

# A Baka L.-féle *Doboztankönyvek* múltja, jelene és lehetőségei a fejlesztő értékelés korszerű alkalmazásában

*A tanulmány a 20. század eleji reformpedagógia és a kortárs tanulásközpontú oktatás párhuzamait tárja fel Célestin Freinet Modern Iskolája és a szlovákiai magyar Doboztankönyv projekt összekapcsolásán keresztül. Középpontba helyezi a tanulói önállóságot, az élményszerűséget, valamint a fejlesztő értékelés szerepét, hozzájárulva egy reflektív és jövőorientált pedagógiai kultúra megalapozásához.*

## Bevezetés

A 20. század elején több reformpedagógiai irányzat is kialakult, válaszul a 19. századi iskolarendszerek túlterheltségére és strukturális hiányosságaira, illetve a szabadsághiányra, a tanulásfelfogás elavultságára (magolás), az egyéniség elnyomására, az értékelés igazságtalanságára, melyeket már kortárs orvosok, pszichológusok, filozófusok és pedológusok is bíráltak. Többen hangsúlyozták a diákokat érő túlzott szellemi és fizikai megterhelés káros egészségügyi következményeit, például fejfájást, emésztési zavarokat, sőt öngyilkossági eseteket is összefüggésbe hoztak az iskolai túlterheléssel (Manoff, 1899; Plake, 1991; Pukánszky, 2005, 2015).

A változás jelei az 1890-es évektől mutatkoztak: II. Vilmos császár nyomására Németországban csökkentették a heti tanóraszámot és enyhítették a tantervi követelményeket. Ezzel párhuzamosan új gyermekkép formálódott: a gyermek többé nem „kicsinyített felnőtt”, hanem önálló személyiséggel és sajátos tapasztalati világgal rendelkező egyén (Pukánszky, 2005).

E szemléletváltás egyik kulcsfigurája Ellen Key volt, aki 1900-ban megjelent könyvében (*Barnets århundrade, A gyermek évszázada*) sürgette a hagyományos iskolarendszer radikális átalakítását. Nézete szerint a nevelésnek a gyermek belső képességeinek kibontakoztatását kell szolgálnia, nem pedig annak korlátozását. Javasolta az iskolakezdés kitolását 9–10 éves korra, valamint a tananyag életkorhoz és értelmi fejlettséghez igazítását (Berg, 1956; Key, 1976; Pukánszky, 2005).

A 19. század utolsó évtizedétől kezdődően kezdtek megjelenni különféle reformpedagógiai gondolatok, illetve ötletek. A reformpedagógiai irányzatok szorosan összefüggtek a korabeli életreform-mozgalmakkal, amelyek a természetes életmód, a testi-lelki egészség és a közösségi harmónia eszményét hirdették. Ezek a törekvések közös

gyökeret adtak a nevelés megújításának, és nélkülük a „reformpedagógia” nem értelmezhető a maga teljességében (vö. Skiera, 2003):

„A pedagógiai gondolkodás és nevelési gyakorlat gyermekközpontú megújítására törekvő, elsősorban Európában és az Egyesült Államokban kibontakozó pedagógiai irányzatok és koncepciók összefoglaló neve, melyek a 19. század utolsó évtizedétől kezdődően a 20. század húszas éveinek végéig jöttek létre.” (Németh és Skiera, 2003. 65.)

A különféle reformpedagógiai irányzatok sok mindenben eltértek, azonban mégis volt egy nagyon fontos kapcsolat közöttük: mindegyik központjában a gyermek mint aktívan tevékenykedő tanuló állt, ezzel is elbillentve a súlypontot a pedagógus aktív szerepéről, a hagyományos, tanárközpontú oktatásról (Németh, 1996; Németh és Skiera, 1999; Pukánszky, 2005).

A különféle reformpedagógiai irányzatok közül Célestin Freinet pedagógiája volt az egyik legmarkánsabb, gyakorlatorientált modell, amely a tanulói aktivitás és az önálló tapasztalatszerzés elvét a mindennapi iskolai gyakorlatban is megvalósította. Freinet pedagógiájának egyik alapvető eleme az értékelés újragondolása volt: elutasította a hagyományos, szummatív értékelési formákat, mivel azok szerinte nem tükrözik a tanulók valódi fejlődését, sőt gyakran demotiváló hatást keltenek. Inkább a tanulási folyamatra épülő, folyamatos, visszacsatoláson alapuló, formatív értékelést szorgalmazta, melynek lényege a tanulók előrehaladásának követése, valamint az önreflexió és az önértékelés ösztönzése.

### Célestin Freinet *Modern Iskolája*

Célestin Freinet tanítói pályafutása 1920. január 1-jén kezdődött a bar-sur-loup-i iskolában (Pittavino, 2021). Az 1920-as években Freinet és kortársai olyan problémákkal szembesültek, mint az iskolai munkaeszközök, illetve a tankönyvek egyoldalúsága (Freinet, 1982). A legfőbb problémát az jelentette, hogy a tankönyvek tartalmi kialakítása a pályán lévő tanítók bevonása nélkül, központi programok és minisztériumi irányelvek alapján történt. Ezeket a műveket többnyire olyan szerzők állították össze, akik már nem gyakorolták a tanítói hivatást, így azok kevésbé tükrözték a tanítók és tanulók valós szükségleteit. A gyakorló pedagógusoknak tehát nem volt érdemi beleszólásuk a tankönyvek tartalmába (Freinet, 1982; Mészáros és munkatársai, 1999).

Freinet szerény önvallomása szerint mélyen elkötelezett volt hivatása iránt, azonban az első világháború során szerzett súlyos tüdőszűrése tartós fizikai korlátozottsághoz vezetett. Képtelen volt huzamosabb ideig hangosan beszélni, ami akadályozta az akkoriban megszokott frontális oktatás megvalósításától. Falusi tanítóként kezdetben komoly nehézségeket okozott számára a fegyelmezés, ezért olyan alternatív pedagógiai megoldások kidolgozására kényszerült, amelyek lehetővé tették számára a hivatás gyakorlását (Freinet, 1964). Saját visszaemlékezései szerint kezdeti tanítási kísérletei nemcsak a tanulók, de saját maga számára is unalmasak voltak. Az alkalmazott olvasmányok nem járultak hozzá a gyermekek szellemi fejlődéséhez, és a tantárgyi oktatás gyakorlata elsősorban a szószaporításra korlátozódott, amelyet a tanulók gyorsan meguntak (Freinet, 1964; Mészáros és munkatársai, 2003).

Freinet szerint az oktatás egyik legnagyobb ellensége a túlzott verbalitás: a tanító állandó magyarázata és prédikációja gyakran céltalanná válik, és elnyomja a tanulók gondolkodásának fejlődését. Úgy vélte, az oktatásnak nem a pedagógus hangja köré kell szerveződnie, hanem olyan pedagógiai környezetet kell teremteni, amely elősegíti

a tanulók önálló gondolkodását. E felfogás szerint a tanítóknak meg kell szüntetniük a tanulás természetellenes, passzív formáit, és helyettük korszerű, aktív tanulásra épülő módszereket kell alkalmazniuk (Freinet, 1964).

Ilyen volt például Adolphe Ferrière is, aki ezt már alkalmazta „Aktív iskoláiban” (*École active*), amely „iskolák másik jellegzetes vonása a határtalan optimizmus, amely megnyilvánul az emberiség jövőjébe vetett hitben és a nevelés iránt táplált bizalomban is” (Ferrière, 1929. 4.). Freinet újító pedagógiai törekvéseit több kritika érte, különösen a konzervatív szemléletű tanítók részéről, akik úgy vélték, hogy az oktatás csak a fegyelem és a hierarchia szigorú érvényesítésével működhet. Freinet azonban hangsúlyozta, hogy a fegyelem és a tanári tekintély valóban nélkülözhetetlen elemei az iskolai nevelésnek, ugyanakkor ezek formáját és megvalósításának módját pontosan meg kell határozni. Véleménye szerint az autentikus fegyelem nem külső kényszer, tiltások vagy büntetések eredményeként jön létre, hanem a közös munka és a tanórák erkölcsi légkörének természetes következményeként (Freinet, 1982).

Freinet elengedhetetlennek tartotta, hogy ne csupán a pedagógus, hanem a diák is aktív szereplője legyen a tanítási-tanulási folyamatnak. Élesen bírálta a hagyományos tankönyvek alkalmazását, mivel azokat túlságosan merevnek, életszerűtlennek és személytelennek találta. Úgy vélte, hogy e könyvek azonos ismeretanyagot írnak elő minden gyermek számára, figyelmen kívül hagyva az egyéni képességeket, érdeklődést és haladási tempót. A tankönyvek dominanciája szerinte a pedagógusok kreativitását is gátolja, így torzul a tanítás szabadsága és a tanulók természetes viszonya a tudásszerzéshez (Freinet, 1964).

Freinet radikális alternatívát javasolt: a tankönyveket nem elsődleges, hanem opcionális forrásként kell kezelni. A tanulási folyamat központi eleme az osztálytermi nyomda és az úgynevezett „élő szövegek” lettek, amelyeket a tanulók saját élményeik, tapasztalataik alapján közösen alkottak. E személyes szövegek sokkal motiválóbba és fejlesztőbb hatásúak voltak a gyermekek számára. A Freinet-osztálytermekben kialakított *Munkakönyvtár (Bibliothèque de travail)* különböző tudományterületekhez kapcsolódóan lehetőséget biztosított arra, hogy a tanulók önállóan válogassanak különféle források – újságcikkek, iskolai levelezések, tematikusan szerkesztett tankönyvrészek – között, és saját érdeklődésük mentén fedezzenek fel és hozzanak létre tudástartalmakat. A gyerekek az egyéni lapjaikat egy dobozban, az iskolai dossziében (*fichier scolaire*) gyűjtötték. Az önálló tanulásban fontos szerepe volt a munkakártyáknak is. A tankönyvek is jelen

*Freinet radikális alternatívát javasolt: a tankönyveket nem elsődleges, hanem opcionális forrásként kell kezelni. A tanulási folyamat központi eleme az osztálytermi nyomda és az úgynevezett „élő szövegek” lettek, amelyeket a tanulók saját élményeik, tapasztalataik alapján közösen alkottak. E személyes szövegek sokkal motiválóbba és fejlesztőbb hatásúak voltak a gyermekek számára. A Freinet-osztálytermekben kialakított Munkakönyvtár (Bibliothèque de travail) különböző tudományterületekhez kapcsolódóan lehetőséget biztosított arra, hogy a tanulók önállóan válogassanak különféle források – újságcikkek, iskolai levelezések, tematikusan szerkesztett tankönyvrészek – között, és saját érdeklődésük mentén fedezzenek fel és hozzanak létre tudástartalmakat.*

voltak a könyvtárban, de nem hagyományos formában, hanem lapokra, fejezetekre bontva, illetve újraserkesztve (vö. Freinet-szótár). Ez a megközelítés látható a mai *Doboztankönyvek* koncepciójában, amely szintén a differenciálásra, a tanulói autonómia támogatására és a tanulási utak személyre szabására törekszik (Freinet, 1964; Peyronie, 2000).

Freinet értékelési szemlélete mely társadalmi elköteleződésből fakadó nevelési filozófia is, mivel plebejus származású tanítóként célja az volt, hogy a paraszt- és munkásgyerekek számára is érdemi tanulási lehetőségeket biztosítson: lépésről lépésre vezette be a szegényes falusi iskolai környezetbe azokat a technikákat, amelyek pedagógiájának meghatározó ismérvei lettek (Horváth H., 2023). Elutasította a minősítő, tekintélyelvű értékelést, mivel szerinte az értékelésnek nem szelektálnia, hanem fejlesztenie kell. Ez a társadalmi érzékenységgel áthatott értékelési gyakorlat jól kapcsolódik a Doboztankönyv projekt alapelveihez: a választás lehetősége, a tanulási utak személyre szabhatósága és a sokszempontú értelmezésre épülő rendszer nemcsak differenciált tanítást tesz lehetővé, hanem érzékenyebben reagál a tanulók eltérő háttereire is, következésképpen az értékelést nem kontrollmechanizmusként, hanem támogató tényezőként értelmezi, amely hozzájárulhat egy befogadóbb, igazságosabb iskolai kultúra kialakításához.

Hangsúlyoznunk kell, hogy a Munkakönyvtár mint a Freinet-pedagógia komplex rendszerének egyik kulcseleme a többi kulcselemmel kölcsönhatásban működik. Ez a rendszer elengedhetetlen komponensként tartalmazza a résztvevők közötti kooperációt (például a heti tervek készítését, a beszélgetőköröket, az osztályújság szerkesztését vagy az osztályok közötti levelezést), az autonómia szervezeti formáit (mint a közösen kidolgozott szabályok, az osztálygyűlés és az osztálytanács, valamint a kutatáson és valós problémákon alapuló, úgynevezett „tapogatózó kísérletezésen” keresztül történő tanulást) (vö. Freinet-szótár). A Freinet-féle *Munkakönyvtár* tehát nem csupán tanulói forrásgyűjtemény, hanem egy olyan pedagógiai rendszer része, amely egyszerre biztosít nagyfokú egyéni szabadságot a választásban és kifejezésben, valamint közösségépítő, együttműködésre ösztönző keretet.

Jelen van ez a megközelítés a mai *Doboztankönyvek* koncepciójában is, amely hasonlóan a differenciálásra, a tanulói autonómia támogatására és a tanulási utak személyre szabására törekszik. Mindez jól érzékelteti, hogy a Doboztankönyv – Freinet pedagógiájához hasonlóan – nem pusztán tananyagot kínál, hanem lehetőséget teremt arra, hogy a tanulási környezet élményszerűbbé, személyre szabottabbá váljon, és hozzájáruljon a tanulói autonómia, a kooperáció és a kritikai gondolkodás fejlődéséhez.

### A Baka L.-féle *Doboztankönyv* projekt

Az irodalomtanítás helye és szerepe a közoktatásban folyamatosan változó, olykor vitákkal kísért kérdés. A 21. században különösen éles fény vetül arra az ellentmondásra, amely a tantervi elvárások és a tanulói érdeklődés, valamint az iskolai szövegcentrikus megközelítés és az élményszerű tanulási igények között feszül. E folyamat során maguk a tankönyvek is jelentős átalakuláson mentek keresztül: szerepük, felépítésük és pedagógiai funkciójuk az idők során folyamatosan változott. A hagyományos, tudásközpontú és lineárisan szerkesztett tankönyvek múltjáról – és bizonyos értelemben jelenéről is – részletesebben Molnár-Kovács Zsófia korábbi tanulmányai nyújtanak átfogó képet (Molnár-Kovács, 2013, 2017, 2019, 2025; Dárdai és mtsai, 2014). Az oktatási intézményekben tapasztalható motivációcsökkenés, az olvasási kedv visszaesése, valamint a frontális, hagyományos oktatási formák hatékonyságának megkérdőjelezése új pedagógiai megoldások keresésére ösztönözte a szakembereket. Egyre sürgetőbbé válik olyan oktatási modellek kidolgozása, amelyek a tanulókat nem csupán passzív befogadóként,

hanem aktív jelentésteremtőként kezelik, és az irodalomtanítást a személyes élmények, a kreatív feldolgozás és a tanulói autonómia terepévé teszik (Réti, 2022).

Ebben a pedagógiai kontextusban született meg egy innovatív oktatásfejlesztési kezdeményezés, a Doboztankönyv projekt, amely a szlovákiai oktatási rendszer reformtörekvéseihez igazodva kívánja korszerűbbé és diákközpontúbbá tenni az irodalomoktatást (Baka L., 2016a). A program elméleti alapját a dobozregény koncepciója képezi, amely lehetővé teszi, hogy az olvasó (jelen esetben a tanuló) maga határozza meg az olvasni kívánt műveket, illetve azok feldolgozásának sorrendjét. Ennek révén a tananyag strukturalása rugalmasan alakítható és személyre szabható. Az olvasandó művek „dobozokba” rendezve jelennek meg, amelyek közül a tanár és a diák közösen, az aktuális érdeklődésük és tanulási igényeik alapján válogathat. Ez a megközelítés elszakad a hagyományos, lineárisan felépített tantervektől (Baka L., 2023).

A Doboztankönyv elsősorban a kortárs irodalomra (különösen a spekulatív fikció, a fantasztikus irodalom és a népmesei hagyományokat újraértelmező művek bemutatására) összpontosít.

Érdeemes azonban megjegyezni, hogy a Doboztankönyv irodalmi fókusza nem választható el a populáris irodalom tananyaggá emelésére irányuló törekvésektől, melyek jelentős szakmai vitákat generáltak az elmúlt évtizedekben (Manxhuka, 2019, 2020; Horváth, 2020; Kiss és Szűts, 2021; Kiss, 2022). Emellett a drámapedagógia eszköztára (Eck, 2017; 2020), valamint az irodalmi klasszikusok „kalandkönyvvé” alakítására irányuló kísérletek (Lőrincz és Nagy, 2024; Nagy, Trencsényi és Veszprémi, 2024; Nagy, 2025) mind az irodalomtanítás innovatív irányait mutatják. Ezek a megközelítések a Doboztankönyv projekt törekvéseivel párhuzamosan járulnak hozzá a tanítási gyakorlat megújításához, elősegítve a tanulók személyre szabott, aktív és élményszerű irodalomhasználatát.

A projekt célja, hogy az irodalom mint élő, sokszínű és interdiszciplináris tantárgy jelenjen meg az oktatásban. Ennek során nem csupán a szövegértés fejlesztése kap hangsúlyt, hanem a kreatív és élménypedagógiai módszerek alkalmazása is. A tananyag felépítése lehetőséget teremt a tanulók számára az önálló választásra, miközben a pedagógusokat is támogatja a differenciált, rugalmas óratervezésben (Baka L., 2016a).

A fejezetek egy élménypedagógiai alapokra épülő, koherens rendszer részei, amelyek célja, hogy újra felébresszék az olvasás iránti érdeklődést. A projekt szándéka, hogy a hagyományos, sokszor nehezen befogadható klasszikus irodalmi kánon helyett olyan aktuális, a diákok élethelyzeteihez és kérdésfelvetéseihez kapcsolódó műveket helyezzen előtérbe, amelyek élményszerű megközelítésükkel hozzájárulnak az irodalom megszeretéséhez (Baka L., 2023). A műveltségtartalmakat tekintve Simon is (2010, 91) említi, hogy

„A műveltségtartalmaknak az oktató-nevelő folyamatban időközönként szükség-szerűen változniuk kell. Ha ez nem történik meg, az az oktatás megmerevedéséhez vezethet.”

Ilyen, már megjelent Doboztankönyv-fejezetek például a következők: J. K. Rowling: *Aranyvérűek és árják* (Baka L., 2019a); Lakatos István: *Dobozváros* (Baka L., 2016b); Kleinheincz Csilla: *Ólomerdő* (Baka L., 2015); Csurgó Csaba: *Kukoricza* (Baka L., 2019b); Huszti Gergely: *Mesteralvók hajnala & Mesteralvók viadala* (Baka L., 2021a); Jeff VanderMeer: *Déli Végek-trilógia* (Baka Vida B. és Baka L., 2019); Brandon Hackett: *Az ember könyve* (Baka L., 2017a); *A steampunk műfaja* (Baka L., 2016c); *Az alternatív történelem műfaja* (Baka L., 2017b); Ben H. Winters: *Földalatti Légitársaság* (Baka L., 2021b).

A Doboztankönyv elsődleges célja a tanulók olvasóvá nevelése, olyan komplex folyamatként értelmezve, amely túlmutat a pusztán technikai olvasási készségen. Ide tartozik

a mélyebb szövegértés, a kritikai gondolkodás fejlesztése, az élményszerű olvasás, valamint az önálló szövegválasztás képességének kialakítása. A Doboztankönyv pedagógiai koncepciója kiemelten támogatja a különféle olvasási stratégiák tudatos alkalmazását, amelyek az életkor előrehaladtával egyre hangsúlyosabb szerepet kapnak a szövegértés támogatásában (Fejes és munkatársai 2023).

A projekt kiemelten fontosnak tartja, hogy az olvasás örömforrássá váljon a tanulók számára. Ennek érdekében a pedagógiai eszközök a választás szabadságára, a személyes érdeklődés követésére és a kreatív feldolgozás lehetőségére épülnek (Baka L., 2016a; 2023).

A Doboztankönyv egyik legnagyobb előnye, hogy a tanulók nem egy előre rögzített, egységes olvasmánylistát követnek, hanem különféle műfajú, típusú és nehézségi szintű szövegek közül választhatnak. Ez a sokféleség lehetővé teszi a tanulás differenciálását: az egyes osztályok, csoportok, sőt egyéni tanulók is a saját olvasási szintjüknek és érdeklődési körüknek megfelelő tartalmakat dolgozhatnak fel. Az olvasás így nem kötelező feladattá, hanem személyes élménnyé, felfedezőfolyamattá válik (Baka L., 2023).

A Doboztankönyv struktúrája lehetőséget ad arra is, hogy a szövegfeldolgozás túl lépjen a reprodukzív tanulás határain. A projekt által kínált tevékenységkártyák, kreatív feladatok, drámajátékok és digitális kiegészítések elősegítik az olvasás reflektív és interaktív értelmezését. A tanulók dramatizálhatják a szövegeket, párbeszédet írhatnak, vizuális alkotásokat hozhatnak létre, vagy akár saját verziókat készíthetnek egy-egy történetből. E tevékenységek támogatják a mélyebb szövegértést, és elősegítik a személyes viszony kialakítását az irodalmi művekkel (Baka L., 2016a; 2023).

A Doboztankönyv fizikai megjelenítése nem csupán technikai megoldás, hanem a tanulási élmény szerves része. A „doboz” mint tanulásszervezési forma kézzelfoghatóvá teszi a választás lehetőségét, valamint strukturálja és konkretizálja a tanulók számára elérhető tartalmakat. A tapintható, vizuálisan is rendezett tananyag fokozza a tanulók motivációját, különösen az alsóbb évfolyamokon, illetve ott, ahol a digitális kompetenciák vagy eszközellátottság korlátozott. A fizikai forma így nem alternatívája a digitális eszközöknek, hanem azok pedagógiailag indokolt kiegészítője, amely segíti a tanulói önállóságot, a differenciált feldolgozást és a tanulási utak konkretizálását.

Összességében elmondható, hogy a *Doboztankönyv* projekt hatékonyan támogatja az olvasóvá nevelés céljait: nyitott, személyre szabható, élményszerű és közösségi módon közelíti meg az olvasás fejlesztését. A diákok így nemcsak képesek lesznek olvasni, hanem – ami talán még fontosabb – akarni is fognak.

### **Freinet *Modern Iskolája* és Baka L. *Doboztankönyve*: párhuzamok és közös célok**

A Doboztankönyvek nem egyetlen, lineárisan követendő tananyagként jelennek meg, hanem egy moduláris, válogatható, sokszínű tanulási eszköztárként, amelyből a diák (vagy a pedagógus) választhat érdeklődés, tudásszint vagy aktuális tanulási cél alapján. Akárcsak Freinet *Munkakönyvtára*, a *Doboztankönyv* is inkább egy rugalmas tanulási környezetet teremt, mintsem előírna egyetlen „helyes” tanulási utat. Mind a két megközelítés abból indul ki, hogy a tanulás akkor a leghatékonyabb, ha személyes, aktív és élményszerű, nem pedig passzív befogadás egy előre megírt könyvből.

Fontos kiemelni, hogy Freinet nem a tankönyvek létezését utasította el, hanem azok kizárólagos, kötelező és merev használatát. Ehelyett a tanulóhoz igazodó, élő, tapasztalati tanulást támogató környezetet hozott létre, amelynek egyik inspiráló kortárs megvalósulása a *Doboztankönyvek* rendszere. Bár Freinet *Modern Iskolája* és Baka L. *Doboztankönyve* két különböző korszak és kontextus terméke, számos érdekes párhuzam

fedezhető fel közöttük, különösen a pedagógiai célok és módszerek tekintetében, amelyeket pontokba szedve ismertetünk. Ezt megelőzően azonban fontos megemlítenünk, hogy Freinet *Modern Iskolája* egy komplex pedagógiai rendszer, míg a *Doboztankönyv* az irodalomtanítás terén használható taneszköz- és módszerezűttes

### (1) *A tanulói aktivitás és autonómia előtérbe helyezése*

A Freinet-pedagógia és a Doboztankönyv szemlélete szoros rokonságban áll egymással, hiszen mindkettő a tanulók aktív szerepvállalására és önállóságára épít. Freinet azt vallotta, hogy a tanulási folyamat akkor válik igazán hatékonyá és élővé, ha a diákok nem passzív befogadók, hanem aktív résztvevők: saját szövegeket írnak, megfigyelnek, kísérleteznek, és ezeken a tapasztalatokon keresztül maguk konstruálják meg tudásukat. Hasonló elvekre épül a Doboztankönyv koncepciója is, amelynek célja, hogy a tanuló ne előre meghatározott útvonalon haladjon végig, hanem saját érdeklődése, ritmusa és képességei szerint alakítsa tanulási folyamatát. A „doboz” forma lehetőséget ad arra, hogy különböző tartalmak közül válogathasson, saját útvonalakat járhasson be, így fejlesztve önállóságát és döntési képességét. Mind a két megközelítés középpontba helyezi a tanuló autonómiáját, kreativitását és aktív szerepét. A tanulás nem lineáris, nem zárt rendszerű, hanem nyitott, rugalmas és személyre szabható, éppen úgy, ahogyan azt Freinet is megálmodta, és ahogyan a Doboztankönyv gyakorlata is lehetővé teszi.

### (2) *A tananyag rugalmas kezelése*

Freinet pedagógiai szemléletének egyik legfontosabb jellemzője, hogy szakított a hagyományos tankönyvek használatával. Ehelyett az osztálytermi életből kiindulva, a gyerekekkel közösen létrehozott tartalmak (pl. saját készítésű szövegek, nyomdai anyagok, falunaplók és kísérletek) képezték a tanulás alapját. A tananyag (ami a Freinet-pedagógiában lehetett az élet, a természet, az ember alkotta környezet, vagy a kultúra bármely jelensége, nem feltétlen a felnőttek világából dedukált tartalom) nem egy kívülről ráerőltetett ismeretsomag volt, hanem organikusán fejlődött az osztály közösségi tapasztalataiból. A Doboztankönyv hasonló alapokon nyugszik: nem egy lineáris, előre rögzített tanulási sorrendet kínál, hanem egy sokféle, moduláris elemből álló rendszert, amely képes alkalmazkodni a tanulók érdeklődéséhez, előzetes tudásához és egyéni útkereséséhez. A tanulás így személyes és aktív folyamattá válik, ahol a tanuló nemcsak befogadó, hanem tevékeny alakító is. Az összefüggés világos: mind Freinet, mind a Doboztankönyv pedagógiája szakít a rigid, előre szabott tanmenetekkel. A tananyag mindkét megközelítésben inkább eszköz, mint cél: olyasvalami, ami a gyerekhez alkalmazkodik, nem pedig fordítva. Ez a szemlélet nemcsak szabadságot ad a tanulásban, hanem teret enged a gyermeki kíváncsiságnak, kreativitásnak és önállóságnak is.

### (3) *Élményszerű (élményalapú) tanulás*

A Freinet-pedagógia egyik meghatározó jellemzője a természetes, tapasztalati úton történő tanulás. Freinet a tanulás folyamatát a mindennapi élethez és a természethez kívánta közel hozni: a kertművelés, a kézműves tevékenységek, a természetjárás, valamint az iskolai nyomda használata mind a természetes, élményszerű tanulást szolgálták. Az élményt és a közösségi tapasztalatokat tovább gazdagították az iskolák és osztályok közötti levelezések, csereutazások és közös projektek, amelyek révén a gyerekek valódi

kapcsolatokon keresztül tanulhattak egymástól és a világról. Az írás, rajzolás, nyomdázás kézzel történt, így a gyerekek nemcsak szellemileg, hanem fizikailag is aktívan részt vettek a tanulási folyamatban. A Doboztankönyv hasonló élményalapú megközelítést nyújt. Ez nem egy pusztán digitális vagy frontálisan bemutatott taneszköz, hanem egy fizikailag is létező tárgy (doboz), amibe a tanulók belenyúlhatnak, amelyet kézbe vehetnek, elemeire bonthatnak és újrarendezhetnek. A doboz tartalmazhat szövegeket, képeket, QR-kódokat, kártyákat és más multimédiás elemeket, ezáltal multiszenzoros tanulási élményt nyújt, amely különösen fontos a mélyebb megértés és a hosszabb távú bevésődés szempontjából. Mind Freinet pedagógiája, mind a Doboztankönyv azt vallja, hogy a tanulás akkor válik igazán hatékonyvá, ha az nem csupán elméleti szinten történik, hanem tevékenységhez kötött, élményszerű formában. A kézzelfogható, aktív tanulási környezet mindkét megközelítés központi eleme, és hozzájárul a diákok természetes kíváncsiságának fenntartásához, valamint a belső motiváció erősítéséhez.

*A Freinet-pedagógia egyik meghatározó jellemzője a természetes, tapasztalati úton történő tanulás. Freinet a tanulás folyamatát a mindennapi élethez és a természethez kívánta közel hozni: a kertművelés, a kézműves tevékenységek, a természetjárás, valamint az iskolai nyomda használata mind a természetes, élményszerű tanulást szolgálták. Az élményt és a közösségi tapasztalatokat tovább gazdagították az iskolák és osztályok közötti levelezések, cserutázások és közös projektek, amelyek révén a gyerekek valódi kapcsolatokon keresztül tanulhattak egymástól és a világról.*

#### (4) A tanári szerep újradefiniálása, újragondolása

A Freinet-pedagógia és a Doboztankönyv egyik közös, alapvető sajátossága a tanári szerep újragondolása. Freinet szerint a tanár nem a tudás kizárólagos birtokosa és átadója, hanem inkább egy segítő, aki támogatja a tanulók önálló gondolkodását, felfedezését, és nem irányítja szigorúan a tanulási folyamatot. A tanár facilitátor, aki a tanulók mellett áll, nem fölöttük. A Doboztankönyv szemlélete hasonló: itt a tanár nem a tananyag szigorú követője vagy annak értelmezője, hanem a tanulási folyamat egyik résztvevője. A pedagógus a doboz tartalmának egyik „kezelője”, aki segít a tanulóknak eligazodni a modulok között, tanulási utakat ajánlhat, közösen fedezheti fel a tananyag lehetőségeit a diákokkal. Nem utasít, hanem irányt mutat, nem kényszerít, hanem kísér. Ez a megközelítés gyökeresen eltér a hagyományos, hierarchikus tanár-diák viszonytól. Mind Freinet, mind a Doboztankönyv projekt a tanárt mentorszerepben látja, akinek fő feladata, hogy segítse a tanulás személyre szabását, és biztonságos, támogató környezetet teremtsen a felfedezéshez. A tanulás így nemcsak hatékonyabb, de emberibb is lesz, a tanulók pedig partnerként élhetik meg benne saját szerepüket.

#### (5) Közösségi tanulás

A Freinet-pedagógia középpontjában az egészszleges ember (gyerek) áll, aki számára az egyéni (akár saját maga által személyre szabott) tanulás ugyanolyan fontos, mint a közösségi. A tanulók nem elszigetelten dolgoztak, hanem rendszeresen megosztották

egymással gondolataikat, szövegeiket, tapasztalataikat. A közösen létrehozott tartalmak (pl. falunaplók vagy iskolai újságok) nemcsak az egyéni tanulást támogatták, hanem az osztályközösség elé is tükröt tartottak. A közös munka, a párbeszéd, a reflexió természetesen része volt a tanulási folyamatnak. Ugyanez a közösségi szemlélet tükröződik a Doboztankönyvben is. A doboz lehetőséget ad arra, hogy a tanulók egyéni ütemben haladjanak, de egyúttal teret biztosít a csoportos munkára, projektek kidolgozására is. A Doboztankönyv-fejezetekhez színes módszertani repertoár és feladatbázis tartozik: cselekedtető, valamint gondolkodtató kérdések és feladatok, melyekre nem egy jó válaszlehetőség létezik (Baka L., 2023).

A diákok megoszthatják egymással megoldásaikat, reflektálhatnak egymás ötleteire, és közösen kereshetnek válaszokat a kérdésekre. Ez nemcsak a szociális készségeket fejleszti, hanem erősíti a tanulási motivációs bázisát is. Freinet és a Doboztankönyv megközelítése egyaránt azt hangsúlyozza, hogy a tanulás nem magányos, hanem alapvetően társas folyamat. A tudás nem egyéni verseny, hanem közösen épített érték. Az együttműködés, a párbeszéd és a közös alkotás nem csupán kiegészítő elemek, hanem a tanulás motorjai.

### **A (pedagógiai) fejlesztő értékelés implementálása a *Doboztankönyv* projektre**

Tanulmányunk ezen részében az oktatási intézményekben megvalósuló pedagógiai értékelésre fókuszálunk. Golnhofer (2003. 335.) szerint a pedagógiai értékelésen egy mindenre kiterjedő, módszereiben változatos szervezett visszacsatolást, valamint érték-megállapítást értünk, melybe beletartozik a nevelés, az oktatás, valamint azok szintjei, alrendszerei, céljai, szereplői és tartalma is. Báthory (1985. 179.) szerint amikor egy pedagógus értékkel, akkor egy elvárt és egy megvalósult állapot megfelelését határozza meg. Tóth és Horváth (2021) szerint az értékelés a visszacsatolás révén az egész oktatási folyamat működésére kihat, és éppen ez a visszacsatolás teszi a rendszert szabályozottá, valamint adaptívvá. Az értékelés során ellenőrizzük, megítélünk, viszonyítunk, befolyásolunk, elismerünk és megerősítünk (Szarka és Szabó L., 2024. 21.). Nem véletlen tehát, hogy a pedagógiai értékelés meghatározó szerepet tölt be a tanítás-tanulás rendszerében (Molnár és Vigh, 2013).

A pedagógiai értékelés szűkebb értelemben véve nevelési és oktatási módszer (Hercz, 2007. 2.). Nevelési módszer, amikor jutalmazunk, elismerünk, vagy büntetünk, elmarasztalunk valakit (Bábosik, 2003). Oktatási módszer, amennyiben az alkalmazott pedagógiai értékelés lényege a viszonyítás a cél és az elért hatás között, visszacsatolás, érték megállapítása a nevelés és oktatás különféle szintjeire és elemeire vonatkozóan (Báthory, 1997).

A pedagógiai értékelésnek 12 funkciója van: visszacsatolás, megerősítés, ellenőrzés, motiválás, informálás, orientálás, szabályozás, korrekció, diagnosztizálás, prognosztizálás, fejlesztés és szelekció (Szarka és Szabó L., 2024. 24.). Ebből is látszik: fontos, hogy azt a pedagógusok a lehető legjobban csinálják.

A pedagógiai fejlesztő értékelés természetes módon illeszthető a Doboztankönyv szemléletébe, mivel annak nem a teljesítmény számszerű mérése a célja, hanem a tanulás útjának támogatása, hasonlóan a fejlesztő értékeléshez (más néven formatív értékelés), melynek célja nem a tanulók osztályozása, hanem tanulási folyamatuk támogatása, önreflexiójuk fejlesztése, és a továbblépéshez szükséges visszajelzés biztosítása.

A fejlesztő értékelés a Doboztankönyv projekt sajátos pedagógiai szemléletéből következően szervesen beilleszthető és alkalmazható. A Doboztankönyv ugyanis nem lineáris tananyagot kínál, hanem egy moduláris, sokféleképpen variálható tanulási eszköztárat, amely lehetővé teszi a tanulók számára, hogy egyéni érdeklődésük, tudásszintjük és

tanulási céljaik alapján alakítsák saját tanulási útjukat. Ehhez a nyitott és rugalmas szerkezethez jól illeszkedik a fejlesztő értékelés, hiszen ez nem előre meghatározott, egységes mércék alapján ítéli meg a tanulók teljesítményét, hanem a személyes fejlődést helyezi a középpontba.

Freinet is elutasította az egyoldalúan minősítő értékelést. Az ő rendszerében az értékelés nem büntető vagy szelektáló funkciót töltött be, hanem elsősorban fejlesztő és támogató célt szolgált. A gyermekek tevékenységét folyamatos megfigyeléssel, egyéni visszajelzésekkel (diploma) és közösségi megbeszélésekkel értékelte, így az értékelés a tanulás szerves részeként jelent meg. Ezzel elősegítette, hogy a diákok saját fejlődésüket is nyomon követhessék, és aktívan részt vegyenek az önértékelés folyamatában – ami a Doboztankönyvek koncepciójával is összhangban áll.

Mivel a Doboztankönyv élményszerű, gyakorlati tevékenységeken alapuló tanulást támogat, az értékelési formáknak is ehhez kell igazodniuk. A hagyományos tesztelés helyett a produktumalapú visszajelzés, a tanulási naplók, az önreflexiós kérdések és a társértékelések sokkal jobban illeszkednek ehhez a szemlélethez. Emellett a tanári szerep átalakulása (amely a Doboztankönyv koncepciójának egyik kulcsa) szintén a fejlesztő értékelés irányába mutat. A tanár itt nem tudásközvetítő, hanem mentori, támogató szerepben van jelen, és a tanulási folyamat közös alakításában vesz részt. Ez a szemlélet lehetővé teszi, hogy a tanár ne csak a tanulás tartalmára, hanem a tanulás módjára is reflektáljon, együtt a diákokkal.

A Doboztankönyv közösségi tanulásra építő elemei (pl. a csoportmunka, a projektalapú tevékenységek) szintén kiváló terepei a fejlesztő értékelésnek. A tanulók megoszthatják egymással munkáikat, visszajelzéseket adhatnak egymásnak, és közösen reflektálhatnak a tanulási folyamatra. Ez nemcsak a tanulás hatékonyságát növeli, hanem fejleszti a szociális kompetenciákat és erősíti a tanulói motivációt is. Mindezek alapján a fejlesztő értékelés nemcsak alkalmazható a Doboztankönyv rendszerében, hanem annak pedagógiai célkitűzéseire is kapcsolódik.

### Konklúzió

A fejlesztő értékelés nemcsak alkalmazható, hanem kívánatos a Doboztankönyvek rendszerében. A gyakorlati működés – a modularitás, az élményszerűség és a tanulói autonómia – mind azt indokolják, hogy az értékelés ne lezáró, minősítő, hanem támogató és fejlesztő legyen. Ezáltal a Doboztankönyv nemcsak tanulási eszközként, hanem a tanulói önfejlődés és tanári reflektív pedagógia terepeként is működhet. Ahhoz azonban, hogy ez

---

*A fejlesztő értékelés nemcsak alkalmazható, hanem kívánatos a Doboztankönyvek rendszerében. A gyakorlati működés – a modularitás, az élményszerűség és a tanulói autonómia – mind azt indokolják, hogy az értékelés ne lezáró, minősítő, hanem támogató és fejlesztő legyen. Ezáltal a Doboztankönyv nemcsak tanulási eszközként, hanem a tanulói önfejlődés és tanári reflektív pedagógia terepeként is működhet. Ahhoz azonban, hogy ez a lehetőség a gyakorlatban is kibontakozhasson, konkrét pedagógiai stratégiákra és gyakorlati megoldásokra van szükség. Ilyenek lehetnek a tanulási naplók és az önértékelő kérdéssorok beépítése.*

---

a lehetőség a gyakorlatban is kibontakozhasson, konkrét pedagógiai stratégiákra és gyakorlati megoldásokra van szükség. Ilyenek lehetnek a tanulási naplók és az önértékelő kérdéssorok beépítése. A dobozmodulok mellé készíthetőek tanulói naplók, amelyekben a diákok reflektálhatnak a feldolgozott tartalmakra, megfogalmazhatják saját gondolataikat, nehézségeiket és fejlődési terveiket. Ehhez kapcsolódhatnak önértékelő rubrikák, amelyek elősegítik a metakognitív tudatosság fejlődését.

Megállapíthatjuk, hogy a Doboztankönyv projekt nem csupán a rugalmas tananyagkezelés, az élményalapú tanulás és a tanulói autonómia terén kínál új lehetőségeket, hanem az olvasóvá nevelés támogatásában is kiemelkedő szerepet játszhat. Azáltal, hogy különböző műfajú, nehézségű és típusú szövegekhez kínál hozzáférést, és ezekhez változatos, kreatív feldolgozási lehetőségeket társít, a modell lehetővé teszi az olvasás élményszerű és személyes megközelítését. Ez különösen fontos egy olyan korban, amikor az olvasási szokások átalakulóban vannak, és az iskolai olvasmányélmények minősége döntően befolyásolja a diákok hosszú távú viszonyát az olvasáshoz.

Ebben a folyamatban a fejlesztő értékelés nélkülözhetetlen eszköz: segít abban, hogy az olvasási teljesítmény ne csupán a hibák mentén legyen mérve, hanem figyelembe vegye az egyéni fejlődést, a szövegértés mélységét, az önálló gondolkodást és a személyes olvasói élményeket is. A fejlesztő értékelés teret ad a reflektív visszajelzéseknek, az önértékelésnek és az együttműködésen alapuló értelmezésnek, így nemcsak a tanulási folyamatot támogatja, hanem az olvasás belső motivációs hátterét is erősíti.

A *Doboztankönyv* és a fejlesztő értékelés együtt tehát nem csupán egy új taneszköz és egy új értékelési forma találkozását jelentik, hanem egy tanulóközpontú, humánus és hosszú távon is hatékony pedagógiai kultúra alapjait is képesek megteremteni. Egy olyan iskolai környezetét, amely nem csupán tanít, hanem olvasóvá, gondolkodóvá és együttműködő emberré nevel.

**Szabó L. Dávid**

*Pécsi Tudományegyetem*

## Irodalom

- Bábosik, I. (2003). *Alkalmazott neveléstudomány*. OKKER.
- Baka L., P. (2015). Szemet szemért? (Kleinheincz Csilla: Ólomerdő). *Opus*, 6, 80–87.
- Baka L., P. (2016a). A szlovákiai magyar irodalomtanítás legújabb perspektívái. *Iskolakultúra*, 26(6), 103–114.
- Baka L., P. (2016b). Magánuniverzumok I. – Gőz, kávé, kolbász és a világ nagy építőmestere(i) (LAKATOS István: Dobozváros vs. Óraverzum – Tisztító-tűz). *Prae*, 2, 116–134.
- Baka L., P. (2016c). Teljes gőzzel – Steampunk kalauz (doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 4, 61–71.
- Baka L., P. (2017a). A test itt nem több mint szabásminta – Brandon HACKETT: Az ember könyve (doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 1, 91–100.
- Baka L., P. (2017b). Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (doboztankönyv-fejezet). In.
- Lőrincz, J. & Simon, Sz. (szerk.). *A tankönyvkutatás szakmai, módszertani kérdései. A Variológiai kutatócsoport 7. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai*. Selye János Egyetem. 266–283.
- Baka L., P. (2019a). J. K. Rowling varázsvilága és a nácizmus. *Opus*, 1, 51–56.
- Baka L., P. (2019b). Kukoricza Jancsi másik élete – CSURGÓ Csaba: Kukoricza (doboztankönyv-fejezet). *Eruditio – Educatio*, 1, 109–117.
- Baka L., P. (2021a). Az archaikus, a vulgáris és a popkultúris irodalmi nyelv metszéspontjában (HUSZTI Gergely: Mesteralvók hajnala). *Hungarológiai Közlemények*, 2, 14–27. DOI: [10.19090/hk.2021.2.14-27](https://doi.org/10.19090/hk.2021.2.14-27)
- Baka L., P. (2021b). A hagyomány bilincsei. Ben H. WINTERS: Földalatti Légitársaság (Doboztankönyv-fejezet). *Módszertani Közöny*, 1, 10–25. DOI: [10.18485/uns\\_modszer.2021.11.1.1](https://doi.org/10.18485/uns_modszer.2021.11.1.1)
- Baka L., P. (2023). *Doboztankönyv. Élményalapú irodalomtanítás a populáris, ifjúsági és gyerekirodalom köréből*. NAP Kiadó.

- Baka Vida, B. & Baka L., P. (2019). Az (ember) idegen természetet fojtogató ölelése. Jeff VANDERMEER: Déli Végek-trilógia (doboztankönyv-fejezet). *Módszertani Közlöny*, 1, 10–25.
- Báthory, Z. (1985). *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó.
- Báthory, Z. (1997). *Tanulók, iskolák, különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. Okker Kiadó.
- Berg, J. H. van den (1956). *Metablitica of Leer der veranderingen. Beginselen van een historische psychologie*. Nijkerk.
- Czabaji Horváth, A. (2023). *Freinet-szótár*. Gondolat Kiadó.
- Dárdai, Á., Dévényi, A., Márhoffer, N. & Molnár-Kovács, Zs. (2014). Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön I. *Történelemtanítás, (49, új folyam, 5)2–4*, december.
- Eck, J. (2017). Drámapedagógia az iskolában – ajánló. *Iskolakultúra*, 27(11–12), 114–120. DOI: [10.17543/ISKKULT.2017.1-12.114](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.114)
- Eck, J. (2020). *Dráma- és színházismeret az oktatásban. Oktatási segédlet*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- Fejes, J. B., Vigh, T., Szenczi, B. & Hódi, Á. (2023). Pedagógusi nézetek az olvasási stratégiák hasznosságáról és alkalmazhatóságáról. In Fizel, N. & T. Molnár, G. (szerk.), *150 éve a pedagógusképzésért – Neveléstudományi konferencia, Szeged, 2023. október 12–13.* JGYF Kiadó. 66–67.
- Ferrière, A. (1929). A tevékeny iskola. *Magyar Pedagógia*, 38(1–2), 1–8.
- Freinet, C. (1964). *Les techniques Freinet de l'école moderne*. Paris.
- Freinet, C. (1982). *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Golnhofer, E. (2003). Pedagógiai értékelés. In Falus, I. (szerk.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Tankönyvkiadó. 334–359.
- Hercz, M. (2007). A pedagógiai értékelés gyakorlata. In Bábosik, I. & Torgyik, J. (szerk.), *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Horváth H., A. (2023). Művészeti nevelés a Freinet-pedagógiában. In Kempf, K., Polyák, Zs., Vincze, B., Pálkúti, A. & Patonai, G. (szerk.), *A művészeti-pedagógia múltja és jelene – reformpedagógia, életreform, gyermekkultúra*. Magyarországi Reformpedagógiai Egyesület. 53–59.
- Horváth, L. (2020). A popkultúra és a játék szerepe a konstrukcionista tanulásmélet megvalósításában (Popkultúra-vita). *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 96–99.
- Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó.
- Kiss, D. (2022). „Az olvasás is gondolkodás s az írás is beszéd.” – Kiegészítések és kommentárok az irodalomtanítás körüli vitákhoz. *Új Pedagógiai Szemle*, 72(7–8), 30–42.
- Kiss, D. & Szűts, Z. (2021). A populáris irodalom helye és szerepe az olvasás- és élményközpontú irodalomtanításban. *Hungarológiai Közlemények*, 3, 62–75. DOI: [10.19090/hk.2021.3.62-75](https://doi.org/10.19090/hk.2021.3.62-75)
- Lőrincz, A. & Nagy, Á. (2024). *Holtunkiglan? - Rómeó és Júlia kalandkönyv*. Athenaeum Kiadó Kft.
- Manoff, W. (1899). Das Überbürdungsproblem in den höheren Schulen Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung des preußischen Gymnasiums. *Dissertation*, Jena.
- Manxhuka, A. M. (2019). A populáris regiszter szerepe és lehetőségei az irodalmi nevelésben. *Doktori disszertáció*. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Manxhuka, A. M. (2020). Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyar-tanításban (Popkultúra-vita). *Új Pedagógiai Szemle*, 70(3–4), 90–95.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (1999). *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó.
- Mészáros, I., Németh, A. & Pukánszky, B. (2003, szerk.). *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris Kiadó.
- Molnár, E. K. & Vigh, T. (2013). *A tantervmélet és a pedagógiai értékelés alapjai*. Szegedi Tudományegyetem. [https://eta.bibl.u-szeged.hu/1685/2/tantervmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervmlet\\_s\\_a\\_pedagogiai\\_rtkels\\_alapjai/index-2.html](https://eta.bibl.u-szeged.hu/1685/2/tantervmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/index-2.html)
- Molnár-Kovács, Zs. (2013). A tankönyvi illusztráció-kutatás historiográfiája. In Andl, H. & Molnár-Kovács, Zs. (szerk.), *Iskola a társadalmi térben és időben 2011–2012*. 1. kötet. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. 147–155.
- Molnár-Kovács, Zs. (2017). *A tankönyvkutatások dualizmus kori forrásai*. Capillatus Kiadó.
- Molnár-Kovács, Zs. (2019). *A magyar tankönyvkutatások forrásdimenziói (1867–1918)*. Institúto.
- Molnár-Kovács, Zs. (2025). *A dualizmus kori magyar középiskolai történelemtankönyvek Európa-képe*. Magyar Tudományos Akadémia Pécsi Területi Bizottsága.
- Nagy, Á., Trencsényi, L. & Veszprémi, A. (2024). *A Pál utcai küldetés – Mentsük meg Ernőt!* Athenaeum Kiadó Kft.
- Nagy, Á. (2025). *Klasszikusok popritmusban – Képzület és tanulás*. Napvilág Kiadó Kft.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Németh, A. & Skiera, E. (2003). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Peyronie, H. (2000, szerk.). *Freinet, 70 ans après*. Presses universitaires de Caen.
- Pittavino, A. (2021). *Portrait: Celestin Freinet, un pédagogue en avance sur son temps*. <https://grasemat.info/culture/2021-01-13/portrait-celestin-freinet-un-pedagogue-en-avance-sur-son-temps/> Utolsó letöltés: 2025. 06. 23.
- Plake, K. (1991). *Reformpädagogik. Wissensoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann.
- Pukánszky, Béla (1999). Újraolvasó: „A nevelés lényege: nem nevelünk”. – Gondolatok Ellen Key könyvének olvasása közben. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(10), 109–111.
- Pukánszky, B. (2005). *A gyermek a 19. századi magyar neveléstani kézikönyvekben*. Iskolakultúra.
- Pukánszky, B. (2015). *Bevezetés a gyermekkor történetébe*. Szegedi Tudományegyetem.
- Réti, J. (2022). Az irodalomoktatás helyzete napjainkban az oktatáspolitikai döntések tükrében. *Iskolakultúra*, 32(12), 74–88.
- Simon, Sz. (2010). Kétnyelvűség és tanterv-átalakítás Szlovákiában. In Simon, Sz., *Nyelvi szondázások. Alkalmazott nyelvészeti tanulmányok a szlovákiai magyar nyelvhasználat köréből*. Lilium Aurum.
- Szarka, K. & Szabó L., D. (2024). *Az iskolai fejlesztő értékelés elmélete és módszertana*. Selye János Egyetem.
- Tóth, P. & Horváth, K. (2021). *Didaktika. Bevezetés az oktatás elméletébe*. Selye János Egyetem.

### Absztrakt

Jelen tanulmány a 20. század eleji reformpedagógiai törekvések és a kortárs oktatásfejlesztési kezdeményezések közötti párhuzamokat vizsgálja, különös tekintettel Célestin Freinet *Modern Iskolájának* elveire és a szlovákiai magyar *Doboztankönyv* projekt pedagógiai gyakorlatára. Mind a két megközelítés a tanulói aktivitás, önállóság és élményszerű tanulás előtérbe helyezésén alapul, miközben elutasítja a hagyományos, merev és centralizált tankönyvhasználatot. A Freinet-féle *Munkakönyvtár* (Bibliothèque de travail) és a Baka L. Patrik által kidolgozott *Doboztankönyv* hasonlóan moduláris, rugalmas tanulási környezetet kínál, ahol a tanulók szabadon válogathatnak a tananyagok között. A tanulmány célja annak bemutatása, hogyan kapcsolódik össze a múlt század reformpedagógiája a jelenkori tanulásközpontú megközelítésekkel, és hogyan segíthetik elő ezek a modellek a tanulói olvasási motiváció, autonómia és kritikai gondolkodás fejlődését. A tanulmány pedagógia-történeti és gyakorlati szempontból egyaránt értékes párhuzamokat tár fel két különböző korszak és kontextus oktatási modellje között, hozzájárulva ezzel a korszerű, élményszerű és személyre szabott tanulási környezetek elméleti és gyakorlati megalapozásához.

**Kulcsszavak:** reformpedagógia, tanulói aktivitás, Modern Iskola, Doboztankönyv projekt, tanulásközpontú oktatás