



SZEMLE

GLOVICZKI ZOLTÁN: A HOLNAPUTÁN ISKOLÁJA – FELKÉSZÜLÉS
AZ EMBERI JÖVŐRE. OPEN BOOKS KIADÓ, BUDAPEST, 2024.

Fodor Richárd: Kétségbeesett versengés helyett mindennapi katarzisz

Útikalauz a holnapután oktatási minisztereinek

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.10>

Gloviczki Zoltán tartotta azt az első hétfő reggeli egyetemi előadást, amelyet elsőéves tanárjelöltként hallgattam. A *Bevezetés a pedagógiába* című kurzuson egyszerre jelentek meg a neveléstudomány alapfogalmai és megközelítései azzal a kérdéssel, hogy miért is érdekes azokon elmélkednünk leendő pedagógusként. A kurzus emlékezetes pontja volt egy elképzelt döntési helyzet: szemészeti műtőasztalon

fekve kinek a kezében tudnánk szívesebben az eszközöket és a látásunkat a műtőorvos rosszulléte esetén, vészhelyzetben: egy 35 éve pályán lévő műtőasszisztensében, aki már „mindent látott rutinnal” mozog a teremben, vagy egy tűzkeresztség előtt álló rezidens orvosában. A döntés akkor is izgalmas volt, és anélkül, hogy elárulnám Gloviczki álláspontját, inkább jöjjön egy újabb feladvány:

Hogyan lehet összeállítani egy könyvet az iskolarendszerről, amely kellően alapos,

figyelemfelkeltő, informatív és élvezetes, emellett a kutatók, tanárok és az érintett vezetők, valamint a szélesebb közvélemény számára is releváns? Illetve miként lehetséges újszerű gondolatokkal bővíteni a mesterséges intelligencia és az iskola kapcsolatá-

nak mindenütt jelen lévő diskurzusát? Gloviczki Zoltán erre tett kísérletet, megítélesem szerint – a műfaj kereteit tiszteletben tartva – sikeresen.

Az Open Books Kiadónál megjelent könyv 314 oldalon keresztül járja körül a tegnapelőtt, a ma és a holnapután iskolájának kérdéseit és jelenségeit. A hármass szerkezetű gondolati ív a kezdetektől, egy rövid neveléstörténeti áttekintés után gyors léptekkel halad napjaink nehézségein át a jövő megoldásai felé. Útközben számba veszi a legfontosabb kihívásokat és az intézményes nevelés hat évezredes evolúciójának tanulságait, amelyek hasznosak lehetnek a 21. század gyermekeinek nevelésében.

nem bonyolódik a történeti
múlt kérdéseinek
fejtegetéseibe

Az eredetileg klasszikafilológus, latintanár szerző nem bonyolódik öncélúan a történeti múlt kérdéseinek fejtegetéseibe, hanem problémaközpontról szemléli azokat. Három komplex és összefüggő jelenség köré építi a tegnapelőtti vizsgálatát: (1) az oktatási expanzió, azaz az egyre szélesebb társadalmi rétegek iskolarendszerbe lépése, (2) az írástudás szerepének változása és (3) az emberi kultúra tudásfelhalmozása jelenik meg csopontként.

A tanulás tereinek és formáinak változását az iskola intézménytörténeti evolúcióján keresztül mutatja be a folyammenti kultúrák, Mezopotámia és Egyiptom első iskoláitól az antik világon át a középkori Európa hét szabad művészetének jelentőségéig.

Hangsúlyozza, hogy az írástudás az iskolarendszer kialakulásának hajnalán olyan szaktudást jelentett, amely magas társadalmi ranggal járó (írnöki, hivatalnöki) hivatáshoz juttatta az adott személyt. Ez a szerep az európai neveléstörténet során módosult, de alapvetően a 19. századig meghatározó maradt. Az Oxfordi Egyetem adatbázisára hivatkozva (Ritchie és mtsai., 2023) rámutat, hogy 1820-tól 2020-ig 20% alattiról rohamtempóban 90% közeli szintre emelkedett a globális iskolázottság, azaz a 15 évnél fiatalabb diákok iskolai jelenlétének aránya. Az írástudásról szólva még hozzáteszi, hogy a legutóbbi időkben érdemes megkülönböztetni a UNESCO által definiált *funkcionális analfabétizmust* az írástudatlanságtól.

Az iskolában elsajátítandó ismerethalmaz bővülésével kapcsolatban Neumann János példáját hozza fel, akinek szerinte a jelenlegihez képest jelentősen több idő alatt

csupán 1848-ig kellett tanulnia a magyar és egyetemes történelem, illetve az irodalom iskolai tananyagát, ezáltal óhatatlanul elmélyültebb tudásra tett szert.

A magyar neveléstörténeti perspektívához hozzáteszi, hogy az 1950-es évek kommunista oktatáspolitikai reformjai sem a tananyagot demokratizálták. Nem a szélesebb társadalom számára hasznos tudás megszerzése, hanem a korábbi ideának számító klasszikus műveltség fenntartása maradt a cél. Csupán az iskolarendszer kapuit nyitották szélesebbre az abból korábban kimaradó társadalmi rétegek számára.

Itt érkezik el Gloviczki gondolatmenete az egyik legfontosabb, mások által is hangoztatott (pl. Szűcs, 2014) kritikai megállapításához, amely szerint a tanárképzésben és a köznevelésben tanított kurzusok és tantárgyak a 19. századi diszciplínák paradigmáját követve egy ismeretalapú, a legújabb tudományos kutatási eredményekre épülő tananyagot próbálnak közvetíteni.

Megfogalmazásában: „Ötödik osztálytól, amikor a szövegértés és az alapvető kompetenciafejlesztés helyett általában minden átmenet nélkül a szaktárgyak oktatására helyeződik a hangsúly, a gyerekek jelentős részének további iskolai előrehaladása teljes mértékben értelmezhetetlen.” (42).

A kritika a kompetenciákat sokat vitatott kérdéskörének (Knausz, 2009) feltárásával folytatódik. A szerző véleménye szerint az elméleti diskurzusban megjelenő, kompetenciafejlesztésről szóló célkitűzések a gyakorlatban kevés nyomot hagynak.

Szemléletes példákkal árnyalva állítja szembe az iskolarendszer hagyományos

egy közös projekt során
maradandóbb tudást
sajátíthatnak el a hallgatók

szokásrendszerét és módszertanát a munka világának együttműködésre és problémamegoldásra épülő kihívásaival. Az '56-os forradalom példájával érzékelteti a hagyományos frontális munka és a kutatásalapú, saját és közös kreatívabb munkára épülő módszertani megközelítés különbségeit. Javaslata szerint pusztá tények memorizálása helyett egy közös projekt során maradandóbb tudást sajátíthatnak el a hallgatók.

Az információk pusztá memorizálásának gyakorlatát „*megrendítően szánalmas illúzió-nak*”, az információbevitel fokozását pedig „*pedagógiai zsákutcának*” tekinti.

Vigotszkij „legközelebbi fejlődési zóna” elméletére hivatkozva a tanulás hatékonyságát kevésbé az egyre gyorsabban bővülő információhalmaz memorizálásában, sokkal inkább a nevelő tervező szerepének erősödésében látja.

Ismerteti az OECD 1997-ben indult *Schooling for Tomorrow* programját, amelynek az ezredfordulón a jövőkutatás módszereivel meghatározott hat forgatókönyve 2020-ra négy, egymástól meglehetősen távol eső kimeneteket felfestő vízióra változott (OECD, 2020). Ezek közül az első kettő konzervatív, visszafogott változást vetít elő, míg a második kettő az oktatás kiszervezését, a kompetenciafejlesztés iskolától való függetlenedését és végül, eléggé megdöbbentő módon, az iskola megszűnését sugallja.

Az utóbbi években Magyarországon a nevelésügy konzervatív-progresszív dichotómiája az (oktatás)politikai és szakmai viták középpontjában szerepelt (lásd: *Lannert,*

2023; *Tate,* 2023; *Orbán,* 2023; *Gloviczki és Kis,* 2024; *Koller,* 2024; *Setényi,* 2024; *Knausz,* 2024; *Radó és Setényi,* 2024). Ennek ellenére vagy éppen ebből következően Gloviczki Zoltán – aki korábbi helyettes államtitkárként, az Oktatási Hivatal elnökeként és pedagógusképző főiskolai rektorként az oktatáspolitikai, oktatásirányítás területein is alapos tapasztalatokkal rendelkezik –, könyvében több ponton utasítja el a konzervatív és progresszív pedagógiai narratívák szembeállításának relevanciáját. A két narratívát egymás szélsőséges karikatúrájának tartja. A két tábor gondolkodását kissé leegyszerűsítve így válaszolja fel: „a hagyományos iskola működését bármiért is féltve őrző körök vagy emberek már vizionálják is, hogy (a 21. századi) kompetenciák fejlesztésével éppen darabokra hullik az európai és

észak-amerikai köznevelési rendszer” (98), és: „Progresszívnek pedig az [tekinthető], aki a technológia adta előnyöket megpróbálja alkalmazni egyébként változatlan célokkal és paraméterek mellett folyó pedagógiai munkájában”

több ponton utasítja el a konzervatív és progresszív pedagógiai narratívák szembeállításának relevanciáját

(103). Gloviczki Zoltán a könyvben – talán szándékosan – nem ad fogódzót azok számára, akik azt várják, hogy véleményt formáljon a diskurzusról. Ezt korábban Kis Norbert jogászprofesszorral közös reflexiójában megtette a Kommentár folyóiratban (*Gloviczki és Kis,* 2024) Orbán Balázs cikkére (*Orbán,* 2023) adott válaszában. A szembeállítást akkor is feleslegesnek tekintette, a dichotómia helyett a konzervatív „fordulat” mögötti tartalomról szóló diskurzus jelentőségére, a paradigmaváltás helyett az „újrakezdés” fontosságára hívta fel a

figyelmet, és megfogalmazott egy oktatáspolitikai ideált is, amelynek célja „távolról sem a 19–20. századi iskola feltámasztása, hanem a múltjában éppen szétmálló és csődöt mondó 19–20. századi paradigma helyett egy értelmes, meggyőzésre és érvelésre kész, megalapozott, biztos és értékalapon válogatott, majd feldolgozott hagyományokra épülően korszerű tudással rendelkező, ahogy mondani szokták, vonzóan hiteles és kompetens állampolgárokat nevelő rendszer” (Gloviczki és Kis, 2024).

Az idézett folyóiratcikk is felhívja a figyelmet, hogy az iskola mellett kimagasló szerepre tett szert a tanulásban a digitális médiatér. *A holnapután iskolája* részletesen foglalkozik az emberiséget körülvevő, mesterséges intelligencián alapuló, közösségi médiaplatformokat és virtuális tereket működtető online világ jelenségeivel és rövid történetével is, amelyeket összegezve a *metaverzum* ernyőfogalmával nevez meg.

Egy „látszólagos fejlődés” eredményeinek és a „19. század célkitűzéseinek szolgálatában álló” eszközöknek tekinti a legtöbb digitális tananyagot, okostáblát, tanulásmenedzsment-szoftvert. Rövid áttekintést ad az emberiség külső adattárólírói az első barlangrajzoktól kezdve „az utolsó ember által uralt adathalmazig”, a Wikipédiáig. Utóbbit tekinti csúcspontnak az emberiség állandó információgyűjtő törekvésében, amelyben még meghatározó az emberi irányítás.

Tárgyalja a véleménybuborékok jelenségét, kialakulási folyamatát és a háttérben álló mesterségesintelligencia-alapú szűrőket. Megemlíti a deepfake-technológia exponenciálisan növekvő veszélyeit, de az ókori

művészetre és 20. századi diktatúrákra hivatkozva felhívja a figyelmet arra is, hogy a megtevesztés és a hamisítás újabb, de nem az első kísérletéről van szó (113).

Az emberi gondolkodás és a mesterséges intelligenciát működtető algoritmikus gondolkodás különbségeit Alan Turing és Neumann János tesztje, illetve Noam Chomsky generatív nyelvemléte alapján deríti föl. Konklúzióképpen egyértelműen a kreatív emberi gondolkodás egyediségét hozza az algoritmikus működéssel szemben.

Az érzelmi intelligencia lemásolhatatlanságának előnyét említi a mesterséges intelligenciával folytatott versenyben, és egyúttal fejlesztését a korábbiaknál is kiemeltebb feladatnak látja.

Számba veszi azokat a „gépekkel” és algoritmusokkal szemben hátránynak is tekinthető emberi tulajdonságokat és jelenségeket, amelyek a jövőben kulcsfontosságúak lehetnek. Elsőként a *józan paraszti ész* koncepcióját említi, amelyhez a limitált mennyiségű információ leghatékonyabb felhasználását társítja.

Amerikai példákat hoz az egyetemi ismereteket megalapozó kurzusokra a Chicagói, a Columbiái és a Washingtoni Egyetemről, amelyek címében a *kritikus gondolkodás, informatikai gondolkodás* és a *„baromságok leleplezése”* szerepel (134).

Módszerként és eszközként négy terület fejlesztését ajánlja. A 4C-ként rövidített 21. századi kompetenciák közül a kritikus gondolkodást és a kreativitást *„a világ megközelítéseként”*, míg a kooperációt és a kommunikációt *„egymás megközelítéseként”* interpretálja. A négy tudás-, attitűd- és képesség-halmaz egyes elemeit külön-külön

a társas intelligenciát
és az empátiát kiemelt
területnek tekinti

vizsgálja és aktualizálja, többek között a hálózatelméletek felől közelítve őket. A kreativitással kapcsolatban kiemeli, hogy téveszme „különleges emberek sajátjának” tekinteni. Összehasonlítja a természetes és mesterséges rendszereket, a személyes emberi szociális együttműködést és a virtuális hálózatosodást.

A pécsi egyetem nyelvi intelligenciát fejlesztő jógyakorlatait elsőrangúnak, a társas intelligenciát és az empátiát kiemelt területnek tekinti – jelzi, hogy ezek mind hozzájárulhatnak a holnap iskolájának sikerességéhez. A valós emberi verbális és nonverbális kommunikáció biológiai különlegességét emeli fókuszba, és összehasonlítja a virtuális kommunikációval és a mesterséges intelligenciaplatformok interakcióival. A kooperációt a valós kapcsolatok és közösségek kommunikáció alapuló

vetületének tekinti. Sport-szurkolói hasonlatokkal színesíti a csoporthatás bemutatását, a sokszínű tagság közös csoportidentitásának kialakulását és a

közös munka szempontjait. Zárásként felveti a kérdést, hogy a mesterséges intelligenciának lehet-e humorérzéke. Válaszában felhívja a figyelmet, hogy habár algoritmizálható, a pedagógiai munkában a humor egy komplex kommunikációs eszköz, amit csak tudatosan és körültekintően lehet használni.

A szerző szerint a holnapután fő kérdése, hogy tényleg utolért-e minket a mesterséges intelligencia. A kérdés mélyebb megértéséhez az emberi intelligenciát elemzi. A témakör áttekintéséhez Gardner, Sternberg, Goleman és további szerzők

elméletét ismerteti röviden. A kérdéskör kapcsán szót ejt a mesterséges intelligencia önfejlesztési lehetőségeiről is, amelyet genetikus programozásnak neveznek. Ezt a folyamatot a természetes kiválasztódáshoz és a kíváncsiság hatásához kapcsolja.

A Mona Lisához zárandokló milliók példáján keresztül azt mutatja be, hogy amikor az emberi tényezőnek jelentősége van, akkor az emberi kulturális megnyilvánulásra leszünk kíváncsiak. Ezzel szemben a naptár-bejegyzések létrehozását és más hétköznapi feladatokat átvehet az AI.

Három kiemelten sikeres irányról ír, ahol az AI már jelenleg is éllovas: (1) a nyelvoktatás, (2) a matematikai képességfejlesztés és (3) az egyes agyi funkcióikban gátolt gyerekek támogatása. Emellett három korábbi pedagógiai célt adaptál a metaverzum kontextusára: (1) az alapvető tudás fejlesztését, vagyis az alapvető ismeretek és kompetenciák szerepét, (2) a személyiségfejlesztést, valamint (3) a tanulás tanulását és annak gyakorlati alkalmazását.

A szerző szerint az AI egyik alapvető hiányossága, hogy nem képes fontossági sorrend szerint szelektálni az információk között, ezért még inkább felértékelődik az alapvető tudás elsajátítása. A személyiségfejlesztés kapcsán olyan kulcsfontosságú jellemzőkre helyezi a hangsúlyt – mint a kíváncsiság, a koncentrációs képesség, a kezdeményezőkézség, a megküzdési stratégiák, az etikus magatartás és a vezetői készségek –, amelyek erősítése a metaverzumban különösen előnyös lehet. A mesterséges intelligencia által irányított metaverzumot a drogokhoz hasonlítja, amelyek szerinte a

a hagyományos
fegyvereinktől jobban kell
tartanunk

látszólagos irányítás (kokain) és a látszólagos biztonság tudatállapotának hatását (heroin) keltik. Az illegális drogok okozta függőséggel szemben ugyanakkor felhossa az orvos által tervezetten és kontrolláltan előírt használatot, mely utóbbinak társadalmi megfelelője a metaverzum esetében is elérhető. A mindennapokban felmerülő félelmekkel kapcsolatban szkeptikusan megjegyzi, hogy az emberiségnek számtalan eszköze áll már most is rendelkezésre önmaga elpusztítására. A szerző szerint az AI is lehet egy ilyen eszköz, de megállapítása szerint a hagyományos fegyvereinktől jobban kell tartanunk.

Az emberi szöveg hatalmáról külön alfejezetben esik szó, amely a kisgyermeknevelés növekvő relevanciáját is hangsúlyozza a holnapután iskolájában. Gloviczki Zoltán szerint a kötet korábbi fejezeteiben megfogalmazott célok elérésének egyik kulcsa a későbbi hatékony információfeldolgozást segítő narratív kompetencia fejlesztése és az önálló olvasóvá válás.

A szerző eljut addig a kijelentésig, hogy „*napjaink IKT- és STEM-központú oktatási ideáljai helyett itt is megfontolandó a visszatérés saját emberi pályánkra, a szöveget és az irodalmat helyezve középpontba. Ha másért nem, éppen versenyképességünk érdekében. Érdemes felidézni a 21. századi munkaerőpiaci igényeket, és végiggondolni, vajon a holnap és a holnapután szükséges kompetenciákhoz melyik út vezet egyenesebben.*” (241)

Gloviczki több aspektusból tekint a kötelező olvasmányokra. Saját édesapja példáján keresztül árnyalja gyermekeinknek a közös kulturális kánon részét képező regények megjelenésétől számított kulturális és

időbeli távolságát. A regények lecserélése és szokásos kikérdezése között kompromiszsumként azt ajánlja, hogy egyszerűen „tanítsuk meg” őket ahelyett, hogy elvárnánk a meglehetősen nagy feladatot jelentő önálló értelmezést és feldolgozást.

Álláspontja szerint az AI által automatizált vagy kiváltott tevékenységek miatt keletkezett szabadidőben is az emberi művészetnek kellene megjelennie. Röviden vázolja a motiváció tudományos diskurzusának központi fogalmait, a sikerorientált és kudarcckerülő késztetések kettősségét, a külsőtől a belső motivációhoz vezető utat és a kettő ötvözetét.

A tanárképzést az oktatási rendszer egyik „*legmakacsabb alrendszerének*” (265) nevezi, amelynek álláspontja szerint „*elemi újragondolására van szükség*” (268).

Az amerikai McKinsey tanácsadó cég közel húszéves jelentésére hivatkozva a pedagógust emeli a hatékony oktatás középpontjába. A jelentés három szempontot sorol fel az oktatási rendszer hatékonyságának növeléséhez: (1) megfelelő jelentkezők kiválasztását, (2) a minőségi tanárképzés kereteinek kialakítását,

amelyben eredményes pedagógusok végeznek és (3) annak biztosítását, hogy minél több gyermek részesüljön a számára legjobb oktatásban. Gloviczki a pedagógusképzés és -továbbképzés újragondolását kiemelt feladatnak látja, amelyben a *módszertannak* fontos és megújuló szerepet szán, de ennek gyakorlati szempontjait nem ismerteti részletesen. A pedagógusképzésben korábban is érintett vezetőként, jelenleg a Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési

az oktatási rendszer egyik „legmakacsabb alrendszere”

Bizottságának elnökeként sem könnyíti meg az olvasó dolgát azzal, hogy a *minőségi tanárképzés* feltételeit és tartalmát részleteiben nem világítja meg. Pedig különösen izgalmas téma ez a magyarországi tanárképzésnek az utóbbi két évtizede után most közelebb – immár negyedik – reformjának pilotprogramja és a közszolgálati tanárképzés indulásának tükrében.

A szerző az 1956-os forradalom példáján történelmi, míg a *Légy jó mindhalálig* klasszikusan keresztül irodalom-tanításmódszertani kérdéseket is felvet. Ezek ugyanakkor elnagyolt kísérletek a gyakorlat közelítésére. A történelmi példát a kutatásalapú tanulás információátadáson túlmutató szerepének leegyszerűsítésére használja a szerző. Nem bonyolódik bele egy valódi kutatásalapú tanóra megtervezésének részleteibe és kihívásaiba, a megfelelő források és instrukciók kiválasztásának folyamatába, csupán jelzi, hogy ez kívánatos lenne. A regényekről az a rövid konklúzió születik, hogy „meg kell tanítani őket” a diákok számára. Az olvasó ezek mellett szívesen látott volna több olyan példát, amelyek az iskolai osztálytermekhez és az egyetemi szemináriumokhoz közelebb esnek. Ezek talán egy következő kötet ambícióit bővítik.

A mű a klasszikus tantárgyak kronologikus megközelítésének a természettudományok mintáját követő megszüntetését, a „történeti fonal elengedését” és a problémaközpontú tematikus megközelítést tartja kívánatosnak. Érvelésében a diákok személyes, tananyaghoz fűződő kötődésének kialakítása jelenik meg. Ezzel szemben a kronológiai ok-okozati kapcsolatrendszerét

elvesztő tanítási megközelítés könnyedén vezethet az inga átbillenésével dehistorizációs jelenségekhez, amelyek már jelenleg is kritika tárgyát képezik az angolszász társadalmakban (Tate, 2023; Williams, 2024).

A holnapután iskoláját tehát számos alapelv határozza meg, amelyek közül kiemelkedik az *érzelmi intelligencia és a személyiségfejlesztés* felértékelődése a metaverzumban, valamint az ezeket is megalapozó *kisgyermekkorai olvasásközpontú* nevelés. Gloviczki Zoltán álláspontja szerint ezek olyan emberi szempontok, amelyek az emberiség kulcsszerepének megőrzéséhez elengedhetetlenek bolygónkon.

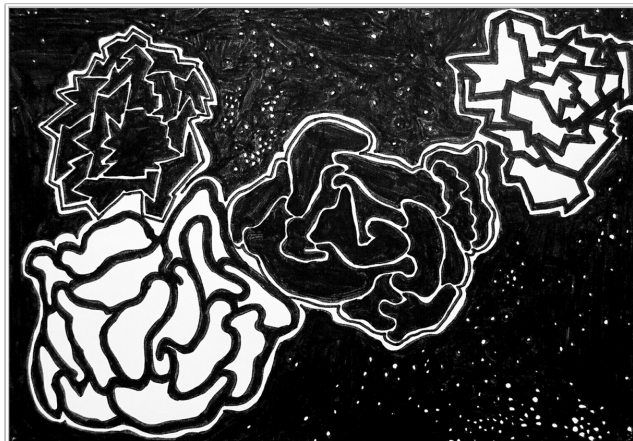
A kötet fontos kulcsszava az *egyensúly*. Az egymást követő fejezetekben a neveléstudomány szaknyelve, naprakész kutatások rövid és tömör, informatív ismertetése izgalmas és helyenként humoros fordulatokban keveredik a tudománynépszerűsítéssel. A felvetett jelenségeket gyakorlati példák sora segít értelmezni a GPS és az offline térképek kognitív különbségétől kezdve a Mona Lisa és a kultúra-fogyasztás kapcsolatán át az informatikaérettségiig és a helyes lapozási technikáig.

Ha többet szeretne megtudni az OECD, a Világbank, az UNESCO és az EU a témában releváns munkáiról, neveléstörténetről, memóriáról, generációkról, pszichológiáról, intelligenciáról, informatikáról, deepfake-ről, genetikus programozásról, kötelező olvasmányokról, a mesterséges intelligenciáról és az emberről, esetleg érdeklí a töltött káposzta, illetőleg Gloviczki Zoltán és az AI kapcsolata, akkor olvassa el *A holnapután iskoláját*.

az emberiség
kulcsszerepének
megőrzéséhez
elengedhetetlenek

IDÉZETT FORRÁSOK

- Gloviczki Z. és Kis N. (2024): Gondolatok egy új oktatáspolitiká margojára. *Kommentár*. 2. sz. Letöltés: <http://www.kommentar.info.hu/cikk/2024/2/gondolatok-egy-uj-oktataspolitika-margojara> (2025. 01. 28.).
- Knausz I. (2009): A kompetencia szerkezete és a kompetencia-alapú oktatás. *Iskolakultúra*. 19. 7–8. sz., 71–83. Letöltés: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20874> (2025. 01. 28.).
- Knausz I. (2024): Progresszív-e vagy? A pedagógiai ideológiák nyomorúságáról Nicholas Tate könyve ürügyén. *Katafora*. Letöltés: https://katafora.hu/knausz-imre-progressziv-e-vagy/#_ftn14 (2025. 01. 28.).
- Koller H. (2024): Zseniális volt a poroszos oktatási rendszer az MCC kutatója szerint. *Szegeder/Telex*. Letöltés: <https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged> (2025. 01. 28.).
- OECD (2020): *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/178ef527-en>
- Orbán B. (2023): Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. *Kommentári* 4. sz. Letöltés: <http://kommentar.info.hu/cikk/2023/4/visszavezetni-az-oktatast-konzervativ-gyokereihez> (2025. 01. 28.).
- Radó P., Setényi J. és Új Pedagógiai Szemle (2024): OktopolCafé 2010–2014 – Múlt és jelen. Az Új Pedagógiai Szemle kérdéseire válaszolnak az alapítók. *Új Pedagógiai Szemle*. 74. 7–8. sz., 5–13. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=740708006> (2025. 01. 28.).
- Ritchie, H., Samborska, V. Ahuja, N., Ortiz-Ospina, E. és Roser, M (2023): Global Education. *Our World in Data*. Letöltés: <https://ourworldindata.org/global-education> (2025. 01. 28.).
- Setényi J. (2024): Konzervnyitó – Az MCC kutatójának válasza a Telex cikkére. *Index*. Letöltés: <https://index.hu/velemenyl/2024/04/06/setenyi-janos-mcc-telex-szegeder-valasz-kutatas-oktatas> (2025. 01. 28.).
- Szűts Z. (2014): *Egyetem 2.0: Az internetes publikációs paradigma, az interaktív tanulási környezet és a felhasználók által létrehozott tartalom kihívásai a felsőoktatásban*. Kodolányi János Főiskola. Letöltés: <https://mek.oszk.hu/14400/14454/14454.pdf> (2025. 01. 28.).
- Tate, N. (2023) *Konzervatív iskola*. MCC Press, Budapest.
- Williams, J. (2024) History in crisis – Why do so few students want to study history nowadays? *Substack*. Letöltés: <https://cieo.substack.com/p/history-in-crisis> (2025. 01. 28.).



Árvai Tamás (13): „Ellentét”
Apagyai Mária és Lantos Ferenc pedagógiai műhelyéből