. Mindennapi életünkben rendre azt tapasztaljuk, hogy egyéni világunknak legalább egy része a másik ember egyéni világában is ugyanolyan, mint a miénkben, sőt az időt is ugyanúgy érzékeljük, ugyanabban az időben vagyunk. Ha bemegyek egy boltba, az az én világomban is bolt, és az eladóéban is, az áru mindkettőben áru (legalábbis nekem úgy tűnik föl) stb. Ha köszönök, és az eladó nem köszön vissza, esetleg méltatlankodom, mert eleve fölteszem, hogy az én köszönésem az ő világában is elhangzott. Az az erős (nehezen elhárítható) benyomásunk alakul tehát ki, hogy bár kettőnk világa különbözik, objektíve azért mindketten (mindannyian) ugyanabban a világban próbálunk tájékozódni, tehát létezik egy közös világ. Nem állítom tehát, hogy ez a közös világ objektíve létezik (erről ugyanis nem lehet tudásunk, és nem is akarok ebben a kérdésben állást foglalni), csak azt, hogy úgy élünk, mintha létezne, és ez a feltevés általában nagyon hasznosnak bizonyul.

A szubjektív tapasztalati világok más módon is kapcsolódnak egymáshoz. Az ember kommunikáló lény. A világ megismerése (a saját tapasztalati világ kialakítása) csak kis részben történik közvetlen érzékszervi tapasztalás útján, nagyobb részt másoktól jutnak el hozzánk az információk, azaz mások tapasztalati világa és a miénk találkozik egymással. Ez néha olyan simán megy, hogy észre sem vesszük, máskor a megértés nehézségekbe ütközik, és félreértések tarkítják. Alighanem az is emberi természetünkhöz tartozik viszont, hogy szeretnénk, ha a vilá-

gunk koherens lenne. Ezen azt értem, hogy ne legyenek benne egymást kizáró információk. Ne kelljen úgy tudni (az egyik forrásból), hogy a virágbolt mindennap nyitva van, de (a másik forrás szerint) holnap nem lesz nyitva. Nem kell filozófusnak lenni ahhoz, hogy az ilyen „tudás” bosszantsa az embert. Persze mindannyian rendszeresen beleütközünk ilyen ellentmondásokba, de valamilyen módon próbáljuk feloldani őket. Az ellentmondások irracionális eszközökkel eliminálhatók, például az egyik információról (vagy mindkettőről) egyszerűen nem veszünk tudomást, vagy önkényes kiegészítő elméleteket gyártunk. Persze az is lehet, hogy egyszerűen belenyugszunk abba, hogy a világunk ilyen ellentmondásos, egyszerre ilyen is, meg olyan is, egyszerűen maga a világ irracionális, és így megérthetetlen. A racionális feloldás ezzel szemben olyan eszközökhöz folyamodik, mint az információforrások kritikus vizsgálata: itt valaki téves információt közölt, derítsük ki, hogy ki, de az is lehet, hogy egy olyan tertium daturban oldjuk föl az ellentmondást, amelyben mindkét állítás igaz lehet. Ez utóbbi esetben elfogadjuk, hogy a másik embernek más a nézőpontja, de nem fogadjuk el, hogy nincs közös világ, amely potenciálisan mindkettőnk számára azonos lenne. Jól ismert mém: te azt mondod, 6, én azt mondom, 9. Némi veszekedés után ráébredünk, hogy ugyanaz az objektum, ami a te nézőpontodból 6, az én nézőpontomból 9. De a diskurzus eredménye nem feltétlenül az, hogy legyen mindenkinek az ő hite szerint. Jó esetben mindketten felülvizsgáljuk saját korábbi egyoldalú álláspontunkat, elfogadjuk a másik igazságát számunkra is érvényesként, megtanuljuk a másik szemével is nézni az objektumot, amely már nem egyszerűen a mi saját tapasztalati világunk egy darabja, hanem közös világunk része. Nevezhetjük ezt a dialógus elvének vagy dialektikának, a hermeneutika pedig horizont-összeolvadásról, azaz egymás megértéséről beszél (Gadamer, 1984, p. 217).

Egy koherens világ(kép) kialakítását segítik a tudományok, a művészetek és a vallások által kidolgozott nagy világkonstrukciók. Ezek nem azonosak egyikőnk tapasztalati világával sem, de mindannyiúnk számára kereteket kínálnak saját koherens világunk megteremtéséhez, és mintegy az egész emberiség számára kínálnak közös világot, amivel egyben közösséget is teremtenek azok között, akik ennek a közös világnak a lakói. Jórészt ilyen konstruktumok alkotják az iskolai tananyagot, bár napjainkra jelentősen veszítettek hitelességükből, tekintélyükből, és ez nehéz helyzetbe hozza saját világunk racionális fölépítését.

## 2.

És most a pedagógiáról. Az oktatás célja, hogy az idősebb nemzedék bevezesse a fiatalokat a világba – írja jelentős esszéjében Hannah Arendt (1995). De milyen világba? Közös világunk nem adott, mindannyian a magunk tapasztalati világában élünk, és mindannyiunk tapasztalati világa más. Ez egyfelől antropológiai adottság, az emberi állapot velejárója, másfelől azonban az irracionális mentalitás hegemoniája idején különösen fölerősödik. A politikában véleménybuboréknak szokták hívni azt a jelenséget, hogy elsősorban a „közösségi” média hatására leginkább a már eleve meglévő nézeteimnek megfelelő üzenetek jutnak el hozzám, és ez napról napra szilárdítja meg előítéleteim rendszerét. Nem szükséges hangsúlyozni, hogy ez a jelenség messze túlmutat a politika szféráján, az ízlésre éppúgy kiterjed, mint a mindennapi élethez kapcsolódó vélekedésekre, a normalitás konstrukciójára stb., így véleménybuborék helyett pontosabb, ha kulturális buborékról beszélünk. A pedagógiai gyakorlatban ez azt jelenti, hogy a tanulók önmaguktól, spontánul nem lesznek nyitottak azokra a kihívásokra, amelyek a tanár, illetve az általa közvetített tananyag felől a világukat éri. Pontosabban legtöbbször nem is érzékelik a kihívást: a tananyag csak egy feladat, egy újabb állomás azon az akadálypályán, amelyen napról napra át kell jutniuk. Nem híradás a világról, mert nincs érintkezési pontja az ő világukkal: nem igazság, csak szó, szó, szó. És ez az attitűd persze kölcsönös. A tanár sem úgy tekint a tanuló világára, mint amely igazságot hordozhat, és amely ily módon kihívást jelenthet az ő világa számára: kemény falú buborékok ütköznek egymásba, és részleges összeolvadásra is csak a legritkább esetben kerül sor.

Az iskola hagyományosan és makacsul azt tekinti feladatának, hogy a tudás egy meghatározott és strukturált kontingensét (tanterv) beleplántálja valamiképpen a tanulók fejébe. Kis túlzással azt mondhatjuk, édesmindegy, hogy ezt hagyományos vagy interaktív módszerekkel teszi, amíg a tanulót passzív befogadónak, azaz lényegében tárgynak tekinti, és nem saját teljes világgal bíró individuumnak. A motiváció itt teljesen eszközszerepet játszik: a gyerekek meg kell tanulnia a Pitagorasz-tételt, és hogy ez valamiképpen megtörténjék, ügyes módszerekkel motiválni kell. Ez a megközelítés valószínűleg soha nem működött annyira, hogy a tanulók akár jó közelítéssel elsajátítottak volna mindent, ami a tantervben volt, de annyit még a 20. században kibontakozó tömeges középiskolázás is elért, hogy a tanulók megtanulták tisztelni a tudást: Én ugyan semmit nem értek a Pitago-

rasz-tétel bizonyításából, de a Steinmann ragyogóan érti, és nagyon jó, hogy vannak ilyen emberek, akikben megbízhatunk (és lemásolhatjuk róluk a leckét) (vö. Mérő, 1997). Az internet által meghatározott tömegkultúra korszakában, úgy tűnik, már ez sincs. A tananyag nemcsak érthetetlen, hanem elsősorban érdektelen: az élet máshol (az én buborékomban) van. Vegyük észre, hogy ez is tanulás, és pedig a legrosszabb fajtából: megtanuljuk, hogy – és persze ismét túlzóan fogalmazok – lehetőleg egész további életünkben nagy ívben kerüljük el a találkozást azokkal a szellemi javakkal, amelyekkel az iskolában próbálták tömni a fejünket. Ebben az értelemben mondom, hogy az iskola fontos szerepet játszik az irracionális mentalitás újratermelésében.

A műveltség checklistjeit kipipálni már csak azért sem lehetséges, mert nincsenek ilyen checklistek. A tanulók jövőjét, és egyáltalában: a jövőt még körülbelül sem nem láthatjuk előre. Nem tudjuk, hogy abban a világban mi segíti majd az eligazodásunkat: Zola regényei, a rög- és lánchegységek jellemzői (Knausz, 2017b) vagy éppen a sokat emlegetett kovalens kötés ismerete. Ezzel a kérdéssel egyszerűen nem is érdemes foglalkozni. Az iskola feladata nem ez, hanem a buborékok feltörése. A képes beszédet félretéve: az érdeklődés fölkeltése a buborékon kívüli világ iránt.

Mi kelti föl az érdeklődést? Ez a didaktika legfontosabb, mondhatni centrális kérdése. Minden azon múlik, hogy tudunk-e megnyugtató választ adni erre a kérdésre. (Spoiler: nem tudunk, csak próbálkozunk.) Egy ilyen vállalkozásnak – az érdeklődés fölkeltésére fókuszáló oktatásnak – mindenesetre van egy előzetes, mondhatni, szükséges, de korántsem elégséges feltétele: radikálisan *föl kell szabadítani a pedagógust minden tanterv – a mindenbe beleértve az ún. helyi, azaz intézményi tanterveket is – uralma alól*. Egész egyszerűen nem az a cél, hogy ezzel vagy azzal a tudással rendelkezzen a tanuló, hanem a korábban már emlegetett „tudvány” fölkeltése. Ezzel azonban még csak azt mondtuk ki, hogy a minden egyéni szemponttól függetlenül kötelezően kijelölt tananyag nem ébreszt vágyat a világ megismerésére (sőt, mint láttuk, hatékonyan számolja föl az ilyen vágyakat bezárva a tanulókat a közvetlenül adottba). De akkor merre keressük a megoldást?

Az első kézenfekvő válasz az lehet, hogy az újdonság, a szokatlanság bemutatása képes fölkeltetni a kíváncsiságot. Ennek korlátairól találóan írja Gadamer, hogy *„a kíváncsiság tárgyát azonban az jellemzi, hogy alapjában véve nincs hozzá semmi köziünk”* (Gadamer, 1984, p. 102), ennél fogva a kíváncsiság átmeneti. Könnyen lehet, hogy valami fölébreszti a kíváncsiságunkat, de aztán már nem akarunk visszatérni hozzá, mert egy idő után – ahogy elvesztette az újdonság erejét – unalmassá vált.

Bármennyire is igaz ez, a meglepetés, a másság olyan kihívás a buborékkal szemben, amiről nem mondhatunk le. Igaz, önmagában az a tény, hogy valami meglepő, épp annyira riasztó is lehet („ez hülyeség!”), mint amennyire vonzó. A meglepetés erejétől tehát tovább kell lépni a „*de te fabula narratur*” („rólad szól a mese”) élményéig. Ennek az elvnek az alkalmazása azt követeli meg a tanártól, hogy tudatosan figyeljen a tanulók kognitív sémáira, előítéleteire, tapasztalataik belső ellentmondásaira. Arra, hogy átéljék: meglévő, sokszor gyötrő kérdéseiket a tudomány és a művészet (és igen, nemegyszer a vallás) sokszor képes új, termékeny megvilágításba helyezni. Nem feltétlenül arról van szó, hogy válaszokat találnak, de arról igen, hogy kérdéseik újragondolása előreviszi gondolkodásukat.

A világ iránti tartós érdeklődés kialakítása azonban – azt hiszem – nem alapulhat pusztán a személyes megszólítás élményén. A végső cél a létezésben rejlő érdekesség fölismerése. A rácsodálkozás arra, hogy ez vagy az valóban van. A második világháború története akkor is elgondolkodtató lenne, ha csak kitalálta volna valaki, de egészen más élmény ráébredni arra, hogy mindez tényleg megtörtént. „...nézze csak, milyen furcsa! furcsa, hogy ez igaz!” – magyarázza Sanyikának Nyilas Misi, aki képes úgy viszonyulni a tananyaghoz, hogy abban a valóságot lássa (Móricz, 1921, p. 96). A valóságnak azt a részét, amelyhez esetleg még nincs semmi köze, de mivel létezik, bármikor köze lehet. Mert ez a világ. Olyan világ, amely nemcsak az övé, és nem is csak a tanaré vagy éppen Newtoné, akit most a tanár mintegy helyettesít (Knausz, 2017a), hanem közös világunk, amit éppen azért érdemes megismerni, mert nem tudhatjuk, mikor ütközünk bele éppen a most megismert szeletébe. A pedagógia egyik legfontosabb mondatát Finch mondja ki a Célszemély (Person of Interest) című sorozatban, a 2. évad 11. részében.<sup>1</sup> A tanár röviden bevezeti a  $\pi$  fogalmát, mire egy tanítványa fölteszi a minden tanárnak ismerős, ám némileg provokatív kérdést: „Mire jó ez nekünk? Fogjuk valaha használni valamire?” Ezután Finch, a tanár mesélni kezd a végtelen tizedes törtben rejlő csodáról, majd kimondja a lényeget: „Hogy mit kezdenek ezzel az információval – hogy ez mire jó –, az magukon múlik.” Nem azért érdekel minket a világ, mert tudjuk, hogy mit akarunk kezdeni a tudásunkkal, a világismeret nem eszköz valamely jól körülhatárolt cél elérése érdekében. Éppen ellenkezőleg: mélyen tudatában vagyunk annak, hogy nem ismerjük a jövőt, és azt sem látjuk világosan (gyerekként és serdülőként), hogy mit akarunk kezdeni az életünkkel, de pontosan ezért kell minél többet tudnunk arról, hogy milyen a világ. Látni kell persze, hogy a jövőnek ez a nyitottsága, e nyitottság tudata

<sup>1</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=a6bT\\_DVwo7M](https://www.youtube.com/watch?v=a6bT_DVwo7M)

is olyasmi, ami nem adott, sőt a „tudvágyat” sokszor éppen az blokkolja, hogy a tanuló zárt világképéből egy determinált jövőkép bontakozik ki, amelynek keretei közt a fiatal azt hiszi, tudja, mire van szüksége. Nem, nem tudja, és nemegyszer az erre való ráébresztés a feladat.

Hogyan lehetséges mindez? Anélkül, hogy megpróbálnám azt sugallni, hogy én tudom a választ, egy nagyon fontos összefüggést kell itt kiemelni. Az egész probléma két fókuszpont köré rendeződik. Az egyik a bizalom, a másik a szenvedély. Ha elfogadjuk, hogy (majdnem) minden megismerés a másik ember közvetítésével zajlik (és itt a „másik ember” természetesen lehet könyv, film stb. is), akkor adódik, hogy *nincs megismerés bizalom nélkül*. Az én világom találkozik egy másik világgal, de ahhoz, hogy ez a találkozás egyáltalán létrejöhessen, el kell hinnem legalább annyit, hogy érdemes erre a másik világra úgy nézni, mint ami potenciálisan képes a világomat kitágítani. Ha elolvasok egy könyvet, eldöntöm, hogy elgondolkodom-e rajta, vagy félredobom mint érdektelent. De ahhoz, hogy egyáltalán kézbe vegyem, valaminek vagy valakinek bizalmat kell ébresztenie iránta. Sőt, ennél is többről van szó, mert ha erős a bizalmam, mondjuk, abban a barátomban, aki ajánlotta a könyvet, akkor nem dobom félre azt az első rossz élmények után, hanem megpróbálom meggyőzni magam arról, hogy érdemes még próbálkozni.

A pedagógiai szituációra alkalmazva ezt az összefüggést azzal a nem könnyű kérdéssel szembesülünk, hogy hogyan teremthető meg a bizalom tanár és tanuló között egy olyan korban, amelyet éppenhogy ennek a bizalomnak az eltűnése hátráz meg. Egy korábbi írásomban Ferenc pápa kedvelt kifejezését, a találkozás kultúráját hívtam segítségül (Knausz, 2018e) a probléma végiggondolásához. Valódi találkozás (világok találkozása) akkor jöhet létre ember és ember, tanár és diák között, ha nem egy szerepet, a tanárszerepet és a diákszerepet képviselik, hanem teljes személyiségükkel, esetleges és esetlen emberi mivoltukban közelednek egymáshoz. Ehhez pedig az iskola belső világának teljes átalakítására van szükség: a bürokratikus korlátok lebontására, partneri viszonyok kialakítására és kulturálisan befogadó légkör megteremtésére (Knausz, 2018c). (Hozzá kell tenni, hogy ez aligha lehetséges a tanár ítélkező (osztályozó) szerepének fölszámolása nélkül, ami egy lényegesen kevésbé szelektív (azaz komprehenzív) iskolarendszert feltételez.) A nevelés – azaz a másik ember teljes személyiségére való fókuszálás (Knausz, 2018a) – innen nézve nem valami az oktatástól különböző „tevékenység”, hanem annak feltétele vagy még inkább szerves része. Másfelől a tanár tekintélyét – ami megint csak annyi, hogy ő egy olyan személy, akire érdemes oda-

figyelni, akiben tehát megbízunk – nem kis mértékben a világ iránti felelőssége adja (Arendt, 1995). Egyszerűen azért, hogy idősebb, mint a tanítványai, náluk nagyobb felelősség terheli azért, amilyen a világ, és éppen ezért felelős azért is, hogy a felnövekvő nemzedék igaz ismereteket szerezhessen erről a világról – hogy ne legyen teljes mértékben kiszolgáltatott.

A bizalom azt is jelenti, hogy elhisszük: van közös világ. Amit te igaznak tekintesz a saját világodban, azt ilyen emberi kapcsolat esetén nem azzal a passzív toleranciával kezelem, hogy „higgy te, amiben akarsz, én is hiszek, amiben akarok”, hanem érzékeny vagyok a benne rejlő igazságígéretekre, és legalábbis elgondolkozom rajta, hogy mond-e ez nekem valamit. Ha ebben a dialogikus szituációban létrejönnek közös hitek – amelyek, mondani se kell, gyakran korábbi előítéleteink föladásával járnak –, azt nevezhetjük *pedagógiai igazságkonstrukciónak* (Knausz, 2024).

Az igazságkonstrukció másik gyújtópontja a *szenvedély*, azaz a tanár megismerési szenvedélye, a jelenségek iránti csodálata. Nála már korábban megtörtént a buborék áttörése: ráébredt, hogy a létezés érdekes, és ezt a szenvedélyt akarja átadni azoknak, akik a világba később érkeztek. Amiből persze az is következik, hogy jobb, ha a tanár olyasmiről tanít, ami őt is valóban érdekli (sőt lenyűgözi), és nem arról, ami éppen a tantervben következik. Az oktatás talán legszebb allegóriáját Saint-Exupéry fogalmazta meg a Citadellában. Érdemes a gyakran lerövidített-leegyszerűsített szöveget teljes terjedelmében idézni: „...*ha sikerül átadnom embereimnek a hajózás, a tengerre szállás szeretetét, és elérnem, hogy ily módon mindenki arra az útra kerüljön, amely felé a szíve húzza, akkor hamarosan tanúja leszel, hogyan lesz mindegyik mássá, a mindegyikre külön-külön jellemző, ezerféle tulajdonság következtében. Az egyik majd vásznakat sző, a másik fényes fejszékével fát fog döntögetni az erdőben. A harmadik szegyet kovácsol, sőt valahol még olyanok is lesznek, akik a csillagokat vizsgálják, hogy megtanuljanak hajót kormányozni. De együtt mégis mind egy lesz. A hajó megalkotása nem vászonszövést, szegkovácsolást, csillagvizsgálást jelent, hanem a tenger szeretetének a felkeltését, ami egy és elemezhetetlen, és aminek a fényénél nincs már semmi sem, ami ellentmondó, csak egymásra találás a szeretetben.*” (Saint-Exupéry, 2002, p. 169).

A fentebb jellemzett pedagógiai megközelítést, azt hiszem, méltán tarthatjuk *a találkozás pedagógiájának*. Világok találkoznak a pedagógiai szituációban, és rögtön hozzá kell tenni: nem két világról van szó. Ha a tanár odafigyel a tanulókra – és olyan helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók megnyilvánulhatnak –, rögtön szembesül azzal, hogy minden tanuló másik világ, mindegyik másban van, nem

lehet sztereotip módon közeledni hozzájuk. Mi több, a tanulás nemcsak hogy kölcsönös, hanem sokirányú, a tanulók egymás világaival is szembesülhetnek, különböző életformák, osztályhelyzetek, identitások nyílhatnak ki egymásra, és ennek formatív erejét aligha lehet túlbecsülni.

Fontos végül kitérni arra, hogy ha az ismeretszerzés találkozás, akkor egyben *gondolkodás* is. A kompetenciaalapú oktatás hívei előszeretettel hangsúlyozzák – tegyük hozzá, joggal –, hogy ismeretek nélkül nincsenek kompetenciák, vagy konkrétabban: gondolkodni csak valamiről lehet. Nem kevésbé fontos összefüggés azonban ennek az ellenkezője is: gondolkodás nélkül nem lehet valódi ismeretekhez jutni. Tisztázni kell ugyanis, hogy amit megismertem, az mit jelent számomra. Ami viszont azt is jelenti, hogy magamról is el kell gondolkodnom: a világ megismerése önmagam jobb megismerését is elősegíti. A világismeretet (azaz a műveltséget) tehát egy világ választja el attól, amit a köznyelv lexikális tudásnak nevez. Nem a memória megtöltése, hanem olyasmi, ami kiműveli – ha tetszik, paléozza – az elmét. Ez nagyon sok mindent jelenthet. Itt csak röviden említek három fontos összetevőt: az *okszági gondolkodást*, a másik ember cselekvéseit értelmezni tudó *intencionális gondolkodást* és a *szükségszerűről és a lehetségesről való gondolkodást*, amely saját cselekvéseink mozgásterét jelöli ki. De még inkább fejleszti a találkozás pedagógiája azt a szép képességünket, amelyet a leginkább fenyeget a személytelen algoritmusok uralma: a másik emberre való odafigyelés képességét (részletesebben lásd Knausz, 2022). A találkozás pedagógiája ily módon meglehetősen közel kerül ahhoz, amit a német neohumanisták Bildungnak neveztek (vö. például Gadamer, 1984, pp. 31–37.; Balassa, 1995).

A késő kapitalizmus társadalmi-gazdasági struktúrái és az irracionális mentalitás egy totalitást alkotnak. A magam részéről azonban nem tudok abban hinni, hogy a termelési mód mintegy végzetszerűen meghatározza a kultúrát. Ez kölcsönhatás, amelyben érvényesen mondhatjuk azt is, hogy éppen a tudatlanság és a gondolkodás blokkolása hozza létre a természeti és emberi erőforrásokat gátlástalanul fölélő gazdálkodási struktúrákat, valamint a szabadságot fölszámoló autoriter kormányzati rendszereket. Ha viszont így van, akkor nemcsak lehetséges, hanem kötelező is az oktatás hatalmas intézményrendszerét úgy átalakítani, hogy ne újratermelje a „sötétség tenger-árját”, hanem „ragyogó gátat építsen” ellene (Áprily, 2018).

## Tudás és szabadság a tanárképzésben

Csábító lenne ezekután a pedagógiai paradigmaváltás feltételeit számba venni. Ebben az írásban nem vállalkozom erre, a továbbiakban kizárólag a tanárképzésre szorítok, és ezen a területen sem törekszem teljességre, mindössze két, a témát érintő diskurzusban aktuálisan hangsúlyos kérdéshez szeretnék a fent vázolt horizontról hozzászólni: a szaktárgyi tudás és a tartalmi szabályozás problémaköréhez.

### 1.

(1) András, ötödéves történelem szakos hallgató első tanítási tapasztalatairól beszél. A szakközépiskolai órákon sok minden szóba került, de hamar rájött, hogy a szakiskolai osztályokban (korabeli elnevezések) a „lényegre” kell szorítkoznia. De mi a lényeg? Hát az, hogy ki, mikor, hol, miért, mit csinált.

(2) Tantervelméleti szeminárium az egyetemen (ó, nagyon régen, amikor még ez fontosnak tűnt). A tanár szakos hallgatók döntéseket hoznak arról, hogy egy-egy témára hány órát szánnak. A magyarosok is elmondják, mire jutottak: Kassákot úgysem értik a gyerekek, arra elég egy óra.

(3) Az ötödévesek pedagógiai záróvizsgálója. A jelölt szépen felkészült a kooperatív tanulás elméletéből, elmondja a tételt, végül hozzáteszi, hogy véleménye szerint a csoportmunka inkább a „jobb képességű” tanulóknak való. Gyengébb tanulók esetében, úgymond, nem is érdemes próbálkozni ilyesmivel.

Mi kapcsolja össze a három történetet? Meglátásom szerint egy határozott koncepció arról, hogy mi a tananyag lényege. Az első történetben gyengébb felkészültségű tanulókról van szó, akiknek elég csak a szikár adatokat tudni. A második történetben nem a tanulókkal van baj, hanem a tananyag nehéz. Ilyenkor megint csak az adatokra kell szorítkoznia: Kassák élete, folyóirat-alapítások, főbb művek. Erre valóban elég egy óra. A harmadik történet főszereplője érzékeli, hogy a csoportmunka nem az adatokról – azaz nem a lényegről – szól, ezért azt nem is ajánlja a gyengébb felkészültségű tanulóknak.

A hallgatók szilárd hite abban, hogy a tananyag lényege az adatszerűség, nem tapasztalatlanságukból fakad, hanem éppen tapasztaltságukból. Nem volt nehéz ezt a következtetést levonniuk az életük során „végighospitált” mintegy tízezer közoktatási tanítási órából és a végzős hallgatóként már tudatosan látogatott foglalkozásokból. Ezt sugallja mindenekelőtt sok kollégánk határozott törekvése arra, hogy a tanulók füzetében egy egységes vázlat legyen olvasható, amelyet vagy le-diktál, vagy a táblára ír a tanár. Legalább ennyit tudjanak a leggyengébbek is. Aki

a vázlatot fel tudja idézni, az már tudja a „lényeket”. Ez a tanítás átadás-átvételi szemlélete. Ebben a felfogásban a tudás valami objektív dolog (információ), amelyet a tanítás során mintegy átmásolunk az egyik adathordozóról (a tanárról) a másikra (a tanulóra). Ám a találkozás pedagógiája egy másik szemléletet igényel. Itt a tanulókat azokkal a lényeges *kérdésekkel* kell szembesíteni, amelyek az ő világukban is fölmerülnek, amelyek a nagy világkonstrukciók segítségével elmélyíthetők, és amelyekre a tanár és a tanulók közösen kereshetik a választ: Miért halunk meg? Miért vannak háborúk? Lehetséges-e az időutazás? Miért egyre melegebbek a nyarak? És a kérdések sora a végtelenségig bővíthető. Természetesen nem azt állítom, hogy minden órán (már ha egyáltalán ragaszkodni kell a tanóra fogalmához) közvetlenül ilyen egzisztenciális kérdésekkel kell foglalkozni, de azt igen, hogy minden földolgozott témának rendelkeznie kell egy vagy több olyan fókusszal, amely a lényeg felé mutat (Knausz, 2018b). A lényeg felé, amely nem az elszigetelt adatokban rejlik, hanem a világ nagy összefüggéseiben.

Mondjuk ki mi is a lényeg: *a tanárnak nagyon sokat kell tudni az általa oktatott szakterületről* (vö. Knausz, 2018f). Az egyik tévhiedelem, amivel itt vitatkozni kell, az, hogy a tanár a megtanítás szakembere, aki bármit megtanít, amit az aktuális oktatáspolitikai szállít. Nem így van, éspedig azért nem, mert a jó tanár nem *közöl* a tanítás során, hanem mindenekelőtt *kérdez*. És ha kérdez, akkor arra válaszok születnek, és neki tudnia kell, hogy mit kezdjen ezekkel a válaszokkal. Ez nem kommunikációs kompetencia, hanem világismeret kérdése. A másik tévhit, hogy elég a tanárnak annyit tudnia, amennyit meg kell tanítania. Vagy egy fokkal óvatosabban megfogalmazva: elég azokon a területeken jártasnak lennie, amelyek a tantervekben szerepelnek. Ha van valami igazság abban, amiről ez az esszé szól, akkor világos, hogy a „tanterv” semmiképpen nem lehet hivatkozási alap. A világ titkainak föltárása nem szakterületfüggő. Ezért volt ijesztő, amikor 2021-ben a kormányzat meghirdette, hogy rövid úton át kell dolgozni a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeit abban az értelemben, hogy a Nemzeti alaptanterv és a középszintű (!) érettségi témái köré szerveződjön a tanárok szakterületi képzése (Juhász, 2021). Ennél csak az az ijesztőbb, amikor sok tanárképzésben dolgozó kollégánk úgy gondolja, akkor teszi a legtöbbet a tanár szakos hallgatók érdekében, ha olyan témákra fókuszál, amelyeket, úgymond, az iskolában majd tanítani fognak (és nem arra, hogy melyek a tudomány legmélyebb és legfontosabb összefüggései).

A tanárképzés tartalmát egy szigorú(nak látszó) dokumentum, a többször módosított 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szabályozza. Ez a kor-szellemnek megfelelően kompetenciák formájában történik. De vajon szükséges és lehetséges-e egy ilyen szabályozás? A továbbiakban megelégszem azzal, hogy a kérdést értelmezem, arra aligha vállalkozhatom, hogy meg is válaszoljam.

Mindenekelőtt szeretném megkülönböztetni a tudás két fajtáját (vö. Knausz, 2018d). Vannak olyan tudásaink, amelyek egyértelműen arra valók, hogy egy bizonyos típusú tevékenységet el tudjunk végezni. Nevezhetjük ezt technikai tudásnak. Ahhoz, hogy autót tudjunk vezetni, gyóymasszázst tudjunk végezni, röplabdázni tudjunk, ilyen tudásra van szükségünk. Az ilyen tudás sajátossága, hogy elég pontosan körülírható, és ha valamely eleme hiányzik, akkor már kérdésessé válik, hogy az adott tevékenység elvégezhető-e. A technikai tudások kompetenciák, bár mint látni fogjuk, a kompetencia szót gyakran ennél jóval tágabb értelemben használjuk. A tudás másik fajtájába tartozik mindaz, amiről ennek az esszének a korábbi részében szó volt, az iskolai közismereti tárgyak tartalmának túlnyomó része, azaz a világismeret, a műveltség. Az ilyen tudás sajátossága – erről volt is szó korábban –, hogy általában nem tudjuk megmondani, mire lehet használni, azaz nincs olyan tevékenység, amelynek elvégzéséhez valamely pontosan meghatározható eleme nélkülözhetetlen lenne. Ahhoz például, hogy valaki filmkritikát tudjon írni, vagy polgármesteri feladatokat lásson el, kétségkívül szükség van komoly világismeretre, de hogy pontosan mit kell ismernie a világból, azt elég bajos lenne előre megmondani, még ha ezt-azt persze meg is tudnánk nevezni a lehetőségek közül. És úgy tűnik, ez fordítva is igaz. A világismeret ugyan kétségkívül hasznos tudás, de aligha tudjuk megmondani előre, hogy egyik vagy másik eleme mikor, milyen tevékenység során fog hasznosulni. Minél gazdagabb és sokoldalúbb tudásunk van a világról, annál többféle – előre legtöbbször nem lát-ható – szituációban hasznosulhat.

Mi a helyzet ezen a téren a szaktudással? Megkockáztatnám azt a hipotézist, hogy az egyes professziók ezen a téren különböznek egymástól, és pedig aszerint, hogy milyen mértékben van dolguk cselekvő emberekkel. Nem arról van szó tehát, hogy emberekkel foglalkozik-e az illető szakember, hanem arról, hogy a „foglalkozás” során az érintett emberek ágenciája, szabad választási lehetősége, ha tetszik, teljes személyisége megnyilvánul-e, illetve milyen mértékben nyilvánul meg. Egy fodrász például kétségkívül emberekkel foglalkozik, és mun-

kájának egy metszetében vitathatatlanul cselekvő emberekkel, így amikor az ügyfelekkel mindennapi dolgokról cseveg, vagy közösen alakítják ki az elképzelést arról, hogy milyen legyen a hajköltemény. Munkájának gerincét mégis az alkotja, hogy a hajjal foglalkozik, ennek mesterfogásait kell magabiztosan birto-  
kolnia. És a haj nem beszél vissza, jó esetben a fodrász munkája teleologikus: amit előre elképzelt, az fog megvalósulni. Ha mégsem, azt az esetek többségében hibának éli meg ő is, és az áldozata is.

Ellenpélda lehet a történész. Ő látszólag nem emberekkel dolgozik (a kollektív kutatási projektek speciális követelményeitől most tekintsünk el), hanem a könyvtárban és a levéltárban gyűjti az anyagot, dolgozószobája magányában pedig ír. Ám munkája során egykor nagyon is aktív ágensek történeteit próbálja rekonstruálni, ennek a történetképzésnek a menete előre nem látható módon alakul, így valójában sokkal inkább emberek között éli az életét, mint a fodrász. Munkájának teleologikus jellege is teljesen más természetű. Mert persze lehet, hogy úgy kezd el egy munkát, hogy egy 20 oldalas tanulmányt akar írni, aztán mégis monográfia lesz belőle, ami nem is arról szól, amiről a tanulmány szólt volna, és ez az eltérés az eredetileg kitűzött céltől nem feltétlenül kudarccal jár (bár nyilván olyan eset is van). Az az állításom, hogy a fodrász munkájához szükséges szaktudás sokkal pontosabban listázható, mint a történész szaktudása. Általánosabban: a szakmák ebben a vonatkozásban egy kontinuum mentén elrendezhetők.

Ha komolyan vesszük, hogy a pedagógus emberekkel dolgozik, azzal azt is mondjuk, hogy a pedagógiai teleológia (ha egyáltalán beszélhetünk ilyenről) nem technikai jellegű teleológia. Azaz a céltól való eltérés a munkafolyamat normális jellemzője egyszerűen azért, mert a történet, amelyet a tanár megél a tanítás során, interferál a tanulók történeteivel, és ami végül megvalósul, az érthető módon egyik elképzelt végeredménnyel sem lesz azonos. Ennélfogva nem is lehet az a cél, hogy az valósuljon meg, amit a tanár elképzelt. Az interaktív folyamat során a résztvevők folyamatosan egymás megértésére, egymás világának megértésére, a horizontok egyeztetésére kell, hogy törekedjenek. És ehhez bizony világismeretre van szükség, nyilvánvalóan elsősorban a tanár részéről. Nem azt állítom, hogy a tanári professziónak nincsenek technikai elemei, nagyon jó, ha tud a tanár csoportmunkát szervezni vagy tématervet írni, ezek a dolgok azonban általában a gyakorlatban könnyen elsajátíthatók. Amire viszont nagy szükség van a képzés során, az a szabad, saját választásokon alapuló megismerés, mesterekhez való

csatlakozás, kutatásokban való részvétel, olvasás és gondolkodás oktatói támogatással, de az autonóm önművelés által megszabott nyomvonalon.

Itt szükségesnek mutatkozik, hogy – elsősorban saját szakmai lelkiismeret-furdalásomtól hajtva – röviden kitérjek a kompetencia fogalmának értelmezésére. 2009-ben írtam egy esszét a témáról, és azt azzal a panasszal indítottam, hogy „a fogalom jelentéstartományának mérhetetlen kitágulása, végső soron a fogalom parttalaná válása” fenyeget (Knausz, 2009, p. 71). Az írással az volt a szándékom, hogy a fogalom pontosítása révén javítsak a helyzeten, és ami a pontosítást, a kompetencia szerkezetének leírását illeti, ma sincs okom ezt felülvizsgálni. Ugyanakkor egyszerre voltam elkötelezett híve a kompetenciaalapú oktatásnak és a műveltség egyfajta „újrafelfedezésének”, és erős törekvésem volt, hogy a kettőt összegeyzezzem. Ebbéli törekvésem eredménye az lett, hogy a műveltséget magát is mint kompetencia-összetevőt értelmeztem, ebben ragadtam meg létjogosultságát, sőt egyenesen a „műveltségről mint kompetenciáról” beszéltem. Ez aztán későbbi írásaimban egészen közelmúltig (Falus & Szűcs, 2022, p. 406) újra és újra előkerült. Ma ezt a gondolatot elhibázottnak tartom a következő megfontolásból: A kompetencia kritériuma a *hasznosság*, az a kompetencia „van rendben”, amelyik működik. A műveltség (világismeret) kritériuma ezzel szemben az *igazság*. Van úgy, hogy egy kompetencia hamis tudáson alapul, mégis működik, és az ilyen kompetencia általában rendben is van. („Mindegy, hogy mit gondol – mondjuk ilyenkor –, a lényeg, hogy jól csinálja.”) És van úgy, hogy egy tudás nem működik, mégis igaznak tartjuk, sőt gyakran kifejezetten hasznos, ha nem adjuk föl ilyen hiedelmeinket az első kudarcok után. Mind a tudományban, mind a mindennapi életben lehet erre példákat találni. Ez két különböző dolog, és ma már kifejezetten károsnak tartom, ha a műveltséget mintegy alárendeljük a kompetencia fogalmának, és így a hasznosság eszméjének. Végső soron ember voltunkat szűkíti le végletesen, ha megismerő tevékenységünket arra korlátozzuk, ami hasznos (értsd: aminek a hasznát meg tudjuk határozni).

Kérdéses, hogy egyáltalán a kompetenciafogalom alá sorolhatók-e azok a tudások, amelyekhez nem rendelhetőek viszonylag jól körülhatárolható ismeretek. Vegyük például ezt (a fentebb idézett miniszteri rendeletből): „Képes a szaktárgya tanulása-tanítása során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyveket, taneszközöket, egyéb tanulási forrásokat a konkrét céloknak megfelelően használni.” Nagyon is elhiszük, hogy egy ilyen képesség fontos, de meg tudjuk-e mondani ennek alapján, hogy a tanárnak milyen tartalmú tudásra van ehhez szüksége? Le-

vezethető-e ebből bármi a képzés tartalmára vonatkozólag? Vagy ha igen, nem vezetnek-e az ilyen követelmények hosszú távon oda, hogy egyfajta szakmunkás legyen a tanár, aki rendelkezik bizonyos műveleti tudásokkal, de nincs az elméje általánosan kiművelve?

A találkozás pedagógiájának nem az felelne meg a legjobban, ha a tanárképzés is világok találkozása lenne? Ami voltaképpen nem lenne más, mint visszatérés az egyetem humboldti eszméjéhez, szemben az ún. társadalmi igényekből kiinduló, de valójában az erőforrások neoliberais korlátozását jelentő rigorózus tananyag-szabályozással. (A neoliberalizmus oktatási hatásairól lásd például Nahalka, 2025, pp. 35–43.) Az egyetem Humboldt-nál összekapcsolja „az objektív tudományt a szubjektív művelődéssel [Bildung]”, azaz a szabadság eszméjén alapul, amely magába foglalja az állami befolyástól való lehető szabadságot is (Humboldt, 1985). Megkockáztatom, hogy nem lehetséges elmozdulni a találkozás pedagógiája felé egy ilyen szellemű tanárképzés nélkül.

## Irodalom

- Áprily, L. (2018). Tavasz a házsongárdi temetőben [1925]. In Áprily Lajos összes költeményei. DIA PIM.  
[https://reader.dia.hu/document/Aprily\\_Lajos-Aprily\\_Lajos\\_osszes\\_koltemenyei-16553](https://reader.dia.hu/document/Aprily_Lajos-Aprily_Lajos_osszes_koltemenyei-16553)
- Arendt, H. (1995). Az oktatás válsága. In Arendt, H., *Múlt és jövő között* (pp. 181–203). Osiris Kiadó – Readers International.
- Balassa, P. (1995). Paideia, Humanitas, Bildung Gadamer-nél. In Balassa, P., *Majdnem és talán* (pp. 47–62). T-Twins Kiadó, Lukács Archívum.
- Dennett, D. (1998). *Az intencionalitás filozófiája*. Osiris Kiadó.
- Czoch, G. (2006). A mentalitástörténet. In Bódy, Zs. & Ö. Kovács, J. (Eds.), *Bevezetés a társadalomtörténetbe. Hagyományok, irányzatok, módszerek* (pp. 473–499) Osiris.
- Falus, I. & Szűcs, I. (Eds.) (2022). *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Akadémiai Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634548454>
- Gadamer, H-G. (1960). *Igazság és módszer*. Gondolat.
- von Humboldt, W. (1985). A berlini felsőbb tudományos intézmények külső és belső szervezetről. In Telegdi, Zs. & Ara-Kovács, A. (Eds.), *Wilhelm von Humboldt válogatott írásai* (pp. 247–267). Európa Könyvkiadó.
- Hutton, P. H. (1981). The History of Mentalities: The New Map of Cultural History. *History and Theory*, 20(3), 237–259. <https://doi.org/10.2307/2504556>

- József, A. (2006). *József Attila összes versei II. 1927–1937. Kritikai kiadás*. Közzétetszi: Stoll Béla. Balassi Kiadó.
- Juhász, D. (2021). Az új NAT-hoz igazítják a tanárképzést. *Népszava*, július 7.  
[https://nepszava.hu/3125507\\_az-uj-nat-hoz-igazitjak-a-tanarkepzes](https://nepszava.hu/3125507_az-uj-nat-hoz-igazitjak-a-tanarkepzes)
- Knausz, I. (2009). A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*, 7-8., 71–83.
- Knausz, I. (2017a). A közös olvasásról. *Taní-tani Online*, március 29.  
[https://www.tani-tani.info/a\\_kozos\\_olvasasrol](https://www.tani-tani.info/a_kozos_olvasasrol)
- Knausz, I. (2017b). Tananyag és valóság. *Taní-tani Online*, május 13.  
[https://www.tani-tani.info/tananyag\\_es\\_valosag](https://www.tani-tani.info/tananyag_es_valosag)
- Knausz, I. (2018a). Mi a nevelés? In *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 198–209). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány.  
<https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018b). A fókusz mint oktatáseméleti probléma. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 210–218). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018c). A pedagógiai kultúráról. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 231–255). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018d). Kétféle tudás. Újabb adalékok a kompetenciafogalom differenciáltabb értelmezéséhez. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 340–351). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018e). A találkozás kultúrája. In Knausz, I., *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018*. (pp. 372–380). Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Knausz, I. (2018f). A tanár tudása. Három bálványról. *Taní-tani Online*, november 18. [https://www.tani-tani.info/a\\_tanar\\_tudasa](https://www.tani-tani.info/a_tanar_tudasa)
- Knausz, I. (2022). „...minden ház ablakán”. Lemondhatunk-e a műveltség demokratizálásáról? In Földes, Gy. & Antal, A. (Eds.), *Igazságosság – demokrácia – fenntarthatóság. Társadalomelméleti tanulmányok* (pp. 246–266). Napvilág Kiadó.
- Knausz, I. (2023). Igazság és homályos tudat. A közoktatásról rendszerkritikai kontextusban. *Taní-tani Online*, augusztus 10.  
[https://www.tani-tani.info/igazasag\\_es\\_homalyos\\_tudat](https://www.tani-tani.info/igazasag_es_homalyos_tudat)
- Kozma, T. (1998). Expanzió. *Educatio*, 7(1), 5–18.

- Le Goff, J. (2007). A mentalitástörténet. In Benda, Gy. & Szekeres, A. (Eds.), *Az Annales. A gazdaság-, társadalom- és művelődéstörténet francia változata* (pp. 419–430). L'Harmattan – Atelier,
- Madách, I. (2005). *Az ember tragédiája. Drámai költemény*. Szinoptikus kritikai kiadás. Sajtó alá rendezte és a jegyzeteket írta: Kerényi Ferenc. Argumentum.
- Mérő, L. (1997). *Mérő László a matematikatanításról. Mire való a matematika tanítása? Bölcsesség vagy frusztráció?* Kónya Anikó interjúja. (Eredeti megjelenés: *Tandem*, 1997). <https://www.vtamk.hu/mero-laszlo-a-matematikatanitasrol/>
- Móricz, Zs. (1921). *Légy jó mindhalálig*. Athenaeum.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (2025). *Konzervatív és progresszív pedagógiák*. Demokratikus Ifúságért Alapítvány. <https://tani-tani.info/konyvek/1#nahalka>
- Saint-Exupéry, A. (2002). *Citadella*. Lazi Könyvkiadó.
- Smith, J. E. H. (2022). *The Internet Is Not What You Think It Is. A History, a Philosophy, a Warning*. Princeton University Press.
- Széchenyi, I. (2002). *Hitel*. Neumann Kht. [https://mek.oszk.hu/06\\_100/06\\_132/](https://mek.oszk.hu/06_100/06_132/)
- Szijártó, M. I. (2021). *A történelem diskurzusa. Bevezetés a 20. századi történetírás történetébe és elméletébe*. Ráció Kiadó.
- Vágó, M. (1978). *József Attila*. Szépirodalmi Könyvkiadó.

## **The Pedagogy of Encounters and Teacher Education**

The essay is divided into three parts. The first part analyzes the comprehensive cultural crisis of our time and its political consequences. Since the beginning of the 20th century, everyday thinking has been increasingly dominated by what this essay calls an irrational mentality. Faith in the knowability of the world and the predictability of life is eroding, as is the need for a comprehensive knowledge of the world. This trend lays the foundation for clinging to the familiar, the "normal," for distrusting the unfamiliar, and ultimately, for being attracted to power and authoritarian systems. The second part examines the role of education in reproducing this crisis and the role education can play in overcoming it. Instead of equipping the masses with knowledge of the world, public education, through its mechanical adherence to curricula, suggests that all this is unlearnable and uninteresting. Teachers and students live in different worlds, and the real task of education should be to create shared worlds through the fruitful encounter of these worlds. In simpler terms: to awaken students' interest in the world. This largely depends on human relationships, which is why the essay uses the term: pedagogy of encounters. The third part is about how teacher training can serve this pedagogy. In this regard, the essay discusses two issues. Firstly, it argues that teachers need deep subject-specific knowledge. Secondly, it argues that teachers' pedagogical knowledge cannot be reduced to technical skills, because it also includes knowledge of the world, the acquisition of which presupposes freedom of learning.

Keywords: *encounter, mentality, irrationalism, literacy, interest, freedom*

# Kreativitás és pedagógusképzés – A kreatív gondolkodás fejlesztésének szerepe a tanárképzésben

Lannert Judit<sup>1</sup> – Németh Szilvia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> oktatáskutató, a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. szenior kutatója, lannert.judit@t-tudok.hu, ORCID: 0000-0002-6483-507X

<sup>2</sup> oktatáskutató, A T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. ügyvezető igazgatója, nemeth.szilvia@t-tudok.hu, ORCID: 0009-0004-2625-9659

---

*Jelen tanulmány amellet érvel, hogy a 21. századi problémákra a kritikai és kreatív gondolkodás adhat leginkább választ, ezért ezen kompetenciák fejlesztése kiemelt jelentőségű. Ugyanakkor a kreativitás fejlesztése előtt olyan belső és külső gátak is állnak, mint a kudarcból való félelem vagy a túlzott kontroll igénye. A kreativitás fejlesztéséhez másképp gondolkodó pedagógusokra és más képzsre van szükség. Ehhez jó alapot adhatnak a már létező szignatúra pedagógiák s ezek megjelenése a tanárképzésben.*

---

*Kulcsszavak: kreativitásfejlesztés, 21. századi kompetenciák, kreatív diszpozíciók*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.02

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## Miért fontos a kreativitás?

Jelenleg forradalmi változásokat élhetünk meg a technológia terén (mesterséges intelligencia), és egyre inkább látjuk a túlhajtott globalizmus káros hatásait, mint például a klímaválságot, de nem kevesen voltak elődeink közül, akik prófétaként megsejtették ezeket a fordulatokat, és megoldási javaslattal is éltek. Ellis Paul Torrence, a ma használt legnépszerűbb kreativitástesztek alapítója (Torrence et al., 1976), már 1976-ban megfogalmazta, hogy számos okunk van arra, hogy a jövő oktatását kreatív módon gondoljuk el: „A mai gyerekek felnőttként egy olyan világban fognak élni, amely alapvetően különbözni fog attól, amit most ismerünk. Sokan olyan munkakörökben fognak dolgozni, amelyek ma még nem léteznek, és olyan képességeket, készségeket, attitűdöket és információkat igényelnek, amelyeket még el sem tudunk képzelni. Ebben az új társadalomban – ahol a tudás lesz a gazdagság alapja – ezek a változások magas szintű találékonyságot és kreativitást igényelnek.” Továbbá érdemes meghallani a hatvanas-hetvenes évek jövőku-

tatóinak figyelmeztetését, hiszen az akkori jövő ma már a jelenünké vált. Szerintük a kultúrák felemelkedése vagy bukása összefügg azzal, hogy milyen jövőképpel rendelkezünk. Polak holland jövőkutató szerint a társadalom pozitív önképe együtt jár a kultúra virágzásával, de amint ez az önkép hanyatlásnak indul, a társadalom elveszti vitalitását, és a kultúra eltűnik (Polak, 1961).

Alvin Toffler később arra hívta fel a figyelmet, hogy a nagyon gyors technológiai változásokra gyakran jövősokkos választ ad a társadalom, ami a múltba való visszarévedést vagy az összeesküvéselméletek virágzását is eredményezheti (Farkas, 1971). Sardar (2010) szerint újra kell gondolnunk a haladás és a modernizáció fogalmait, és csak a képzelőerő segítségével tudjuk „*kigondolni*” magunkat ebből a jövősokkos állapotból, és egy újfajta normalitást létrehozni. A posztnormális idővel leginkább a képzelőerő és a kreativitás segítségével lehet megbirkózni (Cilliers, 2005). Az, hogy mennyire tudunk kievickélni a kaotikus jelenből, elsősorban a képzelőerőnk minőségétől függ (Montuori, 2011).

A gazdaság szereplői is egyre inkább ráébrednek a kreativitás fontosságára. A Gazdasági Világforum szerint az analitikus gondolkodás és a kreatív gondolkodás továbbra is a munkavállalók legfontosabb készségei maradnak. Sőt, az elkövetkező években a kreatív gondolkodás és az analitikus készség, valamint a technológiai tudás mellett a kíváncsiság és az egész életen át tartó tanulás készsége iránt fog leginkább növekedni a kereslet a munkaadók szerint (Future of the Jobs, 2023). Nem véletlen tehát, hogy a legutolsó, 2022-ben lefolytatott OECD PISA-mérésnek egyik kiemelt területe volt a kreativitás vagy – pontosabban fogalmazva – a kritikai és kreatív gondolkodás.

A kreatív és kritikai gondolkodás fontossága nem új felismerés, hiszen részét képezi a 21. századi kompetenciák kognitív kompetencia halmazának, a nem kognitív kommunikáció és kollaboráció kompetenciákkal egyetemben. Michael Fullan (2019), továbbgondolva ezt az ún. 4K modellt (*creativity, critical thinking, communication, collaboration*), két új kompetenciával, a karakterével (*character*) és állampolgárságával (*citizenship*) egészítette ki. Ezek a kompetenciák átfedésben vannak az ún. transzverzális (kereszttantervi vagy tantárgyfüggetlen) kompetenciákkal (problémamegoldás, kritikus gondolkodás, kreativitás, kockázatelemzés, döntéshozatal, érzelmek kezelése stb.), amelyeket elkülönítenek a tantárgyakhoz jobban köthető alapkompentenciától (írás, olvasás, számolás). Az Európai Unió által meghatározott nyolc kulcskompetencia ezeknek egyfajta egyvelege (European Commission, 2019). Az OECD pedig legújában bevezette a transzformatív kompeten-

ciák fogalmát is.<sup>2</sup> Az OECD elsősorban a globális világunkért felelős állampolgárokat helyezi a középpontba, akik értéket hoznak létre, problémát, feszültségeket oldanak meg/fel, és felelősséget vállalnak a tetteikért. Ez a gondolat jelenik meg Gyarmathy Éva írásában is. Szerinte nem tranzakciós, vagyis hagyományos tehetségekre van szükség, hanem transzformációs tehetségekre, akik nem csak okosak, de bölcsék is, és törekednek arra, hogy a világot pozitív irányba változtassák (Gyarmathy, 2024).

A kreativitást egyfajta transzformatív képességnek is felfoghatjuk. A transzformatív kompetencia ugyanis nem pusztán fizikailag növeli meg a lehetőségeinket, és új lehetőségeket nyit gondolkodásunkban. Ez egyben a régebbi korok oktatásfelfogásának meghaladását is jelenti, amikor elsősorban a kognitív és az intellektuális tartalmak, készségek voltak a középpontban, és az oktatást a hatékony munkaerő és az engedelmes állampolgár kinevelésének elsődleges eszközének tekintették.

## A kreativitás fogalmának változása

Ahhoz, hogy az OECD eljusson oda, hogy mérje a kreativitást, szükség volt arra is, hogy gyökeresen átalakuljon a kreativitás értelmezése. A romantikus zsenifelfogástól a nagyformátumú tehetség Csikszentmihályi-féle értelmezésén át (2008) napjainkra eljutottunk a pszichometrikus módszerekkel is mérhető, ún. kis kreativitás fogalmáig. Ahhoz, hogy ez a fajta kis kreativitás az iskolákban is megfoghatóvá váljon, szükség volt arra a felismerésre is, hogy a kreativitás nem általános, területfüggetlen kompetencia, hanem területfüggő. A kutatások azt mutatják, hogy különböző kreativitások vannak, és ezek nem helyettesítik egymást, vagyis például a vizuális vagy a matematikai kreativitás két különböző dolog. Nem véletlen, hogy a mérőeszközöket az OECD 2022-es PISA-mérése során is területspecifikusan alakították ki. A legújabb elméletek szerint a kreativitásnak területspecifikus és általános komponensei is vannak, figyelembe véve a kreativitást befolyásoló tényezők széles skáláját, beleértve a képességeket, a tudást, a személyiséget és a motivációt (Sternberg, 2006).

Az iskolai környezetben fejlesztendő kis C (kis kreativitás) tehát kétféle háttértudást igényel: egyrészt a kreativitás know-how-ját, vagyis hogy hogyan lehet másképpen gondolkodni és felfogni dolgokat, másrészt pedig az adott területhez, tantárgyhoz fűződő ismereteket (Ferrari et al., 2009). Ahhoz, hogy a tanulók az ilyenfajta tudásukat transzferálni tudják, meg kell tanulniuk kapcsolatokat terem-

<sup>2</sup> <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>

teni az ismeretek között, újfajta megértéshez jutni és szélesíteni a tudásbázisukat. Így a kreativitás és a tudás egyre növekvő spirált alkot. Piaget (1978) szerint „megérteni annyi, mint kitalálni/feltalálni”, megérteni pedig a jelentésteremtés egyik formája, ezért a kreativitás a tanulás egyik aspektusa (Craft, 2005). A kreatív tanulás annyit jelent, mint megérteni, felfedezni, új értelmezési kapcsolatokat teremteni, más perspektívából nézni a dolgokat, míg a nem kreatív tanulás a megértésnél jobban preferálja a memorizálást, a gépies, tényekre szorító tanulást (Ferrari et al., 2009).

A PISA a kreatív gondolkodásnak azt a definícióját alkalmazza, amely a 15 éves diákok számára világszerte relevánsnak tekinthető. A PISA 2021-ben a kreatív gondolkodást így határozta meg: „az ötletek generálásában, értékelésében és fejlesztésében való eredményes részvétel kompetenciája, amely eredeti és hatékony megoldásokat, tudásbeli fejlődést és a képzelet hatásos megnyilvánulását eredményezheti.” (OECD, 2019, p. 8). A kreativitás és az innováció olyan folyamatként értelmeződik, amely (legyen szó termékről, ötletekről vagy gondolkodásmódról) újszerű és funkcionálisnak vagy hasznosnak megítélt eredményt generál.

A folyamat kreatív és kritikai tevékenységet egyaránt magában foglal, a kreatív eredmény megköveteli mind az újszerű ötletek generálását (a kreatív gondolkodást), mind azok elemzését és értékelését (a kritikai gondolkodást). Az OECD megközelítésében – rímelve a kreativitáskutatás legfrissebb eredményeire –, a kreativitás nem korlátozódik a művészetekre, hanem más területeken, például a matematika vagy természettudomány területén is jelen van, és mérhető.

Az OECD a kreativitás mérésére 2014 és 2018 között kidolgozott egy pilot projektet (Vincent-Lancrin, 2019), amelyben a kreativitás fejlesztése céljából több ország részvételével létrehoztak egy olyan modellt, amely számba vette, hogy mik a kreativitáshoz és a metakognícióhoz (a tudásunkról való tudás) kapcsolódó fontos és iskolai környezetben fejleszthető kompetenciák. Ez a modell, amelyet Lucas, Claxton és Spencer (2012) javasolt, a kreativitás 5 habitusát és 15 alhabitusát azonosítja. Amellett, hogy átfogó modell – amely magában foglalja mind a kreativitás, mind a kritikai gondolkodás szempontjait –, vannak empirikus bizonyítékok, amelyek arra utalnak, hogy ez a keret hasznos lehet a tanárok számára a diákok kreativitásának iskolai fejlődésének felmérésében és nyomon követésében. Lucas, Claxton és Spencer (2012) modellje alapján a kreatív egyén kíváncsi, kitartó, képzeletgazdag, együttműködő és fegyelmzett. Ez utóbbi magában foglalja azokat a kritikus gondolkodási készségeket, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a kre-

atív cselekedetek újszerűek és értékesek legyenek. Az öt habitus mindegyikéhez 3-3 alhabitust rendeltek.



1. ábra: A kreatív diszpozíciók (Lucas & Spencer, 2017)  
(Forrás: Lannert & Németh, 2024)

Ez az öt habitus az alhabitusokkal együtt nagyjából párhuzamba állítható a Wallas (1926) által közel egy évszázaddal ezelőtt javasolt alkotói szakaszokkal (Upitis, 2014). Az első szakasz, a felkészülés, a kíváncsisággal, a kitartással és a képzelőerővel kapcsolatos szokásokat hívja elő. A wallasi fázisok következő három szakaszát, a probléma megoldására irányuló koncentrációt, az érlelődést és a megvilágosodást nehezebb megfigyelni, mivel ezek nagyrészt belső folyamatok. Amikor azonban az ötlet nyilvánvalóvá válik a megvilágítási szakaszban, az együttműködés különböző

formái valósulnak meg. Végül az ötlet igazolásakor a fegyelem válik fontossá, bár a többi szokás is szerepet játszik az igazolás/validálás során. A Lucas, Claxton és Spencer (2012) által kidolgozott modell megfelelő keretrendszernek tekinthető a kreativitás értékeléséhez, mivel kifejezetten tanárokkal és tanárok számára készült. A pilot projekt tapasztalatai azt mutatták, hogy a tanárok valóban érvényes és releváns eszközként kezelték ezt a keretrendszert, amellyel segítették a diákokat a kreativitáshoz kapcsolódó habitus kialakításában.<sup>3</sup>

## A kreativitás gátjai

A kreativitást, legyen bármilyen fontos is a 21. században, mégsem övezi feltétlenül pozitív megítélés. Különösen igaz ez egy olyan országban, ahol a rend és a fegyelem iránti igény mindent felülmúl (Jelentés..., 1995, 1998, 2000, 2003, 2006, 2010). A kreativitással és a kritikai gondolkodással kapcsolatos negatív érzelmek a lakosság és a pedagógusok körében – tisztelet a kivételnek – betudhatóak egyrészt a magyar lakosság és az iskola jövősokkos állapotának, másrészt pedig annak, hogy alapvetően félreértik a kreativitás lényegét. Ahogyan Vekerdy Tamás is fogalmazott: „Nyugat-Európában már mindenhol tudják, hogy a jövő iskolájában két dolog lesz fontos: a kreatív gondolkodás és a kritikai érzék.” Vekerdy szerint mi gyűlöljük mind a kettőt. Úgy látja: a magyar iskolákban a kreativitást hadoválásnak, a kritikai érzéket pedig szemtelenségnek hívják.<sup>4</sup>

Tim Harford egy egész könyvet szentelt az alkotó rendtelenségnek (Harford, 2016). Brian Eno, nagyhatású experimentalista zenész, akinek a nevéhez nagyon sok technikai újítás is fűződik, nyilatkozott így neki: „Az alkotómunka legfőbb el-  
lensége voltaképpen az unalom. Legjobb barátja pedig az éberség. Mármost én úgy gondolom, az embert az teszi éberré, ha olyan élethelyzettel szembesül, amelyet nem tud irányítani, ugyanis a helyzet alakulását feszült figyelemmel kell követnie, hogy végül úrrá lehessen azon. Ez a fajta éberség pedig egyszerűen felvil-  
lanyozó.” (Harford, 2016, p. 29).

Ed Catmull, a Pixar elnökeinek könyve (Catmull, 2016) remekül érvel amellest, hogy nem jó ötletekre, hanem kreatív emberekre van szükség, de azokból is egy jó csapatra. Bemutatja számos tévedését, amelyekből saját bevallása szerint sokat tanult. Ahogy fogalmaz: „A legtöbben teherként, méghozzá súlyos teherként él-

<sup>3</sup> A kreativitás fogalmának változásáról és annak méréséről részletesen lehet olvasni a Kreatív tanulás című könyvben (Lannert & Németh, 2024).

<sup>4</sup> <https://mandiner.hu/belfold/2017/06/vekerdy-tamas-interju-magyar-oktatas-mandiner>

jük meg a kudarcot, amit szerintem vissza lehet vezetni az iskolai oktatásra. Már kicsi korában azt sulykolják a gyerekekbe, hogy a kudarc rossz dolog, azt jelenti, hogy nem tanult, nem készült eleget, hogy lazsált, vagy – ami még rosszabb – nincs elég esze a tanuláshoz. Ez a tapasztalat felnőttkorban is rátelepszik az emberre... [...] Másképp kell a kudarcra gondolnunk! Már többen felhívták a figyelmet arra, hogy a kudarc, ha megfelelően fel tudjuk dolgozni, remek lehetőség a fejlődésre. Az emberek azonban általában úgy értelmezik ezt a kijelentést, hogy a kudarc szükséges rossz. Ám a hibák egyáltalán nem a szükséges rosszat képviselik. Még csak nem is rosszak! Egyszerűen arra utalnak, hogy valami újba kell fogunk (és épp ezért értékesek, nélkülük nem lennénk képesek az eredetiségre).” (Catmull, 2016, p. 119).

A kreatív személy egyik legfontosabb ismérve a vonatkozó kutatások szerint, a kockázatvállalás. Így a kockázatvállalás kultúrája vagy annak hiánya alapvetően befolyásolhatja a kreativitás fejlődését. Sajnos a pedagógusok fejében meglévő ideális tanuló elég távol áll a kreatív személyiségjegyekkel rendelkező gyerektől. A pedagógusok azt várják el, hogy alkalmazkodó és megfontolt legyen a tanuló, a kreativitás jegyeit pedig gyakran a rendetlenséggel és a fegyelmezetlenséggel azonosítják (Gyarmathy, 1998). Érdekes módon a tanulók viszont a tanáraikban leginkább a kreativitást értékelik (Milgram, 1990). Meg kell teremteni tehát a kreativitás kultúráját és ethosát (Craft, 2005). Ennek egyik legjobb módja, ha a tantervben és a visszacsatolásban fontos szerepet kap a kreativitás fejlesztése és mérése, és ehhez a pedagógusok megfelelő támogatást is kapnak, ahogy ezt a legfrissebb méréseken jól szereplő országok esetében tapasztalhatjuk. A pedagógusok kulcsszereplők a folyamatban. Meg kell engedniük, hogy a tudás létrehozásában a tanulók is részt vehessenek, és reflektálniuk kell a tanulók tanulására, támogatni, segíteni őket. Semmiképpen se legyenek olyan bürokraták vagy technokraták, akik az oktatási kormányzattól kapott anyagokat kérdőjel nélkül mechanikusan alkalmazzák, vagy gátjai a kreativitásnak azzal, hogy túlságosan didaktikusak és előíróak (Craft, 2005). A tanuló akkor lesz kreatív, ha felhatalmazzuk rá. Amabile (1998) hangsúlyozza, hogy a kreatív szikra kipattanásához olyan környezetre van szükség, amely támogatja ezt, ahol a tanulókat az aktív tanulásért díjazták, ahol a tanuló a magáénak érzi a dolgot, és szabadon megvitathatja a problémákat, ahol a tanárok inkább coachok, akik a csoportos tanulási módszereket alkalmazzák, és a tudást a tanulók életvilágához, saját tapasztalataihoz kötik.

A kreativitás belső gátjai mellett jócskán találhatunk külső korlátokat is. Pasi Sahlberg (2009) szerint az OECD PISA-felméréseivel is támogatott ún. globális oktatási reformmozgalom (GERM)<sup>5</sup> elemei, mint a verseny, a standardizáció, a gyakori tesztelés és a privatizáció akadályai annak, hogy a kreativitás lábra kapjon az iskolákban. Ezzel a nézettel lehet vitatkozni, de tény és való, hogy a skandináv oktatási rendszerek mögött meglévő filozófia az, hogy mindenki számára magas színvonalú közszolgáltatást hozzanak létre és nyújtsanak. Ilyen értelemben a verseny, amely valóban fontos a gazdaság világában, az iskolai eredményességet nem feltétlenül mozdítja elő. A piacorientált elképzelés szerint a verseny növeli a hatékonyságot, és emeli a színvonalat, éppen ezért az egymással versengő autonóm iskolák lehetőséget adnak a szülőknek mint kliensnek a választásra. Ehhez viszont olyan eredményességi indikátorokra van szükség, amelyek alapján dönthetnek. A verseny valóban hat az iskolákra, de a valóságban – a céllal ellentétes módon – a verseny nem a jobb minőségű oktatást segíti, hanem az erőforrások iránti versenyt, amiért az iskolák gyakran a tanulói összetétel változtatásával próbálnak eredményeket elérni.

A zsúfolt tantervek, a túlterhelt tanárok és gyermekek sem segítenek abban, hogy létrejöjjön a kreativitást fejlesztő nyitott tanulási környezet. A pedagógusok munkaterhelését vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a heti munkaterhelés folyamatosan növekedett 2008 és 2021 között. Ezen belül a leglátványosabb a tanulásra és az önképzésre fordított idő lineáris csökkenése ebben az időben (Lannert, 2010, 2021). A magyarországi pedagógusoknak Nemzetközi összehasonlításban is nagyok a munkaterhei. Ezen belül többet tanítanak és adminisztrálnak, viszont kevesebb idejük jut a tanórai felkészülésre, az értékelésre, a teammunkára és a szakmai fejlődésre, ami egyértelműen rontja a minőséget. (Teachers ..., 2021). A kreativitás fejlesztésének másik fontos előfeltétele az, hogy a tanulók se legyenek feleslegesen túlterhelve. Ezen a téren sem állunk jól. Azt, hogy a nem megfelelően kalibrált tanterv, tananyag káros lehet a tanulói eredményességre, egy, a PISA adatbázison végzett kutatás is bebizonyította (Csüllög et al., 2014). Nagy port kavart annak idején, amikor hosszabb stagnálás után leromlott a magyar tanulók matematika teljesítménye a PISA-mérésen. A környező országok tanulóival összehasonlítva az látszott, hogy a legrosszabb eredményt produkáló magyar tanulók majdnem olyan sokat tanultak, mint a legjobban teljesítő lengyel társaik, és jóval többet, mint a sokkal jobban teljesítő német tanulók. Ez a sok tanulás viszont ab-

<sup>5</sup> Global Educational Reform Movement, rövidítve GERM, ami angolul baktériumot jelent.

ból adódott, hogy kompenzálniuk kellett a viszonylag kevés matematikaóra<sup>6</sup> és a zsúfolt tananyag között feszülő ellentmondást. Ezért jóval több házi feladatuk volt a magyar tanulóknak, és jóval többet tanultak iskolán kívül – otthon, vagy máshol valamilyen segítővel –, mint például a náluk jobban teljesítő német vagy cseh tanulók. Ez pedig a matematikai önhatékonyság romlásához vezetett, vagyis egyre kevésbé bíztak saját matematikai képességükben, és abban, hogy hatékonyan tudják megoldani az egyes matematikai feladatokat (Csüllög et al., 2014, p. 190). Ez pedig az eredményekben is megmutatkozott: míg 2003-ban a magyar tanulók az előkelő második helyet foglalták el az OECD országok sorában, addig 2012-re jelentősen visszacsúsztak.

Ezek a megnövekedett terhek az iskolákra folyamatos nyomást gyakorolnak, ami gátolja őket abban, hogy lépést tartsanak a 21. században tapasztalható gyors változásokkal. Ezzel párhuzamosan folyamatosan változnak az elképzelések arról, hogy mit kell tanítaniuk az iskoláknak; de politikai napirendek, ideológiák vagy a szülői nyomás hatására gyakran csak az történik, hogy új tartalmakat adnak az amúgy is zsúfolt tananyaghoz. Ám ahogy azt az OECD-nek a jövő oktatásával foglalkozó anyagai is kiemelik: „a tanulóknak nem többet, hanem mélyebben kellene tanulniuk”. Az OECD tantervelemzése is azt mutatták, hogy a tanterv állandó bővítése nemcsak azt eredményezi, hogy a rendelkezésre álló időhöz képest túlzott mennyiségű lesz a tanított tartalom, de azt is, hogy egyes tantárgyakat a tanterv más területeinek rovására részesítenek előnyben (OECD, 2020).

Sajnos Magyarországon inkább a többet, mint a mélyebben tanulást részesítik előnyben. 2014 és 2019 között Magyarországon nőtt a legnagyobb arányban az egyéb tantárgyak aránya, ami leginkább a mindennapos testnevelésnek tudható be (EAG 2020; OECD 2020). Amennyiben a tantárgyak megoszlását nézzük, azt láthatjuk, hogy a magyar tantervben a nemzetközi arányokhoz képest a testnevelés és az ún. egyéb kategóriába sorolt tantárgyak hangsúlyosabbak, míg a kommunikációs vagy egyéb szoft skillleket célzottan is fejlesztő tantárgyak: az anyanyelv, az idegennyelv és a társadalomtudomány aránya jóval kisebb, mint az OECD átlag (EAG, 2019).

A sok és ismeretekkel telezsúfolt tantárgy korlátozza az iskola szabadságát térben és időben is. A térnek és az időnek a magyar oktatás fizikai és tantervi kötöttségeiből és az erősen rögzült pedagógusi gondolkodásmódból (*fixed mindset*) is fakadó rugalmatlansága nem kevés nehézséget okoz azon fejlesztők számára, akik

<sup>6</sup> 2012-ben Magyarországon heti három óra matematika volt, a környező országokban heti öt.

– éppen az ezekre a problémákra választ adó – kreatív programokat szeretnék az iskolákba bevinni. Az osztályterem elrendezésének megváltoztatása, az osztályteremből a szabadba való kilépés a tanórák alatt mindig okoz valamennyi fennakadást, de a térnél jóval nehezebb az idő adta kööttségek leküzdése. A 45 perces órákra épülő gyakorlatba nagyon nehéz bevinni a kreatív foglalkozásoknak jóval megfelelőbb hosszabb, 90 perces alkalmakat. Jó példa a rugalmatlanságra és a problémaérzékenység nem megfelelő szintjére, hogy volt, ahol ezt úgy oldották meg, hogy az általános iskolás gyerekeknek korábban – már fél nyolcra – kellett bemenni az iskolába. Ugyanilyen rugalmatlan tanulásszervezésre utal, amikor az egyre komplexebb ismeretek átadását a tantárgyak bővítésével vagy délutáni szakkörökkel akarjuk megoldani.

A rugalmatlan tanulásszervezésnek azon kívül, hogy nem számol a gyermekek teherbírásával, egyéb hátulütői is vannak. Amikor a kreativitás fejlesztését délutáni művészeti szakkörökkel próbálja megoldani az iskola, akkor tulajdonképpen a kreativitást leszűkíti a művészeti tevékenységekre, holott ez ennél jóval szélesebb fogalom. Holott a túl gyakori számítógéphasználat és a tanulói teljesítmény (digitális szövegértés) közötti negatív kapcsolathoz hasonlóan meglepő eredmény az is, hogy nem a napi gyakoriságú, hanem a rendszeres, de nem túl gyakori művészeti tevékenységek járnak együtt leginkább a kreativitás fejlődésével. Erre részben magyarázat lehet, hogy a kreativitás alatt a PISA-mérés az originális, releváns és hasznos (problémamegoldó) tevékenységet érti, míg a napi gyakoriságú művészeti tevékenységek során lehet, hogy a már meglévő alkotások másolása, utánzása történik, ami – bár minden bizonnyal nem haszontalan –, nem tekinthető olyan tevékenységnek, amely a problémamegoldó kreativitást növelné (OECD, 2024).

A kreatív pedagógia támogatása még azokban az országokban sem ellentmondásmentes, ahol a kreatitásnak értéket tulajdonítanak. Az egyik leggyakoribb tévedés, hogy miközben elvárják a pedagógusoktól, hogy kreatívak és innovatívak legyenek, számos elvárást fogalmaznak meg velük szemben. Ez egyrészt éppen ellentétes logika mentén mozog, hiszen a mérhető standardoknak való megfelelés felerősíti a mérhető kompetenciákat, elhalványítja az ugyanolyan fontos, de nehezebben mérhetőket. Ráadásul az erős megfelelési vágy éppen a kockázatvállalás támogatását, a hibázás elfogadását gátolja. Másrészt az egymásra rakódó elvárások olyan terheket rónak a pedagógusokra, hogy az erősen időigényes kreativitásfejlesztés sérül. Ahogy Anna Craft (2005) fogalmaz, a tanulói teljesítmény és a tanárok pedagógiai munkája feletti erős kontroll a kreatív tanulási környezet ellen hat. A

kreativitáshoz idő, flow, interakció, ítélkezésmentesség, kockázatvállalás kell. Az iskolák a standardokra, a kreativitás az egyedire esküszik (Ferrari et al., 2009). Éppen ezért az oktatáspolitikai már azzal sokat segíthet, ha világos és egymásnak nem elmentmondó célokat fogalmaz meg, és ezekhez hozzárendeli a megfelelő erőforrásokat, pedagógusi kompetenciákat, anyagi erőforrásokat, megfelelő tereket és sok időt. Az információval túlterhelt oktatástól el kell tudni mozdulni egy olyan irányba, amely az ún. transzverzális kompetenciákat (mint például a tanulni tudás), a kompetenciák és a készségek erősítését helyezi a középpontba. Ez a pedagógiai kultúra megváltoztatását és gondolkodásmódbeli váltást is igényel.

### **Mire van szükség?**

Talán érdemes előbb feltenni a kérdést, hogy kikre van szükség? Milyen embereket képezzen az iskola? Olyanokat, akik nem pusztán tranzakciós (átadják a tudásukat, de nem formálják a valóságot), hanem transzformációs tehetségek. Felelősséget vállalnak a tetteikért, mernek és tudnak változtatni, hogy a világ jobb legyen. Nem szakbarbár tehetségekre, hanem érző és felelősségteljes emberekre lenne szükség. Olyan tudósokra, akik olyan ruhát terveznek, amely a nagy hőségben is képes 2-3 Celsius-fokkal csökkenteni a test hőmérsékletét (japán példa), vagy olyan művészekre, akik látják az erdőt is, nem csak a fát (társadalmi érzékenységgel bírnak, mint például Ai Wei Wei), vagy olyan politikusokra, akik nem ügyeskedve próbálnak szavazatot maximalizálni, hanem valóban kreatívan oldanak meg problémákat. A leendő pedagógusok szeméi előtt sem annyira szobatudósok és az elszabadult nagy művészek példái kell hogy lebegjenek, hanem a társadalmi problémákat megoldó kreatív emberekéi. Ez pedig felveti annak a kérdését, hogy milyen pedagógusokra van szükség ehhez. Természetesen olyanokra, akik maguk is birtokolják a 21. századi kompetenciákat, de önmagában egy kreatív pedagógus még nem biztos, hogy fejleszteni is tudja ezt a kompetenciát másokban. Ehhez a kreativitás mellett nagyfokú tudatosságra is szükség van.

A pedagógusképzésen nem kérhetjük számon azt, amit a közoktatásnak kellett volna elvégeznie, de tény, hogy megalapozott kulcskompetenciákra és világértelmező tudásra is szert kellene tennie annak, aki később 21. századi értelemben vett szakemberré szeretne válni. A világértelmező (közgazdasági, jogi, szociológiai stb.) alaptudásra a pedagógusnak is szüksége van ahhoz, hogy értelmezni tudja helyét a világban, és ezáltal jobban tudja ebben segíteni tanulóit is. Ahhoz, hogy

kiismerje magát, idegennyelvtudásra is szüksége van, de sajnos éppen a pedagógushallgatók azok, akik a legkevésbé beszélnek idegen nyelveket.

Az OECD a kreativitást mérő PISA-felvétel előtt ugyancsak kíváncsi volt arra, hogy vajon milyen pedagógiai gyakorlatokra, képzésre és pedagógusra van szükség ahhoz, hogy a kreativitás az iskolában fejleszhető legyen. Éppen ezért összegyűjtötte azokat a széles körben fellelhető pedagógiai gyakorlatokat, amelyek fejleszhetik a kreativitást, és ezeket Shulman 2005-ben bevezetett fogalmának kereteit a közoktatásra is kibővítve, szignatúra pedagógiáknak nevezte el.<sup>7</sup>

## **A szignatúra pedagógiák**

A szignatúra pedagógia fogalom olyan speciális oktatási módszereket és megközelítéseket jelöl, amelyek különösen jellemzőek egy adott szakmára, és amelyek meghatározóak az adott szakmai képzés folyamatában (Shulman, 2005). Ezek a pedagógiai módszerek nemcsak a szakma gyakorlásához szükséges tudást és készségeket közvetítik, hanem az adott szakmában elvárt gondolkodásmódot, értékeket és etikai normákat is. A tudás, a cselekvés és a létezés együttesen része ennek a pedagógiának, ezek nem választhatók szét olyan különálló darabokra, amelyek külön-külön tervezhetők, tanulhatók és taníthatók. Az ismeretelméleti és az ontológiai tanulás együtt és egy pedagógiai gyakorlaton belül zajlik (Thomson et al., 2012, p. 9).

Az OECD CERI kitágította ezt a fogalmat, és olyan strukturált pedagógiai modellekként hivatkozik a szignatúra pedagógiákra, amelyek kifejezetten a kreativitás és a kritikai gondolkodás fejlesztésére irányulnak (Vincent-Lancrin et al., 2019), de nem általános értelemben, hanem konkrét tantárgycsoport, tudományterület vonatkozásában (beleértve a matematikát, a természettudományokat, a vizuális művészeteket, a zenét, de egyéb, interdiszciplináris területeket is). Az OECD szerint ezek a pedagógiák biztosítják a diákok aktív részvételét, reflektív gondolkodását és a tanulási folyamatban valós problémák megoldását ösztönzik.

A szignatúra pedagógiákra azok a kutatások irányították rá a figyelmet, amelyek azt vizsgálták, hogy különböző tudományterületeken hogyan oktatják a hallgatókat, illetve bizonyos esetekben a doktoranduszokat (Chick-Haynie, 2009; Golde, 2007; Shulman, 2005). A kutatók azt találták, hogy a különféle vizsgált tudományágak egyetemi tanítási módjaiban vannak közös pedagógiai megközelítések,

<sup>7</sup> Javasoljuk a magyar szakirodalomban is ennek a fogalomnak a használatát, mivel a „signature” kifejezés, miként Thomson és munkatársai (2012) rávilágítanak, a kézjegy mint védjegy konnotációt is magában hordozza. A kifejezés ezen többletjelentése miatt döntöttünk a „szignatúra pedagógia” terminus használatára mellett a *Kreatív tanulás (2024)* című könyvünkben is.

de vannak jellegzetes, egymástól teljesen eltérő, csak egy-egy tudományterület oktatásában felbukkanó gyakorlatok is, mint például a geográfusok képzésében a célzott földtani terepmunka vagy az építészetben a stúdiógyakorlat. A felsőoktatási intézményekben a professzionalizálódás folyamatát nyomon követő strukturált megfigyelések (Shulman, 2005) a szignatúra pedagógiák négy fő jellemzőjét azonosították.

Ezen konkrét jellemzők közül az első az aktív részvétel és a teljesítmény. Az esetleírások szerint ezek a pedagógiák gyakran a diákok aktív részvételére és teljesítményére építenek. Ez magában foglalja a gyakorlati tevékenységeket, a valós problémák megoldását és a közvetlen tapasztalatszerzést. Például a mérnöki képzésben a diákok olyan projekt alapú feladatokat oldanak meg, amelyek gyakorlati mérnöki problémákat szimulálnak. A második közös jellemző a bizonytalanság és a döntéshozatal jelenléte a pedagógiai gyakorlatban. A szignatúra pedagógiák ugyanis a bizonytalanságot és a kockázatot a tanulási folyamat részeként ismerik el és értelmezik. Shulman szerint a bizonytalan körülmények közötti döntéshozatal a professzionalizmus egyik jele, amely előkészíti a diákokat a váratlan helyzetek kezelésére (Falk, 2006). A vizsgált pedagógiák a tanulás érzelmi és affektív dimenzióit is figyelembe veszik. Ezek az oktatási módszerek alakítják a diákok értékrendjét, szakmához való hozzáállását és jellemét, ami hozzájárul a teljes személyiség fejlődéséhez. Az oktatók nemcsak szakmai készségeket, hanem értékeket és attitűdöket is közvetítenek. A reflexió és az önértékelés mint negyedik közös jellemző, a pedagógiai folyamat megerősítését szolgálja. A diákoknak rendszeresen reflektálniuk kell saját tanulási folyamataikra és fejlődésükre, hogy mélyebben megértsék a tanultakat, és folyamatosan csiszolni tudják saját pedagógiai módszereiket. Az egyik előadásában Shulman (Falk, 2006) kifejti: „Ha a szakmák oktatását nézzük, a szakembereknek nemcsak érteniük kell szakmájukhoz, és ehhez megfelelően teljesíteniük, hanem bizonyos típusú embereknek is kell lenniük. Hogy a papnevelés nyelvét használjam, egy bizonyos típusú jellem- és értékképzésen kell átesniük. Így olyan emberré válnak, akire készek vagyunk rábízni az egészségügyi rendszerünk, az oktatási rendszerünk, a lelkünk és annak a fajta igazságosságunk a felelősségét, amelynek megvalósítását elvárjuk ebben a társadalomban” (2005, p. 3). Véleménye szerint, ahhoz, hogy egy-egy szakma mesterévé váljunk, nem elegendő csak szakértelemmel rendelkezni. A megértés szükséges, de nem elégséges. A szakembert fel kell készíteni arra, hogy szakemberként tudjon cselekedni, viselkedni és megfelelő szakmai praxist folytatni. Ennek szakmán-

ként más-más előfeltételei vannak: az orvosoknál a képzés arra fordítja a hangsúlyt, hogy aktív cselekvők legyenek, a jogi képzés arra, hogy jogászként tudják tételezni magukat, azaz jogászként gondoljanak önmagukra, a papi hivatást választók esetében pedig nélkülözhetetlen, hogy az érzelmekre is hagyatkozni tudjanak. Ezek a pedagógiák a gondolkodás (*habits of mind*), a cselekvés (*habits of hand*) és az érzelmek (*habits of heart*) gyakorlatára építenek (Shulman, 2005).

Ez a fajta szakembernevelés nemcsak a szakmai ismereteket (tudásanyagot) adja át, hanem bevezeti a diákokat magába az adott szakmába, annak hagyományai-ba, konvencióiba és egyúttal annak erkölcsibe is. Azaz az oktatás három szinten, három rétegben történik. A felszínen (*surface structure*) található az oktatók által alkalmazott, megfigyelhető tanítási stratégiák, módszerek és technikák. Például az orvosi képzésben a kórházi tanulás (*bedside teaching*) vagy a jogi képzésben a szókratészi módszer (*Socratic method*) ennek a példái. Ezek a módszerek konkrét tevékenységeket és oktatási formákat tartalmaznak, olyanokat, amelyeket a diákok a tanulás során alkalmaznak vagy követnek. A mély réteg (*deep structure*) azokat a mögöttes feltételezéseket és tudásbeli alapokat adja, amelyekre a felszíni struktúrák épülnek. Ezek az adott szakma tudományos és módszertani alapjait jelentik. Például az orvosi képzés mély rétegei magukban foglalják a klinikai döntéshozatalt és a betegellátás komplexitását. A harmadik, az ún. implicit réteg (*implicit structure*) az oktatási módszerek mögött rejlő értékek, normák és attitűdök együtteseként az adott szakma etikai és kulturális aspektusait képviselik. Beleértve azokat a hitrendszereket és elveket, amelyek formálják az oktatók és diákok viselkedését és interakcióit. Az orvosi képzésben például az empátia, az etika és a betegközpontúság az implicit struktúra részei.

Ebben a hármas szerkezetben való működés hivatott garantálni a személyek és a folyamatok láthatóságát a tanórán, megfelelő mértékű elszámoltathatósággal (*accountability*) kiegészülve (negyedik jellemző). Míg a felsőoktatásban a hallgatók folyamatos aktivitása és láthatósága többnyire biztosított, a közoktatásban sok esetben előfordul, hogy akár két hetet is el lehet tölteni anélkül, hogy számonkérnének a tanulón, hogy észrevételeivel, hozzászólásaival gazdagította-e a tanórát (Shulman, 2005). „És lehet, hogy megcsinálod a feladatlapokat, de ezt egyszerűen csak egy pontszámmal vagy osztályzattal nyugtázzák, amikor visszaadják” (Shulman, 2005, p. 11). A feladatok ilyenfajta megoldása érdemben nem járul hozzá sem a közös tudásépítéshez, sem az egyének láthatóságához. Ezzel szemben a vizsgált egyetemi képzésekben ez nem fordulhat elő. A hallgatók folyamatos ké-

szenlében vannak, mivel nem lehetnek biztosak abban, mikor kerül hozzájuk a válaszadás joga. A jogászképzés kötelező eleme a korábbi jogi eseteket megtárgyaló nagycsoportos szemináriumok látogatása, amikor is elvárt, hogy a részt vevő diákok képesek legyenek bemutatni a vizsgálandó jogi esetet, továbbá érveikkel és ellenérveikkel elemezzék azokat. Ebben a felállásban, nemcsak a tanulási folyamat, de maguk az abban részt vevő diákok is kivétel nélkül aktívak és láthatóak. Az állandó készenléti állapot, amely ennek a tanulási környezetnek a sajátja, hozzájárul a tanulók bizonytalanságtűrő attitűdjének kialakulásához, amely a jogi pályára lépők egyik nélkülözhetetlen eszköze.<sup>8</sup>

## A szignatúra pedagógiák és a pedagógusképzés

A fentiekben felvázolt pedagógiai példák összegyűjtésével és leírásával Shulman nem titkolt célja volt, hogy a tanárképzést tágabb kontextusba helyezze, összehasonlítva más szakmák, például a jog, az orvostudomány, a mérnöki tudományok és a papság szakmai képzésével. Felveti a kérdést, hogyan lehetne a tanárképzést hatékonyabbá tenni más szakmák pedagógiai módszereinek és megközelítéseinek adaptálásával. Amellett érvel, hogy a tanárképzésben is fontos lenne a gyakorlati tapasztalatok és a reflektív tanulás integrálása. Shulman előadásában (Falk, 2006) hangsúlyozza, hogy a tanárképzés hatékonysága növelhető, ha a bevett gyakorlatot a következő elemekkel gazdagítjuk:

1. *Gyakorlati tapasztalatok:* Ahogyan az orvosi képzésben a 'bedside teaching' és a jogi képzésben a gyakorlati ügyek kezelése, úgy a tanárképzésben is fontos, hogy a tanárjelöltek valós osztálytermi környezetben szerezzenek tapasztalatot.
2. *Reflektív tanulás:* A diákoknak nemcsak részt kell venniük a gyakorlatokban, hanem reflektálniuk is kell tapasztalataikra, hasonlóan a papi képzés mentori és közösségi szolgálati elemeihez.

<sup>8</sup> Shulman, illetve az OECD CERI által beazonosított szignatúra pedagógiák szinte mindegyike (OECD, 2019; Shulman, 2005) pedagógiai rendszerként értelmezhető, hiszen holisztikus, többemű rendszerek, amelyek alternatívát kínálnak a pedagógiai gyakorlat számára, kurrikulum jellegűek, azaz az oktatási-nevelési folyamat minden tényezőjére kiterjednek (célok, tartalom, módszerek, eszközök, értékelés), a rendszer elemeként fontosnak tartják a pedagógusképzés és -továbbképzés bevonását az implementációs folyamatba, és odafigyelnek a saját taneszközök kialakításának szükségességére is. Rendelkeznek nevelési-oktatási programmal, amely egy adott pedagógiai koncepció alapján került kidolgozásra, s amely minimálisan egy-egy tantárgyra, egy vagy több műveltségi területre, vagy pedagógiai szakaszra terjed ki (Falus, Környei, Sallai & Németh, 2012).

3. *Kritikai gondolkodás és problémamegoldás:* A jogi képzés bizonyos módszereinek elemei adaptálhatók a tanárképzésbe, hogy fejlesszék a tanárjelöltek kritikai gondolkodási és érvelési készségeit.
4. *Projektalapú tanulás:* A mérnöki képzés projektalapú megközelítése, amely gyakorlati problémák megoldására ösztönöz, szintén beépíthető a tanárképzésbe.

Shulman arra buzdít, hogy a tanárképző programok merítsenek a különböző szakmák jól bevált pedagógiai módszereiből, hogy a leendő tanárok jobban felkészüljenek a valós osztálytermi kihívásokra, és hatékonyabban tudják támogatni a diákok tanulási folyamatait. Ha sikerülne így megújítani a tanárképzést, akkor az a következő fő jellemzőkkel bírna (lásd az 1. táblázatot):

<b>Fő jellemzők</b>	<b>Professzionalizmus</b>	<b>Szakmai reziliencia</b>	<b>Pedagógus ágens</b>
Szakma iránti elköteleződés	azonosulás a szakmai normákkal	szakmai énkép kialakulása	a szakmai kultúra elsajátítása
Gyakorlatiasság	a tanult módszerek alkalmazása valós helyzetekben	közvetlen tapasztalatszerzés	professzionális cselekvőképesség
Reflektivitás	reflektálás a tapasztalatokra	rendszeres önértékelés	reflektív gondolkodás
Interaktivitás	együttműködés a kollégákkal és a tanulókkal	a mentorálás elfogadása	közösségi tanulás
Korszerűség	rugalmas alkalmazkodás az új kutatási eredmények új kihívásokhoz	követése és beépítése	a megújulás képessége

1. táblázat: A szignatúra pedagógiákra épülő pedagógusképzési modell fő jellemzői

A szignatúra pedagógiák szakmai kultúrába való mély beágyazottsága elősegítheti a hallgatók korai elköteleződését a tanári hivatás iránt, hozzájárulva a pályaidentitás kialakulásához és a szakmai normákkal való tudatos azonosuláshoz, emellett a tanulók fejlesztésében is kiemelt szerepet játszhatnak, ahogy azt az OECD által bemutatott példák is szemléltetik.

Az OECD által bemutatott pedagógiák – a Montessori-módszert kivéve – nem teljes pedagógiai rendszerek, hanem inkább bizonyos tantárgyakhoz vagy témakörökhöz kapcsolódó tanítási és tanulási megközelítések. Mindegyikük azért került kiválasztásra, mert segít a kreatív és kritikai gondolkodás fejlesztésében, emellett hozzájárul a szakmai, a társas és a viselkedési készségek fejlődéséhez is. A bemuta-

tott pedagógiák közül több közvetlenül is helyet kapott az OECD CERI nemzetközi K+F pilot projektjében, amely a PISA kreativitásmérését készítette elő: például a Kreatív Partnerség programot a magyar, a thai és a walesi csapatok, a projekt- és kutatásalapú tanulást a francia csapatok, míg az Orff Schulwerk módszert az amerikai Vista-csapat zenetanárai alkalmazták (Vincent-Lancrin et al., 2019). A felsorolt pedagógiák többsége a kreativitás kibontakoztatására helyezi a hangsúlyt, de vannak köztük olyanok is, amelyek főként a kritikai gondolkodást erősítik. Mindegyikük kreatív tanulási környezetet igényel, és példát ad arra, hogy milyen egy jól megszervezett tanóra, kiemelve azok kreativitást vagy aktív tanulást támogató elemeit. Ezek közé tartozik többek között a belső motiváció kultúrája, a tiszteletteljes kapcsolatok és a minőségi párbeszéd a gyermekek és a felnőttek között, a tér és az idő rugalmas használata, az önálló munka és az együttműködés lehetőségeinek egyensúlya, a szabadság és a struktúra kiegyensúlyozása, a konformitástól való eltérés elfogadása, valamint jellemzően valamilyen alkotás létrehozása (Vincent-Lancrin et al., 2019, p. 100). A vizsgált tizenegy pedagógia közül több művészetalapú megközelítést képvisel – abban az értelemben, hogy ezek a pedagógiák gyakorlatukat művészeti praxisból eredeztetik. Elsősorban nem a művészeti készségek fejlesztését célozzák, hanem a kreatív diszpozíciók (lásd az 1. ábrát) kibontakoztatását, az érzelmi intelligencia és a szociális készségek fejlődését, és lehetőséget adnak a diákoknak saját ötleteik kifejezésére, valamint a kockázatvállalásra. Emellett visszahatnak a tanulók teljesítményére és iskolai eredményességére is, hiszen olyan mélységi tanulást tesznek lehetővé, amely a tanulót fizikailag, érzelmileg, szociálisan és intellektuálisan egyaránt bevonja.

A szignatúra pedagógiák nemcsak konkrét módszereket kínálnak mindehhez, hanem egy egészében átgondolt, a pedagógus saját tanítási gyakorlatához rugalmasan illeszthető fejlesztési modellt is nyújtanak. Ezeknek a modelleknek a pedagógusképzésbe való bevitele, s az általuk kínált autentikus tanulási helyzetek lehetővé tennék a tanárjelöltek számára, hogy a valóságos iskolai gyakorlatban alkalmazzák az elsajátított módszereket, ezáltal közvetlen tapasztalatokat szerezzenek a tanári munka komplexitásáról, és megerősítsék professzionális cselekvőképességüket. A megújított képzési modell hangsúlyt helyezne a reflektív tanulásra is, elősegítve a hallgatók önreflexióját és önértékelését, amely a hosszú távon fejlődő, önszabályozó tanári működés alapja. Emellett az interakcióra és együttműködésre épülő tanulási formák – mint a csoportmunka, a közösségi tanulás vagy a mentori támogatás – megerősítenék a kollegiális tanulás és a szak-

mai tudásmegosztás kultúráját. Végül a szignatúra pedagógiákra jellemző nyitottság és megújulás iránti elköteleződés elősegítené, hogy a tanárképzés dinamikusan reagáljon a társadalmi, tudományos és oktatási változásokra, és egy olyan tanári generációt képezzen, amely rugalmasan, naprakészen és kreatívan képes válaszolni a 21. század kihívásaira.

Ezzel a paradigmaváltással is felérő változtatással nemcsak a tanárképzés hatékonysága lenne növelhető, hanem ez direkt hatást gyakorolna a közoktatásra is. A közoktatásban a reflektív tanulásnak kiemelt szerepet kellene kapnia. Shulman (Falk, 2006) szerint a tanároknak rendszeresen reflektálniuk kellene saját tanítási gyakorlatukra és a diákok tanulási folyamataira, nemcsak azért, hogy ezzel támogassák a tanulói énkép alakulását, hanem azért is, hogy a saját és a tanulói visszajelzések alapján folyamatosan csiszolhassák saját pedagógiai gyakorlatukat. A kritikai gondolkodás és az érvelési készségek fejlesztése céljából a közoktatásban is alkalmazni kellene a jogi képzésben használt alaplómódszereket, amelyek kérdésesen és párbeszédre keresztül fejlesztik a diákok kritikai gondolkodási és retorikai képességeit. Ez a módszer elősegítheti a tananyag mélyebb megértését, és fejlesztheti az analitikus képességeket is. Fontos szempont, hogy a szignatúra pedagógiák nem csak a tanár-diák interakciókról szólnak: a dialógusalapú oktatásnak a tanuló-tanuló interakciók is épp ugyanolyan fontos részei, mint a tanár-diák párbeszéd. A mérnöki képzésben alkalmazott projektalapú tanulási megközelítés, ahol a diákok valós projekteken dolgoznak, szintén integrálható lenne a közoktatásba. Ez a módszer elősegíti a diákok kreativitásának és problémamegoldó készségeinek fejlesztését. Shulman kiemelte, hogy a papi képzés mentori gyakorlata és közösségi szolgálati elemei szintén könnyen átvehetők és rendkívül hasznosak lehetnének a közoktatásban (Falk, 2006). A tanárok és a diákok közötti erős mentori kapcsolatok, valamint a közösségi tevékenységek támogatása hozzájárulhat a diákok személyes és szociális fejlődéséhez.

A szignatúra pedagógiák tehát, miként a fentiekben felsorolt közös jellemzőkből is kiderül, egyértelműen a nyitott gondolkodást képviselik, nem ragaszkodnak a hagyományos oktatási módszerekhez, hanem rugalmasan alkalmazkodnak a diákok igényeihez és érdeklődési köreihez. Olyan kreatív tanulási környezeteket hoznak létre, amelyek változatos és dinamikus tanulási folyamatot generálnak, lehetőséget biztosítanak az új tanulói ötletek és tanári megközelítések kipróbálására vagy akár a személyre szabott tanulási utak kialakítására (Craft, 2005).

A kreatív tanulási folyamatokat elindító és fenntartó növekedésfókuszú, kiegyensúlyozott tanulási terek megtervezése és biztosítása Cremin és Chappell szerint (2019) a következő évtizedekben várhatóan kiemelkedő jelentőségű pedagógiai feladat lesz. Ezért kulcskérdés, hogy a tanárok pedagógiai gyakorlata milyen mértékben lesz képes elősegíteni az OECD meghatározása szerinti kreatív gondolkodást, azaz „az újszerű és hatékony megoldásokat eredményező, az ötletek generálását, értékelését és javítását magában foglaló iteratív folyamatban való produktív részvétel képességét.” (OECD, 2018, p. 6), és így egyáltalán nem mindegy, hogy ezt mennyire képes a pedagógusképzés megalapozni.

## Hogyan tovább?

A jelenlegi képzési struktúrák sok esetben még mindig elsősorban a tantárgyi tudásra és a technikai ismeretekre fókuszálnak, miközben háttérbe szorulnak azok a pedagógiai megközelítések, amelyek a kreatív gondolkodás, az érzelmi intelligencia és a komplex problémamegoldás fejlesztését célozzák. A művészeti tevékenységek – legyen szó zenéről, vizuális művészetekről, irodalomról, drámáról vagy táncról – olyan oktatási potenciált hordoznak, amelyek túlmutatnak az esztétikai élményen: képesek támogatni a tanulók belső motivációját, önkifejezését és kognitív rugalmasságát. A 21. századi oktatás kihívásai azt sürgetik, hogy a tanárképzésben erőteljesebben megjelenjen a művészetalapú szemlélet.

A tanárképzés megújulásához olyan szemléletváltásra van szükség, amely a szignatúra pedagógiák által képviselt szemléletet (beleértve a művészetalapú oktatást is) nem választható, kiegészítő lehetőségként, hanem a pedagógiai praxis szerves és szükséges részeként kezeli. A művészetekhez kapcsolódó pedagógiai folyamatok – a kreatív kérdezés, a felfedezés öröme, a játékos kísérletezés – különösen alkalmasak arra, hogy a hallgatók megtapasztalják: a tanulás nem csupán ismeretszerzés, hanem személyes és társas értelemben is formáló élmény lehet.

E szemlélet támogatására kínál innovatív keretet az OECD CERi és a Global Institute for Creative Thinking (GIoCT) szakmai együttműködésében életre hívott pedagógusképzési és továbbképzési modell is.<sup>9</sup> Ennek célja, hogy a leendő és a gyakorló pedagógusok olyan gyakorlatba ágyazott módszertani eszköztárat sajátítsanak el, amely segíti a diákok kreativitásának, kritikai gondolkodásának és problémamegoldó képességeinek fejlesztését.

<sup>9</sup> A modell pedagógus-továbbképzési komponense várhatóan 2026 januárjától magyarországi pedagógusok számára is elérhető lesz a Kreatív Tanulás és Oktatás Alapítvány szervezésében ([www.ktoa.hu](http://www.ktoa.hu)).

A továbbképzés nem frontális előadások sorozata, hanem aktív tanulási folyamat, amelyben a pedagógusok saját gyakorlatukból kiindulva reflektálnak, kísérleteznek és alkotnak. A négy pedagógiai dimenzió – vizsgálódás (inquiry), elképzés (imagining), megvalósítás (doing), reflexió (reflecting) – lehetőséget teremt arra, hogy a tanárok olyan tanulási környezetet hozzanak létre, amelyben a diákok önálló kérdésfeltevésre, új ötletek generálására és önreflexióra épülő munkára kapnak ösztönzést.

A modell háromfázisú struktúrája – fejlesztés, alkalmazás, értékelés – biztosítja a folyamatos adaptációt a helyi tanítási kontextusokhoz. A gyors prototípuskészítési ciklusok lehetővé teszik, hogy a pedagógiai eszközök fejlesztése és finomhangolása a részt vevő tanárok tapasztalatain alapuljon. A program szakmai alapját egy gazdag forrástár adja, amely az OECD által kidolgozott tanóratervezési keretrendszereken és több mint száz példaalapú óraterven keresztül segíti a tanárokat abban, hogy célzottan fejlesszék a tanulók kreatív és kritikai készségeit, és ezeket mérni, értékelni is képesek legyenek (OECD, 2019).

A képzés hangsúlyt helyez a tanári közösségek megerősítésére is, elősegítve, hogy a pedagógusok ne elszigetelten, hanem kollaboratív módon dolgozzanak a tanítás megújításán. Az iskolák közötti hálózatosodás és a nemzetközi tapasztalatcsere támogatja egy nyitottabb, innovációra fogékony pedagógiai kultúra kialakulását. Ez a fentiekben röviden vázolt pedagógus(tovább)képzési modell azt mutatja, hogy lehetséges olyan rendszerszintű változásokat elindítani, amelyek a pedagógiai kultúra egészét képesek megújítani például a szignatúra pedagógiák és a művészet eszközeinek a bevonását keresztül.

## Irodalom

- Amabile, T. M. (1998). How to kill creativity. *Harvard Business Review*.  
<https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>
- Balázs, É., Kocsis, M. & Vágó, I. (Eds.) (2010). *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Catmull, E. & Wallace, A. (2016). *Kreativitás Rt.* HVG Kiadó Zrt.
- Cilliers, J. P. (2005). Complexity, deconstruction and relativism. *Theory, Culture & Society*, 22(5), 255–267. <https://doi.org/10.1177/0263276405058052>
- Chick, N. L., Haynie, A. & Gurung, A. R. (2009). *Exploring Signature Pedagogies: Approaches to Teaching Disciplinary Habits of Mind*. Routledge.
- Craft, A. (Ed.) (2005). *Creativity in schools: Tensions and dilemmas*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203357965>
- Cremin, T. & Chappell, K. (2019). Creative Pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3).  
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1677757>
- Csikszentmihályi, M. (2008). *Kreativitás. A flow és a felfedezés, avagy a találékony-ság pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Csüllög, K., D. Molnár, É. & Lannert, J. (2014). A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003- as és 2012-es PISA-mérésekben. In D. Molnár, É., Csüllög, K., Herczeg, B., Lannert, J., Nahalka, I. & Zempléni, A. (Eds.), *Hatások és különbségek. Másodelemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. (pp. 165–211). Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/download/unios\\_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek\\_Masodelemzes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/unios_projektek/tamop318/Hatasokeskulonbsegek_Masodelemzes.pdf)
- EAG (2019). *Education at a Glance 2019*. OECD.
- EAG (2020). *Education at a Glance 2020*. OECD.
- European Commission (2019). *Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Key competences for lifelong learning*, Publications Office.  
<https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540>
- Falk, B. (2006). A conversation with Lee Shulman – signature pedagogies for teacher education: defining our practices and rethinking our preparation. *The New Educator*, 2, 73–82. <https://doi.org/10.1080/15476880500486145>

- Falus, I., Környei, L., Németh, Sz. & Sallai, É. (Eds.) (2012). *A pedagógiai rendszer – Fejlesztők és felhasználók kézikönyve*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC)*. JRC Scientific and Technical Reports. [Research Gate]
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2019). *Deep Learning: Engage the World Change the World*. Corwin.
- Future of Jobs Report 2023 (2023). *Insight report*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs>
- Golde, C. M. (2007). Signature pedagogies in doctoral education: Are they adaptable for the preparation of education researchers? *Educational Researcher* 36(6), 344–351. <https://doi.org/10.3102/0013189X07308301>
- Gyarmathy, É. (1998). Tehetség és a tanulási zavarokkal küzdő kiemelkedő képességű gyerekek. *Magyar Pedagógia*, 98(2), 135–153.
- Gyarmathy, É. (2024). A tehetségfejlesztés társadalmi-kulturális aspektusai. *Pedagógusképzés* 22(50), 118–125. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.3.07>
- Halász, G. & Lannert, J. (Eds.) (1996). *Jelentés a magyar közoktatásról 1995*. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G. & Lannert, J. (Eds.) (1998). *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G. & Lannert, J. (Eds.) (2000). *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet.
- Halász, G. & Lannert, J. (Eds.) (2003). *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Közoktatási Intézet.
- Halász, G. & Lannert, J. (Eds.) (2006). *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet.
- Harford, T. (2016). *Alkotó rendetlenség*. HVG Kiadó Zrt.
- Lannert, J. (2010). A magyar pedagógusok munkaterhelése. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Riport* (pp. 451–471). TÁRKI. [https://tarki.hu/tarsadalomkutatas/publikaciok/tpubl\\_a\\_929.pdf](https://tarki.hu/tarsadalomkutatas/publikaciok/tpubl_a_929.pdf)
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberi erőforrás-szűkösségekről a közoktatásban*. T-Tudok.

[https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi\\_zarojelentes\\_t-tudok\\_magyar\\_210x297mm.pdf](https://www.t-tudok.hu/files/2/kutatasi_zarojelentes_t-tudok_magyar_210x297mm.pdf)

Lannert, J. & Németh, Sz. (2024). *Kreatív tanulás*. Tea Kiadó.

Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2012). *Progression in creativity: Developing new forms of assessment. Background Paper for the OECD conference, "Educating for Innovative Societies."* University of Winchester, Centre for Real-World Learning. [https://cris.winchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/12144503/Lucas\\_et\\_al\\_2012\\_Progres](https://cris.winchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/12144503/Lucas_et_al_2012_Progres)

Milgram, R. M. (1990). Creativity: An ideas whose time has come and gone. In Albert, T. D. & Runco, M. A. (Eds.), *Theory of creativity* (pp. 215–233). Sage Publications.

Montuori, A. (2011). Beyond Postnormal Times: The Future of Creativity and the Creativity of the Future. *Futures*, 43(2), 221–227. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2010.10.013>

OECD (2018). *Future of Education and Skills 2030. Project background*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction\\_FINAL\\_rev.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/publications/Project%20background%20E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf)

OECD (2019). *PISA 2021. Creative Thinking Framework*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/creativethinking/pisa-2022-creative-thinking.html>

OECD (2020). *Curriculum overload. A way forward*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>

OECD (2024). *PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools, PISA*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>

Piaget, J. (1978). *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat Kiadó.

Polak, F. (1961). *The Image of the Future*. Two volumes. Oceana.

Sahlberg, P. (2009). The role of education: Barriers and enabling factors. In Villalba, E. (Ed.), *Measuring Creativity. Proceeding for the conference, „Can creativity be measured?“* (pp. 337–344). Brussels, May 28–29, 2009. European Union.

Sardar, Z. (2010). Welcome to postnormal times. *Futures*, 42(5) 435–444.

Shulman, L. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52–59. <https://doi.org/10.1162/0011526054622015>

- Shulman, L. (2005) *The Signature Pedagogies of the Professions of Law, Medicine, Engineering, and the Clergy: Potential Lessons for the Education of Teachers*. Speech delivered at the Math Science Partnerships (MSP) Workshop: "Teacher Education for Effective Teaching and Learning" Hosted by the National Research Council's Center for Education. February 6-8, 2005, Irvine, California [https://taylorprograms.com/wp-content/uploads/2018/11/Shulman\\_Signature\\_Pedagogies.pdf](https://taylorprograms.com/wp-content/uploads/2018/11/Shulman_Signature_Pedagogies.pdf)
- Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_10](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1801_10)
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f11eb-b85c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-19844360>
- Thomson, P., Hall, C., Jones, K. & Sefton-Green, J. (2012). *The Signature Pedagogies Project: Final Report*. University of Nottingham, Goldsmith College, University of London. [https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2015/02/signature\\_pedagogies\\_report\\_final\\_version\\_11.3.12.pdf](https://cprtrust.org.uk/wp-content/uploads/2015/02/signature_pedagogies_report_final_version_11.3.12.pdf)
- Farkas, L. (1971). Alvin Toffler. Jövő-sökk. *Korunk*, 12(30), 1877–1887.
- Torrance, E. P., Bruch, C. B. & Torrence, P. J. (1976). Interscholastic Futuristic Creative Problem-Solving. *Journal of Creative Behaviour*, 10(2), 117–125. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1976.tb01011.x>
- Upitis, R. (2014). *Creativity; The State of the Domain*. In *Measuring What Matters, People for Education*. Toronto, November 8, 2014. <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-creativity.pdf>
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J. & Vidal, Q. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. Harcourt Brace.

## **Creativity and Teacher Education: the Role of the Development of Creativity in Teacher Education**

The essay argues that critical and creative thinking may best help us to respond to the issues of the 21st century, which is why nurturing these competencies is of paramount importance. At the same time, there are external and internal barriers to the development of creativity, such as fear of failure or the need for excessive control. Fostering creativity requires teachers of a different mindset and a different kind of teacher education. Signature pedagogies and their adoption in teacher education can provide a good basis for this.

Keywords: *developing creativity, 21st century competencies, creative dispositions*

# Rapid review a felsőoktatást jellemző szakmai kommunikációról

Juhász Milán<sup>1</sup> – Torbágyi Laura<sup>2</sup> – Hollóy Zsolt<sup>3</sup>

<sup>1</sup> az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, juhasz.milan@btk.elte.hu, ORCID: 0009-0005-4526-2025

<sup>2</sup> az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának doktori hallgatója, konnyu.laura.krisztina@kancellaria.elte.hu

<sup>3</sup> az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, holloy.zsolt@btk.elte.hu, ORCID: 0000-0003-2724-8359

---

*Az ezredforduló óta folyamatosan nő az igény a szakmai kommunikáció fejlesztésére azon szakmák esetében, amelyek a közvetlen emberi interakcióra épülnek. Jelen tanulmány a felsőoktatási szakmai kommunikációs fejlesztés nemzetközi és hazai szakirodalmát tárja fel a rapid review módszerének segítségével. A vizsgálat célja, hogy összegezze a felsőoktatásban megvalósuló tanári és hallgatói interakciók nyelvészeti alapú vizsgálatainak szakirodalmi eredményeit, kulcsfogalmait és módszereit. Ezek mellett a tanulmány a szakirodalom alapján olyan jógyakorlatokat is gyűjt, amelyek segíthetik a felsőoktatásban a kommunikációs képességek fejlesztésével kapcsolatos kurzusok kialakítását.*

*Kulcsszavak: szakmai kommunikáció, felsőoktatás, mikrotanítás, visszajelzés, jógyakorlat, reflektív gondolkodás*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.03

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## Problémafelvetés

A kommunikáció az egyik legalapvetőbb emberi tevékenység. Jelen van mind a személyes, mind a szakmai életünkben, és számtalan célt szolgálhat az ön- és érzelemkifejezésen át az információmegosztáson keresztül a személyes kapcsolatok építéséig (Fercsik & Raátz, 2018). Míg a kommunikációnak egyes részterületei, mint például a nyilvános beszéd vagy a meggyőzés már évezredek óta a kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolódó kutatások tárgyát képezik (Adamikné Jászó, 2013; Bóna, 2015), addig a különböző szakmákhoz kapcsolódó kommunikációs fejlesztés kérdései elsősorban a 20. században kerültek a tudományos diskurzusok fókuszába (Antalné Szabó, 2006; Fukkink et al., 2011). Ez leginkább a 20. században megjelenő újabb társadalmi igényeknek köszönhető. Az elmúlt évtizedekben

egyre nőtt azon szakmáknak a társadalmi jelentősége, melyek emberközpontú természetük révén elsősorban az emberi interakcióra épülnek (orvoslás, pszichológia, oktatás), ezen szakmák hatékonyságát pedig nagymértékben meghatározza a megfelelő és hatékony kommunikáció (Antalné Szabó, 2006; Fukkink et al., 2011; Kuna, 2022; Wilkins et al., 2009).

A hatékony kommunikáció kiemelkedően fontos az oktatásban, a tanulási-tanítási folyamatok diskurzusainak alakításában (Antalné Szabó, 2006; 2015; Cazden, 2001; Herbszt, 2010; Hollóy, 2024; Walsh, 2006). A 20. század változó társadalmi elvárásainak köszönhetően egyre fokozottabban jelent meg az igény az iskolai oktatás hatékonyságának növelésére, amelynek egyik alapköve a megfelelő tanórai munka (Antalné Szabó, 2006). A tanórák hatékonyságát a tanulási-tanítási folyamatban részt vevők megfelelő kommunikációja biztosítja (Antalné Szabó, 2015). Az osztályterem célorientált kommunikációs színtér: az oktatás különböző keretdokumentumai és a tanár által kijelölt oktatási célok csakis a résztvevők hatékony együttműködésével érhetők el (Antalné Szabó, 2015; Herbszt, 2010). A tanárok elsősorban a kommunikációjukkal irányítják a tantermi folyamatokat, melynek segítségével szervezik a tanórai diskurzust, instruálják a tanulók cselekvéseit (Antalné Szabó, 2015; Herbszt, 2010; Walsh, 2006). Különösen fontos napjainkban, hogy a tanárok kommunikációjukkal segítsék a tanulókat a tananyag elsajátításában és a készségek fejlesztésében olyan módon, hogy a tanulók aktív részesei legyenek a tanulási-tanítási folyamatnak (Szabó, 2024). Ezért a tanári kommunikáció különböző eszközökkel való fejlesztése már évtizedek óta a tanárképzés szerves részét képezi (Antalné Szabó, 2006; Fukkink et al., 2011). A tanári kommunikáció fejlesztését vizsgáló szakirodalmak a különböző fejlesztési módszerek aspektusait mind elméleti, mind gyakorlati szempontokból vizsgálták (Hyland et al., 2022; Komori-Glatz & Smit, 2022; Ryder, 2011; Evans, 2013; Sárospataki, 2018; Veljanovszki, 2010; Wilkins et al., 2009 stb.). Ezek az elemzések számos olyan eszközt és jógyakorlatot jeleztek ki, amelyeket érdemes a tanári kommunikáció fejlesztésére irányuló kurzusokba beépíteni. Ezeknek a kutatásoknak köszönhetően mára a különböző nemzetek felsőoktatásában széleskörben elterjedtek az olyan, szakmai kommunikációt fejlesztő módszerek, mint a mikrotanítások, kiselőadások és prezentációk megtartása, a videófelvételekre épülő reflektív gyakorlatok, a reflektív esszék, illetve az ön-, társ- és oktatói értékelések különböző módjai (Evans, 2013; Hyland et al., 2022; Komori-Glatz & Smit, 2022; Ryder, 2011; Sárospataki, 2018; Veljanovszki, 2010; Wilkins et al., 2009 stb.). Habár a különböző kutatások az egyes módszereket elméleti

és gyakorlati szempontokból részletekbe menően vizsgálták, a szakmai, azon belül pedig a tanári kommunikációt fejlesztő szakirodalom szisztematikus vizsgálata, elemzése és összegzése máig elmaradt.

Jelen tanulmány célja, hogy a *rapid review* módszerét alkalmazva (Jakab & Tóth, 2023; Hamel et al., 2020) szisztematikusan feltérképezze, összegezze és elemezze, hogy milyen mértékben jelenik meg a hazai és a nemzetközi szakirodalomban a szakmai kommunikáció, a felsőoktatásban megvalósuló tanári és hallgatói interakciók nyelvészeti alapú vizsgálata. A tanulmány célja továbbá az is, hogy a szakirodalom alapján ismertesse és kijelölje a szakmai kommunikáció, azon belül a tanári kommunikáció fejlesztésének legfontosabb alapjait és módszereit. A tanulmány utolsó célkitűzése, hogy a vizsgált szakirodalom alapján olyan jogyakorlatokat is összegezzon, amelyek általánosan javíthatják a tanári szakmai kommunikációt fejlesztő kurzusok hatékonyságát. Ezek a szempontok gyakorlati módon járulnak hozzá ahhoz, hogy az oktatók segíthessék a kurzusaikon részt vevő hallgatókat abban, hogy reális képet alakítsanak ki magukról, tudatosan fejleszthessék szakmai kommunikációjukat, és támogathassák őket a reflektív gondolkodásmód kialakításában.

## A vizsgálat kérdései

Jelen vizsgálat az alábbi kérdésekre keresi a választ:

1. Milyen mértékben van jelen az elérhető nagyobb magyar és nemzetközi adatbázisokban releváns szakirodalom a szakmai kommunikációról?
  - a. Melyek azok a kulcsszavak, amelyekkel hatékonyan lehet keresni az adatbázisokban?
2. Milyen módszerei, szövegműfajai jelennek meg a szakmai kommunikáció fejlesztésének a vizsgált szakirodalomban (tanári előadás, tanári magyarázat, mikrotanítás, mikrotanítás elemzése, reflektív esszé stb.)?
  - a. Milyen didaktikai célokat helyeznek a fókuszba (feladatmegoldás, készség- és képességfejlesztés, reflektálás) a vizsgált tanulmányok?
3. Milyen jogyakorlatok gyűjthetőek össze a szakirodalom által kijelölt szakmai kommunikációt fejlesztő módszerek kapcsán?

## A vizsgálat anyaga és módszertana

A kutatás során a releváns szakirodalmi források szisztematikus és átfogó feltárására törekedtünk a *rapid review* módszerét alkalmazva. A *rapid review* a szisztematikus áttekintés (*systematic review*) egyszerűsített és felgyorsított változata, amely egy adott témához kapcsolódó tudományos szakirodalom gyors összegzését célozza (Jakab & Tóth, 2023). A módszer alapvetően követi a szisztematikus áttekintés lépéseit – például a kutatási kérdés meghatározását, az adatbázisok kijelölését, a kulcsszavas keresést, valamint a releváns szakirodalmi tételek szűrését és elemzését –, viszont bizonyos pontokon egyszerűsítéseket alkalmaz. A *rapid review* szűkítheti a keresés időintervallumát, a nyelvet és a publikációs típusokat, de korlátozhatja a bevont adatbázisok mennyiségét is. Az eljárás legnagyobb előnye az idő- és erőforrásigény csökkenése, ugyanakkor ez a szisztematikus áttekintéshez képest szűkebb eredménykört és jellemzően alacsonyabb általánosíthatóságot eredményez (Jakab & Tóth, 2023).

Vizsgálatunk során négy online elérhető adatbázis találatait elemeztük. A magyar nyelvű szakirodalmi anyagok feltárására a MATARKA és az MTMT adatbázisokat használtuk, amelyek a hazai tudományos publikációkhoz biztosítottak hozzáférést. A nemzetközi szakirodalom áttekintése érdekében az Oxford Academic és a JSTOR adatbázisait vettük igénybe, amelyek pedig széleskörű hozzáférést biztosítanak az idegen nyelvű tudományos munkákhoz. A feltáró munka során 1977 és 2023 közötti írásokat kerestünk, biztosítva az elemzéshez szükséges történeti perspektívát, valamint az aktuális kutatási trendek követését. A nyelv tekintetében magyar és angol nyelvű munkákra, a szövegtípus szempontjából pedig kifejezetten tanulmányokra és könyvfejezetekre koncentráltunk.

A szakirodalomfeltárás egyik kritikus lépése a kulcsszavas keresés optimalizálása volt, amely során a releváns találatok maximális lefedésére és szűrésére törekedtünk. A folyamat első szakaszában a „*szakmai kommunikáció*” és annak angol megfelelője, az „*academic communication*” kifejezéseket vettük kiindulópontnak. Ezek alkalmazásával összesen 821 találatot azonosítottunk, amelyek az egyes adatbázisokban az 1. táblázatban látható megoszlást mutatták.

Szakmai kommunikáció/academic communication (n = 821)	
<b>MTMT</b>	81 találat
<b>MATARKA</b>	17 találat
<b>Oxford Academic</b>	200 találat
<b>JSTOR</b>	523 találat

*1. táblázat: A szakmai kommunikáció/academic communication kulcsszavakra kapott találatok megoszlása*

A találatok magas száma szükségessé tette azok további szűkítését, hogy kizárólag a kutatási cél szempontjából releváns tételekre fókuszáljunk. A második fázis során ezért kiegészítő kulcsszavakat vezettünk be, amelyek a „felsőoktatás” („higher education”), a „szóbeli” („verbal”) és a „mikrotanítás” („microteaching”) voltak. Az új keresési stratégiának köszönhetően a találatok száma 75-re csökkent. Ezen a szinten került sor a duplikátumok eltávolítására, valamint az olyan dokumentumok kizárására, amelyek nem feleltek meg a kutatási kritériumoknak, például a nem megfelelő szövegműfaj miatt (absztraktok, szakdolgozatrészletek, recenziók és beszámolók).

A címek és a szövegek típusának áttekintése után 36 releváns találat maradt, amelyek tanulmányokként vagy könyvfejezetekként voltak azonosíthatók. Ezek alapos szövegvizsgálatát a harmadik fázis során végeztük el, amelynek célja a kutatási célhoz nem kapcsolódó tételek további szelektálása volt. Ennek eredményeképpen a 36 szöveg közül 13-at zártunk ki, mivel azok tematikailag nem illeszkedtek a kutatás fókuszához. A maradék 23 tétel képezte a végső szakirodalmi mintát (2. táblázat).

Kiindulás	<b>Szakmai kommunikáció/academic communication</b>		
	<b>821 találat</b>		
<b>1. fázis</b>	<i>Felsőoktatás/higher education; szóbeli/verbal;</i>		
<b>Kulcsszavas szűkítés</b>	<i>mikrotanítás/microteaching</i>		
	75 találat		
<b>2. fázis</b>			
<b>Irreleváns tételek kiszűrése</b>	Beválogatott: 36 találat		Kizárt: 39 találat
<b>3. fázis</b>			
<b>Szövegvizsgálat</b>	Beválogatott: 23 találat		Kizárt: 13 találat
<b>4. fázis</b>			
<b>Kategorizáció műfaj alapján</b>		Beválogatott: 23 találat	
	Mikrotanítás: 8 találat	Visszajelzés, reflexió: 5 találat	Tanári/hallgatói előadás: 3 találat
			Tanári kommunikáció: 7 találat

*2. táblázat: A találatok szűkítésének fázisai*

A válogatási fázisok, valamint a szövegek kategorizációjának elvégzése után négy alapvető csoportot állítottunk fel a tudományos munkákban megjelenő témák és műfajok alapján:

- mikrotanítás (8 dokumentum), amelyekben az oktatók és a hallgatók kommunikációjának vizsgálata jelenik meg;
- visszajelzés, reflexió (5 dokumentum), amelyek a tanári visszajelzést és a hallgatói önértékelést helyezik fókuszba;
- tanári/hallgatói előadás vagy kiselőadás (3 dokumentum);
- és olyan, a szakmai kommunikáció holisztikus vizsgálatához kapcsolódó tanulmányok, amelyek általánosságban vizsgálják a tanári kommunikációt és annak megvalósulását (7 dokumentum).

A szakirodalom-feltárás többfázisú folyamata biztosította, hogy a kutatás szempontjából legrelevánsabbnak ítélt tanulmányokat vonjuk be az elemzésbe. Az adatbázisok szisztematikus alkalmazása és a precízen megválasztott kulcsszavak lehetővé tették a témához kapcsolódó legfontosabb tudományos diskurzusok azonosítását. A végsőként kiválasztott 23 szakirodalmi tétel olyan átfogó képet kínál,

amely jelentős mértékben segítheti a szakmai kommunikáció mélyebb és árnyaltabb megértését. A következőkben a fenti négy csoportba tartozó dokumentumok értelmezését és elemzését végezzük el, ami lehetőséget ad arra, hogy megválaszoljuk az előzetesen megfogalmazott kutatási kérdéseket, valamint azonosítsuk a témakörökhöz kapcsolódó főbb mintázatokat és összefüggéseket.

## Eredmények

### ***A tanári kommunikáció általános jellemzői, a hallgatói előadások és az online kommunikáció sajátosságai***

A tanári kommunikáció általános jellemzőinek kutatása jelentős mértékben járulhat hozzá a pedagógiai diskurzusok megértéséhez, valamint a szakmai kommunikáció fejlesztéséhez (Keszy-Harmath, 2018). Az előzőekben már láthattuk, hogy az elmúlt évtizedekben végzett vizsgálatok különböző megközelítésekből elemezték a szakmai kommunikáció speciális aspektusait, a visszajelzések és a mikrotanítások diskurzusait. A következőkben a tanári kommunikáció általános stratégiáival, a hallgatói előadásokkal, valamint az online térben megvalósuló tanár-diák kommunikáció sajátosságaival foglalkozó tanulmányok kerülnek bemutatásra, elsősorban arra fókuszálva, hogy azok milyen módszereket ajánlanak a szakmai kommunikáció hatékonyságának növelésére.

Peter. E. Weiss és munkatársai (1990) tanulmányukban rámutattak arra, hogy a nyilvános beszéd technikáinak alkalmazása jelentős mértékben növelheti a tanítás hatékonyságát is. Az írásukban oktatók számára javasolt módszerek (például a történetmesélés, vizualizáció, interaktív elemek integrálása) lehetőséget nyújtanak a tananyag érthetőbbé tételére és a hallgatók figyelmének fenntartására. A tanulmány kiemeli, hogy ezek a technikák nemcsak a kijelölt oktatási célok elérését segítik, hanem lehetővé teszik a tanárok számára azt is, hogy differenciáltan kezeljék a hallgatók eltérő igényeit, növelve ezzel a tanulói motivációt és a tanulmányi eredményességet (Weiss et al., 1990). Hozzájuk hasonló módon, Sahranavard és Du 2022-es tanulmányukban az ITA nemzetközi tanársegéd képzési program kommunikációs hatékonyságának elemzésén keresztül hívják fel a figyelmet a felsőoktatásban elvárt kommunikációs készségek fontosságára. Vizsgálatuk során arra a következtetésre jutottak, hogy interkulturális oktatási környezetben az alapvető nyelvi készségek – például a pontosság és a gördülékeny, természetes nyelvhasználat – mellett kiemelt jelentőséggel bír az oktatók oldaláról a hatékony kérdéstechnika, a minőségi visszacsatolás, valamint a különböző nyelvi szin-

ken álló és eltérő kulturális háttérrel rendelkező hallgatókkal való sikeres kommunikáció megvalósítása (Sahranavard & Du, 2022).

A hallgatói előadások és kiselőadások vizsgálatára is találunk példákat a feltárt szakirodalomban. Ken Hyland és Hang Zou (2022) a háromperces téziszbemutatók műfaját és hatékonyságát vizsgálták, arra keresve a választ, hogyan képesek a doktorandusz hallgatók rövid idő alatt bemutatni kutatásuk lényegét egy nem szakértő közönség számára. A szerzők kiemelik, hogy az előadások sikere nagymértékben múlik a közérthető nyelvhasználaton, a figyelemfelkeltő nyitómondatokon és a vizuális eszközök megfelelő használatán. A tanulmány Hyland elkötelezettség-modelljére épül, amely hangsúlyozza a hallgatóság aktív bevonásának szükségességét és a figyelem folyamatos fenntartását különféle nyelvi eszközök, narratív struktúrák és interaktív elemek beépítése révén (Hyland & Zou, 2022). Kutatásuk arra is rávilágított, hogy a különböző tudományterületek előadói eltérő stratégiákat alkalmaznak a hallgatósággal való kapcsolat kialakítására. A természettudományi előadásokban ugyanis gyakrabban jelentek meg a figyelemfelkeltő és kapcsolatteremtő nyelvi elemek, mint a társadalomtudományi témájú prezentációkban. E különbség arra utal, hogy a szakmai kommunikáció műfaji sajátosságai szorosan kapcsolódnak a tudományterületi kontextusokhoz, ugyanakkor a fatikus elemek hatékony alkalmazása a tudományterülettől független jellemzőként kell, hogy megjelenjen (Hollóy, 2024).

A magyar felsőoktatási rendszerben többek között Veljanovszki Dávid vizsgálta a szóbeli tudományos kiselőadások szerepét és megvalósulási formáit (Veljanovszki, 2010). A szerző kérdőíves felmérésekkel, hangfelvételek elemzésével és interjúk révén térképezte fel a hallgatói előadások gyakorlati megvalósításának formáit. A tanulmány rámutat arra, hogy a retorikai készségek tudatos fejlesztése és a közönségre szabott megfelelő előadásstruktúra alkalmazása jelentősen növeli a kommunikáció hatékonyságát, különösen idegen nyelvi kontextusban. A hallgatói előadásokkal foglalkozó tanulmányok következtetéseiben közös, hogy az előadásokat nem csupán a szakmai ismeretek bemutatásának terepeként írják le szerzőik, hanem olyan eszközökként, amelyek a nyelvi és retorikai kompetenciák fejlesztésében kiemelten fontosak. Az előadók sikeressége ugyanis nagymértékben múlik azon, hogy milyen színvonalon képesek alkalmazni a narratív technikákat, az érthető nyelvezetet, a vizuális eszközöket, valamint hogy milyen hatékonysággal képesek kapcsolatot teremteni a hallgatósággal (Hyland & Zou, 2022; Komori-Glatz & Smit, 2022; Veljanovszki, 2010).

Az elmúlt években, különösen a 2020-ban bevezetett digitális oktatás során a tanár-diák kommunikáció jellege jelentősen megváltozott, így számos új kihívással és lehetőséggel bővült a szakmai kommunikáció kontextusa is. Dobos Dóra és Víg-Szabó Melinda tanulmányukban azt vizsgálták, hogyan alakultak át a tanár-diák interakciók az online térben, és rámutattak arra, hogy a különböző platformokon zajló oktatásban a nonverbális jelek korlátozott volta, a technológiai eszközök eltérő szintű ismerete, valamint a diákok motivációjának alacsony szintje jelentős akadályt képezhet a kommunikációban (Dobos & Víg-Szabó, 2022). Kérdőíves vizsgálatuk eredményeire támaszkodva felhívják a figyelmet egy egységes online kommunikációs protokoll, valamint egy netikettajánlás kialakításának fontosságára (Dobos & Víg-Szabó, 2022, p. 40). E perspektíva kiegészíti Sárospataki Barnabás tanulmányát, amelyben a tanár-diák kapcsolatok Facebookon zajló kommunikációját vizsgálta, fókuszba helyezve, hogy miként válhat a tanár-diák interakciók kiterjesztett terepévé a platform (Sárospataki, 2018). A két tanulmány összefüggéseiben a digitális és az online környezet kommunikációs aspektusai egymást kiegészítve jelennek meg. Míg Dobos és Víg-Szabó a szinkron kommunikáció – például az online tanórák – dinamikájára és illemszabályaira fókuszálnak, addig Sárospataki a közösségi média aszinkron interakcióinak lehetőségeit és kockázatait tárja fel. Mindkét típusú digitális kommunikációban alapvető jelentőségű a tanár és a diákok közötti megfelelő kapcsolattartás, amely nemcsak a tanulási eredményekre van hatással, hanem a tanulók motivációját és részvételét is befolyásolja. A vizsgálatok eredményei ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy digitális környezetben a tanároknak tudatosan kell alkalmazkodniuk a technológiai és kommunikációs változásokhoz, figyelembe véve a különböző platformok eltérő normáit és szabályait is. Emellett hangsúlyt kell fektetniük a személyes határok megtartására és a sajátos kommunikációs szabályrendszerekre, hogy hatékonyan és eredményesen tudják támogatni a diákok tanulási folyamatát (Dobos & Víg-Szabó, 2022; Sárospataki, 2018).

### ***A visszajelzés lehetséges módjai, a videós elemzés mint (ön)értékelési módszer***

A szakmai kommunikáció fejlesztésének egyik legjelentősebb aspektusa a visszajelzés (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). A kommunikációs folyamatok értékelése nagymértékben szubjektív: az egyén kommunikációját egyrészt befolyásolja a másokról és az elvárásairól alkotott képe, másrészt az önmagáról alkotott képe és a saját magával kapcsolatos el-

várásai is (Fercsik & Raátz, 2018). Éppen emiatt bármilyen kommunikációs képzés során elengedhetetlen az, hogy a képzésben részt vevő hallgató több szempontból kapjon objektív képet saját kommunikációjáról, és hogy megjelenjenek előtte olyan pozitív példák, amelyeket követendő mintaként elemezhet és gyakorolhat (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). Az értékelés oktatásban betöltött szerepének szakirodalmi gazdag, jelen alfejezet a szakmai kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolódó, értékelési fókusszal rendelkező irodalmak tanulságait összegzi.

A szakmai kommunikáció, azon belül a tanári kommunikáció fejlesztéséhez többféle értékelési módszer is kapcsolódhat. Ilyen módszerek lehetnek például a különböző típusú oktatói visszajelzések, az ön- és társértékelésnek a különféle formái, illetve kiemelt jelentőséggel bír a multimediális eszközök segítségével adott visszajelzés, a videóra rögzített foglalkozások elemzése is (Evans, 2013; Wilkins et al., 2009). A szakirodalom megfogalmaz azonban olyan általános érvényű követendő szempontokat a visszajelzésről a szakmai kommunikációt fejlesztő kurzusokat tartó oktatók számára, amelyek a teljes fejlesztési folyamatra érvényesek (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). Alapvető fontosságú, hogy a képzés résztvevői számára a visszajelzés rendszeres, aktuális és pontos legyen: a kommunikációs készségek fejlesztésének alapfeltétele, hogy az adott hallgató minden esetben tisztában legyen készségeinek aktuális erősségeivel és fejlesztendő területeivel, hogy tudja, pontosan mit és milyen irányba kellene fejlesztenie (Brinko, 1993; Evans, 2013). Kiemelten fontos a pozitív szemlélet, a konstruktív kritika és a pozitív követendő minták megnevezése: az egyén kommunikációja az önbizalom szempontjából érzékeny terület, a túlzott negatív kritika ronthat a hallgató magáról alkotott képén, alááshatja az önbizalmát (Brinko, 1993; Fukkink et al., 2011; Evans, 2013; Topping, 1998; Wilkins et al., 2009). Ezzel szemben a pozitív hangnemben megfogalmazott kritikai észrevételek, a követendő viselkedésminták erősítése sokkal hatékonyabban segíti hozzá a hallgatókat a kívánt eredmény eléréséhez (Brinko, 1993; Evans, 2013; Wilkins et al., 2009). Emellett pedig arra is érdemes törekedni, hogy a visszajelzés mindig objektív szemszögből, a lehető legpontosabban legyen megfogalmazva, és egy-egy konkrét problémára irányuljon, ne a hallgató kommunikációjának egészére (Brinko, 1993; Evans, 2013; Wilkins et al., 2009). Végül pedig érdemes a visszajelzés folyamatára dinamikusan változó, az egész képzést átfogó, komplex jelenségként tekinteni: lehetőség szerint minél többször, minél több forrásból, minél többféle

módon (írásban és szóban, oktatótól és társaktól, multimediális és/vagy digitális eszközök bevonásával) kapjon a hallgató visszajelzést a fejlesztés során (Brinko, 1993; Evans, 2013; Wilkins et al., 2009).

A visszajelzés diverzitását elősegítheti, ha az nem minden esetben az oktatótól jön. Bár hagyományosan a visszajelző szerep elsősorban a fejlesztő kurzus oktatóját (mint szakértőt) illeti meg, az elmúlt évtizedek vizsgálatai azt mutatják, hogy rendkívül hatékony lehet a hallgatók önértékelése, valamint a hallgatók egymás munkájára adott társértékelései is (Evans, 2013; Toppin, 1998; Wilkins et al., 2009). Ezek a folyamatok nagymértékben támogathatják a hallgatókban (különösen tanárjelöltek esetében) a reflektív gondolkodás kialakulását és fejlődését (Topping 1998; Wilkins et al., 2009). Ez egyrészt annak köszönhető, hogy az ön- és társértékelés folyamataiban a hallgatók több időt töltenek az értékelés kialakításával, emellett az oktatói perspektíván kívül hangsúlyosabban találkoznak saját és más hallgatók nézőpontjaival is (Topping 1998; Wilkins et al., 2009). Az ön- és társértékelés folyamatait jelentősen segítheti továbbá, ha az értékelések írásos formában (is) megvalósulnak: a hallgatók számára az írott forma lehetővé teszi, hogy később, a régebbi értékeléseket visszanezve be tudjanak azonosítani visszatérő mintákat, fejlesztendő területeket (Topping 1998; Wilkins et al., 2009). Természetesen ezen értékelési formák esetében is kiemelten fontos az oktatói szuper-vízió: az oktató felelőssége az ön- és társértékelési folyamatok elején a struktúra kijelölése, a folyamat közben a hallgatók irányítása, és a folyamat végén a reflexió a hallgatói munkára (Topping 1998; Wilkins et al., 2009).

A tanári kommunikáció fejlesztése esetében kiemelkedő jelentőséggel bír a videóra rögzített foglalkozások elemzése a visszajelzés során (Fukkink et al., 2011; Tókos, 2024). Egyrészt a más tanárokról felvett videós anyagok vizsgálata lehetővé teszi a követendő kommunikációs minták kijelölését, másrészt a hallgatókról készült videós anyagok (ön)elemzése segíti a hallgatók saját kommunikációs erősségeinek, fejlesztési területeinek azonosítását is (Fukkink et al., 2011; Tókos, 2024). Ilyen módon a videós anyagok elemzése nagymértékben támogatja a hallgatók reflektív gondolkodásmódjának fejlődését (Tókos, 2024). A hallgatók videóra rögzített tanóráinak, illetve mikrotanításainak (ön)elemzését lényegesen segítheti egy előzetes vizsgálati szempontrendszer kialakítása, amely támogatja a vizsgálati fókusz azonosítását (Fukkink et al., 2011). Fontos azonban, hogy a fejlesztendő területek azonosításakor ne csupán a különböző mikrokészségek fejlesztésére kerüljön a hangsúly. Habár a videós anyagok elemzése objektív képet biztosít a tanárjelölteknek önma-

gukról, a túlságosan mikrofókuszú elemzés hátráltathatja a kommunikációs készség átfogóbb fejlesztését (Fukkink et al., 2011). A videófelvetelek elemzése esetében is kiemelkedően fontos végül az oktatói szupervízió: a kiinduló szempontok meghatározása, a pozitív minták megnevezése, a folyamat strukturálása és a végső visszajelzés biztosítása (Fukkink et al., 2011; Tókos, 2024).

### ***A reflektív gondolkodásmód kialakítása és fejlesztése: a szóbeli és írásbeli önreflexió***

Az önreflektív gyakorlatok napjainkban a tanárok szakmai fejlesztésének az alapköveinek tekinthetők: a tanárjelöltek, valamint a gyakorló tanárok munkáját kísérő folyamatos önelemzés segítheti a pedagógusokat abban, hogy a saját munkájukra külső szemlélőként is képesek legyenek reflektálni, különböző mintákat, problémákat azonosítsanak (McGarr & McCormack, 2014; Ryder, 2011). Az önreflektív gyakorlatok különös jelentőséggel bírnak a tanárképzést illetően, mivel a tanárjelöltek első tanítási tapasztalati elsősorban a tanári munkával járó kihívások mindennapi menedzseléséről, a szakmai önbizalmuk felépítéséről, az óravezetés alapvető nehézségeiről szólnak (McGarr & McCormack, 2014). A szóbeli és írásbeli önreflektív gyakorlatok hozzásegíthetik a tanárjelölteket ahhoz, hogy az osztálytermi folyamatok, saját tanítási gyakorlatuk mélyebb struktúráit is képesek legyenek elemezni, ezáltal alakítva pedagógusszemélyiségüket, pedagógus kompetenciáikat (McGarr & McCormack, 2014; Ryder, 2011). Az önreflektív gondolkodásnak több szintje van, a mélyebb szintek csak folyamatos gyakorlással, tudatos önreflektív gyakorlatokkal érhetők el (Ryder, 2011). Az önreflexió fejlesztésében rendkívül fontos a tanórák után megvalósuló szóbeli reflexió: az óramegbeszélések során a tanárjelöltek és a tanárok mentortanáruk vagy kollégáik segítségével közvetlenül reagálhatnak a tanórán történetekre, azonosíthatják saját munkájuk pozitív aspektusait és fejlesztési területeket jelölhetnek ki (Ryder, 2011). A tanítási folyamatokhoz kötődő önreflexió megvalósulhat írott formában is: az ilyen jellegű reflektív esszék elegendő időt biztosítanak az elmélyülésre, mélyebb elemzést tehetnek lehetővé, az írott forma továbbá újraolvasható, rendszerezhető, így később is tovább elemezhető (McGarr & McCormack, 2014). Az ilyen jellegű önelemzés hatékonyságát is nagymértékben segítik az előre megadott szempontok (McGarr & McCormack, 2014). A szóbeli önreflexiónál is fontos, az írásbeli reflektív esszék megalkotásánál pedig különös jelentőséggel bír a jól megalkotott szempontrendszer, melynek segítségével a tanárjelöltek/tanárok könnyebben reflektálnak a tanítási-tanulási folyamatok mélyén rejlő összefüggésekre (McGarr & McCormack, 2014). A tanárképzésben rendszeresen

használt önreflektív gyakorlatok hatására a tanárjelöltek reflektív gondolkodása állandó gyakorlattá válhat, így egész pályájuk alatt végigkísérheti őket az önelemzésre, és ezáltal a saját tanítási folyamataiknak folyamatos fejlesztésére való igény (McGarr & McCormack, 2014).

### ***A mikrotanítás mint a kritikai gondolkodás fejlesztésének eszköze a hallgatói társ- és önértékeléssel összefüggésben***

A videós elemzés alkalmazása a hallgatói mikrotanítással mint fejlesztő technikával összefüggésben szintén a szakmai kommunikációs tudatosság kialakítását és fejlesztését szolgálja. A mikrotanítás olyan direkt típusú tapasztalatszerzés, amely mesterségesen előteremtett helyzetben zajlik, s a hallgatók számára lehetőséget biztosít arra, hogy tanári szerepben próbálhassák ki magukat (Balogh, 2016; Pintér, 2010; Richards & Crookes, 1988, p. 15). A hallgatói mikrotanítást megelőző anyaggyűjtés, a foglalkozás megtervezése, valamint maga az előadás egyaránt a tanári szakmai kommunikációs tudatosság fejlesztéséhez járulnak hozzá. A tanári kommunikációs eszköztár bővítésének feltétele, hogy a hallgató képes legyen társaival együttműködni, differenciálni, valamint a vele szemben támasztott szakmódszertani elvárásoknak – például tanóraszervezés, célkijelölés – megfelelni (Balogh, 2016; Pintér, 2010; Weiss et al., 1990).

A tanári kommunikációs eszköztár bővítése a tanárképzés fontos célkitűzése. A folyamatos oktatói jelenlét és a módszertanilag megfontolt, rendszeres és konstruktív visszajelzés pedig a fejlődés feltételei, hiszen a tanári szerep kipróbálása a hallgatók számára önkonfrontációval járhat. Az önreflektív hozzáállás kialakításában az oktató jelentős szerepet vállal, hiszen az általa strukturált és irányított társas visszajelzési folyamatok segítenek a reflektív gondolkodás kialakításában és a fejlesztési stratégiák kidolgozásában a hallgatóknak (Wilkins et al., 2009). A mikrotanítás során a hallgatók lehetőséget kapnak arra, hogy biztonságos, oktatói szupervízióval támogatott környezetben, hallgatótársaikkal együttműködve próbálhassák ki magukat. A tanórai tanítási helyzetekre a mikrotanítás azonban csak közvetetten készít fel. A hallgatótársaknak tartott mikrotanítás és a tanítási gyakorlat közötti átmenet a hallgatók számára feszültséget teremt, s a folyamatos oktatói és hallgatói visszajelzés hiányában az önreflexió nehezzé válik (Balogh, 2016). A mesterségesen előteremtett és a valódi tanórai tanítási helyzetek közötti átmenetet a hallgatók számára az önreflexió segítheti. A mikrotanítás keretében szerzett tapasztalatok segítik a hallgatókat egyéni erősségeik, illetve fejlesztendő területeik feltérképezésében, s ezáltal hosszútávon járulnak hozzá ah-

hoz, hogy képesek legyenek a saját munkájukról reflektíven gondolkodni. A mikrotanítás a hallgatók számára kedvező feltételek – szinte laboratóriumi körülmények – között zajlik, melynek számos előnye van: alacsony csoportlétszám, hallgatótársakból álló befogadó közeg, videófelvétel készítésének lehetősége. A mikrotanításról készült videófelvétel megtekintése azonnali visszajelzésre ad lehetőséget a hallgatónak és társainak is, a felvétel elemzéséhez az oktató további támpontokat jelölhet ki a hallgatókkal közös megegyezés alapján, teret biztosítva ezáltal a társértékelésnek (Melisné Nagy, 2014). Az önreflektív hozzáállásból eredeztethető törekvés például az előadó és a hallgatóság kapcsolatának folyamatos fenntartása figyelemfelkeltő bevezetéssel és kérdésekkel, történetmeséléssel, a hallgatóság számára követhető narratíva alkalmazásával és akár vizuális támogatás bevonásával (Hyland & Zou, 2022), melynek jelentősége kiemelendő, hiszen a megtanított tananyagnak a diákok számára nemcsak követhetőnek, hanem otthon újratanulhatónak is kell lennie (Horváth et al., 2023). A tudományos kiselőadásnak a szakmai párbeszédbe való beemelését a szűkebb és tágabb értelemben vett hallgató-központúság egyaránt indokoltá teszi. A hallgatótársakból és a középiskolai tanulókból álló befogadó közeg igényei hasonlóak (Veljanovszki, 2010). A mikrotanítások videós elemzése, a videófelvelekre épülő reflektív gyakorlatok, a tapasztalatok adta jógyakorlatoknak a tanári kommunikáció fejlesztését célzó kurzusokba történő beépítése egyaránt a hallgatók tanári kommunikációs eszköztárának bővítését szolgálják.

## Következtetések

Jelen tanulmány célja az volt, hogy képet alkosson a szakmai kommunikáció fejlesztésének hazai és nemzetközi szakirodalmáról a *rapid review* módszerének segítségével. A szakirodalmi feltárás több adatbázis használatával történt optimalizált kulcsszavak alapján. Az eredmények számos olyan szempontra, eszközre és módszerre rámutattak, amelyek kiemelt jelentőséggel bírnak a szakmai kommunikáció fejlesztésében, ilyen szempontok, eszközök és módszerek például az ön- és társértékelés, a videóra rögzített foglalkozások alapján végzett (ön)értékelés, a mikrotanítások, a tudományos kiselőadás mint szakmai kommunikációt fejlesztő műfaj vagy az önreflektív esszé. A szakirodalmi feltárás továbbá nemcsak arra világított rá, hogy milyen eszközökkel fejleszthető az adott szakmát tanulók szakmai kommunikációja, hanem olyan fontos aspektusokra, jógyakorlatokra is, amelyek beépítésre érdemesek a felsőoktatás kommunikációs képzési gyakorlataiba.

A *rapid review* módszerére épülő vizsgálatot különböző kutatási kérdések alapján folytattuk le. Ahogyan a bevezetőben is hangsúlyoztuk, a rapid review mint szakirodalom-feltárási eljárás korlátokat szab a szakirodalmi bázis áttekintésének, ugyanakkor alkalmas arra, hogy az alapvető megközelítésmódokat láthatóvá tegye. A vizsgálat eredményeit tekintve az alábbi válaszok fogalmazhatók meg a kérdésekre: Az 1. kérdés a szakmai kommunikációt vizsgáló szakirodalom számadataira irányult. Jelen vizsgálat 23 találat alapján készült, ez azonban egy erősen szűrt és válogatott korpusz. A továbbiakban indokolt lehet egy szisztematikus, kibővített szakirodalmi feltárás is a téma kapcsán a még teljesebb kép alkotása végett. Az 1a. kérdés azt vizsgálta, mely kulcsszavak segíthetnek a témakör szakirodalmának feltárásában, jelen vizsgálat alapján ezen kulcsszavak a *szakmai kommunikáció/academic communication*, *felsőoktatás/higher education*, *szóbeli/verbal* és a *mikrotanítás/microteaching*. A 2. kérdés a szakmai kommunikációs fejlesztés módszereire, szövegtípusaira fókuszált, ezek közül az eredmények alapján a legjelentősebbeknek a mikrotanítás, a tudományos előadás, a videós visszajelzés és a reflektív esszé tekinthető. A 2a. kérdés pedig ezen műfajok didaktikai céljaira vonatkozott, melyek közül elsősorban az önreflexió fejlesztése, a reflektív gondolkodás kialakítása a kiemelő. A vizsgálat 3. kérdése végül azt vizsgálta, hogy milyen jógyakorlatokat lehet megfogalmazni a szakmai kommunikációs fejlesztés eszközei, módszerei kapcsán. Ezeket a következő *Módszertani ajánlás* (3. táblázat) tematikusan foglalja össze.

Jelen vizsgálat az ELTE Digitális Oktatási Kompetencia Központjának keretében működő Nyelvhasználat felsőfokon ernyőprojektben valósult meg. A szakirodalmi feltárás eredményei az ernyőprojekt alábbi kutatási-fejlesztési céljait elméleti és gyakorlati tekintetben is támogatják:

- a felsőoktatás tanulási-tanítási színterein zajló szóbeli kommunikáció vizsgálatára alkalmas mérőeszköz kidolgozása és a kommunikációs tevékenységek vizsgálata diskurzuselemzési szempontok mentén;
- az oktatók és a hallgatók szóbeli kommunikációjának a fejlesztésére alkalmas digitális tananyagok kidolgozása, a tananyagok alkalmazása online workshopokon (Gonda & Hollóy, 2025).

### **Módszertani ajánlás**

A rapid review módszerével folytatott vizsgálat több praktikus módszertani szempontot tárt fel, amelyek különböző felsőoktatási szakmai kommunikációs készsé-

geket fejlesztő kurzusok módszertani eszköztárának részét képezhetik. Ezeket a szempontokat a szakirodalmi feltárás során tematikusan rendszereztük, amelynek eredményeit a Mellékletben található táblázat foglalja össze.

A tanulmány a 2022–1.1.1-KK-2022–00 003 számú projekt keretében a Kulturális és Innovációs Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával, a 2022–1.1.1.-KK-2022 kódú pályázati program finanszírozásában készült.

## Irodalom

- Adamikné Jászó, A. (2013). *Klasszikus magyar retorika*. Holnap Kiadó.
- Antalné Szabó, Á. (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Antalné Szabó, Á. (2015). Osztálytermi kommunikáció. In Antalné Szabó, Á., Raátz, J. & Veszelszki, Á. (Eds.), *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról* (pp. 55–68). Eötvös Loránd Tudományegyetem. [https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_10-Mozaikok\\_a\\_magyar\\_nyelvr%C5%91l.pdf](https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP_BTK_BMT_10-Mozaikok_a_magyar_nyelvr%C5%91l.pdf)
- Balogh, E. (2016). Tanítási gyakorlat másként: Átvezetés az egyetemi mikrotanításból az iskolai tanítási gyakorlatba. *Edu Lingua* 2(1), 37–48. <https://doi.org/10.14232/edulingua.2016.1.4>
- Bóna, J. (2015). Retorika. In Antalné Szabó, Á., Raátz, J. & Veszelszki, Á. (Eds.), *Mozaikok a magyar nyelvről és a nyelvhasználatról* (pp. 41–54). Eötvös Loránd Tudományegyetem. [https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP\\_BTK\\_BMT\\_10-Mozaikok\\_a\\_magyar\\_nyelvr%C5%91l.pdf](https://metodika.btk.elte.hu/dstore/document/5887/10-TAMOP_BTK_BMT_10-Mozaikok_a_magyar_nyelvr%C5%91l.pdf)
- Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education* 64(5), 574–593. <https://doi.org/10.1080/00221546.1993.11778449>
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Dobos, D. & Vigh-Szabó, M. (2022). A digitális oktatás face-to-face szóbeli kommunikációjának jellemzői és illemtana. *Anyanyelv-pedagógia*, 15(2), 29–46. <https://doi.org/10.21030/anyp.2022.2.2>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research* 83(1), 70–120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>

- Fercsik, E. & Raátz, J. (2018). *Kommunikáció és nyelvhasználat*. Műszaki Könyvkiadó.
- Fukkink, R. G., Trienekens, N. & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, 23(1), 45–63. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5>
- Gonda, Zs. & Hollóy, Zs. (2025). The process of developing and applying the RED measurement tool. In Kucsinka, K., Tiliscsák, O., Sztojka, M., Jakab, E., Papp, G. & Daróci, Á. (Eds.), *Innovative Digital Methods in Education and Research: Conference papers (II)* (pp. 109–111). Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Hamel, C., Michaud, A., Thuku, M., Skidmore, B., Stevens, A., Nussbaumer-Streit, B. & Garritty, C. (2020). Defining Rapid Reviews: a systematic scoping review and thematic analysis of definitions and defining characteristics of rapid reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 129, 74–85. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2020.09.041>
- Herbszt, M. (2010). *Tanári beszédmagatartás*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Hollóy, Zs. (2024). Osztály vigyázz! – Kapcsolatteremtés a jelenléti osztálytermi diskurzusokban. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(3), 13–30. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.3.2>
- Horváth, A., Polgár, R., Bálint, B. E. & Király, T. (2023). Matematika tanár szakos hallgatók oktatási készségeinek hallgatóközpontú fejlesztése mikrotanítási környezetben. *Dimenziók. Matematikai Közlemények*, 11(1), 67–70. <https://doi.org/10.20312/dim.2023.07>
- Hyland, K. & Zou, H. (2022). Pithy Persuasion: Engagement in 3 Minute Thesis Presentations. *Applied Linguistics*, 43(1), 21–44. <https://doi.org/10.1093/applin/amab017>
- Jakab, D. & P. Tóth, T. (2023). A rapid review módszerének kísérleti alkalmazása a nyelvtudományban. Szakirodalmi áttekintés az iskolai szövegalkotással kapcsolatos magyar nyelvű empirikus kutatásokról. *Anyanyelv-pedagógia*, 16(3), 79–97. <https://doi.org/10.21030/anyp.2023.3.4>
- Keszy-Harmath, D. (2018). *A tanári kommunikáció kvantitatív és kvalitatív vizsgálata*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. <https://doi.org/10.15476/ELTE.2018.194>

- Komori-Glatz, M. & Smit, U. (2022). Exploratory Interactive Explaining (EXIN-TEX): Constructing Disciplinary Knowledge in Two Multilingual University Settings. *Applied Linguistics*, 43(2), 271–292.  
<https://doi.org/10.1093/applin/amab023>
- Kuna, Á. (2022). Az orvos-beteg kommunikáció kutatása és a nyelvészet. In Deme, A. & Kuna, Á. (Eds.), *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről* (pp. 41–71). ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/BeszKutAlk2022>
- McGarr, O. & McCormack, O. (2014). Reflecting to Conform? Exploring Irish Student Teachers' Discourses in Reflective Practice. *The Journal of Educational Research* 107(4), 267–280. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.807489>
- Melisiné Nagy, M. (2014). Agrár-mérnök-tanár hallgatók mikrotanításainak tapasztalatai. In Tóth, P., Ósz, R. & Várszegi, Á. (Eds.), *Pedagógusképzés – személyiségformálás, értékközvetítés, értékteremtés: IV. Trefort Ágoston Szakmai Tanárképzési Konferencia tanulmánykötet* (pp. 28–35). Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ.
- Pintér, K. (2010). A matematikatanítás tanulása mikrotanítással – Tanárjelöltek problémái a tanítási óra tervezésével és vezetésével kapcsolatban. In Bencéné Fekete, A. (Ed.), *Lehetőségek és alternatívák. I. Kárpát-medencei Módszertani Konferencia* (pp. 323–327). Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar.
- Richards, J. C. & Crookes, G. (1988). The Practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9–27.
- Ryder, J. (2011). Promoting reflective practice in continuing education in France. *ELT*, 66(2), 175–183. <https://doi.org/10.1093/elt/ccr032>
- Sahranavard, N. & Du, Q. (2022). Reimagining ITA training: promoting student-scholars' agency. *ELT Journal*, 76(4), 476–486.  
<https://doi.org/10.1093/elt/ccab092>
- Sárospataki, B. (2018). „Majd írj rám Fészen, és megdumáljuk...”: Tanár-diák kommunikáció a Facebookon, az iskolai kapcsolat online kiterjeszhetőségének lehetőségei és kockázatai II. rész. *Iskolakultúra*, 28(8-9), 79–106.
- Szabó, D. (2024). Tanárképzés a 21. században – a McKinsey jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig. *Pedagógusképzés*, 23(2), 46–61. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.2.03>
- Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotréning lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 23(1), 5–33. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.01>

- Topping, K. (1998). Peer Assessment between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249–276.  
<https://doi.org/10.2307/1170598>
- Veljanovszki, D. (2010). A szóbeli tudományos kiselőadás magyarországi angol mint idegen nyelv környezetben. *Nyelvvilág*, 9, 5–10.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203827826>
- Weiss, P. E., Weaver, R. L. & Cotrell, H. W. (1990). Using Public-Speaking Skills to Improve Classroom Instruction. *Educational Horizons*, 68(3), 117–121.  
<http://www.jstor.org/stable/42924822> (2026.02.16.)
- Wilkins E. A., Shin E-K. & Ainsworth J. (2009). The Effects of Peer Feedback Practices with Elementary Education Teacher Candidates. *Teacher Education Quarterly*, 36(2), 79–93.

### **Rapid Review of Professional Communication in Higher Education**

Since the turn of the millennium, there has been a growing demand for the development of professional communication in occupations that rely on direct human interaction. This study explores the international and domestic literature on professional communication development in higher education, using the rapid review method. The aim of the research is to summarize the findings, key concepts, and methods of linguistics-based studies on teacher-student interactions in higher education. In addition, based on the literature, the study collects best practices that can support the design of courses which aim to develop professional communication in higher education.

Keywords: *professional communication, higher education, microteaching, feedback, best practice, reflective thinking*

## Melléklet

*A szakmai kommunikációs fejlesztésnek jó gyakorlatai az eredmények alapján*

<b>A szakmai kommunikációs folyamatok résztvevői szerint</b>		
<b>Oktatói, társ- és önértékelés</b>		
<b>Értékelés</b>	<p><b>Módszer:</b> visszajelzés  <b>Forma:</b> szóbeli és írásbeli  <b>Didaktikai cél:</b> a kommunikációs stratégiák és a reflektív gondolkodás fejlesztése</p>	
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dinamikus és folyamatalapú</li> <li>○ szerteágazó és diverz</li> <li>○ objektív és konstruktív</li> <li>○ többforrású és többszatszórás</li> <li>○ struktúra és fókusz kijelölése</li> <li>○ rendszeres és aktuális</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>Hallgatói (ön)fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hallgatói perspektíva beemelése → <i>hallgatók által kijelölt, oktató által jóváhagyott fókuszpontok</i></li> <li>• folyamat- és eredményközpontúság → <i>többszemponstú elemzés</i></li> <li>• interaktív megfigyelés → <i>együttgondolkodás</i></li> <li>• visszakövethetőség → <i>beazonosítható egyéni kommunikációs minitáztatok</i></li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dinamikus és folyamatalapú</li> <li>○ szerteágazó és diverz</li> <li>○ objektív és konstruktív</li> <li>○ többforrású és többszatszórás</li> <li>○ struktúra és fókusz kijelölése</li> <li>○ rendszeres és aktuális</li> </ul>
<p><b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ dinamikus és folyamatalapú</li> <li>○ szerteágazó és diverz</li> <li>○ objektív és konstruktív</li> <li>○ többforrású és többszatszórás</li> <li>○ struktúra és fókusz kijelölése</li> <li>○ rendszeres és aktuális</li> </ul>	<p><b>Hallgatói (ön)fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ hallgatói perspektíva beemelése → <i>hallgatók által kijelölt, oktató által jóváhagyott fókuszpontok</i></li> <li>• folyamat- és eredményközpontúság → <i>többszemponstú elemzés</i></li> <li>• interaktív megfigyelés → <i>együttgondolkodás</i></li> <li>• visszakövethetőség → <i>beazonosítható egyéni kommunikációs minitáztatok</i></li> </ul>	
<b>Mikrotanítás</b>	<p><b>Módszer:</b> kiselőadás  <b>Forma:</b> szóbeli; páros, csoportos vagy egyéni  <b>Didaktikai cél:</b> A fejlesztendő területek felfedezése és a követendő kommunikációs minták kijelölése.</p>	
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• folyamatos jelenlét, szupervízió</li> <li>• módszertani segítségnyújtás</li> <li>○ konkrét problémák kezelése</li> <li>○ szemléltetés példákkal</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>Hallgatói (ön)fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ önreflektív hozzáállás</li> <li>○ együttműködés és a munkafolyamat szakaszainak pontos megtervezése</li> </ul> </td> </tr> </table>	<p><b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• folyamatos jelenlét, szupervízió</li> <li>• módszertani segítségnyújtás</li> <li>○ konkrét problémák kezelése</li> <li>○ szemléltetés példákkal</li> </ul>
<p><b>Oktatói fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• folyamatos jelenlét, szupervízió</li> <li>• módszertani segítségnyújtás</li> <li>○ konkrét problémák kezelése</li> <li>○ szemléltetés példákkal</li> </ul>	<p><b>Hallgatói (ön)fejlesztési szempontok:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ önreflektív hozzáállás</li> <li>○ együttműködés és a munkafolyamat szakaszainak pontos megtervezése</li> </ul>	
<b>Általános jógyakorlatok</b>		

<b>Tanári és hallgatói kis-előadás</b>	<b>Javasolt retorikai irányelvek a hatékony kommunikációhoz:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• retorikai készségek tudatos fejlesztése, például hatékony kérdezőtechnikák, figyelemfelkeltő bevezetés</li><li>• befogadói igényekre szabott előadásstruktúra<ul style="list-style-type: none"><li>○ történetmesélés</li></ul></li><li>• vizualizáció</li><li>• interaktív elemek integrálása</li><li>• világos narratíva → gördülékeny nyelvhasználat</li></ul>
<b>Online tanár-diák kommunikáció</b>	<b>Javasolt kommunikációs irányelvek a hatékony kommunikációhoz:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• alkalmazkodás az alapvető kommunikációs szabályrendszerekhez</li><li>• egységes online kommunikációs protokoll</li><li>• szinkron és aszinkron kommunikációs dinamikák ismerete</li><li>• tudatos alkalmazkodás a technológiai és kommunikációs változásokhoz</li></ul> → eltérő platformok, eltérő normák → egyéni korlátok felismerése és határok kijelölése

# **Műhelyek, tanuló közösségek**

# „Százszor annyit kaptam vissza” – Általános iskolai tanítók és tanárok identitáskonstrukciójának vizsgálata narratív interjútechnikával

Lázár Fruzsina

az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója,  
lazfruzsina@student.elte.hu, ORCID: 0009-0008-7945-0229

---

*Ez a tanulmány a tanári identitás konstrukcióját vizsgálja egy öt nyugdíjas általános iskolai tanító- és tanárnővel készített narratív interjú segítségével. A tematikus mező-elemzés módszerével öt alappillér rajzolódott ki a tanári identitás szerkezetében: 1) pályaválasztás és hajlamosító tényezők, 2) fontos pedagógiai készségek/tulajdonságok, 3) saját módszertan/tanítói gyakorlatok és ezek háttere, 4) intézményi lét és ahhoz való viszonyulás, illetve 5) a család szerepe. Az eredményekben megjelenő közös mintázatok mögött egyéni életutakból fakadó sajátosságok állnak; a tanári identitás alakulását ugyan közös témák formálják, de minden esetben egyedi életutakban nyilvánul meg. A tanulmány hozzájárul a tanári identitás formálódásáról, valamint a narratív kutatási megközelítésekről szóló tudományos diskurzus bővítéséhez.*

*Kulcsszavak: tanári identitás, szakmai identitás, narratív interjú, tematikus mezőelemzés, identitásmodell*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.04

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## **Bevezetés a kutatás kontextusába**

A tanári identitás egyéni, összetett konstrukció, a hozzá kapcsolódó fogalmi struktúra széles körű tudományos vizsgálódásra tart igényt. A tanárok szakmai identitáskonstrukciója szerteágazó tanulságokat és lehetőségeket hordoz magában mind az oktatáspolitikára, mind az egyes intézmények tantestületei és közösségei, mind az egyéni fejlődés számára.

A jelen tanulmányban közölt kutatás célkitűzése a tanári identitás élettörténetekben való megjelenésének kvalitatív vizsgálata volt. Kutatásomban tehát esz-

szenciálisan erre a vizsgálati kérdésre kerestem a választ: *Milyen fő alkotóelemekből épül fel a tanárok szakmai identitása?*

Mivel kutatásom a hivatalos életpálya egészének – így a tanári identitáshoz kapcsolt jelentések időbeli ki- és átalakulásának – megismerését tűzte ki célul, a narratív interjúkat nyugdíjas tanító- és tanárnókkal készítettem.

### ***A tanári identitás elméleti keretei***

Kutatásom kiindulópontja egy inkluzív, nagymértékben kontextusérzékeny identitásfogalom volt. Összességében elmondható, hogy a tanári identitás dinamikus – nem rögzített – konstrukció, a személyes tapasztalatok, társas elvárások, intézményi struktúrák és szakmai diskurzusok egyaránt alakítják. Továbbá komplex – ali-identitásokat foglal magába –, a személy és a kontextus kölcsönhatásában formálódik (Lénárd et al., 2024).

A kontextus meghatározó tényező: a szakmai szocializáció, a képzés, valamint a közösségi részvétel is hangsúlyos szerepet játszik az identitás alakulásában (Mosquera-Pérez & Losada-Rivas, 2022). A tanár tehát nemcsak individuum, hanem társadalmi és szervezeti viszonyrendszerek aktív szereplője (Rushton et al., 2020). A tanári identitás ebben az értelmezésben a szakmai közösség normarendszerének megfelelő folyamatos önreflexiót és alkalmazkodást kíván (Olsen, 2011): a mindenkori szerepelvárások és intézményi viszonyok mentén alakul, ami folyamatos egyeztetést és akár az identitás adaptív újrakonstruálását teszi szükségessé (Barkhuizen, 2016). Olsen (2011) rámutat arra, hogy a tanári identitást befolyásolják a korábbi élet- és tanulási tapasztalatok, valamint a szakmai gyakorlat során szerzett tudás, különösen a morális és közösségi tájékozódás szempontjából.

A tanári identitáskonstrukciót az egyén pályára vonatkozó saját belső előfeltevései is formálják (Lasky, 2005 idézi Tókos, 2024): fontos, hogy felismerje a szakmai szerepével járó feladatokat, és e szerepvállaláshoz mély elköteleződés is kapcsolódjon (Chong & Low, 2009).

Ide kapcsolható az ágencia fogalma, mely a szakmai szerephez kötődő cselekvőképességet jelöli (Biesta & Tedder, 2007). Ágencia és identitás dinamikusan hatnak egymásra: az ágens cselekvés integráltabbá teszi az identitást, míg a belső identitásértelmezés keretezi az ágenciagyakorlás módját és mértékét (Bükki, 2018). Fontos tehát, hogy az egyén milyen cselekvési mozgástérrel rendelkezik, illetve mennyire érzi bejárhatónak ezt a teret. Senge (1990 idézi Simon, 2011) az egyént a világerőtelmezésben segítő belső feltevések, általánosítások és elképzelé-

sek – mentális modellek – tudattalanul hatnak a cselekvésre, elengedhetetlen tehát a *cselekvés közbeni* és a *cselekvésre való reflektálás* képességének elsajátítása és fejlesztése.

### ***Releváns modellek a tanári identitás területén***

Mivel kutatásommal a tanári identitással kapcsolatos szakirodalmi diskurzushoz kapcsolódom, az alábbiakban felvonultatok néhány releváns identitásmodellt.

Olsen (2008) szerint a tanári identitás mint vizsgálati keretfogalom a tanári-szakmai lét holisztikus, dinamikus természetére helyezi a hangsúlyt, a tanárra olyan emberként tekint, aki – az adott szociális, szervezeti, szakmai és kulturális elvárásokra és hatásokra tekintettel – reflexíven és folyamatosan újrapozicionálja önmagát. A tanítás nem csupán kognitív-technikai síkon zajlik: az egész embert átható, komplex, személyes-társas folyamatok és gyakorlatok összessége.

Kaplan & Garner (2018) integratív elméletalkotásra, kutatásra és képzéstervezésre is alkalmas modellje (Dynamic Systems Model of Role Identity, DSMRI) dinamikus rendszerelméleti aspektusból szemléli a tanársághoz kapcsolódó szerep-identitást. Ennek részét képezi a szakmai tanulás, úgymint a tanításhoz kapcsolódó készségek és tudás megszerzése, melyek később visszahatnak a tanár önmagáról alkotott képének és tanárságával kapcsolatos céljainak alakulására. A tanárszerephez kapcsolódó tanulás tehát definiálható identitástanulásként is (Beijaard, 2018).

A „jó tanárrá válás” folyamatát foglalja rendszerbe Korthagen (2004) hagyománymodellje, mely a tanári személyiség öt szintjét határozza meg. Ezek – kívülről befelé – *viselkedés/cselekvés, kompetenciák, nézetek/hitek, szakmai önazonosság, küldetés*. Utóbbi kettő valójában a szakmai identitás magja, így a legnehezebben változatható attribútumok.

Martin (2019) a tanári identitás fogalmi sokféleségét szálazza szét. Pszichológiai aspektusból szemlélve a tanári identitás definiálható az egyén saját tanárszerepéhez való kötődéseként. A fogalom posztmodern-posztstrukturális meghatározása szerint a tanári identitás a szociális diskurzusból meghatározott, lemodellezett tanárszerep nyomán jön létre. Szociokulturális szempontból a tanári identitás a társas interakcióban konstruálódik, a tanár – mint cselekvőképes ágens – cselekvéseiben keresztül felelős saját identitásának alakulásáért.

### ***A narratív identitás és kutatása***

Egyéni és társadalmi szinten is érvényes az a felismerés, miszerint az emberi élet történetek mentén konstruálódik (McAdams & McLean, 2013). Ezek az identitás felől nézve nem csupán múltbeli emlékek sorozatának passzív manifesztációi, hanem az emlékezés és a történetmesélés során oksági összefüggésekben értelmezett, időbeli koherenciával rendelkező narratívák (McAdams, 2008). A narratív megközelítés kiindulópontja tehát az egyéni élmények strukturált, elemezhető reprezentációinak összessége, ugyanakkor az értelmezéshez az élményeket formáló, alakító szociális, kulturális és szervezeti hatások feltérképezése is elengedhetetlen (Clandinin, 2006). A kutató szerepe ebben az összefüggésben ezen történetek megértése a narrátor perspektíváját előtérbe helyezve. Nem az élettörténetek igazságtartalmának megállapítása, hanem a bennük megjelenő kontextusspecifikus jelentések feltárása a cél; a narratíva szubjektív konstruktum, mely objektív funkciót tölt be (Adler et al., 2017).

Az individuum és a közösség kapcsolatának vizsgálata szintén alapvető motívumokkal szolgál a narratívakutatásban. A közösség szimbolikus jelentésekkel feltöltött értelemvilága e kapcsolatot normatív és narratív aspektusból határozza meg, illetve megteremti a kollektív emlékezet alapjait (Orianne & Eustache, 2023). Eszerint az emlékezés, a történetmesélés hordozza az egyén önmagáról, a társadalomban betöltött szerepeiről alkotott képét: az általa alkotott narratíva interpretálja, de egyidejűleg formálja is a kontextust (Assmann, 2004).

Hasonlóképp, általánosan érvényes, kimondatlan szabályokkal legitimálja és irányítja az egyén csoporttagságát – és ehhez kötődő cselekvéseit – a habermasi „életvilág” (Németh, 2018). Ez az interszjektív jelentésháló tulajdonképpen maga a világ, annak reflektálatlanságában: definiálható a társadalomban általánosan használt, kollektív jelentések eredőjeként is (Sik, 2008).

## **A kutatás módszertani alapjai**

### ***Narratív interjútechnika***

Kutatásomat a narratív megközelítés keretében végeztem: a mélyinterjú szolgált adatfelvételi eszközként, mellyel a tematikus mezőelemzés eszközét párosítottam. Ez a módszertani kombináció érzékenyen követi a szakmai identitás komplex, kontextusfüggő természetét, teret ad az azt formáló tapasztalásoknak, érzelmeknek és társas viszonyoknak, így alkalmas annak vizsgálatára. A megbízhatóságra

törekedve az adatfelvételt, az elemzést és a következtetések levonását is szisztematikusan, a vonatkozó tudományos alapelvek mentén végeztem. A mélyinterjúk elkészítésének sorvezetőjét a Schütze (1977 és 1992 idézi Rosenthal, 1993) által kidolgozott életútinterjú adta, az adatokat pedig úgyszintén Rosenthal (1993) – a Hans Lohs élettörténetét bemutató esettanulmányban szemléltetett – módszere alapján elemeztem.

Az adatfelvétel központi prioritása a mesélő teljes szakmai élettörténetének és az abban megjelenő saját értelmezéseinek feltárása volt. Az interjúkat egyetlen nyitó kérdés vezette be: „Kérem, mesélje el élettörténetét, tanítói/tanári hivatását a középpontba helyezve”, az erre adott válasz alkotta a főnarratívát. A beszélgetés második fázisában megszülettek a melléknarratívák: ezek a mesélő által már érintett részletekre vonatkozó, pontosító kérdéseim nyomán bontakoztak ki. A pontosítás mindig azokra a mellékszálakra irányult, amelyek asszociáció útján felbukkantak ugyan a történetben, de a mesélő más „fonalat követve” eltért tőlük. Ezért az interjúk során alapvető jelentőséggel bírt az azonnaliság mozzanata, valamint a közös valóság megteremtése a mesélő és a hallgató közötti dinamikán keresztül.

Az adatfelvételt 2024 elején végeztem – öt nyugdíjas általános iskolai tanító- és tanárnővel készítettem interjúkat. Közülük hárman (Mária, Éva és Csilla) Budapesten születtek, éltek és dolgoztak, egy alanyom (Edit) Dunakeszin, egy (Ilona) pedig vidéki kisvárosban (nem meghatározott), később Brüsszelben tevékenykedett.

A módszertani eszköz sajátossága, hogy az egyéni élettörténetek részletes és komplex feltárását teszik lehetővé, így már kis elemszám mellett is gazdag és sokrétű adatanyagot eredményeznek. A kutatás elsődleges célja nem a statisztikai reprezentativitás, hanem a tanári identitás dinamikus és személyes aspektusainak mélyebb megértése volt, amelyhez a mélyfúrás jellegű vizsgálódás természetesen illeszkedik.

### ***Tematikus mezőelemzés – a szöveg rejtett állításai***

A kvalitatív elemzés alapjait a tematikus mezőelemzés módszere adja, amely a narratívák mögötti strukturált történet rekonstruálására és a jelentésmezők kontextusfüggő feltérképezésére irányul. Eszköztára lehetővé teszi az interjúk mögött húzódó történet kronológiai rekonstruálását, valamint a kronológia és az életesemények narrált sorrendjének összehasonlítását. Ezáltal lehetségessé válik az élettörténetben megjelenő események fontosságának megítélése, így az általuk hordozott jelentések és az ezekből összeálló tematikus mezők meghatározása.

### ***Az adatfeldolgozás menete és szempontjai***

A narratív mélyinterjúk célja a résztvevők élettörténetének, ezen belül a szakmai életpálya alakulásának feltárása volt.

Az elemzés három fázisa:

1. a nyers átiratok alapján kirajzolódó kronológiai életút, valamint az élmények narratívában megjelenő sorrendjének egymás mellé tétele,
2. a narratívában megjelenő állítások alapján szöveghipotézisek megfogalmazása,
3. a tematikus mezőket jelölő szöveghipotézisek egyénenként való csoportosítása, majd az öt interjúalany narratíváiban feltárt tematikus mezők összevetése, átfedések keresése.

Az *első lépésben* a nyers átirat alapján kronologikus sorrendbe rendeztem az életeseményeket. Ez azért volt szükséges, mert narrációban az életesemények nem pusztán időrendben, hanem a narrátor saját belső értelmezéseinek és általa megértett összefüggéseken keresztül jelentek meg. Az időbeli rend lehetővé tette, hogy elkülönítsem az eseményeket a narrátor reflexióitól, így külön kezelhetővé vált a történet és annak értelmezése.

Ezt követően a Rosenthal (1993) által használt szekvencializációt alkalmazva az egyes életesemények mögötti lehetséges döntési helyzeteket, cselekvési opciókat és azok következményeit vizsgáltam. A szekvencializáció során az alábbi kérdések vezettek:

A mesélő maga generálja a narratívát, vagy egy külső narratíva irányítja őt?

A narráció viszonyítási rendszerét a mesélő vagy a kérdező határozza meg?

Mi a narráció rejtett agendája?

Mi indokolja a mesélő részéről a szöveg jellegét, a tematikus hangsúlyokat?

A főnarratívában milyen témák jelennek meg, és melyek vannak kihagyva?

Milyen részletességgel mesél a mesélő egyes életeseményekről és miért?

A fenti kérdések segítségével azonosíthatóvá váltak az egyes életút-narratívák fókuszpontjai, melyek iránymutatást adtak a későbbi tematikus mezők kialakításához.

A feldolgozás *második lépéseként* az alany által megfogalmazott állításokat osztályoztam. Funkciójuk alapján ezek két típusba sorolhatók: *narrációk* (múltbéli tapasztalatokat közvetít) és *érvelések* (múltbéli tapasztalatokról alkotott jelenlegi véleményt közvetít). A szöveghipotézisek kialakítását elsősorban az érvelés típusú

állítások segítették, mivel ezek tették hozzáférhetővé az élettörténet eseményeihez kapcsolódó belső logikát és magyarázatokat. A jelentések értelmezéséhez ezenfelül hozzájárult az előzetes – kronológiai és szekvenciális – elemzés során kialakított kontextus is, valamint az alany konkrét utalásai.

Példa:

*„Földrajzból [...] a világ minden dolgáról lehet beszélni, ugye, a nyelvekről, a népművészetéről, tehát az, ami a világon van, az mind benne van a földrajzban. Azt imádtam csinálni, a gyerekek is élvezték az órák nagy részét.” (Éva)*

*Hipotézis:* A tantárgyak – ahogyan az élet területei is – átfednek egymással; a tanár feladata és lehetősége a tudás horizontjának kitágítása, összefüggések láttatása. A hipotéziseket az azonosíthatóság érdekében az interjúalanyok monogramjával és sorszámokkal láttam el.

A harmadik lépésben az egyes alanyok narratívájához kapcsolódó szöveghipotéziseket vettem össze, hogy azonosíthassam a tematikus mezőket. A kontextuális tényezők fényében végzett elemzés olyan átfedésekre világított rá, melyek lehetővé tették a szubjektív narratívák párhuzamos vizsgálatát, így közös jelentéshalmazok kialakítását. Olyan átfogó kategóriákat kerestem, amelyek ernyőként fogják össze a hipotéziseket – így ezek egyedi jelentésüket megtartva illeszkedhettek a közös jelentések szövetébe. A tematikus mezők kialakításában a szekvenciális elemzés irányadó volt: a narrációkban megjelenő tematikus hangsúlyok – bizonyos témák gyakorisága és részletessége, időbeli terjedelme – jelölték ki az életpályák legszignifikánsabb elemeit.

### ***A tanári identitás kontextusai***

Minden élettörténetben megjelentek olyan külső – szociális, kulturális és szervezeti – tényezők, amelyek identitásalakító erővel bírtak. Ezek vizsgálata a tanári szakmai identitás kontextusérzékenysége és a narratív módszer sajátosságai okán egyaránt elengedhetetlen volt.

Néhány példa ezekre a hatásokra, a nyers interjúkból kiemelt idézetekkel illusztrálva:

Edit esetében ilyen volt a főiskolai gyakorlat: karrierje első mérföldköve egy kihívásos időszak volt, meghatározó tapasztalatként emlékezett vissza rá.

*„[E]ngem bedobtak a mélyvízbe, mert borzasztó beteg lett a magyartanár, akihez kerültem. [M]ást se csináltam, csak orrba-szájba készültem folyamatosan éjjel-nappal, és rengeteg órát megtartottam, de élveztem ezt a kihívást. Szok-*

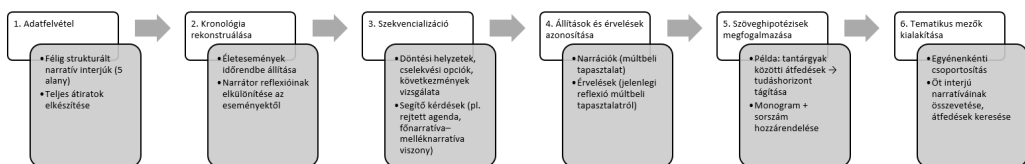
*ták mondani, hogy teher alatt nő a pálma. Nagyon megtisztelőnek éreztem, hogy én most a nagyon jó Éva néni helyett tanítok, aki egyébként egyetemre járt, és aztán később tankönyveket írt, meg szerkesztett, tehát egy minőségi tanításhoz voltak szokva a gyerekek.”*

Ilonát egy hirtelen költözés kényszerítette arra, hogy egy új, ismeretlen szakmai közegben állja meg a helyét. Új lakhelyén, Brüsszelben azonban rátalált valódi hivatására.

*„Elkezdtem házhoz járni, ami persze nem egy kellemes dolog, de ha valakinek nemcsak szakmája van, hanem hivatása, akkor az szerintem hajtja az embert. És én azt szerettem volna már akkor is, hogy egyfajta katalizátor legyek pedagógusként.”*

Csilla pályája több fontos állomására reflektált úgy, hogy azokat rajta kívül álló hatások következményeként mutatta be. Ilyen volt az igazgatóhelyettesi posztja, amelyből később igazgatói pozíció lett.

*„Nem én jelentkeztem igazgatóhelyettesnek, hanem ez így mindig kiforogja magát, hogy előbb-utóbb vezető leszek ott, ahova bepottyanok. [...] Közben elvégeztem a közoktatásvezetői képzést, ami megint csak egy véletlen, a szilveszteri újságban olvastam, hogy indul ilyen a Műgyetemen. [A]kkor azt elvégeztem, és 2005-ben már a végzettség birtokában igazgató lettem.”*



1. ábra: Az élettörténeti narratívák elemzésének lépései

## Reflexiók jegyzet

A kutatásban a narratív interjú módszertana révén a kutató személye elválaszthatatlanul része az adatgyűjtés folyamatának. Tekintettel saját érzelmi érintettségemre – szüleim pedagógusi hivatása és a téma iránti személyes elköteleződés – különösen lényeges volt az önreflexió saját szerepemet és kutatói pozíciómat illetően.

Kutatóként az első kapcsolatfelvételtől a következtetések levonásáig aktívan jelen voltam a folyamatban. A szimpátia és a bizalmas légkör megteremtésének érdekében – amikor erre lehetőség nyílt – az interjúkat az alanyok otthonában zaj-

lottak. Bár a narratívák önmagukat generálták, az interjúalanyok időnként visszakérdeztek – többnyire megfelelési vágyból vagy bizonytalanságból, hogy az általuk felvetett témák relevánsak-e számomra –, mit is szeretnék hallani. Ilyen helyzetekben segítő kérdéseimmel tudatosan csak a korábban elhangzott részletekre utaltam vissza.

A folyamat során különösen fontosnak bizonyult az értő figyelem, hiszen kutatóként nem az volt a feladatom, hogy kérdésekkel irányítsam a narratívát, hanem hogy támogassam a résztvevőket saját értelmezéseik, belső összefüggéseik és tapasztalataik kibontásában. Ez a hozzáállás egyfelől biztosította, hogy az interjúk az alany által kijelölt mederben maradnak, másfelől lehetőséget adott a homályos részletek tisztázására, így megelőzve az elemzés során adódó félreértelmezéseket.

### ***Eredmények: öt alappillér a hivatás narratíváiban***

A fentiekben bemutatott elemzési folyamat eredményeként öt fő tematikus mezőt azonosítottam. Ezek:

1. Pályaválasztás és hajlamosító tényezők,
2. Fontos készségek/tulajdonságok,
3. Saját módszertan, jó gyakorlatok,
4. Intézményi lét és ahhoz való viszonyulás,
5. A család szerepe.

Ezeket az alábbiakban az egyes mezőkhöz tartozó szöveghipotéziseket összefoglaló magyarázatokkal, valamint a főbb jelentéstársításokat illusztráló idézetekkel mutatom be. Az itt bemutatott eredményekre jellemző, hogy a tematikus mezők által feltárt mintázatok alapját egyedi élettörténetekből származtatott, ugyancsak egyedi hipotézisek adják – bár a narratívákban átfedő, egymáshoz hasonló jelentésekkel találkozunk, ezeket elsősorban önmagukban, az adott élettörténet kontextusában érdemes értelmezni. Ilyen módon az értelmezésben helyet kaphatnak az egymáshoz hasonló, de az eltérő mintázatok is.

#### ***Pályaválasztás és hajlamosító tényezők***

Megjelenik az örökölt képességek „elvéle elrendelő” ereje, egy veleszületett képesség, a „pedagógusvér”, valamint a szocializáció, a kíváncsiság, a szociális készségek szerepe is:

*„Borzasztóan érdekeltek a gyerekek, érdekeltek az emberek, érdekelt az, hogy ha az embernek tudása van, akkor milyen érzés lehet azt átadni.” (Edit)*

A pályaválasztás alapvetően belső indíttatásra támaszkodott: megjelent a tanításra vonatkozó konkrét vágy, elköteleződés, többször is olyan kontextusban, ami egyértelművé tette, hogy a későbbi hivatástudat életben tartásában is közrejátszott.

*„Kitaláltam, mire harmadikos gimnazista lettem, hogy na, akkor én pedagógus leszek. Az én apukám egy közgazdászprofesszor volt, akinek az álmait teljes mértékben összetörtem, és kitört a balhé. Hogy te pedagógus akarsz lenni, az-zal mindig a nemzet rabszolgája leszel. Olvastál-e erről, és tudod-e, hogy milyen szolgáson vár rád? Hát, nem nagyon tudtam, de megmakacsoltam magam.” (Edit)*

Volt azonban olyan narratíva, amely kívülre helyezte a választást, a pályaválasztás okaként egyszerűen azt jelölte meg, „mindenki tanárnak tartott”:

*„[A]z akkori KISZ Központi Művészegyüttes irodalmi csoportja felvételt hirdet[ett]. Odamentem, felvettek, és ott ragadtam. [...] a vezetőjét úgy hívták, hogy Váradi István, [...] egy önféjú, makacs, ízig-vérig pedagógus, tűzön-vízen áttörtető ember volt. [...] Elég hamar felelős beosztásokat kaptam, [...]. Nekem az, hogy pedagógus legyek, az igazából nem eszembe jutott, hanem belenevelődtem. És mindenkinek egyértelmű volt.” (Csilla)*

### Fontos készségek/tulajdonságok

A pedagógusszakmához kapcsolt fontos tulajdonságok egyrészt az interjúalanyok által hordozott belső kvalitásaikként, másrészt példaértékű tanítóik, tanáraik leírásában jelentek meg.

Az összes élettörténetben megjelent a hivatástudat és az ehhez kapcsolt személyiségjegyek, amelyek nemcsak a tanításra, hanem esetenként lelkileg, fizikailag megterhelő dolgok elvégzésére is képessé teszik az embert.

*„[N]em érdekelt senkit, hogy én [Magyarországon] ki voltam, meg mi voltam [...], [Brüsszelben] újra kell kezdeni az életet. [...] Elkezdtem házhoz járni. Ami persze nem egy kellemes dolog, de ha valakinek nemcsak szakmája van, hanem hivatása, akkor az szerintem hajtja az embert.” (Ilona)*

Egy narratíva szerint a követendő tanár már megjelenésében is az: tekintélye a lényéből, belülről fakad. Ösztönből, „zsigerből” tudja, hogyan kell viselkednie.

*[Egy ponton] tudtam, hogy én soha többet nem fogom felemelni a hangomat a gyerekek között. [N]em volt rá szükség. Volt valami a lényemben, amit én nem*

*tudok megmagyarázni, csak borzasztó nagy szerencsének tartom, ha én bementem egy osztályba, akár első alkalommal, akár százötvenedszer, beléptem az ajtón, és abban a pillanatban a gyerekek rám néztek és elhallgattak.” (Mária)*

Gyakori meggyőződés volt, hogy egy tanár képes a megújulásra, saját alapelveinek felülvizsgálására. Az anyagi juttatásokon túl sokkal inkább motiválja a munkája iránti elkötelezettség.

*„És tényleg soha nem néztem, hogy mennyit keresek. Néztem a pénztárcámat nyilván, de nem azért csináltam, hogy többet keressek, hanem hogy én felelős vagyok harminc gyerekért, vagy aztán hatszázért vagy ezerért, az olyan volt, mintha az anyjuk lennék. Ezt érzelemből csináltam.” (Csilla)*

### *Saját módszertan, jó gyakorlatok*

Ebben a kategóriában a saját eszköztár kialakítását, jó gyakorlatokat megalapozó, elengedhetetlen építőelemként jelent meg a személyes kapcsolat, mely a gyerek belső világának megismerésén alapul.

*„Borzasztó nagy kihívást jelentett, és nagyon nagy örömet, hogy mindenkire, az ő kreativitásához én kreatív módon megtaláljam a kulcsot. Nekem ez százszor annyit adott vissza, mint amennyit én beleraktam.” (Edit)*

A személyes figyelem, törődés az osztálytermen kívülre és a családokra is kiterjed, ezenfelül a tanulás-tanítás bizonyos szempontból megkíván egy szövetséget a szülőkkel. A tanítás fontos része a közös felfedezés, az együtt töltött idő, amely olykor informális kereteken belül valósul meg. Bizonyos hipotézisekben szó esett a kiterjesztett, holisztikus tudás átadásáról, az érdeklődés felkeltésére és megtartására alkalmazott módszerekről is. A pedagógus amellet, hogy öntevékenyen újító módszereket alkalmazhat, mint például az élményalapú tanítás, adott esetben rugalmasságot tanúsít, meghajlíthatja a szabályokat. A „jó tanár” a gyerek érdekeit tartja szem előtt, mindenkinek megfelelő nehézségű feladatokat ad.

*„[N]ekem az volt az elképzelésem, hogy mint ahogy nekem olyan sokat jelentett az élményszerű zenélés, hogy nekik is valahogyan élményt adjak át, és élményekben legyen részük. Mindezt tanítási órán belül.” (Edit)*

A tanítás adott esetben a tanulásra való igény mederbe terelését jelenti, eszközei néha univerzálisak – hasonló elvek alkalmazhatók a felnőttképzésben és a tanítói tevékenységben. A módszertan kialakításában gyakran fontos szerepet játszottak a példaképként szolgáló saját tanárok.

„Pista bácsitól még azt tanultam a tanításról, a tudás átadásról, inkább úgy mondanám, ez nem klasszikus tanítás volt. Úgy gondolkodott, mint a mai modern pedagógusok, hogy együttműködésen alapuló, elfogadó, a gyerekek kreativitására építő módszertannal rendelkezett. [...] Messze megelőzte a korát ilyen pedagógiai szemléletmódban Pista bácsi. Ez zsigerileg jött nála.” (Csilla)

### *Intézményi lét és ahhoz való viszonyulás*

Az intézményi léttel kapcsolatban sokféle irány megjelent: szó volt mély érzelmi bevonódásról, amely az iskolát az otthonnal azonosította, a szakmai elismerés-támogatás fontosságáról, közösségiségről.

„Megépült Józsefvárosban a lakótelepi iskola. Ott voltam az alapkövetétnél, ami azért nagyon fontos, mert tényleg mi cipeltük be a padokat, mi dekoráltuk az épületet, mi találtuk ki a gyerekeknek szóló terek kialakítását. Azt mondom, hogy beköltöztem az otthonomba, amiből 41 év után mentem nyugdíjba.” (Csilla)

A támogatás hiányában megjelent a cserbenhagyottság érzése, vagy akár az intézmény elhagyása is megtörtént. Az intézményhez tartozással szemben az intézményen kívüliségről, illetve a szabályrendszerhez-hierarchiához való viszonyulásról is esett szó: volt, aki „rebellisnek hívta magát”.

„Egy kicsit rendhagyó voltam mindig, [...] nem nagyon tartottam magam a szó szerinti előírásokhoz. Mondanám, hogy rebellis inkább.” (Éva)

„[N]agyszerű dolog az, ha az ember tud olyan keretek között dolgozni, amivel ő szabadon rendelkezik. Ha az ember a saját lábán áll, [annak] vannak nehézségei, meg vannak hátulütői, de nagyon nagy lehetőséget ad arra, hogy ne csak beletöltsem a tudást a gyerekek fejébe, hanem hogy segítsem őket, hogyha arra van igény.” (Ilona)

Megfogalmazódott néhány kritika (mind a rendszerváltás előtti, mind az utána fennálló oktatási rendszer adta körülményekkel kapcsolatban): háttérbe szorul a gyerekek érdeke, hiányos módszertani képzés, túl szigorú szabályok, túlterheltség, szocialista ideológia mentén hozott döntések stb.

„Első osztályban az egy feltétlen elvárás volt, hogy minden gyerek október vagy novemberre már írni tudjon, le tudja írni a nevét. [...] Én ezt egy marhaságnak tartom.” (Mária)

Pozitív élményként előkerült az intézményi/oktatási megújulásban való szerepvállalás, az intézmény/pedagógiai módszertan fejlesztésében való részvétel, valamint a munkahelyen/iskolai környezetben megvalósuló informális tanulás is.

*„Amikor 1995-ben bekerültem a tanítás forgatagába, akkor hamarosan jöttek a különböző tantervi változások, [amibe] nagyon-nagyon sok energiát fektettünk. Nagyon jó volt ezt a szabadságot megtapasztalni, hogy mindaz, ami korábban előírászerűen csak így, csak úgy, csak amúgy lehetett, az hirtelen átment egy szabadabb világba, abba a pedagógus alkotói folyamatba, aminek én is így részese lehettem.” (Edit)*

### *A család szerepe*

Ebben a kategóriában háromféle megélés bontakozott ki.

Az első a család/házastárs részéről érkező támogatás, amely a szakmai kibontakozás – akár továbbképzéseken való részvétel – fontos tényezője.

*„A férjem vállalta a gyerekeket, úgyhogy elhúztam Brüsszelbe.” (Éva)*

A másodikban megjelent a család és a hivatás közti szabad választást legitimáló narratíva: a tanítás helyett a családalapítás, a nagycsalád kerül előtérbe. Azt sugallja, hogy ez is ugyanolyan értéket adó, mint a szakmai előrelépések.

*„Az énekkari munka kezdett egy lehetetlen helyzetet előidézni. Ugyanis már mindenki megszokta, hogy nagyon színvonalasan szól a kórus, [de] egy idő után olyan sok szabadidőt emésztett föl, hogy kezdett a nagy családi életünk rovására menni. Úgyhogy egy idő után fájó szívvel, de meg kellett hoznom a döntést, hogy itt a saját értékrendemnek megfelelően akkor ez mégiscsak egy munkahely, a család az pedig család, onnan indultam, és oda térek vissza.” (Edit)*

A harmadik pedig a családért hozott áldozatok, amelyek a szakmai előrelépés rovására mentek, otthoni támogatás hiányában.

*„Odahívtak engem tanítani [a Fazekas Mihály Gimnáziumba], [...] és én szívesen el is mentem volna, és tudom is, hogy megfelelttem volna, de az annyival több plusz munkát jelentett volna, és nekem akkor megvoltak a gyerekeim, és nem kaptam semmilyen segítséget otthon, úgyhogy fájó szívvel lemondtam róla. Nagyon sajnálom.” (Mária)*

A tematikus mezőelemzés öt pillért azonosított a tanári identitáskonstrukcióban, amelyek stabil keretet biztosítanak alakulásának értelmezéséhez. Ugyanak-

kor ezek a tematikus mezők dinamikus viszonyban állnak egymással és az egyéni élettörténetek kontextusaival: az egyes mezőkhöz kapcsolt egyedi jelentések különböző módon és mértékben érvényesülnek az adott életútban.

## Limitációk

A módszer kis elemszámmal dolgozik, kvalitatív jellege révén tudományos reprezentativitásra nem tart igényt. Megbízhatósága a tudatos kutatói szerepvállalás függvénye; az interjúhelyzet és a szövegek elemzése során tanúsított önreflexió elengedhetetlen a módszerre jellemző torzítások okán.

## Összefoglalás

Az elemzés a tanári identitás öt nagy alappillérét állapította meg: (1) pályaválasztás és hajlamosító tényezők, (2) fontos pedagógiai készségek és tulajdonságok, (3) saját módszertan, tanítói gyakorlatok és ezek háttere, (4) intézményi lét és ahhoz való viszonyulás, illetve (5) a család szerepe. Az interjúkban megjelenő tematikák átfedései a hasonló kontextusból, az általános érvényű intézményi elvárásokból, illetve az interjúalanyok önreflexiók törekvéseiből, hivatásukkal való mély azonosulásukból adódhat.

Látható, hogy az egyéni narratívák fonalai abba a dinamikus kulturális-közösségi-szakmai szövetbe illeszkednek, amelynek segítségével a narrátorok önmagukat értelmezik, és amelyet létezésükkel tovább alakítanak; a narratívák közös értelmezése pedig feltárja a szubjektív élmények kollektív vonatkozású jelentésárnyalatait.

A tanári identitás mélyen személyes jellegét és kontextusérzékenységet egyaránt értelmező narratív módszer képes gazdagságában szemlélni azt, így különösen alkalmas annak vizsgálatára.

A kutatásom által konceptualizált tanári identitás komplex: tematikus mezőkből áll össze, melyek kölcsönösen hatnak egymásra, formálják és feltételezik egymást. Továbbá dinamikus, szociális, kulturális és szervezeti közegekben érvényesül, melyek egyúttal hatnak is rá. E közegek – kulcsfontosságú szerepük okán – további kutatása javasolt.

Az általam alkalmazott narratív megközelítés számos további irányt kínál a tanári identitás vizsgálatát illetően. A tanárképzés rendszerében az elmúlt években egyre nagyobb hangsúlyt kapott a pályaváltás nyomán érkezők integrálása – a második karriert kezdő tanárok identitáskonstrukciójának széles körű vizsgálata a

tanári pálya vonzóbbá tétele, a képzéstervezés és a pályakezdők pályán tartása szempontjából is értékes eredményekkel szolgálhat. Minden pedagógus szakmai identitása mélyen egyedi, így az e mélységeket megismerni és integrálni kívánó nézetekre rendszerekre nagy szükség van.

## Irodalom

- Adler, J. M., Dunlop, W. L., Fivush, R., Lilgendahl, J. P., Lodi-Smith, J., McAdams, D. P., McLean, K. C., Pasupathi, M. & Syed, M. (2017): Research Methods for Studying Narrative Identity: A Primer. [Manuscript submitted for publication] *Social Psychological and Personality Science*.  
<https://doi.org/10.1177/1948550617698202>
- Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz Kiadó.
- Barkhuizen, G. (2016): Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. *RELC Journal*, 47(1), 25–42.  
<https://doi.org/10.1177/0033688216631222>
- Bauer, J. J., McAdams, D. P. & Pals, J. L. (2008): Narrative identity and eudaimonic well-being. *Journal of Happiness Studies*, 2008(9), 81–104.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9021-6>
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009): Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 39, 175–189.  
<https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, D. (2018): Teacher learning as identity learning: models, practices, and topics. *Teachers and Teaching*, 25(1), 1–6.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1542871>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007): Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.  
<https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Bükki E. (2018): *Ágencia-értelmezések a munkahelyi tanulás kutatásában és a tanári ágencia modelljei* [Nem publikált kézirat].
- Chong S. & E.-L. Low (2009): Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1) 59–72.  
<https://doi.org/10.1007/s10671-008-9056-z>

- Clandinin, J. D. (2006): Narrative Inquiry: A Methodology for Studying Lived Experience. *Research Studies in Music Education*, 27, 44–54.  
<https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>
- Garner, J. K. & Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: An instrumental case. *Teachers and Teaching*, 25(1), 7–33. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Lénárd, S., Czirfusz, D., Horváth, A. & Rapos, N. (2024): A tanárszakos hallgatók tanári identitásának alakulása a pályaszocializációs gyakorlatok során. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 12(3), 47–72.  
<https://doi.org/10.21549/NTNY.46.2024.3.3>
- Martin, A. (2019). Teacher Identity Perspectives. *Encyclopedia of Teacher Education*. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6\\_222-1](https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_222-1)
- McAdams, D. P. & McLean, K. C. (2013): Narrative Identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22, 233–237. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>
- McLean, K. C. (2008): The Emergence of Narrative Identity. *Social and Personality Psychology Compass*, 2, 1–18.  
<https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2008.00124.x>
- Mosquera-Pérez, J. E. & Losada-Rivas, J. J. (2022): EFL Teachers’ Professional Identity: A Narrative Study With Colombian Graduate Students. *Profile Issues in Teachers’ Professional Development*, 24(2), 47–62.  
<https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.91744>
- Németh, K. (2018): *Életvilág-értelmezések. Utak felbomlott világokhoz*. Argumentum Kiadó
- Olsen, B. (2011). “I am large, I contain multitudes”: Teacher identity as a useful frame for research, practice and diversity in teacher education. In Ball, A. F. & Tyson, C. A. (Eds.), *Studying diversity in teacher education* (pp. 257–273). Springer.
- Orianne J.-F. & Eustache F. (2023): Collective memory: between individual systems of consciousness and social systems. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–14.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1238272>
- Rushton, E. A. C. & Reiss, M. J. (2020): Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 57(2), 141–203.  
<https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Sik, D. (2008). Habermas életvilág fogalmán innen és túl. In Némedi, D. & Szabari, V. (Eds.). *Kötő-jelek*. (pp.145–151). ELTE TÁTK.

Simon, G. (2011). A kritikus-barát módszer. *Pedagógusképzés*, 9(38), 47–64.  
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.04>

Tókos, K. (2024). Tanárjelöltek szakmai tanulásának és identitáskonstruálásának támogatása – a videotréning lehetőségei a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 22(50), 5–33. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2024.1.01>

### **“I Received a Hundredfold in Return” – Exploring Identity Construction of Primary School Teachers through Narrative Interviews**

This study explores the construction of teacher identity through narrative interviews with five retired elementary school teachers. Using thematic field analysis, five core pillars of teacher identity emerged: 1) career choice and predisposing factors, 2) essential pedagogical skills and traits, 3) personal teaching practices and their roots, 4) institutional context and attitude to it, and 5) the role of family. The findings highlight both shared patterns and unique personal experiences, suggesting that professional identity is shaped by broader themes but deeply individualized through life histories. The study contributes to ongoing discussions about professional identity formation and narrative approaches in educational research.

Keywords: *teacher identity, professional identity, narrative interview, thematic field analysis, identity model*

# **Eszmecsere**

# Rovatszerkesztői bevezető – Rendszer vagy hálózat? Új utak a pedagógusképzésben

Fűzi Beatrix – Horváth László

---

*Rovatunk aktuális számában a pedagógia és a pedagógusképzés megújításának sürgető kérdéseit járjuk körül. Szerzőink, bár eltérő nézőpontból, de egyaránt amellett érvelnek, hogy a jelenlegi oktatási rendszer alapvető változtatásra, paradigmaváltásra szorul, a felszíni kiigazítások ideje lejárt.*

*Első cikkünkben Gloviczki Zoltán azt a kérdést teszi fel, hogy szükséges-e a pedagógusképzés megújítása. Válasza egyértelmű igen. Rámutat arra, hogy a 19. századi tudományközvetítő és elitképző modellre épülő tanárképzés mára elvesztette relevanciáját a tömegoktatás valóságában. A szerző valódi, a tanulási eredményekre (learning outcomes) épülő reformot sürget, amely a diszciplináris harcok helyett arra összpontosít, hogy milyen tudásra és képességekre van szüksége a 21. századi pedagógusnak hivatása gyakorlásához.*

*Második írásunkban Gyarmathy Éva vázol fel egy lehetséges utat a megújuláshoz, amelynek középpontjában a hálózati szemlélet áll. Értelmezésében a digitális kor és a poszthumán állapot kihívásaira nem egy újabb, domináns elmélet, hanem a meglévő tanuláseméleti paradigmák rugalmas, adaptív hálózata adhat választ. A tanulás ezen új ökoszisztémájában nem az ismeretek felhalmozása, hanem a kapcsolatok építése és a hálózatokban való részvétel válik a tudás alapjává.*

*A két tanulmány tehát egymást kiegészítve fest kritikus képet az oktatás jelenéről és lehetséges jövőjéről. Míg Gloviczki a rendszer mélyén húzódó történelmi és strukturális válságot diagnosztizálja, addig Gyarmathy egy előreutató, a technológiai és társadalmi változásokra reflektáló, hálózatalapú víziót kínál. Várjuk Olvasóink véleményét és reflexióit a felvetett gondolatokra!*

*Kulcsszavak: paradigmaváltás, pedagógusképzés, hálózat, tanulási környezet*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.05

## Editorial Introduction – System or Network? New Paths in Teacher Education

---

*In the current issue of our column, we explore the urgent questions surrounding the renewal of pedagogy and teacher education. Our authors, although from different perspectives, both argue that the current educational system requires a fundamental paradigm shift and that the time for superficial adjustments is over.*

*In our first article, Zoltán Gloviczki poses the question: is the renewal of teacher education necessary? His answer is an unequivocal yes. He points out that the 19th-century model of teacher training, built on science dissemination and elite education, has lost its relevance in the reality of mass education today. The author urges for a genuine reform based on learning outcomes, one that focuses not on disciplinary battles but on the knowledge and skills a 21st-century educator needs to practice their profession.*

*In our second piece, Éva Gyarmathy outlines a possible path toward renewal centered on a network-based approach. In her interpretation, the answer to the challenges of the digital age and the posthuman condition lies not in another dominant theory, but in a flexible, adaptive network of existing learning-theory paradigms. In this new learning ecosystem, the foundation of knowledge becomes not the accumulation of information, but the building of connections and participation in networks.*

*The two studies thus complement each other, painting a critical picture of the present and possible future of education. While Gloviczki diagnoses the deep-seated historical and structural crisis of the system, Gyarmathy offers a forward-looking, network-based vision that reflects on technological and social changes. We welcome our readers' opinions and reflections on the ideas presented.*

*Keywords: paradigm shift, teacher education, network, learning environment*

---

# A rendszer hálózatra váltása – a tanulási környezet gyökeres átalakítása

Gyarmathy Éva

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára,  
gyarmathy.eva@avkf.hu, ORCID: 0000-0002-3882-9397

---

*A 21. század technológiai és társadalmi átalakulásai gyökeresen megváltoztatták az emberi kommunikáció, tanulás és tudásmegosztás dinamikáját. A korábbi rendszerszemléletű megközelítést mára a hálózati paradigma váltja fel, amely nem hierarchikus, hanem rugalmas, sokszempontú és önszerveződő struktúrákat helyez előtérbe. A digitális korszak új kihívásai – mint a mesterséges intelligencia, a blokklánc és a mindent átható konnektivitás – átrendezik az oktatás alapjait, így a tanulásméleti modellek (behaviorizmus, kognitivizmus, konstruktivizmus, humanizmus, konnektivizmus) is hálózatszerű struktúrában értelmezhetők. Nem újabb domináns paradigma kialakítása a cél, hanem a meglévők integrálása egy rugalmas, adaptív és interdiszciplináris tanulási ökoszisztémába. A tanulmány kritikai képet fest a jelenlegi oktatási gyakorlatról, és a tanulás természetesebb, hálózatalapú megközelítése mellett érvel, amely képes reagálni akár a poszthumán társadalmak komplexitására és gyorsan változó környezetére is.*

*Kulcsszavak: oktatási paradigmaváltás, hálózat, poszthumán tanulási környezet*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.06

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

## Bevezetés

Az utóbbi évtizedekben olyan kulturális változásoknak lehetünk tanúi, amelynek a civilizáció kezdetkor, az ókorban történtek az írásbeliség kialakulásával összefüggésben. Nem egyértelmű, hogy mitől válik egy kultúra civilizációvá, de vannak elfogadott és elvárt mérföldkövek, például a városiasodás, az öntözés és valamiféle írásbeliség, amellyel jelen tudásunk szerint a sumerok rendelkeztek legkorábban, i. e. 4000 környékén. A városiasodás, a gazdálkodás és a tudás kezelése rendszerek létrehozásához vezetett (Cox, 2001). Ezek és a további rendszerek segítették az emberiséget a fejlődésben. Most, 6000 évvel az emberi civilizáció kezdete után, a fejlődés olyan szakaszba ért, amikor a különböző rendszereket a megsokszorozódó kapcsolatok szétfeszítik, ami az alábbiak szerint számos formában megmutatkozik.

A 21. század technológiai fejlődése gyökeresen megváltoztatta, hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz az emberek, hogyan működnek a gazdaságok, és hogyan kommunikál, él és fejlődik a társadalom egésze. A digitális korszak hajnalát az internet megjelenése jelentette, ám az azt követő innovációk – mint a közösségi média, az online pénzügyi szolgáltatások, a kriptopénzek, a blokklánc, a mesterséges intelligencia (AI), a kiterjesztett valóság (AR) és a metaverzum – egy olyan jövő felé terelnek, amelyhez foghatót még soha nem tapasztalt az emberiség. E forradalmi technológiák között egy közös nevező azonosítható: az interoperabilitás, amely láthatatlan kapocsként összefűz, és egy egységes ökoszisztémát hoz létre, amely a fejlődés alapját képezi (Carcar307, 2025). Az interoperabilitás teszi lehetővé különböző rendszerek, eszközök vagy szoftverek együttműködését, és így a különböző szakterületek vagy nyelvek közötti kommunikációt is. Az internet, a nyílt hálózat, végtelesen lehetőségeket nyitott meg. Lebontotta a földrajzi korlátokat, lehetővé téve az információk és az ötletek gyors terjedését, az emberi interakció egy teljesen új formájának kezdetét jelentette. A közösségi oldalak által a kapcsolatok már nem korlátozódtak a fizikai közelségre. Az emberek valós időben léphettek kapcsolatba egymással – bárhol, bármikor.

A blokklánc is együttműködő szereplők hálózata. Olyan digitális bizalmi hálózat, ahol nem az emberek közötti személyes kapcsolat, hanem a kriptográfia, az algoritmusok és az átláthatóság biztosítja az együttműködést. Minden résztvevő „kapcsolatban áll” a hálózat többi tagjával az adatmegosztás és a szabályrendszer alapján. A mesterséges intelligencia és a kiterjesztett valóság egyre fontosabb szerepet játszik az emberi interakciók alakításában. A kiterjesztett valóság (AR) átalakítja a világ megtapasztalását. Akár egyének is digitális információkat helyezhetnek el a fizikai környezetükön, így a virtuális és a valóságos összekapcsolódik az észlelésben is (Carcar307, 2025).

A poszthumanizmus egyik kulcskérdése az, hogy hol húzódik a határ ember és gép, ember és állat, illetve természet és technológia között. A modern technológiák – például a mesterséges intelligencia, az agy-gép interfészek vagy a génszerkesztés – elmoshatják ezeket a határokat. A poszthumanisták szerint ezek a változások nem feltétlenül veszélyesek vagy elidegenítőek, hanem lehetőséget kínálnak arra, hogy újfajta identitásokat, kapcsolatokat és létformákat képzeljünk el (Braidotti, 2016; Haraway, 1991).

„Minden mindennel kapcsolatban van”, ez a misztikusok, a spiritualisták és egyre több, különböző gondolkodó – a 21. századi fizikusoktól kezdve a filozófu-

sokig – megállapítása (Bohm, 1980; Capra, 2002). A digitális eszközök az emberi-  
ség minden életterébe beléptek, és megváltoztatták azt. Mégis, a legközvetlenebb  
és legátfogóbb hatás az emberi infokommunikáció terén történik, ahol a digitális  
eszközök folyamatosan veszik át a területet, és ez az emberi kultúrát alapjaiban  
változtatja meg. Ennek ellenére az emberi infokommunikáció „fellegvára”, az is-  
kola lényegében ignorálja ezt a változást.

A pedagógia azonban nem érintetlen. A számos jelző, amelyet egy-egy peda-  
gógiai irányzat használ, jelzi az interdiszciplináris irányú fejlődést és azokat a te-  
rületeket, amelyeknek be kellene jutnia az iskolába, hogy az emberi fejlődés jelen  
fázisában releváns közeg legyen a gyerekek fejlődésében, tanulásában: A művé-  
szetpedagógiát, a szociálpedagógiát, a médiapedagógiát, a kulturális pedagógiát  
(mely a kultúrák közötti párbeszédet és megértést helyezi előtérbe, különösen a  
multikulturális társadalmakban), a kiberpedagógiát (ITK), az ökopedagógiát, a ne-  
uropedagógiát mind-mind valamely szükséglet hívta életre. A reformtörekvések  
egy-egy oktatási hiányterületre igyekeznek választ adni, és számuk gyorsan nö-  
vekszik. A pedagógus már egyszerre művész, szociális szakember, környezetmér-  
nök, neurológus és informatikus, miközben nagy mennyiségű információt kell el-  
juttatnia olyan gyerekekhez, akik már amúgy is fuldokolnak a körülöttük záporzó  
ingertömegetől.

A pedagógia jelenleg ugyanazt a kört futja, mint amit az iskolák: egyre több  
mindent akar bevenni, hogy megfeleljen az információrobbanás miatt megválto-  
zott helyzetnek. A gyermekek és a pedagógusok mind több tananyaggal kell,  
hogy megbirkózzanak. A lelkiismeretes pedagógus jellemzően a tananyag feléig-  
harmadáig jut az iskolaév végéig, hiába próbálja megnyújtani az oktatásirányítás  
az iskolai napokat és az iskolaévet. A szülők is belépnek ebbe a körbe, és a gyere-  
keket további fontos területeken képezik/képeztetik az iskolán kívül. Egy idejét-  
múlt kulturális szemlélet a felhalmozás, a tudásgyűjtés és a paradigmakumuláció  
felé hajtja az oktatáshoz különböző módon kapcsolódó résztvevőket.

Mindez jelzi, hogy a tanulás épületét nem elég átfesteni. A festék már nem  
tartja össze, újra kell tervezni és felépíteni. Szerencsére a régi alapanyagok újra-  
gondolva hasznosíthatók. A tanuláselméleti paradigmaváltásokban kell paragig-  
maváltást végrehajtani. Az új paradigma nem egy önálló új keretrendszer, hanem  
egy *metaparadigma*: a meglévő paradigmák közötti kapcsolat, átfedés és párbe-  
széd rendszere.

## Hogyan lehetséges paradigmaváltás a paradigmaváltásokban?

A technológia részben a korábban nem összekapcsolt elemek által kiváltott új visszacsatolási hurkokon keresztül megteremti a nem szándékolt következmények valószínűségét, ami növeli a kiszámíthatatlanságot. Az egykor földrajzi alapokon nyugvó civilizációk mára kiszabadultak a rögzített térből, felgyorsult a népek és az eszmék vándorlása (Cox, 2001). Esélytelen a korábbi szemléletben, paradigma-rendszerben folytatni bármit, ami kapcsolatban van az emberi tevékenységgel, mert a technika teljesen átítatta és átírta a humán létet. Talán nem egy paradigmáról kellene beszélnünk a kavalkád közepén. A jelen paradigmaváltás talán inkább a paradigmák hálózatához vezet, amely jó esetben a rendkívül kitágult és sokrétegű emberi lét és kapcsolatok többféle megközelítését kívánja.

A paradigma és a paradigmaváltás fogalmát Thomas Kuhn tette ismertté A tudományos forradalmak szerkezete (1962, 1984) című könyvében. Kuhn elsősorban a természettudományokra fókuszált, de a fogalom transzferálható más területekre is. Így teszek e tanulmány megírásakor is, amikor a paradigma és a paradigmaváltás fogalmakat nem a szigorúan Thomas Kuhn-i, hanem az abból származó, a társadalomtudományokban elterjedt „lazább” értelemben használom. Eszerint a paradigma az adott területen működő közösség közös „világnézete”. A tudományos fejlődés nem folyamatos, hanem az idők során a normál tudomány és a tudományos forradalmak szakaszai váltják egymást. Egy paradigma válságba kerülhet, ha az anomáliák, vagyis a meglévő elmélet által megmagyarázhatatlan jelenségek szaporodnak, és megingatják a közösség bizalmát a meglévő keretekben. Egy új paradigma ilyenkor nem pusztán egy új elméletet, hanem egy teljesen más világlátást kínál, amely kezdetben gyakran idegennek, sőt, szakszerűtlennek és értelmetlennek tűnhet a régi keretek között gondolkodók számára. A paradigmaváltás akkor következik be, amikor a tudományos közösség túlnyomó része elfogadja az új paradigmát, és az intézményesül – új tanszékek, folyóiratok, kutatási irányok jelennek meg (Kuhn, 1962, 1984). Napjainkban a tudomány azonban nem elszigetelt paradigmák harctere, hanem egy összefonódó, több szinten szerveződő hálózat, ahol az egyes elméleti keretek egymást kiegészítik, átfedik, vagy új értelmezési lehetőségeket nyitnak meg.

Albert Einstein nem akart a fizikában paradigmaváltást, csak látott valamit, amit mások kerestek. A fizikusok érezték, hogy valami új megközelítésre lenne szükség. Sorra jöttek a fizika fejlődésével az adatok, amelyek abba az irányba mutattak, hogy valahol összeférhetetlenség van, és kellettek, akik képesek elszakadni

a sok évszázados tudástól, és nagyon másképpen látni. A 20. században azonban a fizika már nem elégedett meg egy paradigmával, és az egyszerre érvényes paradigmák sora jelent meg.

*Különböző szintek:* A tanulás elemi lépéseit vizsgálóaktól a komplex modellekig a tanuláselméletek együttesen a tudásépítés sokféle félfogását mutatják meg, és a különbségek ellenére számos kapcsolódási pont van a különböző modellek között.

*Kollektív intelligencia:* Különböző csoportok specializálódnak, de közben folyamatosan kommunikálnak és építenek egymás eredményeire. A kutatások, elméletek és intuíciók tudáshálózatot alkotnak – nem csak az elméletek szintjén, hanem az emberek között is. Ez a hálózat, mely:

- önszerveződő: új elméletek új kapcsolatokat nyitnak;
- adaptív: ha egy paradigma meginog, a hálózat reagál és új struktúrákat épít;
- és interdiszciplináris: például információelmélet, filozófia, technológia is részese lesz.

*Hálózatos szemlélet:* Egyre valószínűbb, hogy a világ sokfélesége egy végső, mindent megmagyarázó elmélet helyett többszemponút, sokcsatornás, hálózatos szemlélettel érthető meg. Más tudományok (például a társadalomtudományok) 20–21. századi fejlődése jó mintája lehet a tanulással kapcsolatos elméletek fejlődésének is.

A hálózat nem egy hierarchikus, egységes rendszer, hanem rugalmas kapcsolatok hálója, amely

- különböző, különálló egészekből és kapcsolódásaikból áll;
- a részek egyszerre együttműködők és versengők;
- önszerveződő, adaptív, interdiszciplináris;
- többszemponút, sokcsatornás.

A tanulás egy ilyen hálózatos szemléletben a természetes tanuláshoz áll nagyon közel, és nem véletlen, hogy egyre gyakrabban szólnak a pedagógiában erről a tanulási módról, amely sokáig a legtermészetesebb tanulási forma volt, vagyis a gyermekek spontán tanultak a környezeti tapasztalatokból, egymástól és a felnőttektől. Az intézményes oktatás ezt felváltotta, de újra változik a helyzet. A digitális bennszülöttek nem a felnőttek világából tanulnak, sőt, egyre kevésbé a természetes tapasztalatokból, hanem az interneten keresztül önállóan fejlődnek és osztanak meg tartalmakat (bármilyen és bármilyen legyen is az).

E jelenségek metszéspontjában – az informatika, a pedagógia és a hálózattudomány között – jelent meg a hálózatalapú tanulás, vagyis a konnektivizmus. Azt gondolnánk, hogy ezzel el is jutottunk a hálózatos megközelítéshez, a megoldáshoz, de nem egészen ez a helyzet. A konnektivizmus is csak egyike a modelleknek – bár kétségtelenül a hálózatos szemléletet határozottan hordozó modell –, de valójában a paradigmák hálózatának egy csomópontja. Egy gyorsan változó világban pedig a rugalmasság és a változáshoz való alkalmazkodás mindenkinek alapvető attitűdje kell legyen.

### **Lehetőségek a tanuláselméleti paradigmákban**

Bár a pedagógiában is egyre gyorsabban követik egymást a paradigmaváltásért kiáltó elméletek, a gyakorlatban ennek szinte semmilyen nyoma nincsen. Nagy Emese és Pálfi Dorina (2017) öt felsőoktatási intézmény pedagógusképzését vizsgálta meg, és azt találta, hogy a legnagyobb arányban a hagyományos pedagógiai felkészítés a jellemző, pedig ekkor még csupán a konstruktivizmust kérték számon, miközben már egy újabb elmélet, a konnektivizmus döngette a pedagógia kapuit.

George Siemens és Stephen Downes (2008) a digitális korszakra vonatkozó elméletet dolgozott ki, amelyet konnektivizmusnak neveztek el, és amely a behaviorizmust, a kognitivizmust és a konstruktivizmust haladta meg. A konnektivizmus a digitális és a hálózati eszközöket a tanulás szerves részeként kezeli, nem csak kiegészítésükként. Szemléletét megalapozza, hogy a tudás gyorsan változik, és a legfontosabb képesség az, hogy valaki képes újra és újra tanulni, összekapcsolni információkat. A technológia aktív tanulási partner.

A Siemens és Downes (2008) által leírt tanuláselmélet vitát váltott ki arról, hogy ez egy tanuláselmélet, oktatáselmélet vagy csupán egy pedagógiai nézet. Az elmélet fontossága és érvényessége tekintetében elfogadást nyert, de inkább a tanulási folyamat során az oktatáshoz vagy a tantervhez használandó eszköznek tekintik, mintsem önálló tanuláselméletnek. A konnektivizmus a hálózatelméletek pedagógiai alkalmazásaként is értelmezhető, és az ötödik a most is jelenlévő fő tanuláselméletek – a behaviorizmus, a kognitivizmus, a humanizmus és a konstruktivizmus – után. Ezeket a paradigmákat egymástól függetlenül szokás leírni, pedig kiváló hálózatot alkothatnak, és a konnektivizmussal összekapcsolva bármelyiknél érvényesebb és átfogóbb tanuláselméleti paradigmahálózathoz jutunk. A konnektivizmus arra kényszeríti a pedagógusokat, hogy jobban megnézzék, mit tesz-

nek a digitális oktatásban, és újragondolják és megvitassák, hogy az egyes részek hogyan illeszkednek egymáshoz (Duke et. al., 2013).

A behaviorizmus olyan szemlélet, amely szerint a viselkedés külső tényezőkkel magyarázható, és a viselkedés kondicionálása univerzális tanulási folyamattá tehető. A pozitív és negatív megerősítés, valamint a jutalmazás és büntetés rendszerre hatékony eszközök a tanulásban és a viselkedés formálásában. A behaviorizmus hozadéka a mai tanulásban a gamifikációban jelenik meg a legerősebben. A digitális eszközök ebben kiváló partnerek, de ezek nélkül is játékosítható a tanulás egy része. A behaviorizmus nem univerzális megoldás, a jól felépített és időzített jutalmazási rendszer azonban beleillik a 21. századi tanulásba. Az emberi agy kondicionáló és jutalmazó működésére építő, a motiváló eljáráshoz kapcsolódó elméletek például a tanult tehetetlenség (Seligman, 1972) vagy a Growth Mindset (Dweck, 2006).

A *kognitivizmus* a tanulást belső mentális folyamatként értelmezi. Szemben a behaviorizmussal, amely a megfigyelhető viselkedésre és a külső ingerekre összpontosít, a kognitivizmus azt vizsgálja, hogyan dolgozza fel az agy az információt, vagyis hogyan érzékelünk, értelmezünk, emlékezünk és oldunk meg problémákat. A kognitivizmus a tanulást nem passzív, hanem aktív információfeldolgozásnak tekinti. A tanuló könnyebben dolgozza fel az új információkat, ha előzetes tudására építhet. A *sémák* és a mentális struktúrák segítik az információ rendszerezését.

A humanizmus az egyént helyezi a tanulás középpontjába, és úgy tekint a tanulásra, mint természetes folyamatra, amely az önmegvalósítást segíti elő. A szerepjátékok, az életszerű helyzetek, a megfigyelés és a felfedezés fontos elemei a humanisztikus tanulásnak. Mindezek kiválóan összekapcsolhatók az előző elméleti megközelítésekkel. A hozadék a személy középpontba kerülése, ahol a „tananyag” még hátrébb sorolódik.

A konstruktivizmus szerint az emberek maguk alakítják ki a világról alkotott megértésüket, és az új információkat korábbi tapasztalataikhoz kapcsolva építik fel saját jelentésrendszerüket. Ez igazán közel áll a kognitivizmushoz, itt már eleve megvan a kapcsolat. A lényeges továbblépés az önálló sémaalkotás, és ezzel a személyre szabottság előtérbe kerülése.

A konnektivizmus lényege, hogy a tudás nem csupán egyéni belső folyamatként értelmezhető, hanem hálózatokban való részvételként – vagyis a tanulás alapja az információforrások, az emberek, a technológiák és a rendszerek közötti kapcsolatok létrehozása és fenntartása. A konnektivizmus fő gondolatai:

- A tudás hálózatos : A tudás nemcsak az egyén fejében található, hanem elosztva létezik a különböző rendszerekben, platformokon, emberekben és technológiákban. A tanulás lényege ezeknek a hálózatoknak az építése és ápolása.
- A kapcsolat a tanulás alapja: A tanulás nem elsősorban az információ megtanulása, hanem kapcsolódás emberekhez, információforrásokhoz, közösségekhez. A tudás elsősorban kívül van, nem belül.
- A tanulás folyamatos és dinamikus : Mivel a tudás gyorsan változik, a tanulásnak is állandónak kell lennie – fontosabb megtanulni, *hogyan tanuljunk és kapcsolódjunk*, mint konkrét tényeket elsajátítani.
- A döntés is tudás: A konnektivizmus szerint maga a döntés arról, hogy melyik információ releváns vagy hiteles, már önmagában is egy tanulási folyamat része.
- Digitális környezetben élünk: A konnektivizmus kiemeli az információs technológia, különösen az internet és a közösségi média szerepét a tudás megszerzésében – ezért ideális elméleti alapot nyújt a digitális oktatás és a nyílt tanulás (például MOOC-ok) számára.

A konnektivizmus szerint nem kell mindent tudnunk, csak tudnunk kell, hol és hogyan találjuk meg a szükséges tudást, és hogyan kapcsolódjunk azokhoz, akik segíthetnek bennünket. Az elméletek összekapcsolásával hálózatosan gondolkodhatunk a tanuláselméletekről, és ezzel hitelessé válik a paradigma, amely maga és tanulásra vonatkoztatott elmélete és gyakorlata egyaránt:

- különböző, különálló egészekből és kapcsolódásaikból áll;
- a részek egyszerre együttműködők és versengők;
- önszerveződő, adaptív, interdiszciplináris;

többszemponútú, sokcsatornás.

## **Az információszerzés, -közvetítés és -tárolás**

Az ember a tudásának kiszervezésével és ennek a kiszervezésnek egyre hatékonyabbá tételével mérhetetlen tudásra tett szert. Ennek első feltétele az egymástól való tanulás volt, és ez az emberben szinte túlméretezetten megvan. Persze nem az iskolai tanulásról (studying) van szó, hanem a természetes (learning) tanulásról, tapasztalatszerzésről. A gyermeki agy működésében tetten érhető a tanulás prototípusa. A gyermek bárhova születik, felszippantja mindazt, ami körülötte van. Ráadásul az agyunkat arra állítottuk rá, hogy a környezetet ne csak explorál-

jük, hanem kérdezzük is. A játék, a próba-szerencse tanulás ilyen kérdések. Ilyesmit még a kölyökkutyák is megtesznek bizonyos határokon belül, az ember azonban ennél tovább jutott, és a gyermeknek belső készítése, hogy a környezetről szerzett közvetlen tapasztalatok mellett az elsődleges gondozóját ne csak utánozza, de kérdezze is. Ráadásul az utánzás és a kérdezés gyermeki szokását az ember felnőttként is megtartja.

Az emberi agy rendkívüli információéhségének azonban határt szab az információk tárolási kapacitása. Az agy nem annyira sok információ tárolására, inkább az információk megszerzésére és használatára alkalmas, ahogyan a többi hasonló állatra jellemző. Az ember agya, a biológiai evolúció csúcsaként sem tűnik lényegesen különlegesebbnek, mint a többi hasonló lény agya. Az emberi genom még a zebra hal genomjával is 80%-os egyezést mutat, az ember és a csimpánz genomja közötti különbség pedig csupán kb. 4%, aminek egy része különbség, a többi beillesztésből és törlésből áll. Mi mehetne nagyon félre? Úgy tűnik, hogy abban a kb. 4%-ban világot megváltó/romboló lehetőségek is meghúzódnak.

Eleinte próbáltuk a tudást felhalmozni néhány emberben. Egyik ember ezt, a másik azt tudott, és így a közösségi tudás egy ember tudásánál nagyobb volt. A bölcs öregek tisztelete éppen a fiatalabbaknak rendelkezésére nem álló, múltban szerzett ismeretek miatt volt nagy. Ők már sok mindent láttak és átéltek, és a közösség túlélését jelenthette, ha volt ilyen bölcs öreg, akit érdemes volt kérdezni, mert tapasztalata volt olyasmikről is, amikről a fiatalabbaknak nem lehetett. Tudta, hogy mi mit jelent, és hogyan lehet valami előnyös, illetve hogyan menekülhetünk meg a veszélyes helyzetekből. Közben az ember a közösségi tudást a szervetlen világba helyezte át – falra festette, kőbe véste, papiruszra, majd papírra írta. Az írásbeliségre való átállás során az emberi agyban némely területek helyet adtak az olvasás-írás képességének. Az írnokok, akiknek ez a képessége kialakult, biztos megélhetéshez jutottak. Az olvasás-írás képessége az ókortól kezdve hatalmas előnyt jelentett azoknak, akiknek ez megadatott. A könyvnyomtatás előtt azonban a tudás még nem volt szélesebb körben elérhető, és csak a 20. századra – ott, ahol a tankötelezettség ezt lehetővé tette – lett általános a tudáshoz való hozzájutás az olvasás-írás által. Az öregek tiszteletét átvette a könyv tisztelete.

Közben az ember nem adta fel, hogy még könnyebben tudjon információkat szerezni és tárolni. Egyre újabb eszközök és technológiák jelentek meg. Az elektromosság forradalmi lehetőségeket nyitott, és megjelentek a könyvek és könyvtárak helyét átvevő eszközök, bár ezt akkor még kevesen látták így. Például a táviró,

a telefon, a gramofon, a fényképezőgép, a mozgókép, a rádió és a televízió lehetővé tette a kép és a hang átvitelét, valamint tárolását, ami nemcsak több és gyorsabb infokommunikációt eredményezett, de az ember természetes észlelésének jobban megfelelő csatornákat is használt. Az olvasni nem tudó emberekhez, így a kisgyerekekhez is eljutott az információk sokfélesége.

Az emberi agy rendkívüli teljesítménye, hogy képessé vált az olvasásra. Az emberi agy és kognitív képességek részben a kulturális evolúció hatására formálódnak. Ahogy a kultúra változik, úgy az agy működés módja is képes lehet változni, főleg a használatában, a „huzalozásában”. Az agy újrahaznosító képessége, a „*neuronal recycling*” (Dehaene, 2009), vagyis, hogy az agykéreg képes alkalmazkodni, átalakulni, hogy meglévő agyi struktúrák befogadjanak új funkciókat, lehetővé tette az olvasás kialakulását, de az átalakulás lehetősége továbbra is fennáll. A digitális kultúra, a technológia és az információfogyasztás igen erős hatású új módjai újra átalakíthatják az agyat. A digitális kultúra, a technológia és az újfajta információfogyasztási szokások az agy neuroplaszticitásán keresztül mérhetően befolyásolják a gondolkodás és a tanulás folyamatait (de Barros, 2024; Carr, 2010; Korte, 2020). A sok inger miatt csökken az elmélyült figyelem, háttérbe szorul a rövidtávú emlékezet, gyorsul az információfeldolgozás, jelentősebbé válik a „skimming” olvasás, a multitaskinghoz való alkalmazkodás, a fókuszálás gyengülése, a szociális interakciók digitális csatornába tolódnak, ami átalakítja a társas agyműködést. Mindez nyomot hagy az agyi működésen, a kognitív képességeken (Wolf, 2018). A neuroatipikus fejlődés talán már előszele a változásnak. Tomasello (2010) szerint az emberi kogníció alapvetően társas-kulturális környezetben fejlődött, és az ember különlegessége nem agyának méretében, hanem a közös figyelemben, a szándékmegosztásban és tanulási mechanizmusokban rejlik. Mindezt áthatóan érinti a digitális technika és az ember-gép infokommunikáció.

A digitális technológia a társadalom viszonyát is megváltoztatta a tudáshoz. Könyörtelen térhódítása azt jelenti, hogy az oktatás hagyományos módszerei megkérdőjeleződnek, ahogy anno a füstjelek. Ami egykor könyvtárba járást és hosszas kutatást igényelt, ma egy állandóan kéznél lévő, 7×17×1 cm méretű mobiltelefonon keresztül bármikor, bárhol megoldható, és a mesterséges intelligencia válaszolgat a kérdéseinkre, mint egy türelmes felnőtt a gyerekeknek, egy megfelelő tutor a diáknak.

## A formális tanulás alkonya

Történelmileg a tanulás a formális oktatás éveire koncentrálódott, mielőtt a tényleges munkakarrier elkezdődött volna. Az utóbbi időben a tanulás időszakosan, a karrier minden egyes új szakaszának kezdetén szükséges. A karrier is átalakult, a megszerzett tudáskészlet gyors és elkerülhetetlen „öregedése” miatt sorozatos szakosodásra irányul. A kialakulóban lévő tendencia az, hogy a tanulás folyamatos és a szakmai környezetbe ágyazott legyen; ez a munkába integrált tanulás szükséges ahhoz, hogy egy bizonytalan és folyamatosan változó világban alkalmazkodni és boldogulni tudjon az ember. Ez egy olyan környezet, ahol az egyének folyamatosan érdekes és hasznos ismereteket keresnek, olyan ismereteket, amelyeket „behúznak” és megtanulnak, hogy betöltsék a jelenlegi tudásukban lévő hiányosságokat, amelyek megakadályozzák őket egy projekt befejezésében vagy céljaik elérésében (Evans-Greenwood, et. al., 2015).

A munkáltatók egyre inkább eltávolodnak attól a tendenciától, hogy a formális bizonyítványok alapján döntsenek a munkavállaló-jelöltek alkalmasságáról. A jelöltek alkalmasságát egyre inkább megfigyelhető hozzáállásuk és viselkedésük, széles körű tapasztalatuk és az új ismeretek és készségek munkájukba való integrálásában szerzett tapasztalataik alapján ítélik meg. A Google például (az üzleti gyakorlatok egyik vezető mutatója) a felvételi gyakorlatában a lehető legmagasabban képzett szakemberek kiválasztása helyett az úgynevezett „intelligens kreatívak” azonosítására helyezi a hangsúlyt – ők olyan intelligens és alkalmas általános szakemberek, akik olyan hozzáállást és viselkedést tanúsítanak, amely lehetővé teszi számukra, hogy hatékony tanulók és csapatjátékosok legyenek, és a hivatalos bizonyítványok (amennyiben a jelölt rendelkezik velük) csak kisebb szerepet játszanak.

Az oktatás előtt álló kérdések nem csupán a pedagógia vagy a technológia, hanem a cél és a szerep kérdései is. Úgy tűnik, alapvető változás következik be abban, ahogyan a tudást és a készségeket használjuk és gondolkodunk róluk. A tudás olyanná válik, amit szükség szerint sajátítunk el, ahelyett, hogy egy intézményben egy jövőbeli igényt előrevetítve tanítanak meg. Ha ez az alapvető váltás valósnak bizonyul, akkor új paradigmát vezet be, és átalakítja az oktatási ágazatot. Ez a váltás újradefiniálja az oktatók szerepét, és azt, hogy hogyan viszonyulnak a diákokhoz és a munkaadókhöz.

Lehetséges, hogy valamikor a nem túl távoli jövőben nem egy oktatási ágazatunk lesz, hanem legalább kettő: egy régi, ipari korszakból ránk maradt ágazat, amely egyre inkább marginalizálódik, és irreleváns a lakosság többsége számára,

és egy új, ágazat, amelyet a társas média és a „globális törzsek” uralnak, és amelyel az emberek többsége foglalkozik (Evans-Greenwood, O’Leary & Williams, 2015). A „global tribes” a Michael Maffesol (1996) által prognosztizált, kulturális-szociológiai-kommunikációs fogalom azt a jelenséget ragadja meg, hogy a világ különböző pontjain élő emberek digitális technológiákon keresztül alkotott, közös érdeklődésű, identitásalapú közösségeket alkotnak. Ilyenek például a gamerek, a környezetvédők és a tech-optimisták. Az infokommunikációs technika lehetővé tette, hogy az emberek ne csak nemzetállami vagy fizikailag közeli közösségekhez tartozzanak, hanem tereket átívelő, hálózatszerű, érték alapú csoportokhoz is. Ilyen hálózatokba már jelentős tanulási folyamatok helyeződtek át, így nem alapítalan a feltételezés, hogy ez forma általános tanulási úttá válhat.

Gloviczki Zoltán (2024) írja könyvében, hogy a pedagógia újratervezése helyett a modernebbnek tekintett eszközök használatában, új módszertanokban keresi a korszerűsítés lehetőségét, miközben régi szemléletben régi célok elérését erőlteti magára és az iskolára. Észre kéne venni, hogy az oktatás korábban sem volt jó a gyerekeknek, de nem nagyon volt más megoldás a tudás megszerzésére, mint az iskola. Most van.

## Összefoglalás

A tanuláselméletek szaporodása sorozatos próbálkozás az oktatás terén sokasodó válságtünetek kezelésére, de a valódi áttörést az hozhatja meg, ha az eddigiektől eltérően nem akarunk újabb mindenható paradigmát létrehozni, hanem mindaból, ami megvan, egy rugalmas, sokféleképpen járható hálózatot alakítunk ki. Knausz Imre (2018) idézi Mihály Ottó neveléstudóst, miszerint nem tudjuk, mi a nevelés, de azt tudjuk, hogy „a kérdésre sokféle legitim és jogos válasz létezik”.

A konnektivizmus középpontjában az a tézis áll, hogy a tudás kapcsolatok hálózatában oszlik meg, és ezért a tanulás abból a képességből áll, hogy ezeket a hálózatokat felépítsük, birtokba vegyük és használjuk. A paradigmák önmagukban is hálózatok, de eljutottunk oda, hogy egy paradigma nem tud arra a bonyolult feladványra választ adni, amibe az emberiség exponenciális fejlődésével belekergette önmagát. A paradigmákból szőtt finom hálózaton azok a csomópontok és szálak emelkednek és növekednek, amelyek adott időben, adott helyen és helyzetben a legjobban használhatók, a legkeresettebbek. Egy hálózat nem zárja ki egyik elemét sem, legfeljebb bizonyos helyzetekben kisebb jelentősége van egyiknek

vagy másoknak. Így, mint a körforgalomban is, természetes módon kerül előnybe az az út, amelyik a legforgalmasabb.

A poszthumanizmus újragondolja, kik vagyunk egy olyan világban, ahol az ember már nem feltétlenül a középpontban áll – és ahol a technológia, a természet és más létezők is alakítják az identitásunkat, az értékrendünket és a jövőnket. Ennek mentén az oktatás paradigmaváltásának is a teljes újragondolásból kell kiindulnia. A meglévő paradigmák összességében, kapcsolataikban van a megoldás, csak megfelelő hálózatba kell helyezni ezeket. Mindazt, amit tudtunk, és amit most tapasztalunk, ezen a hálózaton keresztül lehet megvizsgálni, és beépíteni a tanulás világába.

### **Kitekintés a gyakorlati megvalósítás felé**

Ha a mindenhatóságot fel tudja adni a pedagógia, akkor számos út nyílik meg a változtatás felé. Az infokommunikációs világ újra arra tanít, hogy nem tudhatunk, és nem is kell tudnunk mindent. Az emberiség erre már az ókorban rájött, és ki szervezte az intelligenciáját a közösségbe, mert ahogyan gyűlt a tudása, azt egy emberi agy nem tudta volna feldolgozni, hasznosítani. Ezzel párhuzamosan az ember az együttgondolkodást kiterjesztette térben és időben az írásbeliség segítségével, illetve most már a digitális információs közegekkel is (Gyarmathy, 2021).

A pedagógiában is ideje az egyszemélyes produkciót társas helyzetekké alakítani. Vannak erre már példák. Így a Kreatív Partnerség (<https://kreativpartnerseg.hu/>) során a pedagógus különféle szférából érkező kreatív szakemberekkel (például előadóművészekkel, képzőművészekkel, építészekkel, multimédia szakemberekkel, tudósokkal) együtt alakítja a tanulási környezetet. A szakemberek részt vesznek a tanórákon is. Legyen szó matematikáról vagy történelemről, a művészet és a kutatás eszközei segítenek a megértésben és a feldolgozásban (Lannert & Németh, 2024). Ugyanígy a digitális technika adta rengeteg lehetőség kihasználásának érdekében az infokommunikációs technikának a tanulási környezetben való alkalmazásában járatos szakemberekkel kell együttműködnie a pedagógusnak, és nem kell informatikussá lennie. Az ilyen és egyéb specialisták hálózatának kell támogatnia a pedagógust, hogy sokféle diákja számára sokféle lehetőséget tudjon biztosítani.

Ez a helyzet már nagyon közelíti a pedagógust mediátor szerepe felé, ahol a tanulási környezet alakítója és része is a diákokkal együtt (Gyarmathy & Kökényesi 2022a; 2022b), és hasonlít ahhoz, a fentebb már említett tanuláshoz, amit Evans-Greenwood, O'Leary és Williams (2015) ír le, amikor is nem valamiféle előre kita-

lált csomagot nyom az iskola a diákok fejébe, hanem a diákok „behúzzák” a számukra fontos tudásokat egy széles készletből.

A MTA Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának részeként a MTA-AVKF Tanulási Környezet Kutatócsoport (<https://tanulas-kutatas.hu/>) első osztályt kezdő kisgyerekek számára dolgozott ki különféle fejlesztő módszertani eljárásokat, amelyekkel a tanítók a tér- és tanulásszervezés által optimális, a gyerekek fejlődését támogató környezetet alakíthattak ki. A jelenlegi tananyag irányította oktatási környezetben azonban a tanítók inkább a szabadidős foglalkozásokba vitték be a módszereket. A lehetőség azonban nyitott. A módszertani anyag elérhető, a Móra Kiadó és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola közös kiadásában, címe: A változó tanulási környezet – Módszertan a tanulási kudarcok megelőzéséhez.

A régi bölcsek szerint az ember emberré igazán szabadidejében válik, amikor önmaga fejlesztésére fordíthatja energiáit. A szabadidő görög neve „scholea” volt, amiből az iskola szó is származik (Csikszentmihályi, 1998). Az optimális tanulási környezet olyan, mint a szabadidős tevékenység tere: sokféle lehetőséget kínál, közös tevékenységeket biztosít, ahol a természetes, tapasztalat alapú tudás megszerzésére van lehetőség a képességek fejlődésével. Az infokommunikációs környezet ilyen tanulást biztosít, de csak a virtualításban. A pedagógusoknak a valós világban kell ugyanazon lehetőségeket biztosítaniuk.

Ehhez azonban rendszer szinten kell szemléletet váltani, különben legalább kétféle tanulási közeg alakul ki: Lesz a jelenleg ismert iskola, amely a régi módszerekkel üldözi a gyerekeket, és lesz a másik út, a „scholea”, amely az önálló tanulásra épít, és a szereplői sokfélék – mediátor, mentor, tutor (adott esetben mesterséges intelligencia is), és amelyben a tanulási környezetet online játékok, kutatás, művészet, gamifikált tanulás és projektek hálózatából építi a pedagógus. Mindezek már most ott vannak az iskolákban, csak a paradigmákkal kell megküzdeni.

Talán azt kellene elképzelni, hogy amit hagyományosan iskolaként azonosítunk, az egy átmeneti, szükséges jelenség volt az emberiség tudásfejlődésében, és az ember természetes tanulási útjait vissza lehet szerezni egy, az ősi megoldásoknál sokkal magasabb szinten.

## Irodalom

de Barros, E. C. (2024). Understanding the influence of digital technology on human cognitive functions: A narrative review. *IBRO neuroscience reports*, 17, 415–422. <https://doi.org/10.1016/j.ibneur.2024.11.006>

- Bohm, D. (1980). *Wholeness and the Implicate Order*. Routledge.
- Braidotti, R. (2016). *A poszthumán*. Typotex.
- Capra, F. (2002). *A fizika taója*. Ursus Libris.
- Carcar307 (2025). *The 21st Century: A New World Built on Connectivity, Innovation, and Interoperability*. Medium. <https://medium.com/@Carcar307/the-21st-century-a-new-world-built-on-connectivity-innovation-and-interoperability-b77dc99b12f0> (2025. 04. 21.)
- Cox, R. W. (2001). Civilizations and the twenty-first century: some theoretical considerations. *International Relations of the Asia-Pacific*, 1(1), 105–130. <https://doi.org/10.1093/irap/1.1.105>
- Csíkszentmihályi, M. (1998). *És addig éltek, amíg meg nem haltak*. Kulturtrade Kiadó.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The science and evolution of a human invention*. Penguin Group.
- Downes, S. (2008). An introduction to connective knowledge. In Hug, T. (Ed.), *An Introduction to Connective Knowledge in Media, Knowledge & Education: Exploring new Spaces, Relations and Dynamics in Digital Media Ecologies* (pp. 77–102). University Press.
- Duke, B., Harper, G. & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*, 2013(Special Issue), 4–13.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Evans-Greenwood, P., O'Leary, K. & Williams, P. (2015). *The paradigm shift: Redefining education*. Centre for the Edge.
- Haraway, D. (1991). *A Cyborg Manifesto: Science, Technology, and Socialist-Feminism in the Late Twentieth Century*. In *Simians, Cyborgs and Women: The Reinvention of Nature* (pp. 149–181). Routledge.
- Gloviczki, Z. (2024). *A holnapután iskolája: Felkészülés az emberi jövőre*. Open Books Kiadó.
- Gyarmathy, É. (2021). Közös intelligencia, a közösség szellemi ereje. In Elekes, Gy. (Ed.) *Szociálpedagógia*, 18, 29–46.
- Knausz, I. (2018). *Műveltség és demokrácia. Kísérletek a pedagógia bírálatára, 2010–2018*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány. <https://mek.oszk.hu/18800/18805/>
- Korte, M. (2020). The impact of the digital revolution on human brain and behavior: where do we stand? *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2), 101–111. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/mkorte>

- Gyarmathy, É. & Kökényesi, I. (2022a). Tapasztalat Alapú tudás I. *TaniTani Online*, [https://www.tani-tani.info/tapasztalat\\_alapu\\_tudas\\_i](https://www.tani-tani.info/tapasztalat_alapu_tudas_i)
- Gyarmathy, É. & Kökényesi, I. (2022b). Tapasztalat Alapú tudás II. *TaniTani Online*, [https://www.tani-tani.info/tapasztalat\\_alapu\\_tudas\\_ii](https://www.tani-tani.info/tapasztalat_alapu_tudas_ii)
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1984). *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó.
- Lannert, J. & Németh, Sz. (2024). *Kreatív tanulás. Kreativitás az iskolában és azon kívül*. Tea Kiadó.
- Maffesol, M. (1996). *The Time of the Tribes: The Decline of Individualism in Mass Society*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446222133>
- K. Nagy, E. & Pálfi, D. (2017). Paradigmaváltás a pedagógusképzésben? A pedagógusképzés áttekintése a sikeres pályára való felkészítés szempontjából. *Új Pedagógiai Szemle*, 67(1–2), 76–82.
- Seligman, M. E. (1972). Learned helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407–412. <https://doi.org/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>
- Siemens, G. & Downes, S. (2008). *Connectivism & connective knowledge*. <https://www.downes.ca/cgi-bin/page.cgi?post=33034>
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT press.
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: The reading brain in a digital world*. HarperCollins.

## **Switching to a Networked System – Radically Transforming the Learning Environment**

The technological and social transformations of the 21<sup>st</sup> century have fundamentally changed the dynamics of human communication, learning, and knowledge sharing. The former systems-based approach has been replaced by a network paradigm that emphasizes non-hierarchical, flexible, multifaceted, and self-organizing structures. The new challenges of the digital age – such as artificial intelligence, blockchain, and pervasive connectivity – are reshaping the foundations of education, prompting a rethinking of learning theories (behaviorism, cognitivism, constructivism, humanism, connectivism) within a network-like structure. The goal is not to establish a new dominant paradigm, but rather to integrate existing ones into a flexible, adaptive, and interdisciplinary learning ecosystem. This study offers a critical perspective on current educational practices and advocates for a more natural, network-based approach to learning – one capable of responding to the complexity and rapidly changing environment of even posthuman societies.

Keywords: *educational paradigm shift, network, posthuman learning environment*

# A pedagógusképzés megújítása újra

Gloviczki Zoltán

az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora, főiskolai tanár, gloviczki.zoltan@avkf.hu

---

*Az oktatási rendszer folyamatos tartalmi-szakmai önreflexiója és korszerűsítése, valamint a pedagógusképzés ennek megfelelő alakítása azok pillanatnyi állapotától és minőségétől függetlenül elengedhetetlen. Ehhez járulnak azok az aktuális válságjelenségek és azok kritikája, melyek az oktatással szembeni kihívások gyors és drámai változásából fakadnak, s melyek közül az alábbi vélemény a diszciplináris szemléletű és tudományközvetítő köznevelési rendszer és az ehhez igazodó képzés felülvizsgálatát sürgeti.*

---

*Kulcsszavak: elitképzés, tömegoktatás, tudományközvetítés, oktatási célok*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.07

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

Kollektív vágy egy stabil, kiszámítható és működő oktatási rendszer és pedagógusképzés kialakítása. Ugyanakkor, abból a tételből kiindulva, hogy az oktatásnak folyamatos megújulása szükséges egy – drámai és gyorsuló ütemben – változó világban, s nem a valóságot kívánatos az iskolához igazítani, hanem fordítva: a folyamatos reflexió és mozgás elengedhetetlen – nem csupán Magyarországon, de egyetemes szinten is (Kowalczyk-Walédziak et al., 2019). A változtatás tehát minden helyi kritikától és alternatív jövőképtől függetlenül is indokolt. Ennek megfelelően az átfogó kérdés felvetése a jelen folyóiratban 2010-ben dokumentált vita<sup>1</sup> után nem annak meddőségét, hanem folytatását jelenti, s ugyanúgy nem véletlen, hogy több kérdésben hasonló problémafelvetések jelennek meg új kontextusban (Chrappán, 2010; Hatvani, 2010).

Szükséges-e a pedagógusképzés megújítása most?

Igen.

Nem azért, mert rossz. Hanem mert nem éri el a célját. Különösen a tanárképzés. Eléri néhány elit gimnázium tanári karának utánpótlásában, de nem éri el az átlag középiskolás és főként a felső tagozatos tanulók nevelésének tanulási környezetében. A probléma gyökere természetesen nem az egyetemi, főiskolai képzés

<sup>1</sup>Lásd ezzel kapcsolatban a Pedagógusképzés című folyóirat 2010. évi 1. számában megjelent írásokat (<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1>).

minőségében keresendő, hanem a köznevelési rendszer fejlődéstörténetében. Miközben ugyanis a klasszikus humboldti tudományegyetem a maga útját járja, az alkalmazott tudományok képzőhelyei, a mérnöki, orvosi, pedagógiai fakultások vagy képzési portfóliók nem maradhatnak meg a középkori universitasok és a felvilágosodás kori ismeretkoncentráció tudásátadó funkcióinál. Az alkalmazott tudományok célhoz kötöttek. Nekik a 21. század mérnöki, orvosi és pedagógiai kihívásaival megküzdeni tudó szakembereket kell képezniük, tevékenységük nem épülhet tehát a képzésekben érintett tudományok önreprezentációjára és továbbélésére, hanem kizárólag arra, hogy milyen válaszokat tudnak adni azokra a kérdésekre, melyek hivatásuk gyakorlásában felmerülhetnek.

Mindenekelőtt három félreértést kell tehát eloszlatnunk.

1. Amikor a pedagógusképzés gyakorlatorientált átalakítását tűzzük ki célul (amit lelkesen vagy kelletlenül jó ideje megteszünk), ez nem a gyakorlatok számának növelését, nem a tananyag gyakorlatias példákkal való illusztrációját, s főleg nem a szemináriumi típusú foglalkozások előnyét jelenti az előadásokkal szemben, hanem egy valódi *learning outcomes* alapú reformot. Mi kell ma ahhoz, hogy egy pedagógus eleget tudjon tenni köznevelési kötelezettségeinek? Vegyük sorra, és adjunk válaszokat – természetesen továbbra is a szaktudományok hiteles forrásait használva ehhez.
2. Amikor ennek az átalakításnak a kereteit próbáljuk megalkotni, nem a tanárszakok „diszciplináris” területei és a pedagógia-pszichológia modulok arányainak véget nem érő territoriális küzdelme a megfelelő narratíva. Ahogy nem is a 2010-ben aktuálisnak vélt bolognai vagy egységes szerkezetű képzés alternatívája. Vegyük észre, hogy a fenti célorientált személet érvényesülését éppúgy gátolják a diszciplináris megközelítésű neveléstudományi és pszichológiai kurzusok, mint a hasonló kémiai, történettudományi, nyelvtudományi vagy matematikai részdiszciplínák, és hasonlóan nem adnak hozzá adekvát megoldási keretet a képzés szerkezeti formái.
3. A tudásalapú társadalom képe és 21. századi elvárása nem azonos a tudás hagyományos elemeinek felhalmozásával és folyamatos oktatási expanziójával. Utóbbi könnyen válhat éppen a biztos és alapos tudás megszerzésének akadályává. Hamis tehát a tananyag korszerű szelekciójának szembeállítása a minőségi tudás elsajátításának igényével (Lauwers, 2019).

Mélyebb önvizsgálat és önmérséklet? Egyfelől minden bizonnyal. A szükséges tananyag nem az, amit az oktató (s főként az eddig felhalmozott résztudományos

tudás) tud, hanem amit a hallgatónak tudnia kell ahhoz, hogy hivatása gyakorlására kész legyen. Nem az, amiről – teljes meggyőződéssel és alappal – azt véljük, hogy ez „nem hagyható el” a neveléstudomány, a pszichológia, a kémia, a történettudomány, a nyelvtudomány vagy a matematika megismeréséből, hanem az, amit ebből a szerteágazó, és egyre mélyebb felhalmozott tudásból – természetesen nem egyszerűen közvetlenül, mondjuk az aktuális Nemzeti alaptanterv szerint – tudni szükséges. A végtelen kiterjedésű és mélységű tudományos igényesség önmaga paradoxonát építi, mert ellene mozog annak a várt eredménynek, hogy a hallgatóknak alapos és biztos szakmai tudást adjunk útravalóul. Vigyázat! A végtelen kiterjedésű és mélységű igényesség ellentéte ebben a gondolatmenetben nem az igénytelenség, hanem a véges kiterjedésű és mélységű igényesség. Az az igényesség, amely éppen azon tudós szakemberek sajátja kell, hogy legyen, akik képesek a felhalmozott tudásból a leendő pedagógusok számára releváns képzési tartalmat, tudást, összefüggéseket kiszűrni.

A szükséges átalakítás szorosan követi a köznevelési rendszer szükséges átalakításának folyamatát. Korunk tudományegyetemeinek és tudományegyetemi tanárképzésének kialakulása a XIX. század első felében szorosan együtt mozgott a jelenlegi iskolarendszer formálódásával. S ahogy az iskola, a középiskola elvesztette célképzetét az elmúlt másfél évszázadban, úgy bizonytalanodott el az erre felkészítő felsőoktatási ág is.

A legfontosabb változás ezen időszak alatt nem a technológiai fejlődés, vagy a generációk gyors átalakulása. Gyökeresen átalakult a képzett társadalmi réteg. Az értelmiségi (és egyúttal szociokulturális) elit helyett a teljes népesség iskolai nevelése a tét, amelynek kondíciói, de főként céljai, vagyis az iskolájuk célja tér el a korábbi triviális elitképzéstől (Gloviczki, 2024). És átalakult az átadandónak vélt tudásanyag, mely kezdetben a világ, a természet, a társadalom, az ember és az emberi alkotások teljességének megismerését és e megismert valóságról alkotott kép továbbörökítését látta céljának. Előbb e megismerhetőség tudományos illúziója foszlott szét Heisenberg-től Lorenzen át a *big data* megközelítésig, majd szembe kellett néznünk az egyes tudományágak önálló tudásanyagának exponenciális növekedésével, amelynek bármily leegyszerűsített iskolai átörökítése nyilvánvaló illúzió. És hordozza a felsőoktatásban is említett veszélyt: önmagát emészti fel a felfoghatatlan mennyiségű, kiterjedésű és egymáshoz képest arisztokratikusan (pontosabban és szó szerint *akadémikusan*) diszkrét módon kezelt tananyag, az alapos, mély és biztos tudás helyett kudarcot, kilátástalanságot és távolságtartást

eredményezve. Egy sokat idézett válságtünetet kiragadva: a természettudományos tanárképzés népszerűtlensége nem választható el az azt megalapozó tantárgyak népszerűtlenségétől, melynek – hipotézisünk szerint – további premisszája az iskolai tananyag tényleges relevanciájának, ezzel befogadhatóságának, indokolhatóságának krízise, ami végső soron tanárnak és diáknak egyaránt kudarcot, lemondást eredményez (Pap et al., 2024).

A köznevelési rendszer különböző szintjein ennek megfelelően eltérő a probléma mélysége. A bölcsődétől kezdve (melynek pedagógiai jelentőségét egy-két évtizede kellett felismernünk) az érettségiig egyre nagyobb a válság. Ezt követi a képzési rendszer is. Csecsemő és kisgyermeknevelő-óvodapedagógus-tanító-tanár: a sorozat a jelentkezési hajlandóságtól a lemorzsolódás veszélyéig és a pályaelhagyási adatokig felállítható. Az egész rendszerre rányomja azonban a bélyegét az érettségi vizsga 1850-es születésű gondolata és az a képzet, hogy az iskola-rendszer valójában az egyetemek képzéseire készít fel, vagyis „nyelvészetből”, „biológiából”, „földrajzból” és „matematikából” alsó tagozattól, fizikából, történelemből, kémiából felső tagozattól arra készítjük a tanulókat, hogy adott pillanatban képesek legyenek ezekben a tudományokban zökkenőmentesen felsőfokon továbbtanulni. Ezer kérdésünkre és – sokszor hiábavaló és sikertelen – küzdelmünkre válasz az, hogy „ez az érettségihez és a felvételihez szükséges”, s „még nem tudhatod, hogy nem pont erre lesz-e szükséged”. Ne kérdezzük, hányan folytatják aztán tanulmányaikat ma kémia, biológia, matematikus, magyar vagy történelem szakokon az egyetemeken... Hiába állítjuk, hogy mindez csak a gimnáziumokra érvényes paradigma. A felvételik, az érvényesülés, a „felkészítés” hajrája az óvodában kezdődik. Miközben a legkiválóbb gimnazistáknak is csak töredéke tudná tizenegyedik osztályban egy adott pillanatban felidézni kedvenc tárgya tizedikes tananyagát vagy akár csak az előző témazáró dolgozatra megtanult ismereteket. 11-12. osztályban, a fakultáción vagy az egyetemen rögzíti majd azokat többé-kevésbé. Szélesebb és biztosabb (de egyelőre hiányzó) alapokon alighanem sikeresebben. Régi álmom egy olyan Nemzeti alaptanterv megalkotása, amelynek tantárgyi elemeit nem az adott szaktudomány képviselői véglegesítik, hanem a végső fázisban természettudományos műveltségű humán értelmiségiek szembesítik a természettudósokat, alapos humán-művészeti műveltséggel rendelkező természettudósok szembesítik a humán tudósokat és a művészetek képviselőit azzal, mi is szükséges ahhoz, hogy a XXI. században egy igényes, tájékozott felnőtt ember a világban el tudjon igazodni, és emellett örömet, intellektuális izgalmat éljen

meg. Lehetetlen, hogy iskolásokat olyan tananyagok memorizálásra kényszerítsünk, s ez alapján minősítsünk, melyből a tanári szobában egyetlen diplomás értelmiségi kollégánk sem tudna elfogadható témazáró dolgozatot írni.

Lehetséges-e egy ilyen mértékű paradigmaváltás? Első megközelítésben utópisztikus elképzelés. Olyan társadalmi méretű együtt gondolkodást, tudatos és meggyőzően koordinált és kommunikált reformot, a pedagógusképzés, azon belül a tudományegyetemi tanárképzés olyan mértékű önreflexióját jelentené, amelyet elképzelni is nehéz. Hiányának valósága azonban égető. A válság tünete a szakképzés rendszerének egészségtelen leválasztása a köznevelésről – nyilvánvalóan ennek a zsákutcának az elkerülését, egy vélt (vagy valós) alternatív célrendszert, naprakész „szakik” képzését tűzve ki maga elé. Amely rendszer egyébként így még távolabb sodródik a tudományegyetemek tanári felkészítésétől is. Tünete a végtelen frusztráció és panaszáradat is az iskolai oktatás sikertelenségéről, a pedagógusok pályaelhagyása, a szülők és a diákok élménye az iskola valóságos és lehetséges világáról.

A köznevelési rendszer mint bemenet és cél, a pedagógusképzés és a mindkét alrendszert irányító oktatáspolitikai mókuserékben kergeti egymást. Ha valahol belenyúlhatunk ebbe az örök és önmagát gerjesztő körforgásba, talán ideális lenne, ha – az utópiát tovább szőve – a köz és a közpolitika által elismert és megbecsült egyetemi szakemberek kezdenének bele a köz és a közpolitika által elismert pedagógusok képzésébe, akik a köz számára világos, célszerű köznevelési rendszert építenének a jövő ifjúságának. Nehezen képzelhető el másutt az a szaktudományos alap és társadalmi felelősségvállalás, mely mindehhez szükséges.

## Irodalom

- Chrappán, M. (2010). Tudóstanárok a közoktatásban. *Pedagógusképzés*, 8(1), 85–90. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.11>
- Gloviczki Z. (2024). *A holnapután iskolája*. Open Books.
- Hatvani, L. (2010). A hazai tanárképzés: diagnózis és javaslatok. *Pedagógusképzés*, 8(1), 61–64. <https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2010.1.06>
- Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (2019). A Time for Reflection and Dialogue: How Do We Educate Teachers to Meet the Challenges of the 21st Century? In Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions*, 1st ed. (pp. 15–24). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvp-b3xhh.5>
- Lauwers, G. (2019). Reshaping Teacher Training to Get the Right Education System for a Knowledge Society. In Kowalczyk-Walêdziak, M., Korzeniecka-Bondar, A., Danilewicz, W. & Lauwers, G. (Eds.), *Rethinking Teacher Education for the 21st Century: Trends, Challenges and New Directions*, 1st ed. (pp. 43–53). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.7>
- Pap, K., Popovics, Cs., Tóth, U. H. & Orgoványi-Gajdos, J. (2024). A matematika és a természettudományos tantárgyakkal kapcsolatos tanulói attitűdöket befolyásoló tényezők. In Mogyorósi, Zs. (Ed.), *Az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem tudományos közleményei. Tanulmányok a neveléstudomány köréből* [Tanári professzió – Közösségi tanulás – Iskolapedagógia] (pp. 239–254). Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. <https://doi.org/10.46436/ActaUnivEszterhazyPedagogica.2023.239>

## A Teacher Education Reform – Again

The continuous self-reflection and modernization of the educational system in terms of content and expertise, as well as the corresponding adaptation of teacher education are essential, regardless of their current state and quality. This is compounded by the current crisis phenomena and their criticism, which arise from the rapid and dramatic changes in the challenges facing education. This essay calls for a review of the disciplinary approach and the science - oriented public education system and the teacher education adapted to it.

Keywords: *elite education, mass education, science dissemination, learning outcomes*

# Szemle

# Building a Research-Rich Teaching Profession. The Promises and Challenges of Doctoral Studies as a Form of Teacher Professional Development

Somogyi-Rohonczy Zsófia

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának  
doktorandusza, somogyi.rohonczy.zsofia@gmail.com

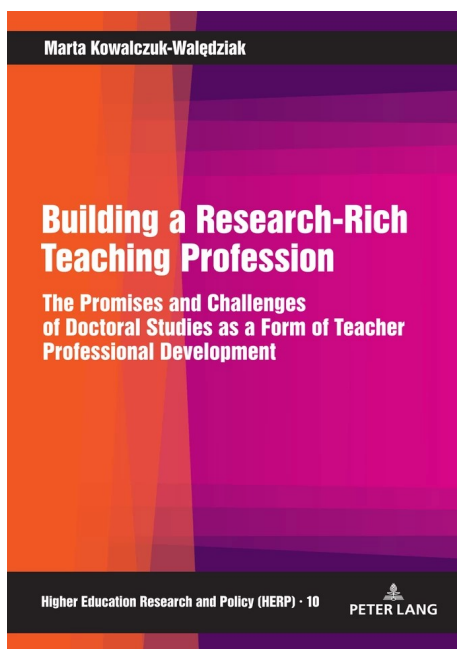
---

*Marta Kowalczyk-Walędziak (2021). Building a Research-Rich Teaching Profession. The Promises and Challenges of Doctoral Studies as a Form of Teacher Professional Development. Peter Lang Publishing. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05513-9>*

---

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.08

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.



A statisztikai kimutatások szerint Magyarországon 2022/2023-as tanévben 10 581<sup>1</sup> doktori (PhD, DLA) tanulmányait folytató hallgatót regisztráltak. A statisztikai adatok szerint a beiratkozott hallgatók jelentős része főállás mellett vállalja ezt a továbbképzési formát (vö. Fináncz, 2008). Ahogy a hazai számok is mutatják, a doktori képzés igen jelentős mértékű, s így van ez a nemzetközi térben is. A *Building a Research-Rich Teaching Profession* című kötet a Bialystoki Egyetem Pedagógiai és Pszichológia Kara által vezetett három évig tartó kutatás eredményeit mutatja be. A kötetben bemutatott vizsgálat kettős célt határozott meg: egyfelől feltérképezni a köznevelésben dolgozó tanárok motivációit és tapasztalatait a doktori tanulmányokkal kapcsolatban, másrészt megvizsgálni a doktori tanulmányok hatását a tanárok munkájára és

<sup>1</sup> Forrás: <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html> (2024. 02. 10.)

szakmai fejlődésére. A kutatásba harminc lengyel tanárt vontak be a pedagógia széles területéről, így az interjúk betekintést engednek az óvodapedagógusok, az általános és középiskolai tanárok, valamint három szupervízor nézőpontjába is.

A kötet a lengyel oktatás helyzetét, a tanárok pályáját és motivációját befolyásoló tényezők szisztematikus bemutatásával a lengyelországi helyzetről ismeretekkel nem rendelkező olvasó számára is érzékelteti a kutatás kontextusát, majd a kutatás módszertani kérdéseit is bemutatja. A vizsgálat főbb kutatási kérdései az alábbiak voltak:

1. Milyen tényezők motiválják a tanárokat a doktori tanulmányok megkezdésére?
2. Milyen tapasztalatokat szereztek a részt vevő tanárok a doktori képzésben?
3. Milyen hatásokat érzelnek doktori tanulmányaik eredményeképpen szakmai fejlődésükben?
4. Mi a véleményük a doktori fokozat megszerzéséről a tanárok szakmai előmenetelében?

Az adatgyűjtés a félig strukturált interjú módszerével történt. A kérdéssor alapvetően öt főbb területet dolgozott fel: demográfiai adatok, a doktori fokozat megszerzésének motivációi, a tanárok tapasztalatai a doktori tanulmányok folyamatával kapcsolatban, a tanárok véleménye a doktori fokozat megszerzésének személyes és szakmai életükre gyakorolt hatásáról és szakmai fejlődésük jövőbeli kilátásáról. A kötet részletekbe menően ismerteti nemcsak az interjúk felvételének kérdéseit, de kiértékelésük módszertani és etikai vonatkozásait is, ami a kötetet értékes forrássá teheti mindazok számára, akik kvalitatív kutatásaik során az interjút szeretnék használni az adatszerzés során.

A felvett interjúk által nyert értékes tapasztalatokat a könyv szerzője két elkülönülő fejezetben tárja az olvasó elé: az első részben a kutatás elméleti keretrendszerét és a használt módszertan elemeit mutatja be, míg a második rész a tanulmány eredményeinek közlésére fókuszál. Az elméleti rész szakirodalmi áttekintése a pedagógusok szakmai továbbképzéséről, motivációjáról írt tanulmányokat tekinti át az elmúlt két évtizedből. A kutatási módszer részletes ismertetése pedig hasznos iránymutatás lehet nemcsak a hasonló témában kutatóknak, de az interjú módszerét használó kutatók számára is.

A kötetben közölt eredmények megértéséhez nélkülözhetetlen a lengyel oktatáspolitikai döntéshozás – ezen belül a pedagógusok helyzetének – elmúlt három évtizedének áttekintése, valamint mindazon külső és belső hatások vizsgálata,

amelyek a tanárok szakmai fejlődését, doktori képzésbe való bekapcsolódását befolyásolták. Az olvasó több izgalmas kapcsolatot is találhat az 1989-es rendszer-változás utáni lengyel és a magyar pedagógusképzés és a jelenlegi helyzet alakulásában, így például a 2000-ben bevezetett négylépcsős tanári pályamodellt, valamint a kötelezően előírt továbbképzési rendszert. A kötetben a szerző részletesen áttekinti az elmúlt negyven évben a tanári tanulást érintő kutatásokban használt kifejezéseket is (teacher learning, professional change, teacher in-service training, teachers' ongoing growth), különböző tanári tanulási formákat és a szakmai fejlődéshez szükséges tényezőket. Utóbbi szempontra két modellt választott a szerző a saját kutatásához (Desimone, 2009, Evans, 2014). Mindkettő kiemeli, hogy a tanárok szakmai fejlődése óriási lehetőséget jelent a tanárok tudásának, osztálytermi gyakorlatának, a tanulók fejlődésének és a tágabb értelemben vett munkahelyi körülményeknek a megváltoztatásában és átalakításában. Bár Kowalczuk-Wałęzciak nem folytatott a korábbiakhoz mérhetően széles körű vizsgálatot, fontosnak tartja a tanárok hangjának meghallását és figyelembevételét, amikor a kvalitatív vizsgálatok folytatása mellett döntött.

A kötet második egységében egy három évig tartó kutatás eredményeit adja közre a szerző, melyek alapján az interjúk kiértékelését követően az alábbi motívációk azonosíthatók a tanárok között: Legnagyobb hányaduk egy régi álom megvalósításához szükséges racionális lépésnek tekinti a doktori fokozat megszerzését. Ezen tanárok (tizenöt válaszadó) célja az egyetemi oktatásban való részvétel, amelynek előfeltétele a doktori tanulmányok elvégzése. Szintén tizenöt válaszadó számára a továbbképzés ezen formája a mindennapi iskolai munkából való menekülést jelentette, de ok lehetett a csapatmunka hiánya, a bürokrácia, a szakmai munka ingerszegénysége, vagy hogy megrekedtek az előmenetelben. Hasonlóan erős motiváció lehet a személyes minták követése. A válaszadók 43 százaléka egy családtagjának vagy barátjának példája miatt kezdte meg doktori tanulmányait. Személyes motiváció lehet a problémák elől a tanulásba való menekülés is. Tíz válaszadó számára a szakmai motiváció volt a legerősebb, tehát mesterszakos témájuk kutatását szerették volna folytatni, de ebbe a kategóriába tartoznak azon válaszadók is, akik egy alacsonyabb színvonalú képzésen való részvétel után döntöttek a doktori tanulmányok mellett. Hét válaszadó tanítási gyakorlatának fejlesztése, a tantermi munka és a diákok mélyebb megértése érdekében végezte doktori tanulmányait, míg megint mások számára a doktori fokozat a más területen való sikeresebb elhelyezkedést jelentheti. Az interjúalanyok számos kihívásról

és nehézségről is beszámoltak, amelyek a magyar doktori képzésben tanuló pedagógusok számára is meghatározóak lehetnek: a társadalmi elszigeteltség és a magány, a tudományos közösség támogatásának hiánya, a hallgató és a szupervízor közötti kapcsolat problematikája, a tudományos írás követelményei és folyamatai (mint új szint a publikálásban), valamint az erőforrásokhoz való hozzáférés.

A kutatás újszerűsége, hogy a korábbi hasonló tanulmányok főként a szakmai háttér nélküli doktori hallgatókra koncentráltak, míg most a tanítás mellett tanuló résztvevőket vizsgáltak. Az ő helyzetükben speciális mentális kihívást jelenthet a munkahelyükön elfoglalt magas pozíció és az egyetemi „diák” státusz közötti szerepfeszültség, valamint az oktatók és a gyakorló pedagógusok eltérő elméleti és gyakorlati, tapasztalati háttere. Az érintett doktori hallgatóknak nehézséget jelent az objektivitás is, hiszen intézményüket és szakmai közösségüket vizsgálva kellenek kritikusnak lenniük. Személyes kapcsolataik is sok esetben megsínylelték a képzésen való részvételt, így a kollégákkal és a családjukkal való kapcsolat megromlása, bizonyos esetekben a válaszadók egészségi állapotának romlása is betudható a képzésben való részvételnek, a megnövekedett terhelésnek. A kutatás számos pozitív hatást is azonosított, amelyek rövid és hosszú távon is igazolhatják a doktori tanulmányokba fektetett energiát, ilyenek a pedagógus tudásbázisának elmélyítése, a szakmai növekedés és tudatosság növelése, a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó készség, a projektmenedzsmenttel és a szervezéssel kapcsolatos tudás, a kommunikációs és az íráskészség fejlesztése, az előléptetés és a karrierépítés lehetősége. Ezek mellett az új barátságok és szakmai kapcsolatok kialakulását is pozitív példaként említették a megkérdezettek.

## Konklúzió

A Marta Kowalczyk-Walędziak több évig tartó kutatását bemutató kötet, amely a lengyel tanári pályamodell részeként vizsgálja a doktori tanulmányokat folytató pedagógusok tapasztalatait, átfogó képet nyújt a lengyelországi doktori képzésben érintett hallgatók helyzetéről, amely több ponton is hasonlóságot mutat a magyar tendenciákkal. Több szempontból is motiváló lehet a kutatás folyamata és nézőpontja egy hazai területen folytatott munka megkezdéséhez. Bár a kutatás eredményeinek limitációját jelenti, hogy a kutatás csak a részt vevő tanárokat szólította meg a többi szereplőt (doktori kutatásban résztvevő oktatókat, vezetőtanárokat, politikai döntéshozókat) nem. Továbbá, hogy a résztvevők viszonylag kis száma nem teszi lehetővé az általánosítást, de következtetései vitathatatlanná te-

szik, hogy a témában további kutatások szükségesek, legyen szó további résztvevők megkérdezéséről, doktori disszertációk vizsgálatáról, vagy akár nemzetközi összehasonlításról, longitudinális vizsgálatok folytatásáról. A szerző kiemelkedően fontosnak tartja a tanárok bevonását, hangjuk és véleményük figyelembevételét a változások és a fejlesztések tervezése során.

## A szerzőről

Dr. Marta Kowalczuk-Waledziak a lengyelországi Bialystoki Egyetem Neveléstudományi Karának nemzetközi együttműködésért felelős dékánhelyettese. 2018 és 2021 között az Association for Teacher Education in Europe (ATEE) adminisztratív tanácsának tagja volt. Kutatási területei a tanárképzés és -fejlesztés politikája és gyakorlata; a tényeken alapuló gyakorlat az oktatásban, valamint a tanárképzés nemzetközivé válása.<sup>2</sup>

## Irodalom

Központi Statisztikai Hivatal (2023). Oktatási adatok, 2022/2023. <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2022-2023-elozetes-adatok/index.html>

Fináncz, J. (2008). *Tudományos utánpótlásképzés Európában és Magyarországon. A doktori képzésben résztvevők helyzete*. Debreceni Egyetem. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/6c0de30c-66aa-487f-ac52-5e09b79fba37/content>

<sup>2</sup> Forrás: Dr. Marta Kowalczuk-Waledziak bemutatkozása a <https://www.researchgate.net/profile/Marta-Kowalczuk-Waledziak> oldalán.

# Inspiráció és szakmai tapasztalat pályakezdőként – összefoglaló a II. Fialat Pedagógusok Konferenciájáról

**Gulyás Dóra<sup>1</sup> – Bernhardt Renáta<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának óvodapedagógus szakos hallgatója, gulyas.dora2004@gmail.com

<sup>2</sup> az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának egyetemi docense, bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu

DOI: 10.37205/TEL-hun.2025.2.09

© 2025. Ez az alkotás a CC BY-NC-ND 4.0 licenc alatt kerül közzétételre.

2025. május 14-én került megrendezésre a II. Fialat Pedagógusok Konferenciája, amelynek az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusa adott helyet (EKKE, 2025a). A program célja volt a Jászság térségében működő bölcsődék, óvodák és iskolák fiatal dolgozóinak, pályakezdő pedagógusainak megszólítása, tájékozódás a pedagógiai gyakorlatban szerzett tapasztalataikról és élményeiről. A konferenciát még különlegesebbé tette az, hogy az előadók valamennyien az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának volt nappali és levelező tagozatos hallgatói közül kerültek ki, így az alma materbe térhettek vissza. A rendezvény olyan fórumot biztosított számukra, ahol pedagógiai tapasztalataikat, sikereiket, esetleges nehézségeiket is megoszthatták egymással, valamint visszajelzést kaphattak az őket támogató szakmai közösségtől. A konferencián közel száz érdeklődő vett részt, köztük voltak hallgatók, oktatók, valamint a térség nevelési-oktatási intézményeinek dolgozói, képviselői.

A megnyitót követően a konferencia programja négy szekcióra tagolódott, amelyek különböző pedagógiai szakterületek szerint strukturálódtak: csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus, tanító és gyógypedagógus. Összesen tizennégy pályakezdő pedagógus tartott előadást, majd ezt követően az aktuális nevelési és oktatási lehetőségeket érintő szakmai beszélgetések zajlottak.

A csecsemő- és kisgyermeknevelő szekcióban elhangzó előadások középpontjában a kisgyermekkorai nevelés gyakorlati kérdései álltak. Szó esett a bölcsődei munka mindennapjairól, a nevelői szerepek átalakulásáról és a családsegítés során megjelenő szakmai attitűdökről. Az előadások hangsúlyozták a korai kötődés, a biztonságos környezet és a szakmai önreflexió fontosságát.

Az óvodapedagógus szakot felölelő előadások gazdag tematikájában kiemelkedett a mese érzelmi nevelésben betöltött szerepe Honti Livia prezentációjában. Az előadó érintette, hogyan segíti a mese a gyermekeket a mindennapi élmények, konfliktusok és nehéz érzelmek feldolgozásában (Major, 2024). Hangsúlyozta az érzelmi intelligenciát fejlesztő mesék jelentőségét, Kádár Annamária (2012) mesepszichológus és az *Illemerke történetei* (Dallos, 1991) kapcsán. Az előadás második felében Gary Chapman öt szeretetnyelvét mutatta be (Chapman, 2014) a *Szívtől szívig* dobókocka alkalmazásán keresztül, amelyhez egy hatodik elemként a „csend” is társult. A kocka gyakorlati használatát óvodás gyermekek játékaival szemléltette, és bemutatta, hogy miként építhető be a gyermekek mindennapi nevelésébe a szeretetnyelvek tudatos alkalmazása.

László Kinga előadásában a mozgásfejlesztés lehetősége és eredménye állt a középpontban. Kiemelte, hogy a mozgás szoros kapcsolatban áll az agyi és kognitív funkciók fejlődésével, különösen a jobb és bal agyfélteke összehangolásával, amit a Goddard-féle tudás fája modell (Goddard, 2014) is alátámaszt. A mindennapos, játékos mozgásfejlesztés célja a gyermekek testi fejlődésének támogatása élvezetes és elérhető módon. László Kinga számos egyszerű lehetőséggel és saját készítésű játékok bemutatásával kínált ötleteket és adott inspirációt a résztvevőknek.

Pócz-Berczeli Petra egy igen aktuális témát, a Köznevelési Regisztrációs és Tanulmányi Alaprendszer, vagyis az oviKréta intézményi működtetését, bevezetésének tapasztalatait mutatta be (2023. évi XCI. törvény 55. §). A 2025 szeptemberétől kötelezően használt rendszer célja az adminisztratív feladatok támogatása és az átláthatóság biztosítása a fenntartók számára. A rendszer többek között gyermek- és alkalmazotti adatok kezelésére, naplók vezetésére, fejlődéskövetésre, valamint dokumentum generálására is alkalmas különféle jogosultsági szintek mentén. Az előadó egy konkrét intézményben (a Jánoshidai Napsugár Óvodában) működő rendszeren keresztül példázta az elmondottakat.

A tanítók előadásai között különös figyelmet kapott a fenntarthatóság pedagógiája, Szabó-Rákosi J. Patrik előadásában. A környezeti nevelés szerepét vizsgálta a hátrányos helyzetű tanulók fejlesztésében és tehetség gondozásában. A természetközeli, élményalapú pedagógiai módszerek, mint a rendhagyó tanórák, az iskolakerti programok vagy a tematikus hetek, nemcsak szemléletformáló hatással bírnak, hanem hidat képeznek a tanulók és a tanulási folyamat között (Varga, 2004). Az előadó hangsúlyozta az együttműködő partnerek és a pályázati lehetőségek (Ökoiskola, Állatbarát Iskola) szerepét, amelyek révén az intézmények nyi-

tottabbá és hitelesebbé válhatnak a fenntarthatósági nevelésben. Az előadás célja az inspiráció volt: konkrét programok és kapcsolatok bemutatásával kívánta segíteni mind a pályakezdő, mind a gyakorló pedagógusokat abban, hogy tudatosabban, partnerekkel együttműködve építhessék pedagógiai munkájukat.

Balázsné Rigó Marianna előadása a Pressley Ridge-modell magyarországi adaptációját és alkalmazását mutatta be, különös tekintettel az inkluzív, traumaszenzitív és élménypedagógiai nevelés összefüggéseire (Mihalo et al., 2016.). A szerző elméleti alapként Nicholas Hobbs re-ed filozófiáját és Bruce D. Perry neuroszekvenciális modelljét (Perry & Hambrick, 2008) ismertette, amelyek a trauma hatását és az idegrendszeri fejlődést állítják középpontba. A kecskeméti Tóth László Általános Iskolában bevezetett modell példaértékű módon ötvözi a következetességet, a bizalomépítést és a motiválórendszert. A program hatására jelentősen csökkentek a magatartási problémák és a hiányzások, miközben a pedagógusok, diákok és szülők együttműködése is erősödött. Ennek köszönhetően a Ridge-modell a partneri kapcsolat hármas egységként szolgálja a gyermekek érdekét.

Horváth Adrienn egy manapság egyre elterjedtebb, sokakat érintő témát mutatott be. Az előadás a hátrányos helyzet pedagógiai értelmezésére és kezelésére fókuszált. Bemutatta a hátrányos helyzet kialakulásának fő okait – úgymint szegénység, alacsony iskolázottság és munkanélküliség –, valamint ezek tanulási és szocializációs következményeit. Személyes tapasztalatokon keresztül ismertette egy hátrányos helyzetű iskola működését. Kiemelte az alkalmazott oktatási programokat, például az Integrált Pedagógiai Program egyéni fejlesztési lehetőségét (Hámoriné, 2013), a Csodaszarvas Program (n. d.) élményalapú tanulást és a Lázár Ervin Program kulturális mivoltát. Emellett közösségformáló események (sportnapok, Móra-nap, cigányság világnapja) segítik a tanulók integrációját és az elfogadás erősödését az iskolai közösségben.

A gyógypedagógiai előadásokban a tanulásban akadályozott gyermekekkel való foglalkozás, a logopédiai szakszolgálat szerepe, valamint a gyógypedagógusok személyes tapasztalatai kerültek a középpontba. Pelei Netti végzett tanítóként és jelenlegi gyógypedagógus-hallgatóként tárta fel a diák-pedagógus szerepkonfliktus helyzetét, továbbá a pályakezdés aspektusait. Konczné Juhász Györgyi frissen diplomázott logopédusként számolt be a tapasztalatairól. Az utolsó előadó, Plachinszky Beáta a pályamódosítást egyéni szemszögekből tárta fel, aki óvodapedagógusi múltját váltotta fel a gyógypedagógiai gyakorlatra. Mindemellett az előadók

kiemelték a differenciált fejlesztés szükségességét és a pedagógusok szakmai eszköztárának bővítését.

A délutáni programot színesítette a *Tervezz, alkoss, játssz!* című játékkészítő verseny díjátadó ünnepe (EKKE, 2025b). A verseny célja a fenntarthatóság szemléltetésének kreatív formában történő közvetítése volt, amelyre felső tagozatos és egyetemi hallgatók egyaránt pályázhattak. A beérkezett 32 pályamű közül a zsűri több szempont (kreativitás, szakmai alkalmazhatóság, vizuális megjelenítés) alapján választotta ki a legkiemelkedőbb alkotásokat. Az első három díj mellett kilenc különdíjat is kiosztottak. A díjátadó esemény szimbolikus zárása volt a napnak, hiszen az itt bemutatott játékok egyszerre képviselték a kreatív pedagógia, az örömteli tanulás és a fenntarthatósági nevelés célkitűzéseit. A verseny visszaigazolta, hogy a fiatal generáció nyitott a társadalmi felelősségvállalásra, és a pedagógusok inspiráló, támogató jelenléte mellett értékes tartalmakat tudnak létrehozni.

A II. Fiatal Pedagógusok Konferenciája hitelesen mutatta meg, hogy a pedagóguspálya első szakasza nemcsak kihívásokkal, hanem lehetőségekkel is teli. Az esemény hozzájárult a pályakezdő pedagógusok szakmai identitásának formálásához, közösségi élményt nyújtott számukra, valamint lehetőséget biztosított arra, hogy tudatosabban és magabiztosabban haladjanak előre pályájukon. A konferencia sikerét mi sem bizonyítja jobban, mint az előadások magas szakmai színvonalja, az aktív részvétel, valamint a támogató intézményi háttér, amelyek mind a jövőbeni folytatás megalapozását szolgálják.

## Irodalom

2023. évi XCI. törvény. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-91-00-00>
- Chapman, G. (2014). *Az 5 szeretetnyelv: Egymásra hangolva – Az életre szóló szeretet titka*. Harmat Kiadó.
- Csodaszarvas Program. <https://www.csodaszarvasprogram.hu/>
- Dallos, Sz. (1991). *Illemerke történetei az óvodában*. Integra-Projekt.
- EKKE (2025a). *II. Fiatal Pedagógusok Konferenciája a Jászberényi Campuson*. <https://uni-eszterhazy.hu/jaszberenyi-campus/ii-fipek--fiatal-pedagogusok-konferencia-a-jaszberenyi-campuson>
- EKKE (2025b). *Tervezz-alkoss-játssz játékkészítő verseny a Jászberényi Campuson*. <https://uni-eszterhazy.hu/jaszberenyi-campus/tervezz-alkoss-jatssz--jatekkeszito-verseny-a-jaszberenyi-campuson>
- Goddard, B. S. (2014). *Akaratlagos figyelem, biztos egyensúly, csodálatos összhang*. Medicina Könyvkiadó.
- Hámoriné Váczy Zs. (2013). *Integrált Pedagógiai Rendszer oktatási segédanyag*. Eszterházy Károly Főiskola. [https://www.aranyoskozszolg.ininet.hu/letoltesek/integralt\\_pedagogiai\\_rendszer.pdf](https://www.aranyoskozszolg.ininet.hu/letoltesek/integralt_pedagogiai_rendszer.pdf)
- Kádár, A. (2012). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó.
- Major, T. K. (2024). Az érzelmi intelligencia fejlesztése az óvodai anyanyelvi nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia*, 17(2), 69–85. <https://doi.org/10.21030/anyp.2024.2.5>
- Mihalo, J. R., Strickler, A., Triplett, D. & Trunzo, A. (2016). Treatment foster parent satisfaction survey validation and predictors of satisfaction, retention, and intent to refer. *Children and Youth Services Review*, 62, 105–110. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.02.001>
- Perry, B. D. & Hambrick, E. P. (2008). *The Neurosequential Model of Therapeutics*. [https://www.researchgate.net/publication/237346956\\_The\\_Neurosequential\\_Model\\_of\\_Therapeutics](https://www.researchgate.net/publication/237346956_The_Neurosequential_Model_of_Therapeutics).
- Varga, A. (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai*. ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola. PhD-disszertáció.

## E számunk szerzői

Bernhardt Renáta, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campus egyetemi docense, e-mail: [bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu](mailto:bernhardt.renata@uni-eszterhazy.hu)

Gloviczki Zoltán, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola rektora, főiskolai tanára, [gloviczki.zoltan@avkf.hu](mailto:gloviczki.zoltan@avkf.hu)

Gulyás Dóra, az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Jászberényi Campusának, óvodapedagógus szakos hallgatója, e-mail: [gulyas.dora2004@gmail.com](mailto:gulyas.dora2004@gmail.com)

Gyarmathy Éva, az Apor Vilmos Katolikus Főiskola egyetemi tanára, [gyarmathy.eva@avkf.hu](mailto:gyarmathy.eva@avkf.hu)

Hollóy Zsolt, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, [holloy.zsolt@btk.elte.hu](mailto:holloy.zsolt@btk.elte.hu)

Juhász Milán, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának egyetemi tanársegédje, [juhasz.milan@btk.elte.hu](mailto:juhasz.milan@btk.elte.hu)

Knausz Imre, a Taní-tani Online főszerkesztője, pedagógiai szakíró, [knauszi@gmail.com](mailto:knauszi@gmail.com)

Lannert Judit, oktatáskutató, a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. szenior kutatója, [lannert.judit@t-tudok.hu](mailto:lannert.judit@t-tudok.hu)

Lázár Fruzsina, az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktori hallgatója,

Németh Szilvia, oktatáskutató, A T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt. ügyvezető igazgatója, [nemeth.szilvia@t-tudok.hu](mailto:nemeth.szilvia@t-tudok.hu)

Somogyi-Rohonczy Zsófia, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, [somogyi.rohonczy.zsofia@gmail.com](mailto:somogyi.rohonczy.zsofia@gmail.com)

Torbágyi Laura, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának doktori hallgatója, [konnyu.laura.krisztina@kancellaria.elte.hu](mailto:konnyu.laura.krisztina@kancellaria.elte.hu)