

*Fodor Bálint*

## *A PRODUKTÍV TANULÁS ALTERNATÍV MODELLJE*

---

### Absztrakt

Az elmúlt évtizedek során a köznevelést érő kritikák egyik visszatérő fő eleme az iskolát elhagyó diákok munka világába történő átlépésének nehézsége, az iskolát követő kihívásokra történő inadekvát felkészítés volt. Habár a 20. század legtöbb iskolarendszere többé-kevésbé igyekezett tükrözni az adott ország társadalmi berendezkedését, modellezni az iskolából kilépő fiattól elvárt társadalmi működést, mégis folyamatosan fennálló probléma volt, hogy az akadémiai tudás mellett kevesebb hangsúlyt kap a személyes boldogulásra való felkészítés. A hazai középiskolai ballagásokon annyiszor elhangzó mondat: „Most végre kiléptek a nagybetűs Életbe!” önmagában üres állítás, ha nem próbálunk jelentést társítani ehhez az úgynevezett „Élethez”. Mi az Élet, mire számíthat a fiatal felnőtt – nem csupán munkavállalás, családtervezés terén, hanem saját sorsának tudatos alakítójaként?

A produktív tanulás alternatív modelljére tekinthetünk úgy is, mint a produktív élet leképződésére. Ahogy az iskola világában, úgy az annak (ideális esetben) modellt adó társadalomban is alkalmazható modellre van szükség, mely egyaránt leírja az eredményes iskolai előrehaladás egyik módját, és a sikeres és tartalmas – azaz produktív egyéni, személyes fejlődést. A produktív tanulás alternatív modellje tehát nem csupán az iskolai-, de a személyes és társadalmi dimenziókban is egyaránt értelmezhető és alkalmazható. Egyaránt vizsgálhatunk vele iskolai tanórát, óvodai foglalkozást, egyetemi kurzust, céges továbbképzést – vagy akár saját személyiségfejlődésünket..

---

*Kulcsszavak: produktív tanulás; alternatív modell; intelligencia-elmélet*

### **Bevezető**

Az élethosszig tartó tanulás az Európai Unió Tanácsa és az Európai Parlament által definiált kulcskompetenciák (2006/962/EK) mentén történő érvényesítése segíthetné elő leginkább, hogy a közoktatást elhagyó fiatal felnőttek társadalmuk aktív, kreatív és produktív tagjai lehessenek (Bárdossy & Dezső, 2016). Ezek a kulcskompetenciák tantárgyaktól függetlenek, transzdiszciplináris jellegükből adódóan pedig olyan fontos életvezetési képességekkel ruházhatják fel az iskolát elhagyó fiatal felnőttet, melyek elengedhetetlenek a demokratikus társadalomban való boldoguláshoz, és a verseny-alapú piacon történő munkavállaláshoz is. A tanulás képessége, a kommunikáció, a problémamegoldás, az érvelés, a vezetési/irányítási képesség, a kreativitás vagy a csapatmunkára való képesség gyakorlatilag minden szakma alapvető elvárásai közé tartoznak. Ezen transzverzális kulcskompetenciák fejlesztése alapvető prioritású minden progresszív társadalom közoktatása számára. A társadalmi szerepvállalás során történő sikeres alkalmazásuk meg-

követeli annak a környezetnek ismeretét és/vagy modellezését, melyben az iskolát elhagyó fiatal felnőtt szembesül majd azokkal a kihívásokkal, melyek leküzdésében ezekre a kompetenciáira lesz utalva.

Láthatjuk azonban, hogy deklarált céljai ellenére a magyar közoktatás továbbra is egyfajta társadalomtól izolált, önálló, szeparált világgént tekint az iskolára (Radó, 2017). Az említett kulcskompetenciák gyakorlatban történő elsajátítása és fejlesztése azonban rendkívül nehéz egy olyan környezetben, mely sokszor még csak modellezni sem igyekszik azt a társadalmat, melynek tagjait megkísérli felkészíteni a sikeres és produktív részvételre. A magyar közoktatásból alapvetően hiányzik a reálisan értékelt jövőre történő felkészítés, azaz az a jövőorientált tervezés és oktatásszervezés, mely elősegíthetné a következő generációk sikeres társadalmi és munkaerőpiaci szerepvállalását. A beszűkülő jövőhorizont, egy elmúlt korszak vélt vagy valós sikeres oktatásáról ápoltp képének nosztalgikus őrzése, és a jelen problémáinak inadekvát kezelése csak azt eredményezheti, hogy a hagyományos iskola fosszilizálja hibás működését (Radó, 2017). Míg a múlthoz való visszatérés indokolatlan és lehetetlen, a szakmai diskurzus kizárólagosan arra koncentrál, hogyan kezelje a fennálló problémákat – miközben teljesen figyelmen kívül hagyja azokat a fejlesztési és fejlődési stratégiákat, melyek bevezetése halaszthatatlan lenne egy sikeres és eredményes közoktatás kialakításához.

A Lannert által meghatározott hatékonyság, eredményesség és méltányosság értékfogalmak közül (Lannert, 2004a) a kormányzat a kilencvenes évek közepén a közoktatásban lezajlott változások során a dinamikus növekedés érdekében tett megszorítások jegyében különös figyelmet fordított a hatékonyságra, miközben az eredményesség és a méltányosság háttérbe szorult. Habár a PISA-adatok alapján kijelenthető, hogy a méltányosabb rendszerben tanulók magasabb szinten teljesítenek (Lannert, 2004a), a NAT legutóbbi változásai (lásd 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet) miatt a méltányossági kritérium kérdéssé vált. Az alternatív oktatási programok és akkreditált tantervek azonban továbbra is esélyt teremtenek a különleges bánásmódot igénylő gyermekek számára, ezért jelenlétük nevelésszociológiai szempontból rendkívül fontos (Lannert, 2004b). Több éves személyes pedagógiai tapasztalataim, kollégáimmal folytatott formális és informális konzultációk alapján, megítélésem szerint az alaptanterv által előírt tartalmak sokszor életidegenek, megkérdőjelezhető lexikális tudást követelnek, készségfejlesztő hatásuk minimális. A felmerülő problémára kínálhat alternatív megoldást az alkotó folyamat által a készségek fejlesztésére fókuszáló produktív tanulás.

### **A produktív tanulás létező fogalmi kerete**

A „produktív” latin eredetű szó több jelentést hordoz. Ami produktív, az

1. alkotó, termelő, új értéket hozó,
2. termékeny, gyümölcsöző, hasznot hajtó, termelékeny, jövedelmező,
3. eredményes, sikeres. (Bakos, 1973).

Báthory Zoltán meghatározása szerint a hatékony (azaz értelmezésünkben a produktív) tanulás a passzív, reprodukzív tanulás ellentételezése, mivel „a hatékony tanulást elsősorban az jellemzi, hogy minden pszichikus folyamat aktivitásának eredménye: tehát nem csupán vagy nem főként a figyelemé és az emlékezeté. Ez az elméleti alap lehetővé teszi a tanítás-tanulás pszichológiailag is szakszerű megszervezését, aminek következtében aktív és produktív tanulói magatartás alakulhat ki az iskolai tanulás körülményei között” (Báthory, 1992, pp. 27-28). A hatékonyság és sikeresség egyik (ha nem a legfontosabb) indikátora az, hogy a tanuló személyiségét, egyéniségét, már a folyamat elején birtokolt kreatív kompetenciáit milyen módon és mértékben tudjuk a tanulási folyamat során internalizálni. A produktív tanulás stratégiája alapvetően erre a személyiség-integrációra törekszik, elsősorban a végzett önálló tevékenységek (azaz végső soron a tanulás) során. A gyakorlatorientált módszerek használata könnyebbé teszi a tanulásszervezés során ezeknek a kreatív kompetenciáknak az aktiválását, miközben folyamatosan megújuló feladatok támasztásával a problémamegoldó-képességet is próbára teszi és fejleszti. Ahogy azt később az INEPS (International Network of Productive Learning Projects and Schools) produktív tanulás-interpretációjánál láthatjuk majd, a tanulás személyes aspektusán felül kulturális aspektusról is beszélhetünk, mely szintén a motiváció egyik fő forrásává válhat.

A tevékenység-központú, önállóságra építő tanulás az említett előnyök mellett számos egyéb előnnyel is bír. Zsolnai József szerint az eredményes tanulás alapvető feltétele, hogy a tanuló önállóságának helyet adjon a tanulásszervezési keret, mivel „mind a pedagógus által segített, mind az önálló, szándékos iskolai tanulás akkor igazán értékőrző, ha biztosítja a gyerekeknek a produktív tanulást. Vagyis lehetővé teszi a feladat- és problémamegoldásokat, a kreativitást, azaz az eredetiséget, a rugalmasságot, a találékonyságot mozgósító tevékenységeket, de emellett arányosan törekszik a reprodukzív tanulás biztosítására is, és ezt ugyancsak feladatmegoldáshoz köti. E felismerésre építve arra törekszünk, hogy a gyerekek az elsajátítandó ismereteket, viszonyulásokat is tevékenységgé alakítva, tevékenységbe ágyazva tanulják.” (Zsolnai, 1986, p. 71)

A produktív tanulás pedagógiai innovációk területén történő tanulmányozásához elengedhetetlen, hogy kitérjünk annak három egymástól elválaszthatatlan, kölcsönhatásban levő dimenziójára is: a személyi, az intézményi, illetve a társadalmi dimenziókra (Bárdossy, 1999). Habár vizsgálatunk szempontjából elsősorban az intézményi dimenzió releváns, a produktív tanulás értelmezéséhez fontos kitérnünk annak személyes és társadalmi dimenzióira is.

A produktív tanulás személyi dimenziója esetében a tanuló teljes személyiségét érintő, azt egészében befolyásoló változástól beszélhetünk (Barkóczy & Putnok, 1980). A tanuló aktivitása (esetünkben a tevékenység/gyakorlat) során tapasztalt feladatok és kihívások által nagyobb önismeretre tehet szert, felfedezheti saját értékeit és tehetségeit, miközben a valós környezetben történő tevékenykedéssel még jobban megismerheti az őt körülvevő szűkebb (szakmai) világot, illetve a tevékenysége társadalomban elfoglalt helyét – ezáltal tehát a bővebb társadalmi kontextust.

A produktív tanulás során a tanulási folyamat elengedhetetlen része a többi tanulóval és munkatárssal való együttműködés, ahogy az önálló tevékenykedés is. A személyiség

fejlesztése tevékenyen hozzájárul a későbbi személyes és szakmai sikerekhez, elősegíti a társadalmi mobilitást. Mindezek érdekében a produktív tanulási folyamat megszervezése során alapvető fontosságú a személyes kompetenciák fókuszba kerülése nem csupán a megfelelően kiválasztott szakterület esetében, hanem a tanuló által végzett tevékenység kiválasztásában és a környezeti feltételek kialakításában is.

A tanuló személyiségéhez alakított tanulás segíti a tapasztalatok kiértékelését is, miközben változatos munkaformákat tesz lehetővé tág tanulási színtereken (Bárdossy, 1999). Ezek a színterek egyrészt lehetővé teszik a tanulónak, hogy megtapasztalhassa tevékenysége és a választott szakma társadalomban elfoglalt helyét, másrészt az alkotás folyamata által a tágan értelmezett kultúra tevékenysége során tetten érhető manifesztációját is megtapasztalhatja. A tanulás ekkor már nem önmagáért történik, hanem értelmet nyer mind emberi, mind kulturális keretek között is.

Mező Ferenc a produktív vagy kreatív tanulás összetevőit az OxIPO modellel írja le, mely az iskolai tanulást információfeldolgozó folyamatként értelmezi (Mező & Mező, 2019). Az általa korábban definiált, elsősorban a kreatív tanulást középpontba állító IPOO modellen (Mező, 2002) alapul Mező Katalin továbbfejlesztett IPOO-MIX-V kreatív élménypedagógiai tervezőeszköze (Mező, 2015), mely már a személyiségfejlesztést és a viselkedésrendezést is számításba veszi. Az ezen alapuló módszertan és a kognitív képességek fejlesztésének OxIPO-modellen alapuló rendszere (Mező, 2018) napjainkban külföldi és hazai képzések, illetve a tanárképzés gyakran használt módszerét képezi.

A produktív tanulás alternatív modelljének szempontjából releváns megközelítése a „City-as-School” („Város mint iskola”) programjából ered. A Rick Safran és Frederick J. Koury által 1972-ben alapított és mai napig működő new yorki iskola az Egyesült Államokban az elsők között valósította meg az iskola falain kívül folyó oktatást. Mottójuk, a „freedom, trust, responsibility” („szabadság, bizalom, felelősség”) jól mutatja azokat a napjainkban is fontos fókuszpontokat, melyek a korábban említett kulcskompetenciák fejlesztéséhez elengedhetetlenek, s melyekre számos pedagógiai innováció épít. A City-as-School egyik legfontosabb innovációja, melyről nevét is kapta, a gyakornoki programja. Ennek keretében az iskola diákjai olyan cégekhez, civil szervezetekhez, vagy állami intézményekhez kerülnek gyakornoki státuszba, melyek segítenek a párhuzamosan oktatott elméleti tudást a gyakorlatban is facilitálni. A fő különbséget a hétköznapi, gyakorlati oktatást biztosító iskoláktól az jelentette, hogy a tanulókat elsősorban más, közoktatási intézményekből kibukott vagy eltanácsolt diákok közül toborozták. Sokan közülük etnikailag és/vagy szociálisan hátrányos helyzetű családokból kerültek ki, melyek az akkori amerikai iskolák által felkínált gyakorlati oktatás költségeit nem tudták fedezni.

A hamar sikeressé váló City-as-School program első európai adaptációja az INEPS által, a new yorki iskola és a berlini egyetem Fachhochschule für Sozialarbeit und Sozialpädagogik intézetének kooperációjában megvalósított, Stadt-als-Schule nevű projekt volt. Az 1983-1987 között előkészített, 1987 és 1991 között futó német projekt az eredeti programhoz hasonló tapasztalatokat hozott: az évekkel korábban a közoktatásból kibukott, hátrányos helyzetű diákok újra „visszataláltak” az iskolába, új perspektívákat szerezve.

Az INEPS programjának értelmezésében a produktív tanulás olyan keretek között megszervezett tanulási tevékenység, mely a tantermen kívül, az elsajátítani kívánt tudás gyakorlati alkalmazásának helyszínén történik. Az ilyen tanulási tevékenység fontos eleme a közvetlen munkatársakkal való kommunikáció, mely nem csupán a releváns kompetenciák fejlődését segíti elő, hanem erősíti a tanulónak azon érzéseit is, miszerint részvétele és munkája nem csupán saját előrehaladását, hanem egy közösséget és egy közös célt is szolgál. A társadalom hasznos tagjává válás biztos motivációs bázisa a munkavégzésnek (ezáltal a tanulási folyamatnak is), a klasszikus értelemben vett „mesterektől” tanulás pedig gyakorlat-központúsága mellett hiteles és megbízható elméleti háttérrel is biztosít. A gyakorlat végzése során a tanulás egy pozitív „mellékterméke” a cselekvésnek, mely minden esetben elsősorban egy produktumra irányul. Ennek a produktumnak a létrehozása az a folyamat, mely (az INEPS szerint) elsősorban magáért létezik, de idő közben rávezeti a tanulót arra is, hogy nem csupán alkotás, hanem tanulás is történik. A tapasztalatokkal kapcsolatos visszacsatolások azonnaliak, ahogy az elsajátított gyakorlati és elméleti tudás is könnyen detektálható eredményeket produkál a folyamat során, illetve annak végső produktumának képében.

Láthatjuk tehát, hogy a cselekvés (aktivitás) koncepciója az INEPS értelmezésében a produktív tanulás központi eleme. Egyaránt antropológiai és történeti koncepció ez: a történelem során az ember saját cselekvő, teremtő tevékenységének eredménye (INEPS, 2011). A megközelítés szerint az ember egyénként és társadalmi szinten teremtő (vagy pusztító) tevékenységével végtére is önmagát formálja. Így a tudás a cselekvésre vezethető vissza, melynek szükséges aspektusa a tanulás. Ugyanilyen fontos kulturális-történeti szempontból maga az „eszköz” is: ebben testesül meg a történelem maga – esetünkben a tanulás az az eszköz, melynek intelligens használata lehetővé teszi a teremtő tevékenységet.

### **A produktív tanulás alternatív modellje**

Habár az intelligencia újszerű értelmezése és a pedagógiai gyakorlatba emelése nem tekinthető újszerűnek, a magyar közoktatás intézményrendszere hagyományosan szingularista megközelítés szerint értékeli (Dezső, 2014). A szingularista megközelítés keretein belül megfogalmazott g-faktor, azaz az egyén teljes képesség-rendszerét meghatározó általános intelligencia fókuszba kerülése azonban kérdésessé teszi a modern társadalom (és ezáltal a pedagógia) számára fontos méltányosság megvalósulásának lehetőségét, mely a haladó szemléletű társadalmak és oktatás/nevelés esetében elengedhetetlen a társadalmi szintű esélyegyenlőség megteremtéséhez.

Az intelligencia pluralista megközelítése megkérdőjelezi a g-faktor elsőrendűségét (Neisser, at. al. 1996; Thorne & Henley, 2000; Cianciolo & Sternberg, 2007). Howard Gardner, a többszörös intelligenciák egyik legjelentősebb képviselőjének először 1983-ban publikált elmélete mind a pszichológia, mind a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógia területén korábban nem tapasztalt intenzitású diskurzust generált (Anderson, 1992; Deary, 2003; Schaler, 2006; Mackintosh, 2007; Gyarmathy, 2002; Kalmár, 2007; Vajda, 2002). A Gardner-féle többszörös intelligenciák elmélete azonban egyszerűen alkalmazható a pedagógiai gyakorlatban, melynek eredményeképpen napjainkra elfogadottá és

népszerűvé vált a gyakorló pedagógusok körében (Leaser, 2003; Armstrong, 2009; Eberle, 2011).

A produktív tanulás újszerű megközelítésének szempontjából érdemes áttekinteni az intelligencia Gardner-féle plurális értelmezését, mivel modellem regiszterei közvetlenül megfeleltethetők a többszörös intelligenciák fajtáinak. Gardner alapvetése, miszerint az intelligencia azon képességünk, mely által saját kultúránkban értékes produktumokat hozunk létre a problémák önálló felismerése és az azokra történő reakciónk alapján, alapvetően korrelál a produktív tanulás lényegével (Gardner, 2006a). A Gardner által definiált kilenc alapvető intelligencia (verbális/nyelvi, matematikai/logikai, zenei, vizuális/térbeli, testi/kinetikus, intraperszonális, interperszonális, környezeti és egzisztenciális) egymást nem kizáró, kölcsönhatásban levő szinergiája, illetve ezen intelligencia-komponensek szintje alapján írható le az egyén (Gardner, 1999; 2006a; 2006b). A produktív tanulás új modelljében meghatározott Társadalmi Regiszter szempontjából lényeges, hogy a gardneri intelligenciák egyénre jellemző mintázatát figyelembe vevő képzés esetén minden egyén erősségeivel hozzájárul közösségének sikeréhez – azaz megvalósul a korábban említett egyéni méltányosság, melynek nem csupán az egyén egyenlő esélyeit biztosítja, hanem a társadalom egészére is pozitív hatással van. A többszörös intelligenciákat támogató produktív pedagógiai megközelítés azonban nem csupán a tágabban értelmezett társadalmi haszon miatt lehet érdekes: az iskolából a munka világába lépő tanuló egyéni boldogulásához is közvetlenül hozzájárul.

Az elmúlt évtizedek során a köznevelést érő kritikák egyik visszatérő fő eleme az iskolát elhagyó diákok munka világába történő átlépésének nehézsége, az iskolát követő kihívásokra történő inadekvát felkészítés volt. Habár a 20. század legtöbb iskolarendszere többé-kevésbé igyekezett tükrözni az adott ország társadalmi berendezkedését, modellezni az iskolából kilépő fiattól elvárt társadalmi működést, mégis folyamatosan fennálló probléma volt, hogy az akadémiai tudás mellett kevesebb hangsúlyt kap a személyes boldogulásra való felkészítés. A hazai középiskolai ballagásokon annyiszor elhangzó mondat: „Most végre kiléptek a nagybetűs Életbe!” önmagában üres állítás, ha nem próbálunk jelentést társítani ehhez az úgynevezett „Élethez”. Mi az Élet, mire számíthat a fiatal felnőtt – nem csupán munkavállalás, családtervezés terén, hanem saját sorsának tudatos alakítójaként?

Ahogy a hazai oktatáspolitikából, úgy szinte minden iskolát érintő diskurzusból is hiányzik a jövőorientált gondolkodás. Az örökölt hibás működés és az oktatási rendszer jelenét érintő kurrens problémák tüneti kezelésén túl a jövőkép hiánya egyaránt jellemzi az oktatáspolitikai döntéseket, ahogy az oktatás tartalmát is (Radó, 2017). Ennek a hiányzó jövőképnek egyik meghatározó alapja az emlegetett „Életről” való konstruktív gondolkodás és kép kialakítása. Amennyiben az életre úgy tekintünk, mint az egyén és a társadalom szempontjából is produktív tevékenykedésre, mely nem csupán befogadó és értelmező, de alkotó létezés is jelent, közelebb kerülünk a produktív tanulás megértéséhez. Azonban a személyes fejlődés és a tevékeny létezés mellett ugyanolyan fontos, hogy életünket és cselekedeteinket közvetlen és tágabb környezetünk kontextusába helyezve értelmezzük, társadalmi szinten gondoljunk saját hasznosságunkra. Ez nem csupán megnyugtató gon-

dolat lehet az egyén számára, de az egyén által képviselt értékek társadalom számára történő hasznosságát, hasznosítását is megkönnyíti, hozzájárulva a társadalmi/közösségi progresszióhoz.

A produktív tanulás alternatív modelljére tehát tekinthetünk úgy is, mint egy produktív élet leképződésére. Ahogy az iskola világában, úgy az annak (ideális esetben) modellt adó társadalomban is alkalmazható modellre van szükség, mely egyaránt leírja az eredményes iskolai előrehaladás egyik módját, és a sikeres és tartalmas – azaz produktív egyéni, személyes fejlődést. A produktív tanulás új modellje tehát nem csupán az iskolai-, de a személyes és társadalmi dimenziókban is egyaránt értelmezhető és alkalmazható. Egyaránt vizsgálhatunk vele iskolai tanórát, óvodai foglalkozást, egyetemi kurzust, céges továbbképzést – vagy akár saját személyiségfejlődésünket.

A produktív tanulás új modelljét az alábbi képlettel összegezzük:

### 1. ábra: A produktív tanulás új modellje

$$\text{Produktív tanulás} = \text{Szervezés} * (\text{Személyes Regiszter} * \text{Társadalmi Regiszter} * \text{Tevékenység Regiszter})$$

*Forrás: Saját forrás*

Láthatjuk, hogy értelmezésünk szerint a produktív tanulás akkor valósul meg (azaz értéke akkor nem nulla), amennyiben a modellt alkotó komponensek egyike sem nulla – azaz valamilyen formában és szinten megjelenik olyan tanulói tevékenység, mely a három regiszterbe sorolható.

### **Szervezés**

A produktív tanulás új modelljének első alapvető komponense a Szervezés. A modell többi komponenséhez hasonlóan a Szervezés hiánya (azaz annak nulla értéke esetében) nem valósul meg produktív tanulás – azonban fontos felismerni azt is, hogy Szervezésnek nem csupán a klasszikus értelemben vett tanulásszervezési módokat tekinthetjük. A tanuló saját tanulási folyamatával kapcsolatos tudatossága a modell értelmezése szerint már egyfajta szervezés, még ha igen alacsony fokú is. Amennyiben a tanulás nem tudatos, inkább beszélhetünk elsajátításról, mint (produktív) tanulásról.

Az iskolai produktív tanulás esetében érdemes megvizsgálnunk, mely tanulásszervezési módszerek támogatják jobban, illetve kevésbé a modellben szereplő regiszterek érvényesülését, együttes hatásának sokszorozódását. Azok a tanulásszervezési módszerek, melyek támogatják az egyes regisztereket, értelemszerűen hatványozottabban segítik elő a produktív tanulás megvalósulását. Két, alapjaiban különböző tanulásszervezés összehasonlítása segíthet ennek megértésében.

2. ábra: A regiszterek érvényesülése különböző tanulásszervezési módszerek esetében

		Tanulásszervezési módszer	
		Frontális előadás	Kooperatív tanulás
Regiszterek	Személyes	A tanuló tanár-diák interakciók híján személyes kompetenciáit nem használja.	Az együttműködésen alapuló tanulás során a tanuló az egyidejű és párhuzamos interakciók során facilitálja személyes kompetenciáit.
	Társadalmi	A tananyag társadalmi/kulturális kontextusba helyezése megtörténhet.	A tananyag társadalmi/kulturális kontextusba helyezése megtörténhet, ezen felül viszont az együttműködés rendszere a demokratikus gondolkodást is támogatja.
	Tevékenység	Az alapvető befogadón túlmutató tevékenység nem történik a tanuló részéről.	A kooperatív struktúrák számos kompetenciát mozgósítanak a tanulási folyamat során. <sup>1</sup>

Forrás: Saját forrás

Láthatjuk, hogy a fenti példában felhozott kooperatív tanulásszervezés (Arató & Varga, 2012) jelentős mértékben sokszorozó tényezőként működik a produktív tanulás megvalósulásának során.

### Személyes Regiszter

A produktív tanulás új modelljének Személyes Regisztere mindazon tevékenységeket, tanítás- és tanulásmódszertani elemeket jelöli, melyek aktívan hozzájárulnak a személyes kompetenciák fejlődéséhez. A személyes kompetenciák önszabályozásra, önfejlesztésre, önvédelemre, önellátásra és individualitásra ható motívumai nem csupán egy adott tudásterület fejlődését segítik, de általánosságban hozzájárulnak a tanuló által végzett tevékenységek kibontakozásához. A személyes kompetenciák több kompetencia-területre is kihatnak, melyek Redding (2014) szerint:

- kognitív kompetenciák: a korábban tanultak alapján történő rendszerezés, összefüggések meglátása, az újonnan tanultak gyakorlatba ültetése;
- metakognitív kompetenciák: a tanulás folyamatának önszabályozása, tanulási stratégiák sikeres alkalmazása;

<sup>1</sup> Bizonyos kooperatív struktúrák során nem feltétlenül konstruálódik új tudás, amennyiben ismeret rekonstrukció zajlik (pl. mozaik, szakértői mozaik). (Fodor, 2016)



- c. motivációs kompetenciák: a tanulási célok iránti elköteleződés, kitartás a célok eléréséhez;
- d. szociális/érzelmi kompetenciák: az önbecsülés, mások megbecsülése, a pozitív célok kitűzése, felelős döntések meghozatala.

A személyre szabott tanuláshoz hasonlóan a produktív tanulás esetében is kívánatos cél, hogy a tanuló felismerve tanulási tevékenységének hosszútávú hasznát, tudatosan tervezze (vagy legalábbis megértse) saját tanulási folyamatát az általa alkalmasnak ítélt vagy igényei szerint alakított tanulási stratégiák mentén. A tanulási folyamat önszabályozása, az elsajátított tudás és saját előrehaladásának megítélése egyaránt hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló személyes kompetenciái érvényesülhessenek és fejlődjenek a csatlakozó kompetencia-területekkel párhuzamosan. A produktív tanulás szempontjából a Személyes Regiszterhez köthető tevékenységeket egyaránt jellemzi a fenti kompetenciák egyikének vagy összességének megjelenése, tanulói facilitációja.

A Személyes Regiszterhez tartozó tevékenységeket Gardner többszörös intelligencia-elmélete mentén is definiálhatjuk, párhuzamosan értelmezve a személyes kompetenciák által mozgósított kompetenciákkal:

3. ábra: Példák a Személyes Regiszterben értelmezhető tanulási tevékenységekre a Gardner-féle intelligenciák alapján

Kompetenciaterület	Gardner-féle intelligencia	Példa a Személyes Regiszterben értelmezhető tanulási tevékenységre
Kognitív	verbális/nyelvi	Az előző tanóra tudásanyagának közös szóbeli felidézése.
	testi/kinetikus	Szemléltetőeszköz vagy modell készítése.
	zenei	Egy ismert dal közös éneklése.
	interperszonális	Kooperatív struktúrák a tanórán.
	intraperszonális	Drámajáték.
	matematikai/logikai	Disputa.
Metakognitív	verbális/nyelvi	Önálló írásfeladat.
	testi/kinetikus	Önálló feladatsor (gyakorlatkör) létrehozása testnevelés órán.
	zenei	Saját dallam vagy dal komponálása.
	interperszonális	A kooperatív tanulócsoport projektjének csoporton belüli közös tervezése és megvalósítása.
	intraperszonális	Saját vers előadása.

*Forrás: Saját forrás*

A személyes kompetenciák által mozgósított további kompetencia-területek (azaz a motivációs és szociális/érzelmi kompetenciák) nem feltétlenül jelennek meg a Személyes Regiszterben tanulási tevékenység formájában, azonban a megfelelő tanulás-szervezési módszerek hatással vannak rájuk. A tanuló motivációja, tanulási célok iránti elköteleződése és kitartása a produktív tanulás komponenseinek összehatása által garantálható, míg a szociális és érzelmi kompetenciák az interperszonális intelligenciára fókuszáló tevékenységek, és a tanulószervezési módszerből származó interakciók jellegének köszönhetően fejlődhetnek (például egy kooperatív csoport szóforgója során).

Személyes Regiszterhez tartozó tanulási tevékenységről tehát abban az esetben beszélhetünk, ha a tanuló a tevékenység jellegéből és a feladatból adódóan olyan kompetenciáit használja, melyek összefüggésbe hozhatók a Gardner-féle többszörös intelligenciák valamelyikével. A fenti példák nem kizárólagosak: sok egyéb vizsgált tanulási tevékenység esetében is megfigyelhetők a Személyes Regisztert definiáló elemek.

### **Társadalmi Regiszter**

Produktív tanulásról akkor beszélhetünk csak, ha a megszerzett tudást a tanuló társadalmi szinten, mikro- vagy makro-közösségében kontextusba tudja helyezni - azaz megérti az elsajátított képesség vagy tudásanyag gyakorlati hasznát, annak helyét és megjelenését a való életben, továbbá tudatosan benne saját társadalmi szerepének és a tudása által kínálgató lehetőségeinek potenciálja. Egy alapvetően lexikális tudást építő oktatási rendszer tehát értelmezésünk szerint nem tud produktív lenni, hiszen hiányzik az elméleti tudás társadalmi kontextusba helyezése, vagy akár csak annak implikációira történő figyelemfelhívás. Ha azonban egy rendszer vagy módszer a tanulásról a korábban vázolt intelligenciák mentén gondolkodik, elkerülhetetlenül társadalmi kontextusba helyezi tartalmait, hiszen a Gardner-féle többszörös intelligenciák közül az egzisztenciális intelligencia kimondottan a „nagy egész” (azaz a „big picture”) átlátására utal. Az intelligenciának ez a komponense az a képesség, mely alapján az individuum az elsajátított ismeretanyagot a gyakorlati hasznosulással vagy való életben történő megjelenésével köti össze.

A Társadalmi Regiszterbe sorolható elemek leginkább tetten érhető megjelenése a tanári tevékenység során az aktuális tanulási tartalom explicit kontextusba helyezése. Nem feltétlenül csak a szigorú értelemben vett társadalmi hasznosulásra kell itt gondolnunk: az adott tudást tartalom iskolán kívüli életben történő gyakorlati megjelenése gyakran könnyebben tetten érhető, ezáltal egyszerűbben bemutatható. Ez történhet a tanulási tér iskolán kívül helyezésével, vagy akár egy olyan perspektíva nyitásával, mely túlmutat a tanulás konkrét tartalmán. A tanuló által haszontalannak vagy túlságosan absztraktnak érzett tudás könnyebben értelmet nyer, ha a világunkban történő megjelenését tapasztalhatóvá tesszük. Néhány példa erre:

4. ábra: Oktatási tartalmak a Társadalmi Regiszter értelmezése szerint

Oktatási tartalom	Kontextusba helyezés a Társadalmi Regiszter értelmezése szerint
Történelem: A török hódoltság.	A pécsi Jakováli Hasszán dzsámi meglátogatása.
Ének: A pentatónia.	Pentaton hangsorra épülő mű meghallgatása.
Matematika: Százalékszámítás.	A személyi kölcsönök és a kamat.
Óvoda: Az őszi gyümölcsök.	Szüret megtekintése a csoporttal.
Angol nyelv: Az utazás témakör szókin- cse.	Érdeklődés egy vasútállomáson, szerepjáték segítségével.

Forrás: Saját forrás

A Személyes Regiszterhez hasonlóan a gardneri többszörös intelligenciák szempontjából is érdemes megvizsgálnunk, melyekre vannak fejlesztő hatással a Társadalmi Regiszter alá sorolható tanulási tevékenységek:

5. ábra: Példák a Tevékenység Regiszter szerint értelmezhető tanulási tevékenységre

Gardner-féle intelligencia	A Tevékenység Regiszter szerint értelmezhető tevékenység által facilitált és fejlesztett képességek	Példa a Tevékenység Regiszter szerint értelmezhető tanulási tevékenységre
Egzsztenciális	<ul style="list-style-type: none"> <li>A „nagyobb egész” átlátása</li> <li>Az új ismeretek összekapcsolása a világban való megjelenésével</li> </ul>	Egy autószerelő műhely meglátogatása, beszélgetés a szerelőkkel a munkájukról.
Természeti	<ul style="list-style-type: none"> <li>kategóriák szerint történő gondolkodás</li> <li>hierarchikus rendszerek megértése, felállítása</li> <li>különbségek felismerése, differenciálás</li> </ul>	Növények összehasonlítása az erdei iskolában.
Interperszonális	<ul style="list-style-type: none"> <li>interakció a tanulási folyamatban közvetlenül nem érintett emberekkel</li> </ul>	Beszélgetés a tárlatvezetővel egy múzeumban.
Intrapersonális	<ul style="list-style-type: none"> <li>a társadalmi igények és hasznosulások felismerése</li> </ul>	A pék elmagyarázza, miért nehéz a munkája.

Forrás: Saját forrás

## Tevékenység Regiszter

A produktív tanulás új modelljének Tevékenység Regiszterje alá a tanulási folyamatnak azon elemeit sorolhatjuk, melyek a tanuló részéről valamilyen aktív tevékenységet igényelnek. Habár az értelmezésünk szerint produktívnek nem tekinthető tanulási formák során számos olyan tevékenységet végez a tanuló, mely a korábban említett többszörös

intelligenciákra pozitív hatással van, szempontunkból azokat a tevékenységeket kell azonosítanunk, melyek a tanuló aktív részvétele által realizálódnak. Önmagában a tanuló befogadó szerepe a tanulás során tehát értelmezésünk szerint nem a Tevékenység Regiszter alá sorolható tevékenység, még ha a tudásépítést támogatja is bizonyos szinten.

A Tevékenység Regiszter alá olyan tanulói tevékenységeket sorolhatunk, melyek során meglévő kompetenciáikat aktivizálva vesznek részt a tanulási folyamatban, kilépve a passzív befogadói szerepből. Ahogy korábban láthattuk, bizonyos tanulásszervezési módszerek hatékonyabban aktivizálják a tanulókat, kiemeltebben támogatják aktív részvételüket a tanulási folyamatban, számosságában több kompetenciájukat igénylő tevékenységek előtérbe helyezésével. Azok a módszerek, melyek egyszerre több kompetencia-facilitációját követelik meg a tanulóktól, minden esetben a Tevékenység Regiszter alá sorolhatóak, hiszen szükségszerűen kimozdítják őket passzív szerepből.

A Tevékenység Regiszter alá tartozó tanulói aktivitások egyik legkönnyebben azonosítható közös ismertetőjegye a produktum létrehozása. A tanuló egyénileg (vagy ideális esetben másokkal történő együttműködés által) végzett alkotó tevékenysége a szükséges kompetenciák mellett többszörös intelligenciáira is fejlesztő hatással van az alkotás komplex folyamatának köszönhetően.

6. ábra: Alkotó tevékenységek a Gardner-féle intelligenciák szerint

Alkotó tevékenység	Gardner-féle intelligencia
Találós kérdés megalkotása közösen a kooperatív csoporttal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• matematikai/logikai</li> <li>• verbális/nyelvi</li> <li>• természeti</li> </ul>
Egy elképzelt falu makettjének megépítése	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vizuális/térbeli</li> <li>• matematikai/logikai</li> </ul>
Az osztálytánc koreográfiájának közös megalkotása	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kinetikus</li> <li>• zenei</li> <li>• interperszonális</li> </ul>
Karácsonyi képeslap készítése a szülőknek	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vizuális/térbeli</li> <li>• intraperszonális</li> </ul>

*Forrás: Saját forrás*

Összegzésként azt mondhatjuk tehát, hogy a Tevékenység Regiszter alá olyan tanulói tevékenységek sorolhatók, melyek kézzelfogható produktumot eredményeznek és/vagy a tanuló aktív részvételét igénylik a tanulási folyamat során.

## Összegzés

Látható, hogy a produktív tanulás bemutatott új modellje a korábbi modellek mellett alternatívát kínál nem csupán a köznevelés színterein folyó pedagógiai tevékenységek, de bármely tanulási forma vizsgálatához is. Az alternatív modell megjelenését a tanulás bármely megvalósulásának esetében vizsgálhatjuk, hiszen a Szervezés komponens és a modell Regiszterei tág teret hagynak a különféle tanulói tevékenységek értelmezésére – legyen az óvodai, iskolai, egyetemi vagy bármilyen más jellegű tanulás. A modell relevanciája és alkalmazhatósága további vizsgálatok témáját adja, melyek a szerző disszertációs kutatásában jelennek meg.

## Irodalomjegyzék

- 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In Magyar Közlöny, 2020 (17), pp. 290-446.
- Arató, F. & Varga, A. (2012). *Együtt-tanulók kézikönyve*. Mozaik Kiadó.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria.
- Anderson, M. (1992). *Intelligencia és fejlődés*. Kulturtrade.
- Bakos, F. (1973). *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Akadémia.
- Bárdossy, I. (1999). A produktív tanulás főbb összetevői és feltételei In *Vastagh Z.: Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.* (pp. 20-21). JPTE TI.
- Bárdossy, I. & Dezső, R. A. (2016). A produktív tanulás időszerűsége Magyarországon. *Autonómia és felelősség I.*, 7-20.
- Barkóczi, I. & Putnoky, J. (1980). *Tanulás és motiváció*. 2. javított kiadás. Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. (1992). *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciálás tanításméleti vázlat*. Tankönyvkiadó.
- Cianciolo, A. T. & Sternberg, R. J. (2007). *Az intelligencia rövid története*. Corvina.
- Deary, I. J. (2003). *Az intelligencia*. Magyar Világ.
- Dezső, R. A. (2014). *Differenciált tanulás-szervezés a többszörös intelligenciák elméletének alkalmazásával – Megvalósított és reflektált óratervek a PTE tanárképzésében*. PTE-BTK NTI. <http://mek.oszk.hu/13600/13617/13617.pdf>.
- Eberle, S. G. (2011). Playing with the Multiple Intelligences - How Play Helps Them Grow. *American Journal of play*, 4(1), 1-18.
- Európai Parlament és Tanács (2006. december 18.) Ajánlás az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/eK). *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=DA>
- Fodor, B. (2016). Angol nyelvű szövegalkotás produktív, kooperatív tanulás-szervezéssel a köznevelés különböző évfolyamain. *Autonómia és Felelősség*, 2(2-3), 57-68.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Rendkívüliek*. Kulturtrade.
- Gardner, H. (2006a). *Multiple Intelligences. New Horizons*. Basic Books.
- Gardner, H. (2006b). *The Development and Education of the Mind*. Routledge.
- Gyarmathy, É. (2002). IQ és tehetség. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57(1), 127-154.
- INEPS (n.d.). *Productive Learning – What does it mean?* <http://www.ineps.org/pdf/Productive%20Learning.pdf> (Letöltés dátuma: 2019. 05. 28.)
- Kalmár, M. (2007). *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Lannert, J. (2004a). Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12), 3-15.
- Lannert, J. (2004b). *Social Demand for Education in Hungary*. OECD.
- Leaser, D. (2003). *Eight ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Skylight Professional Development.
- Mező, F. (2002). *A tanulás stratégiája*. Pedellus Novitas Kft.
- Mező, F. (2011). *A tanítási-tanulási folyamat*. Debreceni Egyetem.
- Mező, F. (2016). *A viselkedés elemzése és fejlesztése*. K+F Stúdió Kft.
- Mező, F. (2018). *Fejlesztő pedagógia - Elmélet és gyakorlati példatár a képességfejlesztés köréből*. K+F Stúdió Kft..
- Mező, F. & Mező, K. (2019). Az OxIPO-modell – az interdiszciplináris kutatások egy lehetséges értelmezési kerete. *OxIPO – interdiszciplináris tudományos folyóirat*, 2019(1), 9–21. doi: 10.35405/OXIPO.2019.1.9

- Mező K. (2015). *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör.
- Neisser, U. et al. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101.
- Radó, P. (2017). *Az iskola jövője*. Noran Libro.
- Redding, S. (2014). *Personal competencies: A conceptual framework*. Temple University (Center on Innovations in Learning).
- Schaler, J. (2006). *Howard Gardner under Fire*. Open Court.
- Thorne, B. M. & Henley, B. T. (2000). *A pszichológia története: Kapcsolatok és összefüggések*. Glória.
- Mackintosh, N. J. (2007). *Az IQ és az emberi intelligencia*. Kairosz.
- Vajda, Zs. (2002). Az intelligencia természete. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57 (1), 85-109.
- Zsolnai, J. (1986). *A gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatókutató Intézet.