

Pedagógiából neveléstudomány

Kozma Tamás*

A neveléstudományi kutatói közösséget az EU-csatlakozást követően jelentős kihívások érték. Egyrészt átrendeződtek azok a színterek, amelyeken korábban is mozgott. Másrészt átalakult körülöttük a szervezeti környezet. Harmadrészt megváltozott, illetve változóban van az „akadémiai világ” – benne főként a felsőoktatás –, amelyben e közösség tagjainak többsége oktat és kutat. Ezek a változások tükröződnek azokban a válaszokban, amelyeket erre az öndefiníciós kérdésre adhatunk: „Mi a pedagógia?” A pedagógusképzést ma egy ún. bölcsészeti paradigma uralja, kéz a kézben haladva elődjével, a tanítóképzők pedagógiai paradigmájával. A természettudományi paradigma gyakorlati alkalmazását, ennek erősödését a kétezres évek során jobbra az oktatásirányításban figyelhetünk meg. A társadalomtudományi paradigma elsősorban az oktatásügyi szakértők és „oktatáspolitikai elemzők” tevékenységében erősödött föl. Ez utóbbi paradigma uralja most, a kétezres évek végén az oktatásügyi / oktatáspolitikai diskurzust.

Kulcsszavak: neveléstudomány, tudományos paradigma, pedagógusképzés, oktatásügyi szakértő

A kétezres évek, meglehetősen, nem pontos vízvonal a hazai neveléstudományban. Ha visszaüllesztjük abba az átfogó átalakulásba, amelyet „rendszerváltozásnak” nevezünk, sokkal inkább az EU-ba való belépést jelölhetnénk meg vízvonalaként. A rendszerváltozás szakaszai – a valódi vízvonalak a neveléstudományban is – mintegy „átlapolják” az évtizedeket. A kétezres évek eleje eszerint még egy korábbi szakaszhoz tartoznék, amelyben az ún. rendszerváltó társadalmak a helyüket keresték egy összeomló birodalom és egy épp fölemelkedni látszó világ között. Ezt akkor jól tükrözte intézményeiben és produktumaiban is az 1990-es évek neveléstudománya és oktatáskutatása. Ezt a helykereső időszakot zárta le az EU-csatlakozás, és nyitott új szakaszt a neveléstudományban, az azt művelők körében, intézményeikben, finanszírozásukban és társadalmi státusukban. Ha mégis a kétezres évekről beszélünk most, annak több oka is van. Egyrészt az EU-csatlakozás előkészületei mélyen visszanyúltak a kétezres évek előttre. Tulajdonképp a kilencvenes évek egészét befolyásolták, talán csak az első igazi rendszerváltó szakaszon kívül, amelyet – *Csoóri Sándorral* együtt – mi is „kegyelmi időszaknak” (*kairosz*) nevezünk (*Csoóri, 1991; Kozma, 2009*). Másrészt a kétezres évek naptári határai egyszerűek és jól követhetők, adatok és évszámok jobban kapcsolhatók hozzájuk. Harmadrészt az EU-csatlakozás egyszeri aktusa nem automatikusan szab határt a neveléstudomány intézményrendszerének és a szereplők törekvéseinek, hanem folyamatosan (bár markánsan) befolyásolja őket. A kétezres éveket tehát túlzással bár, de azonosítjuk a rendszerváltozás harmadik szakaszával, a csatlakozás évtizedével. S alább azt vizsgáljuk, hogyan alakult át a neveléstudomány Magyarországon ezekben az években.

Neveléstudományról beszélünk, mintha egyértelmű és megfogható volna, mit is értünk rajta. Holott nem az. Művelői, képviselői – elvétve a fölhasználói is – sokféleképp értik és értelmezik, végeérhetetlen vitákat folytatva róla. E viták önmeghatározási kísérletek is egyben. Annak a jelei, hogy akik magukat neveléstudományi kutatóknak definiálják, nagyon különbözőképp látják a helyüket és szerepüket egy meglehetősen definiálatlan – jóllehet mára igen strukturált – cselekvési mezőben. Nem kapcsolódunk be ebbe a vitába,

* Kozma Tamás, professzor emeritus, a Debreceni Egyetem egyetemi tanára, Neveléstudományi Intézet, Felsőoktatás-kutató és Fejlesztő Központ. Honlap: <http://nevtudphd.unideb.hu/kozmatamas/>

legfőbb helyenként reflektálunk rá. Inkább arra összpontosítunk, hogyan és miért alakult át az a tevékenység, amelyet neveléstudományi kutatásnak nevezünk.

Mint a fentiekből kitűnik, megközelítésünk inkább társadalomtudományi, mint bölcsészeti. Nem a produktumot (a neveléstudomány fogalmát) elemezzük, mint ez a humanisták óta a bölcsészetben elterjedt. Nem az alkotásból próbálunk visszakövetkeztetni az alkotókra. Sokkal inkább az alkotókból következtetünk magára az alkotásra. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a neveléstudományi kutatók helyzetéből igyekszünk megérteni és megvilágítani a kétezres évek neveléstudományának hazai változásait.

Ezt három lépésben tesszük. Először azt a szervezeti környezetet szemrevételezzük, amely szegmentálja a neveléstudományban szereplők mozgásterét, biztosítja – vagy korlátozza, megszünteti – a mozgásterületet. Majd ezek közül egyet – s mivel tudományról, kutatókról van szó, a leginkább meghatározót – mutatunk be átalakulásában: az „akadémiai világot” (a felsőoktatást, az egyetemeket). Végül megpróbáljuk föltérképezni azokat az eltolódásokat, amelyek a neveléstudományi kutatók önbesorolásában, munkastílusában és produktumaiban következtek be, s amelyet a kétezres évek elején az azóta ismertté vált paradigmákkal (bölcsészeti, természettudományi, társadalomtudományi) egyszer már leírtunk (Kozma, 2001). Módszerünk távolról sem „tudományos”, sokkal inkább esszéisztikus. Ennek nem csak a forráshiány (ismerethiány) és a szükséges távlatok hiánya az oka, hanem annál több. Bár az átalakulásról alkotott kép remélhetőleg közelít „a valósághoz”, a szerző tudatosan törekedett az egyéni látásmódra.

A színterek átrendeződése

EU-csatlakozás

A kétezres évtized köztörténetének meghatározó eseménye az EU-csatlakozás volt. S bár előkészületei korábban és hosszan befolyásolták a (tudományos) közéletet – akár csak a közéletet általában –, a csatlakozás mégis egyszeri mozzanatnak bizonyult. Hatására szinte napok-hetek alatt zárultak le azok a diplomáciai és médiaviták, amelyek a kilencvenes éveket országunkban és térségünkben végigkísérték, s amelyek az identitásukat kereső országok (nemzetek, társadalmak, elitcsoportok) és a társadalmi-politikai legitimitásukat visszanyerni igyekvő kormányzatok törekvéseiből fakadtak. Mintha az EU-csatlakozás – az a körülmény, hogy a „rendszerváltó országok” ismét egyfajta nemzetek fölötti struktúrába, magyarán: egyfajta birodalomba kerültek volna – megkönnyítette volna alkalmazkodásukat és csillapította volna egymással szembe-futó törekvéseiket. Az előző évtized meghatározó közéleti-politikai vitái (kisebbségi viták, politikai viták, pártviták stb.), illetve azok médiavisszhangja szinte máról-holnapra változott meg, alakult át és telítődött újabb tematikával. Ez az oktatáspolitikában is követhető. Különösen olyan témák fölbukkanásával és jelentkezésével, mint az EU vélt vagy valóságos hatása a hazai oktatásügyre, a nemzetközi szervezetekkel fölerősödött kapcsolatok, egy fokozatosan önállósuló oktatáspolitikai-szakértői beszédmód, amely kezdi kialakítani saját szakzsargonját is.

Az alapvető változás azonban az, hogy a korábban megszokott – a neveléstudományban elhelyezkedők, a magukat így definiálók számára megszokott – színterek (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) kezdenek átrendeződni. Az átrendeződés mögött nem elsősorban elvi, tudományfejlődési folyamatok állnak, hanem nagyon is földön járó, kézzel fogható változások. A legnagyobb és leggyorsabb változás – mint modern korunkban már meglehetősen régóta – a szakképzés és felnőttképzés terén megy végbe. Ennek elsősorban gazdasági, gazdaságszervezési okai vannak. A hazai gazdasági élet gyökeres megváltozásával – ami a rendszerváltozás kezdetén indult és viharosan bontakozott ki – át- és fölértékelődött a képzés a gazdaságban, megváltozott a munkaerő szerepe, megjelent a „munkaerő-piac” a maga folyamataival, amik-

re a tervgazdaság korában – lett légyen az szigorúbb vagy rugalmasabb – a szakértők sokszor vágyva, az akkori politikusok pedig aggódva gondoltak.

Szakképzés, felnőttoktatás

A nemzetközi gazdaságba való – sokszor felemás, egyoldalú, sikertelen – betagozódás egyik következménye a „humán erőforrással” való foglalkozás fölértékelődése (*Sagi és Robert, 2011*). Ez az átrendeződés már a kilencvenes években megkezdődött, a kétezres években azonban kiszélesedett, uralkodóvá vált. A szakképzéssel való foglalkozás mind határozottabban kikerült az iskolarendszerekből, és áttolódott a felnőttoktatás világába, mintegy újonnan meghatározva azt. Az iskolarendszerű szakképzés átalakulási nehézségei – például a tanműhelyek átrendezése, a TISZK-ek – ugyanúgy jellemezték a szakképzés megváltozását, mint a piacosodás és a magánvállalatok, nem egyszer nemzetközi cégek megjelenése a munkaerő-képzési és közvetítési piacon. A szakképzés és a felnőttoktatás fokozatosan egybecsúszott, mert a korosztályok, amelyek a munkaerő-piacra léptek, késői tinédzser korban vagy húszas éveik elején voltak. Nem lehetett többé iskolaszerű módon mozgatni, képezni, használni őket.

A kilencvenes éveknek ez a gyökeres változása tükröződött a kormányzati intézményrendszer átalakulásában is. A különféle néven nevezett és átszervezett munkaerő-politikai kormányzati szervek a szakképzés – részben a felnőttoktatás, a felnőttképzés – kormányzati felelősei lettek, és kivették a közoktatási kormányzat fennhatósága alól a szak- és felnőttképzést. Szellemiségüket a vállalati világgal tartott szorosabb vagy lazább kapcsolat határozta meg; szemléletüket és beszédmódjukat pedig a közgazdaságtan régóta művelt, újabban azonban fölértékelődött területe, a munkagazdaságtan képviselői határozták meg. (A Kádár-rendszerben a szervezéstudomány a személyzeti főosztályok tudománya volt; a személyzeti főosztályok pedig jórészt egy korábbi időszak kádereseiből tevődtek ki vö. minderről *Timár, 2005*).

A szakképzés és felnőttoktatás kormányzati területe széles fronton érintkezik az oktatás más szegmenseivel, és nem csak hallatlan gyorsasággal növekszik, hanem fokozatosan behatol a közoktatás és a felsőoktatás sokáig érintetlennek látszó világába is. A „munkaerő-piac” követelményeire, az elhelyezkedés nehézségeire és az át- és továbbképzések szükségességére hivatkozni a kétezres években kezd divattá válni a közoktatásról folyó eszmecsereiben is.

Felsőoktatás

Talán kevésbé dinamikus, mégis jól kivehető módon alakult át a felsőoktatás is. Különösen azokban a szegmenseiben, amelyek szorosabban érintkeznek a munka világával. A hagyományos „professziók” és képzési helyeik még nagyok és erősek – mint például az orvostudomány és az orvosképzés, illetve számos műszaki terület –, de a terjeszkedő felsőoktatás már ezeket is feszegeti („egészségtudomány”, „vidékfejlesztés”, informatika). A felsőoktatás drámai átalakulása nem ezeken a területeken megy végbe, s ezért a neveléstudományi kutató számára kevésbé látható. A felsőoktatás átalakulásának igazi színterei az „egyetem alatti”, az egyetemet megelőző, körülfogó, helyettesítő képzések sokasága, valamint a hagyományos felsőoktatást követő továbbképzések erdeje. Ezzel a változással a nemzetközi szinten már régóta szembesülhettünk, de még csak a tudományos híresztelések – komparatív elemzések, összehasonlító statisztikák és a tudományos turizmus – formájában. A kétezres években teljesedett ki a hazai felsőoktatásnak ez az egyetemeket megelőző, kísérő és folytató tevékenysége. Különösen is a kétezres évek vége felé haladva, amikor az évtizedek óta tartós demográfiai hullám a felsőoktatási intézményeket is elérte, és kiélezte a hallgatókért folyó versengést. (Lásd erről többek között: *Hrubos, 2006*).

A felsőoktatásnak ez az átalakulása – a félfelsőfokú, akadémiai nézőpontból befejezetlen képzettség, valamint a továbbképzések sokasága – a kétezres években komoly szerepzavarba sodorta a felsőoktatás

irányítóit. Az a távirányítás, amely – külföldi mintára – a kilencvenes évek felsőoktatásában Magyarországon kialakult, elsősorban az akadémiai típusú felsőoktatásra volt tekintettel, azt vette alapul. A kétezres években az akkreditálók már egy más világgal szembesültek; szembesülésük mind doktrinérabbá és egyre hivatalibbá kellett tegye őket. Ezt az akkreditációt nemcsak az új nemzetközi szabályozások feszegették, hanem a szakképzés számára itthon is elérhető alternatív minőségvizsgálatok is (*Polónyi, 2008*). A kettős – nemzetközi, illetve alternatív – minőséghitelesítések szorításában a felsőoktatás akkreditációja fokozatosan visszaszorult, illetve visszaszorulóban van az állami oktatáspolitikai védőszárnya alá (*Rébay és Kozma, 2006*).

Közoktatás

A kétezres évek közoktatásában végbemenő látványos változásokat talán az EU-csatlakozás okozta. A közoktatás terén évtizedek óta húzóódo, megoldatlan problémákat (infrastruktúra, pedagógusok, irányítás) látványossá tette az a körülmény, hogy a rendszerváltozáskor kialakított oktatáspolitikai struktúra csak látszólag volt EU-kompatibilis (decentralizáció), valójában azonban egyre kevésbé bizonyult annak. A települési iskolafenntartókat a kormányzat elsősorban politikai (alkotmányos) okokból nem tudta kellőképp koordinálni. Az oktatáspolitikai kormányzatnak kevés befolyása lehetett magára a közoktatásra, amelynek irányítása így fokozatosan más tárcákhoz (belügy, önkormányzati felügyelet) csúszott át. A „tartalmi irányítás” – amelyre a közoktatási kormányzat mindig büszke volt – valójában nem működött, mert egyre inkább hiányoztak „transzmissziói”, a valamifajta ellenőrzések és felügyelet. Cserébe a közoktatásban egyre szélsőségesebb vizsgacentrikusság kezdett eluralkodni, ami sok tekintetben bürokratizálta – bár nem tette hatékonyabbá – az irányítást.

Az így többé-kevésbé irányítatlanul maradt közoktatásba az EU-csatlakozást követően hazai fogalmaink szerint igen jelentős pénzüsszegek kerültek. A kétezres években az oktatáspolitikai kormányzat hosszan küzdött azért, hogy az EU-s támogatások valamilyen formáját a közoktatásra is fordítani lehessen (a közoktatás a maastrichti szerződés értelmében az EU-ban a tagállamok hatáskörében maradt). A végül föllett megoldások – a (köz-)oktatás hozzákapcsolása más fejlesztési programokhoz – nagyot lendített a közoktatás szemléletén, valamint a szakértőkön. Azt még nem látjuk, mennyit lendített a közoktatás évtizedek óta orvosolatlan bajain, amelyek gyökerei messzebb – társadalmi, települési, jövedelem-eloszlási stb. problémákig – nyúlnak.

Átalakuló szervezeti környezet

Kormányzati változások

A magát neveléstudósként – neveléstudományi vagy pedagógiai kutatóként – meghatározó ember mind-ebből viszonylag keveset érzékelt (bár tudhatta és tudta is). Egzisztenciáját közvetlenebbül érinthette az átalakuló szervezeti környezet. Különösen azokét, akik tevékenységükkel közvetlenebbül is kapcsolódtak az oktatáspolitikai ilyen-olyan „aktoraihoz”, magyarán azokhoz, akik döntéseket hoztak, politikai elhatározásokat hajtottak végre. A nevelés- és oktatáskutatás ilyen szereplői azonban önmagukat nem kutatóként, hanem egyre inkább és egyre többször a kétezres évek egyik divatszavával „elemzőként”, hagyományosanban szakértőként határozták meg.

A szervezeti környezet átalakulását természetesen nem a neveléstudomány – annak trendjei, mozgásai – határozták meg, hanem azok a változások, amelyek a már említett szektorokban mentek végbe, s amelyek kormányzati reagálásokat váltottak ki. E kormányzati reagálások jellegzetes formája – mint minden bü-

rokratikus koordináció során – az intézmények, hivatalok és szervezetek átalakítása volt. Új szervezetek föl-emelkedése, nem ritkán a régiek „hátán”, azaz infrastruktúrája és szakember gárdája fölhasználásával.

Háttérintézetek a szakképzésben és felnőttoktatásban

Valamennyi oktatási szektorban végbement ilyen, akár drámáinak is tekinthető átalakulás. Az elmúló és a föl-emelkedő szervezetek története még megírásra vár, és sajnálatosan kevésbé frekvenciált területe az oktatáspolitikai kutatásának. (Lásd erről bővebben: *Sike, 2004. 23. s. köv.*). Mi sem pótolhatjuk itt persze, csak a jelentősebb átalakulásokat vesszük számba a kétezres években. Ezek közül az egyik a szakoktatás és szakképzés átalakulásával együtt járó szervezeti változás volt, amelynek során az évtizedben lépésről-lépésre megszűnt előbb a Szakoktatási Intézet, beolvadva a Szakképzési Intézetbe (amely a kormányzati munkaügyhöz tartozott), később, már az évtized fordulóján (2010) a Nemzeti Szakképzési Intézet is, újabb fokozottan munkaerő-piaci arculatot öltve. (Megjegyzendő, hogy már a Nemzeti Szakképzési, később Nemzeti Szakképzési és Felnőttoktatási Intézet is elsősorban a gazdasági szervezetektől törvényileg meghatározott bevételeiből élt, abból szponzorálta kevés kutatási föladatát.)

Nem térünk itt ki a kultúra területén bekövetkezett változásokra, noha azok lényegesen befolyásolták a felnőttoktatás és felnőttnevelés egyéb tevékenységeit, s így azokat, akik az andragógiában voltak érdekeltek. E szervezeti változások mindenesetre megerősítették a szakképzés és felnőttképzés munkapiaci kötődéseit, valamint a kétezres években markánsná váló kettéválást a humán erőforrás menedzserek, valamint az andragógusok (művelődési menedzserek) között. Azt a szerepet, amelyet egy kormányzati intézet betöltött (a kilencvenes években) a szakképzés és felnőttképzés szervezése és irányítása terén – s amihez az e területen dolgozók alkalmazkodhattak, kapcsolódhattak –, a kétezres évek végére hazánkban nem töltötte be senki; hacsak a Budapesti Műszaki Egyetem egykor, még Imre Sándor által életre hívott s máig is tovább élő pedagógiai intézete nem.

Háttérintézetek a köz- és felsőoktatásban

Az oktatási tárcához tartozó egykori intézetek átalakulása sokkal közvetlenebbül érintette a neveléstudományi kutatókat. Részben mert akadémiai (MTA) intézeteik nem voltak – az első és utolsó 1972–80 között működött –, részben mert sokkal közvetlenebbül kötődtek a köz- és felsőoktatáshoz (főként az előbbihez). A nagy átalakulás ezen a téren már a rendszerváltozás hajnalán megkezdődött, s folytatódott a kétezres években. Eredményképpen alapvetően megváltozott az ún. háttérintézmények struktúrája és munkamegosztása. Az 1990-ben alapított Országos Közoktatási Intézet sokszoros változások – összevonások és széttagolások – eredményképpen kisebb létszámú, elsősorban minisztériumi tevékenységre összpontosító szervezetté vált. E folyamat közben beléolvadt az 1980-as évek ismert Oktatáskutató Intézete, megszűnt a felsőoktatási intézményeknek otthon adó Professzorok Háza (mint intézmény), elveszítette, vagy vissza sem szerezte szervezeti kereteit a felsőoktatás kutatása. Ebből a nagy átalakulásból egyértelmű „nyertesként” egy gazdálkodó szervezet formájában működő háttérintézet (Sulinova, később Educatio Kft.) emelkedett ki. Ez a méreteiben nagy, érdekérvényesítésében jelentős szervezet a kétezres évek folyamán magához ragadta a korábban széttagolt minisztériumi fejlesztési tennivalókat, és a kétezres évek végére az átruházott pénzeszközöknél fogva nagy és „tőkeerős” szervezetté nőtte ki magát. Mivel a közvetlen kormányzati alárendeltségen kívül áll, közvetlen kormányzati eszközökkel befolyásolhatatlannak látszik.

Mint valamennyi tárcánál az EU csatlakozás után, az oktatási kormányzat megmaradt központi föladatait – amelyek hol nőttek, hol csökkentek a kétezres években – egy újonnan alapított költségvetési szerv, az Oktatási Hivatal vette át. A neveléstudományi kutatók szervezeti környezetét annyiban határozza meg, hogy számos szakértői föladatot, amelyet korábban egyes intézmények s a bennük dolgozó szakértők vé-

gezték el a minisztériumnak (pl. teljesítményméréseket, kapacitásméréseket, oktatásstatisztikai adatgyűjtéseket, vizsgák szervezését és lebonyolítását) a kétezres évek végére ez a hivatal bonyolít le, a fejlesztések egy része is most már ide tartozik (a hivatal fejlesztési programban is részt vesz).

Vállalkozások

Ezek az átalakulások távolról ugyan, de megidéznek azokat a változásokat, amelyek a központi tantervek kiürülésével, rugalmasabb kezelésével számos európai országban végbementek. Ami azonban nálunk a kétezres években nem ment végbe, az a nevelés- és oktatáskutatások finanszírozásának átalakulása bürokratikusból piacivá. Mint az egészségügyben a gyógyszeripar, az oktatáskutatás és fejlesztés terén a vállalati humán erőforrás menedzsment mellett a kiadók váltak az elmúlt évtizedben a világ főszereplőivé. (Itt most nem említjük a szoftvergyártókat, sem pedig a NATO-t, holott a világ oktatási és képzési versenyében övék a másik, nagyon is meghatározó szerep.) A médiabirodalmak, amelyek – főleg az angolszász világban – eredetileg bibliakiadásra, majd pedig tankönyvkiadásra szakosodtak, az elmúlt két évtizedben gyorsuló mértékben kebelezték be egymást, miközben gyökeresen megújították profiljukat. „Portfóliójukba” ma már nemcsak könyvek és más információhordozók, hanem oktatási és tanulási segédesszközök, taneszközök és a kísérleti fejlesztések légiója tartozik.

A hazai tankönyvpiac ezt a szerepet több okból sem tudta betölteni a kétezres években. Egyrészt mert széttagolt volt, bár magát a piacot az egész évtizedben a Tankönyvkiadó uralta (már privatizált formában). Másrészt mert az egész magyar nyelvű piac szűk, nem tud eltartani a nyugatihoz mért kutatás-fejlesztéseket. Harmadrészt mert az oktatásirányítás Magyarországon – európai mintára – továbbra is a mindenkori kormányzat kezében maradt; sőt a kormányzati túlsúly még meg is növekedett az EU-csatlakozás következtében. Így az az átalakulás, amely másutt – az atlanti oktatási rendszerű országokban – bürokratikusból gazdaságivá váltott át a nyolcvanas évek óta, nálunk és az újonnan csatlakozó EU-tagállamokban megrekedt, sőt esetenként visszajára is fordult. A kilencvenes évek privatizációival megindult gazdasági koordinációja – amely az oktatásba (szakképzés, felnőttképzés) is behatolt –, a kétezres évek végére visszafordult állami (hivatali) beavatkozásokká.

Az átalakuló szervezeti környezet a neveléstudományi (pedagógiai, szakképzési stb.) kutatókat egzisztenciálisan érintette, főként azokat a szakértőket, akik, mint említettük, elsősorban a kormányzati, illetve az intézményfenntartói szférában dolgoztak. S most nem elsősorban az elbocsátásukra gondolunk – természetesen arra is –, hanem a módra, ahogy öndefiníciójukat a kétezres évek folyamán megválasztották, majd megváltoztatták. A kilencvenes évek decentralizációs hullámának hátán a központi intézményekben dolgozók is kacérkodtak azzal, hogy piaci szereplőkké tudnak válni, megélve szakértésből, fejlesztésből, alkalmazott kutatásból és tanácsadásból (ilyen cégek rendre alakultak a kétezres években részben a gazdaság, részben a politika világában; az oktatáskutatás területén ilyen az Expanzió Kft.). (Lásd erről részletesebben: az *Educatio* 2001/1 számát). Mikor a piaci változások az oktatásban az EU-csatlakozás után lassulni kezdtek – az oktatáspolitikai kormányzat az EU-csatlakozással fontos új szerepekhez jutott –, a neveléstudományban és oktatáspolitikában foglalkoztatott szakértők hivatali föladatakhoz jutottak, többek közt EU-s programokban való részvételhez, a programok levezényléséhez. A hivatali föladatak fokozódó növekedésével a független szakértő mozgásteret beszűkült. A kétezres évek végére a szakértői szerep, amely az előző két évtizedben Magyarországon is sikeresen kialakult, látszólag visszaszorult, vagy fokozatosan hivatali szereppé alakul át.

Az akadémiai világ megváltozása

Kik a neveléstudományi kutatók?

A neveléstudományban fokozattal rendelkezők mintegy 30 százaléka az akadémiai világon – értsd: a felsőoktatáson – kívül dolgozott, zömmel kutató helyeken vagy kutatás-fejlesztésben. 2000-es vizsgálatában *Hrubos Ildikó* úgy látta, hogy ez az arány megfordult. Az általa megkeresettek és megkérdezettek (184 fő) 67 százalékát a felsőoktatásban találta (*Hrubos, 2002*). 2007-es megkérdezésünkben ez az arány még magasabb volt. A legtöbben, akik tudományos fokozatot szereztek neveléstudományból és kérdéseinkre válaszoltak is, főiskolai és egyetemi oktatók voltak (*Kozma et al., 2007*). Ez azért fontos, mert mindez ideig tisztázatlanul hagytuk azt az egyébként nagyon fontos kérdést, hogy vajon kiről is beszélünk. Kit tekintünk nevelés- és oktatáskutatónak, kinek a szempontjából mutatjuk be a kétezres évek oktatásügyi változásait? Minthogy a jelen sorok egy újabb akadémiai (MTA) periódus lezárulásakor íródnak, akárcsak az idézettek, kijelenthetjük, hogy elsősorban az MTA köztestületi tagjairól van szó. Azokról, akik tudományos fokozatot szereztek a neveléstudományban, és ennek alapján köztestületi tagokká lettek (322 fő, 2012 eleji adat).

A főnti körök nem teljesen fedik le, inkább kiegészítik egymást. A tudományos (felsőoktatási) besorolásban lévők köre nem azonos a köztestületi tagokéval (a neveléstudományban), és nem azonos azokéval sem, akik pedagógiából doktoráltak (tudományos fokozatot szereztek). Ezek az eltérések egyéb szempontból (adatfölvétel, statisztikák) elgondolkodtatóak, jelenlegi mondanivalónk szempontjából azonban kevésbé lényegesek. Annál is kevésbé, mert a „hol tart a pedagógia”, illetve a „neveléstudományunk helyzete” a „kutatás új irányai” és a hasonló kérdések valójában nem tudományelméletiek, nem is komparatívak. (Lásd erről történeti összefüggésben: *Németh, 2005*, komparatív összefüggésben pedig *Brezsnyánszky és Buda, 2001. 327. s köv.*) Sokkal inkább reflexiók arra a kérdésre, hogy a nevelés- és oktatáskutatásban tevékenykedők hogyan határozzák meg magukat, szakmai és társadalmi helyüket, kutatói identitásukat. (Bizonyára ez a magyarázata annak, hogy a társadalomtudományi válasz e kérdésekre, bár a kétezres években több is született belőlük, lényegében visszhangtalan maradt e tudományos közösségben. Nem csoda. A kérdésre, hogy mi is a pedagógia, amelyet művelek, nem releváns válasz az, hogy ki is vagy te, aki műveled. Még akkor sem, ha nagyon is szükséges tudnivaló. Az egyik, az öndefiníciós kérdés a tudományos közösségen belülről jön, annak az önreflexiója. A másik kérdés meg kívülről, leíró és föltáró jelleggel.

Minthogy a neveléstudományi kutatók túlnyomó többsége – ahogy föntebb definiáltuk őket – a felsőoktatásból jön, de legalábbis itt szerzett diplomát, fokozatot, tevékenységükre legnagyobb hatással az akadémiai szféra átalakulása volt. Ez a szféra – maga a felsőoktatás – a kétezres évek, különösen pedig az EU-csatlakozást követően lényegesen megváltozott. E változások újonnan jelölték ki a neveléstudományi kutatók és munkásságuk körét.

Doktori képzések

Az átalakulások közül a legmesszebbre kisugárzó még a kilencvenes években vette kezdetét: ez a neveléstudományi doktori képzés megindulása volt (1993). A kétezres években a csaknem évtizedes képzésnek már mutatkoztak a hatásai a tudományos közösségben, bár kezdetben kevesen kötötték ezt az átalakulást a doktori képzéshez. A neveléstudomány, elsősorban pedagógia néven az 1949/50-es egyetemi reformok óta van bent a felsőoktatásban, az 1962-ben indult felsőfokú pedagógusképzés következtében pedig – különösen a pedagógusképző intézményekben – tömegessé vált. Addig azonban, ameddig a doktori képzés szintjére nem emelkedett, lényegében a pedagógusképzés része – mondhatnánk szakmai kiegészítője (ne mondjuk, hogy ideológiája) maradt. Vagyis képviselőinek, művelőinek nem kellett szembesülniük más tudo-

mányos közösségekkel, beburkolózhattak a pedagógusképzésbe (tanárképzésbe), kialakítva vélt vagy valós különállásukat, illetve gondosan őrizve hagyományos elkülönülésüket.

A doktori képzés azonban új kihívást jelentett, új mércéket és új föladatokat. Mindenekelőtt új önmeghatározást, mert a doktori képzések a szó akadémiai értelmében tudományos képzéseknek indultak, amit a pedagógusok még a kétezres években is sokszor, mondhatni folyamatosan vitattak, nem fogadva el a lényegi különbséget „elmélet és gyakorlat”, akadémiai kutatások és iskolai fejlesztések között. Így a neveléstudományi doktori képzés kezdetben idegen test volt az akadémiai közegekben, azaz az egyetemeken. A bölcsészettudományok képviselői – s ez világjelenségnek mondható – vitatják, mennyiben „tudomány a pedagógia”, miközben a neveléstudományi közösség tagjai is megosztottak ebben. Különösen azok, akik a pedagógusképzés sűrűjében állnak, nem a tudomány jellegét érzik és élik át, hanem a gyakorlatra orientált-ságot, a professzióra való fölkészítést.

Miféle professzióra készítené föl a neveléstudományi doktori képzés? A kétezres évek kezdetén ugyan még mondhattuk azt, hogy neveléstudományi kutatókat (oktatáspolitikai szakértőket) képez, a kutatóhelyek és a tradicionális kutatási föladatok elmúltával azonban az ilyen képzésre már nincs szükség. A kétezres évek gyakorlata azt mutatja, hogy a neveléstudományi doktori képzésekbe leginkább a leendő pedagógusképzők – a felsőoktatás reménybeli vagy már bekerült oktatói – iratkoznak be. Ez radikálisan eltérő hallgató-ságot eredményez az egyes doktori képzésekben. Továbbá egy sereg más, a doktori képzések szempontjából stratégiai kérdést is: hol szervezzünk ilyen képzést, milyen legyen a tartalma, milyen készségekre készítsen föl és így tovább. Nem könnyű ezekre a kérdésekre választ adni – különösen azért nem, mert még a kétezres évek végén is föl-fölbukkan egy alternatív doktori képzés lehetősége / szükségessége Magyarországon (s az ilyesmire természetesen mindig lehet külföldi példát találni, így az EdD elnevezésű fokozatra is).

A lényeg azonban nem ez. Hanem hogy a doktori képzések – a megindulásuk óta eltelt bő másfél évtizedben – átalakították a pedagógusképzésben részt vevők arculatát. A tudományos közösséget régebben – még a kétezres évek elején is – lényegében pedagógusok határozták meg; egy foglalkozás – sőt, mondjunk inkább hivatást –, amelynek határozott hivatásjegyei voltak és vannak, és minden, ami ezzel jár: egy foglalkozás tradicionális kultúrája. A kétezres években új tagok kezdtek föltűnni a tudományos közösségben, amely ekkorra már nem csak virtuális volt, hanem nagyon is valóságos, egy előre tekintő szervezés, az Országos Neveléstudományi Konferenciák jóvoltából. Akik ide jelentkeztek – eljutottak, küldték őket – fokozatosan új pedagógiával és a neveléstudományhoz való új hozzáállással ismerkedhettek meg. Ez az új attitűd tudományként kezdte kezelni azt, ami eddig a gyakorlat elmélete (ideológiája) volt, s olyan kérdéseket fogalmazott meg vele szemben, amelyek korábban szokatlanul hangzottak. A neveléstudományi konferenciák látogatói már nem azt kérdezték, mennyire hasznos tudnivaló a pedagógia, ha bemegyek az osztályba (a hagyományos kérdésföltevés). Hanem azt, mennyire felel meg a neveléstudományi kutatás azoknak a sztenderdeknek és mintáknak, amelyek között a szomszédos tudományokban kutatás folyik. (Lásd erről: az Országos Neveléstudományi Konferenciák absztraktköteteit, valamint *Andl et al.*, 2011).

A doktori képzések alaposan átrendezték nézeteinket a tudományos együttműködésről is (példaként lásd: *Pusztai és Németh*, 2011). A pedagógusok korábbi szemléletében (s az önmeghatározásokban jórészt még ma is) „oktatás- és nevelélmélet” szerepel. Történelem, szociológia, pszichológia, közgazdaságtan stb. csak mint „társtudományok” jelennek meg. Kevés közük van a pedagógia gyakorlatához, ezért, ha lehet, igyekeznek el is hagyni őket (az időért, a kiadási lehetőségekért, a főiskolai-egyetemi munkahelyekért, sőt még a neveléstudományok intézményen belüli térbeli elhelyezkedéséért sokszor késhegyig menő a harc). Talán a pszichológia az egyetlen, amelynek leegyszerűsített, a pedagógusokra igazított változatát nemcsak társtudományként volt szokás elfogadni, hanem alapozó tudományként.

A doktori képzésekben a „társtudományok” fölértékelődtek. Ezek voltak azok a diszciplínák (tudományos teljesítmények, akadémiai kultúrák), amelyekhez a doktori képzések megszervezése során a neveléstudományt hozzá kellett igazítani. A kétezres években bekövetkezett az a fordulat, amely már az előző évtizedekben készülődött. A hagyományos pedagógia központjából kikerültek a „nagy elméletek”, helyüket az egykori „társtudományok” foglalták el. A neveléstudomány gyűjtőfogalommá vált, kezdtek többes számban („neveléstudományok”) használni, hogy a különböző törekvések, irányzatok, kutatási paradigmák beleférjenek.

A tudományos képzések hatása

A doktori képzések ilyen meghatározó és átalakító szerepéhez hasonlíthatók a neveléstudományi mesterképzések, bár hatásuk még nem bontakozott ki, és a kétezres évek végén a sorsuk sem látható előre. Az egykori pedagógia szakok szerepe a felsőoktatásban eléggé egyértelmű és körülhatárolt volt. Főiskolán az osztályon kívüli iskolai munkát, az arra való fölkészítést értették rajta, egyetemen pedig a tanítóképzők és óvónőképzők pedagógia tanárainak a képzését. Bár mindkettő egyszerű és belátható volt, a Bologna-folyamat reformjával új lehetőségek nyíltak. Az elkeseredett vitákat sem nélkülöző tanári mesterképzések mellett diszciplináris mesterképzésre is lehetőség nyílt (sőt, el sem lehetett halasztani, *Jancsák*, 2011). E neveléstudományi mesterképzések egyik funkciója a doktori képzésekre történő előkészítés, a doktori programok „előszobája” volt. (Különösen mert a doktori képzések már kijegecesedtek, amikor a mesterképzések megindultak. A gyakorlat hozta magával, hogy a mesterképzéseket valamilyen formában összekapcsolják a doktori képzésekkel.)

Ha a doktori képzések kihívást jelentettek – a pedagógia időszerű újrafogalmazásának kihívását –, a mesterképzések ezt a kihívást erősítették, hatását mélyítették. Mivel mindkét képzés tudományosnak számított, a neveléstudományt mint akadémiai diszciplínát kellett újrafogalmazni. Ez új teret nyitott azoknak, akik érvényesülésüket ott keresték, ahol egy korábbi időszak pedagógusképzése nem tette: a más tudományos közösségekkel való versengésben, de legalábbis a más tudományos paradigmáknak való megfelelésben.

Mindez különösen a kisebb, vidéki egyetemeken kifejezett, ahol a neveléstudományi doktori képzés – a mindenkori követelmények hatására – széles fronton érintkezik más tudományokkal, a dolog természete szerint integrálódik a befogadó karba (rendszerint a bölcsészkarokba). Ezek a kénytelen-kelletlen, bár nem ritkán készséggel vállalt együttműködések a tudományos kutatás új kultúráját erősítik az itt dolgozó neveléstudományi kutatók körében. Ez a hatás kevésbé érvényesült ott, ahol a Bologna-folyamattal kapcsolatos kormányzati kezdeményezések alapján sikerült pedagógiai (pedagógiai és pszichológiai) karokat életre hívni. Ha az ilyen karok elég nagyok és elég jelentősek voltak, ki tudták alakítani saját, más karokétól eltérő kultúrájukat. Ilyen esetben a kar határait a tudományos közösség önvédelemre is használhatta, megteremtve saját közönségét, saját nyelvezetét, saját sztenderdjeit és informális minősítési rendszerét. Míg az ilyen karok a neveléstudományi közösség belső integrálódását növelik, a kisebb egyetemek bölcsészkarjaiba integrálódott doktori és mesterképzések inkább a tudományos együttműködésekre teremtenek alkalmakat és kényszereket; kitermelve az „interdiszciplináris pedagógiát”, mint például a „nyelvpedagógia” a bölcsészkarokon, tantárgypedagógiák a természettudományi karokon, „alkalmazott pedagógia” a műszaki felsőoktatásban, sport- és művészeti pedagógiák az egykori tanárképző főiskolákból lett egyetemi karokon.

Nemzetközi együttműködések

Az 1970-es és 1980-as évek Magyarországon elsősorban a nemzetközi teljesítménymérésekbe, másodsorban a szociológiába és a közgazdasági kutatásokba való bekapcsolódás adott lendületet az akkor induló neveléstudományi kutatóknak. (Lásd erről: *Báthory*, 2001). A kétezres években ezt a lendületet a doktori

képzések adták. A fölzárkózás és megfelelés kényszere – többször elkeseredett vitákon, – és félreértelmezéseken keresztül – az évtized végére új szervezőmódokat, új együttműködéseket, új kapcsolatokat, egy szóval a neveléstudományi közösség új arculatát alakította ki.

Ehhez az új arculathoz a hazai neveléstudományosság új külföldi kapcsolatrendszere járult hozzá. A rendszerváltás fordulata előtt a hazai akadémiai világnak ezt a kapcsolatrendszert – beleértve a neveléstudományosságát is (amennyi volt) – elsősorban az amerikai kapcsolatok határozták meg az onnan áramló egyetemi és alapítványi támogatások következtében. A fordulat, de különösen az EU-csatlakozás óta a kapcsolatrendszer áttevődött az európai kontinensre, és államivá vált. Az állami közvetítésekkel megjelenő kapcsolattartások a kétezres években már elterjedtek a fővároson kívüli egyetemi neveléstudományosságra, sőt terjednek a főiskolákon dolgozó neveléstudományi kutatók körében is. Kevésbé dokumentálhatók a civil kapcsolatok: a nemzetközi tudományos társaságokban, azok konferenciáin való részvétel, a kiadványok szerkesztésébe való bekapcsolódás. Miközben az egész évtized folyamán érezhető a határon túli magyar oktatással való együttműködés – különösen a felsőoktatásban –, aközben egyre markánsabban rajzolódnak ki egyes, elsősorban angol és német központok neveléstudományosságot szervező hatásai.

Az évtized közepétől kezdve ezt a kapcsolatrendszert az újonnan megnyílt fejlesztési források is befolyásolták. Ezek a fejlesztési források (HEFOP, TÁMOP) nem egyes kutatók vagy kutatói csoportok munkáját támogatják, hanem többnyire nagyszervezetek (konzorciumok) tevékenységét. A korábbiakhoz képest szokatlanul nagy méretű összegeket jelentettek, amelyekben kutatás-fejlesztésnek, illetve folyamatkövetésnek rendszerint helyet lehetett (kellett is) találni. A neveléstudományi kutatóknak az a köre, amely közvetve-közvetlenül bekapcsolódott egy-egy ilyen K+F projektbe – egyre szélesebb lett –, megtanulhatta az elszámoltatásnak és az alkalmazott nevelés- és oktatáskutatásnak azt a formáját, amelyet az EU-ban vagy az EU számára szabványosítottak.

MTA

Az egyetemek a rendszerváltozást követően megpróbálták eloldozni magukat az MTA-tól, miután a tudományos minősítések addigra kialakult rendszere megszűnt. Angolszász mintára doktori képzések léptek a korábbi aspirantúra és kandidátusi minősítés helyére, a német mintára visszahozott habilitációt pedig az akadémiai doktori cím helyére szánták. 1990-2000 fordulójára azonban – módosításokkal (MTA doktora cím, köztestületi tagság) – lényegében ismét összekötődött a tudományos minősítések és címek két ranglétrája. Bár törvény nem mondta ki, és a MAB sem ragaszkodott hozzá, mind több egyetem tudományos tanácsában kötötték ki, ha csak informálisan is, az akadémiai doktori cím megszerzését a professzori előléptetéshez. A MAB viszont a professzorok számához kötötte a doktori képzéseket; s ahol doktori képzés nem indult, ott előbb-utóbb az illetékes tanszékek is visszaszorultak az alapképzésbe (legfőleg mesterképzés), mint ezt néhány neveléstudományi doktori képzés kísérlete (Veszprém, Szombathely, Eger) megmutatta.

Így a neveléstudományi kutatók az akadémiai kihívással is szembesültek. Az akadémiai doktori cím megszerzésében a neveléstudományi köztestületi tagok az évtized folyamán igen lemaradtak; tudományos bizottsági tevékenységüket – intézményeikben megszokott módon – inkább egyfajta továbbképzésnek és presztízs emelkedésnek fogták föl, semmint a neveléstudomány akadémiai elhelyezkedése és megítélése javításának. Az évtized első hét évében összesen négy doktori pályázat érkezett az Akadémiához, illetve a neveléstudományi bizottsághoz. A neveléstudománynak akadémiai tag képviselője nem volt, és ma (2012) sincs, az utolsó előterjesztést 2000-ben tették. A neveléstudomány akadémiai elhelyezkedését néhány számszerű mutató is jellemzi. (1. táblázat).

Bizottságok	Köztest tagok	DSc	MTA	DSc, %
Történettudományi	468	102	12	22,0
Neveléstudományi	322	28	0	8,7
filozófiai	215	40	7	18,6
Pszichológiai	167	23	4	13,8
Művészettörténeti Régészettudományi Ókortörténeti	233	34	6	14,6

1. táblázat: Köztestületi tagok megoszlása az MTA II. osztályában
 Forrás: Akadémiai adattár, 2012. március

A kétezres évek végén, amikor az akadémiai doktori szabályzatok megújultak (2009-10), és ezzel egy időben a már említett okokból megelevenedett a doktori cím iránti érdeklődés, a neveléstudósok körében is megkezdődött a tudomány-specifikus sztenderdek kidolgozása. Az évtized végére megszületett a fölismerés is, hogy ezekkel a sztenderdekkel és minősítésekkel lehet / kell érdekeiket képviselni és érvényesíteni abban az új tudományos térben, amelybe a pedagógusképzés (pedagógia) korábbi erőteréből átkerültek.

Kutatói önreflexiók

Mi a pedagógia?

Ha a kutatói önreflexió nyelvén akarnánk megfogalmazni az iménti átalakulást (*Mi a pedagógia? Neveléstudomány vagy neveléstudományok? A pedagógia vagy neveléstudomány tudomány jellege* stb.) azt mondhatnánk, hogy a pedagógia korábbi státusából – a pedagógusképzés elmélete és gyakorlata – a neveléstudomány státusába emelkedett. Hogy mi is a neveléstudomány és hová kellene/lehetne besorolni, az korántsem olyan elvi kérdés, mint amilyennek hangzik; keménynek bizonyuló szervezeti korlátai vannak. E szervezeti korlátokat az egyetemeken a diszciplináris besorolás jelenti, amivel, mint tudjuk, sok további erőforrás jár együtt.

Az Akadémián viszont – ahol jobbára ugyanazok ülnek az egyetemi tudományos bizottságokban, s akikkel a neveléstudósok nem ritkán meg is mérkőznek – a neveléstudomány a bölcsész tudományok közé van besorolva. (Továbbra is „pedagógiának” nevezik – ahogy más tudományos testületekben is, pl. OTKA –, ami azt jelenti, hogy ezt a tudományos átalakulást, kiszabadulást egy korábbi szolgáló szerepből még nem vették tudomásul.) A neveléstudósok akadémiai beágyazottsága informálisan afelé nyomja a neveléstudományban elismertséget szerezni kívánókat, hogy tudománymodernizációs kísérleteiket (pl. sztenderdjeiket) a bölcsészekhez igazítsák, s csak velük együtt, rajtuk keresztül korszerűsödjének. Ez feszültségeket kelt a neveléstudományi kutatók közt, mert nem mindegyikük bölcsész alapképzetségű. Ezért a neveléstudomány korszerűsödését is más-más minták alapján gondolják el és sürgetik.

S itt visszakanyarodhatunk egykori paradigmáinkhoz, amelyekkel illusztrálni kívántuk ezt a neveléstudományi megosztottságot (Kozma, 2001). Ezek a paradigmák, amelyekről a kétezres évek elején írtunk, a kilencvenes évek valóságát tükrözték, persze kialakulásuk visszanyúlt az előző évtizedekbe. Bár a tudomány

paradigmájának látszanak, törvényszerűségekhez igazodtak: a neveléstudományban kutatók és oktatók széles rekrutációs bázisához. Végezetül lássuk röviden, hogyan változtak a kétezres években.

Bölcsész paradigma

A „bölcész paradigma” – azaz, ahogy a neveléstudományt a bölcész, részben a társadalomtudományi alapképzettségűek fölfogják és művelik – a kétezres években a következő változásokon ment keresztül. Folytatódott, csaknem befejeződött a nevelélmélet kiszorulása a képzésből és a kutatásból. Az egykor nagy hírű, megkerülhetetlen terület, valamennyi pedagógia kiindulása és foglalatja nagyjából a marxista nevelélmélettel együtt gyöngült el. Hagyományos kérdései jórészt megválaszolatlanul maradtak, maradnak, helyét nem töltötte be senki és semmi. Nevelésfilozófiát mint autonóm diszciplínát a tudományos képzésben és kutatásban nem művelnek, ilyen jellegű, tudományos igényű publikálás nem rendszeres (legalábbis nem tekinthető a „fő áramba” illeszkedőnek; vö. ezzel *Breznysnyánszky, Buda* i. m., illetve *Bábosik* et al., 2011.). Megerősödött viszont a neveléstörténet művelése a kétezres évek folyamán. Ma már úgy tűnik, hogy az egykori „határtudományból” a neveléstudomány egyik alkotó elemévé vált. A neveléstudomány jelenlegi akadémiai osztálybesorolása erősíti ezt a folyamatot. A neveléstudományi doktori képzésekbe belépő újabb generációk között történész alapképzettségűek is megjelentek; előző generációkban ez még csak elvétve fordult elő.

A bölcész paradigma megújulását jelzi a bölcészlet (filológia) és a tanárképzés érintkezési pontján megerősödő „nyelvpedagógia”. Ez betudható többek között a nyelvtanítás föllendülésének és a modernebb, dinamikusabb nyelvvoktatási fölfogásoknak. A neveléstörténet mellett a nyelvpedagógia kezdi uralni a kétezres évek során a bölcész paradigmát. Ugyanakkor ebből a paradigmából egyelőre még kimaradt, ami pedig a természetéhez nagyon is illeszkedne, az oktatásügyi komparatisztika pl. („összehasonlító pedagógia”). A határon túli oktatásügy iránti fokozottabb érdeklődés a kétezres években a vidéki, határhoz közelebb eső egyetemeken dolgozókra maradt; a nemzetközi összehasonlítások EU-s vonatkozásait egyelőre néhány kiemelkedő szakértő műveli (*Halász*, 2008, 2009).

A bölcész paradigma különösen ott uralkodik, ahol a neveléstudományi kutatók és oktatók egy-egy bölcészettudományi karba integrálódtak. Itt a kari követelmények rendszerint kényszerűen is orientálják őket. Ahol ez nem következett be – a tanárképzés külön karokon vagy intézményekben folyik –, ott a bölcész paradigma egyszerűsített, gyakorlat közeli változata alakult ki (például „iskolapedagógia”, vö. *Bábosik*, 2011. 11–16.). Az „iskolapedagógiák” nagy korszaka ugyan Magyarországon az 1980-90-es évek volt; a kétezres években jobbra kiszorult az átalakuló neveléstudományból. Befolyásolja viszont a szóhasználatot (hisz maga a „pedagógia” kifejezés is eredetileg a bölcész paradigma része volt). Ugyancsak része a bölcész paradigmának az elmélet és gyakorlat filozofikus megközelítése. A kétezres években ez sem uralkodó témája többé a neveléstudományi diskurzusnak. De mert lényegi kérdésről van szó, vissza-visszatér az iskolai fejlesztések, „jó gyakorlatok” és pedagógiai innovációk iránti elkötelezettségekben (*Trencsényi*, 2011).

Természettudományos paradigma

A kilencvenes években még inkább csak helyet kért magának, a kétezres években a bölcész paradigma komoly vetélytársává vált a pedagógia „természettudományos paradigmája”; azaz a mód, ahogy a természettudományos alapképzettségűek a tanítás-tanulást, az iskolát vagy a tanárképzést látják. Ezt a változást alapvetően befolyásolta a hazai neveléstudomány nemzetközi horizontjának kitágulása; a bölcészettudományok – köztük a paradigmatisztikus történettudomány – visszaszorulása, illetve azok a sztentendek, amelyeket a felsőoktatás akkreditációjánál és minőségbiztosításánál egységesen kezdtek alkalmazni a kétezres években (ideértve a Bologna-folyamat egyes követelményeit és fejleményeit is). A természettudományos para-

digma erőteljes térhódítását tapasztalhattuk a kétezres évek folyamán mindenekelőtt azokban a minősítő eljárásokban, amelyekhez a bölcsész paradigma szerint dolgozó neveléstudományi kutatóknak is kénytelen-kelletlen alkalmazkodniuk kell. Ezt a paradigmát erősítette a mondott időben a nemzetközi pályázatok, a bennük való részvétel sora is, ahol a neveléstudományi kutatóktól nem elsősorban egyfajta eszköztudást (pedagógiai / pedagógusi kompetenciákat) vártak, hanem ugyanúgy dokumentálható tudományos produktumot, mint más tudóstársaiktól.

A természettudományos paradigmát erősítette továbbá a kétezres években a tanulói teljesítménymérések bekerülése az oktatásirányítás eszköztárába; és kikerülése onnan az iskolafenntartókhöz. A kompetenciamérések összehasonlítása – az intézmények rangsorainak alakítása a közoktatásban is – a természettudományos paradigmát követőknek kiemelkedő lehetőségeket adott a szakértői bekapcsolódásokra; amit a bölcsész paradigmát követők nem mondhattak el magukról. Ami a bölcsész paradigmában gondolkodók és dolgozók számára az iskolai innováció – az elmélet és gyakorlat dichotómiájának fölelevenedése –, az a természettudományos paradigmában kutatóknak a mérések és értékelések: a tudomány műhelyéből visszatérés az iskolai (és iskolán kívüli) gyakorlathoz (lásd például: *Csapó*, 2004; 2012).

Társadalomtudományi paradigma

A társadalomtudományi paradigma – a neveléstudomány közgazdasági, szociológiai, politikatudományi szemléletmódja és kutatási kultúrája – a kétezres években sem ízesült a neveléstudományba. Részben gyöngült azáltal, hogy azok a kormányzati intézmények, amelyekben korábban ilyen paradigmában gondolkodtak (pl. Oktatáskutató Intézet, Országos Közoktatási Intézet, Felsőoktatási Kutatóintézet), megszűnt, vagy hivatali jellegű intézményként működött tovább. Részben azonban erősödött azáltal, hogy mára az oktatásügyről folyó diskurzus uralkodó paradigmájává vált. Az e paradigmában gondolkodók és dolgozók a kétezres évek folyamán többszörös alkalmat kaptak arra, hogy a felsőoktatásba (pedagógusképzés) bekapcsolódhassanak. Az oktatásgazdaságtan vagy a nevelésszociológia ma már mesterkurzusok és doktori képzések tárgya Magyarországon, bár a kétezres évek végével sem illeszkednek még a fő áramba.

A társadalomtudományi paradigma megerősödését azonban nem is ez, hanem a szakértők széles hálózatának kialakulása és megszerveződése okozta. Az „oktatásügyi szakértő” (vagy újabban: „oktatáspolitikai elemző”) rendszerint nem definiálja magát neveléstudományba tartozónak – indulását, érdeklődését, kapcsolatait tekintve mégis leginkább az. A kétezres évek folyamán e szakértői narrativum került be a felsőoktatásban folyó neveléstudományi képzésekbe; épp azok révén, akik az átalakított háttérintézetekből a pedagógusképzésbe vagy felnőttoktatásba távoztak, és oda ezt a narrativumot közvetítették. Tevékenységüket a kétezres évek elején a *Jelentés a közoktatásról* imponáló kötetei demonstrálták; a kétezres évek végén pedig a *Tények és érvek* monográfia sorozat. (Mindkettőt lásd itt: <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink>.)

*

A neveléstudományi kutatói közösséget – amelyet (némi egyszerűsítéssel) az MTA vonatkozó köztestületi tagjai testesítenek meg – az EU-csatlakozást követően jelentős kihívások érték. Egyrészt átrendeződtek azok a színterek, amelyeken korábban is mozgott. Az oktatás valamennyi szegmensében (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttképzés) gyökeres változások mentek végbe már a rendszerváltozás óta; több ezek közül most fölgyorsult (leginkább a szakképzési és a felnőttképzési színtér). Másrészt átalakult körülöttük a szervezeti környezet. Az EU-csatlakozással új kormányzati szervezetek jöttek létre, mások viszont – részben uniós befolyásra, részben kormányváltások következtében – megszűntek vagy jelentéktelenné váltak (gyökeresen átalakult, illetve átalakulóban van az intézményfenntartói kör). Harmadrészt megválto-

zott, illetve változóban van az „akadémiai világ” – benne főként a felsőoktatás –, amelyben e közösség tagjainak többsége oktatás és kutat.

Ezek a változások tükröződnek azokban a válaszokban, amelyeket erre az öndefiníciós kérdésre adhatunk: „Mi a pedagógia? Hol a helye a neveléstudománynak?” A válaszokat különböző típusokba, úgynevezett paradigmákba sorolhatjuk, föllevenítve egy korábbi osztályozási kísérletünket. A pedagógusképzést ma egy ún. bölcsészeti paradigma uralja, kéz a kézben haladva elődjével, a tanítóképzők pedagógiai paradigmájával. A természettudományi paradigma gyakorlati alkalmazását, ennek erősödését a kétezres évek során jobbra az oktatásirányításban figyelhettünk meg (pl. országos és nemzetközi kompetenciamérések). A társadalomtudományi paradigma – amely korábban még nem ízesült a neveléstudományba – elsősorban az oktatásügyi szakértők és „oktatáspolitikai elemzők” tevékenységében erősödött föl. Ez utóbbi paradigma uralja most, a kétezres évek végén az oktatásügyi / oktatáspolitikai diskurzust.

Megjegyzés

Ez az írás az MTA Pedagógiai Bizottságának 2011. november 3-i nyilvános ülésén elhangzott beszámoló kibővített és átalakított változata.

Szakirodalom

1. Andl Helga, Bordás Andrea, Ceglédi Tímea, Dominek Dalma Lilla, Molnár-Kovács Zsófia, és Tózsér Zoltán (2011): Az országos Neveléstudományi Konferencia, mint szakmai tanulóközösség. In: Kozma Tamás és Perjés István (2011, szerk.): *Új Kutatások a Neveléstudományokban 2010*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest.
2. Bábosik István et al. (2011): *Pedagógia az iskolában*. Eötvös Kiadó, Budapest.
3. Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkönet Kiadó, Budapest.
4. Brezsnjánysky László és Buda Mariann (2001, szerk.): *A neveléstudomány értelmezései*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
5. Csapó Benő (2004): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, CXI. 11. 1233–1240.
6. Csapó Benő (2012, szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
7. Csoóri Sándor (1991): A veszélyeztetett kegyelmi idő. In: Csoóri Sándor (2010): *A pokol könyöklőjén*. Helikon Kiadó, Budapest. 593–603.
8. Halász Gábor (2008): A jelen és jövő iskolája – közoktatás Magyarországon és Európában. In: Benedek András és Hungler Diána (szerk.): *Az oktatás közügy*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 17–34.
9. Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás?* Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
10. Hrubos Ildikó (2002): Az oktatást kutató diplomás. *Educatio*, 11. 2. 253–265.
11. Hrubos Ildikó (2006, szerk.): Változó egyetem. *Educatio*, 15.4. tematikus szám.
12. Jancsák Csaba (2011): Az európai hallgatói szervezetek Bologna-kritikája. *Hungarian Educational Research Journal*, (HERJ) 1.2. 2.
<http://herj.hu/2011/11/jancsak-csaba-az-europai-hallgatoi-szervezetek-bologna-kritikaja/> (Letöltve: 2012. 03. 04).

13. Kozma Tamás (2009): „Kie a rendszerváltás?” *Educatio*, 18. 4. 423–435.
http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=77 (Letöltve: 2012. 03. 03).
14. Kozma Tamás (2001): „Paradigmáink.” *Iskolakultúra*, 11.10. 3–14.
<http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/index.htm> (Letöltve: 2012. 03. 03).
15. Kozma Tamás, Fényes Hajnalka és Tornyi Zsuzsa Zsófia (2007): Negyvenheten. *Educatio*, 16/3. 417–38. http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=66. (Letöltve: 2012. 03. 04.).
16. Németh András (2005): *A magyar pedagógiai tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
17. Oktatás-politika-kutatás 2001. *Educatio*, 10. 1. tematikus szám.
18. Országos Neveléstudományi konferencia 2000–2010 Absztraktkötetek.
<http://www.nevelestudomany.hu/onk.html>. (Letöltve: 2012. 03. 04).
19. Polónyi István (2008, szerk.): Minőségügy a felsőoktatásban. *Educatio*, 17. 1. tematikus szám
20. Pusztai Gabriella és Németh Nóra (2011, szerk.): *Útközben*. Debrecen: CHERD.
<http://nevtudphd.unideb.hu/doc/utkozben.pdf>. (Letöltve: 2012. 03. 04).
21. Rébay Magdolna és Kozma Tamás (2006, szerk.): *Felsőoktatási akkreditáció Közép Európában*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
22. Sagi M. and Robert P. (2011): Determinants of participation in formal adult education in Europe. *Hungarian Educational Research Journal*, 1. 7.
<http://herj.hu/2011/07/matild-sagi-%E2%80%93-peter-robert-determinants-of-participation-in-formal-adult-education-in-europe/>. (Letöltve: 2012. 03. 04).
23. Sike Emese (2004; 2008, szerk.): *Pedagógiai informatika*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 23.
24. Timár János (2005): *Életregény*. Noran Kiadó, Budapest.
25. Trencsényi László (2011): *A maratoni sereg*. Önkönet Kiadó, Budapest.