

FELSŐOKTATÁSI PEDAGÓGIÁK

KOZMA TAMÁS

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Debrecen

Beérkezett: 2023. december 18., elfogadva: 2024. február 1.

A felsőoktatás pedagógiája azt sugallja, hogy a felsőoktatás nem elkülönült intézményrendszer az oktatási rendszeren belül, hanem az iskolarendszer szerves része. A felsőoktatás lényege is a tanítás-tanulás, akárcsak az iskolarendszer többi fokozatán; a felsőoktatás többi funkciói (missziói) erre rakódnak rá. Az iskolarendszer alsóbb fokozataival összeköti az a tény, hogy a felsőoktatásba a középfokú oktatásból lépnek át a hallgatók. Az alsóbb fokozatoktól azonban megkülönbözteti a tananyag, a tanár (oktató), valamint a hallgatók. A tananyagot a tudományok és a technika alapjai jelentik; az oktatók kutatók is egyben (a tudományos közösség tagjai), a hallgatók pedig részben még serdülők, részben már felnőttek. Mindezt tekintetbe véve a felsőoktatásban folyó tanítás-tanulásban sajátos módszerekre van szükség, amelyek a tanulást mint autonóm tevékenységet hangsúlyozzák, az oktatást az önálló tanulás menedzseléseként fogják föl, a tananyagot pedig a tudományos kutatások eredményei alapján határozzák meg. A felsőoktatás további missziói lassan elfeledtetik az első misszió (tanítás-tanulás) fontosságát. A felsőoktatásban terjedő teljesítményértékelések azonban újra rávilágítanak a tanítás-tanulás fontosságára az egyetemen.

Kulcsszavak: felsőoktatási pedagógia, iskolafokozatok, oktatási rendszer, egyetemi missziók

PEDAGOGIES OF HIGHER EDUCATION

The pedagogy of higher education suggests that it is not a separate institution within the education system but an integral part of it. Teaching and learning are at the heart of higher education, just like other school system levels. Higher education's other functions or missions are superimposed on it. It is linked to the lower levels of the school system because students enter higher education from secondary education. The curriculum, the teacher (instructor), and the students distinguish higher education from lower levels. The curriculum forms the basis of science and technology. The teachers are also researchers and members of the scientific community, and the students are a mix of adolescents and adults. Higher education requires specific methods that prioritise autonomous learning, view teaching as facilitating autonomous learning, and base the curriculum on scientific research findings. The additional missions of higher education must also recognise the significance of the primary mission of teaching and learning. However, the introduction of performance assessment in higher education again emphasises the importance of teaching and learning at the university level.

Keywords: pedagogy of higher education, school levels, educational structure, university missions

A pedagógia – nem a tevékenység, hanem a tudomány – német találmány. Németh András szerint (Németh–Pukánszky 2004: 161–165) a világ első pedagógia tanszékét a lipcsei egyetemen alapították mint a filozófia egyik ágát, amely kiegészítette és gyakorlatban alkalmazhatóvá tette az etikát. Ezzel a pedagógia már a 18. század második felében belépett az egyetemi diszciplínák közé, ami a mai olvasó számára kissé meglepően hangzik, pedig tény. Ez a diszciplína is a filozófia köpönyegéből bújtt elő, mint a századok folyamán sok más, kísérleti orvostudománytól a tömeglélektanig, közgazdaságtantól az empirikus társadalomtudományig és tovább.

A filozófia legitímálta a pedagógiát, legalábbis annak elméleti vonulatát. Schleiermacher filozófiai rendszerében az etika gyakorlati alkalmazását jelentette, abból következett. Hogy még jobban illeszkedjék az akadémiai (egyetemi) tanulmányokhoz, szép történetet is kerítettek köréje. Eszerint a pedagógia ókori rabszolgatévékenység volt, a kifejezés pedig, amivel jelölték, azt jelentette, hogy „gyermekvezető”. Ezen érteni lehetett a gyerekek elkísérését az iskolába, egyben azonban a gyerekek bevezetését a kultúra és a tudás birodalmába is. (Spiró György [2005: 584] szerint a paedagogium a leendő rabszolgák bentlakásos intézményét jelentette, bár lehet, hogy csak csúfolódott.) Ilyen történeti alapozással a pedagógia csakugyan úgy festett, mint valóságos akadémiai diszciplína, amelyet nemcsak érdemes tanítani és tanulni, hanem egyúttal méltányos, sőt elvárható is.

A pedagógia mégsem akadémiai diszciplínaként vált közkeletűvé, hanem a 19. században állami szinten megszerveződő tanítóképzés révén (vö. Kozma–Tomasz 2000: 29–130). A német tanítóképzésről Szemere Bertalan csodálattal írt (Szemere é. n., pl. 1836. október 31-i bejegyzés). A tanítóképzés anyagai között gyakorlat és elmélet, művészet és tudományok egyensúlyt képeztek; köztük a pedagógiát tekintették az elméletnek. Elmélet is volt, a nevelés elképzelt és fontosnak tartott „területeiről” (értelmi, érzelmi, testi stb. nevelés), valamint módszereiről (vö. pl. Erdődi 1907: 160–165). A tanítóképzősök – a „prepák”, azaz *preparandusok*, fölkészülők – ezzel a tudománnyal kísértek meg belépni egy magasabb világba, a diplomások világába (az „úri világba”), amely tőlük nagyon távol állt társadalmilag, és nagyon nagy mértékben nézte le őket kulturálisan. Ebből a magasabb világból lefelé nézve, a tanítók „tudománya” megmosolyogtató kivonata volt egykori filozófiáknak. *A tanítók világából nézve viszont tudomány, amelynek rangot szerezni egyben a tanítóság társadalmi rehabilitációjával jár.*

A pedagógiának ez a kettős arca, még inkább a pedagógusok társadalmi ambivalenciája érthetővé teszi, miért kényelmetlen beszélni „felsőoktatási pedagógiáról”. Ha a pedagógia a pedagógus tudománya, mit keres a felsőoktatásban? *Ha a pedagógia az iskolai tanítás tudománya, miért kellene nekünk az egyetemen, ahol a tudományok kutatása és oktatása folyik? A pedagógus gyereket tanít, a tudós tudományt. Mi közük egymáshoz?*

A felsőoktatási pedagógia megjelenése jelzi az egész felsőoktatás átalakulását. A múlt század közepe óta új társadalmi csoportok lépték át a felsőoktatás küszöbét. Korábban a felsőoktatás közelébe se jutottak: a társadalmi hierarchiában lejjebb lévők, a kisebbségekből származók (nők, kulturális és nemzeti kisebbségek, évszázadokon át gyarmatosítottak, etnikai és vallási csoportokból származók), a megszokottól eltérő kocsportok (felntettek, aktív munkavállalók, szeniorok). Őket nevezük összefoglalóan „nem szokványos” (*non-traditional*) hallgatónak. A felsőoktatás kiterjedésével egyre tágabb társadalmi köröknek van esélyük a felsőoktatásba jutáshoz, és ez radikálisan átalakítja a felsőoktatást. Emögött nemcsak politikai és gazdasági, hanem demográfiai folyamatok is állnak. A népesség változó demográfiai elhelyezkedése és átalakuló gazdasági-társadalmi viszonyai készítetik az egykor elitnek számító felsőoktatást arra, hogy

egyre szélesebbre tárja kapuit a jelentkezők előtt. Ezzel gyökeresen átalakulnak a felsőoktatáson belüli folyamatok.

Ebben az átalakulásban egyre jobban fölértékelődnek olyan tevékenységek, amelyeket a felsőoktatás eddigi zárt világa nem ismert és nem szokott meg. Az új hallgatói csoportok a korábrinál felkészületlenebbül érkeznek az egyetemre; az egyetemnek pedig nem áll sem módjában, sem érdekében, hogy kiszűrje és eltávolítsa őket. Ellenkezőleg: éppen az a növekvő érdek, hogy megnyerje őket a középfok utáni továbbtanulásra, és bent tartsa őket a felsőoktatás falai között. Ez az újkéletű érdek érthető is, ha a felsőoktatás finanszírozása megváltozik, és a felsőoktatás – az 1960-as évek nagy nyitásától és ingyenessé tételétől – visszakényszerül a régi, „fizetős” modellhez. Felsőoktatás csak ott van, ahol hallgató is van; ahonnan elfogynak a hallgatók, ott bezár az egyetem. Az egyetem sikere pedig azon is múlik, hogy aki ott tanul, hogyan tud elhelyezkedni a munkapiacra. Ebből alumnus csoportok szervezése következik az intézmény körül – mintegy védelmet és támogatást nyújtva –, folyamatok kapcsolattartás a hallgatói csoportokkal, a hallgatói közösségek megismerése és támogatása.

Változik az oktató szerepe is. A nem szokványos hallgatói csoportokkal szembesülve a hagyományos oktatói szerepek és kompetenciák nem elegendők. *Az egyetemi oktatónak pedagógussá kell válnia.* A felsőoktatási pedagógia ennek a transzformációnak a tünete.

A „professzori egyetem”, amelynek központi figurája és a hatalom hordozója a tanszékvezető volt, látványosan elmúlik. A professzorok egykori hatalmát az adminisztráció (hivatalnokok) veszik át, gondoskodva a tömegek nyilvántartásáról, kiszolgálásáról és finanszírozásáról (felsőoktatási menedzserizmus). Az oktatók sikerét pedig mind kevésbé határozza meg tudományos teljesítményük. A hallgatók, az adminisztráció (menedzserek) és a főntartók szemében *nem a sikeres kutató válik mind fontosabbá, hanem a népszerű tanár, aki képes minél többeket minél szélesebb körből, minél távolabbról az intézménybe vonzani.*

Innen közelítve a *felsőoktatási pedagógia dilemmája az átalakuló oktatói szerep dilemmája.* Vagyis annak az oktatónak a feszültsége, akinek egyszerre kellene megfelelnie a „tudományos közösség” és a hallgatói közösség elvárásainak. A felsőoktatási pedagógia a krízist tükrözi, amelyben ma az egyetemi oktatók találják magukat.

* * *

A hagyományos pedagógia a tanár tudománya, és arról szól, hogyan kell a tananyagot megtanítani a tanulóknak. A tanulásalapú pedagógia ezzel szemben arról szól, hogyan segítse a tanár tanulni azokat, akik tanulni akarnak. A hagyományos pedagógia elsősorban a tanítás tudománya. A tanulásalapú pedagógia a tanulás tudománya, amely a tanulás módszereiről, mesterfogásairól szól. Beleértendő persze a tanítás is, ha arra van szükség, hogy kilendítsük a tanuló embert a holtpontról. A hagyományos pedagógia főszereplője a tanár, a tanulóé az ellenszerep. A tanulásalapú pedagógia főszereplője a tanuló ember; a tanáré egyfajta kiegészítő szerep.

A tanulásalapú pedagógiát kopernikuszi fordulatnak mondhatjuk, mert a pedagógia hagyományos szereplőit ellenkező pozíciókban mutatja be. Itt a főszereplő, mint mondtuk, a tanuló ember, a tanár pedig – kilépve hagyományos szerepéből – a tanulás segítője. A tanításalapú pedagógiában a tanár a tananyag tudója, a tanítvány pedig „üres edény” (John Locke). A tanulásalapú pedagógiában a szereplők egyenrangúak. A tanuló keresi meg a tanítót azzal, hogy valamit meg akar tudni; a tanító pedig segít megtalálni. Az egyik hierarchikus kapcsolat, a másik viszont demokratikus.

A tanításalapú pedagógia olyan oktatási rendszert – mögötte olyan társadalmi rendszert – tükröz, amely fölülről lefelé építkezik. Fölül határozzák meg, mit kell tudnia a tanítványnak, és ezt a tananyagot közvetíti a tanító. A tanulásalapú pedagógia alulról kezdeményeződik. Tananyaga az egész világ, amelyet az ember folyamatosan tanul, követve a változásokat. A ta-

nításalapú pedagógia az iskola pedagógiája, a tanulásalapú pedagógia pedig az életé (*lifelong learning*).

A fordulat a tanításalapú pedagógiától a tanulásalapú pedagógiáig mintegy hat-hét évtizede érlelődött. Kezdetben forradalmi kezdeményezésnek tűnt (*Illich 1970; Freire 1968*), és pedagógiai kiáltványokban öltött testet. Az 1990-es években aztán az UNESCO hirdette meg és fogadta el hivatalos dokumentumaként (*Delors 1996*).

A tömegesedés előtti felsőoktatást a hagyományos pedagógia uralta. A tömegesedés óta a hagyományos felsőoktatási pedagógia a tanulás menedzselésévé, a hagyományos egyetemi oktató pedig az önálló tanulás támogatójává válik. Ennek az átalakulásnak vagyunk a szemtanúi. Az egyetemen belüli hierarchikus kapcsolatok átalakulnak, a „professzori egyetem” szolgáltató egyetemmé válik, amely elsősorban a tanulásban szolgáltat segítséget.

* * *

Valamilyen pedagógiát mindig is gyakoroltunk az egyetemen, csak nem így neveztük. Az alapesetben a professzor nagyelőadását tanársegédei is végighallgatták, ezenközben eltanulhatták gondolatmenetét, fogásait, eszközeit (és manírjait). A felsőoktatás hagyományai megerősödve éltek tovább, különösen ameddig egy-egy professzori előadás túllépett az egyetem falain, és társadalmi eseményé vált. A professzori előadást demonstrátor készítette elő, hallgatói jegyzetelték, tanítványai szerkesztették (tan)könyvvé, továbbadva nemzedékeknek.

A nagy humboldti eszmény vonzásában a tudomány művelése nemcsak szabad volt a egyetemi oktatóknak, hanem egyenesen kötelező. A 20. század elejének német egyeteme épp ebben különbözött a franciától vagy az angoltól. Az utóbbiakban a fölkészülést a hallgatókra bízta (önálló tanulás, központi vizsgáztatás), a német egyetemeken viszont tanítás folyt. A felsőoktatást vagy középfokon alapozták meg (bakkalaureátus, francia modell), vagy a középfok utáni külön szakaszban (angol modell). A nem szokványos hallgatók megjelenésével – nagyjából az 1960-as évek elejétől – sok amerikai egyetemen bevezető évfolyamot szerveztek középiskolai/egyetemi alapkészségekből (fogalmazás, helyesírás, helyes beszéd és olvasás). Az egyetemek külső kapcsolataitól (rekrutációs bázisától) függően fölkészítő kurzusokat (nulladik évfolyam) szerveztek, amelyeket az egyetemi tanulmányok előtt vagy közben lehetett elvégezni, néhol kötelező is volt.

A felsőoktatási pedagógia tehát már a múlt század hatvanas éveiben megjelent az egyetemen. Főként az amerikaiakon, amelyek gyorsabban tömegesedtek, törekedve fölszámolni a különbségeket a „népi főiskolák” (*community college*) és az egyetemi *undergraduate* képzések között. Az európai felsőoktatás ezt a lépést csak később, az ún. regionális főiskolák/egyetemek kialakulásával tette meg, különösen pedig akkor, amikor a főiskolákat és az egyetemeket az európai kormányzatok azonos szintűnek kezdték deklarálni (vö. *Kozma–Radácsi 2002*).

Lökést adott a felsőoktatási pedagógia kezdeményezésének az új oktatástechnikai eszközök megjelenése (írásvetítő, audiovizuális eszközök, oktatási televízió). Ezeket az eszközöket tanítani kellett, bemutatni és gyakorolni, hogyan használják a felsőoktatásban. És még egyet: segíteni a tananyag átalakításában; hiszen az oktatástechnikai eszközök belépésével a tanítás anyagai is változtak, mert alkalmazni lehetett (kellett) őket az új oktatásmódszertanhoz. A felsőoktatásban mégsem akkor kezdődött meg a pedagógiai áttérés.

Segítette a megkezdett folyamatot az európai felsőoktatási térség kialakulása. Mögötte egyrészt az a kísérlet állt, hogy az Európa vonzásába került államok egyetemeit – tananyagaikat és értékelési rendszereiket – összehangolják és átjárhatóvá tegyék. Másrészt pedig a törekvés, hogy a „nemzetközi hallgatókat” – akik ebben az esetben főként ázsiai hallgatókat jelentettek – ne hagyják az amerikai egyetemekre menni, hanem Európába vonzzák. Ez a nem szokványos hallgatók új csoportjait jelentette, speciálisan előkészítve őket az (európai) egyetemi tanulmányokra. Olyasmit

is tanítani kellett nekik, amit Európában hagyományosan nem szokás az egyetemeken, mivel a közoktatásban csaknem mindenütt elsajátítható. Az iskolai pedagógia szó szerint bevonult az egyetemre. Meg kellett tanítani a befogadó ország nyelvét, a kultúra alapismereteit, az itteni egyetemi tanulmányokhoz szükséges készségeket.

Az egyik megoldásnak az angol–amerikai gyakorlat átvétele látszott. Kelet-Közép-Európa több országában is a Soros-alapítvány intézményei (CEU, OSI) közvetítették az amerikai, de főként az angol ihletésű „felsőoktatási pedagógiát”. Ez a korban, amikor elkezdődött (1990-es évek) szokatlannak látszott, és a hazai felsőoktatás idegenkedve fogadta. Az alapítvány finanszírozta azokat az egyetemi oktatókat, akik más országokból érkezve pedagógiai kurzusokat tartottak a fogadó országokbeli kollégáiknak. Bár a meghívók hangsúlyozták, hogy ez mindössze oktatásmódszertani fölkészítés, az angol oktatásmódszertani receptkönyvek unalmasnak és primitívnek bizonyultak ahhoz képest, amennyit a felsőoktatásról a meghívottak gondoltak és tudtak. A kelet-közép-európai „felsőoktatási pedagógia” hamar átváltozott praktikus fogások helyett annak megvitatásává, hogy miért és kinek való az egyetem.

A másik megoldásnak a meglévő, de haladó vagy vegetáló oktatástechnikai központok megerősítése és szerepének fölértékelése látszott. Ezeket az 1970-es években számos helyen megalakították, sokszor országos központtal és hálózattal, amely idővel margóra került. Magyarországon az OOK (Országos Oktatástechnikai Központ) a rendszerváltozás után vállalkozássá alakult, kiadót kezdett üzemeltetni, szakmai folyóiratokat szponzorált, eszközeit bérbe adta vagy munkát vállalt velük. Ezek a központok kínálkoztak arra, hogy az egyetemen fölbukkanó és bontakozó pedagógiai érdeklődés bázisává válhassanak. (Különösen érvényes ez a feknőttképzésben, amely az 1990-es években egyetemi összefogással indult, és tart ma is [MeLLearN Egyesület]).

A felsőoktatási pedagógia egyetemi intézményesülését azonban az ún. tanulási központok (Learning Centers) jelentették. Ez a fejlemény azért érdemes figyelemre, mert belenyúlunk mai világunkba; az intézményesülés folyamata jobban vizsgálható; és mert egyértelműen összefügg nemzetközi folyamatokkal. A tanulási központ amerikai kezdeményezés. Nevében hangsúlyos a tanulás. Nincsenek előírásai, viszont vannak modelljei. Nincs még eddig sem „akkreditációja”, sem pedig teljesítménymérés; van viszont „jó gyakorlata”, amit nem árt tanulmányozni (annál is inkább, mert néha kiőzánító).

Az egyik modell, amivel találkozhatunk (pl. az egykori budapesti CEU-ban) a segítő központ. Ide segítségért fordulnak az oktatók. Ha valaki nem tud önállóan szemléltető anyagot készíteni vagy nem biztos az eszközhasználatban, itt segítséget nyújtanak neki. Tanfolyamot is indítanak azoknak, akik az intézményben új oktatók vagy nem hivatásosként kapcsolódnak be az oktatásba. Nem hallgatóknak van, de esetenként őket sem zárják ki, ha előadásra készülnek (nekik azonban inkább tud segíteni a könyv- és médiatár vagy az információs központ).

Egy másik modell az olyan tanulási központ, amely főként a hallgatóknak szól, fölkészülésüket segíti, valamint szabadidejüket is szervezi. Az ilyen tanulási központban a hangsúly oktatók és hallgatók együttműködésén van. A tapasztalat azt mutatja, hogy az ilyen központok lassan eltolódnak a nemzetközi hallgatóság kiszolgálása felé. Ez is felsőoktatási pedagógia persze – pl. a nyelvtanítás és nyelvtanulás –, de nem abban az értelemben, ahogyan a kifejezést az előzőekben használtuk.

Egy harmadik modell az egyetem tanulási központját az adminisztráció részeként szervezi. Ebben a modellben az oktatóknak kötelezően kell végezni kurzust és gyakorlatot, mielőtt belépniük a felsőoktatásba, és azután is (frissítő kurzusok), hogy az új eszközöket alkalmazni tudják, esetleg az új felsőoktatási politika előírásait megismerjék. Ebben a modellben a tanulási központ egyfajta ellenőrzési és minősítési központ is, amely kurzusainak látogatása ajánlott, sőt kötelező is lehet (lásd az azerbajdzsáni Petra-projektet, *The Petra Project 2021*).

* * *

Az itt közölt tanulmányok két témakört fognak át. Az egyik a felsőoktatási pedagógia átalakulásának társadalmi háttere. Közülük a felsőoktatás tömegesedése és diverzifikálódása a legfontosabb, hangsúlyozza *Hrubos Ildikó*. Hatásait sokan vizsgálták már, miközben a kutatók figyelmét elkerülte a felsőoktatásban folyó tanítás-tanulás változása. A frankofon régió esete részben tükrözi az EU-ban folyó változásokat, részben mutatja a felsőoktatási pedagógia átalakulását Európán kívül. *Bajomi Iván* írása ezt a nekünk jórészt ismeretlen világot tárja föl.

A felsőoktatásban folyó tanulás-tanítást az oktatáspolitikai – az ún. Bologna-folyamat – is befolyásolta. Hazai történetében külső és belső érdekek feszültek egymásnak, eredőjük pedig *Hunyady György* szerint felemás megoldás lett. Az európai felsőoktatási térség alakulásának fontos eszközeivé váltak az ún. képzési keretrendszerek. *Derényi András* arra mutat rá, hogy a KKR-ek nemcsak a munkapiaci elhelyezkedést befolyásolják, hanem a tanítás-tanulás tananyagát és módszereit is. A felsőoktatás eredményvizsgálata a benne folyó tanulás-tanítás eredményességének közvetett elemzése. *Polónyi István* szervezeti és szabályozási okokat említ, melyek magyarázhatják a kedvezőtlen hazai trendeket.

Tanulmányaink másik köre közvetlenül kapcsolódik a felsőoktatásban folyó tanulás-tanításhoz. A felsőoktatást általában a fiatal felnőttek tanulási helyének tekintjük. *Kerülő Judit* viszont az idős korcsoport sikereinek magyarázatait (előtanulmányok), valamint előnyüket és gyorsaságukat a digitális tanulásban. Új kezdeményezés a kutatásalapú tanítás és tanulás. Ennek jelentőségét, szemléletmódját és eszközeit *Sass Judit* mutatja be. A másik kezdeményezés az itthon is terjedő, ún. tanulási központok létrehozása és intézményesülése. Szerepük az oktatók felkészítésétől a tananyagok kidolgozásán át a tanulási nehézségekkel küzdők és a nemzetközi hallgatók segítségig terjed, mondja *Bodnár Éva*. A kiváló (népszerű, eredményes stb.) oktatókat sok helyütt kitüntetik; ez a gyakorlat azonban ellentmond annak, hogy a kiváló egyetemek oktatói egyúttal kiemelkedő kutatók is legyenek. *Dorner Helga* és *Gorana Misić* erre a dilemmára keres választ kutató egyetemek vizsgálatai alapján.

Így alakul át a tanítás egykori pedagógiája a tanulás menedzselésévé. De hová lesz a felsőoktatás akadémiai funkciója, az értékek képviselője? Az értékeket – a kívánatos társadalmi egyetértést – sokáig az egyház őrizte; a reformáció a szószékre vitte és prédikációiban jelenítette meg. Innen került át az abszolutista uralkodók kancelláriáiba és vált a birodalmi (majd nemzeti, állami) oktatásügyek ideológiájává. Az iskolai pedagógia ezt a hierarchiát tükrözi: az értékek államosítását. Vele szemben a tanulás pedagógiája lázadás az államosított értékek (az ideológiák) ellen.

Szükségünk van értékekre, mert ezeken alapszik a társadalom. Vajon tudja és akarja-e az egyetem megőrizni és képviselni az értékeket – miközben a tanulási igények szolgáltatójává válik? Ezt kérdi a Delors-jelentés (*The treasure within*). És ezt kérdezzük mi is.

Köszönetnyilvánítás

A szerző köszöni mindazok megjegyzéseit – elsősorban *Hrubos Ildikóét*, *Polónyi Istvánét* és *Derényi Andrásét* –, akiknek a tanulmányát ebben a bevezető írásban összefoglalta és továbbgondolta. Köszöni *Dorner Helgának* és *Hunyady Györgynek*, hogy meghívták az ELTE PPK felsőoktatás-pedagógiai konferenciájára (Budapest, 2023. október 25.), és figyelmét a „felsőoktatási pedagógia” átalakulására fordították. A szöveget *Forray R. Katalin* gondozta. A felelősség természetesen a szerzőé.

IRODALOM

- DELORS, J. (1996) *Learning: The treasure within*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102734> [Letöltve: 2023. 12. 15.]
- ERDŐDI J. (1907) *Neveléstörténet*. Budapest, Laufer Vilmos-féle Könyvkiadó Hivatal.
- FREIRE, P. (1968) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Seabury Press.
- ILLICH, I. (1970) *Deschooling Society*. London, Calder & Boyars.
- KOZMA T. & RADÁCSI I. (2002) *Regionális egyetem*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- KOZMA T. & TOMASZ G. (2000, eds) *Szociálpedagógia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- NÉMETH A. & PUKÁNSZKY B. (2004) *A pedagógia problémátörténete*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- SPIRÓ GY. (2005) *Fogság*. Budapest, Magvető Kiadó.
- SZEMERE B. (é. n.) *Utazás külföldön*. Budapest, OSzK MEK. <https://mek.oszk.hu/02900/02933/02933.htm> [Letöltve: 2023. 12. 15.]
- The Petra Project* (2021) <https://petra.blogs.upv.es/2017/11/09/petra-partners-meeting-at-the-university-of-debreceen/> [Letöltve: 2023. 12. 15.]
- TYLER, R. W. (1970) *Basic Principles of Curriculum*. Chicago, Chicago University Press.