

**Tanulmányok**

*Kitekintés*

**Enhancing the Quality of Pre-service Teachers' Learning in Teaching Practicum**

*Eric C. K. Cheng*

*Fókusz*

**A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai**

*Németh András*

**Az oktatáskutatás globális trendjei**

*Halász Gábor*

**Pedagógiából neveléstudomány**

*Kozma Tamás*

*Körkép*

**E-papír kísérletek a hazai közoktatásban**

*Kis-Tóth Lajos – Fülep Ádám – Racsko Réka*

**Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében**

*Kovács Zsuzsa*

*Szemle*

*Nézőpontok*

**A tanulás szabadsága Magyarországon: alternatív iskolák seregszemléje**

*Nádori Gergely*

**Kész a leltár?**

*Trencsényi László*

*Kulcskérdés*

**Erőszak az iskolában**

*Csík Orsolya*

**Iskolai veszélyek**

*Dóczy-Vámos Gabriella*

**A rendszerbántalmazás jelensége**

*Kemenczky Zsuzsanna*

2013 | 1.

# Neveléstudomány

*Oktatás – Kutatás – Innováció*

Főszerkesztő: Vámos Ágnes

Rovatgondozók: Golnhofer Erzsébet  
Kálmán Orsolya  
Kraiciné Szokoly Mária  
Lénárd Sándor  
Seresné Busi Etelka  
Trencsényi László  
Vass Vilmos

Szerkesztőségi titkár: Tókos Katalin

Olvasószerkesztő: Baska Gabriella

Asszisztensek: Banai Angéla  
Czető Krisztina  
Pénzes Dávid  
Sikó Dóra  
Schnellbach Máté

Szerkesztőbizottság elnöke: Szabolcs Éva

Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.

Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836

Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu

Terjesztési forma: online

Honlap: [nevelestudomany.elte.hu](http://nevelestudomany.elte.hu)

Megjelenés ideje: évente 4 alkalom

ISSN: 2063-9546

# Tartalomjegyzék

	Tanulmányok	
	<i>Kitekintés</i>	
Enhancing the Quality of Pre-service Teachers' Learning in Teaching Practicum	<i>Eric C. K. Cheng</i>	6
	<i>Fókusz</i>	
A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai	<i>Németh András</i>	18
Az oktatáskutatás globális trendjei	<i>Halász Gábor</i>	64
Pedagógiából neveléstudomány	<i>Kozma Tamás</i>	91
	<i>Körkép</i>	
E-papír kísérletek a hazai közoktatásban	<i>Kis-Tóth Lajos – Fülep Ádám – Racsko Réka</i>	107
Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében	<i>Kovács Zsuzsa</i>	124
	<i>Szemle</i>	
	<i>Nézőpontok</i>	
A tanulás szabadsága Magyarországon: alternatív iskolák seregszemléje	<i>Nádori Gergely</i>	138
Kész a leltár?	<i>Trencsényi László</i>	141
	<i>Kulcskérdés</i>	
Erőszak az iskolában	<i>Csík Orsolya</i>	147
Iskolai veszélyek	<i>Dóczi-Vámos Gabriella</i>	149
A rendszerbántalmazás jelensége	<i>Kemenczky Zsuzsanna</i>	154
	<i>Szerzőink</i>	156
	<i>Authors</i>	159
	<i>English abstracts</i>	162

Beköszöntő

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara *Neveléstudomány* címmel, *Oktatás – Kutatás – Innováció* alcímmel tudományos folyóiratot bocsát útjára. Az online elérhető kiadvány célja, hogy tudományos kommunikációs keretet és lehetőséget biztosítson mindazoknak, akik művelik vagy érdeklődnek a neveléstudomány iránt.

A *Neveléstudomány* cím integráló szándékú; az egymástól tanulás érdekében várja a lap a szerzőit és olvasóit a diszciplína bármely ágáról, területéről és témaköréből, a tudomány határaitól, illetve más tudományokkal, társtudományokkal közös érdeklődésre számot tartó irányokból. Az *Oktatás – Kutatás – Innováció* alcím a lapkoncepciónak azt az elemét jeleníti meg, amely a szakmailag igényes gyakorlat művelését és annak tudományos interpretációját a neveléstudomány elengedhetetlen részének tekinti, hasonlóképpen a kutatáshoz, mely fejlesztésbe fordul, s a fejlesztéshez, innovációhoz, mely tudományos kutatással alapozott. Az alapítók és a szerkesztőség szándéka szerint a *Neveléstudomány*, sokszínű rovataival orgánuma lehet e szakmai szándék megvalósulásának: a *Tanulmányok* rovaton belül a *Kitekintés* a nemzetközi teret nyitja meg aktuális, érdeklődésre számot tartó témákkal. A *Fókusz* alrovat egy-egy tudományos műhely, iskola, kutatási irány, eredmény vagy gyakorlati kérdés megjelenítését, bemutatását szolgálja – meghívott szerkesztővel. A *Körkép* alrovatban teret adunk a tudomány szabad áramlásával hozzánk érkezett írásoknak. Kéziratokat független bírálók véleményének figyelembevételével közlünk. A kiadvány igényességéhez és szakmai színvonalához a bírálók és a szerzők anonim párbeszéde is hozzájárul. A *Szemle* rovat is alrovatokra oszlik: friss és korábban megjelent olvasnivalókat ajánlunk, kritikai megközelítésű írásokat, igyekszünk a lap online jellegét is kihasználni.

A *Neveléstudományt* évente négy alkalommal tervezzük megjelentetni; a lapot övező felületen az *Események* rovat havonta frissül, konferenciákat, nevezetes évfordulókat, hasznos, érdekes híreket közölve. A folyóiratot az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézetének oktatói és Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatói gondozzák. Kiadója a Kar dékánja. Szerkesztőbizottságába a hazai és nemzetközi neveléstudomány kiválóságai közül hív tagokat, akik segítik a lapot a fenti célok elérésében, s egyben őrködnek a megvalósulás minősége felett.

2013. január

Vámos Ágnes főszerkesztő

# Tanulmányok

*Kitekintés*

# Enhancing the Quality of Pre-service Teachers' Learning in Teaching Practicum

Eric C. K. Cheng\*

*This study aims to explore the relationship between the supporting factors and learning outcomes of a teaching practicum model for an initial teacher education programme in Hong Kong. Identifying the predictive relationships of the supporting factors for pre-service teachers' teaching practicum and their learning outcome could help promoting the quality of the programme. There were 229 pre-service teachers participated to a questionnaire survey of a quasi-experimental design. Confirmatory factor analysis and reliability test were used to confirm the constructed validity and reliability of the survey instrument. A Structural Equation Model was applied to explore the predictive relationship between the supporting factors and their learning outcomes. Results show that campus-based courses, school mentor support and pre-service teacher's self-efficacy were identified to be the supporting factors for their learning outcomes which include instructional design, managing learning activities and assessment. Strengthening school partnerships, providing mentor training and enhancing the element of assessment for learning in campus based course are recommended to the teacher education programme.*

**Keywords:** Field Experience, Pre-service Teacher Education

## Introduction

Teaching practicum is the most important part of teacher education programs in terms of pre-service teachers' ongoing professional development (Howitt, 2007; Loughran, Mulhall and Berry, 2008). It is viewed as the most critical factor in the development of teaching skills and acquiring pedagogical knowledge (Tang, 2003). It provides opportunities for pre-service teachers to internalize the theories learned in the campus courses into their own knowledge by practicing the theories in classroom teaching under the guidance and support of their school mentors. Therefore teaching practicum serves as a platform to bridge the theory and practice gap in initial teacher education (Darling-Hammond, 2006). During teaching practicum, they find opportunity to put theories into practice in the real school environment (Hanson and Herrington, 1976). Pre-service teachers' understanding of their professional and self efficacy is shaped by teaching practicum (Danielewicz, 2001). Identifying the supporting factors for pre-service teachers learning in the teaching practicum could help improving the teacher education.

Teacher education programme could be articulated by Grossman et al's (2009) framework of representation, decomposition, and approximation of practices. Representation of practices comprises different ways that practice could be represented through lectures and tutorials in the university campus. Decomposition of practices involves breaking down the practice into its constituent parts and the engagement of mentors to provide support to pre-service teachers. Approximation of practices refers to the opportunity to engage in teaching practices. The campus-based courses and school mentor supports of

\* Eric C. K. Cheng, Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong Institute of Education, 10 Lo Ping Road Tai Po NT, Hong Kong, China, eckcheng@ied.edu.hk

the model therefore exemplify the representation and decomposition of practices. University professors present and decompose pedagogical theories and practices including instructional design, assessment skills, activities management, and a range of case study examples through the lectures and tutorials. The school mentors also support the decomposition of the theories and practices to the pre-service teachers through learn-by-doing approaches. They give pre-service teachers feedback on their skills in instructional design, assessment, and managing activities. Both campus-based courses and school mentor supports are essential factors for supporting pre-service teachers' effective learning. Both the courses and mentor supports aim to activate participants' self-efficacy. The study evaluates the effectiveness of a teaching practicum model which integrates these factors for supporting pre-service teachers' learning. It is expected that the model would provide insights for the improvement of professional programmes of initial teacher education.

### *Literature review*

---

The literature highlights the importance of presenting educational practices in campus-based courses (*Smith and Lev-Ari, 2005; Zeichner, 2010*), the articulation of the practices by mentors in teaching practicum (*Rodgers, A. and Keil, V. L., 2007*), and activating pre-service teachers' self-efficacy for effective learning in their teaching activities (*Doyle, 1997*). The factors for supporting pre-service teacher learning in their teaching practicum includes the campus-based courses, partnership school mentoring support and activating pre-service teachers' self-efficacy through the delivery of their teaching practicum.

### *Campus-based course*

---

Teaching practicum should be aligned with the theoretical and evidence-based teaching procedures taught in methods course to foster meaningful teaching experience (*Zeichner, 2010*). Campus based course plays a very important role in the development of the pre-service teacher which has a great impact on the quality of their teaching practicum. The programme design should be comprehensive enough to cover different teaching strategies that could develop a concrete theoretical basis on their teaching. The subject matter courses should equip them with substantial subject knowledge to cope with the curriculum of the practicum schools. The pedagogy courses should equip them with substantial pedagogical content knowledge so that they are confident in their teaching practicum (*Smith and Lev-Ari, 2005*).

### *School mentor supports*

---

Mentoring has been identified as a mechanism for supporting teaching practice, in the compulsory school and higher education contexts (*Feiman-Nemser, 1996*). Mentors were influential on the development of prospective teachers (*Hudson, 2005; Koerner, 1992*). *Hudson (2005)* emphasized the role of mentoring in prospective teachers' development as a teacher and reported that mentors' personal attributes, pedagogical content knowledge, and feedback were effective on prospective teachers' improvement. The influence of the school mentors on pre-service teachers' attitude and perceptions has been found to be greater than the influence of their university professors (*Richardson-Koehelr, 1988*). *Lim and Chan (2007)* pointed out that tutors could be a role model for prospective teachers in terms of prospective teachers' understanding of teaching profession. University professors and school mentors should work closer together as a teaching team (*Casey and Howson, 1993*). Insufficient training for school mentors is a serious challenge to creating consistent and optimal teaching practicum for pre-service teachers (*Rodgers and Keil, 2006*). The influence of school mentors on pre-service teacher self-efficacy and perceptions has been found

to be greater than the influence of their university professors. Therefore it is important that school mentors should master the subject knowledge and should be experienced in teaching. They are expected to share effective teaching skills with the pre-service teachers and provide effective feedback and to them for improving their teaching, as well as broaden their horizon of teaching and learning.

### *Pre-service teacher's self-efficacy*

---

Self-efficacy is the belief in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments (*Bandura, 1997*). It provides a measure of effective learning in the context of initial teacher education (*Cheung, 2006*). Pre-service teachers' self-efficacy would have an impact on how they think, feel, teach, and learn, and therefore self-efficacy is a predictor for pre-service teachers' learning effectiveness.

### *Learning Outcomes*

---

Teaching practicum of an initial teacher education programme should address the need to produce pedagogical knowledge including instructional design, managing the classroom learning activities, and assessment of learning (*Smith and Lev-Ari, 2005*). These kinds of pedagogical knowledge are also the expected key learning outcomes of the teaching practicum.

### *Instructional design*

---

Instructional design involves analysis, design, development, implementation, and evaluation of a lesson (*Molenda, 2003; Strickland, 2006*). It includes knowing how to analyse learner characteristics and tasks to be learned and identify learner entry skills; how to design learning objectives and choose an instructional approach; how to develop instructional or training materials; how to implement the lesson and deliver the instructional materials; and how to evaluate the lesson plan and recommend the materials that achieved the desired goals. Pre-service teachers should demonstrate the competency in selecting teaching materials, determining the subject knowledge of the topic before formulation of lesson plan, making a balance between the curriculum goal and students' individual needs, and broadening students' learning experience as their principle on designing teaching activities in their teaching practicum.

### *Assessment strategies*

---

Assessing student performance is also a critical aspect in the teaching practices. It provides feedback to determine the extent to which instructional objectives have been met, and guides decisions about large-group instruction or the development of individualized instructional programmes. Research reveals that there is a causal relationship between classroom assessments and student performance in standardized tests (*Stiggins, 1999a*). Pre-service teachers are expected to demonstrate their assessment skills to support student learning by asking student questions and providing assignments so as to evaluate and monitor student learning progress. After collecting students' feedback, pre-service teachers need to take students' learning difficulties and their misconception into the instructional design and formulate the next lesson plan in their teaching practicum.

### *Managing learning activities*

---

Managing learning activities refers to more than discipline or control, but rather spans a broad range of activities such as arranging the physical environment, establishing and maintaining classroom procedures,



monitoring pupil behaviour, dealing with misbehaviour, and keeping students on task in a productive environment (Sanford, Emmer and Clements, 1983). Managing class learning activities is an essential learning outcome in teacher education programmes. Pre-service teachers are expected to demonstrate the competency for learning implementation and how to apply pedagogical knowledge into their teaching practice. These kinds of pedagogical knowledge are expected to be generated from the teaching practicum.

### *Theoretical framework*

The theoretical framework of this study is shown in Figure 1. The exogenous variables were the supporting factors which consisted of campus based course, school mentor support and pre-service teacher's self efficacy. The endogenous variables were the learning outcomes including instructional design skills, assessment strategies and managing learning activities. The research question of this study is:

What are the relationships between the supporting factors of the teaching practicum model and its learning outcomes?

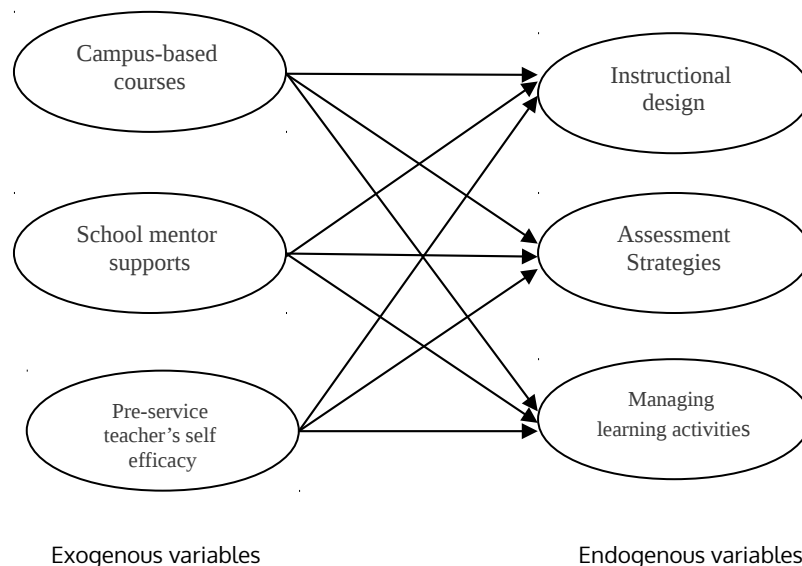


Figure 1. Theoretical Framework of this Study

## *Research Methodology*

### *Participants*

The pre-service teachers involved in the study were all in the four-year teacher education programme in one of the largest teacher education institutes in Hong Kong. The institution grants a B.Ed. degree for pre-school, primary school, and secondary school teachers. Teaching practice is the core course offered on all the B.Ed programmes at the institute. Ethical approval was granted by the ethics committee of the institute. All the participants gave informed consent. A self-response quantitative questionnaire survey was prepared in order to obtain feedback from the students on their teaching practice.

### *Research Design*

---

A quasi-experimental research design was used in this study to evaluate the effectiveness of the teaching practicum and to determine the predictive relationship between the supporting factors and the learning outcomes of the teaching practicum.

### *Instrument*

---

The questionnaire was based on a number of scales that were constructed to measure the variables. In order to develop valid items for these scales, the researcher conducted a content analysis of the teaching practicum outlines and group interviews with pre-services teachers from different major subjects. In the group interview, participant views regarding the two research questions, the learning outcome and the factors support their learning in their teaching practicum, were collect. The learning process and the learning outcomes of the teaching practicum were then converted into statements for use in the questionnaire. The questionnaire contained 18 questions which were used to measure the exogenous and endogenous variables (see Table 1). Likert six-point scales were used in both sections to measure the variables. Likert scales are commonly used in attitudinal research. The Likert scale assumes that the difference between answering 'agree strongly' and 'agree' is the same as between answering 'agree' and 'neither agree nor disagree' (Likert, 1932).

### *Data collection*

---

A self-response quantitative questionnaire survey was prepared in order to obtain feedback from the students on their teaching practices. There were 229 pre-service teachers responded to the survey. Participants were asked to answer questions on the effectiveness of the supporting factors and their learning outcomes from their teaching practice. The data was collected directly from the participants by means of the questionnaire.

### *Data Analysis*

---

Exploratory factor analysis was done separately for the two sets of latent variables by principal factor axis analysis to confirm the constructed validity the instruments (see Table 1). The study is interested in a theoretical solution uncontaminated by unique and error variability and it is designed with a framework on the basis of underlying constructs that are expected to produce sources on the observed variables. Principal axis factor (PAF) analysis, which aims to reveal the underlying factors which produce the correlation or correlation among a set of indicators with the assumption of an implicit underlying factor model, was applied to the items from the learning processes and learning outcomes separately. Promax rotation, a method of oblique rotation which assumes the resulting factors are correlated with one other, was applied to extract the factors. An eigenvalue greater than one was used to determine the appropriate number of factors for the factor solutions. A Structural Equation Model (SEM) was applied to examine the factor structures and the paths among the variables, using Lisrel 8.3 (Joreskog and Sorbom, 1999). SEM is a collection of statistical techniques that allows the examination of a set of relationships between Exogenous variables and Endogenous variables.

### *Findings*

---

The results of exploratory factor analysis, presented in Table 1, clearly suggest two three-factor structures for both exogenous and endogenous variables that are both empirically feasible and theoretically

acceptable. The reliability coefficients of the scales ranged from 0.68-0.93, which was judged adequate for this study. The results of descriptive statistic show that the scale means of all the variables are higher than 4.11 within the 6 point-scale, this reflects that the participants tend to agree with all the items (see Table 1).

Scale		Factor 1	Factor 2	Factor 3
School mentor support	Q17	0.922		
	Q19	0.925		
	Q21	0.837		
Campus-based Courses	Q6		0.762	
	Q7		0.834	
	Q8		0.743	
Pre-service teacher self-efficacy	Q22			0.706
	Q23			0.777
	Q24			0.614
Eigenvalue		3.36	2.03	1.45
% of Variance Explained		37.30	22.58	16.15
Scale Reliability Cronbach's Alphas Coefficient		0.93	0.82	0.74
Scale Mean		4.67	4.11	4.90
Scale SD		3.21	2.56	1.73

Scale		Factor 4	Factor 5	Factor 6
Managing learning activities	Q44	0.694		
	Q45	0.766		
	Q47	0.646		
Assessment Strategies	Q37		0.671	
	Q38		0.787	
	Q39		0.622	
Instructional Design	Q28			0.552
	Q29			0.885
	Q30			0.466
Eigenvalue		3.31	1.44	1.14
% of Variance Explained		36.70	16.03	12.61
Scale Reliability Cronbach's Alphas Coefficient		0.74	0.75	0.68
Scale Mean		4.26	4.84	4.76
Scale SD		2.67	1.89	1.63

Table 1. Results of the Exploratory Factor Analysis and Reliability Test for Each Scale

The structural and measurement coefficients from the completely standardised solution under maximum likelihood are presented in Figure 2. The goodness of fit statistics are shown in Table 2. The structural and measurement coefficients from the completely standardised solution under maximum likelihood are presented in Figure 1. The goodness of fit statistics are shown in Table 2. The structural equation model shows that the pre-service teacher's self-efficacy is the only predicative variable for all the learning outcomes: instructional design ( $\gamma = 0.73$ ), assessment strategies ( $\gamma = 0.72$ ) and managing learning activities ( $\gamma = 0.31$ ). Campus-based course is a significant predicative variable for instructional design ( $\gamma = 0.20$ ) and managing student learning activities ( $\gamma = 0.29$ ). The school mentor support is a predicative variable for managing learning activities ( $\gamma = 0.22$ ). All the paths in the model were significant at the 0.05 level according to the Z statistics.

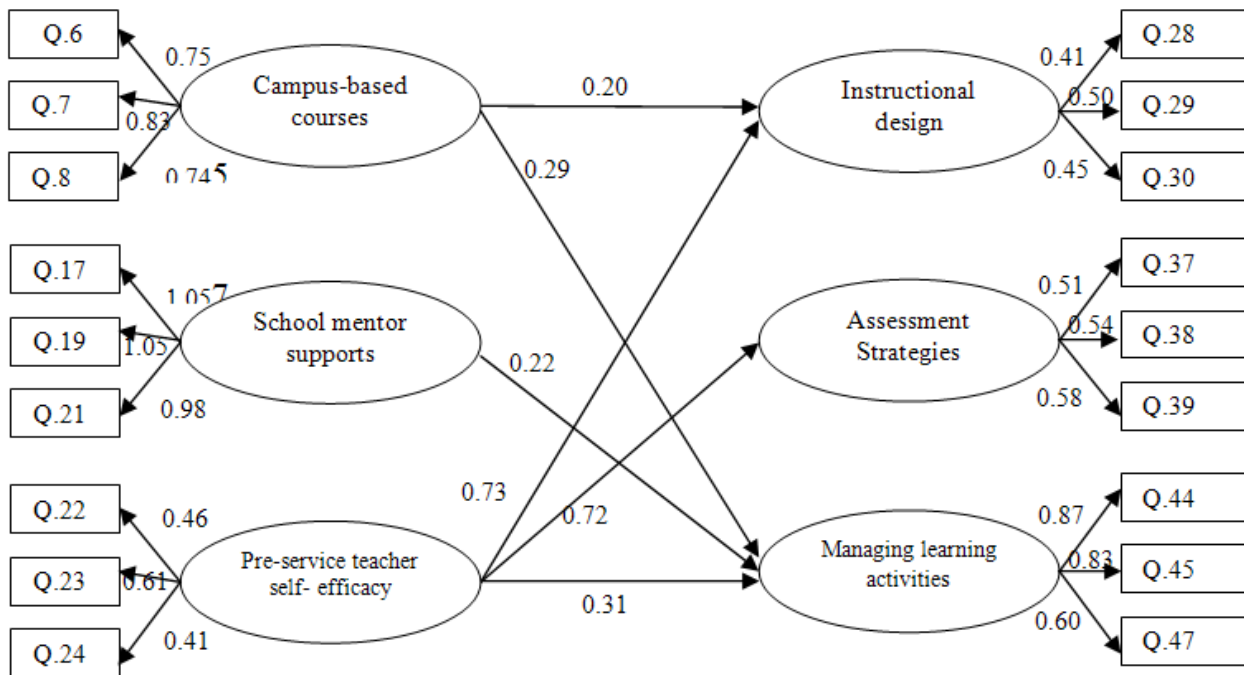


Figure 2. Structural model

$\chi^2$	df	p-value	PGfi	RMSEA	SRMR	Cfi	NNfi	lfi
146.11	123	0.076	0.67	0.029	0.049	0.99	0.98	0.99

Table 2. Goodness of fit Statistics of the Structural Equation Model

The hypothesised model is a good fit to the data. The results of the LISREL based on 229 participants showed that the chi-square value was not significant for the overall model,  $\chi^2(N=229) = 146.11, P = 0.076$ . As an absolute fit index, the chi square assesses the discrepancy between the sample covariance matrix and the implied covariance matrix based on the hypothesised model. A non-significant chi-square suggests that the model may be a reasonable representation of the data. However, the assessment of fit using the chi-square test is confounded by sample size. When the sample size is large, the small difference between the sample covariance matrix and the reproduction covariance may be found to be significant.

The Parsimony Goodness-of Fit index (PGFI) takes into account the complexity of the hypothesized model in the assessment of overall model fit for addressing the issue of parsimony in SEM. The PGFI should be larger than 0.5, with higher values indicating a more parsimonious fit (Mulaik et al, 1989). Relative-fit index and residual based indexes are two types of additional fit indexes widely used to complement chi-square. Relative-fit indexes include comparative fit index (CFI), non-normed fit index (NNFI) and incremental fit index (IFI). These indexes measure the relative improvement in fit by comparing a hypothesised model with a base-line model. The base-line model is an independent model in which all variables are expected to be uncorrelated. These indexes range from zero to one, with larger values indicating a better fit. They should be at least larger than 0.9 for reasonable goodness of fit. In the present study, the indexes are: PGFI = 0.67, CFI = 0.99, NNFI = 0.98 and IFI = 0.99, suggesting a reasonable fit between the data and the hypothesised model.

In addition to relative-fit indexes, residual-based indexes can also be used. Standardised root mean square (SRMS) measures the average value across all standardised residuals between the elements of the observed and implied covariance matrices. Root mean square error of approximation (RMSEA) assesses the absence of fit owing to model misspecification and provides a measure of discrepancy per degree of freedom (Browne and Cudeck, 1993). SRMR ranges from zero to one and there is no upper limit for RMSEA, with smaller values indicating a better model fit. A value of 0.08 or less for SRMR and a value of 0.06 or less for RMSEA indicate an adequate fit (Hu and Bentler, 1999). In this study, SRMR = 0.049, whereas RMSEA = 0.029 (90% CI. 0.0; 0.045). Given that this is a very stringent model, these fit statistics indexes show that the model fits the data fairly well.

There are significant relationships among the independent variables of the models (see Table 3). The correlation coefficient between pre-service teacher's self-efficacy and campus-based course is 0.36, between pre-service teacher's self-efficacy school mentor supports is 0.18. These findings suggest that the campus-based course, school mentor support and pre-service teacher's self-efficacy are correlated and mutually interdependent in terms of providing opportunities to enhance pre-service teachers' professional learning.

Scale	Campus-based course	School mentor support	Pre-service teacher's self-efficacy
Campus-based course	1.00		
School mentor support	0.18*	1.00	
Pre-service teacher's self-efficacy	0.36*	0.32*	1.00

Table 3. Correlation Matrix of Independent Variables

## Discussion

The structural equation model (see Figure 2) explores the participants' perceptions of the supporting factors for the learning process and their learning outcomes in their teaching practice. The model clearly shows that both the variables of the three learning supporting factors and the three learning outcomes are empirically constructed into latent variables and co-exist in the model. The SEM shows that the teaching practicum model has an impact on most pre-service teachers in terms of helping to improve their instructional design, assessment strategies, and management of learning activities. The participants tend to agree that their teaching practicum has an immediate impact in terms of helping them develop their instructional design, managing class activities and assessment skills effectively through attending campus-based lectures and tutorials, supporting from school mentors and developing their self-efficacy. This claim is supported by the results of the descriptive statistic (see Table 1). Results of the descriptive statistic also show that the participants have a positive response to the supporting factors.

The supporting factors, campus-based courses, school mentors support and their self-efficacy are correlated (see Table 3) and mutually interdependent in terms of providing opportunities to enhance pre-service teachers' professional learning. This finding supports the claim that the supporting factors embedded in their teaching practices and its components are mutually interdependent. The teaching practicum model bridges the theory and practice gap by providing support to pre-service teachers.

Pre-service teachers' self-efficacy is the only predictive variable for all the learning outcomes. This finding suggests that their self-efficacy is the main and the critical factor that helps them master the skills required for instructional design, assessment strategies, and managing learning activities. This finding is

consistent with *Doyle's* (1997) study, which indicated that the beliefs of pre-service teachers are related to their experience gained in teaching situations. Activating pre-service teachers' self-efficacy allows them to control their behaviour, thinking, and emotions to organize and execute the actions required to learn how to plan, implement, and evaluate a lesson.

A campus-based course is a significant predictive variable of the skills for instruction design and managing class activities. These findings suggest that participants of the campus-based courses learn the skills for instructional design and managing the class learning activities. Surprisingly, a campus-based course is not a significant predictor for assessment skills and its mean score (4.11) is the lowest among the three supporting factors. This finding is consistent with *Plake's* (1993) study, which suggests that pre-service teachers are not well prepared to assess student learning. The education practices of classroom assessment should be well presented and decomposed in the campus-based course (*Stiggins*, 1999).

School mentor support is a significant predictive variable for skills required for managing learning activities only. Unlike the campus course, the mentor support is not related to the learning outcomes for instructional design and assessment strategies. This finding is consistent with *Feiman-Nemser's* (1996) study, which identified mentoring as a mechanism for supporting teaching practice in knowing how to manage class learning activities according to the lesson plan. The school mentor has a great impact on the quality of the teaching practicum of pre-service teachers. Insufficient training for school mentors is therefore a serious challenge to creating consistent and optimal teaching practicum for pre-service teachers (*Rodgers and Keil*, 2007). A teacher education institute may consider building partnership with schools not only for the purpose of securing placements for teaching practice, but also to provide in-service training schools for school mentors. University professors and school mentors could work together in a team to discuss ways to build a scaffolding for pre-service teachers (*Casy and Howson*, 1993). In this connection, enrolling school mentors in mentoring training and in-service teacher training programmes is essential to the success of pre-service teaching practice.

### *Limitations of the Study*

---

Several limitations of this study should be noted. It is important to note the limitations of the research design. The quality assurance mechanism of the institute and the course guide for teaching practicum have standardized the implementation of the course, there was no way for the researcher to set up control groups or provide a pretest to collect data for comparison. Therefore, the quasi-experimental design with no pre-test and no control group was adopted, this remained a limitation. Another important question concerns the generalizability of this study. Although the questionnaire appears to have content and constructed validity in addition to relatively high reliability, the fact that all of the pre-service teachers were from a single institute, the findings of this study may have limitations in generalizing to other populations. The final limitation concerns the predictive validity of the findings. While the data were collected from self report questionnaires which posited as evidence of instructional design, managing class activities and assessment skills, the researcher do not quite sure whether the participants perceived learning outcomes found in this study represent the actual long-lasting learning outcomes in their teaching career that can be transferred to other instructional situations.

### *Conclusion*

---

This study presents findings on the evaluation of implementation of a teaching practicum in initial teacher education at one institute in Hong Kong. The results of the evaluation demonstrate that the teaching

practicum model has an impact on most pre-service teachers in terms of helping to nurture their competency on instructional design, assessment strategies and managing learning activities. The model could bridge the theory and practice gap by presenting and decomposing the education practices through campus courses, school mentor supports, and activating pre-service teachers' self-efficacy for effective learning. This study recommends a set of guiding principles for teacher education institutes, including enhancing the quality of the campus course by injecting elements of assessment strategies, strengthening the university and school partnership for supporting teaching practicum, providing an in-service teacher training programme to school mentors, and activating pre-service teachers' self-efficacy to improve the quality of their initial teacher education training programmes. This study shows that the model does make a difference. If course providers for initial teacher education really want to improve the quality of pre-service teachers' learning, they should consider injecting the elements of the model into their programmes along with a theory-based procedural package.

## References

---

1. Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman.
2. Cheung, H. (2006): The Measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 32. 4. 435–451.
3. Browne, M. W., and Cudeck, R. (1993): Alternative ways of assessing model fit. In: K. A. Bollen, and J. S. Long (Eds.): *Testing structure equation models*. Newsbury Park, C.A.: Sage. 136–162.
4. Casey, M. B. and Howson, P. (1993): Educating pre-service students based on a problem-centered approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44 (5). 361–369.
5. Danielewicz, J. (2001): *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany, NY: State University of New York Press.
6. Darling-Hammond, L. (2006): *Powerful teacher education: lesson for exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Doyle, M. (1997): Beyond life history as a student: pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. *College Student Journal*, 31. 519–532.
8. Feiman-Nemser, S. (1996): *Teacher mentoring: a critical review*. ERIC Digest. Retrieved September 8, 2005, from <http://www.ericdigests.org/1997-1/mentoring.html>.
9. Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., and Williamson, P. (2009): Teaching practice: a cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111 (9). 2055–2100.
10. Hanson, D., and Harrington, M. (1976): *From college to classroom*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
11. Howitt, C. (2007): Pre-service elementary teachers' perceptions of factors in an holistic methods course influencing their confidence in teaching science. *Research in Science Education*, 37 (1), 41–58.
12. Hu, L., and Bentler, M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
13. Hudson, P. (2005): Identifying mentoring practices for developing effective primary science teaching. *International Journal of Science Education*. 27 (14). 1723–1739.

14. Jöreskog K. G., and Sörbom D. (1999): LISREL 8.3: *User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
15. Koerner, M.E. (1992): The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43 (1). 46–56.
16. Likert, R. (1932): A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. 140. 1–55.
17. Lim, C.P., and Chan, B.C. (2007): MicroLESSONS in teacher education: Examining pre-service teachers' pedagogical beliefs. *Computers and Education*, 48 (3). 474–494.
18. Loughran, J., Mulhall, P., and Berry, A. (2008): Exploring pedagogical content knowledge in science teacher education. *International Journal of Science Education*. 30 (10). 1310–1320.
19. Molenda, M. (2003): In search of the elusive addie model. *Performance Improvement*, 42 (5). 34.
20. Mulaik, S. A., James, L.R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S., and Stilwell, C. D., (1989): Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*. 105. 430–445.
21. Plake, B. S. (1993): Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*. 6 (1). 21–27.
22. Richardson-Koehler, V. (1988): Barriers to the effective supervision of student teaching: A field study. *Journal of Teacher Education*. 39 (2). 28–34.
23. Rodgers, A., and Keil, V. L. (2007): Restructuring a traditional student teacher supervision model: fostering enhanced professional development and mentoring within a professional development school context. *Teaching and Teacher Education*. 23 (1). 63–80.
24. Sanford, J. P., Emmer, E. T., and Clements, B. S. (1983): Improving classroom management. *Educational Leadership*. 40 (7). 56–60.
25. Smith, K., and Lev-Ari. L. (2005): The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 33 (3). 289–302.
26. Stiggins, R. J. (1999): Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*. 18 (1). 23–27.
27. Strickland, A.W. (2006): ADDIE. Idaho State University College of Education, Science, Math and Technology Education. Retrieved June 29, 2006, from <http://ed.isu.edu/addie/index.html>
28. Tang, S. Y. F. (2003): Challenge and support: the dynamics of student teachers' professional learning in the field experience initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 19 (5). 483–498.
29. Zeichner, K. (2010): Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*. 89 (11). 89–99.



*Neveléstudomány irányzatai, trendjei*

# A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai

Németh András\*

*Munkánk a neveléstudomány kialakulásának történeti folyamataira, továbbá napjainkban is mértékadó főbb tudományos irányzatainak elemző áttekintésére vállalkozik. A bevezető részben bemutatásra kerülnek a jelentősebb tudásszociológiai orientációjú tudományszociológiai vizsgálatok főbb eredményei, amelyek megalapozzák az elmúlt időszak neveléstudomány-történeti kutatásainak nézőpontváltásait is. Ezek főbb téziseit is felhasználva a tanulmány további fejezetei három irányból közelítenek a tudományfejlődés nemzetközi folyamataihoz. Az első szint a neveléstudomány fejlődését is befolyásoló európai tudományfejlődés makro-folyamataira, továbbá az azok háttérében álló ismeretelméleti paradigmák vázlatos áttekintésére irányul. Ezt követően kerül sor a modern egyetemek és értelmiségi professziók kialakulásával párhuzamosan kibontakozó neveléstudomány egyetemi intézményesülésének mértékadó történeti-regionális fejlődésmodelljeinek (angol–amerikai, francia, német) bemutatására. Részben ezekre alapozódik majd a tanulmány középpontjában álló, nagyobb terjedelmű történeti leíró-szintetizáló fejezet. Ez egyrészt tézisszerű összefoglalások keretében mutatja be az egyes korszakok legjelentősebb neveléstudományos relevanciával rendelkező tudományos irányzatait. Másrészt vázlatosan áttekinti azokat a nemzetközi recepciós relevanciával rendelkező neveléstudományi koncepciókat is, amelyek egészen napjainkig meghatározzák a külföldi és hazai szakmai-tudományos diskurzusokat.*

**Kulcsszavak:** ismeretelméleti paradigmák, történeti-regionális fejlődésmodellek, modern egyetemek, értelmiségi professziók, tudományos irányzatok

Munkánk a neveléstudomány kialakulásának, és napjainkban is mértékadó főbb tudományos irányzatainak áttekintésére vállalkozik.<sup>1</sup> A téma jellegéből adódóan már csak terjedelmi okokból sem lehetséges, hogy ennek – a hosszabb ókori és középkori hagyományokra alapozódó előtörténet utáni – a felvilágosodástól napjainkig tartó, évszázadokon átívelő, összetett folyamatnak minden összetevőjére kitekintő részletes elemzést adjunk. Ebből adódóan vizsgálódásaink középpontjában a modern neveléstudomány kialakulásának és fejlődésének a 18. századtól napjainkig tartó főbb folyamatai állnak. Munkánk nem, legfeljebb vázlatos utalások szintjén vállalkozik a magyar neveléstudománynak a tanulmányban vizsgált európai tudományfejlődési folyamatokkal összhangban kiteljesedő fejlődésének, illetve jelen helyzetének bemutatására. Ennek oka elsősorban az, hogy a neveléstudomány hazai fejlődésének feltárására vállalkozó kutatásaink eredményei az elmúlt időszakban, összegző publikációk formájában részletesen bemutatásra kerültek.<sup>2</sup> A

\* Németh András, tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Elérhetőség: [nemeth.andras@ppk.elte.hu](mailto:nemeth.andras@ppk.elte.hu)

1. A tanulmány kapcsolódik A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989) – tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok című (T 100 496), 2012–2015 futamidejű OTKA kutatáshoz. Témavezető: Németh András
2. *A magyar neveléstudomány tudománytörténete* (OTKA T 029 816): Németh András és Tenorth, H. E. (2000, szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Osiris, Budapest.; Horn, K. P., Németh András, Pukánszky Béla und Tenorth, H. E. (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest.; Németh András (2003, szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.; *A magyar neveléstudomány fejlődése a nemzetközi recepció tükrében* (FKFP 6366/99): Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest. 387 p., *Pädagog-*

másik talán provokatívnak tűnő indok arra az európai tudományfejlődési sajátosságra alapozódik, amely szerint a mértékadó nemzetközi tudományos irányzatok kialakulásában döntő szerepük van a tudományfejlődési szempontból is fontos szerepet betöltő „tudományos nagyhatalmak” (angol–amerikai, francia, német) szakmai műhelyeiben megalkotott eredményeknek. Ez a neveléstudomány vonatkozásában azt jelentette, illetve jelenti, hogy a magyar egyetemi tudományos pedagógia, majd neveléstudomány története elsősorban *receptiótörténetként* értelmezhető. A 19. század második felétől kibontakozó magyar neveléstudományos gondolkodást leginkább a külföldi, elsősorban német szellemi áramlatok átvétele, befogadása és meghonosítása jellemezte. A nyugati tudományosság hatása – egy viszonylag rövid, az 1940-es évek második felétől 1989-ig tartó kitérőt leszámítva – a 20. század utolsó harmadában újra érvényesül majd. Ettől kezdve válik újra mértékadóvá a nyugati tudományosság, azon belül is leginkább az angolszász, angol-amerikai tudomány recepciója. Ennek legfőbb oka, hogy a kisebb tudományos potenciállal és infrastruktúrával rendelkező országok, így a magyar tudományos közösség (leginkább a humán és társadalomtudományok terén érvényesülő) alapvető sajátossága, az éppen kurrens tudományos irányzatok átvételében, recepciójában ragadható meg. Ebből a nézőpontból vizsgálva a tudományos teljesítmény leginkább a recepció gyorsaságában, illetve annak eredeti adaptációjában nyilvánul meg. Ezek a recepciós folyamatok jól nyomon követhetőek a magyar egyetemeken a tudományok 19. századi korai intézményesülése időszakában, illetve a 20. század elején kibontakozó német szellemtudományos orientáció vagy a reformpedagógia, továbbá annak tudományos vonulatát jelentő empirikus pedagógia jelentkezése kapcsán éppen úgy, mint más előjellel a szocialista pedagógia szovjet orientációjának, majd az 1970-es évektől mind erőteljesebben érvényesülő újbóli nyugat felé fordulás időszakában. A magyar nemzeti tudományfejlődés legfontosabb mércéje egészen napjainkig az alkotó adaptáció képessége. Ez elsősorban attól függött, hogy a magyar tudósközösségek, a különböző tudományok kiemelkedő, nemzetközi szinten is számon tartott jeles képviselői az egyetemi – akadémiai – kutatóintézeti infrastruktúra különböző adottságainak függvényében, a hazai modernizációs folyamatok különböző korszakaiban, milyen hatékonysággal tudták alkotó módon alkalmazni a nemzetközi tudományfejlődés által kínált eredményeket, megoldásokat és cselekvési mintákat.

A fentiekben körvonalazott célkitűzésekből adódóan történeti alapokon nyugvó áttekintésünk az alábbi főbb részekre tagolódik majd. A bevezető részben bemutatásra kerülnek a jelentősebb tudásszociológiai orientációjú tudományszociológiai vizsgálatok főbb eredményei, amelyek megalapozzák az elmúlt időszak neveléstudomány-történeti kutatásainak nézőpontváltásait. Ezek főbb téziseit is felhasználva munkánk további fejezetei három irányból közelítenek majd a nemzetközi tudományfejlődés folyamataihoz. Vizsgálódá-

*ische Strömungen in der k.u.k. Monarchie (Osztrák Magyar Akcióalapítvány).* Hopfner, J. und Németh András (2008, Hrsg.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen.* Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main, et al.; Németh András: Die konservative Wende im ungarischen Bildungswesen nach 1848 und die Preußischen regulative. In: Kemnitz, H. und Ritzi Ch. (2005, Hrsg.): *Die Preußischen regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte.* Schneider Verlag, Hohengehren. 163–176. Németh András: Die Universitätspädagogik und Milde Rezeption in Ungarn in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Breinbauer, I. M., Grimm, G. und Jäggle, M. (2006, Hrsg.): *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft.* Lit Verlag, Wien. 143–163.; Németh András: Die Philanthropismus- und Rochowrezeption in Ungarn. In: Schmitt, H., Horlacher, R. und Tröhler, D. (2007, Hrsg.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich.* Haupt Verlag, Bern–Stuttgart–Wien., 198–217.; *A magyar neveléstudomány fejlődésének új irányai a XX. század második felében.* (OTKA T 046 598): Németh András (2004, szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.; Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest.; Németh András: The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education” outside academia In: Hofstetter, R. and Schneuwly, B. (2006, ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences.* Peter Lang, Bern. 169–190. Hopfner, J. Németh András und Szabolcs Éva (2009, Hrsg.): *Kindheit – Schule- Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948–2008.* Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.; Németh András és Bíró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében.* Gondolat Kiadó, Budapest.

sunk első szintje a neveléstudomány fejlődését is befolyásoló európai tudományfejlődési makro-folyamataira, továbbá az azok háttérében álló ismeretelméleti paradigmák vázlatos áttekintésére irányul. Ezt követően mutatjuk be a modern egyetemek és értelmiségi professziók kialakulásával párhuzamosan kibontakozó neveléstudomány egyetemi intézményesülésének mértékadó történeti-regionális fejlődésmodelljeit (angol–amerikai, francia, német). Részben ezekre alapozódik majd a dolgozatunk középpontjában álló, nagyobb terjedelmű történeti leíró-szintetizáló fejezet, amely egyrészt tézisszerű összefoglalások keretében mutatja be az egyes korszakok legjelentősebb neveléstudományos relevanciával rendelkező tudományos irányzatait, másrészt vázlatosan áttekinti azokat a jelentősebb nemzetközi szinten is számottevő neveléstudományi koncepciókat is, amelyek egészen napjainkig meghatározzák a nemzetközi és hazai szakmai-tudományos diskurzusokat.

### *Tudásszociológiai orientációjú neveléstudomány – tudománytörténeti, tudományelméleti kutatások*

A 20. század hetvenes nyolcvanas éveitől kezdődően a társadalom-, illetve szellemtudományok<sup>3</sup> kialakulására fókuszáló tudománytörténeti kutatásokban mind erőteljesebben érvényesül, a természettudományok tudománytörténete kapcsán már korábban is alkalmazott tudásszociológiai megközelítés. A tudásszociológia<sup>4</sup> (*Durkheim, Weber, Dilthey, Scheler, Mannheim, Stark, Polányi* és mások nyomán kibontakozó) korai szakaszának ismeretelméleti fordulata abban rejlik, hogy az emberi tudásszerzést, és ennek legdifferenciáltabb formáját a tudományos megismerést, illetve a tudományfejlődést – a korábbi vizsgálatok ismeretelméleti individualizmusán túllépve – összekapcsolják a megismerés, illetve a tudomány produktumainak társadalmi vonatkozásaival is. Ebben a megközelítésben a megismerő szubjektumot nem tekinti valamilyen elszigetelt, magában álló, csupán veleszületett kognitív adottságokkal rendelkező atomi létezőnek. A tudásszociológia emellett fontos tényezőként vizsgálja azokat a társadalmi hatásokat, hatalmi tényezőket is, amelyek történetileg is meghatározott társas kapcsolatok közegében megkonstruálják és szabályozzák a megismerő szubjektum kognitív tevékenységét. Ennek az angolszász tudományfilozófiában, illetve tudományozószociológiában az 1970-es években megjelenő egyik újabb, nagy hatású és élénk szakmai vitákat kiváltó irányzata a *David Bloor* és munkatársai nevéhez kapcsolódó ún. erős program, a tudományos tudás szociológiája (sociology of scientific knowledge) (*Barnes, Bloor és Henry, 2002*). Ez a megközelítés a tudományos tudás legobjektívebbnek tekintett szintjét, a természettudományos elméletalkotást, sőt, a magát a szükségszerű igazságok foglalataként értelmezett matematikai tudást is szociológiailag értelmezendő társas jelenségként közelíti meg. (Vö. *Békés és Fehér 2005. 8.*)

Ez, a tudásszociológiai nézőpontot felvállaló, a tudományok létrejöttét – az azokat megalapozó társadalmi – politikai-hatalmi, illetve gazdasági tényezők erőterében is – vizsgáló tudománytörténeti, illetve tudományelméleti kutatási paradigma, az 1980-as évektől kezdődően mind erőteljesebben érvényesül a társadalomtudományok, és ezen belül a neveléstudományok kialakulását vizsgáló kutatások terén is. Ezek a gyakran nemzetközi kooperáció keretében megvalósuló kutatási projektek az európai tudományfejlődés általános érvényű, közös vonásai mellett vizsgálják például az Európa különböző történeti-földrajzi régióiban érvényesülő, eltérő tudományfejlődési sajátosságokat is (*Cruikshank, 1993; Simon, 1994; Brezinka, 2000;*

3. A szellemtudomány a német tudományos terminológiában elterjedt, a magyar szóhasználatban kevésbé gyakori tudomány-rendszertani alapfogalom, amely a filozófiai gyökerű, humán-, illetve bölcsészstudományok gyűjtőfogalmaként értelmezhető. Ezek kialakulásának főbb nemzetközi folyamatai a munka következő fejezetében kerülnek majd részletes kifejtésre.

4. A tudásszociológia hagyományos irányzatainak bemutatása *Berger és Luckmann, 1998. 11–35.* munkáján alapul.

*Gautherin*, 2001; *Horn*, *Németh*, *Pukánszky* és *Tenorth*, 2001; *Tenorth* és *Horn*, 2001; *Németh*, 2002; 2005; *Hoffstetter* és *Schnuwly*, 2002; *Horn*, 2003).

Az 1990-es évek gyakran hivatkozott – a neveléstudomány fejlődésére is kitékintő – nemzetközi történeti-komparatív vizsgálatai (*Wagner* és *Wittrock*, 1991; *Schriewer*, *Keimer* és *Charle*, 1993; *Keiner*, 1999; *Keiner* és *Schriewer*, 2000) határozzák meg a munkánkban is bemutatásra kerülő *regionális tudományfejlődési modell* fogalmát. Ezek a munkák a modern tudományok kialakulását elemezve megállapítják, hogy a 20. század elejére azoknak három alapvető, a rendszertani szinten, továbbá tartalmaikban, sőt egymástól eltérő ismeretelméleti téziseik szintjén is érvényesülő modellje különíthető el. A közép-európai, illetve német tudománymodell jellemzője a nagyfokú diszciplináris zártság, a másik mértékadó kontinentális irányzat, a francia tudományosság alapvető sajátossága a multidiszciplináris szemléletmód. Az angolszász tudományfejlődési modell jellemzője, hogy egyes részterületeinek kialakulása és fejlődése a közvetlen gyakorlati szakmai, illetve politikai igények által determinált (*Hofstetter* és *Schneuwly*, 2002. 45.).

*Wagner* és *Wittrock* (1990) nagyszabású összehasonlító tudománytörténeti szintézise – a korábbi összehasonlító vizsgálatok eredményeivel egybehangzóan (*Lepenies*, 1985; *Bruch*, 1985; *Ranieri*, 1985; *Glieck*, 1987; *Larson* és *Deutsch*, 1988; *Becker*, 1989; *Genor*, 1989; *Wagner*, 1990; *Harwood*, 1992; *Ringer*, 1992; *Schriewer* és *Keiner*, 1992; 1993; *Depaepe*, 1993; *Benner*, 1993; *Plé*, 1996; *Schriewer*, 1998; *Keiner*, 1999) állapítja meg, hogy az európai modernizációt megalapozó mintaadó nyugat-európai országokban, illetve az Egyesült Államokban a 19. század második felében kibontakozó modern humán, illetve társadalomtudományok intézményesülését közvetlenül is befolyásolták a nemzetállami fejlődés politikai-társadalmi, gazdasági alrendszereinek eltérő tradíciói.

A vizsgálat konklúziója szerint a 20. század elején kialakuló modern társadalomtudományok, illetve ennek részeként önálló tudománystátust fokozatosan elnyerő neveléstudomány fejlődése – ezen országok esetében – a központosító állami befolyástól viszonylag független angolszász (Nagy-Britannia és Egyesült Államok), továbbá a kontinentális Európa erőteljesen centralizált, államközpontú rendszereiben (Franciaország és Németország) jelentős mértékű eltéréseket mutat. A kontinentális fejlődésen belül is eltérő módon alakul a viszonylag hosszú történeti előzményekre visszatekintő, erőteljesen központosított, állami irányítással működő francia tudományos intézményrendszer, mint a szintén központosított Németország és Olaszország esetében. Ezekben az országokban az egységes nemzetállam létrejöttének megkésetttsége miatt az egyetemek jóval nagyobb önállósággal rendelkeztek. Így fontos szerepük volt az új nemzetállamok nemzeti-kulturális identitásának kialakításában, az önálló nemzeti tudományok intézményesülésében, amelyek eltérő vonásai jól nyomon követhetők az egymástól jelentősen eltérő francia és a német tudományok fejlődésében is. (Vö. *Keiner* és *Schriewer*, 2000. 28.)

A különböző tudománymodellek háttérben álló társadalmi – politikai – hatalmi tényezők vázlatos áttekintését megelőzően vizsgáljuk meg az európai tudományfejlődés közös jellemzőit. A modern tudománnyá formálódó neveléstudomány fejlődésének a 19. század elején kezdődő – Európa különböző országaiban, illetve régióiban egymástól némileg eltérő időben kiteljesedő – első fejlődési szakaszának alapvető jellemzője, hogy az ebben az időben már egyetemi tudomány igényével fellépő, a korabeli tudományos elvárásokra is reflektálni igyekvő ún. tudományos pedagógia még nem mindenben felelt meg a modern tudományok kritériumainak, viszonylag későn nyerte el az önálló, egyetemeken művelt egyetemi tudomány, illetve diszciplína státusát.

A fentiekben idézett kutatások *Becker*, *Stichweh*, továbbá *Bourdieu* munkái alapján kidolgozott közös *tudományos diszciplína* modellre épülnek (*Becker*, 1989; *Stichweh*, 1994; *Bourdieu*, 2005) *Stichweh* szerint a diszciplínák a modern tudományok differenciálódásának közös primer egységei: „A *diszciplínák* a *társadalmi intézményesülés formái*, melyek a tudomány kognitív differenciálódása során egy viszonylag bizonyta-

lan határokkal végbemenő folyamat eredményeként jönnek létre." (*Stichweh, 1994. 17.*). Ez a *diszciplína* (vagyis valamely önálló tudomány) fogalom később a tudásszociológiai orientációjú tudománytörténeti, illetve rendszerező tudományelméleti kutatások széles körben használt modelljévé válik, amely a tudományt (diszciplínát) erre szakosodott kommunikációs közösség komplex produktumaként értelmezi. Ebben a felfogásban az egyes szaktudományok (diszciplínák) kialakítói az abban résztvevő, annak tudástartalmait megformáló és azt kommunikáló személyek. Ebből adódóan, a tudományos diszciplína nem csupán az egyes szaktudományokban kommunikált tudástartalmakat, hanem az azokat megalkotó személyek társadalmi szerepét is vizsgálja. A modell felhasználásával folyó vizsgálatok fogalmi struktúrája az alábbi főbb elemekre tagolódik:

a) A diszciplína (tudományterület) a tudósai által létrehozott és kellő mértékben homogén kommunikációs közössége (*scientific community*), illetve annak kommunikációs hálózata, amelybe beletartoznak az adott terület önálló szakmai szervezetei, tudományos kommunikációs fórumai és sajtóorgánumai (szakmai-akadémiai egyesületek, konferenciák hálózata, folyóiratok, szaktudományos könyvkiadók stb.)

b) Magába foglalja továbbá az adott közösség mindazon tudományos ismereteinek korpuszát, amely tankönyvekben közvetített, vagyis a kodifikáció, a konszenzuson alapuló elfogadás és az elméleti hozzáférés (tanulhatóság) által jellemezhetőek. Ebbe a körbe tartoznak a különböző szinteken kibontakozó tudományos kommunikáció által közvetített tudás (konferencia előadások, tudományos tanulmányok, szakkönyvek stb.), valamint az egyetemi tudományos kommunikáció részét képező egyetemi oktatás keretében megjelenő tudástartalmak (egyetemi előadások, szemináriumok, valamint azok jegyzetei, tankönyvei stb.) Ehhez kapcsolódnak az azok háttérben álló intézményes keretek (kari – tanszéki, intézeti stb. formák, az egyetemen oktató szakértők – professzorok, egyetemi magántanárok, tudományos munkatársak stb.).

c) Emellett a diszciplína részét képezik az adott korban időszerű „tudományos” problémafelvetések elfogadott paradigmáinak (a neveléstudomány vonatkozásában például herbartianizmus, pozitivisták empirikus-experimentális, szellemtudományos stb. megközelítések) a tudósközösség kommunikációját szabályzó hatásai is.

d) Szerves részét képezik továbbá annak a tudósközösségnek az adott korban elfogadott tudományos paradigmák rendező elveinek szellemében megvalósuló kutatásai háttérben álló kutatás-metodológiai és metodikai eljárások (például tudományos kísérlet és megfigyelés, matematikai-statisztikai elemzések, hermeneutikai, fenomenológiai vizsgálatok stb.).

e) A tudományok működésének további fontos szociológiai összetevője az adott diszciplínán belül működő szakmai szocializáció, illetve karrierstruktúra, amely a tudományos utánpótlás szelekcióját, illetve ideológiai felkészítését (indoktrinációját) szolgálja. Ennek fontos feladata a tudomány határainak kijelölése, aminek legfontosabb eszköze a tudományos utánpótlás diszciplína-korpuszon belüli személyekből történő kiválasztása, valamint a különböző tudományos minőséget garantáló szelekciós, szabályozási és kontroll-folyamatok működtetése (egyetemi értékelési és vizsgarendszer, minősítések rendszere – pl. egyetemi diploma, doktori cím, magántanári habilitáció, professzori kinevezés stb.). (A modell, illetve annak különböző tudományok vizsgálatára adaptált változatainak részletes leírását ld. például *Becker, 1989. 20.* továbbá *Stichweh, 1994. 17.*; *Bourdieu, 2005*; *Horn, 2003*; *Hofstetter és Schneuwly, 2010. 670–672.*)

f) A tudományok működésének további fontos szociológiai összetevője az adott diszciplínán belül működő szakmai szocializáció, illetve karrierstruktúra, amely a tudományos utánpótlás szelekcióját, illetve ideológiai felkészítését (indoktrinációját) szolgálja. Ennek fontos feladata a tudomány határainak kijelölése, aminek legfontosabb eszköze a tudományos utánpótlás diszciplína-korpuszon belüli személyekből történő kiválasztása, valamint a különböző tudományos minőséget garantáló szelekciós, szabályozási és kontroll-folyamatok működtetése (egyetemi értékelési és vizsgarendszer, minősítések rendszere – pl. egye-

temi diploma, doktori cím, magántanári habilitáció, professzori kinevezés stb.). (A modell, illetve annak különböző tudományok vizsgálatára adaptált változatainak részletes leírását ld. például *Becker*, 1989. 20. továbbá *Stichweh*, 1994. 17.; *Bourdieu*, 2005; *Horn*, 2003; *Hofstetter* és *Schneuwly*, 2010. 670–672.)

*Stichweh* további fontos tétele szerint a tudományos *diszciplínák intézményesülésének szinte kizárólagosan domináló színterei a 19. században kialakuló modern kutatóegyetemek lesznek*. Jóllehet esetlegesen szerepet kaphatnak az egyetemeken kívüli kutatóintézetek és szakmai szervezetek is, de a modern tudományok kialakulása és a modern kutatóegyetemek létrejötte, egymástól elválaszthatatlan, komplementer tudományfejlődési alapfolyamat. Ebből adódóan az adott tudományterület egyetemi befogadása a legitim tudomány státusz elnyerésének megkerülhetetlen előfeltétele (*Stichweh*, 1994. 19.).

## *A modern egyetemi tudományok fejlődéstörténete*

A neveléstudomány egyetemi tudományként történő intézményesülésének folyamatai a modern tudományok kialakulásának 18–20. századi történetébe ágyazottan válnak értelmezhetővé. Azok létrejötte – hosszabb hagyományokra visszanyúló előtörténet után – a modernizáció egyik fontos alapfolyamata. Az önálló egyetemi tudományok ebben az időben felgyorsuló intézményesülésének egyik rendszerképző eleme a mind tudatosabb öndefiníciós törekvés, amelynek hatására az egyes tudományágak egymástól való elhatárolódásuk érdekében mind világosabban kijelölték, mind pontosabban körülhatárolták tárgyukat, meghatározták annak releváns vizsgálatát biztosító kutatási módszereiket. Ezek a törekvések legkorábban, már a 17. században a *természettudományok* (fizika, kémia, biológia) valamint az azokat megalapozó *matematika*, továbbá az *orvostudományok* terén figyelhetők meg. Ezek a korán intézményesülő tudományágak teremtették meg azokat az alapvető mintákat és normákat, amelyeket a később kialakuló, újabb tudományok is követnek majd.

Az európai modernizáció centrumát jelentő régiók egyetemlein viszonylag korán létrejönnek az autonóm egyetemi tudomány státuszt leginkább reprezentáló önálló természettudományi tanszékek. Ezek később elkülönülő fakultásokba szerveződve alapozzák meg saját önálló, társadalmilag és politikailag is elismert tudományos infrastruktúrájukat, az ahhoz kapcsolódó, módszertanilag is megalapozott, tudomány-specifikus empirikus vizsgálati eszköztárukat. A 18. századtól a korabeli természettudományok tapasztalati alapokon (megfigyeléseken és kísérleteken) nyugvó kozmológiai világképe példaképpül, később egyre szigorúbb tudományos kánonként szabályozza a kor tudományos gondolkodását. Ennek következtében annak szimbolikus összerendező-fegyelmező ereje jelentős mértékben befolyásolja majd az önállósodás útjára lépő újabb tudományok szerveződését is.

A modern tudományválas útján a természettudományokat kissé megkésve követő *humán-, illetve szellemtudományok* önálló egyetemi/akadémiai tudományválasának közös jellemzője a *teológiai orientációjú reflexió háttérbe szorulása*, továbbá azok fokozatos elhatárolódása a 18. századig az *emberi alapjelenségeket univerzális alaptudományként leíró filozófiától*. Ennek ellenére a humántudományok számára még hosszú időn át az immár laikus tudományként megújuló – a teológiától mind erőteljesebben elkülönülő – *filozófia biztosítja a tudományos megismerés elméleti alaptételeit, rendszerezési szempontjait, és a módszertani eljárásokat*. Ez a közös hagyományokban gyökerező filozófiai orientáció elsősorban abban nyilvánul meg, hogy az emancipálódó ember-, illetve bölcsészstudományok vizsgálódásaik során továbbra is nagy előszeretettel adaptálták a filozófia különböző rész tudományai, például a filozófiai antropológia, az etika és a metafizika eredményeit, vizsgálati módszereit. Így a modern jogtudományoknak fontos alapfogalma marad a filozófia rész tudományát alkotó etika által vizsgált morál, illetve a normák kérdésköre. Az önállósodó pedagógia elméleti reflexióinak megalapozásához az etika mellett felhasználja a filozófiai antropo-

lógia számos eredményét is. A történettudományok a különböző korok világfelfogását értelmezve, a metafizika különböző tételeit felhasználva alkotják meg az egyes korok világgépének jellemzőit. A különböző humántudományok ismeretelméleti alapelvei, szisztematikus, vagyis tudományos igényű reflexióinak logikai levezetései minden esetben a filozófia részét képező formális logika szabályainak segítségével történnek.

A humán tudományok 19. századi fejlődésük során önálló tudományelméleti alapjaik elméleteik, antropológiai és metafizikai alaptételeik megfogalmazására törekedve fokozatosan eltávolodtak, illetve elkülönültek az olyan hagyományos filozófiai részdiszciplínáktól, mint az etika, antropológia és metafizika. A modern kor mind bonyolultabb emberi jelenségeinek, egyre összetettebb társadalmi struktúráinak vizsgálata azok további differenciálódását eredményezi majd, megteremtve a társadalmi valóság adekvát vizsgálatának mind gazdagabb kutatás-módszertani eszköztárát is. Ebben a fejlődési szakaszban a természettudományok egyre jelentősebb mintaadó szerephez jutnak, a 19. század során *az emberi világ jelenségeit vizsgáló új tudományok szinte mindegyike átveszi majd a természettudományok empirikus vizsgálati módszereit*. A század közepétől kezdődően kialakulnak az önálló történetiségre és a társadalmi jelenségekre reflektáló tudományok, mint például a különböző filológiai, illetve nyelvtudományok, a történettudományok, továbbá a korábban szintén a filozófia speciális rész tudományaiból kiváló olyan társadalomtudományok, mint a szociológia, pszichológia, gazdaságtan. A társadalomtudományok differenciálódásának másik iránya a filozófia fontos önálló részdiszciplínáinak (például etika, antropológia) – társadalometika, szociálanropológia, kultúranropológia – formájában történő autonóm tudományá válása. (Vö. *Kron*, 1999. 101–102., 160.)

Sajátos paradoxon, hogy a pedagógia önálló egyetemi, illetve akadémiai tudományá válásának igénye legkorábban és legerőteljesebben nem az ún. „centrum országokban”, hanem Közép-Európában (német államok, Habsburg monarchia) jelent meg. Ennek oka, hogy ezekben az országokban a 19. század utolsó harmadában, a pedagógusképzés két egymástól eltérő formájának (középiszkolai tanár- és népiskolai tanító) viszonylag korai intézményesülése nyomán, erőteljesebben érvényesül az elméleti-tudományos reflexió igénye is. (Ld. ennek hazai folyamatait *Németh*, 2012) Az így kialakuló első elméleti pedagógiai irányzat a század második felében Európa számos országában és az atlanti térségben is elterjedő irányzat a *herbartianizmus*. Ebben az időben gyorsul fel ebben a térségben az elméleti pedagógia egyetemi intézményesülése, amelynek tudományos legitimációját ekkor még, az egyetemi tudomány státusát már korábban elnyerő filozófia biztosítja. (Vö. *Coriand* és *Winkler*, 1998)

Az 1880-as években kezdődik a pedagógia önálló egyetemi tudományá válásának második szakasza, amely a 20. század első évtizedeinek végéig tart. Ebben az időszakban bontakozik ki a gyermeki fejlődés tapasztalati tényeire fókuszáló nemzetközi pedagógiai mozgalom, amelynek középpontjában – a filozófiától mind inkább elkülönülő pszichológia által felvállalt – empirikus kutatási paradigma áll. A mozgalom által felvállalt tudományosan megalapozott gyermekismeret, mint a népiskolai tanítóság emancipációjának fontos szakmai tudományos indikátora összhangban állt az iskola és a tanárképzés megújítására irányuló különböző nemzetállami alapokon szerveződő pedagógiai modernizációs törekvésekkel, és a század első évtizedeiben válik rendkívül dinamikus világmozgalommá. Ennek különböző irányzatai (reformpedagógia, experimentális pedagógia, gyermektanulmány) ekkor még csak *esetlegesen nyernek bebocsátást az egyetemi tudományosság világába*. A század ezt követő évtizedeiben fejeződik be a neveléstudomány egyetemi diszciplínává válása, amely egyben ennek részeként az empirikus pedagógia és a reformpedagógia egyetemi emancipációját eredményezi majd. (Vö. *Hofstetter* és *Schneuwly* 2002. 43–44., továbbá ennek hazai folyamatait *Németh*, 1996; *Németh*, 2006)



### *A tudományfejlődést megalapozó főbb ismeretelméleti paradigmák*

Az újkori európai-transzatlanti tudományfejlődés egymástól eltérő paradigmaticus vonásokat is megjelenítő regionális tudományfejlődési modelljeinek háttérében két – az európai tudományfejlődést megalapozó ismeretelméleti, illetve kutatás-metodológiai, módszertani szinten is jól elkülöníthető – kora újkori hagyomány áll. Az egyik – a tudományfejlődés kontinentális vonulatának tradicionális irányzata – a leginkább *René Descartes* nevéhez kapcsolódó *racionalizmus*. Ennek ismeretelméleti alaptétele szerint *a megismerés az emberi értelem alapszik*. Ez az irányzat *Platón*, illetve a keresztény platonizmus azon ismeretelméleti hagyományait követi, amelyek szerint az ember Isten képmásaként képes elgondolni a Teremtő gondolatait, kiindulva a „veleszületett”, a Teremtő által eredendően alkotott „ideákból” (fogalmakból) vagy „princípiumokból” (tételekből). Ezt a szellemi hagyományt *Descartes* annyiban egészíti ki, hogy a „veleszületett” eszméket birtokoló személyt, mint individuumot vizsgálva, a kételkedve kérdező szubjektumot helyezi a gondolkodás kiindulópontjába. Erre alapozva, a megismerés folyamatában a logikai levezetés segítségével építi fel a legfőbb elvek analitikus kibontásának útját. (Vö. *Anzenbacher*, 1993. 141.)

Az ettől eltérő másik tradicionális irány, az angolszász szellemi hagyományokhoz kötődő *empirista* tudományelméleti paradigma – *Bacon*, *Hobbes*, illetve *John Locke* nyomán – *az emberi megismerést az érzékszervi megismerés során szerzett tapasztalatra alapozza*. A megismerés kiindulópontja az üres tudat (*tabula rasa*), amely a legelső (veleszületett) ismeretekre, az elemi érzékszervi benyomásokra alapozódik. Az általános érvényű, tudományos ismerethez elvezető megismerés az elemi érzékelések építőköveinek szisztematikus összeillesztésével alakítható ki. *Descartes* és *Locke* ismeretelméleti axiómája egyaránt a korabeli széles értelemben használatos természetfogalomra alapozódik. Ennek részeként írhatók le a szűkebben értelmezett élettelen és élő természet jelenségei, de ennek körébe tartozik második természetként az emberi világ, annak interakciói, társadalmi és kulturális összefüggései is. (Vö. *Kron* 1999. 158.; *Anzenbacher*, 1993. 141.)

*Az európai tudományok* – kisebb-nagyobb korrekciókkal ugyan – *főbb vonulataikban napjainkig követik a tudományos megismerés fenti paradigmaticus episztemológiai modelljei által kijelölt ismeretelméleti irány valamelyikét*. A továbbiakban a teljesség igénye nélkül tekintsük át ennek néhány jellegzetes irányzatát. A racionalizmus az újkori európai tudományosság egyik alapvető irányzataként megjelenő kezdeti törekvései (például *Descartes*, *Spinoza*, *Leibniz*, *Wolff*) szerint a tudományos megismerés kizárólag a gondolkodó szubjektumra, annak gondolkodási folyamataira, illetve az azok során alkalmazott szigorú logikai eljárásokra épül. Ezek a gondolkodási folyamatok, legteljesebb mértékben függetlenek az érzékeléstől, azokat a matematikai levezetés szigorú logikájával kell végigvinni. Ahogy a matematika levezetései logikusan következnek a kiinduló tételekből (axióma), úgy ez érvényes a tudományos megismerésre is, amelynek szintén a legfőbb eszmékből, princípiumokból kell kiindulnia és minden további tudományos megállapítást azokból kell logikai úton, racionálisan levezetnie. (Vö. *Anzenbacher*, 1993. 140.) A 18. század végétől kibontakozó *objektív racionalizmus* képviselői szerint (például *Hegel*, *Fichte*, *Schelling*, *Dilthey*) az individuális alapon nyugvó megismerést az emberi értelem gondolati-szellemi alkotásainak az „objektív szellem” fejlődése által megtestesített, a társadalmi, kulturális, szellemi-eszmei ideális összefüggések rendjébe ágyazottnak kell vizsgálni. Ennek jegyében hangsúlyozzák azt, hogy *az emberi világra vonatkozó racionálisan megalapozott tudományos megismerés, a létrehozó közeg, a társadalmi-történeti, illetve eszmetörténeti összefüggések által értelmezhető*. Az így kibontakozó, a történetiségét hangsúlyozó tudományos irányzatok kutatási eszköztárában leginkább – az emberi világ szellemi alkotásai deduktív jellegű összefüggéseinek feltárására szolgáló – fenomenológia, a hermeneutika, illetve a dialektika módszertani eljárásai kerülnek majd előtérbe. A tudományfejlődés későbbi szakaszában az angolszász, illetve francia tudományosság alapmodelljeként a 19. században válik jelentős irányzattá az empirizmus újabb változataként a *pozitiviz-*

*mus*, amely a tudományos megismerést a *pozitív, valóságos*, vagyis kizárólag *tapasztalati szinten egyértelműen megragadható, megfigyelhető jelenségekre alapozza*. Azokra a természeti és társadalmi jelenségekre, kapcsolatokra, szimbolikus kifejezési formákra, amelyekben a valóság tényszerűen megtapasztalható, egyértelmű, materiális formákban vannak jelen.

Az európai tudományfejlődés – a racionalizmus és az empirizmus különböző irányzatai által képviselt – két nagy hatású paradigmájában rejlő ismeretelméleti ellentmondások feloldására, illetve meghaladására az európai tudományfejlődés 18–20. századi történetében több kísérlet is történik majd. Az empirizmus és racionalizmus egyoldalúságának meghaladására kidolgozott sikeres vállalkozás volt például a *Kant* nevéhez köthető *transzcendentális reflexió*. A német gondolkodó a racionalizmus alaptézisével egybehangzóan az empiria hiányosságaként hangsúlyozza, hogy az olyasvalamit is előfeltételez, ami természetéből adódóan nem része az empirikus megismerésnek (vagyis a priori). Az érzéki és a nem érzéki (szellemi) megismerés kölcsönösen előfeltételezik egymást, csakis együttesen alakíthatják ki az emberi megismerés teljes szerkezetét. Az empirista ismeretelméletnek a tapasztalat kizárólagosságát hangsúlyozó totalitás igényét vitatva kimutatja, hogy az *emberi tapasztalat olyan a priori formákat* (fogalmakat, alaptételeket, eszméket) *előfeltételez, amelyek nem a tapasztalatból származnak, így azok a tapasztalat feltételei*. A racionalizmus hiányosságaként azt emeli ki, hogy az ún. a priori formák elengedhetetlen lényege azok kapcsolódása az érzéki szemlélethez, ami nélkül a megismerés elképzelhetetlen. Az érzéki szemlélet tárgyának megalkotója viszont gondolkodáson alapuló értelem: a gondolatok tartalom nélkül üresek, a szemléletek fogalmak nélkül vakok. A két képesség nem cserélhető fel egymással; az értelem nem szemléltet, az érzékek nem gondolhatnak semmit, a teljes ismeret csakis a két látszólag szemben álló oldal egyesüléséből származhat. Ennek útja a fogalmak érzékiesítése (a tárgyak szemlélethez kapcsolása), valamint a szemlélet érthetővé tétele (annak fogalmak alá rendezése). Az empirikus tudományok hegemoniatörekvése kapcsán fontos hangsúlyozni a kanti ismeretelméleti tétel máig aktuális alaptézisét, amely szerint a tisztán empirikus alapokon nyugvó tudomány önmagában nem alkalmas a társadalmi valóság teljes és hiteles feltárására, a totális tudás biztosítására, hiszen az empirikus tudományok maguk is a kutatás tárgyán kívül álló, nem empirikus előfeltevésekre alapozódnak. (Vö. *Anzenbacher*, 1993. 141.)

A 19–20. századi tudományfejlődés máig érvényes ismeretelméleti alaptételeinek megfogalmazásában jelentős szerepet játszó *Comte* mellett az angol empirizmus pozitivista vonulata, továbbá az amerikai gyökerű pragmatizmus jut majd kiemelt szerephez. Az *angol pozitivista tudományfelfogás* kiemelkedő képviselője *Herbert Spencer* az empirista ismeretelméleti hagyományok szellemében azt hangsúlyozza, hogy a természet és az emberi társadalom fejlődését közös törvényszerűségek uralják, amelyek egyetemes módon érvényesülnek a természet, valamint az emberiség hosszabb távú, illetve annak egyes egyedeinek fejlődését meghatározó rövid távú, (ontogenezis és filogenezis), továbbá a társadalomfejlődés törvényszerűségeiben is. *Hegel* ismeretelméleti alaptételével szemben azt hangsúlyozza, hogy az emberi világ valóságának fejlődése nem az emberi szellem (vagyis a gondolkodás) különböző ideálokban és szellemi törvényszerűségeken megtestesülő folyamatának eredménye, annak leírása kizárólag a reális valóság pozitív tényei alapján lehetséges. Ez az ismeretelméleti tétel alapozza majd meg azt a tudományos szemléletváltást, aminek nyomán a történelem, társadalom és az emberi világ jelenségeinek vizsgálata során egyre jelentősebb szerephez jutnak a természettudományos megismerés nézőpontjai. Ennek következtében az emberi világ törvényszerűségeit az empirikus kutatási módszerekkel vizsgáló különböző humántudományok, mint például a pszichológia, antropológia, pedagógia, olyan új, általános érvényű szintetizáló, rendszerező szempontokhoz, illetve azokkal adekvát kutatási eszköztár birtokába jutnak, amelyek biztosítják számukra a közös klaszifikációs elvek (például funkciók-összefüggések, formális jegyek-fogalmi szintek) alapján történő tudományos igényű vizsgálat lehetőségét.

A pozitivista megközelítés szerint *nincs alapvető különbség a természeti és társadalmi világ között*, csupán a tények egyetlen és oszthatatlan világa létezik, ezért a társadalomtudományoknak sincs külön módszertana. Az egyetemlegesen érvényes tudományos megismerést egyrészt az előfeltevésektől mentes érzéki tapasztalatra, másrészt a formális logika szabályaira támaszkodva kell leképezni, illetve leírni (Morel et al. 2000. 83.).

A fenti alaptételre alapozódik a 19. század végétől kibontakozó *amerikai pragmatizmus ismeretelméleti nézőpontja* (William James, Charles Sanders Peirce, John Dewey és mások), amely szerint az empiria nem csupán a tudományosan megalapozott megismerést, hanem *az emberi tudás minden egyéb tapasztalati formáját is magába foglalja*. A tapasztalaton, az aktív társadalmi cselekvésen alapuló tudás, mint filo-, illetve ontogenetikus szintű vizsgálatának alapvető módszere, az emberi haladást megalapozó olyan előfeltétel is egyben, amelynek célja a jobb életfeltételek biztosítása. A pragmatizmus szerint, a haladással, az emberi világ fejlődésével együtt járó, egyre tökéletesedő emberi életfeltételeket a demokrácia eszközeivel kialakított aktív társadalmi gyakorlat biztosítja. Ez a megközelítés gyökeresen átforgalmazza majd a tudományos tudás korábbi ismeretelméleti státusát, ugyanis annak kiindulópontját már nem filozófiai szinten reflektált általános érvényű, szubsztanciális igazságfogalom, hanem a *gyakorlati-hasznossági szempontok által motívált*, az egyedi helyzetek sajátosságait kereső, praktikus szempontok határozzák majd meg. (Vö. Kron, 1999. 168.)

A szigorú formális szabályokat követő empirikus társadalomtudományok kutatás-módszertani eszköztárának kidolgozásában, az egyértelmű tudományos igazság igazolhatóságának, verifikálhatóságának formális logikai, metodológiai és tudományelméleti megalapozásában fontos szerepe lesz majd a *Bécsi Kör* neopozitivistáinak (Rudolf Carnap és társai). A tudományos tételek empirikus igazolhatósága logikai ellentmondásainak feloldására az 1930-as években megjelenő *kritikai racionalizmus* tesz majd sikeres kísérletet. Ez a tudományelméleti irányzat Karl Popper 1935-ben megjelenő *Logik der Forschung* (A kutatás logikája) című munkájában megalapozott falszifikációs elméletre alapozódik. Popper szerint a tudományos elméletek elvileg bizonyíthatatlanok, a tudomány fejlődése során ezért nem ismereteinkből, felismeréséből, hanem hibáinkból és tévedéseinkből tanulunk. A tudomány azáltal halad előre, hogy kísérletet teszünk a meglévő tudományos elméletek megcáfolására vagyis falszifikálására. (Vö. Anzenbacher, 1993. 178–179.)<sup>5</sup>

## *A modern egyetemek, értelmiségi professziók és a neveléstudomány főbb történeti-regionális fejlődésmodelljei*

A 20. század elején – a társadalom- és bölcsészstudományok erőteljes differenciálódásának időszakában – az ekkor kialakuló regionális tudománymodellek megalapozásában jól kimutatható az európai tudományosság fenti ismeretelméleti paradigmáinak érvényesülése. Ezek látens hatása az ekkor megjelenő újabb tudományos elméleteken túlmenően megragadható például az egyes európai történeti régiókban ekkor megszüllő különböző köz- és felsőoktatási rendszerek, az ezekre alapozódó, egymástól ideál-tipikus elemeikben eltérő professziós, illetve szakma típusok tudományos megalapozásában, illetve az azok háttérében álló eltérő tudományrendszerek, egyetem típusok, képzési és vizsgaformák, akadémiai intézményrendszerek, tudományos kommunikációs formák intézményesülési folyamataiban is. A következő fejezetben a fenti fejlődési folyamatokkal kölcsönhatásban kialakuló, korábban már vázlatosan érintett jellegzetes regionális tudományfejlődési modellek (Wagner és Wittrock, 1990. 341.) bemutatására kerül majd sor.

5. A 20. század második felében kibontakozó, újabb ismeretelméleti tételek vázlatos áttekintésére tanulmányunk későbbi fejezeteiben, az ott bemutatásra kerülő irányzatokhoz kapcsolódóan kerül majd sor.

### *Az angolszász egyetem- és tudományfejlődési modell*

---

A kutatók szerint az angolszász és a kontinentális fejlődés különbségeinek háttérében olyan eltérő társadalomfejlődési sajátosságok állnak, amelyek leglátványosabban az állami beavatkozás eltérő mértékében testesülnek meg. Az angol állam-, társadalom-, illetve intézményfejlődésre – ezen belül a jogrendszerre, államirányításra, továbbá az egyéb alrendszerekre, így például az alsó-, közép- és felsőfokú oktatási rendszerre, továbbá a tudomány intézményrendszerének egészére – jellemző a magán kezdeményezések elsődlegessége, a területi széttagoltság, illetve decentralizáltság. Jól érzékelteti ezt például az Angliából kiinduló angolszász jogrendszer alapját képező szokásjog (common law) is. Ez olyan konkrét jogszokásokon és bírói határozatokon alapuló rendszer, amelynek keretében az esetjog intézménye, annak törvényi szintje is konkrét helyi döntésekre (precedensekre), nem mindenre érvényes központosított formákra alapozódik, mint a kontinentális országok különböző típusú, erőteljesen központosított abszolutisztikus államaiban. (Vö. *Scruton*, 2004) Ez az iskoláztatás vonatkozásában például azt jelentette, hogy Angliában nem létezett a kontinentális országokra jellemző egységes, központosított iskolarendszer. Ebben a rendszerben a 18. század végére olyan oktatási rendszer jött létre, amely az iskolák helyi önállóságán alapult, az oktatás-nevelés intézményrendszerét, a népoktatástól az egyetemig bezárólag magánszemélyek, különböző civil testületek, egyesületek és a helyi önkormányzatok működtették és felügyelték.

A szigetországban korán intézményesülő klasszikus liberalizmus a 20. századig meggátolta az oktatásba történő közvetlen állami beavatkozást is. A társadalmi elit (arisztokrácia és nagypolgárság) gyermekei számára – az önkéntesség elvét valló vallásos, zártkörű elitképző magániskolák és egyetemek – kiváló oktatást biztosítottak. A 14-18 éves korú fiatalok középszintű elitképzését a nagy hagyományokkal rendelkező bentlakásos magániskolák az ún. public school-ok (például Eton College, Rugby, Harrow, Winchester, Westminster, Charterhouse, Shrewsbury stb.) végezték. Ezek kötelékében elemi, előkészítő iskolák is működtek (preparatory schools) Az angol arisztokrácia híres középiskolái, zárt kollégiumai a magas tandíj fejében a tradicionális klasszikus nyelvi (görög, latin) alapokon nyugvó magas műveltséget nyújtottak. Pedagógiai kultúrájuk megalapozásában *Locke* gentleman-nevelési elméletének hatása érvényesült. A kettős hatás folytán az intézetekben képzett úriembert nem csupán az elmélyült lexikális tudás, hanem a praktikumhoz kötődő műveltség igénye, valamint a jellem kiforrottsága, az önuralom, az akarat erő jellemezte. A középiskolai tanulmányokat, az 1854-ben létrehozott Civil Service keretében, az állami hivatalnokok kiválasztására létrehozott versenyvizsga zárta, amely nem elsősorban a jogi, illetve a szaktudományos, hanem az általános műveltségtartalmakat állította a középpontba (*Lutz*, 2000. 172.). Az állami középiskolai oktatás szervezeti keretei meglehetősen megkétszerezve, 1902-ben alakultak majd ki. Ekkor jön létre az elemi és középiskolai oktatási hatóság (Board of Education), mely intézményt csak 1944-ben emelték minisztériumi szintre. A 19–20. század fordulóján alakult ki a helyi oktatási hatóságok (Local Education Authorities: L. E. A.) rendszere, amelyek illetékessége az elemi és középfokú iskolákra terjedt ki. (Vö. *Németh*, 2012)

A modern angolszász értelmiségi professziók kialakulását szintén a nagyfokú önállóság jellemezte, így azok fejlődését nem befolyásolták állami intézkedések. Azok működése kapcsán tovább éltek a régebbi korok hagyományai, megmaradtak a különböző szakmai egyesületek céhszerű jogkörei, azok továbbra is megőrizték középkori közösségek korporatív rendjét. Megmaradtak például önálló piacellenőrzési funkcióik, megtarthatták a szakmai működési engedélyek kiadásának jogát, továbbá a szakmai közösségek létszámának folyamatos közösségi kontrollját is. Az angol szakirodalom erre a professzió-típusra a *liberal professions* elnevezést használja. Az elnevezés arra utal, hogy azok művelői a liberal education keretében, a bölcsész jellegű tudás alapvető műveltségtartalmaiból vizsgáztak. Az angolszász ún. „szabad és liberális professziók” (free and liberal professions) háttérében tehát olyan autonóm, állami ellenőrzéstől független

oktatási és szakképzési rendszer áll, amely mögött nincs államilag szigorúan szabályozott képesítési rendszer, annak tartalmait és formáit elsősorban magán, illetve helyi közösségi kezdeményezések alakítják (Lundgreen, 1999. 21–22.).

A fenti professziós modell háttérében az angol társadalom már korábban is jelzett kollegiális jellege, egy sajátos testületi szellem (*esprit de corps*), valamely adott csapathoz, egyesülethez, klubhoz, iskolához vagy egyetemhez való szoros kötődés áll. Ezt az angol társadalmi elitre jellemző mentalitást az angol magániskolák szemlélete alapozza meg. Ugyanis a nagy hagyományokkal rendelkező angol magániskolák rendkívül jelentős szimbolikus hatalommal, jogi és testületi tekintéllyel rendelkeztek, egy életre szólóan meghatározták tanítványaik gondolkodásmódját. Az elit képzésében a testületi életnek különösen két formája játszott fontos szerepet. Az egyik, a nagy tekintélyű angol egyetemek (pl. Cambridge, Oxford) középkori eredetű college-okra épülő rendszere, a másik a gentleman-klubok intézménye. Ezek teljes mértékben átfogták a hallgatók és professzoraiak életét, mintegy szimbolizálva az intézmények alapvető célját, a közösségi szellem segítségével megvalósuló magas színvonalú oktatásra irányuló törekvést. Az általában gótikus, ódon épületekben (mint például az 1386-ban épített oxfordi New College) volt a college tagjainak ebédlője, ott volt a könyvtár, a diákok és a tanárok szállása, továbbá a kápolna és harangtorony. A 19. század végéig, abból kiindulva, hogy a házasság és az egyetemi élet nem egyeztethető össze, nagy hagyományú college-ok professzorai nem házasodtak meg, valamely college tagjaiként éltek, ott is étkeztek, a nap nagy részét a könyvtárban, tudományos munkával töltötték. A kollégiumok nem voltak koedukáltak, az alapképzést végző (*undergraduate*) hallgatókra szigorú házirend vonatkozott (például este 11-ig maradhattak ki, az étteremben kellett vacsorázniuk, viselniük kellett a kollégium egyenruháját). Minden diáknak volt egy segítőtje, aki nem elsősorban a tudományos munkát, hanem az egyetem életében való eligazodást segítette, és felügyelte a rendszabályok maradéktalan betartását.

Az angolszász egyetemek mind a mai napig megőrizték ezeket a tradíciókat és nagyfokú autonómiájukat. A tudományos utánpótlás képzésének középpontjában az önálló egyetemi tudományos és kutató műhelyekben folytatott öntevékeny hallgatói kutatómunka, illetve az arra épülő gyakorlatias tudástartalmak elsajátítására irányuló törekvés áll. Ez egy szakmai testületek bevonásával kialakított független bizottságok előtti vizsgarendszerrel párosul. Az angolszász egyetem sajátos intézménye a tutorális rendszer, ami a hallgatók tudományos munkáját felügyelő tanulmányi igazgató személyére, továbbá az általa kijelölt supervisorok munkájára épül. Ezek folyamatosan ellenőrzik a gondjaikra bízott hallgató hetente vagy két hetente elkészített önálló írásos munkáját, amit egy alapos szakmai vita keretében meg kell védenie (*Scruton*, 2004. 131–132.).

Az Egyesült Államok a társadalomfejlődés főbb tendenciáiban követi az anyaország hagyományait. A decentralizáció még erőteljesebben érvényesül, ami a helyi autonómia intézményeiben az irányítás és ellenőrzés legszélesebb jogköreit biztosítja a civil társadalom, a polgárok, illetve azok választott testületei számára. Az iskolafenntartás a magánszféra mellett – a szabad iskolát a szabad polgároknak (*free schools for free citizens*) elv jegyében az önkormányzat kezében van. A felsőoktatási intézményeknek jelentős befolyásuk van a hozzájuk kötődő középiskolák felvételhez szükséges vizsgakövetelményeinek meghatározásában. Emellett gyakran pontosan előírják a velük kapcsolatban álló középiskolák minőségi kritériumait is a tanárok képesítése és az iskola felszereltsége vonatkozásában. A felsőoktatás, többségében alapítványi és magánintézmény formájában működő önálló főiskolák és egyetemek hálózatából áll. Az egyetemeken nincsenek karok, ehelyett azok ún. egyetemi iskolákba tagolódnak (pl. *School of Medicine, School of Law, School of Engineering, School of Education*).

Az angol–amerikai egyetemnek is alapvető jellemzője az angolszász gondolkodásban hagyományosan is érvényesülő pragmatikus, empirikus kutatásokra alapozódó pozitívista szemléletmód. A 19. század végére

erre alapozva, egyrészt a fizika, matematika, vagyis az egzakt tudományok logikáját, másrészt a tudás gyakorlati hasznosíthatóságának szempontjait követve teremtette meg azt a felsőoktatásban érvényesülő formát, amit *Wagner* és *Wittrock* pragmatikus, gyakorlatias-szakmai orientációjú specializálódási formaként (pragmatically specializing professions) jellemez. Az Egyesült Államok egyetemlein a 20. század elején kialakuló társadalomtudományi kánon tagolódása elsősorban az American Social Science Associations (gazdaságtudományi, történelmi, pszichológiai, szociológiai és politikatudományi szakmai társaságok formájában kialakuló) rendjét követte.

Ebben a tudományrendszerben az amerikai pragmatizmus tudományfelfogásának jegyében, a különböző társadalomtudományokhoz szorosan kötődő neveléstudomány nem követte a leginkább a német tudományosságra jellemző, metateoretikus bizonyítási elvárásokat középpontba állító megközelítést. Az így kialakuló, a gyakorlattal közvetlen kapcsolatban álló részdiszciplínák olyan dogmatikus elemektől mentes, a funkcionális munkamegosztást biztosító rendszert alkottak, amely elsősorban a különböző professziók gyakorlatias tudáselemeinek, illetve szakmai igényeinek kielégítésére szolgált. Minden egymástól elkülönülő diszciplináris részterületre jellemző volt az erőteljes empirikus orientáció, a tudományos munka legtöbbször valamilyen konkrét társadalmi probléma megoldására irányult. Ennek sajátos, az Egyesült Államokban kialakuló neveléstudományos diszciplínája az ún. educational studies. Ezek a különböző pedagógusi profesziók (szaktanárok, iskolai adminisztrációs szakemberek, iskolai pályaválasztási tanácsadók és iskolapszichológusok), államilag csak lazán szabályozott konkrét képzési szükségleteinek szolgálatában állnak. A különböző empirikus kutatási orientációval összekapcsolt, praktikus szempontok figyelembevételével összerendezett gyakorlati tapasztalatokat- és tanügy-igazgatási ismereteket összegző tudástartalmak csak később formálódtak önálló diszciplínákká. Ekkor alakultak ki azok a flexibilis, meglehetősen differenciált interdiszciplináris intézményi formák – például nevelépszichológia és nevelésszociológia, tanügyigazgatás és iskolai management elmélete, később iskolai gazdaságtan- és tervezés, amely a különböző ún. Schools of Educations, illetve Departments of Educations szervezeti kereteit alkották. (Vö. *Keiner* és *Schriewer*, 2000. 30.)

### *A kontinentális egyetem-, illetve tudományfejlődés főbb modelljei*

A 20. század elején, az angolszász iránytól alapvetően eltérő kontinentális fejlődés nyomán a kialakuló tudományos modellek alapvető sajátossága, a kontinens mintaadó országaiban erőteljesebben érvényesülő, jóllehet eltérő történeti előzményekben gyökerező központosítás, az erőteljes állami irányítás dominanciája. A kontinentális országok többségében (különösen a német orientációt tükröző Közép-, illetve Kelet-Európában) a szakértelmiségi tevékenységek és az egyetemi tudományok kialakulását egyrészt a regionális széttagoltság, másrészt a felvilágosult abszolutizmus paternalista szemléletű gondoskodó államának központosítási törekvései determinálják. Ezekben az országokban nem alakulnak ki az államhatalommal szemben ellenerőt képező – az angolszász szabad és liberális professziók (free and liberal professions) modelljéhez hasonló – önálló szakmai csoportok. Az értelmiségi elitcsoportok tagjai egyben állami közhivatalnokok, akik a tehetős városi polgársággal közösen testesítik meg a közép-európai művelt polgárság (Bildungsbürgertum) sajátos típusát. (Vö.: *Gyáni* és *Kövér*, 1998. 81.) A francia tudományfejlődés, illetve az azzal szoros kapcsolatban álló professziós modell háttérében Napóleon hódító politikájával összhangban álló, annak a centralizált francia államot megteremtő reformjai állnak. Ezeknek a törekvéseknek jelentős szerepe volt a máig erőteljesen központosított, egységes világi és laikus francia közoktatási és felsőoktatási rendszer létrejöttében is.

### *A francia egyetem- és tudományfejlődési modell*

A francia egyetem- és tudományfejlődést meghatározó napóleoni államreform közvetlen előzményei a francia forradalomig nyúlnak vissza. A konvent már 1793-ban megszüntette a hagyományos francia egyetemi rendszert, majd 1808-ban az ország valamennyi közép- és felsőfokú iskoláját az ún. „francia egyetem” (Université France), egy állami tisztviselőkből álló tanügyi testület irányítása alá rendelték. Az országot 17 tankerületre (académie) osztották, amelyek székhelye egy-egy egyetemi város lett. A tankerületek élén álló rektor (recteur) felügyelete alá tartozott az egész francia iskolarendszer a főiskolai szinttől az elemi oktatóig. A tankerületek kisebb megyei egységekre (département) tagolódtak, melyek élén az iskola-felügyelők (inspecteur d'academie) álltak. A forradalom időszakától egészen a „császári egyetem” Napóleon általi megalapításáig Franciaország nem rendelkezett egyetemi szintű felsőoktatási intézménnyel. Ezek helyett még a forradalom után létrehozzák a gyakorlatias irányú felsőfokú szakiskolák, az ún. „nagy iskolák” (grandes écoles) rendszerét, melyek vezető intézménye az École Polytechnique lesz. (Vö. *Karady*, 1979)

A fenti, különböző szakmai szférák igényeit kiszolgáló exkluzív főiskolák diáklétszáma kötött volt, így azokba erős szelekcióval lehetett csak bejutni. A szűk létszámkeret eleve garantálta, hogy az oda bejutottak az állami közigazgatás vagy a gazdasági és egyéb szervezetek csúcsaira kerülhettek diplomájukkal. Az intézmények az angol elitegyetemekhez hasonlóan zárt bennlakásos intézetek voltak. A különböző bölcsészterületek egységes grand école-ja a párizsi École Normale Supérieure volt, amelyben számos később neves filozófus, szociológus, történész, irodalmár folytatta tanulmányait. (Vö. *Pokol*, 1995. 6.)

Az egységes és központosított francia egyetem elsődleges célja a hatalomhoz lojális állami szakértők (katonai, jogi, orvosi, természettudományos, mérnöki) gyakorlati képzése, illetve hatékony hatósági ellenőrzése volt. Annak karain, a párizsitis leszámítva hosszú ideig nem folyt semmilyen tudományos kutatás. A gyakorlatias oktatás szelektáló felvételi versenyvizsgákkal (concours) és egyéb szigorú számonkérési rendszerrel párosult. A fakultások, mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékeségi köre az általuk kiadott diploma – mint egy-egy szakma, illetve foglalkozási ág gyakorlásához szükséges állami „működési engedély” meghatározott színvonalát és közigazgatási hitelességét, az egész országra kiterjedő érvényességét, egyenértékűségét igazolja, illetve szavatolja. (Ld. erről részletesebben *Karady*, 1979)

A pozitivizmus hatása nem csupán az angol, hanem a 19. századi francia tudományfejlődésben is erőteljesen érvényesült. Ennek következtében a francia társadalomtudomány az egzakt természettudományok logikáját, továbbá a tudás gyakorlati hasznosíthatóságának szempontjait követte. A pozitivizmus empirikus nézőpontja nyomán az indukciós módszerre alapozva – az egyszerűtől a bonyolult felé haladva – épül fel a francia egyetemi tudományos kánon hierarchikus rendje, amelynek csúcsán az európai tudományfejlődés során legkésőbb megjelenő, klasszifikációját tekintve is legkomplexebb tudománya, a szociológia állt. (Vö. *Tóth*, 2001. 105.)

A szociológiai orientációjú francia társadalomtudomány legkiemelkedőbb képviselői, az elméleti-történeti elemzési módszert bevezető *Émile Durkheim*, továbbá az adatfelvevő-statisztikai módszer felhasználásával dolgozó *Frederic Le Play* voltak. *Durkheim* és tanítványai elsősorban a több társadalomban és eltérő civilizációkban is megragadható átfogó összefüggéseket és struktúrákat kutatták, amelyeket a történeti és társadalomtudományok különböző ágaiban összegyűjtött empirikus ismeretek alapján, másodlagos elemzéssel, integrálva dolgozták fel. Míg a másik irányzat képviselői, *Le Play* és követője *René Worms* az aktuális társadalmi problémák statisztikai adatfelvételekre alapozódó közvetlen empirikus adatokra épülő vizsgálatára törekedtek. *René Worms* a „Revue Internationale de Sociologie” című folyóirat alapítójaként is ezt az empirikus szociológiai szemléletmódot viszi majd tovább.

*Durkheim* a Sorbonne-on létrehozott első francia szociológiai tanszék alapítója, tanítványai foglalják majd el a legfontosabb egyetemi tudományos kulcspozíciókat is. Ennek folytán a két világháború közötti időszakban az ún. durkheimiánus iskola képviselői uralták a kibontakozó francia társadalomtudományok főbb intézeteit és tanszékeit. Tanítványai közül *Marcel Mauss* (1872–1950) és *Lucien Lévy-Bruhl* (1857–1939) elsősorban a primitív társadalmak struktúráját kutatva, a francia társadalomantropológia megalapozói. *Mauss* maradandó elméleti elemzései a primitív társadalmakban nagy szerepet játszó „ajándékozás” társadalmi funkcióira irányultak. *Maurice Halbwachs* (1877–1945) inkább a szociálpszichológia felé fordult. Máiig jelentősek a „társadalmi emlékezet”-re az individuális-pszichológiai emlékezet társadalmi meghatározottságára irányuló vizsgálatai (*Pokol*, 1995. 13–15.).

A fentiekben körvonalazott, a korabeli francia neveléstudományos vizsgálódások terén is érvényesülő tudományfejlődési sajátosságot *Wagner* és *Wittrock* elemzései is hangsúlyozzák. A szerzők a francia tudományfejlődés integrált-egységes társadalomtudomány (comprehensive social science) modelljének leírása során kiemelték, hogy a századfordulótól a francia társadalomtudományok körében hegemon szerephez jut *Emil Durkheim* elméleti és empirikus szempontból is jelentős szociológiai programja. Ennek jegyében kerül sor a francia egyetem 19. század végén bekövetkező tartalmi és módszertani korszerűsítésére, a császári egyetemet ebben az időben felváltó francia köztársasági egyetem megteremtésére. Az ekkor kibontakozó, a társadalomfilozófiával, a szociológiával, társadalom-gazdaságtannal és az etikával szoros kapcsolatban álló francia neveléstudományos reflexió nem a német tudományosságra jellemző önálló tudomány formájában, hanem a *Durkheim* által kialakított pozitív alapokon nyugvó erkölcsstudomány széleskörű, integrált társadalomtudomány részeként jelenik meg (*Keiner* és *Schriewer*, 2000. 30.).

### *A német egyetem- és tudományfejlődési modell*

A 19. század elején a nagyszabású porosz államreform keretében létrehozott, Humboldt nevéhez köthető modern német egyetem nem csupán a hagyományos feudális (rendi, felekezeti) európai egyetemtől, hanem a másik kontinentális fejlődési iránytól, a francia egyetem napóleoni (pragmatikus, utilitarisztikus) modelljétől is eltér (*Tóth*, 2001. 104–105.). Humboldt reformjának egyik fontos alapelve az állam közvetlen beavatkozását megszüntető tanszabadság, minimális állami felügyelettel, ami elsősorban az egyetemi tanárok kinevezése útján valósult meg. Az egyetemek szabad szellemi tevékenységének alapja a különböző tudományok oktatásának és kutatásának egysége, amely az egyetemi oktatók és a hallgatók egymásra utaltságának elvei alapján bontakozhat ki. Önálló, teljes jogú karként az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül a korábban előkészítő jellegű, alárendelt szerepet játszó filozófiai fakultás. Ezáltal jelentős mértékben megnő a német egyetemi filozófia, klasszika-filológia, továbbá a pedagógia tudományának presztízse. A reform nagymértékben hozzájárul a közép-európai értelmiség sajátos, új típusát megjelenítő állami hivatalnokok képzéséhez, megteremtve az állam és az adott társadalmi rend elvárásait fenntartás nélkül elfogadó és azt reprezentáló „univerzális államhivatalnok” típusát.

A 19. század második felében az egyetemeken megvalósuló középiskolai tanárképzés keretében oktatott egyetemi neveléstudományként a teológiai, majd nevelésfilozófiai orientációjú elméleti pedagógia intézményesül majd, amelynek arculatát elsősorban az újhumanizmus és a német klasszikus filozófia (*Kant*, *Hegel*, *Herbart*, *Humboldt* és *Schleiermacher*) határozza meg. Az ezt követő időszakban a 19. század utolsó harmadában a régió országaiban a *herbartianizmus* iskolapedagógiai elvei alapján történik meg a közoktatás modernizációja, Közép-Európában szinte mindenütt a herbartiánus pedagógia képviselői töltik be az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékeket, határozzák meg az intézményesülő egyetemi pedagógia retorikáját. (Vö. *Coriand* és *Winkler*, 1996; *Tenorth*, 2001; *Németh*, 2012)



Ezek a fejlődési tendenciák szintén jól megragadhatók *Wagner* és *Wittrock* munkájában, a német tudományosság ún. formálisan létező diszciplináris kapcsolatai (formalised disciplinary discourses) leírása során. Elemzéseik megállapítják azt is, hogy ez a modell a német egyetemeken alkalmazott kutatás-módszertani eljárások, továbbá a német tudományosságra jellemző, egymástól szigorúan elkülönülő, szétaprózott szakdiszciplína rendszer következménye. Érthető, hogy az ebben az időben kibontakozó, önálló akadémiai diszciplína rangjára pályázó német egyetemi pedagógia is a német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követte. Önálló tudomány jellegét, a pszichológiától, szociológiától, valamint a pszichoanalízistól és a teológiától elkülönülő egyedi sajátosságait hangsúlyozva, saját elméleti-metodikai rendszerének megteremtésére törekedett. Ennek érdekében kialakítja saját fogalmi rendszerét, önálló vizsgálati területét, a nevelés valóságát, és az empirikus kutatás ellenpólusaként értelmezett, azzal szembehelyezkedő kutatási módszert, a normatív hermeneutikát. (Ld. részletesen *Wagner* és *Wittrock*, 1990. 331–357.)

### *Neveléstudományos irányzatok a 20. század első felében*

A fentiekben bemutatott, a különböző történeti régiókban kialakuló egyetemek, illetve az ezekhez kapcsolódó tudományfejlődési sajátosságok főbb, 20. század elejéig tartó fejlődési folyamatainak áttekintését követően, vizsgáljuk meg az azok háttérében álló tudományos irányzatok fejlődéstörténetét. A munkánkban megjelenő *tudományos irányzat* fogalom terjedelme szélesebb értelemben használatos a *Magyar Értelmező Kéziszótár* által definiált *irányzat*, mint „sajátos jellegű törekvés, mozgalom” jelentésnél. Ez a tudományok fejlődése során a 19. század végétől megjelenő gyűjtőfogalom olyan elméleti-módszertani elvek összessége, amelyek meghatározzák az adott tudományterület, illetve egy konkrét tudomány vonatkozásában a kutatás feladatát, annak módszereit és eredményeinek értelmezését. A neveléstudomány, a humán, illetve társadalomtudományok többségéhez hasonlóan igazodni, illetve felzárkózni igyekszik egy-egy korszak szélesebb körű relevanciával rendelkező irányzatához, és saját vizsgálódásai során törekszik saját nézőpontjait annak fogalmi eszközkészlete, logikája szerint rendszerezni, annak szemléletmódját követni.

A neveléstudomány a humán-, illetve társadalomtudományok fejlődésének részeként, illetve azokkal szinkronban bekövetkező fokozatos önállósodásának és egyetemi intézményesülésének egyik fontos vetülete, az egyes korszakokban érvényesülő különböző, egymással gyakran kritikai diskurzusban álló, több szaktudomány nézőpontját is befolyásoló társadalomtudományos irányzatok befogadása, illetve továbbfejlesztése, amelyek nem csupán kialakulásuk időszakában, hanem egészen napjainkig megalapozzák a nevelés-oktatás jelenségeinek mind elmélyültebb és differenciáltabb tudományos reflexióját.

### *Pozitivistá pedagógiai törekvések*

A 20. század első felében elsősorban az angolszász és francia tudományrendszer sajátos irányzataként – mind erőteljesebb szerephez jutnak a szociológiai megalapozottságú társadalomtudományok, amelyek kezdetben szintén az *empirizmus* és *pozitivizmus*, továbbá a *pragmatizmus* ismeretelméleti tételeire alapozva, azok kutatás-módszertani eljárásait alkalmazzák.

A *Spencer* által megalapozott angol pozitívizmus korai pedagógiai recepciójának megvalósítója *Alexander Bain* (1818–1903), akinek gazdag tudományos tevékenysége részben az egyetemen oktatott oktatómunkájával (logika, angol nyelv) kapcsolatos, másrészt pedig a filozófia, pedagógia és pszichológia körébe tartozik. 1879-ben jelent meg „Neveléstudomány” (Education as a Science) című műve – a korai angol neveléstudomány legjelentősebb alkotása. A könyv később számos kiadást ért meg, hamarosan németre és franciára, majd 1912-ben magyarra is lefordították. Így a benne kifejtett újszerű, pszichológiai alapokon

nyugvó pedagógiai megközelítés jelentős hatást gyakorolt az európai pedagógiai gondolkodás és gyakorlat későbbi alakulására (*Bain, 1912*).

A századforduló után mindjobban elfogadottabbá váltak az experimentális kutatás módszerei, létrejött egy széleskörű – szakfolyóiratok, egyesületek és kongresszusok keretében megvalósuló – nemzetközi szakmai tudományos kommunikációs rendszer. A pedagógia természettudományok mintájára empirikus tudományként történő kialakítására irányuló első kísérlet a 18. század utolsó harmadában a német *Ernst Christian Trapp*, a hallei egyetem első pedagógia professzorának nevéhez köthető. Az ezt követő szakaszban a pszichológia természettudományos alapokon nyugvó, egzakt – empirikus megfigyelésekre és kísérletekre alapozott – tudománnyá fejlesztése *Gustav Theodor Fechner*, majd *Wilhelm Wundt* érdeme. A *Wundt* által megalapozott, a korszak tudományosságának kiemelkedő módszerének tekintett kísérleti pszichológiát művelik a mester angol–amerikai és francia és német tanítványai (*Ernst Meumann, Stanley Hall, Edouard Claparède, Hugo Münsterberg, Karl Groos, Hermann Ebbinghaus, William Stern, Alois Höfler* és mások). A *Wundt* által 1879-ben Lipcsében alapított első kísérleti pszichológiai laboratóriumot követően a kísérleti pszichológia gyors nemzetközi fejlődésnek indult. 1881-ben *Stanley Hall* az Egyesült Államokban a Hopkins Egyetemen alapít további pszichológiai laboratóriumot, majd 1893-ban a Clark Egyetemen is létrehozza Gyermektanulmányi Intézetét, és az ehhez kapcsolódó szakkönyvtárát. (Vö. *Dudek, 1990. 135–136; Depaepe, 1993. 50–53.*) 1880 és 1914 között nemzetközi szinten 21 szakfolyóirat és 29 gyermektanulmányi társaság megalapítására került sor. Németországban 1906-ban rendezték meg az első gyermektanulmányi kongresszust. Hasonló fejlődési tendenciák figyelhetők meg Hollandiában, Belgiumban, Oroszországban, Bulgáriában és Magyarországon is. (Vö. *Dudek, 1990. 137; Depaepe, 1993. 67.*)

### *A pragmatista neveléstudomány*

Az amerikai pragmatizmus legjelentősebb neveléstudományos reprezentánsa *John Dewey* (1859–1952), 1894-től a Chicagói Egyetem filozófia, pedagógia és pszichológia, majd 1904-től a Columbia Egyetem filozófia professzora, számos nemzetközi téren is számottevő pedagógiai munka alkotója. A pragmatizmus nézőpontjából kiindulva kétségbe vonja a filozófiai gyökerű normatív pedagógia létjogosultságát. Azt hangsúlyozza, hogy a nevelés céljait az élet és a társadalom igényeinek kell meghatározniuk, azoknak kell biztosítani a célok megvalósításához szükséges eszközöket is. A gyermeknek a társadalmi valóság részeseként a nevelés által a jövő társadalmában folytatandó eredményes tevékenységre, az életre kell felkészülnie. Ezért az iskolának a valóságos életre, azokra a tapasztalatokra kell épülnie, amelyekkel a gyermek otthon, iskolai környezetében, a játszótéren találkozik. Az iskolának leegyszerűsített társadalmi környezetet kell modellálnia, annak a családi életből és a gyermek által már megismert cselekvésformákból kell kinőnie. Az életben nincsenek kész ismeretek, az embernek magának kell a számára hasznos tudást megszereznie. A korszerű iskola alapvető feladata az önálló tudásszerzés készségének megtanítása. Nem a sok, egymástól elszigetelt elméleti ismeret a fontos, hanem annak a készségnek a kialakítása, hogy a tanuló képes legyen problémákat, feladatokat önállóan megoldani, akadályokat legyőzni. Erre a képességre lesz szüksége felnőttkorában is, csak így válhat cselekedni tudó, cselekedni képes felnőtté. (Vö. *Dewey, 1976*)

A fenti elvek megvalósításához olyan iskolára van szükség, amely lehetőséget teremt a gyermekek sokszínű, saját tapasztalataikban gyökerező cselekvésére, amely szoros kapcsolatban áll annak környezetével. Laboratóriumi iskolájában szerzett gyakorlati tapasztalatait „Az iskola és a társadalom” című munkájában összegezte. A könyvben felvázolt modell az iskola és az élet kívánatosnak tartott viszonyát, élő kapcsolatát valósítja meg. Az általa elképzelt iskola kölcsönhatásban áll: a) a gyermek otthoni környezetével, b) a természeti környezettel, amelybe beletartozik az iskola közvetlen és távolabbi környezete, c) az üzleti élettel és a termeléssel, d) a tudománnyal (kutatással) és az arra előkészítő egyetemmel. Ennek szellemében kell

megtervezni a „jövő iskolájának” épületét, amelynek „földszintjén” az otthon és az üzleti élet (termelés) kapcsolatai valósulnak meg. Az ehhez kapcsolódó gyakorlati tevékenységek színtere a konyha, az ebédlő, a műhelyek (fa-, fémmegmunkálás, textilkészítés: szövöde-fonoda), ezekhez kapcsolódik a könyvtár, mindazoknak az értelmi és szellemi forrásoknak a gyűjtőhelye, amelyek megvilágítják a gyakorlati tevékenységet, amelyek ennek a munkának értelmet és általános értéket kölcsönöznek. Az iskola „emeletén” a „földszinten” folyó gyakorlati munkához kapcsolódó laboratóriumi vizsgálatok (fizikai, kémiai, biológiai), művészeti tevékenységek (zene, rajz) folynának, a középpontban pedig a múzeum kapna helyet (*Dewey, 1912. 58.*).

### *Az experimentális pedagógia*

Az európai *experimentális pedagógia* megalapozója, *Ernst Meumann* (1862–1915) az 1890-es években *Wundt* munkatársaként dolgozott Lipcsében. A századfordulótól haláláig több német egyetem professzora. A tudományok széles körét művelte, amíg eljutott igazi munkaterületéhez, a kísérleti pedagógiához. 1905-ben *Lay* társaságában kísérleti pedagógiai folyóiratot indított (*Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*), majd Hamburgban kísérleti pedagógiai intézetet hozott létre. Főműve a „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik” (Előadások a kísérleti pedagógiába való bevezetéshez), amelynek első kiadása 1907-ben jelent meg. Kísérleti pedagógiai kézikönyve hatalmas összefoglaló munka, amely három kötetben, hét és félezer oldalon dolgozza fel mindazt, amit a tudományterület a mű megjelenéséig produkált (*Meumann, 1974.*).

Az irányzat képviselői szintén a tudományos pedagógia új empirikus alapokra helyezésére törekedtek. Ebből a nézőpontból fogalmazzák meg a filozófiai gyökerű pedagógiával kapcsolatos ellenvetéseiket, első-sorban annak fogalmi, normatív jegyeit kritizálva megállapítják, hogy abból úgy-ahogy hiányzik a megfelelő tudományos megalapozottság. Az empirikus kutatáson alapuló kísérleti pedagógia a tapasztalati tudás minden eszközét (tömeges vizsgálatok, pedagógiai kísérlet, megfigyelés, mérés, anket, matematikai statisztika stb.) a pedagógiai vizsgálódás szolgálatába kívánta állítani. *Meumann* felfogásában a kísérleti pedagógia legjelentősebb módszertani, illetve tartalmi újítása, hogy valamennyi pedagógiai problémát a növendékből kiindulva (vom Zögling aus) igyekszik megoldani. Az általa végzett kiterjedt kísérleti tevékenység, az általa feldolgozott hatalmas forrásanyag nem csupán a korabeli pedagógiai gondolkodás megújítására volt döntő hatással, hanem a nemzetközi tudományfejlődés későbbi időszakában, a század első felében kialakuló *empirikus viselkedéseméleti alapokra épülő neveléstudomány* egyik megalapozója is (*Németh, 1996. 39.*).

Magyarországon az experimentális pedagógiai törekvések elterjesztésében *Nagy László* és munkatársai játszottak fontos szerepet, annak hazai egyetemi intézményesülése, az 1920-as évektől kezdődően a pécsi egyetemen valósul meg, ahol *Weszely Ödön*, a Pozsonyból Pécsre áthelyezett egyetem pedagógia professzora adaptálja az általa a század első évtizedeiben a budapesti Pedagógiai Szeminárium vezetőjeként kidolgozott empirikus módszertani eljárásokat és intézményszervezési formákat (*Németh, 1992.*).

### *A szellemtudományos törekvések tudományelméleti fordulata*

A német tudományos pedagógia korai mozgalma a herbartianizmus, majd az annak meghaladására törekvő, a 20. század elején kibontakozó nagy hatású ún. *szellemtudományos irányzat*. Ennek képviselői – szembehelyezkedve a humán tudományok terén is erőteljesen érvényesülő pozitivistá-empirista szemléletmóddal – mind határozottabban hangsúlyozták azt a tételt, hogy az emberi világ jelenségei, azok egyedisége, egyszerűsége, illetve történeti beágyazottsága folytán nem vizsgálhatók a természeti jelenségekkel analóg módon, és kizárólag a természettudományok módszertani eszköztárának segítségével. A szellemtudomá-

nyos törekvések kutatás-módszertani megalapozásában egyrészt a kanti ismeretelméleti hagyományokat felelevenítő *újkantiánus iskola képviselői* (*Windelband* és *Rickert*), másrészt *Dilthey* szerepe jelentős. *Rickert* szerint a kanti ontológiai elvek jegyében az emberi világ minden egyedi jelenségét bizonyos abszolút, transzcendens értékekkel összefüggésben szükséges vizsgálni. *Wilhelm Dilthey* 1883-ban megjelenő *Einführung in die Geisteswissenschaften* (Bevezetés a szellemtudományokba) című munkájában a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozásának szükségességét hangsúlyozza. Véleménye szerint az emberi világ vizsgálatára koncentrálnak a szellemtudományoknak *a társadalmi valóság, az emberi kultúra különböző intézményeiben objektív módon megragadható szimbolikus alkotásait* (például művészet, vallás, állam, gazdaság, jog, politika, nevelés) kell vizsgálniuk, amelyekben az emberi szellem (vagyis az emberi gondolkodás) megtestesül. *Dilthey* által – a humántudományok szinonimájaként – használt ún. szellemtudományok feladata, a természeti valóságtól alapvetően különböző, történeti alapokon nyugvó emberi világ kulturális jelenségeinek feltárása, illetve vizsgálata. A kultúra világával foglalkozó ún. szellemtudományos kutatás ezért nem alapozható csupán empirikus tapasztalatokra. Az emberiség egymást követő generációi által megteremtett emberi világ alkotásait azok kialakulásában, vagyis történetiségükben szemlélve szükséges vizsgálni. Az emberi világ vizsgálata nem alapozható kizárólag a természet jelenségeinek leírására alkalmazott kauzalitás törvényszerűségeire. A *kanti* és *hegeli* ismeretelméleti hagyományokra visszautalva hangsúlyozza azt, hogy az emberi világ kulturális alkotásait, illetve intézményeit vizsgálva fel kell tárni azok értelmét, értékeleit, illetve céljait is.

Miután a nevelés, oktatás és művelődés jelenségei is a kultúra objektívációi, azok különböző formái sem értelmezhetők csupán a természeti jelenségek vizsgálati módszereivel, az ok-okozati összefüggések logikája szerint, mennyiségi mutatókra, numerikus mérési adatokra alapozott eljárásokkal. *A nevelés jelenségeinek mélyebb kulturális értelme csak azok megértése által ragadható meg.* A nevelés valóságának hiteles értelmezése kizárólag az annak céljára is rákérdező interpretáció, a megértő módszer segítségével lehetséges. Miután a társadalmi cselekvések részeként értelmezett nevelés különböző jelenségeinek háttérben különböző nyelvi formák, illetve különböző szövegeket alkotó beszédaktusok állnak, megértésükhöz elengedhetetlen a nyelvi források interpretációja. Ez nem korlátozódhat kizárólag a szövegekre, annak ki kell terjednie a nevelés valóságához kapcsolódó különböző egyéb kulturális megnyilvánulásokra, műalkotásokra, intézményekre is, amelyek lényege az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével, a *hermeneutikai* vizsgálat módszertani eljárásaival ragadható meg. A hermeneutikának a megértés tudományos módszerként történő alkalmazása során az interpretációs folyamat ciklikus szakaszokra tagolódik. Egy-egy *hermeneutikai kör, a szisztematikus megértés segítségével a megélt élethelyzetek (élmények) és azok kifejeződési formáinak összefüggéseit feltárva* teszi lehetővé a társadalmi valóság mind mélyebb rétegeiben rejlő, korábban ismeretlen összefüggések láthatóvá tételét (*Dilthey*, 1973; *Lenzen*, 2004. 127.).

*Dilthey* ismeretelméleti alapvetése nyomán bekövetkező tudományelméleti fordulat a német, illetve a közép-európai humántudományok terén érvényesült a legerőteljesebben, de fellelhető az angolszász és francia tudományosság különböző későbbi hermeneutikai orientációjú törekvéseiben is. Ezt a szemléletmódot követi a szellemtörténeti történetírás mestere *Ernst Troeltsch*, de hatott például a *megértő szociológia* megteremtője, a német szociológus, közgazdász és történetíró *Max Weber* szemléletmódjára is. Jóllehet – *Dilthey*hez és *Rickert*hez hasonlóan – *Weber* sem fogadja el a társadalom és történelem egyetemes érvényű, objektív törvényszerűségeinek létét, azonban hangsúlyozza, hogy a társadalmi jelenségek kutatójának szabadon, minden előzetes értékelés nélkül, kizárólag az okozati összefüggések alapján kell elemzéseit megalkotnia. A szellemtudományos irányzat a 20. század első harmadában fontos szerephez jut a német neveléstudomány terén is, sőt annak képviselői *Hermann Nohl* (1879–1960), *Eduard Spranger* (1882–1963),

*Wilhelm Flitner* (1889–1991), *Erich Weniger* (1893-1961) és *Theodor Litt* (1900–1962) egészen az 1960-as évekig megőrzik erős tudományos befolyásukat. Ezt az irányzatot követték a magyar egyetemi neveléstudomány korabeli kiemelkedő képviselői, például *Kornis Gyula*, akinek elsősorban 1920 és 1935 közötti intenzív egyetemi tudományos munkássága a szellemtörténeti orientációjú történelem- és kultúrfilozófia mellett kiterjedt a pszichológia és pedagógia területére is. Az irányzat másik kiemelkedő képviselője *Prohászka Lajos* 1936-ban lesz a pesti egyetem pedagógia professzora.

A szellemtudományos orientációjú neveléstudomány *módszertani megalapozása Hermann Nohl* nevéhez köthető. Az általa kidolgozott módszer a későbbi ún. „résztvevő megfigyelés” módszertani eljárásainak korai formájaként is értékelhető. *Nohl* a nevelési valóság megértő vizsgálatának négy kutatás-módszertani lépését különíti el: 1. A konkrét nevelési helyzet megfigyelése. Ennek keretében a megfigyelő szisztematikusan megfigyeli a vizsgálat tárgyát képező személy(ek) tevékenységeit, illetve interakcióit (természetesen azokat érzékszervi tapasztalatait, a látás és hallás, szaglás és tapintás stb. által érzékelve teszi, követi azok mozgását, interakcióit, közben próbálja megérteni elvárásait, szükségleteit, céljait, esetleges félelmeit). Ez a „résztvevő” megfigyelés azonban alapjaiban más, mint az empirikus hagyományokat követő szisztematikus megfigyelés. A legfontosabb különbség abban rejlik, hogy azok középpontjában nem számszerűsítő, kvantifikációs, vagyis a megfigyelt jelenségek megszámlálására, megmérésére irányuló törekvések állnak. A kutató a megfigyelés eredményeit nem semleges, deskriptív leírások formájában összegzi, hanem azokat értelmezi, illetve azokat jelentésük alapján interpretálja. 2. A megfigyelt jelenségek szembesítése a kutató saját élményeivel, tapasztalataival. Ez a lépés a szellemtudományos pedagógia ún. „hermeneutikai alapszabálya”, az „én” felfedezése a „te”-ben. A másik ember cselekvés és lelki megnyilvánulásait akkor tudjuk kellő mélységben értelmezni, ha azokat önmagunkra reflektálva képesek vagyunk önmagunkban is felismerni és értelmezni. 3. Visszautalás a közös tapasztalatokra: A másik ember megfigyelt megnyilvánulásainak szembesítése az arra vonatkozó saját tapasztalatokkal egyben hátráltathatja is a másik pontos megértését, ugyanis téves megítéléshez vezet, ha más saját élmények kapcsolódnak valamely megfigyelt külső viselkedéshez. *Dilthey* ebben az értelemben használja az „objektív szellem” fogalmát, ami nem valamilyen titokzatos szellemi lény, hanem egy történetileg kialakult kulturális környezet egysége, amelyben az egyes szubjektumok részesednek. 4. A megfigyelt jelenségek összekapcsolása a történeti előzményekkel. Egy adott jelenben manifesztálódó emberi megnyilvánulások nem érthetők és nem értelmezhetők az azokat létrehozó történeti előzmények (pl. egyéni életút, az adott közösség közös történeti emlékezete stb.) nélkül. (Vö. *König és Zedler*, 1998. 101–102.)

A szellemtudományok tudományos módszertani eszköztára biztosítja azt a kutatás-módszertani hátteret, amelyre alapozódva a 20. század első felében tovább folytatódik majd a humán-, illetve társadalomtudományok differenciálódása. Ennek eredményeként egyre jobban elkülönülnek egymástól a természet- és szellemtudományok, illetve a történeti- és kultúratudományok. Elsősorban a német egyetemeken, valamint a közép-európai régióban az olyan filozófiai gyökerű bölcsész tudományok, mint a történeti-kultúra és/vagy szellemtudományok terén elsősorban a racionalista, német új-humanizmus, továbbá az idealizmus, és a historizmus szellemi hagyományait felvállaló, elsősorban a *fenomenológia*, *hermeneutika* és *dialektika* kutatás-módszertani eszköztárára alapozódó tudományos irányzatok jutnak szinte kizárólagos szerephez.

## *A korszak pszichológiai irányzatai és a neveléstudomány*

A századforduló után kibontakozó természettudományos alapokon nyugvó, empirikus-pozitivistá pszichológiai irányzatok (például a darwini-spenceri evolúciós lélektan, gyermeklélektan, kísérleti-tudatlélektan és a funkcionális pszichológia különböző irányzatai, a gyermektanulmány), mellett a kor pedagógiai gondolko-

dását jelentős mértékben befolyásolták az ezekkel szembehelyezkedő törekvések, mint például *Bergson* filozófiai pszichológiája, a szellemtudományos alapokon álló *sprangeri* strukturális-megértő pszichológia, továbbá az ebben az időben megerősödő további nagy pszichológiai iskolák (például az alaklélektan, pszichoanalitikus, illetve mélylélektani irányzatok) is.

Az 1920-as évek amerikai gyökerű empirikus-kísérleti neveléstudományos törekvéseinek elméleti megalapozásában a behaviorizmus szerepe a legszámottevőbb. Az irányzat alapfogalmainak (viselkedés, magatartás) meghonosodása az állati viselkedést kutató etológiai vizsgálatok szemléletmódját követte. A behaviorista irányzat alapvető sajátossága a legjellegzetesebb mozzanat, a „lelki” kiiktatására irányuló törekvés, a pszichológiának a viselkedés (behavior) tudományává történő átalakítása. Az irányzat megalapozója *John Broadus Watson* (1878–1958) azt hangsúlyozta, hogy a pszichológiát át kell alakítani a nagy sikereket elért állati pszichológia mintájára. Ez módszertani szempontból azt jelentené, hogy szakítani kell az eddigi lélektanra jellemző kettős megfigyeléssel (az önmegfigyelés és a leíró külső megfigyelő elválasztása), és helyette egyetlen megfigyelő lesz, a külső. Ezzel kiiktatta azt a belső világot is, amelyre a belső megfigyelő irányulhatna. A behaviorizmus, következetes objektivizmusának következményeként a pszichológiát a viselkedésváltozás, a tanulás tudományává tette, egyre kevesebb jelentőséget tulajdonítottak a született tényezőknek az ember viselkedésében. A környezetelviség és a tanulás központi helyzetének hangsúlyozásában kiemelt szerepet játszott *Watson* találkozása *Ivan Petrovics Pavlov* (1849–1936) *feltételes reflex* fogalmával, amely kulcsként szolgált a viselkedésvl maradéktalan érvényesítéséhez, a viselkedés elemekre bontásához. A fokozatosan kialakuló *inger-válasz (S–R) formula* képviseli legteljesebben azt a felfogást, hogy az ember mindig külső dolgokra reagál, ennek hatására mechanikusan működik a viselkedés, saját belső tendenciák nélkül. Az 1920-as évektől kezdődően *Watson* a New York-i „*New School for Social Research*” intézményében számos előadássorozatot tartott, később számos cikkében, rádióelőadásaiban, népszerű könyveiben Amerika-szerte propagálta a behaviorista elveken nyugvó nevelési ideálját. (Vö. *Pléh*, 1992. 146–151.)

A századforduló táján jelent meg a két világháború közötti időszak legjelentősebb pszichológiai iskolája, a lelki életet, illetve az emberi viselkedést mozgató, nem tudatos jelenségeket előtérbe állító *pszichoanalízis*. Az irányzat első emblematikus alkotása, a világhírű alapító *Sigmund Freud* (1856–1939) 1900-ban megjelenő „*Álomfejtés*” című pszichoanalitikus értelmező műve, a nem tudatos tényezők hatásmódjának klasszikus bemutatása. „*Zur Psychopathologie des Alltagslebens*” (*A mindennapi élet pszichopatológiája* 1904) című munkájában viszi tovább azt az alap gondolatot, hogy a legártatlanabb emberi viselkedés is többszörösen meghatározott, a *vágyak rejtett munkája* hatja át az emberi cselekvés minden fajtáját, ami például az elszólásokban és tévcselekvésekben is megjelenik. A század első évtizedében alakult ki a *gyermeki szexualitás*-ról szóló elmélete, 1905-ben jelenik meg ezzel kapcsolatos alapvető műve a „*Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*” (*Három értekezés a szexualitás elméletéről*), mely már a csecsemőt is meghatározott szexuális késztetésekkel ruházza fel. A gyermek fejlődése, az egész emberi élet úgy jelenik meg a könyvben, mint az örömszerzés általános forrásaként felfogott *libidó* fejlődése. Erre az időre körvonalazódott személyiség-felfogása is, amely az *emberi személyiséget három egymásra épülő rétegre osztja*: Az alapvető késztetéseket tartalmazó *ösztön-én* az azonnali vágykielégítésre törekszik, az örömev irányítja. A másik póluson a szülők elvárásaiból és a büntetésekből származó *felettes-én* áll, amely bünteti az örömet. A két réteg működése a tudat számára nehezen hozzáférhető, sem vágyainkkal, sem tiltásainkkal nem vagyunk tisztában. A kettő közötti egyensúlyt a tulajdonképpeni tudatosság letéteményese az *én* végzi. (Vö. *Pléh*, 1992. 172.)

A pszichoanalitikus elmélet szintén nagy hatással volt a két világháború közötti időszak pedagógiai szemléletmódjának alakulására. A gyermeknevelési szokások főként az Amerikában, de Európában is népszerű irányzat hatására jelentős mértékben megváltoztak. Hozzájárult ahhoz, hogy a *gyermek problémáit*

a szülők és nevelők jobban átlássák, változások következtek be a gyermekek viselkedésének értelmezésével kapcsolatban. A Freud által megfogalmazott gondolatok beépültek a húszas években kiszélesedő *gyermektanulmány* eszközei közé, és hozzájárultak az ez idő tájt megszülető pedagógiai lélektan tartalmi gazdagodásához is.

A *freudi* tradicionális pszichoanalízis kritikája alapozta meg azokat a tanítványai által alapított, máig népszerű további iskolákat, amelyek a libidó helyett *az emberi értékkonfliktusokat és a szociális tényezőket állítják előtérbe*. A mélylélektani iskolaként is számon tartott irányzatok legjelentősebb koncepciói: *Jung* analitikus pszichológiája és *Adler* individualizmusa. *Carl Gustav Jung* (1875–1961) *Freud* tanítványaként indult, majd 1916-ban szakított mesterével. Ezt követően saját mozgalmát analitikus vagy komplex pszichológiának nevezte. Ennek alapfogalmai az ún. *kollektív tudattalan*, az emberiség közös gondolkodásmódját kifejező *archetípusok*, valamint a személyiségben rejlő alternatív fejlődési lehetőségek voltak. Az általa elmélyülten vizsgált archetípusok főleg a mitológiában, a vallásokban és álmokban jelennek meg. A másik *Freud*-tanítvány, az osztrák orvos *Alfred Adler* (1870–1937) elmélete *a társas viszonyok meghatározó szerepét hangsúlyozta*. A mesterével 1911-ben bekövetkező szakítása után neurózistanában a gyermeki szexualitás helyett a gyermek társas helyzetére helyezte a fő hangsúlyt. Irányzata – amelyet *individuálpeszichológiának* nevez – a társas életben és a versengésben keresi a személyiségzavarok magyarázatát.

A gyermek megfelelő szociális érzésének kialakításához elengedhetetlenül fontos a jó anya-gyermek kapcsolat, mert a gyermek számára az anya a legalapvetőbb támasz és a legfontosabb élmények forrása, általa tanulja meg embertársait megismerni, megérteni és megszeretni. A gyermek társadalmi lényvé válásának másik fontos eszköze az *iskola*, amelynek nem a merev tekintélyre, hanem *a gyermek szociális érzéseire és szabad tevékenységére kell épülnie*. Mind *Freud*, mind pedig a mélylélektani irányzat követői sokat tettek az általuk képviselt eszmék pedagógiai népszerűsítéséért. A reformpedagógia különböző irányzatai, a nevelés mindennapi gyakorlatává teszik azt a gondolatot, hogy *a gyermek alapvető szükséglete az iránta tanúsított szeretet*, hogy a gyermeki rossz szokások abból is származtak, ha a nevelő nincs tisztában saját viselkedésének vágy által determinált jellegével. A későbbiekben *René Spitz* és *Bowlby* csecsemő- és gyermekmegfigyelései bemutatták az anyától való elválasztás (*hospitalizáció*) káros hatásait, a függőséget és az érzelmi zavarokat. Ebbe a körbe tartoztak még a nevezetes *Harlow*-féle majomkísérletek, melynek nyomán a pszichoanalitikusok bizonyítva látták, hogy a korai szeretet és testi kapcsolat elengedhetetlenül fontos a gyermek egészséges fejlődése szempontjából.

A szintén német gyökerű alaklélektan képviselői – *Wertheimer*, *Köhler* és *Koffka* – számos, a neveléstudomány nézőpontjából is jelentős vizsgálatot folytattak. Ezek közé tartoztak például *Wolfgang Köhler* (1887–1967) *belátásos tanulással* kapcsolatos állatkísérletei. *Kurt Koffka* (1886–1941) a gyermeki fejlődésre és a törzsfejlődésre is kiterjesztette az új pszichológiai koncepció elveit, amely szerint a fejlődés lényege a különböző bonyolultságú struktúrák kezelésének fokozatos kibontakozása. Munkatársaival együtt agysérült betegekben végzett vizsgálatok alapján hozta létre az alaklélektan neuropszichológiáját. *Kurt Lewin* (1890–1947) az alaklélektani irányzat keretei között kezdte el kidolgozni mezőelméleti szociál- és személyiségpszichológiáját, amelynek lényeges gondolata: az ember mozgása a társas mezőben, illetve a személyiség a világstrukturálódás szervezett összegzése. Később Amerikában végezte klasszikus személyiség- és csoportpszichológiai vizsgálatait. Két jelentős csoportpszichológiai vizsgálata, amelynek pedagógiai jelentősége is nagy, *a frusztráció és kudarc hatásaival és a vezetési stílusokkal foglalkozik*. *Frusztrációvizsgálatai* során megállapította, hogy a csalódást átélő gyermek viselkedése alacsonyabb szintre, a korábbi életkorok játékszínvonalára esik vissza. Ezzel függött össze az általa végzett *agresszióvizsgálat*. *Lewin* legismertebb vizsgálata a *vezetési stílusokkal* kapcsolatos. Ennek során kimutatta, hogy a *demokratikus* módon (alkuval, a csoporttagok bebeszolásával, a közösen hozott döntések fegyelmezett végrehajtásával) vezetett csoport-

tokban jobb a teljesítmény, mint a *diktatórikus* módon, külső utasításokkal irányított csoportokban. A demokratikus vezetés mellett nagyobb a kölcsönös megbecsülés, kevesebb a kétszínűség és látszatengedelmesség. A csoport a nagyobb társadalmi közösségekbe beleilleszkedő, dinamikus, a tagok kölcsönhatására épülő nyitott rendszer, amely a viselkedés megváltoztatásának, az előítéletek legyőzésének fontos eszközévé válhat. Ezzel, kapcsolatban dolgozta ki *Lewin* munkatársaival a *tematikus vitacsoportok* (T-csoport) módszerét, amely a mai napig használatos. (Vö. *Pléh*, 1992. 168–170.)

A pszichológia fejlődésének további pedagógiai szempontból jelentős állomása az önálló gyermek- illetve fejlődéslélektan, továbbá pedagógiai lélektan megszületése. A gyermektanulmányból a kiváló önálló gyermeklélektan jeles képviselője, az osztrák származású *Karl Bühler* (1879–1963) munkásságának fénykora bécsi tartózkodásának idejére tevődik. 1922-ben alapította meg a bécsi Egyetemi Lélektani Intézetet, melyet a harmincas évek közepéig, amerikai emigrációjáig vezetett. Egyik legjelentősebb gyermeklélektani művében az 1918-ban írt „Die geistige Entwicklung des Kindes”-ben (*A gyermek szellemi fejlődése*) elsőként próbálta meghatározni tudatosan darwinista alapokra építve a gyermeki fejlődés szakaszait. A műben az ösztön, a szokás (dressúra) és az értelem három szintjét különbözteti meg, mind az állati viselkedésben, mind pedig a gyermek fejlődésében. Fejlődéslélektani munkásságának keretében sok fontos összefüggést fogalmaz meg a gyermeknyelvvél, a gyermeki ábrázolóképeséggel kapcsolatban. Tőle származik a funkcióöröm, a tevékenység önmaga mint jutalom gondolata is. Felesége, *Charlotte Bühler* (1893–1974) munkássága is jelentős, aki az egyik korai csecsemővizsgálat megalkotója. Az elsők között dolgozza ki az emberi életút elemzésének pszichológiai alapjait (*Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, 1933), valamint jelentős művet ír az ifjúkor pszichológiájáról (*Das Seelenleben des Jugendlichen*, 1921), melyben a serdülők naplóit elemzi nagyon érzékletes módon. (Vö. *Mészáros, Németh és Pukánszky*, 1999)

A fejlődéslélektan talán legnagyobb hatású rendszerének megalkotója *Jean Piaget* (1896–1980). Korai gyermeklélektani munkáiban a gondolkodás és beszéd óvodás kori alakulását vizsgálta. Kutatásai alapján dolgozza ki a gyermeki gondolkodás sajátosságainak jellemzésére az *egocentrizmus* fogalmát. Ezt követő munkáiban a húszas években tárja fel a *gyermeki világgép* jellemzőit. Klinikai módszere segítségével kimutatta, hogy az óvodás korú gyermek meglehetősen részletes elméletet alkot a körülötte lévő tárgyi és szociális világról, annak szerveződési elveiről. Ez a világgép *antropomorf* (minden gondolkodik benne és szándékkal jellemezhető), *artificialista* (úgy működik minden, mintha ember alkotta volna). Legnagyobb hatású munkái a gyermeki gondolkodás logikai, szerveződési oldalát tárták fel. Koncepciója szerint a gyermeki gondolkodást, egymásra épülő, egymástól minőségileg eltérő szakaszok jellemzik (*érzékszervi mozgásos intelligencia, konkrét műveleti gondolkodás, a formális gondolkodás szakaszai*). (Vö. *Pléh*, 1992. 118–120.)

A korszak további jelentős fejleménye az önálló *pedagógiai lélektan* kialakulása. Létrejöttében szintén kiemelkedő szerepe volt a 20. század elején a kísérleti pedagógiával párhuzamosan megjelenő új tudományterületnek, az egyben pedagógiai-pszichológiai mozgalomként is jelentős *gyermektanulmánynak*. A korai pedagógiai lélektani művek közül említést érdemel *Otto Tumlirz* 1930-ban kiadott „Pedagógiai pszichológia” című munkája. Az új tudományág létrejöttében fontos szerepet játszottak *Oswald Kroh* (1887-1956) iskolapszichológiai munkái (*Psychologie des Grundschulkindes* 1928, *Psychologie der Oberstufe* 1932). A gyermeki világgép alakulásával foglalkozik *Wilhelm Hansen* 1938-ban megjelenő „A gyermeki világgép fejlődése” (*Entwicklung des kindlichen Weltbildes*), a pedagógiai milió-kutatás jelentős úttörő vállalkozásának tekinthető *A. Busemann* munkája a „Pedagógiai milió-tanulmány” (*Pädagogische Milieukunde* 1927).



## *Rendszerelméleti és strukturalista elméletek neveléstudományos recepciója*

Az 1930-as évektől kezdődően az Egyesült Államokban az empirikus társadalomtudományok jelentős mértékben felértékelődtek. Németországban ez a tendencia 1933-tól megtört, hasonló visszaesés tapasztalható az évtized végén a francia tudományok fejlődésében is. Miként *Benda Gyula* az Annales-iskola munkásságát áttekintő tanulmányában megállapítja, a francia felsőoktatási rendszerben a 20. században kialakuló társadalomtudományok, legfőképpen a szociológia, a század első évtizedeiben nem tudták megfelelően biztosítani egyetemi státuszukat. A kérdés az 1920-as években sem oldódott meg, elsősorban amerikai alapítványok segítségével csupán néhány projekt valósult meg. A francia tudományosság átszervezésére csak a háború után került sor. 1948-ban az 1866 óta működő Ecole Pratique des Hautes Etudes (EPHE) keretein belül létrehozott hatodik szekció látta el a történelem és a társadalomtudományok oktatásának, illetve kutatásának feladatait. Az alapítás részben amerikai alapítványok támogatásával történt, de egyben részét képezte a francia oktatási és kutatási rendszer átfogó reformjának is. Az intézmény kutatói műhelyekbe (laboratoire de recherche), majd 1949-től kutatóközpontokba szerveződve folytatta munkáját. Az 1970-es években egy-egy nagyobb kutatóközpont már száz fő feletti kutatási-oktatási és segédszemélyzettel működött. Az intézmény amerikai egyetemektől átvette a területi kutatások rendszerét, a kutatók nem diszciplínák szerint, hanem nagyobb területek (Afrika, Ázsia, Latin Amerika) szerint különültek el, és azokon belül a társadalomtudományos területek, illetve kutatóik között szoros interdiszciplináris együttműködés vált lehetővé. 1957-től a VI. szekció mellett, a tudományos élet szervezésére, az intézmény működésének támogatására a Maison des Sciences de l'Homme (Embertudományok Háza) elnevezéssel alapítványt hoznak létre (*Benda*, 2007. 13.).

A 20. század közepétől egyre erőteljesebbé válik a klasszikus, filozófiai gyökerű tudományokkal kapcsolatos kritika. Az ezekkel szembehelyezkedő különböző tudományos irányzatok az atomizáló elkülönülés helyett az interdiszciplináris együttműködés fontosságát hangsúlyozzák. A kritika legfőbb állítása szerint, a hagyományos tudományok nem alkalmasak a modern, magasan szervezett ipari-fogyasztói társadalmak komplex technológiai-innovációs feladatainak hatékony támogatására, az azokban érvényesülő bonyolult társadalmi folyamatok kellő mélységű feltárására. A világháborút követő évektől egyre népszerűbbek lesznek azok az új tudományos törekvések (például információelmélet, kibernetika, játékelmélet, operáció-kutatás), amelyek alkalmasnak tűntek a fenti komplex folyamatok egységben szemlélő, hatékony leírására, illetve szabályozására. Ezek a – leginkább *Ludwig von Bertalanffy általános rendszerelméletére* (General Systems Theory 1968) alapozódó – tudományos irányzatok olyan egyetemes érvényességű tudományos koncepció megalkotására törekedtek, amely alkalmas a legkülönbözőbb élő- és élettelen rendszerek (pl. technikai, biológiai, szervezeti, társadalmi) leírására, elemzésére, értelmezésére és szabályozására. A különböző tudományok által megfogalmazott közös cél egy olyan komplex, általános rendszerelmélet megteremtése, amelybe beintegrálhatók a különböző rendszereket leíró speciális rendszertudományok (információtechnika, kibernetika, játékelmélet stb.) eredményei is. A 20. század hetvenes éveiben már számos területen érvényesülő *rendszerelméleti szemlélet* megjelent a pedagógiában is (pl. programozott oktatás, különböző rendszerszemléletű didaktikai modellek stb. terén). Legsámottevőbb eredményei az ökológia, illetve a menedzsment területén születtek. A rendszerelmélet neveléstudományos recepcióját elemző német tudományelméleti munka a társadalomtudományok, illetve a neveléstudomány elméleti továbblépése szempontjából legjelentősebb irányzatai közé *Talcott Parsons*, illetve *Niklas Luhmann* szociológiai rendszerelméletét, továbbá *Gregory Bateson* és munkatársai által Palo Altóban az 1950-es években kidolgozott rendszerelméleti alapokon nyugvó kommunikációs-családterápiát sorolta (*König és Zedler*, 1998. 169–170.).

*Talcott Parsons strukturális funkcionalizmusa és a rendszerelméleti neveléstudomány*

*Talcott Parsons* (1902–1979) heidelbergi tanulmányait követően a Harvard Egyetem tanára, 1944-től professzora. Az ötvenes évektől dolgozza ki a kezdetben kibernetikára, illetve információelméletre, majd a hatvanas évektől kezdődően a biológiai rendszerelméletre alapozott *strukturális-funkcionális társadalomelméletét*. Konceptióját befolyásolják *Freud* – elsősorban a felnövekvő ember személyiségalakulása és pszichoszexuális fejlődése kölcsönhatásaira vonatkozó – munkái is. Jelentős pedagógiai, illetve pszichológiai relevanciájú szerep- és rendszerelméletének két alapfogalma a „struktúra” és „funkció.” A funkció a szociális struktúrák bizonyos idő alatt bekövetkező folyamatszerű fejlődésének, illetve dinamikájának értelmezésére szolgál. Tartós működése érdekében minden társadalomnak négy alapvető feladatot kell ellátnia, melyek megvalósítására négy sajátos társadalmi alrendszer alakul ki: 1. A biológiai organizmus rendszere: az emberi szervezet biológiai felépítettsége, pszichológiai- fiziológiai kiformáltsága, fizikai megjelenése, továbbá az ezen a szinten megvalósuló cselekvései. 2. Az egyes individuumok személyiségének rendszere: azokat a szociális és kulturális rendszer elemeket tartalmazza, amelyek valamely kultúrában élő minden egyes individuumra jellemzőek, illetve amelyek kialakítják az egyes individuum felcserélhetetlen egyediségét 3. A szociális rendszer: az individuumok kölcsönös cselekvései, az ún. interakciók, a szociális rendszer egyes tagjainak célkövetése, vagyis aktív cselekvése jellemzi, azonban azok egyúttal a többi cselekvő feléjük irányuló orientációjának objektumaiként is megjelennek. 4. A kulturális rendszer: mindazon elemek összessége, amelyeket az emberi kultúra tartalmi hoztak létre. Az egyes rendszerek, illetve alrendszerek, továbbá azok funkciói kölcsönös függőségi viszonyban vannak egymással. A koncepció nevelési szempontból is lényeges további megállapítása szerint, a személyiség, mint mintafenntartó alrendszer, az individuum és annak – általános normákból, ún. alapértékekből, továbbá speciális normákból, mint például a pontosság, megbízhatóság álló – normarendszere jelentős szerepet játszik a társadalom stabilitásának megőrzésében. A sikeres szocializáció előfeltétele az individuum azonosulása a normarendszer értékeivel és az abban megjelenő célorientációkkal. Ennek első szakasza az ún. elsődleges szocializáció, amelynek során a gyermek társadalomba történő bevezetése elsősorban a család közvetítésével történik. Másodlagos szocializációnak tekinthető minden olyan későbbi szakasz, amely az egyéni kompetenciát a társadalom világának újabb részterületeivel kapcsolatban is kialakítja. (Vö. *Kron*, 1997; *Németh*, 2005.)

A rendszerelméleti nézőpontú társadalomtudományok neveléstudományi recepciójának leglátványosabb elméleti eredménye a *Niklas Luhmann* és *Karl-Eberhard Schorr* által szerkesztett, 1979-ben megjelenő, *Reflexionsysteme im Erziehungssystem* (A nevelési rendszer reflexiós rendszerei) című munka, majd az 1982 és 1996 között kiadott, *Luhmann* rendszerelméletének további neveléstudományos összegzéseit tartalmazó, *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (Pedagógia, neveléstudomány, rendszerelmélet). A *Bateson* nevéhez kapcsolódó kommunikációs megközelítést, terápiás felhasználást hangsúlyozó pszichológiai koncepció a *rendszerelméletet a megértő pszichológia hermeneutikai hagyományával* kapcsolja össze azzal a céllal, hogy a különböző társadalmi rendszerekben, mint család, iskola, munkahely kialakuló kommunikációs problémákat megoldja. A koncepció rendszerezett elméleti hátterét annak továbbfejlesztője és népszerűsítője *Paul Watzlawick* foglalja össze 1964-ben megjelenő „Emberi kommunikáció” című munkájában. *Bateson* másik tanítványa, *Jay Haley*, a koncepciót a stratégiai családterápia irányában fejlesztette tovább. *Virginia Satir*, a *Bateson*-koncepciót a *rogersi* humanisztikus pszichológia hagyományával összekapcsolva, egy nagy hatású, fejlődésre alapozott családterápiás koncepció megalkotója lesz (*König* és *Zedler*, 1998. 190.).

### *Strukturalizmus és neveléstudomány*

---

A Parsons által megalkotott strukturális funkcionista irányzat elsősorban a különböző társadalmi intézmények társadalmi szerepére, az azok által betöltött funkciókra fektette a hangsúlyt. Eszerint a társadalom úgy épül fel, mint egy test, amelynek tagjai egy inherens logikát követve alakulnak ki, alkotják meg a civilizációt. A *strukturalizmus* további, jelentős, a neveléstudomány, illetve pszichológia terén is érvényesülő *francia irányzatának* képviselői (például *Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser, Lucien Goldmann, Pierre Bourdieu* és mások) túllépve az amerikai strukturális-funkcionista társadalomelmélet vizsgálati fókuszán, a társadalom felületi struktúrái mögötti rejtett mélystruktúrák feltárására törekuszenek. Ehhez a módszertani alapokat *Claude Lévi-Strauss*, a természeti népek házassági szokásainak feltárására irányuló, a negyvenes években folytatott antropológiai terepkutatásai adják, amelyek során a vizsgált népcsoportok szokásrendjének, felületi, illetve mélystruktúráinak rekonstrukciójára tett kísérletet. Ennek alaptézise szerint a rokonsági struktúrák által tagolt archaikus társadalom felülete mögött olyan tudattalan logikai mélystruktúrák rejlenek, amelyek meghatározott transzformációs szabályok érvényesítése nyomán tehetők láthatóvá (*Lenzen, 2004. 147.*).

A strukturalista tudományfelfogás, a társadalmi-kulturális jelenségek struktúraelemzések útján történő feltárására törekedve, leginkább azokat, a társadalom felszíni struktúrái mögött meghúzódó rejtett, mélyebb összefüggéseket vizsgálta, amelyek a jelenségek és események mögött rejtőző, látens erőtként az emberi szellem modellezhető tudattalan szabályait alkotják. Ez is jelzi, hogy a strukturalizmust megtermékenyítő szellemi hatások között jelentős szerephez jutnak *Freud* és *Jung* vallásról, emberi ösztönökben, szemléleti és magatartásformákban azonosítható archaikus prediszpozíciókról, illetve az életet vezérlő ősmintákról („archetípusok”) szóló írásai. *Lévi-Strauss* eszmerendszere a nyelv új meghatározásából, abból a *Saussure* által felállított szabályból indul ki, amely a nyelvtudomány tárgyának tekintett nyelvezetet („le langage”) egyfelől a nyelv („la langue”) megállapodott rendszerére, másfelől a folyamatosan átalakuló beszédre („la parole”) osztja fel (*Harmati, 2007. 65.*).

Szintén *Saussure* nyelvelméletére és *Freud* pszichoanalízisére alapozódik *Jacques Lacan* nagy hatású strukturalista pszichológiai, illetve pszichiátriai elmélete is. Ennek kiinduló tétele szerint a tudattalan a „nyelv” mintájára strukturált, továbbá azt hangsúlyozza, hogy a tudattalan mindig a Másik, vagyis tükörképünk elbeszélése („discours”), akire vágyaink irányulnak. A pszichoanalízis nyelvészettel történő összekapcsolásával a beszédet olyan alapvető szimbolikus rendszernek tételezi, amely minden ember fejlődésében elengedhetetlen szereplő, azonban a narratíva nagy részben mégis tudattalan marad. Az analitikus kezelés célja, hogy a személy visszanyerje a „tudatos” beszéd „tudattalan” jellegéből adódó, éppen ezért hiányzó részét, hogy a beszédben megnyilvánuló tartalmak tudatosan is koherenssé és folytatólagossá váljanak (*Harmati, 2007. 68.*).

A francia strukturalizmus legerőteljesebb neveléstudományi, illetve oktatásszociológiai relevanciájú irányzatának megalapozója *Pierre Bourdieu*. Munkásságának neveléstudományi szempontból legfontosabb területe a társadalmi egyenlőtlenségeket, illetve azok hierarchikus rendjét újratermelő – kulturális szimbolikus tényezőkre alapozódó – mechanizmusok vizsgálata. Kiinduló tézisként azt hangsúlyozza, hogy a hatalmi viszonyok megőrzése, illetve újratermelése érdekében a mindenkor domináns hatalmi pozíciókat betöltő elit alapvető törekvése saját kulturális és szimbolikus produktumainak érvényesítése a társadalom többi csoportjainak körében. (Ennek pedagógiai vonatkozásait vö. *Bourdieu* én. 8-91.) Ennek társadalmi folyamatait részletesen az ún. *mezőelmélet* keretében tárgyalja. Ennek kiinduló tétele szerint a modern társadalmakban az emberi kapcsolatok rendkívül differenciált világa jön létre. Ezek során a különböző elkülönülő társadalmi terekben jönnek létre, amelyekben a különböző társadalmi cselekvések, ún. mezők köré rende-

zódnek (pl. a művészeti, politikai, gazdasági mező). Ezekben az eltérő társadalmi mezőkben a cselekvők közötti együttműködési struktúra működését az azokat mozgató erőforrások és a legitimitásukat megalapozó érvrendszerek határozzák meg. Az így kialakuló erőforrások mintegy hatalmi tőkeként (gazdasági, kulturális, társadalmi és szimbolikus) működnek. Ezek birtoklását és továbbörökítését elsősorban az úgynevezett szimbolikus tőke biztosítja. Ebben a megközelítésben a tőke nem kizárólag közgazdasági fogalomként szerepel, tágabb értelemben olyan társadalmi energia, illetve kumulált munka, amelynek megszerzéséhez hosszabb idő szükséges. Funkciója olyan társadalom elosztási struktúra megteremtése, amely mintegy kényszerítő erővel befolyásolja annak belső tagolódását is. (Vö. *Pokol*, 1995. 76–83.)

Ennek egyik alapvető formája a kulturális tőke. Ez megjelenhet (inkorporált módon), az egyéni szocializáció, illetve az iskolai oktatás során megszerezhető *egyéni műveltség* formájában. Tárgyasult formái a különböző *kulturális alkotásokban* (műalkotások, épületek, könyvek) öltenek testet. Az intézményes formát az egyén társadalmi presztízsét megjelenítő *különböző címek, titulusok* biztosítják. A kulturális tőke megszerzésének alapvető formája a nevelés és oktatás, amely látens módon biztosítja a megszerzett kulturális tőke átörökítését. Az egyes tőkefajták birtoklása az uralkodó elitnek a társadalmi élet különböző mezőiben megnyilvánuló hatalmának alapja. Az egyén által birtokolt társadalmi tőke nagysága függ az általa ténylegesen mozgósítható kapcsolati háló kiterjedtségétől, továbbá azon tőke nagyságától is, amelyet csoportjának tagjai partnerként birtokolnak. A csoporthoz való tartozás biztosítja az egyén hitelképességét, mert az egyes csoporttagok által birtokolt tőke összessége mindenki számára biztosítékot jelent. A különböző társadalmi mezők alkotják azt a játékeret, ahol az egyes cselekvők a saját habitusuk által vezérelve folytatják a társadalmi játszmáikat. (Vö. *Pokol*, 1995. 83–88.)

Az ún. *habitus*-elmélet az egyes társadalmi cselekvők motivációjának értelmezését adja. A *habitus* ebben az elméleti rendszerben azokat a szokásokat, szokásszerűségeket jelenti, amelyeket az egyes társadalmi cselekvők *szocializációjuk* során a társadalom kihívásaira reagáló megküzdési stratégiaként kialakítanak. Ezek a szokások egy legitim, társadalmilag meghatározott magatartásrepertoárt kínálnak az egyéneknek. Az egyénnel szemben érvényesülő objektív struktúrák alakítják ki a társadalom szokásrendszerét (*habitusát*), amely befolyásolja az egyes személyek által szocializált, annak cselekvéseit meghatározó egyéni habitust. Ez nem mechanikus folyamat, egy struktúra számtalan egyéni, de ugyanazon habitusban gyökerező választ válthat ki. Az egyén viselkedése során nem tud teljesen szabadon teljesen új viselkedésformákat improvizálni, mivel nem tudja magát teljesen függetleníteni az elsajátított habitustól. Ezért a habitus, azáltal, hogy meghatározza az egyén látásmódját, segít újratermelni az azokat létrehozó objektív struktúrákat is. (Vö. *Pokol*, 1995 és *Liebau*, 2007. 356–362.)

## *Újabb megértő-értelmező neveléstudományos irányzatok*

Az empirikus társadalomtudományok és annak rendszerelméleti és strukturalista alapokon nyugvó, erőteljes neveléstudományi relevanciával is rendelkező irányzatainak térhódítása mellett az 1980-as évektől mind az angolszász mind a kontinentális tudományosságon belül újra népszerűvé válnak a német szellemtudományos törekvésekre visszavezethető, illetve azokat továbbfejlesztő megértő-értelmező törekvések.

### *Szimbolikus interakcionizmus*

A fenti irányzatok angolszász vonulatának alapító atyja, a „Chicagói Iskola” jeles személyisége *Georg Herbert Mead* (1863–1931), akinek szemléletmódjára különösen a német pszichológia szellemtudományos irányzata gyakorolt számottevő hatást. Nevéhez fűződik a modern szociológia, illetve szociálpszichológia fontos irányzata, a *szimbolikus interakcionizmus* elméleti megalapozása. Ez a megközelítés a társadalom

mikro-folyamatainak vizsgálatát, a mindennapok interakcióinak sajátosságait helyezi előtérbe, továbbá hangsúlyozza a nyelv és a szimbólumok szerepét. Konceptiójának elméleti alapjai a "Mind, Self and Society" (A pszichikum, az én és a társadalom 1934) című nagy hatású munkájában összegződnek. *Mead* a szimbolikus gondolkodás jelentőségét abban látta, hogy az felszabadította, illetve kitérítette az emberi ismeretszerzés és gondolkodás perspektíváit. Az élmények már nem csupán ténylegesen megélt (látott, hallott, érzett) tapasztalataira korlátozódnak. Az emberi világ alapvető jellemzője a rendkívül gazdag szimbólumvilág, az ember valójában a szimbólumok által válik öntudatos lénnyé, azok segítségével tanulta meg önmaga kívülről történő szemléletét. Azt a módot, ahogy őt más emberek látják. (Vö. *Giddens*, 1995. 664.) Az individuum társadalmi lénnyé alakulása mindig a többi emberrel kialakított kapcsolatai útján történik, az ezek során kapott visszajelzésekből tanulja meg az elvárt szerepeket. Ebben a folyamatban különösen fontos szerepet játszanak bizonyos személyek (pl. a szülők), miként ezeket *Mead* nevezi a „szignifikáns mások”. A szereptanulás további fontos tényezői még az ún. viszonyítási csoportok, akik véleményét valamilyen oknál fogva az egyén fokozottabban figyelembe veszi saját önértékelése, illetve attitűdök, normák, értékek elsajátítása során. Ennek alapján a kialakuló „én” két fajtája különíthető el, az 'I' és a 'Me', mely fogalmakat a munkája magyar fordítása „felépített én” (Me) és „reaktív én” (I) kifejezés formájában adja vissza. A 'me' a személyiségnek a szocializáció során létrejövő vetülete, a társadalmi én, amely az egyén viselkedését kiszámíthatóvá teszi (*Németh*, 2005).

Fejlődésemélete szerint a szocializáció, az egyén számára fontos másikkal (szignifikáns másikkal) kialakított interakciók során, szimbolikusan közvetített jelentések által megvalósuló egyedi identitás kialakulásának folyamata, szerepek és szerepértelmezések átvétele. A szimbolikus jelző ebben az esetben azt jelzi, hogy ez a folyamat nem önmagától, és nem törvényszerűen megy végbe, hanem az gesztusok értelmezésén és az abból kibontakozó szimbolikán alapul; vagyis valamely szerep átvétele az egymással kölcsönhatásban álló szubjektumok megegyezése során valósul meg. A szocializáció során elengedhetetlen az abban résztvevő minden egyes szereplő együttműködése a szituáció közös értelmezésének kidolgozására. Ugyanis csak az ennek nyomán kialakuló megbeszélés, illetve megegyezés útján valósulhat meg, illetve válhat tartóssá a közös cselekvés; csakis ezt követően kerülhet sor a konkrét, cselekvés szintjén is megvalósuló együttműködésre. (Vö. *Kron*, 1997. 170-175.) A koncepció továbbfejlesztője *Herbert Blumer*, (Michigan, Chicago, Berkeley professzora) vezeti be a szimbolikus interakció kifejezést. A társadalomkutatást kommunikatív folyamatként értelmezik, amelynek célja nem elméletek megalkotása, hanem a cselekvők szándékainak, stratégiáinak – például résztvevő megfigyelés keretében történő – rekonstruálása.

### *Fenomenológiai társadalomtudományok – etnometodológia*

Az osztrák származású, 1938-ban az Egyesült Államokba emigráló *Alfred Schütz* (1899–1959) alapművét – A társadalmi világ értelem teli felépítése (1932) – követően az 1930-as években dolgozza ki a *megértő társadalomtudomány* ún. *fenomenológiai irányzatának* alapelveit. A *Schütz* és tanítványai (például *Berger* és *Luckmann*) által kidolgozott koncepció abból indul ki, hogy a társadalomtudományok tárgyának, a társadalmi valóságnak sajátos szerkezete van. Ez a sajátosság abból adódik, hogy a *társadalmi valóság* különös anyagból, *a szubjektív értelem*ből szövődik, így annak felépítése is értelem teli. A társadalomtudományok feladata ennek rekonstruálása. Amennyiben a társadalom jelenségeit vizsgáló társadalomtudományok azt akarják, hogy fogalmaik és elméleteik megfeleljenek a társadalmi valóságnak, tárgyukból fakadó módszertani sajátosságuk, a *társadalmi valóság értelmező megértése*. Továbbá annak feltárása, hogy miként lehet objektíven megérteni ezt a szubjektív értelmet. *Schütz* ennek kidolgozása során egyrészt *Max Weber* megértő szociológiájának az értelemvezérelt cselekvést hangsúlyozó cselekvéseméletéhez, másrészt *Edmond Husserl* fenomenológiai filozófiájához tért vissza. Követői, például *Berger* és *Luckmann*, a fenomenológiai

tudásszociológia jeles képviselői, elméletét a különböző társadalomtudományos elméletekkel gazdagítva azt az interszubjektív kulturális világ nagy hatású átfogó elméletévé (*Berger és Luckmann, 1998*) fejlesztik majd (*Morel et al., 2000. 102.*).

*Schütz és Mead* hatása érvényesül a torontói és a pennsylvaniai egyetem szociológia és antropológia professzora *Erving Goffman* munkáiban, aki az emberi cselekvéseket társadalmi szerepek elsajátítási folyamataiként értelmezi, amelyek során az egyes személyek ezeket a szerepeket individuális formában megjelenítik, vagy bizonyos megnyilvánulásuktól távolságtartó módon elhatárolódnak. Hatásuk érvényesül *Harold Garfinkel* a Berkeley egyetem professzora által kidolgozott ún. *etnometodológiában* is. Ez az antropológiai nézőpontú irányzat az idegen kultúrákat kutató etnográfiaival szemben a hétköznapi cselekvések során érvényesülő társadalmi szabályokat vizsgálta. Az irányzat követői szintén a résztvevő megfigyelést alkalmazva a megértő módszer segítségével rekonstruálják az egyének és csoportok által felhasznált értelmezési mintákat, cselekvési szabályokat. Az etnometodológusok kritikai megfontolásokat is megfogalmaztak a reflektálatlanul kvantifikáló empirikus társadalomkutatásokkal kapcsolatban, nehezményezve azt, hogy azok nem törődnek fogalmainak, formális modelljeinek kellő adekvátságával (*Morel et al., 2000. 101.*).

### *A kritikai neveléstudomány*

A német neveléstudomány sajátos irányzataként jelentkező *kritikai neveléstudomány* az 1930-as években kibontakozó neomarxista irányzat, az ún. Frankfurti Iskola (*Theodor W. Adorno, Max Horkheimer és Herbert Marcuse*) által kidolgozott *kritikai elméletre* alapozódik. A nemzetiszocialista hatalomátvétel után ezek a tudósok az Egyesült Államokban folytatják kutatásaikat. Az emigráció során részben feladva eredeti programjukat, a marxizmust megújító, az emancipáció esélyére alapozott empirikus társadalomtudomány kialakítását, egy pesszimista alaphangú kapitalizmuskritikát fogalmaznak meg, amelyben azt hangsúlyozzák, hogy a kapitalizmus nem az emberek szabadságához, egyenlőségéhez, testvériségéhez, hanem egy „totálisan igazgatott világhoz”, az „egyén alkonyához” vezet. (*Horkheimer és Adorno, 1996*) A neomarxista mozgalom a nyugati országokban (túlnyomórészt az egyetemeken) vált népszerűvé az 1960-1980-as években.

A kritikai elméletet az 1970-es években megjelenő szintetizáló munkáiban *Jürgen Habermas* fejlesztette tovább. Elméletének kiinduló tétele szerint a marxizmus központi eszméinek kudarca után nincs létjogosultsága egy olyan kritikai elméletnek, amely közvetlen módon kapcsolódik a marxizmushoz. Miként megállapítja, a modern társadalomelméleteknek számos eleme jól felhasználható a jelenkori társadalom elemzéséhez, azonban többségükben empirikus-analitikus tudományfelfogás elkötelezettjeiként – legalábbis nyíltan – tartózkodnak az értékeléstől, korszerűek, de nem kritikaiak. Ebből kiindulva megkérdőjelezve az uralkodó empirikus-analitikus tudományfelfogás monopóliumát azt hangsúlyozza, hogy *minden tudomány mögött – beleértve ebbe az empirikus tudományokat is – valamilyen érdek rejlik*, az érdektelen tudomány általában nem létezik, és *ez különösen érvényes az empirikus tudományokra*. Amellett érvel, hogy több tudományos eljárás (például hermeneutikai, fenomenológiai, kritikai-dialektikus) létezik, amelyek nem követik az empirikus-analitikus tudományok mintáját, mégis joggal követelnek maguknak helyet a modern tudományok sorában.

*Habermas* szerint az empirikus analitikus tudományok ismeretelméleti megalapozásának hátterében az a sajátos *technikai megismerésérdek* áll, amelynek alapján a *valóságot* ennek megfelelő szelektív nézőpontból, *a társadalmi hasznosság technikai nézőpontjából értelmezik*. Ebből a szempontból nem az a döntő, hogy a vizsgálatot végző tudós érdekelt-e a technikai problémák megoldásában, hanem az, hogy már a módszertani eljárások szabályai is feltételezik, hogy ez az érdekszempont jusson érvényre. Annak a módszertani elvárásnak, amely a vizsgált változók között oksági kapcsolatokat keres, továbbá annak az elvárásnak, hogy ezek a kapcsolatok célzott kísérleti, illetve kvázi-kísérleti helyzet segítségével reprodukálhatók le-

gyenek, csak akkor van értelme, ha a kutató azt akarja megtudni, mely cselekedetekkel idézhet elő bizonyos hatást, vagyis különböző lehetséges technikai vagy célracionális cselekedettel kapcsolatban. Ebből a szempontból *az empirikus tudomány az instrumentális cselekvés kiváló kísérleti terepe*. Az empirista tudományos megközelítés legitimitása arra az antropológiai tényre alapozódik, hogy az emberi faj fennmaradása jelentős mértékben függ a technikai problémák sikeres megoldásától. Ugyanis az ember testi erejét, szenzomotoros és motoros képességeit, valamint a változó környezeti feltételekhez való alkalmazkodását tekintve fogyatékos lény. Ezért arra kényszerül, hogy különböző technikai készségeket, tudást és segédeszközöket kialakítson. Ez a tudománytípus kiválóan megfelel a természettudományok területén, azonban *alkalmazása problematikus a társadalomtudományok területén*, mert szükségképpen olyan tudást teremt, amely *az emberi viselkedés irányítására, az emberek manipulálására használható fel* (Habermas, 1973).

Elemzéseinek összegzéseként Habermas kiemeli, hogy a haszonelvű technikai érdekek mellett az embereknek vannak más hasonlóképpen fontos és szükséges, egyéb legitim érdekei is, amelyekhez olyan további tudományos eljárások kapcsolódnak, amelyek nem követik az empirikus tudományok mintáját. Ennek megalapozója a *gyakorlati megismerésérdek*, amely szociális, más néven *interszubjektív kapcsolatok létrehozására és fenntartására, más szubjektumok megértésére* irányul. Ez az alapja a hermeneutikai, megértő, ún. szellemtudományoknak, amelyek a kimondott, leírt szövegek megértésére törekednek. Ezek célja az empirikus-analitikus ellentétben nem a dolgok és események magyarázata, tehát ok-okozati összefüggések közötti törvényszerűségek feltárása, amelyek ismerete révén a valóságot céljaink érdekében változtatni, illetve manipulálni tudjuk. A tudományos megértés célja az, hogy *értelmezve megértsük a kimondott vagy leírt szöveget, vagyis megragadjuk a szerző szándékát, törekvéseit*, hogy a jövőben azt figyelembe véve, annak is megfelelően cselekedjünk. Ebben a folyamatban a szövegek szerzőjét hozzánk hasonló, velünk egyenjogú kommunikációs partnernek tekintjük.

A hermeneutikai vizsgálatra a körkörösség jellemző, valamely szöveg, illetve intencionális cselekedet értelme a kutató számára csak akkor tárul fel, ha rendelkezik már bizonyos korábbi megértéssel, valamennyire ismeri a személyt, annak környezetét, azt a kultúrát, amit meg szeretne érteni. A megértés körkörös folyamatát mindaddig módosítani kell, ameddig a szöveget, illetve a vizsgált cselekedetet maradéktalanul és ellentmondásmentesen nem tudjuk értelmezni. A *hétköznapi életben az egyes emberek közötti minden megértési kísérlet e szerint a modell szerint zajlik*. A megértő tudományok ehhez hasonlóan próbálják meg *érthetővé tenni az idegen kultúrákat, ismeretlen csoportfolyamatokat, a történelem elmúlt időszakait*. Gondoskodnak arról, hogy ne szakadjon meg a kapcsolatunk a számunkra idegen, vagy a múltbeli eseményekkel, ezáltal a jövő felett a múltbélivel és az idegennel viszonylagos összhangban legyünk úrrá. Így ezek a tudományok *az interszubjektív és a kultúrák közötti kommunikáció fontos részét képezik*. A tudománytípus szükségessége szintén antropológiai okokra vezethető vissza, oka az emberi faj ösztönredukciója, így az embernek semmilyen veleszületett program nem mondja meg, mit tegyen, hogy éljen együtt másokkal. Ezért arra kényszerül, hogy maga határozza meg az emberek közötti viselkedés szabályait, és igyekszik összhangba kerülni a többiekkel. A hermeneutikai megértés két irányból akadályozza meg a kommunikáció megszakadást, egyrészt a saját élettörténetünk és a közös hagyomány vertikális síkján, továbbá a különböző egyének, csoportok és kultúrák közötti közvetítés horizontális síkján. Amennyiben ezek a kommunikációs folyamatok megszakadnak, a megértés interszubjektivitása megmerevedik vagy szétesik. Ezzel együtt megszűnik az instrumentális cselekvés sikerét is biztosító feltétel, a kényszermentes egyeztetés és az erőszakmentes elismerés (Habermas, 1973. 220–223.).

Habermas munkáiban megjelenik egy harmadik, ún. *emancipációs megismerésérdek* is, amely a torzítatlan kommunikáció létrehozásának és fenntartásának, illetve a kommunikációs zavarok kiküszöbölésére irányul. Ez az érdek a megértésre irányuló képesség hiányából fakad, amelynek oka abban rejlik, hogy a meg-

értés közege, a nyelv eltorzul, így nem képes hiánytalanul betölteni közlési funkcióit. Ezekben az esetekben nem működik a hermeneutika eszközeivel dolgozó szövegértés. Ebben a helyzetben érvényesül a kritikai tudományok feladata, hogy megszüntessék a kommunikációs zavarokat, és ismét biztosítsák a megértést. Ennek modellje a belső párbeszéd zavarai foglalkozó *freudi* pszichoanalízis, amely kritikai tudományként dialektikusan összekapcsolja az oksági magyarázatot az értelemértéssel. Ehhez hasonlóan foglalkozik a kritikai társadalomelmélet az emberek közötti párbeszéd zavarai, amely a társadalmi párbeszéd zavarait az emberek közötti uralmi viszonyokból fakadó érdekellentétekre, valamint a hatalmon lévők arra irányuló törekvéseire vezeti vissza, hogy az elnyomottakat kizárják a társadalmi párbeszédéből, hogy önállótlanúságra kényszerítsék őket. A kritikai elmélet feladata a kommunikációs zavarok feltárása segítségével megteremteni a torzításmentes kommunikáció feltételeit. (Vö. *Morel et al.*, 2000. 250–254).

A kritikai irányzat hatása legerőteljesebben a német neveléstudományban érvényesült. Az irányzat legismertebb képviselői *Hermann Giesecke* (Einführung in die Pädagogik, 1971), *Klaus Mollenhauer* (Theorien zum Erziehungsprozess, 1972) és *Wolfgang Klafki* (Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft, 1976), *Hermann Giesecke* (Einführung in die Pädagogik, 1971).

### *A kvalitatív és kvantitatív megközelítés „egyenrangúsági kényszere”*

*Habermas* empirikus és hermeneutikai tudományokkal kapcsolatos fejtegetései rávilágítanak a két paradigmátikus, kvantitatív, illetve kvalitatív irányzat komplementer jellegére, továbbá az ebből fakadó egyenrangúsági „kényszerre” is. Nevezetesen arra, hogy *a különböző kutatási megközelítések jellegükből adódóan egyenrangú szereplőként, egymást mintegy kiegészítve vizsgálják a társadalmi valóság három különböző, ugyanakkor egymással szoros kapcsolatban álló, eltérő mennyiségi és minőségi és érvényességi tulajdonságokkal jellemezhető területét.* Ezek az *emberi pszichikum belső individuális szférájától az egyes szubjektumok közötti (intra-individuális) interakciókon át, a társadalom makroszociális folyamatainak* vizsgálatáig terjednek. Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a két irány eltérő jellegéből adódóan, minden egyes részfőre teljes feltárására önállóan és kizárólagosan nem alkalmasak sem a természettudományok kutatásmethodikai eljárásaiban érvényesülő, annak ok-okozati logikáját változatlan formában követő hagyományosan értelmezett empirikus tudományok, sem pedig a hagyományos szellem-, történet- illetve társadalomtudományok. Ugyanis az egyik esetben a társadalmi valóságot természetszerű formaként értelmezve, objektíven megragadható tárgyi világnak definiálják, míg a másik esetben a társadalmi valóság, az egyes individuumok, valamint a társadalmi intézmények és szerveződések strukturált, történetileg leírható összefüggéseiként állnak a vizsgálódás középpontjában. (Vö. *Kron*, 1999. 175–176.)

Míg az egyik esetben a hangsúly a közös törvényszerűségek vizsgálatára helyeződik, addig a másik megközelítésben az individuális és közösségi struktúrák, funkciók megismerése kerül a vizsgálódás középpontjába. Azt is fontos hangsúlyozni, hogy a társadalmi valóság makro-folyamatainak kvantitatív vizsgálatának sikere nagymértékben függ attól, hogy mennyire alapozzák kutatási előfeltevéseiket (ha úgy tetszik hipotéziseiket) a kvalitatív kutatások által feltárt szimbolikus társadalmi és individuális valóság elemeire. Ez egyben azt is jelenti, hogy a jól megfogalmazott hipotézis elképzelhetetlen egy a vizsgált jelenség emberi társadalmi-kulturális vagy mélyebb lelki kontextusait feltáró, megértő hermeneutikai előfeltevések megfogalmazása nélkül.

A fentiekben bemutatott felismerésekre alapozva bontakozik ki az 1990-es években a megértő-értelmező tudományos hagyományokra alapozódó, ugyanakkor a kvantitatív kutatások szigorú módszertani elvárásainak is mind inkább megfelelő *kvalitatív társadalomtudományos* paradigma. Ennek megalapozásában a fentiekben bemutatott tudományos irányzatokon túlmenően az ún. *objektív hermeneutika* (*Ulrich Oevermann*) mellett a narratív, illetve kvalitatív interjú, továbbá az *Anselm Strauss* és *Barney Glaser* által kidolgo-



zott *'grounded theory'*, lényegét tekintve a kvalitatív adatok feldolgozására kidolgozott kutatásmethodikai szabályrendszer játszott fontos szerepet. Ennek további hozadéka, hogy a módszertani pluralizmus jegyében oldódnak a kvalitatív és kvantitatív eljárások közötti határok. Így az elsődlegesen kvantitatív orientációjú kutatások nem csupán empirikus megfigyelésekre épülnek, hanem azok összekapcsolódnak például a megfigyelt jelenségek interpretációjával is. A két eljárást gyakran egymással kombinált formában használják, például a kvalitatív interjúkat sokszor összekötik a kérdőíves vizsgálatokkal, esetleg standardizált interjú kérdésekkel, továbbá a tartalomelemzés különböző formáival, továbbá kiegészítik a résztvevő megfigyeléssel. Ennek eredménye az a módszertani sokszínűség, amely számos elemében rokonítható a szintén ebben az időben megerősödő posztmodern nézőpont szemléleti sokszínűségével. (Vö. *König és Zedler, 1998. 153–166.*)

### *A kognitív nemzetközi összehasonlító neveléstudomány térhódítása*

A különböző rendszerelméleti irányzatok egyik fontos elemét jelentő integráció hatása az 1970–1980-as évektől kezdődően az empirikus gyökerű neveléstudomány további szemléletváltását is befolyásolja. Egyre kevésbé érvényesül a nagy mintaadó regionális alapokon nyugvó nemzeti tudományrendszerek (angolszász, német, francia) egymástól paradigmatis megjelölésekben, arra épülő eltérő tudományrendszerekben is artikulálódó nemzeti regionális modelljeinek hatása. Kialakulásában döntő szerepe volt a korábban már bemutatott rendszerelméleti szemlélet elterjedésének, a modern termelés mind nagyobb információtechnikai igényének, a számítógépek elterjedése által felerősített kibernetikai modell felértékelődésének, továbbá a logika, és a matematika alkalmazott területei (például információelmélet, automataelmélet) fejlődésének.

A fenti tudományfejlődési tendenciák háttérben a 20. század utolsó évtizedeiben kiteljesedő folyamatok két alapvető jellemzője a fogyasztói társadalom és az ennek velejárójaként megjelenő globalizáció folyamatai állnak. A fenti tendenciák további sajátossága a világméretű nemzetközi gazdasági-kereskedelmi integráció, a multinacionális cégek és a nemzetközi tőke egyre fokozódó befolyása. Ezzel párhuzamosan egyre erőteljesebbé válik az információrobbanás, a távközlési és elektronikus média globalizációja, továbbá az információ, a tudás szerepének felértékelődése. A kialakuló posztindusztriális társadalom alapvető sajátossága az információ és tudás előállítása, a társadalom működése szempontjából a legfontosabb stratégiai erőforrássá válik majd az ún. kodifikált tudás, vagyis a rendszerezett, koordinált információ előállítása és birtoklása. Ennek következtében – egyre fontosabb vezető szerephez jutnak a tudás előállítását és elosztását végző szakértők: a tudósok, közgazdászok, mérnökök, a számítógépes szakemberek, a különböző szakértelmiségiek. Az elmúlt évtizedekben robbanásszerűen átalakuló társadalom átalakulási folyamataira a leggyakrabban használt tudástársadalom kifejezés mellett megjelent az információs társadalom (information society), továbbá a posztindusztriális társadalom (post-industrial society), a posztmodernitás (postmodernity), továbbá a *Castells* által használt hálózati társadalom (network society) elnevezés is (*Castells, 2005; Stehr, 2007*).

A változások egyik pedagógiai szempontból legjelentősebb eleme, a tudás szerepének gyökeres átértékelődése. Annak előállítása, termelése, adása, vétele és felhasználása iparszerű tevékenységgé vált. Az iskola által közvetített korábbi formalizált, „tudomány-közeli” diszciplináris tudás helyett a gazdaság egyre inkább az adott területen azonnal felhasználható, a feladat jellege szerint szerveződő tudást igényli. Ezek gyakran több különböző tudományág eredményeiből építkező tudástartalmak (például orvosi, mérnöki tudás, kommunikációs szaktudás). A gazdasági szférákon belül kialakultak a tudás megszerzésével, közvetítésével kapcsolatos szervezetek, önálló tevékenységgé vált az ún. tudásmenedzsment. Ezek a gazdasági igények egyre határozottabb elvárásokat fogalmaznak meg a közoktatással kapcsolatban is (*Csapó, 2004. 31.*).

A fentiekben vázlatosan jelzett változások a tudás és a tudomány helyét és szerepét is gyökeresen átformálják. A tudomány területén mind fontosabbá válik a közös elvek által szabályozott határokon és régiókon átívelő nemzetközi tudományos kooperáció és kommunikáció, amelynek hatására létrejön egy mind összehangoltabban működő, szimbolikus értelemben és a mindennapi kommunikáció valóságos gyakorlatában is egy nyelven beszélő nemzetközi tudományos kutatóközösség. Ez az egyre jobban szinkronizált, közös fegyelmű kereteket biztosító rendszer nem csupán a kutatási témák és kutatásmethodikai eljárások összehangolásában, hanem a tudományos eredmények azonos elvek szerint történő minőségbiztosításában, és azzal összefüggésben a minőségi-tudományos publikációk színvonalának kritériumait szabályzó közös elvárásokban is megjelenik. Az egységesülési folyamat további közös vonása az angolszász, amerikai empirikus tudomány szemlélet erőteljes dominanciája. Ennek folyamatai a nagy nemzetközi empirikus oktatáskutatási projektek révén egy, nemzeteken és határokon átnyúló, az oktatási rendszer, nagy társadalmi-iskolai makro-folyamataira fókuszáló, azon belül elsősorban az annak eredményeit leglátványosabban megjelenítő iskolai teljesítmények mérését középpontba helyező, kvantitatív jellegű, kognitív alapokon nyugvó *nemzetközi összehasonlító neveléstudomány* kialakulásában ragadhatók meg.

Ez az 1970-1980-as évek neves empirikus neveléstudósai *Bloom, Anderson, Bowman* és *Husén* által 1967-ben meghirdetett program a 'world as a single educational laboratory' szlogenben összegződik (*Husén és Postlethwaite, 1967. 27.*). Az OECD elmúlt öt évtizede alatt a tagországok társadalmi-gazdasági makrofolyamatok leírására alkalmas hatalmas statisztikai adatbázisa jött létre, mely a társadalom és a gazdaság szinte minden területét átfogja, beleértve az oktatás makrofolyamatait is. Ez a rendkívül gazdag statisztikai adatsor, illetve rendszer részletesen leírja az egyes országok oktatási rendszereit, a beiskolázási adatoktól kezdve tanárok létszámán és fizetésén át a különböző szinteken végzettséget szerzők számadataiig bezárólag.

Az empirikus vizsgálatok középpontba állítása mellett az irányzat további jellemzője, hogy az a kognitív tudományok szemléletmódját felhasználva elsősorban a *megismerés, gondolkodás, tanulás- és tanítás* iskolai és iskolán kívüli folyamatait vizsgálja. Az irányzat háttérében álló kognitív pszichológia, vagy tágabban értelmezve kognitív megismerés-tudomány a 20. század utolsó harmadának legjelentősebb, az Egyesült Államokból és Nagy-Britanniából kiinduló kísérleti pszichológiai irányzata. Elsősorban abban haladja meg a korábbi időszak behaviorizmusát, hogy újra középpontba állítja a megismerő embert, illetve az emberi megismerés belső modelljeit. Ennek szellemében az embert olyan modelláló lényként értelmezi, akinek viselkedését nem csupán az ingerek, hanem azok belső modellje, azok reprezentációja határozza meg. Ebből adódóan elsősorban az emberi észlelés, figyelem, emlékezés, továbbá az ún. magasabb megismerési funkciók, a gondolkodás, és a modern nyelvészet eredményeinek felhasználásával, a nyelv jelenségeinek vizsgálatával foglalkozik. A kognitív tudományok nem képeznek egységes rendszert, számos szerteágazó irányzatuk ismeretes. A közelmúltban megjelenő további radikális irányzat, a *konnekcionizmus* túllép a szekvenciális gondolkodásmódon és az emberi megismerést olyan magasan szervezett tanulóképes rendszerként értelmezi, amelyben az egyes hálózategységek a környezet statisztikai viszonyainak gyors leképzésével és a társas elvárásoknak való megfeleléssel teremtik meg a logikus gondolkodás látszatát. (Ld. részletesen *Pléh, 1992. 284–294.*; *Pléh, 1996*; továbbá *Eysenck-Keane, 2003* és *Nahalka 1998. 125–129.*)

A kognitív pszichológia az emberi emlékezetet az információ tárolására és előhívására kialakuló organikus rendszernek tekinti. Az információkat érzékszerveink útján sajátítjuk el, az érzékszervi tapasztalatok határozzák meg észleleteinket. Az emlékeztetést befolyásolja, az, hogy előzőleg mit látunk, hallunk, esetleg szagolunk, vagy tapintunk. A kognitív pszichológia számos elmélete foglalkozik az emlékeztet, illetve memória információátvitelével, és az információ későbbi előhívásának idegrendszeri reprezentációival és folyamataival. Ezek egy része a téri metafora segítségével próbálja meg értelmezni az emlékeztet folyamatait. Eszerint

az emlékek elménk speciális helyein tárolódnak, ahonnan előhívhatók. A legismertebb az ún. többszörös-tár-elmélet, amely szerint külön érzékelő, rövid távú és hosszú távú tárokkal rendelkezünk, az emberi agyban számos, minőségileg különböző memóriatár létezik. Ezt a felfogást bírálva, több kutató a memória szerkezete helyett inkább az emlékezet idegrendszerben lejátszódó folyamataira helyezi a hangsúlyt. Ezek közül a legjelentősebb elmélet – *Craik* és *Lockhart* feldolgozási szinteken alapuló modellje – szerint a hosszú távú memória működését, a feldolgozás mélységét, annak részletezettsége és a feldolgozás egyedisége határozza meg. Az emlékek előhívásával kapcsolatos elméletek elsősorban a felidézésre és a felismerésre összpontosítottak. (Vö. *Eysenck-Keane*, 2003. 184.)

A kognitív pszichológia szemléletmódját követik az arra alapozódó neveléstudományos irányzat kérdésvetései is. Ennek nyomán új értelmet nyert a képesség és az intelligencia, továbbá az értékes, érvényes, hasznosítható tudást jellemző kompetencia, szakértelem fogalma. Az oktatáselméleti kérdések közül előtérbe kerültek a tudás sajátosságaira irányuló témák: mi a tudás, annak milyen típusai léteznek, mi annak szerkezete, miként tároljuk az információkat. A vizsgáldás tanítás-tanulás folyamatainak változásai szempontjából legfontosabb területe a tudás olyan változásainak vizsgálata, mint a tanulás, képességfejlődés, képesség elsajátítás folyamatai, továbbá a tudással kapcsolatos tudás változásai (például a tanulás tanulása, metakogníció), a tudás változásának feltételei, egyéni különbségei, annak tartalmi kérdései. (Lásd részletesen *Csapó*, 1992, 2004. 32–36.)

Az irányzat attraktív eredményei közé tartoznak az iskolarendszer gyakorlati kérdéseire, például a tanulók képességeinek, tudásának felmérésére fókuszáló különböző nagy nemzetközi kutatások. Például azok a nagyszabású iskolai teljesítményvizsgálatok, amelyek az olvasási szövegértésre, továbbá a matematikai és természettudományi tudásra irányultak. Ennek nyitánya, az első nagyszabású, 1959 és 1962 között lezajló IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) vizsgálat, az ún. Pilot Twelve-Country Study volt, amely 12 országban vizsgálta a 13 éves tanulók matematikai, földrajzi, természettudományos tudását, szövegértését és nonverbális kognitív képességeit (*Foshay* et al. 1962). Ezt követte az 1964. évi IEA matematikai tudásvizsgálat (First International Mathematics Study), majd az 1970–1971. évi Six Subjects Study, amely a korábbiak mellett vizsgálta a francia és angol, mint idegen nyelv és az állampolgári ismeretek oktatásának hatékonyságát is. A későbbi években ezek a vizsgálatok négyéves ciklusban ismétlődnek a matematika és a természettudományok (Trends in International Mathematics and Science Study TIMSS) terén, ötéves ciklusban folytak a PIRLS (Progress in Reading Literacy Study) vizsgálatok, továbbá a közelmúltban lezárultak az IEA kompetencia vizsgálatok (*Law, Pelgrum* és *Plomp*, 2008). Ebbe a körbe tartoztak a különböző pedagóguskutatások, elsősorban szakmai kompetenciavizsgálatok (például Teacher Education and Development Study in Mathematics (*Tatto* et al. 2008)). A közelmúltban zárult le a mintegy húsz éves metszetet felölelő nagy empirikus összehasonlító vizsgálat (IEA Pre-Primary Project 1986-2003). (Vö. *Lehmann*, 2010. 21–25.)

Ezek a vizsgálatok az elmúlt három évtizedben három fő területen, a szövegértés, matematika és a természettudomány terén váltak általánossá. Ezek újabb sorozatát jelentették a 2000-ben induló PISA-felmérések, amelyek háromévenként ciklikus ismétlődéssel azt vizsgálták, hogy milyen alkalmazható tudással rendelkeznek az egyes országok tizenöt éves fiataljai. Az oktatási rendszerek teljesítményére vonatkozó nagy mérések adatai lehetővé teszik például az olyan matematikai alapokon nyugvó közgazdasági modellek megalkotását is, amelyek leírják a tudás és a gazdasági fejlődés közötti összefüggések makro-folyamatait, illetve kimutatják azok hatékonyságát. A sokdimenziójú közgazdasági elemzések nyomán lehetőség nyílik a fejlődést prognosztizáló reális forgatókönyvek elkészítésére is. Az első három PISA-ciklus eredményeinek felhasználásával a közelmúltban az OECD felkérésére elkészült egy átfogó tanulmány az egyes országok statisztikai adatait és a PISA-eredményeket felhasználva (*Csapó*, 2011).

Ezeket az elemzéseket támasztja alá *Csapó Benőnek* az empirikus, illetve kognitív orientációjú neveléstudomány legújabb fejlődési folyamatait elemző tanulmánya (*Csapó, 2011*), amelyben megállapítja, hogy a neveléstudomány nagyjából az utóbbi negyedszázadban kiteljesedő fejlődésének közös jellemzői a kutatás nemzetközivé válása, az eredmények globális megosztása, országokon és diszciplínákon átívelő egységes tudományos értékrend kialakulása, az új eredmények folyóiratokban való közlésének felértékelődése. Ezzel összefüggésben kialakultak a tudományos folyóiratok közlési standardjai, normává vált a bírálati rendszer (peer review), megjelentek a hivatkozásokra épülő indikátorok, létrejötték a nagy presztízsű nemzetközi tudományos folyóiratok. A neveléstudományon belül is létrejötték a nemzetközi és nemzeti tudományos szervezetek, s kialakult az általános, illetve rész tudományok szerint szervezett, speciális tematikájú konferenciák rendszere, amelyek szelekciós rendszere szintén a benyújtott prezentációk előzetes bírálatára épül. A nemzetközi tudományos kommunikációban szinte kizárólagos szerephez jutott az angol nyelv.

Miként *Csapó* hangsúlyozza az empirikus dominanciájú pedagógiai kutatás alapvető jellemzője a pragmatikus orientáció, így az újabb empirikus kutatások széles területen érintkeznek a közoktatás gyakorlati problémáival. Egyre általánosabbá válnak a konkrét problémák köré szerveződő interdiszciplináris projektek, amelyekben fontos szerepet kapnak az informatikusok, alkalmazott matematikusok, statisztikusok.<sup>6</sup> Ezek a kutatások elsősorban az egyre „keményebb” módszerekkel dolgozó olyan rokondiszciplinákra alapozódnak, mint például a közgazdaságtan mind kifinomultabb ökonometriai módszerei, továbbá a pszichológia terén a kora gyermekkori fejlesztésekre, és a tanulási zavarok kezelésére, illetve az ahhoz kapcsolódó valószínűségi tesztelméletek kidolgozására fókuszáló kognitív idegtudomány nyújtotta lehetőségekre. (Vö. *Csapó, 2011. 172–174.*)

Ezek az eredmények is hozzájárulnak a közelmúlt neveléstudományos fordulatának másik sajátos irányához, az *oktatáspolitikai* új, tudományos alapokra helyezését szorgalmazó közelmúltban megerősödő törekvéshez, amely a fentiekben bemutatott empirikus vizsgálatok eredményeinek az oktatáspolitikai döntések megalapozásához történő szisztematikus felhasználását szorgalmazza. Az angol–amerikai szakirodalomban ezzel kapcsolatban az *evidence-based education policy* kifejezés terjedt el, ami nagyjából a tudományos bizonyítékokon alapuló oktatáspolitikát jelöli. A magyar szakirodalomban ez *bizonyítékokra* vagy *tényekre alapozott oktatáspolitikai* elnevezéssel honosodott meg. Ennek legteljesebb hazai recepcióját *Halász Gábor* tanulmánya (*Halász, 2007*) jelenti, amely az eredeti jelentéséből kiindulva az oktatáspolitikai döntéshozatal meghatározott vizsgálati módszerekkel kutatott és minőségbiztosítási eljárásokon alapuló *tényekre (bizonyítékokra)* helyezését szorgalmazta. *Csapó Benő* munkáiban (*Csapó, 2008a, 2008b*) ennek tágabb értelmezése jelenik meg. A tudományosan megalapozott oktatáspolitikai napjainkban mind nagyobb teret nyer, számos ország és nemzetközi szervezet tesz mind jelentősebb erőfeszítéseket kutatási kapacitásainak olyan irányú bővítése érdekében, amely lehetővé teszi az oktatással kapcsolatos döntések tudományos alapokra helyezését. Az OECD az elmúlt években a bizonyítékokon alapuló oktatáspolitikai elterjesztésére nemzetközi konferenciasorozatot szervezett. Némely országok (például Nagy-Britannia) oktatásügyi hatóságai képzett kutatókat alkalmaznak arra, hogy tudományos felkészültségüket hasznosítva folyamatosan elemezzék az oktatás jelenlegi vagy várható problémáit, és a szakirodalom alapján bizonyíthatóan vagy valószínűsíthetően jó megoldásokat találjanak azokra. Némely esetben a politikai döntéseket megalapozó kutatásokat indítanak. (Vö. *Halász, 2007; Csapó, 2008a, 2008b*)

6. A közelmúltban kibontakozó IKT törekvések neveléstudományos recepciójával terjedelmi okokból nem foglalkozunk.

## *A posztmodern és a neveléstudomány*

Az 1980-as évek végétől a kvalitatív és kvantitatív tudományok további közeledése, illetve közös kutatás-módszertani, minőségi kritériumrendszereinek kidolgozása mellett a különböző társadalomtudományok diskurzusait három további tudományelméleti téma uralta. Az egyik a *Kuhn* munkája nyomán (*Kuhn*, 1984) elkezdődő paradigma diskurzus, a másik a konstruktivista *neveléstudomány térhódítása*, a harmadik pedig a fenti két terület tudományelméleti, metateoretikus fejtegetéseit, illetve a korábbiakban bemutatott kvalitatív-kvantitatív diskurzus további megalapozását biztosító *posztmodern tudományfelfogás*.

### *A posztmodern tudományfelfogás*

Amennyiben az utóbbi irányzat, a posztmodern kialakulását, kultúra- illetve tudományelméleti jelentőségét körvonalazni szeretnénk, megállapíthatjuk, hogy az, eredetét tekintve a francia *posztstrukturalizmus* jelentős képviselői, *Foucault*, *Derrida* és *Lyotard* munkáira alapozódik. Az irányzat lényegét megragadó alaptézis *Lyotard*, a későmodern kor különböző tudástípusait elemző „A posztmodern állapot” (*La condition postmoderne* 1979, magyarul 1993) című munkájában fogalmazódik meg. Ennek egyik kiinduló, tudományelméleti tézise szerint a tudományos igényű tudás státusa is megváltozott, amikor az európai társadalmak az ún. posztindusztriális, a kultúrák pedig a posztmodern korba léptek. A változás lényege abban ragadható meg, hogy a felvilágosodással kezdődő modernitás alapnarratívája szerint a történelemnek formája van, „teljesítőképesseggel” rendelkezik, „valamilyen irányba halad”, és ez „fejlődést” eredményez. Ez a feltevés, mint az európai modernizáció tudományos diskurzusainak közös eleme, áthatotta a korszak legszámottevőbb tudományos elméleteit, mint például az evolúciós elméletet, a pozitivista-pragmatista tudományfelfogást, *Parsons* társadalomelméletét, és a marxizmus különböző irányzatait. *Lyotard* állítása szerint a 20. század utolsó harmadára ez az eszme elveszítette legitimációs erejét. Miként megfogalmazta, nem léteznek többé azok a „nagy elbeszélések”, – vagyis a közös legitimációt megalapozó, átfogó történelem- és fejlődéskonceptiók – amelyek a kora újkortól a felvilágosodáson, majd a modernizáció különböző időszakain át közös keretet biztosítottak az európai kultúrának: „Végsőkéig leegyszerűsítve, a „posztmodern” a nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanságban határozom meg. Ez a bizalmatlanság kétségtelenül a tudományok fejlődésének eredménye, de ugyanakkor fejlődésük előfeltétele is. (...) Az elbeszélő funkció elveszti működtetőit, a nagy hőst, a nagy veszélyeket, a nagy utazásokat és a nagy célt.” (*Lyotard*, 1993).

Ez a gondolkodásmód egyben a felvilágosodás ígéreteinek megvalósulásába, a modern tudomány és technika társadalmi és kulturális hatóerejébe vetett naiv hit megkérdőjelezését jelentette. Ez arra a meggyőződésre alapozódott, hogy a tudomány és a tudományos intézmények intellektuális hatalma képes mélyrehatóan átalakítani az egyes emberek tudatát, attitűdjeit, világnézetét. Ezen az alapon álltak – és ezt a hitet fel is használták céljaik megvalósítására – a 20. század olyan egyetemességre törekvő politikai ideológiai és mozgalmi, mint például a szocializmus és a liberalizmus. A nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság képviselői szakítanak a tudományos forradalom „sikertörténetével”, a technikai fejlődést nem tekintik az emberi felsőbbrendűség szimbólumának, amelynek során az európai ember felszabadult a premodern kor láncai alól. Több posztmodern gondolkodó inkább úgy vélekedett erről a korszakról, hogy a természet demisztifikálásával kezdődött el annak brutális kizsákmányolása, illetve teljes elpusztítása. Miként a modern társadalmak válságjelenségeit elemző munkájában *Stehr* megfogalmazza, ebből a nézőpontból leginkább azok a korszakok tekinthetők a jelenleginél „jobb kornak”, amikor az ember és természet viszonyát még nem a tudomány közvetítette, amikor az ember még harmóniában élt a természettel. (Vö. *Stehr*, 2007. 35.)

A posztmodern tudományértelmezés kulcsmotívuma a modernitás nagy, egyetemes érvényű tudományos koncepcióinak, illetve azok egyetemes érvényességére, a kizárólagos igazság megfogalmazására irányuló átfogó igényének tagadása. Egyben annak hangsúlyozása, hogy sem a fejlődésnek, sem a történelemnek nincsenek elfogadott, általános érvényű igazolható fogalmai. Ehelyett számos eltérő történelem és tudásforma, a tudomány által is elfogadott különböző, értékrend és orientáció létezhet. Ebből adódóan a posztmodern gondolkodás alapvető sajátossága a sokféleség, a teremtő, kísérletező elgondolások (élet-, társadalom-, tudás- és művészi kifejezési formák) világmentelmezésének kizárólagosság nélküli pluralizmusa és az irántuk tanúsított elfogadó tolerancia: „A posztmodern tudás nem egyszerűen a hatalmon lévők eszköze. Finomítja a különbségek iránti érzékenységünket, és erősíti az összemérhetetlenség iránti türelem képességét. Alapelve nem a szakemberek azonos lényegűsége, hanem a felfedezők paralógiája.” (Lyotard, 1993. 10.).

A posztmodern tudományfelfogás olyan nyitott attitűd-együttesként is értelmezhető, amelyet a 20. századi tudományosság különböző – a pragmatizmustól, az egzisztencializmustól, a marxizmustól a pszichoanalízisen át a feminizmusig, a hermeneutikáig, továbbá a dekonstruktivizmusig, valamint a posztempirista tudományfilozófiáig terjedő – irányzatai alakítottak ki. A posztmodern szemlélet közös vonásai: a valóság és a tudás plaszticitásának, állandó változásának hangsúlyozása, a konkrét tapasztalatoknak az elvont elvek elé helyezése, annak hangoztatása, hogy egyetlen megközelítésmód sem lehet kizárólagos a vélemények, illetve kutatási irányok kialakítása terén. Világossá vált, hogy az emberi tudást számos szubjektív tényező befolyásolja, az igazság kritikus keresését csak az ambivalencia és a pluralizmus elvének elfogadása befolyásolhatja. A valóság nem valami szilárd megfoghatatlan adottság, hanem képlékeny, folyamatosan változó folyamat, az ember cselekedetei és vélekedései által folyamatosan formálódó „nyitott univerzum.” A valóságot nem szemlélhetjük, mint ahogy a valóságos, rögzített tárgyat nézi a független néző: Az ember szükségszerűen részese ennek a valóságnak, és miközben alakítja azt, maga is változik. Noha a valóság sok tekintetben talányos, azt bizonyos mértékben mégis az ember elméje és akarata alakítja, amely tényezők természetesen maguk is eleve beolvadnak ebbe a megérteni és változtatni kívánt valóságba. (Vö.: Tarnas, 1994. 444–445.)

### *Posztstrukturalizmus – Foucault munkáinak neveléstudományos recepciója*

A posztmodern tudományfelfogás nézőpontváltásában fontos szerepe volt a francia társadalomtudományos-filozófiai gondolkodás hatvanas-hetvenes években előtérbe kerülő új generációjának (például *Lacan*, *Lyotard*, *Deleuze*, *Foucault*, *Derrida* és mások). Jóllehet nem sorolhatók egyetlen egységes bölcseleti iskolába, tevékenységük közös vonása, hogy érdeklődésük a világ, a lét és az értelem kérdéseinek vizsgálatáról, a „nagy leleplezők” – *Marx*, *Nietzsche* és *Freud* – nyomán egyre inkább a világ, az értelem és a lét alapdiskurzusai felé fordult. Megközelítésükben a nagy tudományos rendszerek maguk is olyan diskurzusok, amelyekben feltárnak a háttérben működő, azokat formáló rejtett erők (például hatalom, ideológia, elfojtás), illetve lelepleződnek az azok hierarchiájában rejtett módon fellelhető integratív vagy éppen kirekesztő stratégiák. A posztmodern kornak a neveléstudomány területén is érvényesülő tudományos szemléletváltását nagymértékben befolyásolta *Michel Foucault* poszt- illetve újstrukturalista elméletként definiált életműve. Ennek a „tudás archeológiája” elnevezéssel elterjedt komplex metodológiai rendszerében jól megfér egymás mellett a történelemanalízis, a filozófiai fejtegetés és a műelemzés. (*Foucault*, 1990, 1998, 2000a, 2000b, 2000c).

A francia filozófus munkásságának egyik fontos vonulatát alkotják az ismeretelméleti megközelítésű művek – például *Les mots et les choses* (A szavak és a dolgok, 1966), *L'archéologie de savoir* (A tudás archeológiája, 1969), amelyek a tudományos tudás létrejöttének történeti vetületét a szigorú akadémiai-tudomá-

nyos gondolkodás fejlődése szempontjából vizsgálják. A tudományelméleti, illetve tudománytörténeti vizsgálódásai során az eszmetörténet hagyományos rendező kategóriáit (biológia, a természettörténet, a filozófia stb.) mellőzve, azok helyett inkább az egyes kijelentések átfogó kontextusait biztosító *diszkurzív formációk* használatát javasolja. Ezek alatt egy meghatározott korra jellemző, tárgyakkal, illetve e tárgyak elkülönítésének és összehangolásának sajátos konstrukciós szabályaival és az azokra épülő, meghatározott fogalomtárral jellemezhető tudásformákat érti. A hagyományos, egy-egy diszciplína kialakulását a legkülönbözőbb korábbi korszakokon átívelő töretlen fejlődésként értelmező eszmetörténeti alapú tudománytörténeti megközelítéssel szembefordulva azt hangsúlyozza, hogy azok látszólagos formai megegyezései mögött az egyes korok (eltérő tárgykonstruálási szabályokkal és szemléletmódokkal jellemezhető) átfogó szellemi kontextusaiban megjelenő, eltérő diszkurzív formációk állnak. Az adekvát eszmetörténet (amit archeológiának nevez) ezért inkább a diszkontinuitások feltárására helyezi a hangsúlyt, egy-egy fogalmat, tárgyat az adott formáción belüli helyi értékével együtt vesz figyelembe. Az így kitágított vizsgálati területre alapozva dolgozza ki a három egymást követő küszöböt tartalmazó *diszkurzív praxis* kategóriáját. Az egyes témák tárgyalásakor ezek a küszöbök a tudományosság magasabb fokait jelentő mind tudatosabb reflexió egyre erőteljesebb kibomlását jelentik. Egy téma diskurzusa alapszinten egyszerű, a reflektivitás minimális hétköznapi szintjét jelentő diszkurzív formációként szerveződik meg. A diskurzus ezt követően lépi át az első *episztemológiai küszöböt*, amikor a téma tárgyalására már tisztább alapfogalmakat különítenek el. A következő *tudományossági küszöb* átlépése után a diskurzus már az alapfogalmak letisztítására, egymás közötti viszonyainak meghatározott konstrukciós törvények szerinti, rendszerezett alakban történő megformálására irányul. Végül a diskurzus átlépi a harmadik, ún. *formalizálódási küszöböt* is, ahol az alapfogalmak és a tárgykonstrukciók reflexivitása különösen magas szintre emelkedik. *Foucault* a formalizálódás alapvető példájának a matematikai forma kialakítását tekinti, de másféle formalizálódási formát is lehetségesnek tart. Úgy véli, hogy bármely téma diskurzusainak történeti elemzése során ezt a három küszöböt kell szem előtt tartani. Ezek feltárása során elsősorban az egyes küszöbök elérése utáni átalakulás folyamataira kell nagy hangsúlyt fektetni. (Vö. *Pokol*, 1995. 19–21.)

*Foucault* pedagógiai szempontból is jelentős későbbi munkái a *hatalom mikrostruktúráit vizsgálják*. 1975-ben jelent meg nagy hatású *Surveiller et punir* (Felügyelet és büntetés – magyarul 1990) című munkája, amely a fegyelmezés és a fegyelmező hatalom társadalmi szerveződésének változásait vizsgálta. A hatkötetesre tervezett „szexualitás története” első darabja, a „La volonté de savoir” (A tudás akarása, 1976), amely tovább folytatta a tudás és a hatalom összefonódásának elemzését. A sorozat további kötetei a nyolcvanas évektől jelentek meg: *L’usage des plaisirs* 1984 (A gyönyörök használata), *La souci de soi* 1984, (Törődés önmagunkkal) címmel (*Pokol*, 1995. 21.). A *Felügyelet és büntetés* kiinduló tézise szerint a középkori fegyelmezési és büntetési módszerek brutalitása helyett az egyre finomabb és civilizáltabb formák létrejötte a fegyelmezési és büntetési mechanizmusok működési területének nagyarányú kiszélesedésével jár, így elemzéseiben megjelenik a kaszárnya, a kórház, a modern gyár, az internátus, a kollégium, illetve az iskola vizsgálata is. Ezek arra utalnak, hogy egy-egy korszak fegyelmezési módszereinek különböző formái mögött olyan közös alapok állnak, amelyek változásai meghatározzák a látszólag gyökeresen eltérő funkciókat ellátó intézmények működését. Alapvető változást jelent az is, hogy az újkortól az emberi testre irányuló mind erőteljesebb fegyelmező hatást – a katonai kiképzéstől a manufaktúrákon belüli munkafázisok kialakításáig – olyan módon változtatják meg, hogy az egész test fegyelmezése helyett inkább egy-egy pontjának készségeire helyeződnek a fegyelmező kontroll iránya. Ezáltal egyrészt megnövelt hatékonyságú „alkalmassággá”, „képességgé” formálja azokat, másrészt a belőlük nyerhető energiát és hatalmat megfordítva azokat szigorú függőség viszonyba alakítja át. (Vö. *Foucault*, 1990. 189.)

Ennek hatására a mindinkább atomizáltakká váló emberek kapcsolati formái leginkább olyan formalizált-kontrollált csoportok lesznek, amelyek beépített, jól felépített kontroll folyamatai egyénileg elkülöníthetően tudják az egyes személyeket ellenőrizni, szükség esetén hatékonyan fegyelmezni, illetve büntetni. A börtön és a kaszárnya ezeknek a felosztásokra és az atomizálásra irányuló törekvéseknek legtisztább megnyilvánulási formái, de alapvetően a különböző hivatalok, üzemek, kórházak és az iskolák is ugyanezen az elven alapulnak. A leghatékonyabb ellenőrzés és fegyelmezés akkor valósítható meg, ha a tevékenység nem átfogó-diffúz jellegű, hanem azoknak – időben és térben – a lehető legapróbb szeleteire oszthatóak, és ezek formalizált sorozatba állítása mintegy technológiaként követi a tevékenységet folytató személyeket. Ehhez az szükséges, hogy a gyakorlati ellenőrző szem akár ezer atomizált és technológizált cselekvéssort végző személy munkáját is képes legyen könnyen átlátni. Építészetileg ezért ugyanazon az elven alapulnak a modern építésű börtönök, amelyben egyetlen központi teremből tökéletesen átláthatók az egymástól elszigetelt, előlről csak rácsokkal bezárt cellák százai, mint ahogy a modern hivatalokban a főnök szobájából könnyen átláthatók az üvegfalakkal elválasztott hivatali szobák. *Foucault* aprólékos elemzései részletesen tekintik át az egyes intézmények fegyelmezési-ellenőrzési mechanizmusainak változásait, hogy ezek révén kimutassák a tudás és a társadalmi mikro hatalom minden területre kiterjedő totális jellegét. (Vö. *Pokol*, 1995. 25–26.; *Messerschmidt*, 2007. 292–298.)

### *A konstruktivista neveléstudomány*

Az elmúlt évtizedek népszerű pedagógiai irányzata, a posztmodern számos elemét felvállaló konstruktivista neveléstudomány szintén kétségbe vonja az empirizmus tudományfelfogását. Az irányzat számos tudományos megfigyelést és elméleti kritikai észrevételt felhasználva törekszik az emberi tanulási folyamatokat új alapokra helyező olyan elméleti koncepció kialakítására, amely az oktatás terén is jól alkalmazható. Az irányzat kiinduló tétele szerint a megismerés minden formája, így a tudományos megismerés is sajátos emberi konstrukció. Az emberi megismerés nem csupán információk tárolása, annak tudatban történő kummulációja, hanem a tanulás és tudás maga is aktív konstrukciós folyamat, amelynek kialakulásában a befogadónak éppolyan kulcsszerepe van, mint az átadónak. Ennek során a tanuló által birtokolt, már meglévő kognitív struktúrái (előismeretei) kerülnek a tanulási folyamat középpontjába. Ebben a folyamatban aktív szerepet játszanak azok a korábban megszerzett ismeretei, amelyek képesek kapcsolatba kerülni az új információval. Ezek „naív elméletek”, világképek, tudományos alaposságú rendszerek, forgatókönyvek formájában léteznek a tanuló személyek tudatában (*Nahalka*, 1998. 139.). Ezekre az elvekre épül az 1970-es években kibontakozó konstruktivista mozgalom, amely két egymástól független irányzatként jelent meg, ezek a módszertani, illetve a radikális konstruktivizmus.

A konstruktivizmus ismeretelméleti tételeit megfogalmazó *Glaserfeld* a korábbi ún. objektivista, induktív folyamatokra épülő ismeretelméleti irányzatokat szembeállítja a konstruktivista megközelítéssel. Az objektivista ismeretelméletek a tudást az embert körülvevő valóság objektív tükrözési folyamatoként fogják fel. Ez megnyilvánul abban a feltételezésben, hogy a valóság és annak reprezentációja között objektív kapcsolat áll fenn, továbbá a megismerés igazságának objektív kritériumai vannak, így a megismerés, a leképezés objektív módon ellenőrizhető. Ezzel szemben a konstruktivista megközelítés a megismerhetőséget definiálatlan, axiomatikus fogalomként kezeli, így az emberi tudást sajátos konstrukciós folyamat eredményeként, a kognitív struktúra szerves részeként, a belső világ elemeinek, és komplexitásának analízisével összefüggésben vizsgálja. A befogadás, az értelmezés, a szervezés, és az előrejelzés eszközeivel kialakuló konstrukciós folyamat alapvető jellemzője a tudás objektív igazságának létezését megkérdőjelező adaptivitás. Az új tudással kapcsolatos legfőbb kérdés annak összhangja a kognitív struktúrával (*Glaserfeld*, 1995a).



A konstruktivista megközelítés tanulásfelfogása a kognitív pszichológiával rokon módon értelmezi a megismerés törvényszerűségeit. Eszerint a tanulás az ember belső világának folyamatos építése, strukturálása, amelyben kiemelt szerephez jut az előzetes tudás (prior knowledge), amelynek használata (előrejelzés aktusa) vezet el ahhoz, hogy felismerjük az előzetes koncepciók feladásának, illetve megváltoztatásának szükségességét, vagyis a tanulás folyamatához. Eszerint a tanulás nem induktív folyamat, az új ismeret, a felfedezendő összefüggés mögött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra. A megismerés mindig egy értelmezési keretből álló szűrő működtetésével alakulhat csak. Az értelmezési keretek alakítását mindig maga a tanuló végzi, a kognitív rendszer annak tevékenysége révén változhat. Ebből adódóan a tanulási folyamatokat nem a külső körülmények irányítják. A belső értelmező rendszerek és a tanulás tárgyának találkozása dinamikus folyamat. (Vö. *Glaserfeld, 1995b; Nahalka, 1997; Nahalka, 1998, 140–149.*)

### *A posztmodern társadalomtudományok antropológiai fordulatai*

A posztmodern társadalomtudományok szemléletmódjának változásai a 20. század utolsó harmadától kezdődően több egymást követő szakasz, vagy más néven nagy fordulat (turn) sorozatában bontakoztak ki, amelyek első állomása ún. nyelvi fordulat (linguistic turn) volt. A kifejezés először egy *Richard Rorty* által szerkesztett 1967-ben megjelenő munkában szerepelt (*Rorty, 1967*). A nyolcvanas évektől kezdődően az irányzat követői a történeti szövegeket, a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit is felhasználó kritikai eljárás segítségével, mint sajátos diskurzusokat vizsgálják. A nyelvet jelek olyan zárt rendszerének tekintik, amelyben a jelek közötti összefüggések újabb jelentéseket hoznak létre, ahol a valóság nem a diskurzuson kívüli viszonyítási alap, hanem a nyelv terméke (*Leduc, 2006. 205.*) A szemléletváltás kihatott a kultúra értelmezésének egészére. Erre utal a nyelvi alapokon nyugvó kultúra-fogalom legfontosabb alapmetaforája, amely szerint a *kultúra egésze szöveggként fogható fel*. Ebben a folyamatban a kutatók érdeklődése elsősorban a kultúra jel- és szimbólumrendszerére irányult, amelynek elméleti megalapozásában kiemelt szerepe volt a szimbolikus antropológia kiemelkedő képviselője, *Clifford Geertz* munkásságának. Eszerint a felfogás szerint minden társadalom önmaga interpretációjára meghatározott szimbolikus kifejezési formákat, mint például művészetet, színházat, rituálét, ünnepeket hoz létre. A különböző humán- és kultúra tudományok az elmúlt évtizedekben kialakuló új orientációs pontjai közé tartozik a tér és az idő természetének vizsgálata. Ez a szemléletváltás alapozza meg a *téri fordulatot* (spatial turn), amely arra hívja fel a figyelmet, hogy az emberi viszonylatok, a kultúra megalkotása során a jelek és szimbólumok, illetve a szöveg mellett fontos szerepe van a téri viszonylatokban reprezentálódó, megfogható matériának, az anyagi tényezőknek is.

A kultúra szimbolikus „nyelve” megértésének további új dimenzióját a *képi fordulat* (iconic turn) teremtette meg. Az ennek nyomán kialakuló képtudományok a képekkel, a képi világgal való foglalkozás különböző jelenkori és történeti dimenziójának feltárására vállalkoznak. A képek megismerése helyett a képek és a vizualitás segítségével történő megismerésre helyezik a hangsúlyt. Törekednek a világnak a képek segítségével, a látás és a rápillantás sajátos kultúrája révén történő megismerésére (*Bachmann-Medick, 2009. 36–42.; Wulf, 2007.*)

A kultúra szöveggként történő értelmezéséből következik az a felismerés, hogy az emberi cselekvések, mint a „kultúraszöveg sajátos” formái, maguk is gazdag szimbolikus jelentést hordoznak. Az emberi cselekedetekbe kódolt „testszövegek” megfejtésére vállalkozik az ún. *performatív fordulat*, mely megközelítés elsősorban *Victor Turner* ritualizációs, továbbá *John Austen* performatív nyelvi aktus elméletére alapozódik. Az emberi cselekvések performatív vonatkozásait a különböző tudományok irányából vizsgáló megközelítések arra keresik a választ, milyen eljátszott elemei vannak a különböző emberi cselekedeteknek, amelyek például az ünnep és karnevál formájában, illetve különböző sportrendezvények, politikai események, vallási

rituálék és nem utolsó sorban a színház által kerülnek előadásra. Eszerint a kultúra szövegei a hétköznapi cselekedetek sajátos előadásai, a társadalmi drámák keretében kerülnek bemutatásra, amelyek színrevitele, azok kulturális szimbolizációja során kiemelt szerepe van a különböző rituáléknak.

A performatív fordulat nevelési, illetve pedagógiai vonatkozásait a közelmúltban megjelenő német pedagógiai munka (*Wulf és Zifras, 2007*) széles ívű interdiszciplináris, illetve kultúratudományos keretbe ágyazottan tárgyalja. Ennek elméleti megalapozását a szerzők *Erving Goffman: The Presentation of Self in Everyday Life* (1959), *Richard Sennett: The Fall of Public Man* (1974), magyarul: *A közéleti ember bukása* (1998), *Pierre Bourdieu: La distinction. Critique sociale du jugement* (1979), *Michel Foucault: Histoire de la sexualité: Le souci de soi* (1984), magyarul: *A szexualitás története III.: Törődés önmagunkkal* (2001), *Ulrich Bech: Risikogesellschaft* (1986) és *Gerhard Schulz: Erlebnisgesellschaft* (1992) című munkáiban látják.

Ezek alapján úgy vélik, hogy napjaink társadalmá mintegy a „színre lépés” társadalmaként értelmezhető, amelyben minden egyes ember élete olyan „kis színház” is egyben, amely az egyes embereket folyamatos nyilvános szereplésre kényszeríti. Amennyiben a pedagógia meg akarja tartani empirikus karakterét, illetve gyakorlat közelségét, kutatásainak meg kell célozni napjaink világának felfokozott erővel jelentkező performatív jelenségeinek vizsgálatát is. Ennek megalapozásában a fenti elméleti munkák mellett a korábban már említett *Victor Turner* és *John Austen* mellett *Noam Chomsky* nyelvelméleti munkásságát, továbbá a 20. század második felének különböző, erőteljes performatív karakterrel rendelkező művészeti irányzatainak (happening, fluxus, body-art, performance), valamint *Judith Butler* performatív gender-elméletének befolyását hangsúlyozzák.

A pedagógiai gyakorlat mikro-elemzéseihez sokszínű módszertani eszköztár igénybevételére van szükség, amelyben a legkülönbözőbb megközelítések, így a fenomenológiai, etnográfiai, interakcionista, konstruktivista nézőpontok egyaránt helyet kaphatnak. A pedagógiai jelenségek performatív vonatkozásainak vizsgálata terén a legjelentősebb eredmények a rituálé kutatás terén születtek, amelynek kapcsán első sorban a család, az iskola, a különböző médiák, továbbá az ifjúsági kultúrák rituálé vizsgálata által igyekeztek azok performatív karakterét megragadni. (Vö. *Wulf és Zifras, 2007. 10. és 19.*)

## Szakirodalom

---

1. Adorno T.W. és Horkheimer, M. (1995): *A felvilágosodás dialektikája*. Atlantisz Kiadó, Budapest.
2. Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.
3. Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural Turns*. Rowolts, Reinbeck bei Hamburg.
4. Bain, A. (1912): *Neveléstudomány*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
5. Barnes, B., Bloor, D. és Henry, J (2002): *A tudományos tudás szociológiai elemzése*. Osiris Kiadó, Budapest.
6. Becher, T. (1989): *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and The culture of Disciplines*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
7. Benda Gyula (2007): Az Annales-iskola. A kezdetektől a kritikai fordulatig. In: Benda Gyula és Szeke-  
res András (szerk.): *Az Annales. A gazdaság- társadalom- és művelődéstörténet francia változata*. L'Harmattan-Atelier, Budapest. 7–20.
8. Benner, D. (1973): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studien Verlag, Wein-  
heim.
9. Berger, P.L. és Luckmann T. (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. Jászöveg Műhely Kiadó, Buda-  
pest.
10. Bourideu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
11. Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich*. ÖAV, Wien.
12. Bruch, R. vom (1985): Zur Historisierung der Staatswissenschaften. Von der Kameralistik zur his-  
torischen Schule der Nationalökonomie. *Beichte Wissenschaftsgeschichte*, 8. 131–146.
13. Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infónia, Budapest.
14. Coriand, R und Winkler, M. (1998, Hrsg.): *Der Herbartianismus – die vergessene  
Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
15. Cruikshank, K. (1993): *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Re-  
form Movement*. University of Wisconsin.
16. Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
17. Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
18. Csapó Benő (2008): Az oktatás Magyarországon az ezredforduló körüli évtizedekben – fejlődési  
tendenciák, megoldásra váró problémák In: Benedek András (szerk.): *Program és Összefoglalók.  
VII: Nevelésügyi Kongresszus. Az oktatás közügy*. Budapest. 35–49.
19. Csapó Benő (2008a): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő Já-  
nos és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.  
217–233. [http://econ.core.hu/file/download/letoltes/zoldkonyv\\_magyar.pdf](http://econ.core.hu/file/download/letoltes/zoldkonyv_magyar.pdf)
20. Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 172. 9.  
1064–1076.
21. Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experi-  
mentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

22. Dewey, J. (1912): *Az iskola és társadalom*. Lampel Kiadó, Budapest.
23. Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
24. Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
25. Dudek, P (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890-1933*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
26. Eysenck, M.W. és Keane, M.T. (2003): *Kognitív pszichológia*. Typotex Kiadó, Budapest.
27. Fehér Márta és Békés Vera (2005, szerk.): *Tudásszociológia szöveggyűjtemény*. Typotex Kiadó, Budapest.
28. Foshay, A.W. et al. (1962): *Educational Achievements of Thirteen-year-olds in Twelve Countries*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
29. Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
30. Foucault, M. (1998): *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Latin Betűk, Debrecen.
31. Foucault, M. (2000a): *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.
32. Foucault, M. (2000b): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.
33. Foucault, M. (2000c): *A szavak és dolgok*. Osiris Kiadó, Budapest.
34. Gautherin, J. (2001): *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882–1914*. Berne.
35. Genov, N. (1989, ed.): *National Tradition in Sociology*. Sage Publications Ltd, London.
36. Glasersfeld E. (1991): Constructivism in education. In: Lewy A. (ed.): *The International Encyclopedia of Curriculum*. Pergamon, Oxford. 31–32.
37. Glasersfeld, E. (1995): *Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Lehren und Lernen Konstruktive Tätigkeit*. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Bönen.
38. Glasersfeld, E. (1995a): *Radical Constructivism. A way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London.
39. Glick, T. F. (1987, ed.): *The comparative reception of relativity*. Reidel, D. et. al.
40. Gyáni Gábor és Kövér György. (1998): *Magyarország társadalomtörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
41. Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
42. Halász Gábor (2007): Tényekre alapozott oktatáspolitikai. Háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal munkájához. Kézirat. [http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence\\_based\\_study.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf)
43. Harmati Gergely (2007): A tudattalan Lévi-Strauss és Lacan tudományos strukturalizmusában. *Világosság*, 1. 65–70.
44. Harwood, J. (1992): *Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community. 1900–1930*. Chichago University Press, Chicago.
45. Hofstetter R. und Schneuwly, B. (2010): Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsgebiet disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. 5. 678–702.

46. Hofstetter, R und Schneuwly, B. (2002, Hrsg.): *Erziehungswissenschaften in 19–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Lang Verlag, Bern.
47. Horn, K. P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
48. Horn, K. P., Németh András, Pukánszky Béla und Tenorth, H.E. (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris Kiadó, Budapest.
49. Husén, T. and Postletwaite, T. N. (1967): Chapter 1: Intentions and Background of the Project. In: Husén, T. (ed.): *International Study of Achievement in Mathematics. A Comparison of Twelve Countries*. Stockholm – New York, 1. 25–34.
50. Karady, V. (1979): Forces of Innovation and Inertia in the Late 19th Century French University System. *Westminster Studies in Education*, 1979, 2. 75–97.
51. Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
52. Keiner, E. und Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22. 27–51.
53. König E. und Zedler, P. (1988, Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
54. Kron, W. F. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
55. Kron, W.F. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Ernst Reinhardt Verlag, München és Basel.
56. Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
57. Larson, G. and Deutsch, E. (1998, ed.): *Interpreting across Boundaries. New Essays in Comparative Philosophy*. Princeton University Press, Princeton.
58. Law, N., Pelgrum, W. J. and Plomp, T (2008, ed.): *Pedagogy and ICT use in schools around the World: Finding from the IEA SITES 2006 study*, Hong Kong.
59. Leduc, J. (2006): *A történések és az idő*. Kalligram, Pozsony.
60. Lehmann, R.H. (2010): Die nationale und internationale Bedeutung empirischer Bildungsforschung. In: Gauger, J.-D és Kraus, J. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko*. Konrad – Adenauer Stiftung, Snkt Augustin, Berlin. 21–40.
61. Lenzen, D. (2004): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
62. Lependies, W. (1985): *Die Drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. Hanster, München.
63. Liebau, E. (2006): Pierre Bourdieu (1930–2002). In: Dollinger B. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 353–376.
64. Lundgreen. P.(1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H. J., Horn, K. P., Lundgreen, P. und Sandfuchs, U. (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 19–34.
65. Lutz, R. (2000): *Recht und Ordnung. Herrschaft durch Verwaltung im 19. Jahrhundert*. Becker, Frankfurt aM.

66. Lyotard, J.F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Gondolat, Budapest. 7–146.
67. Messerschmidt, A. (2006): Michel Foucault (1926–1984). In: Dollinger, B. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 289–310.
68. Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a nevelés és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest.
69. Meumann, E (1974): *Kísérleti pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
70. Morel, J. et al. (2000, szerk.): *Szociológiaelmélet*. Osiris Kiadó, Budapest.
71. Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
72. Nahalka, István (1997): Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron. *Iskolakultúra* 2. 21–33.; 3. 22–40.; 4. 21–31.
73. Németh András (1990): *Weszely Ödön*. OPKM, Budapest.
74. Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
75. Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
76. Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
77. Németh András (2011): *Emberi idővilágok – pedagógiai megközelítések*. Gondolat Kiadó, Budapest.
78. Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
79. Németh, A. (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education” outside academia In: Hofstetter R. and Schneuwly, B. (ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Lang Verlag, Bern. 169–190.
80. Plé, B. (1996): *Die 'Welt' aus Wissenschaften. Der Positivismus in Frankreich, England und Italien von 1848 bis ins zweite Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts*. Klett-Cotta, Stuttgart.
81. Pléh Csaba (1992): *Pszichológiatörténet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
82. Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Budapest.
83. Pokol Béla (1995): *Modern francia szociológiaelméletek*. MEK, Budapest.  
<http://mek.oszk.hu/02000/02027/02027.htm>. Letöltve 2012. 06. 08.
84. Ringer, F.K. (1992): *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890–1920*. Cambridge University Press, Cambridge.
85. Rorty, R.M. (1967, ed.): *The Linguistic Turn: Essays in Philosophical Method*. University of Chicago Press.
86. Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt 179–191.
87. Schriewer J. (1994): *Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Humboldt Universität, Berlin.

88. Schriewer, J. et al. (1998, Hrsg.): *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China)*. Berlin.
89. Schriewer, J. und Keimer, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt. Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und in Deutschland. In: Schriewer, J., Keimer E. és Charle, Ch.: *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a.M. 277–341.
90. Schriewer, J., Keimer E., und Charle Ch, (1993, Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Frankfurt a.M.
91. Scruton, R. (2004): *Anglia, az eltűnő ideál*. Typotex, Budapest.
92. Simon, B. (1994): The studie of education as a university subject in Britain. In *Essays in the history of education and pedagogy*. London. 128-145.
93. Stehr, N. (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó, Budapest.
94. Tarnas, R. (1994): *A nyugati gondolat stációi*. Typotex, Budapest.
95. Tatto, M.T., Schwille J., Senk S., Ingvarson, L., Peck, R. and Rowley, G. (2008): *Teacher Education and Development Study in Matematics*. Michigan State University.
96. Tenort, H.E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.P., Németh András – Pukánszky Béla, und Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 23–40.
97. Tenorth, H.E. und Horn, K. P. (2001): Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In: Horn, K. P., Németh András, Pukánszky Béla und Tenorth, H. E. (2001, Hrsg.) *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 176–191.
98. Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemtől a humboldti egyetemig. In: uő. (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 95–124.
99. Wagner, P. (1990): Science of Society Lost: On the Failure to Establish Sociology in Europe During the "Classical" Period. In: Wagner, P., Wittrock, B. and Whitley, R. (ed.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Kluwer, Dordrecht. 219–245.
100. Wagner, P. and Wittrock, B. (1990): States, Institutions and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuralisation on the Social Sciences. In: Wagner, P., Wittrock, B., and Whitley, R. (ed.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Kluwer, Dordrecht. 331–357.
101. Wulf, Ch. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
102. Wulf, Ch. und Zifras J. (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Ch. und Zifras J. (Hrsg.) *Pädagogik des Performativen*. Beltz Verlag, Weinheim, Basel. 7–41.

# Az oktatáskutatás globális trendjei

Halász Gábor\*

*E tanulmány rövidített változata annak az elemzésnek, amelyet a szerző 2010-ben a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának a felkérésére készített. Célja átfogó képet nyújtani azokról a trendekről, amelyek az oktatáskutatásokat, illetve neveléstudományi kutatásokat az elmúlt évtizedekben jellemezték, és amelyek ma is meghatározónak tekinthetők. A szerző, miután kísérletet tesz arra, hogy a gyakorlat számára könnyen kezelhető módon meghatározza az oktatáskutatás és a neveléstudományok fogalmát, továbbá röviden elemzi a szakterület pozíciójának (társadalmi és tudományos elismertségének) alakulását, tízenhárom domináns trendet azonosít. A tanulmány ezek mindegyikét röviden ismerteti, különböző országokból származó példákkal illusztrálva azokat.*

**Kulcsszavak:** neveléstudomány, oktatáskutatás, tudománypolitika, globális trendek

Az elmúlt két évtizedben a világ több fejlett országában az oktatáskutatás látványos felértékelődésének lehetünk tanúi. Ezzel párhuzamosan jelentős mértékben átalakult az erről való gondolkodás, és az ezzel kapcsolatos gyakorlat is. Új globális trendek bontakoztak ki, melyek értelmezésre és elemzésre szorulnak. E tanulmány célja e trendek áttekintése.<sup>1</sup>

## Lehatárolás

A hazai szóhasználat az oktatáskutatás fogalmát általában az angol „*educational research*” hazai megfelelőjeként értelmezi, ami jól megragadható azoknak a nemzeti intézményeknek a nevében, amelyeket az elmúlt években magyarul „*oktatáskutatóknak*” neveztek, és amelyek nevének angol fordításában mindig az „*educational research*” jelent meg. Ugyanez a szóhasználat jellemző többek között arra a 2008-ban megjelent, „*A tanulás és tanítás tudományos megalapozása*” című elemzésre (Csapó, 2008), amely a téma talán legalaposabb hazai áttekintésének tekinthető, és amelynek angol fordításában az oktatáskutatás fogalma szintén, mint „*educational research*” jelenik meg. Ugyanakkor az „*educational research*” kifejezés nemegyszer előfordul a „*neveléstudományi kutatás*” kifejezés fordításaként is: például az 1989-ben alakult és rövid életű „*Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete*” angol neve „*Hungarian Educational Research Association*” volt (Nagy, 2001). A Pedagógiai Lexikon (Báthory és Falus, 1997) az oktatáskutatás és a neveléstudományi kutatás fogalmait részben egymást átfedőnek értelmezi: az előbbit inkább rendszerszintű kérdésekkel foglalkozó interdiszciplináris társadalomtudományi kutatásnak, az utóbbit a tanulási-tanítási folyamatra és a tanulóira irányuló, döntően a pedagógia és a pszichológia problémavilágával foglalkozó kutatásnak tekintve. E különbségtétel inkább a makro- és mikro-szintű orientáció megkülönböztetéséről vagy az interdiszciplinaritás mértékéről szól, és nincs köze ahhoz az igen elterjedt, a neveléstudomány legtöbb hazai képviselője által osztott és a hazai oktatási jog által is megerősített szóhasználattal, amely az „oktatás” alatt

1. A tanulmány eredeti változata az MTA Pedagógiai Bizottság felkérésére készült 2010-ben. A jóval terjedelmesebb, hasonló című eredeti változat online elérhető a következő címen: [http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas\\_MTA.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Oktataskutatas_MTA.pdf)

\* Halász Gábor, egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, az ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ vezetője. Honlap: <http://halaszg.ofi.hu/>



szűken a tanítást érti és azt a „neveléssel” mint tágabb, az előbbit magába foglaló fogalommal állítja szembe.

E tanulmány az OECD-nek azt a kilencvenes évek közepén javasolt definícióját tekinti kiindulópontnak, amely a tudományos kutatás területeinek osztályozáshoz használt *Frascati Manual* általános definícióját adaptálta az oktatás területére. Eszerint „*az oktatási kutatás és fejlesztés („educational research and development”) olyan szisztematikus, eredeti, fejlesztő tevékenységekkel párosuló vizsgálat vagy feltárás, amelynek tárgyai az a társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai kontextus, melyben az oktatási rendszerek működnek és a tanulás zajlik; az oktatás céljai; a tanulás, a tanítás és a gyermekek, fiatalok és felnőttek személyes fejlődésének a folyamata; a tanárok munkája; az oktatást támogató források és szervezeti keretek; az oktatási célok megvalósítását szolgáló politikák és stratégiák; valamint az oktatás társadalmi, kulturális, politikai és gazdasági hatásai*” (OECD, 1995a). Ezt a definíciót követte az OECD többek között akkor, amikor a 2000-es években tagállamai oktatáskutatási rendszereinek (*systems of educational R&D*) átfogó értékelését végezte,<sup>2</sup> igaz esetenként kisebb nagyobb mértékben kiegészítve vagy módosítva azt (An evaluation..., 2005).

A fent idézett definícióban ugyan ez nem jelenik meg explicit módon, de a nemzeti oktatáskutatási rendszerek elemzése és az ezek fejlesztésére vagy működtetésére irányuló állami politikák értékelése során kiemelt hangsúlyt kapott a kutatás *rendszerként* való értelmezése. Ebben a felfogásban az egyes országokban nem egyszerűen *oktatáskutatások* folynak, és *oktatáskutatók* találhatóak, hanem *oktatáskutatási rendszer* (*system of educational R&D*) működik. Eszerint „*az oktatáskutatás olyan struktúrák, folyamatok, termékek és személyek együttese, amelyek/akik részesei az oktatásról való tudás fejlesztésének*” (Broekkamp és van Hout-Wolters, 2007).

A továbbiakban tehát, az idézett OECD definíciónak megfelelően *oktatáskutatás alatt olyan interdiszciplináris kutatásokat értek, amelyek fókuszálhatnak akár a makro, akár a mikro szintre, illetve akár a tanulás és tanítás, akár a nevelés és szocializáció kérdéseire*. Diszciplináris tartalmukat tekintve az oktatáskutatásnak és a neveléstudományi kutatásnak nevezett tevékenységeket nagymértékben egymást átfedőnek tekintem, és ezeket egymástól nem próbálom meg élesen megkülönböztetni. Ezt az átfedést jelzi az, hogy az oktatáskutatás és a neveléstudományi kutatás fogalmait lényegében szinonimaként használom.

## *A kutatási terület társadalmi pozíciója és megítélése*

Az oktatáskutatás nemzetközi trendjeit elemezve külön ki kell emelni egy konkrét kérdést: *mekkora társadalmi és politikai figyelmet kap ez a terület*. A téma két világszerte ismert ausztráliai képviselője egy eredetileg 1994-ben publikált írásában így fogalmazott: „*Az oktatáskutatás legfontosabb kérdése a huszadik század végén sok országban az, vajon miképpen kerüljön ki abból a válságból, amely a megfelelő vezetés és támogatás hiányával függ össze*” (Keeves és McKenzie, 1994). E mondat akkor íródott, amikor – többek között éppen az említett szerzők aktív részvételével és számos kormány, továbbá meghatározó nemzetközi szervezet támogatásával – zajlott az oktatáskutatás egyfajta globális átvilágítása. Az átvilágítás előzményei a nyolcvanas évek közepére mennek vissza, amikor az UNESCO kezdeményezte a nemzeti oktatáskutatási politikák (*national educational research policies*) összehasonlító elemzését. Ezt az akkor talán legkomolyabb elemző kapacitásokkal rendelkező *World Council of Comparative Education Societies* bevonásával végezték egy olyan kérdéssor alapján, amely a következőket tartalmazta: (a) hogyan történik a kutatási prioritások meghatározása, (b) milyen intézményi keretek között szerveződik az oktatáskutatás, (c) hogyan

2. E program honlapját lásd itt: [http://www.oecd.org/document/39/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_31236711\\_1\\_1\\_1,100.html](http://www.oecd.org/document/39/0,3343,en_2649_35845581_31236711_1_1_1,100.html)

történik az eredmények terjesztése és (d) milyen stratégiákat alkalmaznak az országok annak érdekében, hogy a kutatási eredmények hasznosuljanak (*Debeauvais, 1990*).

A „nagy átvilágítás” később az OECD keretei között folytatódott, annak nyomán, hogy a tagországok oktatási miniszterei egy 1990-ban lezajlott találkozójukon ezzel kapcsolatban határozott kritikát és új igényeket fogalmaztak meg (*Gretler, 2007*). A később kiadott kommunikéban ezt így rögzítették: „Az oktatás területén a kutatásokra és fejlesztésre fordított erőforrások általában jóval alacsonyabbak, mint más hasonló nagyságrendű ágazatok esetében. Kihasztnátlan az a potenciál, amely az oktatáskutatásban rejlik az oktatás jobbá tételére...” (OECD, 1995b). Az itt elindult folyamat azonban már nemcsak átvilágítás volt, hanem egyúttal a dolgok újraértelmezése is. Az oktatáskutatás céljainak és prioritásainak globális újraértelmezése és az egész terület újra-pozicionálása kezdődött el a nagy oktatási „expanziót” követő időszakban. Ezt olyan átfogó trendek jellemezték, mint (1) az állam szerepének újraértékelésével járó kormányzati reformok és a közsféra eredményességével és elszámoltathatóságával kapcsolatos új igények megjelenése, (2) a nemzeti kutatási-fejlesztési és innovációs politikáknak a tudásgazdaság kialakulásával párhuzamos felértékelődése és átrendeződése, valamint különösen (3) a globalizálódás (*Keeves és McKenzie, 1994*). Azoknak az oktatáskutatással szemben megfogalmazott bírálatoknak a középpontjában, amelyek korábban e terület társadalmi és politikai súlyának a fájdalmas leértékelődéséhez vezettek, három kulcstéma jelent meg. Ezeket a bírálatokat, amelyek három kulcsszereplőhöz, az oktatáskutatás három lehetséges szereplőjéhez, azaz az akadémiai közösséghez, a politikai döntéshozókhoz és a tanári szakmához kapcsolódtak, leegyszerűsítve így lehet megfogalmazni: (1) a kutatások színvonala nem felel meg az akadémiai standardoknak, (2) az eredményeket az oktatáspolitikai nem tudja használni és (3) azokkal az iskolai gyakorlat nem tud mit kezdeni.

A kilencvenes évek közepétől kezdve – nem kis részben a korábban idézett globális értékelés és önvizsgálat hatására és annak támogatásával – az országok egy részében olyan átfogó változások indultak el, amelyek nyomán az oktatáskutatás elkezdte visszanyerni korábbi társadalmi és politikai támogatottságát. Több országban nemzeti stratégiák készültek e terület fejlesztésére, és ezek nyomán esetenként komoly költségvetési támogatással bíró nemzeti kutatási programok indultak el. Mindez elsősorban ott történhetett meg, ahol az (1) oktatáskutató szakma viszonylag erős pozíciókkal és komoly alkalmazkodóképességgel rendelkezett, (2) amelyekben az akadémiai közösség és a nemzeti tudománypolitika tudatában volt e terület fontosságának, (3) ahol az oktatáspolitikai döntéshozók hittek a kutatás fontosságában és képesek voltak a kutatói közösséggel megfelelő együttműködést kialakítani, továbbá (4) a tanári szakma nyitott volt az innovációra és az új tudás befogadására. E négy tényező dinamikája országonként jelentősen eltérő eredményeket produkált, egyfelől abban, hogy egyáltalán bekövetkezett-e az oktatáskutatás társadalmi és politikai felértékelődése, másfelől abban, hogy ez milyen formát öltött. Vannak olyan országok, amelyek oktatáskutatási nagyhatalommá váltak vagy úton vannak afelé, hogy azzá váljanak, és vannak olyanok, amelyek ebből a folyamatból szinte teljesen kimaradtak. Európa e tekintetben vegyes képet mutat, bár ezen a területen az oktatáskutatás szereplőinek európai szintű aktivizálódása és különösen az Európai Unió aktívabb szerepvállalása nyomán a jövőben akár jelentősebb változások is történhetnek (*Gretler, 2007; Commission..., 2007; Council..., 2007a; Halász, 2010*).

## *A globális trendek*

Az oktatáskutatás nemzetközi szervezetei és a nemzetközi kommunikációban meghatározó súllyal rendelkező képviselői konferencia-előadásokban, folyóiratcikkekben, különböző projektek keretei között készült elemzésekben folyamatosan reflektálnak az oktatáskutatás globális helyzetére, a figyelem előterébe kerülő problématerületekre, ezekről állandó vita vagy dialógus folyik. A területnek gazdag önreflexiós irodalma

van, amelynek alapján a globális tendenciák meglehetősen jól rekonstruálhatóak. A következőkben e gazdag irodalom alapján próbálom meg összefoglalni a legfontosabbnak tűnő trendeket, építve persze olyan személyes tapasztalatokra is, amelyeket az elmúlt több mint másfél évtizedben többek között az OECD Oktatáskutató és Fejlesztő Intézete Igazgató Tanácsának tagjaként szerezhettem.

### *Versengő paradigmák, „kutatás-típusok”, diverzitás*

Általában nem könnyű eldönteni, hogy a tudomány világán belül folyó viták mennyiben szólnak „valós dilemmákról” és mennyiben csak a tudományon belüli politikai természetű folyamatok tükröződései. „Azok a mai viták, amelyek az oktatáskutatás minőségéről és javítása lehetséges módjairól folynak (...) részei annak a politikai és társadalmi küzdelemnek, amely a tudományos-szakértői csoportokon belül és politikai döntéshozók és a tudományos-szakértői csoportok között folynak arról, hogy ki dönti el, mi számít tudománynak és a kutatás világában minek lehet tudományos legitimitása.” (Walters et. al., 2009). Az egyik átfogó tudományelméleti vita, amely értelemszerűen az oktatáskutatásról folyókat is befolyásolja, a *kutatás* és a *gyakorlat* kapcsolatáról, és – ezzel összefüggésben – az *alapkutatások* és *alkalmazott* kutatások viszonyáról szól. Az oktatáskutatás természetéről folyó vitákban az elmúlt évtizedben gyakran idézték az amerikai Donald Stokes 1997-ben megjelent *Pasteur’s Quadrant* c. könyvét, mind az Egyesült Államokban,<sup>3</sup> mind az Egyesült Királyságban<sup>4</sup>, és egyéb helyeken is. Stokes egyike volt azoknak, akik megkérdőjelezték az alapkutatástól az innovációhoz vagy technológiai újításhoz az alkalmazott kutatáson keresztül vezető *lineáris* modellt, nemcsak amellel érvelve, hogy az alkalmazott kutatásnak alapvetően más a természete, mint az alapkutatásnak, hanem amellel is, hogy létezik a kutatásnak egy olyan, harmadik formája, amely nem tekinthető sem alap-, sem alkalmazott kutatásnak, mert mindkettő jegyeit magában hordozza. Azt a helyet, ahol ezt a fajta kutatást az általa felrajzolt modellben elhelyezte, „Pasteur-négyzetnek” nevezte (lásd 1. táblázat). Az oktatáskutatásról folyó vitákban sokan éppen erre a helyre teszik e kutatási területet, határozotlan megkülönböztetve azt mind a tiszta alapkutatásoktól, mind a gyakorlati problémamegoldás világától.

		Cél-e valamilyen gyakorlati probléma megoldása	
		Nem	Igen
Cél-e a világról való tudásunk bővítése	Igen	Tiszta alapkutatás (Bohr)	Felhasználás által inspirált alapkutatás (Pasteur)
	Nem		Gyakorlati problémamegoldás (Edison)

1. táblázat: A Pasteur-négyzet  
Forrás: (Stokes 1997. 73. alapján)

Az oktatáskutatásnak ez a fajta pozícionálása persze még mindig egy sor vitakérdést nyitva hagy. Így például azt, vajon mennyire lehet és szabad az alapkutatásoknál alkalmazott normákat alapul venni akkor, amikor az oktatáskutatásokat értékeljük, és mennyire kell abból kiindulni, hogy ténylegesen hozzájárulnak-e vagy sem gyakorlati problémák megoldásához (Oancea és Furlong, 2007). Vagy, hogy egy még praktikusabb problémát említsünk, vajon az oktatáskutatásokra vonatkozó politikának, ott, ahol ez élesen szétválik,

3. A legfontosabb szövetségi szintű oktatáskutató központ, a 2002-es oktatáskutató törvénnyel létrehozott „Institute of Educational Sciences” küldetésnyilatkozata explicit módon utal a Stokes modelljére (lásd: [http://ies.ed.gov/director/speeches2003/04\\_22/2003\\_04\\_22a.asp](http://ies.ed.gov/director/speeches2003/04_22/2003_04_22a.asp)).

4. Lásd pl. az angol nemzeti oktatáskutató rendszert elemző OECD ország-tanulmányt (OECD, 2003).

az oktatásért (azaz a gyakorlati problémák megoldásért) vagy a tudományért (azaz az új tudás megteremtésért) felelős kormányhivatalok legyenek-e a „gazdái”.

Az oktatáskutatás természetéről és értelméről folyó viták gyakran a módszertani paradigmákról folyó diskusziók formájában jelennek meg. A területen ma érzékelhető globális tendenciákat elemezve ezzel kapcsolatban talán megfogalmazhatjuk azt a megállapítást, hogy egyetlen módszertani megközelítés sem tudott egyeduralmukodóvá válni. Az oktatáskutatók nemzetközi közössége, úgy tűnik, nemcsak *tényként* fogadja el a módszertani sokszínűséget, hanem egyenesen *értéknek* is tekinti azt. A kilencvenes évek elején megjelent Nemzetközi Oktatási Enciklopédia *Trostén Husén* által írt szócikke is pozitív módon említette a különböző kutatási paradigmák egymás mellett élését (*Husén, 1999*), és határozottan bírálta azokat, akik ezek valamelyikét ki akarják szorítani. Egy 2005-ben az UNESCO Oktatástervezési Intézete által kiadott tankönyv oktatáskutatásról szóló modulja – amelynek a szerzője *Neville Postlethwaite* volt – önálló témaként tárgyalta az oktatáskutatás különböző „típusait” („*types of educational research*”), kiemelve azt, hogy ezek mindegyikére szükség van (*Postlethwaite, 2005*).

A módszertani sokféleség gyakran nemcsak pozitív értéként, hanem egyenesen követelményként fogalmazódik meg: egy kutatási eredményt éppen az hitelesíti a legjobban, ha eltérő paradigmákat követő kutatók jutnak hasonló következtetésre. Az amerikai oktatáskutatás egyik meghatározó súlyú, a „tudományosan megalapozott oktatáskutatás” és a tényekre alapuló megközelítés mellett elkötelezett dokumentumában olvashatjuk ezt: „*a tudomány házában helye van több, mint egy modellnek, és annak a kreatív feszültségnek is, amely a rivális modellek létéből fakad*” (*Shavelson és Towne, 2002*). Két ausztráliai oktatáskutató professzor a nemzeti oktatáskutató szövetségük (AARE) elnökeinek kongresszusain mondott beszédeit elemezve fogalmazta meg az „elvi alapokon nyugvó eklekticizmus” (*principled eclecticism*) elvét, mint olyan elvet, amely az oktatáskutatást nem gyengébbé, hanem erősebbé teszi. „*Olyan minőségfogalomra van szükség – írták – amely átível a mai oktatáskutatás különböző elméleti és módszertani megközelítései és témái, és az „elavult kvalitatív-kvantitatív kettősség” felett*” (*Lingard és Trevor, 2010*).

### *Minőség, relevancia, kiválóság*

Az elmúlt két évtizedben a minőség kérdése – sokszor és sok helyen elemzett okokból – a társadalmi élet minden területén a középpontba került, beleértve ebbe a tudományos kutatást, és ezen belül természetesen az oktatáskutatást is. A minőséggel és a kiválósággal kapcsolatos vitákban az egyik legkomolyabb választóvonalat az alkotta és alkotja, hogy ezeket inkább a klasszikus tudományos standardokkal való összevetés alapján kell-e megítélni (pl. aminek egyik lehetséges eszköze a megjelent publikációk értékelése abból a szempontból, hogy azok milyen „impakt faktorral” rendelkező folyóiratokban jelentek meg) vagy pedig a gyakorlatban való hasznosulást mérő egyéb mutatók alapján. Amíg az előbbit tekintve az elmúlt években viszonylagos konszenzus alakult ki arról, hogy milyen minőségmutatókat lehet és kell figyelembe venni, addig az utóbbit tekintve továbbra is meglehetősen nagy bizonytalanság van. Ugyanakkor, és ezt a fontos globális tendenciák között kell említeni, sok erőfeszítés történt annak érdekében, hogy a minőség és kiválóság olyan új mutatóit keressék meg, amelyek illeszkednek a terület sajátosságaihoz.

A kutatások minőségének a kérdését tekintve különös figyelmet érdemel mindaz, ami e területen az elmúlt két évtizedben az Egyesült Államokban történt. Az oktatáskutatásban érintett társadalmi csoportok közötti dinamika, továbbá az a tény, hogy bizonyos területeken (pl. egészségügy, élelmiszerbiztonság) itt korábban kialakultak (és az amerikai bírósági ítélezési gyakorlat által megerősítést kaptak) *a tudományos kutatás által biztosított információkra épülő közigazgatási döntéshozatal* formái és ezek mintaként jelenhettek meg az oktatási ágazat számára, sajátos helyzet alakult ki. Ezt legjobban talán a „*tudományosan megalapozott kutatás*” (*scientifically-based research*) fogalma fejezi ki (*Shavelson és Towne, 2002*). Az elmúlt

évtizedben dominánssá vált amerikai felfogás lényege olyan standardok meghatározása, amelyek a kutatási eredmények *megbízhatóságára* (reliabilitás) helyezik a hangsúlyt. E felfogásban a kutatás minőségét alapvetően az eredmények megbízhatósága határozza meg, azt pedig, hogy mely eredmények tekinthetők inkább vagy kevésbé megbízhatónak, előre rögzített kutatás-módszertani standardok.

A minőség – és ezzel együtt a társadalmi elfogadottság, a rendelkezésre álló források, a legitimitás és más egyébek – drámai módon összekapcsolódott azzal, amiről a versengő paradigmákról és kutatás-típusokról szóló előző részben volt szó. Bizonyos módszertani megoldások és kutatási paradigmák a jó, mások a rossz minőség szinonimájává váltak, és mindezt a jog eszközével is szentesítették. A 2002-es amerikai oktatáskutatási törvény (United States Congress, 2002) egyik legfontosabb eleme azoknak a standardoknak a rögzítése volt, amelyek alapján az oktatáskutatási „termékek” minősége egyértelműen megítélhető. A törvény 102. paragrafusa definiálta a „tudományosan érvényes kutatás” (*scientifically valid research*) fogalmát annak érdekében, hogy bizonyos feltételeket csak az ilyennek tekintett kutatásoknak biztosítsanak (pl. ilyenre kell épülniük az állami fejlesztési akcióknak, ez kaphat állami támogatást, csak az ennek megfelelő kutatási eredmények terjesztését támogatja az állam).

Az elmúlt két évtizedben sok olyan elemzés született, amelyek a kutatás és a gyakorlat kapcsolatával, e kapcsolat problémáinak okaival és e problémák lehetséges megoldásaival foglalkoztak (pl. DETYA, 2000; Levin, 2004, Broekkamp és van Hout-Wolters, 2007; Pearson, 2007), illetve ezek nyomán – amint azt a felhasználók felé fordulásról szóló részben később látni fogjuk – az országok egy részében egészen konkrét gyakorlati lépések is történtek. A problémák okairól és a megoldásokról folyó vitákban folyamatosan jelen voltak olyan elemek, amelyek kifejezetten a minőség perspektívájából tekintettek erre a problématerületre, és olyan kérdéseket feszegettek, vajon milyen hatással lehetnek az oktatáskutatásra a tudományosság értékelésének azok a módszerei, amelyeket például az ismert angliai kutatásértékelési rendszer alkalmaz (Oancea és Furlong, 2007; 2010). A globális trendek között kiemelt figyelmet érdemlő az, hogy elkezdődött és jelentősen előrehaladt az olyan minőségértékelési és minőségbiztosítási megoldások kidolgozása, amelyek elszakadnak attól a hagyományos akadémiai modelltől, amely a minőség kizárólagos mércéjének a tudományos közösség ítéletét tekinti, és megpróbálja figyelembe venni a gyakorlatra tett hatást. Ez a minőség-fogalom kitágításával, annak összetettebb értelmezésével és többdimenziós jellegének a hangsúlyozásával járt.

A gyakorlatorientált kutatás minőségkritériumainak a kidolgozása, ennek elfogadtatása – ahogy két e témával foglalkozó szerző fogalmazott, az ennek megfelelő új „társadalmi szerződés” megkötése (Furlong és Oancea, 2005) – és ennek gyakorlati alkalmazása olyan folyamatok, amelyek messze nem zárultak le. Bizonyos országokban vagy földrajzi régiókban (ilyenek tűnik például Skócia), ez a folyamat messze előre haladt (Ozga, 2007), másutt mintha alig indult volna el. Az ezzel kapcsolatos viták, és a gyakorlati kivitelezés részleteinek a kidolgozása és különösen kipróbálása majd folyamatos javítása feltehetően hosszabb időt igényel, és az elkövetkező időszakban is az oktatáskutatás egyik figyelemmel kísérendő globális trendje marad. A vitában a jövőben is jelen lesznek egymástól igen eltérő vélemények, olyanok is, amelyek a kutatás és a gyakorlat közötti szakadék „túl gondos” feltöltésének a kockázatait is megfogalmazzák (lásd pl. Biesta, 2007).

### *A tényeken alapuló megközelítés*

A tényeken alapuló megközelítés térhódítása az oktatáskutatás globális trendjei közül talán az egyik leginkább figyelmet érdemlő. E megközelítés egyfajta „minőségbiztosítási eszközként” is funkcionál: a térhódítása mögött nem csak az akadémiai közösség aktivitása található, hanem azon köröké is, amelyek célja a közszolgáltatások és a kormányzati munka minőségének a javítása, és nemegyszer üzleti háttérrel rendelkező

nek. A folyamat súlyát jól mutatja az, hogy az OECD 2003-ban e témában önálló programot indított el,<sup>5</sup> amelynek keretei között négy nemzetközi konferenciát tartottak és megjelent egy, az eredményeket összefoglaló kiadvány (OECD, 2007a). Mint látni fogjuk, ez jelentős hatással volt az Európai Unióban zajló folyamatokra: e megközelítés az Európai Unió oktatáspolitikájának is fontos elemévé vált.

A tényeken alapuló megközelítés térhódítása lényegében azt jelenti, hogy az oktatáskutatás területén széles körben hatni kezdtek a tudományos kutatásnak azok a standardjai, amelyeknek az amerikai oktatáskutatási törvényben történt megfogalmazására korábban utaltam. Ennek nyomán szigorodtak azok a kutatás-módszertani megkövetések, amelyeknek meg kell felelni ahhoz, hogy egy kutatási javaslat állami támogatást kaphasson és azok a normák is, amelyeknek meg kell felelni a kutatási eredmények ismertetése során. Ennek a folyamatnak az eredményeképpen indultak fejlődésnek a kutatási eredmények nyilvántartásának azok az új intézményes formái, amelyekről a közvetítésről szóló következő részben lesz szó.

Másutt részletesen elemeztem a tényeken alapuló megközelítés keletkezését, az oktatás területén történt terjedését és jelentőségét (*Halász, 2009*), hangsúlyozva azt, hogy az eredeti modell az egészségügyi és élelmiszerbiztonsági területről hatolt be az oktatás területére, és hogy e modellnek alapvetően nem társadalomtudományi, hanem természettudományi gyökerei vannak. Bár e megközelítés súlya és jelentősége folyamatosan nő és várhatóan a jövőben nőni fog, ez nem jelenti annak a diverzitásnak és módszertani pluralizmusnak a felszámolását, amelyről a versengő paradigmákkal és eltérő kutatás-típusokkal foglalkozó előző részben volt szó.

*David Berliner* amerikai pszichológus professzor – aki a nyolcvanas években az Amerikai Oktatáskutatói Társaság egyik elnöke volt – egy 2002-ben, az oktatáskutatási törvény évében publikált és sokszor idézett tanulmányában ezt írta a tényekre alapuló megközelítésről és ennek sarokkövéről, a véletlenszerűséget garantáló kísérleti módszerről: „*azt gondolni, hogy az új tudást teremtő kutatásnak ez az egyetlen 'tudományos' formája – az egyetlen, amely megbízható evidenciát teremt – a tudomány rövidlátó értelmezése általában és az oktatáskutatás félreértése különösen. Ez a Kongresszusban erős támogatást kapott törvény<sup>6</sup> összekeveri a tudomány módszereit és a tudomány céljait (...), ami a babonás jellegű gondolkodás példája, és ami a tudományos gondolkodás antitézise*” (*Berliner, 2002*). *Berliner*, aki egyébként pszichológia-kutatóként a „kemény” természettudomány módszereinek természetes alkalmazója volt, konkrét példákkal érvelt amellet, hogy e módszereknek az oktatáskutatásban történő túlhangsúlyozása nem segíti, hanem lehetlenné teszi azt, hogy e kutatási terület az oktatással kapcsolatban érvényes és releváns tudást hozzon létre.

Érdeemes megemlíteni, hogy a gyakran igen kemény és érvekkel nagyon alaposan alátámasztott kritikák nemcsak a tényekre épülő megközelítés aranymercéjének tartott randomizált kontrollált kísérleti módszerrel kapcsolatban fogalmazódnak meg, hanem annak puhább formáival, így például a korábbi kutatások szisztematikus és szintetizáló összefoglalásaival (*systemic reviews*) kapcsolatban is (*Andrews, 2005*). Mindazonáltal a szintetizáló tematikus összefoglalások szaporodása a tényekre alapuló megközelítés egyik egyértelműen pozitív hozadékának tekinthető. Elsősorban nem is feltétlenül azért, mert ezek egy-egy konkrét kérdést tekintve tényszerű és a kérdés egyértelmű megválaszolását lehetővé tevő „bizonyítékokat” gyűjtenek össze, hanem azért, mert építik a tudományos emlékezetet, erősítik a tudományos kutatás kumulatív hatását és használatuk potenciálisan javítja minden új kutatás minőségét.

5. A program honlapját lásd itt: [http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_31237469\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html)

6. *Berliner* itt nem a korábban ismertetett oktatáskutatási törvényre utal, hanem az azt egy évvel megelőző, de azzal teljes összhangban lévő, a „tudományosan megalapozott kutatás” fogalmát folyamatosan használó, ismert „No Child Left Behind” törvényre

### A közvetítő funkció intézményesülése

A tényekre alapuló megközelítés megerősödésének egyik eredménye az olyan intézmények létrejötte és megerősödése, mint amilyen az amerikai *What Works Clearinghouse (WWC)*<sup>7</sup>. Ennek célja a gyakorló pedagógusok, a politikai döntéshozók, a kutatók és a tágabb társadalmi közösség olyan tényekkel vagy bizonyítékokkal való ellátása, amelyek „tudományosan megalapozott módon” bizonyítják azt, hogy „mi az, ami a gyakorlatban működik”. E szervezet nyilvános adatbázist működtet, amely rendszerezett és standard formában tartalmazza a fontos információkat mindazokról a beavatkozásokról (*interventions*), azaz programokról, gyakorlatokról és politikákról, amelyek célja a tanulási eredményesség (*student outcomes*) javítása. Ezen információk egyik legfontosabbika éppen az, amely azt mutatja meg, hogy az adott beavatkozás mennyire tekinthető tudományosan megalapozott bizonyítékot szolgálónak.

Hasonlóan tekinthető az egyébként jóval korábban (1993-ban) alapított angol *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating (EPPI) Centre*<sup>8</sup> is, amely a Londoni Egyetemen belül működik, és nem csupán oktatással, hanem a társadalom más területeivel is foglalkozik. E szervezet is arra törekszik, hogy a kutatási eredményeket hozzáférhetővé tegye mindazok számára, akiknek erre szükségük van („legyen szó akár politikai döntéshozókról, akár gyakorló szakemberekről, akár személyes döntésre készülőről”) és ennek is egyik legfontosabb célja a kutatási eredmények megbízhatóságának az értékelése. Az EPPI egyik erőssége a társadalomtudományi kutatások *szintetizálása*, azaz a korábbi kutatási eredmények szisztematikus és szintetizáló összefoglalása.

Ilyen, a kutatási „termékeket” értékelő, rendszerező, azokat hozzáférhetővé tévő szervezetek más országokban is létrejöttek vagy tervezik ilyenek létrehozását (*Burns és Schuller, 2007; Broekkamp és van Hout-Wolters, 2007*). A közvetítés intézményesítésének a gondolata több országban a kutatások gyakorlati hasznosulásának javítását célzó állami oktatáskutatói politikák egyik legfontosabb eleme lett. A közvetítő funkció központi helyet kapott a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolatokat reprezentáló egyre összetettebb modellekben, így például abban, amelyet a kilencvenes évek közepén a később közoktatásért felelős miniszterhelyettesként is dolgozó kanadai *Benjamin Levin* vázolt fel (*Levin, 2004*). Ebben a sokszor idézett modellben a közvetítői funkciók megerősítése a kutatások gyakorlati hasznosulásának erősítését szolgáló stratégiák egyik legfontosabb elemévé vált.

### A felhasználók felé fordulás

A közvetítő funkció intézményesülésének és megerősödésének egyik kiváltó oka az a törekvés, hogy javuljon a kutatás és a kutatási eredmények felhasználói vagy „fogyasztói” közötti kommunikáció. A felhasználókkal való együttműködésen alapuló gyakorlatorientált kutatás elmélete és gyakorlata a kilencvenes és a kétezres évek egyik meghatározó trendje, amely egyszerre több forrásból táplálkozik, több kérdésre próbál választ találni, és amelynek többféle megjelenési formája is van. Egyaránt kell elméletről és gyakorlati alkalmazásról beszélnünk, hiszen egyfelől a kutatás és a gyakorlat kapcsolatának radikális újragondolását láthatjuk, másfelől konkrét, jelentős erőforrásokat mozgató és nagyhatású programok tárulnak elénk.

Ami az elméletet illeti ez többek között az olyan modellekben ölt testet, mint amilyen a korábban említett „Pasteur-négyzet”. Ezek jelentős része a később tárgyalandó modern innováció-elméleti gondolkodásból ered, de vannak olyanok is, amelyek igen régi, az oktatás világában keletkezett hagyományokra mennek vissza. Talán három olyan modellt vagy megközelítést érdemes itt megemlíteni, amelyek az országok

7. A honlapját lásd itt: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>

8. A honlapját lásd itt: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

egy részében nagy hatást gyakoroltak az oktatáskutatással kapcsolatos nemzeti politikára, és amelyeket követve a kutatások jellegét nagymértékben átalakító programok indultak el.

Az elsőt az *akciókutatás* és/vagy a „*tanárok által végzett kutatás*” (*teacher research*) modelljei alkotják, amelyek a kutatás és a gyakorlati fejlesztés összekapcsolását, a kutatók és a gyakorló tanárok együttműködését, az utóbbiaknak a kutatásba való aktív bevonását vagy éppen a kutatás önálló szereplőjeként való elfogadását hangsúlyozzák. Az akciókutatás a hetvenes évektől kezdve igen nagy figyelmet kapott az oktatáskutatáson belül, számos kutató vált e modell követőjévé és ez az oktatáskutatás egyik elismert paradigmájává vált (*Kemmis, 1999*).

A második említésre érdemes modell a „*tudásteremtő iskola*” modellje, amely lényegében a két nagyhatású japán innováció-kutató *Ikujiro Nonaka* és *Hiroataka Takeuchi* 1995-ben megjelent, a japán vállalatok innovációs dinamikáját elemző „*Tudásteremtő vállalat*” c. könyve (*Nonaka és Takeuchi, 1995*) gondolatainak az iskolákra való alkalmazása. Az ismert angol oktatáskutató *David Hargreaves*, akinek elemzései az elmúlt másfél évtizedben különösen nagy hatást gyakoroltak az oktatáskutatásról való gondolkodásra először Angliában, majd globálisan is, a kilencvenes évek végén publikálta azt a tanulmányát, amelyben az iskolákat tudásteremtő szervezetként mutatja be (*Hargreaves, 1999*). Ahogyan *Nonaka* és szerzőtársa kimutatta, hogy a japán vállalatok különleges versenyképessége mögött olyan innovációk rejlenek, amelyek forrása nem feltétlenül a tudományos kutatás, hanem a maguk a dolgozók által teremtett új tudás, úgy *Hargreaves* is arra hívta fel a figyelmet, hogy a jó iskolák is tudásteremtőek: azaz folyamatosan értékelik, tesztelik, kipróbálják és továbbfejlesztik a tudást, karbantartják és raktározzák azt, sőt megosztják és másoknak átadják.

A harmadik itt kiemelt modell *gyakorlatközösségek* (*communities of practice*) modellje, amely közel áll az előzőhöz, és – éppúgy, mint az – az oktatáson kívülről, a modern innováció-elmélet és üzleti menedzsment világából származik. A gyakorlatközösségek olyan, hasonló gyakorlati problémákkal szembesülő egyénekből álló csoportok, amelyeknek tagjai érdekeltek és motiváltak komplex gyakorlati problémák közös megoldásában, ennek érdekében közösen keresnek és hoznak létre új tudást, közösen tanulnak. Az ilyen közösségekre a társas tanulás (*social learning*) és az ebben rejlő különleges előnyök kihasználása jellemző, így esetenként különleges tudásteremtő potenciálra tehetnek szert (*Wenger et al., 2002*).

A 2000-es években több olyan nagy kutatási program keletkezett, amelyek egyik legfontosabb jellemzője e nyitás megteremtése volt. Az egyik ilyen az angol „*Tanítás és Tanulás Kutatási Program*” (*Teaching and Learning Research Program – TLRP*), amely akár a kutatók és a felhasználók közötti új „*társadalmi szerződés*” egyik modelljének is tekinthető. Ennek egyik legfontosabb jellemzője a szigorú kutatás-módszertani normák érvényre juttatásához és az iskolákkal és gyakorló pedagógusokkal való együttműködés megköveteléséhez való egyidejű ragaszkodás (*Pollard, 2006, 2007; Edwards et al., 2007*). Egy másik hasonló program a skót „*Alkalmazott Oktatáskutatói Modell*” (*Applied Education Research Scheme – AERS*), amely a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolat fenti modelljeinek még inkább megfelel (*Consortium..., 2002; Ozga, 2007, Forbes, 2008*). Az utóbbi programban valóban működő gyakorlatközösségek létrehozása volt a cél, ami – úgy tűnik – realizálódott is. Ez utóbbiban minden bizonnyal szerepe volt a sok ország által irigyelt, különösen fejlett skót oktatásfejlesztési kultúrának (a két programról részletesebben lásd a keretes írást).

#### Az angol „*Tanítás és Tanulás Kutatási Program*”<sup>9</sup>

Az angol „*Tanítás és Tanulás Kutatási Program*” (*Teaching and Learning Research Programme – TLRP*) 2000-ben indult körülbelül. A programra közel egy évtized alatt körülbelül 40 milliárd angol fontot, azaz évente körülbelül 1,4 milliárd forintot fordítottak, azaz ez minden idők

9. A program honlapja: <http://www.tlrp.org/aims/index.html>



legnagyobb oktatáskutatási programja az Egyesült Királyságban. A legfontosabb célja az, hogy kutatások területén összekapcsolják az akadémiai kiválóságot a tanulás eredményességének tényleges javításával, illetve a kutatásoknak a gyakorlatra történő hatása maximalizálásával, és ennek a szellemében fejlesszék az Egyesült Királyság oktatáskutatási kapacitásait. A TLRP a felhasználók aktív bevonására épülő kutatást („*user engaged pedagogic research*”) támogatja. Mivel a felhasználók aktív bevonása a kutatásokba a finanszírozási támogatás elnyerésének feltétele, a gyakorlat közvetlen fejlesztését nem támogató kutatások itt nem fordulhatnak elő. A program a modern innovációs gondolkodást követi, azaz a tudással és a tudás hasznosulásával kapcsolatos felfogása nem lineáris: nem tudás „átadásán” van a hangsúly, hanem azon, hogy a kutatók és felhasználók együtt dolgoznak projekteken.

### A skót „Alkalmazott Oktatáskutatási Modell”<sup>10</sup>

A skót „Alkalmazott Oktatáskutatási Modell” 2004-ben indult el 5 millió angol Font öt évre tervezett költségvetéssel. Célja a skót felsőoktatási intézmények oktatáskutatási kapacitásainak fejlesztése és olyan magas színvonalú kutatások támogatása, amelyek hozzájárulnak a skóciai oktatás eredményességének a fejlődéséhez. A kezdeményezés részben annak nyomán született, hogy a skót egyetemek az oktatáskutatás területén igen gyengén szerepeltek a 2001-ben lezajlott nemzeti kutatásértékelés (RAE) során. A program szakmai vezetését egy három egyetemből (Edinburgh, Stirling and Strathclyde) álló konzorcium látta el. A program három tematikus hálózatba szerveződött: (1) tanulók, tanulás, tanítás, (2) iskolavezetés és az oktatás kormányzása, (3) iskolák és társadalmi tőke fejlesztése. Mindhárom tematikus hálózat a részvétel három különböző szintjét engedte meg: a legelső a hálózat munkájába való egyszerű bekapcsolódást (így például az összejövetelein történő rendszeres megjelenést), a legmagasabb professzionálisan kidolgozott kutatási projekt végrehajtását jelentette.

### Értékelés és oktatáskutatás

Az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve kiemelt figyelmet kell fordítanunk az *értékelési funkció* előtérbe kerülésére. Ahogy *Carol H. Weiss*, a Harvard Egyetem volt professzora és e terület talán legismertebb és legnagyobb hatású szakértője megfogalmazta: „*ami az értékelést megkülönbözteti a többi területtől az nem a módszer vagy a vizsgálat tárgya, hanem a szándék – a cél, aminek érdekében végzik*” (*Weiss, 2005*). Az értékelés leírható úgy, mint az alkalmazott kutatás egy formája.

Az elmúlt két évtizedben az „értékelési ipar” lett az oktatáskutatás legnagyobb megrendelője és fogyasztója, és a kutatás az értékelésen keresztül olyan politikai irányítási eszközzé vált (*Ozga, 2008*), amelyről az „értékelő állam” (*Kogan, 1993*) nem akar lemondani. Az országok egy részében, elsősorban ott, ahol a fejlett értékelési kultúra fejlett oktatáskutatási infrastruktúrával párosult, lezajlott az a folyamat, amelyet a svéd *Christina Segerholm* a kutatók „csendes kormányzati eszközzé” válásaként írt le (*Segerholm, 2003*). Bizonyos országok közpolitikája és ezen belül oktatás-politikája – különösen azoké, amelyek decentralizált környezetben folytatnak aktív állami politikát – olyan mértékben „értékelés-gazdag” lett, hogy ma már nem találunk egyetlen egy olyan jelentősebb intézkedést vagy programot sem, amelyhez ne társulna értékelő kutatás. Az oktatáskutató műhelyek, legyen szó akár egyetemekről, akár független kutatóintézetekről és „agytrösztökről” (*think tank*) kutatásaik meghatározó hányadát végzik értékelési feladatok keretei között.

Az értékelés és az oktatáskutatás kapcsolatát, és az ezzel összefüggő globális trendeket elemezve külön figyelmet kell fordítani az értékelési funkció egy specifikus formájára, a *tanulói teljesítmények értékelésére*. Ez az a terület, amely ma és valószínűleg a jövőben is talán a legtöbb oktatáskutatási kapacitást köti le, és amely magán az értékelés világán belül is feltehetően a kutatások legnagyobb „fogyasztója”. A tanulói teljesítmények standard tesztekkel történő értékelése területén világszerte robbanásszerű fejlődés követke-

10. A program honlapja: [http://www.aers.org.uk/aers/index.php?option=com\\_frontpage&Itemid=1](http://www.aers.org.uk/aers/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1)

zett be az elmúlt időszakban. Óriási kutatási háttérrel igénylő nemzetközi és nemzeti mérési rendszerek jöttek létre, és e rendszerek fejlődése messze nem zárult le (OECD, 2008; Eurydice, 2009). A standardizált tesztek alkalmazására épülő nemzeti és nemzetközi értékelési és mérési programok látványos fejlődése a jövőben minden bizonnyal folytatódni fog, és új területeken fogja igényelni újabb oktatáskutatási kapacitások kiépülését. Ilyen lesz várhatóan a felsőoktatási tanulói teljesítménymérés, amely az Egyesült Államokban ma már általánosan elterjedt (Hart..., 2009) és más országokban is terjedőben van (Nusche, 2008). Az oktatási értékelésnek persze egyéb formái is intenzív kutatás-fogyasztók lettek. Így például a nemzeti tanfelügyelet, amelyek – kis túlzással – a törvényességet őrző és az állami politikák implementálását menedzselő szervezetekből néhány országban modern társadalomkutatási eszköztárat használó, értékelő szervezetekké alakultak.

### *A tartalmi orientációk sokfélesége és változásai*

Az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve természetesen kíváncsiak vagyunk arra is, vajon milyen témákban, milyen tartalmi területeken folynak kutatások, azaz melyek azok a kutatási témák, amelyek itt kiemelt figyelmet kapnak. A kutatások tematikus orientációinak az áttekintése szinte reménytelen vállalkozás, talán nem is annyira a rendszerezett adatok hiánya miatt, mint inkább azért, mert nem könnyű megegyezni a rendszerezés kategóriáiban. Így nem könnyű különválasztani a tematikus és diszciplináris kategóriákat, és ha mégis sikerül, az tárul elénk, hogy a kiemelt figyelemben részesülő kutatási témák az időben gyorsan és folyamatosan változnak.

A kutatási irányokat leíró tematikus kategóriákban igen nehéz megegyezni: az ilyen célú klasszifikációk mögött sajátos meggyőződések, a valóságértelmezés jellegzetes formái találhatók. Az egyik figyelemre méltó kezdeményezés ezen a területen az európai „NESSE hálózathoz” kapcsolódik, amely az európai oktatáskutatások feltérképezését (*research mapping*) egy olyan kategóriarendszer alapján végzi, amely az oktatás világának sajátos problémaelemzésére épül. A kategóriarendszer kidolgozója Carol Weiss úrné. „problémamegoldó modelljéből” Weiss (1979) kiindulva jellegzetes *oktatási problémákat* definiálnak, és ezekhez kapcsolnak hozzá olyan kutatási irányokat vagy területeket, amelyekről az várható, hogy az adott problémával kapcsolatban releváns tudást hoznak létre. Kategóriarendszerükben 12 tematikus kutatási irány jelenik meg, amelyek mindegyike hozzákapszolható különböző olyan oktatási problémákhoz, amelyekre a társadalom vagy a politika megoldásokat keres (lásd a *keretes írást*).

#### **Az oktatáskutatás NESSE által alkalmazott tematikus osztályozása**

- A. → Egyenlőtlenségek és társadalmi igazságosság az oktatásban (*Education Inequalities and Social Justice*)
- B. → A szülők, az iskolák és a helyi közösség (*Parents, School and Community*)
- C. → Globalizálódás és tudásgazdaság (*Globalisation and the Knowledge Economy*)
- D. → Kurrikulum, tanítási módszerek és értékelés (*Curriculum, Pedagogy and Assessment*)
- E. → A gyermekek társadalmi helyzete és fejlődése (*Social Development of Children*)
- F. → Információs és kommunikációs technológia az oktatásban (*Digital Technologies*)
- G. → A nemekkel összefüggő kérdések (*Gender*)
- H. → Kreativitás és innováció (*Creativity and Innovation*)
- I. → Az oktatás kormányzása (*Education Governance*)
- J. → Kutatás, politika és gyakorlat kapcsolata (*Research, Policy and Practice*)
- K. → Képzés, munka és élethosszig tartó tanulás (*Training, Work and Lifelong Learning*)
- L. → A tanárok és a tanítás (*Teachers and Teaching*)

Példák **oktatási problémákra**,  
melyek számára a fenti kutatási területek releváns tudást hoznak létre  
(zárójelben a fenti lista egyes tételei jelennek meg):

- A. → Milyen kormányzati mechanizmusok képesek a tanulók és a családok számára megfelelő oktatási lehetőségeket teremteni? (B, I)
- B. → Hogyan lehet a társadalomtudományt eredményesen felhasználni arra, hogy segítse a politikai döntéshozatalt és az iskolai gyakorlatot? Milyen jó példák vannak erre? (J, H)
- C. → Milyen elvek határozzák meg az oktatási rendszerek működését, és ezek hogyan hatnak arra, hogy mennyire igazságosan oszlanak meg az életesélyek? (A, E, G)
- C. → Mi okozza az iskolákból való korai kimaradást és milyen megelőzési stratégiák tűnnek működőképesebbnek? (A, D)
- D. → Hogyan segítheti az oktatás a bevándorlók társadalmi integrálódását (A, B, C, D, K, L)

Forrás: A NESSE weblapja<sup>11</sup>

Az oktatáskutatások globalizálódása ellenére – erről, mint meghatározó globális trendről, a későbbiekben még lesz szó – a kutatások tematikus orientációit nagymértékben meghatározzák az egyes országok nemzeti hagyományai. Az oktatáskutatás esetében a nemzeti kötődések más kutatási területekhez képest különösen erősek. Ennek oka részben az, hogy a nemzeti keretek között kialakult és ma is nagyrészt ilyen keretek közt fejlődő oktatási rendszerek determinálják azoknak a problémáknak a körét, amelyre a kutatástól válaszokat várhatnak. Másrészt ok az is, hogy a kutatás az egyes országokban sajátos módon intézményesült, és ez maga is kijelöli a könnyebben és nehezebben járható utakat (például azt, hogy a neveléstudomány mennyire nyitott az interdiszciplináris megközelítések felé, milyen kutatási paradigmák elfogadottak vagy mennyire nyitott a kutatói közösség a nemzetközi tér felé).

A kutatások tartalmi orientációinak sokfélesége és gazdagsága mellett említést érdemel ezek gyors változása. A későbbiekben a változások gyorsaságáról, mint önmagában is megálló globális trendről még szó lesz, de itt is fontos megemlíteni: a tematikus orientációk az időben nagyon kevésbé stabilak. A változások gyorsasága folyamatosan növekszik, aminek részben az oktatás problémavilágának az állandó gazdagodása, az újabb és újabb problématerületek és megoldandó kérdések felbukkanása az oka, részben – ettől nyilván nem függetlenül – az új tudományos érdeklődési területek megjelenése, részben pedig a tudományos divatok, amelyek természetesen e területet is érintik.

### *Interdiszciplináris kapcsolódások*

Az oktatáskutatás meghatározásánál fogva interdiszciplináris. Mint láttuk, ez olyan kutatási terület, amely egyszerre foglalkozik az egyének személyes fejlődésével (mikro-szinten), intézményi szintű folyamatokkal (mezo-szinten) és az oktatási rendszerrel mint társadalmi nagyrendszerrel (makro-szinten), így eleve csak akkor lehet képes a vizsgálata tárgyát befogni, ha ahhoz interdiszciplináris módon közeledik. Az elmúlt évtizedekben számos olyan, a tudományok és a tudományos kutatás egészét érintő – a nemzeti innovációs politikákra reflektáló utolsó részben még részletesebben tárgyalt – folyamat zajlott, amelyek eredményeképpen ez a dimenzió nagymértékben tovább erősödött.

A diszciplinárisan szerveződő tudományos közösségek az interdiszciplináris vagy transz-diszciplináris területek kialakulását néha „illetéktelen” vagy „idegenek” behatolásaként élik meg, ami az oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás területén is így van. A tudományterületen belül azonban igen gyakran ép-

11. Lásd: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping>

pen az ilyen „behatolások” nyomán történnek látványos előrelépések. Így volt ez a hatvanas-hetvenes években, amikor a szociológia fordult erős érdeklődéssel az oktatás kérdései felé, majd a nyolcvanas évektől, amikor a kognitív idegtudomány, a közgazdaságtan és talán kisebb mértékben a politikatudomány. Az interdiszciplináris kapcsolatok között a legnagyobb figyelmet talán a neveléstudománynak a *kognitív idegtudományokkal* és a *közgazdaságtannal* való kapcsolata érdemli.

Ami az előbbit (ezen belül különösen elsősorban az *agykutatást*) illeti, ez az elmúlt két évtizedben látványos változásokat eredményezett az oktatásról való gondolkodásban, és a hatása mára elérte az oktatáspolitikai gyakorlatot is. Nem meglepő az a megfogalmazás, hogy az agykutatás „*lenyűgöző perspektívákat*” tár fel (Stern et al., 2005) vagy az, hogy „*az oktatási idegtudomány forradalmian új eszközeivel, szemléletével teljesen új módszertárt tud nyújtani az oktatáskutatás és a gyakorlati pedagógia számára egyaránt, ami elindíthat egy korábbiakhoz nem fogható innovációs folyamatot*” (Lénárd et al., 2010). A kognitív idegtudományoknak az oktatás világába történő behatolása vagy inkább az utóbbinak az előbbi előtt történő megnyílása olyan interdiszciplináris kutatási területek kialakulását eredményezte, mint az „*oktatási idegtudományok*” (*educational neuroscience*) „*új tanuláskutatás*” (*new learning science*) vagy a „*szellem, az agy és az oktatás*” („*mind, brain and education*”) kutatása (Merks, 2009).

Az a tudás, ami a kognitív idegtudományoknak és az agykutatásnak a – részben a képalkotó diagnosztikai módszerek nyomán – bekövetkezett robbanásszerű fejlődése nyomán keletkezett, valóban alapvető módon megváltoztatta az emberi tanulásról és az agyunk működéséről korábban alkotott képünket, és megkérdőjelezett egy sor olyan pedagógiai felfogást vagy hiedelmet, amelyek korábban évszázadokon keresztül meghatározták az iskolai tanulással és tanítással kapcsolatos gondolkodást. Az OECD Oktatáskutatói és Innovációs Központja a kilencvenes évek végén emiatt kezdeményezett egy olyan programot, amely az agykutatás és a – kognitív idegtudományi alapokon nyugvó – tanuláskutatás oktatáspolitikai implikációinak a feltárására irányult. E programból olyan nagyhatású kiadványok születtek, amelyek közvetlen oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési ajánlásokat fogalmaztak meg a kognitív idegtudományok eredményei alapján, illetve bemutatták azokat a konkrét, gyakorlatban megfigyelhető folyamatokat, melyek összhangban vannak ezekkel az ajánlásokkal (OECD, 2002, 2007b, 2008b; Dumont et al., 2010).

Az oktatáskutatók és a *közgazdászok* közötti együttműködés meglehetősen komoly múltra tekint vissza, ami többek között az oktatás-gazdaságtan, mint önálló diszciplináris terület korán lezajlott intézményesülésében ragadható meg. Nem pusztán arról van szó, hogy közgazdászok az oktatás területén végeznek olyan kutatásokat, amelyek pl. befektetésként értelmezik az oktatást, költségeket és hasznot kapcsolva ehhez, hanem a közgazdasági paradigmának az oktatáskutatásban való térhódításáról és megerősödéséről. A közgazdaságtan *termékek* (és szolgáltatások) termelésével, elosztásával, fogyasztásával és mindenekelőtt *cseréjével* foglalkozik. A közgazdasági szemlélet ennek megfelelően mindenütt cserélhető terméket, *csereaktusokat* és *cserekapcsolatba* lépő *ágenseket* keres és az utóbbiak közötti cserekapcsolatok természetét próbálja megérteni. Az oktatás világa természetesen e perspektíván belül is értelmezhető és leírható, és a mai globális trendek egyike éppen az, hogy igen gyakran történik az ilyen módon történő leírása és értelmezése (ez értelemszerűen kevésbé érinti a mikro-szintű, így a tanulás kérdéseire fókuszáló kutatásokat, mint azokat, amelyek rendszerszintű kérdésekkel foglalkoznak, de az előbbieket sem hagyja érintetlenül).

A jelenségek közgazdasági elemzése iránt az elmúlt két évtizedben az oktatás világában óriási igény keletkezett. „*Az iskolapolitikával kapcsolatos frusztráció közvetlenül közgazdasági elemzése az oktatási termelési folyamatról való tudásunkhoz és az ezt megalapozó, az iskolákkal foglalkozó kutatáshoz köthető*” – fogalmazta meg egy ma már klasszikusnak számító cikkében másfél évtizeddel ezelőtt Eric A. Hanushek (Hanushek, 1986), akit ma valószínűleg a legnagyobb hatású oktatáskutató közgazdásznak kell tekintünk. Az *elszámoltathatóság* fogalmát a közszférában középpontba helyező reformok az oktatási rendszerekben azt

az elvet juttatták érvényre, hogy az iskoláknak és a tanároknak (tesztekkel) mérhető eredményeket kell produkálniuk, azzal számolva, hogy ezt csak akkor teszik, ha ebben érdekeltek, vagy ha ennek elmaradása esetén szankciók érik őket. Az a tudomány, amely az érdekeltségek, szankciók és ösztönzők, illetve az ezekre reagáló, az előnyeiket maximalizálni és a költségeiket minimalizálni akaró szereplők viselkedésének dinamikáját képes és hivatott megragadni, és ezek befolyásolására a döntéshozóknak releváns javaslatokat tud megfogalmazni, mindenekelőtt a közgazdaságtudomány.

Az elmúlt egy-két évtizedben az oktatáskutatások területén különösen nagy és folyamatosan növekvő figyelmet kapott az *iskolavezetés (school leadership, educational management)* kutatása. Erre lehetne úgy is tekinteni, hogy ez csupán egyike annak a sokféle témának, amelyekkel a kutatások tartalmi orientációival foglalkozó részben volt szó, de e területnek fontos diszciplináris vonatkozásai is vannak. Az iskolai (vagy egyetemi) vezetés és az iskolai (vagy egyetemi) szervezet kutatása a *szervezetelméletnek és vezetéstudománynak* az oktatás területén történő alkalmazásáról is szól, és így az interdiszciplinaritás egyik megjelenésének is tekinthető. Ennek a diszciplináris kapcsolódásnak egyik érdekessége az, hogy a menedzsmenttel kapcsolatban éppúgy, mint a pedagógia esetében, folyamatosan megfogalmazódik az a kérdés, vajon ez „tudomány” vagy inkább „művészet”, és vajon inkább a dolgok „megértéséről” vagy inkább a dolgok „megváltoztatásáról” szól-e.

Az a tudományterület, amely a szervezetek viselkedésének és a „jó vezetés” titkának a megértésére törekszik, és az a tudás, amely e tudományterületen keletkezik többek között azért értékelődött fel az oktatáskutatás és a neveléstudomány számára, mert a modern oktatási rendszerek szervezési és irányítási viszonyai az elmúlt két évtizedben úgy alakultak át, hogy az oktatási intézmények jelentős önállóságra tettek szert, és elkezdtek valóban szervezetként viselkedni, miközben formális vezetőik valódi vezetői szerepekbe kerültek. Ezzel párhuzamosan fordult egyre nagyobb figyelem a szervezetelmélet és a vezetéstudomány felé, és ennek nyomán jött létre a magának önálló elméleti paradigmát vindikáló iskolai eredményesség kutatás (*school effectiveness research*), amely kifejezte a maga sajátos, az empirikus oktatáskutatás számára különösen értékes konceptuális modelljeit (*Creemers és Kyriakides, 2006*).

A szervezeti és vezetési megközelítés döntően a felértékelődött mezo (intézményi) szint folyamatainak a megértését és az e szinten zajló folyamatok befolyásolását szolgálja, de alkalmas a makro (rendszerszintű) folyamatok, mindenekelőtt az oktatási reformok, a változásokat célzó beavatkozások természetének és hatásmechanizmusának megértésének a segítésére is. Az *intézményfejlesztő* és a *rendszerfejlesztő* tudás, azaz az intézményi változásmenedzsmenthez és az átfogó, reformjellegű, rendszerszintű beavatkozások implementálásához szükséges tudás hasonló kihívásokkal szembesül és hasonló modelleket követ. Mindkettő számára a komplexitás, a sokszoros kontingencia (az egyes tényezők egymástól való kölcsönös összefüggése, a lehetséges forgatókönyvek és ezek elágazásainak nagy száma és ezért a rendszerek viselkedésének nehéz kiszámíthatósága) jelenti a legnagyobb kihívást, és mindkettő komplex és nem lineáris modellekben kénytelen leírni a folyamatokat (*Sabatier, 2005; Fullan, 2008*). Az, amit az intézményi szintű stratégiai menedzsment tud, az a rendszerszintű oktatási reformok stratégiai menedzselésénél is használható, amint azt a nagy nemzetközi fejlesztő ügynökségeknek lényegében élő kísérletek során rendszeresen volt alkalmuk kipróbálni (*Brinkerhoff, 1996*).

Végül érdemes kiemelni a káoszelméletnek vagy komplexitás-elméletnek az oktatáskutatás világába való behatolását. E területnek ma már van önálló nemzetközi folyóirata (*Complicity: An International Journal of Complexity and Education*), van éves nemzetközi konferenciája, amelyet *Complexity Science and Educational Research* néven rendeznek (2010-ben például Kínában).<sup>12</sup> E területen jelentős kutatási programok zaj-

12. Lásd a terület talán legtartalmasabb, Kanadában gondozott portálját <http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/people.htm>

lottak és zajlanak, így például az amerikai „*New England Complex Systems Institute*” (NECSI) a kilencvenes évek végén átfogó kutatási programot indított annak vizsgálatára, miképpen lehet alkalmazni a komplex rendszerek perspektíváját az oktatás világára, legyen szó akár az egyéni tanulásról, akár az iskolák szervezeti folyamatairól, akár rendszerszintű folyamatokról.<sup>13</sup> A káosz és komplexitás-elmélet perspektíváját követő kutatások a komplex adaptív rendszerek és a nem-lineáris dinamikus folyamatok perspektívájából értelmeznek újra egy sor olyan oktatási jelenséget, amelyek más perspektívából aligha érthetőek meg: ilyen az emberi tanulástól az iskolai szervezeti kultúra fejlődésén át az oktatási rendszerekben zajló változásokig szinte minden jelenség. E témában nemcsak könyvek, folyóiratcikkek és tanulmányok sokasága jelent meg, hanem a gyakorlati alkalmazásnak is sokféle példáját láthatjuk. Ezek közül érdekessége miatt talán egyet érdemes külön kiemelni: az Amerikai Szövetségi Oktatási Hivatal a 2000-es évek elején egy olyan tanulmány készítését rendelte meg, amely azt vizsgálta, hogy az egyes ágazatokban vagy politikaterületeken (pl. energiaipar, környezetvédelem, külpolitika) milyen módon alkalmazzák a komplexitás-elméletet, és vajon az oktatás területén milyen problématerületeken lehet és kell ezt alkalmazni. (*Sanders és McCabe*, 2003). E megközelítést alkalmazta többek között az a kutató csoport is, amely *Michael Fullan* vezetésével az angol kormány felkérésére az 1998-2003 között lezajlott angol olvasás- és matematikatanítási reformot értékelte (*Earl et al.*, 2003).

A komplex és adaptív rendszerek perspektívájának az oktatás világára történő alkalmazása a 21. századi oktatáskutatás egyik különösen fontos, egyúttal megkerülhetetlen trendjének tűnik.<sup>14</sup> Ennek egyik említésre érdemes kísérője a *többszintű gondolkodás*, azaz a jelenségek különböző szintjeinek a megkülönböztetése, és ezek összemérésének olyan módszertani hibaként való felfogása, amely eleve kizárja a jelenségek megértését. A komplexitás és adaptív rendszerekben való gondolkodás gyakran társul az *ökoszisztémákban való gondolkodással*, ami a kölcsönös függőségek bonyolult és dinamikus rendszereit meglátva képes meghatározottságokat megpillantani ott ahol lineáris módon gondolkodva nem lehet összefüggéseket látni (vagy éppen félre lehet érteni ezeket), és amiből nemegyszer igen konkrét gyakorlati oktatáspolitikai következtetések is adódnak (lásd pl. *Payne*, 2007).

### *A változások felgyorsulása*

A diszciplináris kötődések, ezek súlya, az alkalmazott kutatás-módszertani megközelítések éppúgy, mint – ahogy erre már utaltam – a kutatások tartalmi orientációja is az időben gyakran változnak, és e változások gyorsulni látszanak. A globális trendek egyikeként éppen a gyors vagy gyorsuló változásokat kell említenünk, ami az oktatáskutatás világát éppen úgy jellemezi, mint minden egyéb területet, azaz a világ egészét (*Gleick*, 1999). Ebben sok tényező játszik szerepet, melyek közül talán külön említést érdemel a később tárgyalandó globalizálódás és nemzetköziesedés, amely egyebek mellett a korábban zárt nemzeti neveléstudományi vagy oktatáskutatási univerzumokat is felbolygatta, és természetesen az internet, amely megkönnyítette a hasonló érdeklődésű kutatók egymásra találást és új, néha váratlan érdeklődésközösségek vagy „gondolatkoalíciók” (*Heiderich*, 2010) gyors kialakulását és intézményesülését.

A kutatási témák, a módszertani megközelítések és a diszciplináris kapcsolódások folyamatos alakulását e kutatási területen éppúgy, mint másutt nagymértékben alakítják a tudományos *divatok*. Az Ausztráliai Oktatáskutató Szövetség (ACER) egyik vezetője, *Geoff N Masters* egy 2002-ben elmondott beszédében *Benjamin Bloom* szavait idézve („*Az iskoláink könyvtárai és pincéi tele vannak olyan hóbortok és csodaszerek relikviáival, amelyeket azért vásároltunk meg, mert azt ígérték, megoldják az oktatás problémáit.*”), és az olva-

13. A kutatási program („Complex systems perspectives on education and the education system”) weblapját lásd itt: <http://www.necsi.org/projects/edresearch/index.html>

14. Erről részletesebben írok egy 2007-ben megjelent tanulmányban (*Halász*, 2007).

sástanítással kapcsolatos kutatások példáját említve utalt a divatok jelentőségére (*Masters, 2002*). A divatok jelentőségét nem szabad lebecsülni: ezek gyakran a kutatás előrevivói, amint azt *Robert Birnbaum* felsőoktatás-kutató a felsőoktatás-menedzsmentet érintő divatokról szóló nagyhatású könyvében megfogalmazta (*Birnbaum, 2000*). A divatoknak a menedzsment (vezetéstudomány) és az oktatás (neveléstudomány) területén többé-kevésbé hasonló súlyuk és jelentőségük van. A globális és elektronikus kommunikáció az oktatáskutatás világában is elősegíti új divatok keletkezését és gyors elterjedését.

### *Oktatáskutatás és egész életen át tartó tanulás*

Az oktatáskutatás körülhatárolásának a nehézségei részben az oktatás világának vagy az oktatási ágazatnak a lehatárolásával függenek össze. Az egész életen át tartó tanulás paradigmájának térhódításával az oktatáskutatás hatókörébe kerültek olyan témák, mint a felnőttek tanulása, a nem formális keretek között történő tanulás és különösen a tanulásnak azok a formái, amely a munkahelyeken, a munkavégzés közben jelennek meg, akár szervezett, akár nem szervezett módon. Az oktatáskutatás ebbe a világba belépve nemcsak azt a biztonságos talajt veszíti el, amelyet a formális oktatás világa jelentett a számára (ami lehetővé tette például azt, hogy ne a tág értelemben vett emberi tudással, hanem csak az „iskolai tudással” foglalkozzon), hanem egyúttal a diszciplináris határvonalak is elmosódnak a mindennapi élet és a gazdaság irányába. A vállalati környezetben történő tanúlással és a termelési folyamathoz szükséges specifikus képességekkel vagy kompetenciákkal foglalkozó HR-kutató és az oktatáskutató munkaterülete összeolvad. Oktatáskutatóként olyan kérdésekkel, témákkal és fogalmakkal kerülünk szembe, mint a „kompetencia-térkép”, a képesség-piac” vagy a „kvalifikáció és a munkakör kapcsolata”, ami egészen más világba visz minket, mint ahol „matematikanítási módszerek”, „fegyelmezési problémák”, „tanári attitűdök” és hasonlóak vannak. A munka világában zajló tanulást, különösen a „tudásgazdaság” vagy a „tanuló gazdaság” már régóta velünk lévő, de még ma is alig ismert világában, egészen más jellegzetességek jellemzik a tanulást, mint az iskola megszokott világában (*Kocsis és Szabó, 2000*), és az oktatáskutatás nem tudja elkerülni, hogy ezzel számot vessen.

Két-három évtizeddel ezelőtt az oktatáskutatók nagy részét kevéssé érdekelte a szakképzés világa, ma viszont a szakképzéssel foglalkozó kutatások az oktatáskutatás egyik legérdekesebb, legizgalmasabb és leggyorsabban fejlődő területét alkotják. A kutatási terület eredményeiről jó képet lehet nyerni a CEDEFOP által 1998 óta rendszeresen publikált szakképzés-kutatási évkönyvekből, vagy a terület két ismert kutatója, *Rupert Maclean* és *Felix Rauner* által szerkesztett, és 2008-ban megjelent „*Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*” c. több mint ezeroldalas kézikönyvből (*Rauner és Maclean, 2008*).

A szakképzés-kutatásokkal párhuzamosan, esetenként ennek, illetve a korábban is komoly szellemi tartalékokkal rendelkező felnőttoktatási kutatásoknak a szellemi bázisán alakult ki az elmúlt két évtizedben egy új kutatási terület, amelyet angolul néha a „*lifelong learning studies*” kifejezéssel jeleznek, és amelyet nem lenne könnyű egyszerű módon magyarrá fordítani. Egy sor egyetemen alakultak olyan kutatási központok, amelyek e területtel foglalkoznak. Egy 2009-ben megjelent tanulmány, amely az egész életen át tartó tanulás kutatásával foglalkozik azt emelte ki, hogy e kutatási terület több okból is új megközelítést igényel: (1) új szereplőkkel kell számolni, (2) új tartalmak jelennek meg, (3) az oktatás új formái alakulnak ki és (4) új értékelési formák jönnek létre (*van Merriënboer et al., 2009*). Az egész életen át tartó tanulás új paradigmája egy sor korábban általános érvényűnek tekintett, a formális oktatás világához kapcsolható fogalmat és összefüggést viszonylagossá tett, és egészen új fogalmi megközelítést tett szükségessé. Ennek talán egyik legjobb példája az a konceptuális fejlődés, amely a nem formális és informális tanulás kutatási terepé válásával járt együtt (*Colley et al., 2003; Colardyn és Bjornavold, 2004*).

### Globalizálódás és nemzetközi együttműködés

Alig van az életnek olyan területe, ahol ne a globalizálódás és az ezzel ötvöződő nemzetköziesedés jelenne meg az egyik meghatározó globális trendként. Az elmúlt két-három évtized e területen drámai változást hozott. Az intenzív nemzetközi kommunikáció és a tudományterület nemzetközi szintű kooperációs formáinak gyors fejlődése az eltérő nemzeti hagyományok és az ezekre épülő nemzeti megközelítések rendkívül erős közeledését hozta magával. Igaz, ez messze nem jelentette az eltérő nemzeti modellek megszűnését. Esetenként a nemzeti kontextust jellemező belső konfliktusok egyik legfontosabbika éppen az lett, amely a hagyományos nemzeti megközelítések és a „külföldről” behatoló új megközelítések között alakult ki. A nemzetközi kommunikáció – itt is, mint minden más tudományterületen – általában az angolszász szemléletmód befolyásának a növekedését jelentette. Ezt szemléltetik például azok a tudományos folyóiratokról közzétett adatok, amelyet az Európai Unió támogatásával folyó „*Európai Oktatáskutatói Minőségindikátorok*” elnevezésű projekt egy néhány éve közzétett elemzésében találhatunk (lásd 2. táblázat).

Ország	A követett folyóiratok száma
USA	101
Anglia	37
Hollandia	6
Németország	4
Ausztrália	1
Kína	1
Új-Zéland	1
Portugália	1
Dél-Afrika	1
Összesen	153

2. táblázat: Különböző országok neveléstudományi folyóiratainak előfordulása két idézettséget követő nemzetközi adatbázisban („Social Sciences Citation Index” és „Journal Citation Report”) Forrás: European Educational Research Quality Indicators (EERQI) Project<sup>15</sup>

Az elmúlt évtizedben a nemzetköziesedés talán legnagyobb hatású hordozói azok a kutatási elemekben gazdag programok voltak, mint amilyen az OECD indikátor programja (INES), az Európai Unió által kifejlesztett indikátor-rendszerek vagy azok, amelyek a tanulói teljesítmények értékelésére irányulnak. Az OECD és az Európai Unió indikátorrendszerei a nemzeti politikáknak a nemzetközi közösség által történő monitorozását szolgálják, de eközben szükségképpen fogalomértelmezésekben, kutatás-módszertani megoldásokban és interpretációs modellekben történő explicit vagy implicit nemzetközi szakmai megegyezések megteremtői és hordozói is. Az IEA PRLS és TIMSS vizsgálatai éppúgy, mint az OECD PISA és TALIS vagy a még

15. Lásd: Source: European Educational Research Quality Indicators (EERQI) (Project 217 549 ([http://www.eerqi.eu/sites/default/files/11-06-2008\\_EERQI\\_Annex\\_I-1\\_0.PDF](http://www.eerqi.eu/sites/default/files/11-06-2008_EERQI_Annex_I-1_0.PDF)))



csak előkészítés alatt álló PIAAC és AHELO elnevezésű vizsgálatai komplex kutatási modellekre épülnek, amelyek az oktatáskutatás meghatározott paradigmáit erősítik. A PISA vizsgálat például, ahogy azt egy erről nemrég készült elemzés összegző tanulmánya megfogalmazta, olyan módon „*konceptualizálja az oktatás és az oktatáspolitikai valóságát, hogy az támogassa a PISA felépítését, létrehozva az oktatásról való gondolkodás, az oktatás területén történő cselekvés és az oktatás kormányzásáról való felfogás sajátos módját*” (Carvalho, 2009).

A globalizálódás és nemzetköziesedés gazdag problémavilágából érdemes kiemelni egy olyan elemet, amely egyelőre, úgy tűnik, kevesek figyelmét ragadta meg: ez a *közös európai oktatáskutatási politika* megjelenése. A közvetlen igazgatási eszközökkel nem rendelkező Európai Bizottság egyik legfontosabb irányító-befolyásoló eszközévé vált az értékelő és döntés-előkészítő célokat szolgáló kutatás. Az európai kutatási keretprogramon belül, ami a közös kutatáspolitikai megvalósításának legfontosabb eszköze, a kilencvenes években – a terület társadalmi pozíciójával foglalkozó részben említett folyamatokkal összhangban – megnőtt az oktatáskutatások súlya. Korábban a keretprogramon belül e terület elhanyagoltnak számított. Az oktatási témák a kilencvenes évek közepétől jelentek meg az unió kutatási keretprogramjában, és e terület az 1998-ban indult ötödik és a 2002-ben indult hatodik programban már viszonylag komolyabb figyelmet kapott (Power, 2007).

Az oktatási miniszterekből álló Tanács 2007 elején az állam- és kormányfők Tanácsához eljuttatott szakos „kulcsüzeneteiben” többek között ezt fogalmazta meg: „*az oktatáspolitikának és az oktatási gyakorlatnak komolyabb evidencia-bázisra van szüksége. Szükség van az értékelési kultúra fejlesztésére és további kutatásokra*” (Council..., 2007b). A német EU elnökség ideje alatt, 2007 márciusában, uniós konferenciát szerveztek a tényekre alapuló oktatáspolitikáról (DIPF, 2007), majd később a miniszterek Tanácsa is tárgyalt erről. Itt hangsúlyozták, hogy megfelelő „*értékelési kultúrára van szükség az oktatási és képzési rendszerekben*” és a tagállamok „*csak akkor lesznek képesek megérteni és nyomon követni azt, ami az oktatási rendszereikben történik, ha olyan csatornák állnak a rendelkezésükre, amelyek lehetővé teszik a releváns kutatások megvalósítását vagy az ezekhez való hozzáférést*” (Council..., 2007a). E témában később az „*Objectives 2010*” program keretein belül a tagállami tapasztalatok megosztását célzó ún. „*peer learning activity*” (PLA) szerveződött, azaz a közösség, a tagállamok oktatáspolitikája közösségi koordinációjának formális keretei között első alkalommal került sor arra, hogy az országok képviselői az oktatáskutatások témáját vitatták meg (kifejezetten a tényekre alapuló megközelítés perspektívájából). A Bizottság oktatási információs hálózata 2007-ben a tagállamok körében olyan adatgyűjtést végzett, amely az oktatáskutatás helyzetéről szólt, különös tekintettel a kutatás és a gyakorlat kapcsolatára és a tényeken alapuló megközelítés alkalmazására.<sup>16</sup>

Mindezek nyomán és mindezekkel párhuzamosan az Európai Bizottság igen részletes elemzést készített az oktatáskutatás kérdéséről (Commission..., 2007), amelyből egyértelműen kirajzolódnak egy olyan oktatáskutatás-politika körvonalai, amely tükrözi a korábban bemutatott globális trendeket, emellett határozott és világos elköteleződést mutat a modern innováció-elméleti megközelítés mellett (erről, mint globális trendről, a későbbiekben még szó lesz). Ma még nehéz felmérni, mindezek a folyamatok hogyan befolyásolják az oktatáskutatás európaizálódását, és ez az európaizálódás mennyiben jelenti a globális hatások intenzívebb közvetítődését a tagállamok oktatáskutató közösségei felé, illetve mennyiben jelenti ennek az ellenkezőjét, azaz egy olyan sajátos európai oktatáskutatási megközelítés kialakulását, amely akár a globális trendekkel szemben is körvonalazódhat. Az utóbbi fejlődési lehetőségnek jóval kisebb valószínűséget adhatunk, mint az előbbinek.

16. E jelentést nem sikerült megtalálnom, de elérhető több tagország válasza az Eurydice kérdéseire.

### *Az oktatáskutatás piaca*

Az oktatáskutatás nemzetközi trendjeit elemző, korábban idézett hazai tanulmány önálló alfejezetet szánt az oktatáskutatási piac kialakulása témájának, jelezve ezzel is e trend kiemelkedő fontosságát. E piac kialakulását, melyen „a kutatók egyénileg, vagy kutatócsoportokba tömörülve versengenek a nyílt pályázatokon elnyerhető kutatási támogatásért” a tanulmány döntően a „célzott kutatástámogatásoknak” tulajdonította (Lénárd et al. 2010). Az oktatáskutatás piacának a kialakulása és e piac nagyságának látványos növekedése (legyen szó akár az eladott termékek, azaz a kutatási szolgáltatások volumenének vagy értékének, akár a piaci szereplők számának növekedéséről) kétségkívül az egyik meghatározó globális trend, amely egyelőre nagyon kevésbé feltártnak tűnik, és amely a jelentősége miatt alaposabb elemzést igényel.

A fogyasztói vagy keresleti oldalon találjuk többek között „mindazokat, akik empirikus tények, és nem intuíciók, eseti megfigyelések, hagyományok vagy ideológiák alapján akarnak oktatással kapcsolatos döntéseket hozni” (Brewer és Goldhaber, 2008), de – és ezt nem lehet eléggé hangsúlyozni – azokat is, akiket a tények kevésbé érdekelnek, és akik az oktatáskutatási termékek „puhább” formáinak a fogyasztói. Érdemes megemlíteni, az oktatáskutatási piac egyes elemzői éppen ennek a „kevésbé igényes” keresleti oldalnak tulajdonítják az oktatáskutatások minőségével kapcsolatos korábban említett problémákat (Jacob és Ludwig, 2005). Az oktatáskutatások iránti igények látványos növekedése nagyrészt a keresleti oldal alakulásához köthető: ezen az oldalon jelentek meg olyan komoly fizetőképes fogyasztók, akik megjelenése nemcsak mennyiségi értelemben alakította át a kutatási szolgáltatások iránti igényeket, hanem minőségi értelemben is.

A kínálati oldalon éppígy óriási mozgásokat lehetett és lehet megfigyelni, ami egyszerre jelent mennyiségi növekedést és minőségi változást. Mint korábban utaltam rá, a kutatások egyre nagyobb hányadát, különösen az értékelés területén, nem a klasszikus akadémiai szférába tartozó szereplők végzik. A *European Educational Research Journal* egyik, az angol oktatáskutatás világát feltérképező tematikus számának szerkesztői előszavában az oktatáskutató szakma két prominens képviselője többek között azt hangsúlyozta, hogy „az oktatáskutatás jelentős hányadát – és ennek egy része az oktatáspolitiká számára különösen nagy jelentőségű – az egyetemeken és a (nemzeti és helyi) kormányzati szférán kívül végzik. Nemcsak a privát szférában működő tanácsadóknak van egyre nagyobb szerepe, de az 'agytrösztöknek', a politikai pártoknak, szakszervezeteknek, civil szervezeteknek is” (Lawn és Rees, 2007). Az Egyesült Államokban a gazdasági tevékenységek nemzeti osztályozási rendszerében (*Standard Industrial Classification – SIC*) az oktatáskutatás két kategóriában is megjelenik: az egyik a „Kereskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások” (*Commercial Economic, Sociological, and Educational Research – SIC–8732*), a másik a „Nem kereskedelmi kutatószervezetek” (*Noncommercial Research Organizations – SIC–8733*).<sup>17</sup>

A kínálati oldalon található szervezetek sokfélesége, és a kutatási szolgáltatások kifejezetten kereskedelmi célú értékesítésének a terjedése természetesen nem angolszász sajátosság: ma már ez jellemezi a „Latin Európa” vagy Észak-Európa országait is. Például a skandináv oktatásértékelési rendszerekben általában egymást kiegészítve működnek állami szervezetek és magán tanácsadó cégek (Hansen, 2009), és az oktatáskutatás globális piacának számos francia, spanyol vagy portugál szereplője is van. Érdemes megjegyezni, hogy a kereskedelmi és nem kereskedelmi besorolású cégek közötti határvonalak megvonása sok szempontból önkényes: a piaci és a nem piaci szféra határvonalait ez semmiképpen nem jelzi, hiszen a non-profit szervezetek éppolyan aktív szereplői az oktatáskutatás piacának, mint a kutatási szolgáltatásokat kereskedelmi céllal értékesítők. Az amerikai Kereskedelmi Minisztériumnak a korábban említett gazdasági osztályozási rendszeréről szóló egyik elemzése a kilencvenes évek közepén éppen a korábban tárgyalt „Ke-

17. Lásd a következő weblapot: U.S. Department of Labor ([http://www.osha.gov/pls/imis/sic\\_manual.display?id=73&tab=group](http://www.osha.gov/pls/imis/sic_manual.display?id=73&tab=group))

reskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások" kategóriával kapcsolatban állapította meg azt, hogy „a nonprofit és a profit-orientált szervezetek termelési jellemzői nem különböznek olyan mértékben, ami indokolná a külön kategóriába sorolást. (...) A nonprofit kutatási egységek termelési folyamatai nem szükségképpen másminőségűek, mint azoké, amelyek profitért végeznek szerződéses kutatást” (U.S. Department of Commerce, 1994).

A harmadik piac az oktatáskutatás területén dolgozók *munkaerőpiaca*, amely maga is elemezhető mind keresleti, mind kínálati szempontból. Keresleti oldalon a kutatások iránti kereslet értelemszerűen a kutatókat elvégző oktatáskutatók vagy oktatáskutatás területén dolgozók (*educational research workers*) iránti keresletet is létrehozta és megnövelte, amire az országok egy része e területen az oktatáskutatók képzését szolgáló kapacitások fejlesztésével válaszolt (*Härnqvist, 1999*). A kereslet jellege azonban, mint arra már utaltunk, nem feltétlenül igényelte azt, hogy a kutatások végzői oktatáskutatói doktori képzési programokból kerüljenek ki: egy sor oktatáskutatói program közgazdászokat, szociológusokat vagy értékelési szakembereket igényelt. Ugyanez látható a kínálati oldaltól is: az oktatáskutatói munkaerőpiacra a legkülönbözőbb diszciplináris háttérrel lépnek be a kutatók. Az oktatáskutatói munka a fizetőképes kereslet növekedése miatt a piaci szereplők egy része számára akár magas jövedelmet és, ha nem is feltétlenül a tradicionális akadémiai környezetben, de jelentős presztízt is hozhatott, ami növelte ennek a munkaerőpiacnak a vonzását. Ezt tovább erősítette e piac nagyfokú nemzetköziesedése, majd – különösen az utóbbi években – egy sor jelentős multinacionális cég belépése, ami együtt járt oktatáskutatók, esetenként a szakma elitjéhez tartozók alkalmazásával (*Faragó, 2010*). Ugyanezzel a hatással járt olyan nagy presztízsű, magas jövedelmet biztosító, korábban csak a versenyszféra leginkább versenyképes szektorában működő tanácsadó cégeknek az oktatás világába történő belépése, mint amilyen például a *McKinsey and Company*, az *Ernst and Young*, a *KPMG*, a *Hay Group*, a *PKF* vagy a *PriceWaterhouseCoopers*, amelyek több vezető oktatáskutatót szerződtettek az e területen végzett munkákra. *Stephen Ball* például egy 2009-ben publikált tanulmányában 43 olyan jelentősebb kutatási vagy tanácsadói megbízást sorol fel, amelyet a *PriceWaterhouseCoopers* az elmúlt években Angliában az oktatási ágazatban kapott (*Ball, 2009*), amit e cég nyilván csak úgy tudott elvégezni, hogy oktatáskutatókat szerződtetett. Ilyen hatású az olyan kormányközi szervezetek intenzív oktatási tudástermelő és tudásvásárló tevékenysége is, mint amilyen a Világbank, az OECD vagy az UNESCO, amelyek a nemzetközi oktatáskutatói munkaerőpiac meghatározó szereplői, és amelyek ma már egy sor, az oktatáskutatói pályát választó fiatal karrier-elképzelései között ott vannak.

Az oktatáskutatás piaca erősen *segmentált*: olyan részpiacokból áll, amelyek, országonként eltérően, többé vagy kevésbé akár el is szigetelődhetnek egymástól: ilyen például az értékelés, ezen belül a tanulási eredménymérés és a programértékelés két eltérő, korábban többször említett piaca, vagy ilyen a felsőoktatási kutatások és a szakképzési vagy emberi erőforrás kutatások két ugyancsak eltérő piaca, amelyek persze részben átfedésben lehetnek az előbb említett értékelési piaccal. E piacok között a termékek vagy a munkaerő áramlása korlátozott: ritka az, hogy egy-egy termékfajta egyszerre többféle piacon értékesíthető és az is, hogy a kutatók vándoroljanak közöttük, de számos példa van ennek az ellenkezőjére is. Így lehetséges az, hogy az egyik piacon kifejlesztett termékkel egy másikra is be lehet törni (ennek jellegzetes példája a szakképzési vagy emberierőforrás-kutatások területén működő, kvalifikációkkal és kompetenciákkal foglalkozó kutatók belépése a Bologna folyamat hátszelével a felsőoktatás-kutatásba).

### *A kutatás beépülése a nemzeti innovációs politikákba*

Az oktatáskutatás globális trendjei között különös figyelmet érdemel a modern innovációs gondolkodás és a nemzeti innovációs politikák hatása e kutatási területre. Noha ez a folyamat rendkívüli módon átalakítja azt az erőteret, amelyben a tudományos kutatás, ezen belül a társadalomtudományi, és még ezen belül a

neveléstudományi kutatások folynak, meglepő módon erre közvetlenül igen kevés utalást találunk az oktatáskutatás helyzetével és trendjeivel foglalkozó irodalomban.

A modern innovációs gondolkodásnak, és egyúttal a nemzeti innovációs politikák kialakulásának és megerősödésének talán három fontos jellemzőjét érdemes kiemelni. Az első az a vélekedés, hogy az innováció<sup>18</sup> vált a gazdasági és társadalmi fejlődés egyik legfontosabb motorjává, beleértve ebbe mind a mikro-szintű folyamatokat (pl. vállalatok versenyképessége vagy a közszolgáltatások intézményeinek eredményessége), mind a makroszintűeket (így az olyan átfogó globális problémák megoldását, mint a szegénység vagy a környezeti szennyezés) (OECD, 2010a; 2010b). A második a „nemzeti innovációs rendszerek”, és – ehhez kapcsolódóan – az ágazati és regionális innovációs rendszerek fogalmának az általánosan elfogadottá válása és ennek a fogalomnak a fejlett országok kormányzati politikáiba való beépülése (*Edquist*, 2004; *Malerba*, 2005; OECD, 2000). A harmadik a tudás fogalmának az a fajta átértékelése, amely felhívta a figyelmet a nem explicit, a gyakorlatba ágyazott vagy hallgatólagos tudásra (*tacit knowledge*), és e tudás megosztásának sajátos mechanizmusaira, így többek között a korábban említett gyakorlatközösségekre (*communities of practice*), továbbá mindezek meghatározó szerepére az innovációban (*Nonaka és Konno*, 1998; OECD, 2000; 2005b). Ettől nem függetlenül átalakultak a tudományos tudás „termeléséről” való elképzeléseink is, ami valójában a tudományos kutatás ténylegesen megfigyelhető mechanizmusainak az átalakulását tükrözte. A hagyományos tudományos vagy kutatási modell („*mode 1*”) mellett megjelent egy olyan új modell, amely a hangsúlyt a gyakorlati problémák közvetlen megoldására szerveződik, jellegzetesen interdiszciplináris és nagymértékben a felhasználók által kontrollált kutatásra („*mode 2*”) helyezi (*Gibbons et al.*, 1994).

A modern innovációs gondolkodás a legtöbb fejlett országban a kormányzati politikákban meghatározó befolyásra tett szert, ami jelentősen átalakította a tudománypolitikát: a korábban döntően az akadémiai szféra folyamataira fókuszáló tudománypolitikák először tudományos és technológia politikákká majd innovációs politikákká alakultak át, miközben e politikaterület befolyásolásában meghatározó szerepre tettek szert a gazdasági szereplők (OECD 2005c). Az oktatási ágazat innovációs politikájának a kialakulása együtt járhat az oktatás ágazati innovációs rendszere (*Balázs et al.*, 2011.) fogalmának a kialakulásával és elterjedésével. A „nemzeti oktatási innovációs rendszerek” és az „oktatási ágazat innovációs rendszere” fogalmak már több éve megjelentek a szakirodalomban (OECD, 2004), de még nem terjedtek el. Az OECD a nemzeti oktatáskutatási politikák értékelése során az oktatáskutatást a „nemzeti oktatáskutatási és fejlesztési rendszerek” fogalmi keretén belül értelmezte (OECD, 2003), és az oktatáskutatásra vonatkozó kormányzati politikák céljának e rendszerek eredményes és hatékony működtetését és fejlesztését tekintette.

18. Itt nincs mód az innováció fogalmának elemzésre: ehhez lásd mindenekelőtt az innovációs statisztikai adatgyűjtéseket orientáló Oslo Kézikönyvet (OECD, 2005a).

## Szakirodalom

1. Balázs Éva, Einhorn Ágnes, Fischer Márta, Gyóri János, Halász Gábor, Havas Attila, Kovács István Vilmos, Lukács Judit, Szabó Mária és Wolfné Borsi Julianna (2011): *Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
2. Ball, S. J. (2009): Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*. 24. 1. January. 83–99.
3. Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.

4. Berliner, D. C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. *Educational Researcher*. 31. 8. 18–20.
5. Biesta, G. (2007): Bridging the Gap Between Educational Research and Educational Practice: The need for critical distance. Commentary Article. *Educational Research and Evaluation*. 13. 3. June 295–301.
6. Birnbaum, R. (2000): *Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail*. Jossey-Bass. San Francisco.
7. Brewer, D. J. and Goldhaber, D. (2008): Examining the Incentives. *Educational Research* (with). Phi Delta Kappan. January, 89. 5. 361–364.
8. Brinkerhoff, D. W. (1996): Enhancing Capacity for Strategic Management of Policy Implementation in Developing Countries. IPC Monograph No. 1 September 1996.
9. Burns, T. and Schuller, T. (2007): *The Evidence Agenda*. OECD CERI. 15–32.
10. Carvalho, L. M. (2009): Production of OECD's „Programme for International Student Assessment” (PISA). Know&Pol Project. Project n° 0 288 848-2 co funded by the European Commission within the Sixth Framework Program.
11. Colardyn, D. and Bjornavold, J. (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39. 1. 69–89.
12. Colley, H. , Hodkinson, Ph. and Malcom, J. (2003): *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. Lifelong Learning Institute. University of Leeds.
13. Commission of the European Communities (2007): *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Commission Staff Working Document. Brussels.
14. Council of the European Union (2007a): *2802<sup>nd</sup> Council meeting Education, Youth and Culture*. Press Release. 9807/07 (Presse 114). Brussels, 24–25 May 2007.
15. Council of the European Union (2007b): *2783<sup>rd</sup> Council meeting Education, Youth and Culture*. Press Release. 6095/07 (Presse 20). Brussels, 16 February 2007.
16. Creemers, B. P.M. and Kyriakides, L. (2006): Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*. 17. 3. September. 347–366.
17. Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217–233. (online: [http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB\\_ZoldKonyv2008\\_9.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB_ZoldKonyv2008_9.pdf))
18. Debeauvais, M. (1990). *National Educational Research Policies. A World Survey*. Unesco. Paris
19. DETYA (2000). *The Impact of Educational Research: Research Evaluation Programme, Department of Educational Training and Youth Affairs*. Melbourne.
20. DIPF (2007). *Knowledge for Action – Research Strategies for an Evidence-Based Education Policy Symposium During Germany’ s EU Presidency 28–30 March 2007 in Frankfurt/Main*. German Institute for International Educational Research. Federal Ministry of Education and Research.
21. Dumont, H., Istance, D. and Benavides, F. (2010, ed.): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD CERI. Paris.

22. Earl, L., Watson, N., Levin, B., Leithwood, K. and Fullan, M. (2003): *Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies*. Final Report. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
23. Edquist, Ch. (2004): Systems of Innovation – Perspectives and Challenges. In: Fagerberg, Jan, Mowery, David, and Nelson, Richard (ed.) *Oxford Handbook of Innovation*, Oxford University Press, Oxford, November 2004, 181–208.
24. Edwards, A., Sebbab, J. and Rickinson, M. (2007): Working with users: some implications for educational research. *British Educational Research Journal*. 33. 5. October 2007, 647–661.
25. Etzkowitz, H. (2008): *The Triple Helix: University-industry-government Innovation in Action*. Routledge, New York.
26. Eurydice (2009): National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Brussels.
27. Faragó Livia (2010): *IT nagyvállalatok szerepe az oktatásfejlesztés és oktatási innováció területén*. Kézirat (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1-hatterelemzes-it>)
28. Forbes, J. (2008): *Transforming research culture? A critical analysis of social capital building through/in a research network* (online: <http://www.abdn.ac.uk/~wae024/uploads/files/issue16/EITN-4-Forbes.pdf>)
29. Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás I.–II.–III.: Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
30. Furlong, J. and Oancea, A. (2005): *Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research. A Framework for Discussion* Oxford University Department of Educational Studies, 2005.
31. Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994): *The New Production of Science – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. Sage Publications, London – Thousand Oaks – New Delhi.
32. Gleick, J. (1999): *Gyorsabban*. Göncöl kiadó, Budapest.
33. Gretler, A. (2007): The International Social Organisation of Educational Research in Europe: reviewing the European Educational Research Association as an example – facts and questions. *European Educational Research Journal*, 6. 2. 174–189.
34. Halász Gábor (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. In: *Schooling for Tomorrow. A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Kézirat. (online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>)
35. Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191. (online: [http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence\\_Kozma.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_Kozma.pdf))
36. Halász Gábor (2010): The role of educational research and innovation in improving educational systems: a CIDREE perspective. In: Stoney Sheila M. (ed.): *Beyond Lisbon 2010: perspectives from research and development for education policy in Europe*. 2010: the 20th Anniversary of CIDREE Yearbook. 159–174.

37. Hanushek, E. A. (1986): The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, 49. 3. 1141–1177.
38. Hargreaves, D. (1999): The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies* 47. 2. 122–144.
39. Härnqvist, K. (1999): Training of Research Workers in Education. Husén, T. – Postlethwaite, T. N. – Clark, B. R. and Neave, G. (1999, ed.): *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
40. Hart Research Associates (2009): *Trends in learning outcomes, general education, and assessment*. Retrieved April 28, 2009, from Association of American Colleges and Universities (online: [http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey\\_Part1.pdf](http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey_Part1.pdf))
41. Heiderich, D. (2010): Influence on the Internet. Perceptions and influence mechanisms on internet in an emergency society. Observatoire International des Crises. (online: <http://www.communication-sensible.com/download/influence-on-internet-didier-heiderich.pdf>)
42. Husén, T. (1999): Research Paradigms in Education. In: Husén, T. - Postlethwaite, T. N., Clark, B. R. and Neave, G. (ed.) (1999) *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
43. Jacob, B. and Ludwig, J. (2005): *Can the Federal Government Improve Education Research?* Brookings Papers on Education Policy. 2005. 47–85.
44. King, K. (1999): Dissemination of Educational Research. In: Husén, T. – Postlethwaite, T. Neville – Clark, B. R. and Neave, G. (ed.). *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
45. Keeves, J. P and McKenzie, P. (1994): Research in education : nature, needs and priorities. In: Husén, T. and Postlethwaite, N.T. (ed.): *The international encyclopedia of education* (2nd ed). Pergamon, London.
46. Kemmis, S. (1999): Action Research. In: Husén, T., Postlethwaite, T. N., Clark, B. R. and Neave, G. (ed.): *Education: the complete encyclopedia*. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
47. Kocsis Éva és Szabó Katalin (2000): *A posztmodern vállalat*. Oktatási Minisztérium. Budapest
48. Kogan, Maurice (1993): Az új értékelő állam. *Educatio*. Ősz, 399–416.
49. Lawn, Martin and Rees, Gareth (2007) Mapping Education Research in the United Kingdom. *European Educational Research Journal*, 6. 1.
50. Lénárd Sándor, Czető Krisztina, Farkas Anikó, Hordósy Rita, Molnár Beáta, Orosz Kata, Szabó Szabolcs és Takács Ádám (2010): *Összefoglaló jelentés az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeiről*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. TÁMOP 3.1.1./8.1. projekt (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/8-1-hatterelemzes-okt>)
51. Levin, B. (2004): Making research matter more. Education Policy Analysis Archives, 12(56). (online: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>)
52. Lingard, B. and Gale, T. (2010): Defining Educational Research: A Perspective of/on Presidential Addresses and the Australian Association for Research in Education. *The Australian Educational Researcher*, 37. 1. April

53. Malerba, F. (2005): Sectoral Systems How and Why Innovation Differs across Sectors. In: Fagerberg, J., Mowery, D.C. and Nelson, R.R. (ed.): *Oxford Handbook of Innovation*. Oxford University Press. 380–406.
54. Masters, G. N. (2002): Towards a national school research agenda. Melbourne, Australian Council for Educational Research (online: <http://www.aare.edu.au/99pap/mas99854.htm>)
55. Merkx, F., van Koten, R., Gurney, T. and van den Besselaar, P. (2009): *The development of transdisciplinary learning science: promise or practice?* Den Haag, Rathenau Instituut.
56. Nagy Mária (2001): HERA: Egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio*, 1. 80–93.
57. Nonaka, Ikujiro and Konno, Noboru (1998): The Concept of 'Ba'. Building a Foundation For Knowledge Creation. *California Management Review*. 40. 3. Spring. 40–54.
58. Nonaka, Ikujiro and Takeuchi, Hirotaka (1995): *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press
59. Nusche, D. (2008): *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices*. OECD Education Working Paper No. 15. OECD. Paris
60. Oancea, A. and Furlong, J. (2007): Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*. 22. 2. 119–137.
61. OECD (1995a): Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges. Paris.
62. OECD (1995b): Educational Research and Development – How Educational R&D Can Work: A Synthesis Report.
63. OECD (2000): Knowledge Management in the Learning Society. Paris.
64. OECD (2002): Understanding the Brain Towards a New Learning Science. Centre For Educational Research and Innovation. Paris.
65. OECD (2003): New Challenges for Educational Research. Paris.
66. OECD (2004): Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning. Paris.
67. OECD (2005a) Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat.
68. OECD (2005b): Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris.
69. OECD (2005c): Governance of innovations systems. Volume 1: Synthesis Report, OECD: Paris.
70. OECD (2007a): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris.
71. OECD (2007b): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Centre For Educational Research and Innovation. Paris.
72. OECD (2008): How do OECD Countries Take Stock of Progress and Performance in Education Systems? Evidence and Issues. Education Policy Committee Ad Hoc Workshop – Taking Stock of Education Performance: From Student. Testing to System Evaluation. 21–22 October 2008, OECD Conference Center, Paris.
73. OECD (2010a): The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow. Paris.



74. OECD (2010b): Ministerial report on the OECD Innovation Strategy Innovation to strengthen growth and address global and social challenges. Key Findings. Paris.
75. Ozga, J. (2007): Co-production of quality in the Applied Education Research Scheme. *Research Papers in Education*. 22. 2. 169–181.
76. Ozga, J. (2008): Governing Knowledge: research steering and research quality. *European Educational Research Journal*. 7. 3. 260–271.
77. Payne, J. (2007): *Skills in context: what can the UK learn from Australia's skill ecosystem projects?*, Research Paper 70, SKOPE, Oxford and Cardiff Universities
78. Pearson, P. D. (2007): A historical analysis of the impact of educational research on policy and practice: Reading as an illustrative case. In: D. Rowe et al. (ed.): *56<sup>th</sup> Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 42-52). Oak Creek, Wisconsin: National Reading Conference (online: <http://educ.ubc.ca/ACDEResearchSummit2007/presentations/NRCkeynotepaper.2006.100107.pdf>)
79. Pollard, A. (2006): Challenges facing educational research Educational Review Guest Lecture 2005. *Educational Review* 58. 3. 251–267.
80. Pollard, A. (2007): The United Kingdom's Teaching and Learning Research Programme. In: OECD: Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris. 125–130.
81. Postlethwaite, N. T. (2005): Educational research: some basic concepts and terminology. UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris. (online: [http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Cap\\_Dev\\_Training/Training\\_Materials/Quality/Qu\\_Mod1.pdf](http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/Quality/Qu_Mod1.pdf))
82. Power, S. (2007): Policy Synthesis of EU Research Results. Series, No 4. Education. EU research in social sciences and humanities. European Commission. Directorate-General for Research.
83. Sanders, I, T. and McCabe, J. A. (2003): The use of complexity science: A survey of Federal departments and agencies, private foundations, universities, and independent education and research centers. Washington, DC: Washington Center for Complexity and Public Policy (online: <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>)
84. Segerholm, Ch. (2003): To Govern in Silence? An essay on the political in national evaluations of the public schools in Sweden. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy E-tidskrift*. 2003. 2.
85. Shavelson, R. J. and Towne, L. (2002, ed.): *Scientific Research in Education*. Committee on Scientific Principles for Education Research National Research Council, Washington.
86. Stern, E., Grabner, R. and Schumacher, R. (2005): *Educational Research and Neurosciences – Expectations, Evidence, Research Prospects*. Federal Ministry of Education and Research, Berlin.
87. Stokes, D. E. (1997): *Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation*. Washington, DC, The Brookings Institution.
88. U.S. Department of Commerce (1994): Services Classifications. Economic Classification Policy Committee. Issues Paper No. 6. (online: <http://www.census.gov/epcd/naics/issues6>)
89. United States Congress (2002): Education Sciences Reform Act of 2002. To provide for improvement of Federal education research, statistics, evaluation, information, and dissemination, and for other purposes. (online: <http://www.govtrack.us/congress/billtext.xpd?bill=h107-3801>)

90. van Merriënboer, J. J. G., Kirschner, P. A., Paas, F., Sloep, P. B. and Caniëls, M. C. J. (2009): Towards an Integrated Approach for Research on Lifelong Learning. Netherlands Laboratory for Lifelong Learning (NeLLL), Open University of the Netherlands  
(online: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1966/1/ETM%20-%20Draft%203.pdf>)
91. Weiss, C. H. (1979): The many meanings of research utilisation, *Public Administration Review*, 39. 5. 426–431.
92. Weiss, C. H. (2005): *Értékelés*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
93. Wenger, E., McDermott, R. and Snyder, W. (2002): *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Harvard Business School (online: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>)

# 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, meglehet, nem pontos vízvázlat a hazai neveléstudományban. Ha visszaüllesztjük abba az átfogó átalakulásba, amelyet „rendszerváltozásnak” nevezünk, sokkal inkább az EU-ba való belépést jelölhetnénk meg vízvázlatként. A rendszerváltozás szakaszai – a valódi vízvázlatok 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 időszakként” (*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 – elvértve 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 szerepváratba 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 húzóó, 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 neveléstudós-ként – 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-

gezttek 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 segédeszközök, 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 komparatívok. (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 bölcsészkarai 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 támogatták, 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 jobbra 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 szolgáltató 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 foglalata 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 bölcészet (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 komparatiztika 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): „Kié a rendszerváltás?” *Educatio*, 18. 4. 423–435.  
[http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=77](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 Tornyai Zsuzsa Zsófia (2007): Negyvenheten. *Educatio*, 16/3. 417–38. [http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=66](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.

# Tanulmányok

*Körkép*

# E-papír kísérletek a hazai közoktatásban

Kis-Tóth Lajos\* – Fülep Ádám\*\* – Racsko Réka\*\*\*

*A tanulmány célja, hogy bemutatást és átfogó ismertetést adjon egy hazánkban, 2010-ben lefolytatott elektronikus könyveszközökkel végzett kutatásról, az „E-papír a hazai közoktatásban” című módszertani kísérletről, amelynek részeként szeretne rávilágítani olyan kutatási eredményekre és tapasztalatokra is, melyeket e-könyvolvasókkal végzett külföldi oktatási kísérletek során tártak fel ezen IKT eszközök iskolai, nevelési környezetben való alkalmazhatóságának vizsgálata céljából. A tanulmány mindezekért tehát a külföldi kutatások nyomán – egy előre felállított szempontrendszernek megfelelően (az elektronikus és a hagyományos könyvek összehasonlítása a használat szempontjából, az e-könyvek ergonómiája és az e-könyvek tanulástámogató szerepe az oktatás különböző szintjein) – arra is hoz példákat, hogy a nemzetközi szinten milyen általános érvényű eredmények és tapasztalatok születtek az e-papír olvasók oktatási és könyvtári környezetben való használatát, használhatóságát és alkalmazását követően, melyeket az egri tapasztalatok tükrében vesz górcső alá. A tanulmány általános célja tehát, hogy e 2010-es, Magyarországon eddig egyedülálló pilot projekt körülményeinek és legfőbb eredményeinek bemutatásával, a nemzetközi tapasztalatok ismertetésén keresztül, mindezen kísérletek aspektusairól és a vizsgálatok legfőbb következtéseiről együttes, átfogó képet adjon.*

**Kulcsszavak:** e-papír, módszertani kísérlet, közoktatási kísérlet, empirikus kutatás, IKT technológia/kutatás, elektronikus tanulási környezet

## Bevezetés

Magyarországi viszonylatban az elektronikus tanulási környezetek kialakításának egyik fontos állomása volt az e-book eszközök bevezetésére és azok pedagógiai vizsgálatára vállalkozó *E-papír a hazai közoktatásban* módszertani kísérlet a „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” – TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-002 számú kiemelt kutatási és fejlesztési projekt keretében az EDUCATIO Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. megbízásából. Ezt a hazánkban eddig egyedülálló kísérletet az Eszterházy Károly Főiskola, az E-Animation Zrt., az Apertus Közalapítvány a Nyitott Szakképzésért és Távoktatásért, valamint az Apertus Távoktatás-fejlesztési Módszertani Központ Tanácsadó és Szolgáltató Nonprofit Kft. konzorciumi megállapodás keretében végezte az Európai Unió, az Európai Szociális Alap, az Európai Regionális Fejlesztési Alap és a Magyar Állam társfinanszírozásával. A kísérlet célja a nagyközönség számára is elérhető, digitális információ megjelenítésére és kezelésére alkalmas, különböző fejlettségi szintű elektronikus könyv jellegű eszközök kipróbálása volt a mindennapi oktatásban, különös tekintettel arra, hogy milyen változások következnek be az attitűdben és a tanulási szokásokban a tanulási-tanítási folyamat során.

\* Kis-Tóth Lajos, általános és fejlesztési rektorhelyettes, intézetvezető, főiskolai tanár Eszterházy Károly Főiskola. Elérhetőség: ktoth@ektf.hu

\*\* Fülep Ádám, kulturális örökség tanulmányok és informatikus könyvtáros MA szakos hallgató, Eszterházy Károly Főiskola, könyvtáros, Eszterházy Károly Főiskola Tittel Pál Könyvtár és Médiacentrum. Elérhetőség: fulep@ektf.hu

\*\*\* Racsko Réka, fejlesztő asszisztens Eszterházy Károly Főiskola. Elérhetőség: racsko@ektf.hu

Az eszközök beválás-vizsgálata és pedagógiai alkalmazási lehetőségeinek a feltárása, az eszközrendszer és az interaktív tanulási környezet lehetőségeinek, előnyeinek, illetve hátrányainak a felkutatása kiválasztott tanulócsoportokban történt, a 2010/2011-es tanév őszi félévében (*Racsko, 2010*).

A kutatásba olyan iskolákat vontak be, amelyek már fejlett informatikai eszközökkel rendelkeznek, és rendszeresen vesznek részt kísérletekben, azaz egy ilyen jellegű kutatás lebonyolítása nem okoz problémát számukra. Az intézmények kiválasztásánál lényeges szempont volt az innovációra való fogékonyság, illetve egy olyan kiemelkedő módszertani kultúra megléte, melyek eredményeként a megújulás szinte alapkövetelmény. Így esett a választás az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskolájára (Eger), illetve a Neumann János Középiskola és Kollégiumra (Eger), valamint az egrieken kívül az Általános Iskola, Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Szakképző Iskolára (Jászfényszaru), illetve a Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnáziumra (Budapest), mely utóbbi két intézménybe azonban jóval kevesebb eszköz került, így az adatok feldolgozásánál is, a reprezentatív jellegű eredményeket adó iskolák adatai kerültek elsősorban számbavételre (*Kis-Tóth, 2011*).

*„A könyv fejlődése mindig tükrözte, naplója volt az emberiség fejlődésének; ami találmányt a korok felvetettek, ami természeti erőt az ember irányítani tanult, a könyv igyekezett a maga céljára hasznosítani. Ki tudja, milyen találmányokkal jön a jövő s milyen lesz a jövő könyve? Csak annyi bizonyos, hogy akkor is az ezerarcú élet, az emberiség haladásának tükröje lesz” (Fitz, 1930).*

A kutatásunk elején azt is meg kellett állapítani, hogy a digitalizáció minden jelentős emberi tevékenységet célba vett az elmúlt évtizedekben, amely az informatikai ipar számára profitot jelenthetett. Miért lenne ez másképpen az olvasás esetében? Az Internet elterjedésével sok hardver- és szoftvergyártó cég megpróbálkozott speciális olvasó eszközök bevezetésével, de sikertelenül. A legsikeresebb egy könyvvállalkozás volt, az „amazon.com”. Ebből következik az a tény is, hogy az oktatást, mint potenciális könyvhasználót sem sikerült meghódítani. E kérdés tisztázása során minden szerző arra a megállapításra jut, hogy nem az új „csoda” technika megtalálása jelenti a megoldást, hanem a tradicionális könyvolvasás digitális finomítása, az évszázados tradíciók megtartása.

Az informatikai ipar az elmúlt években az elektronikus könyvolvasók terén is intenzív fejlesztésekbe kezdett, és joggal reménykedhet a sikerben, hiszen az e-könyv előnyei egyre jobban kirajzolódnak. Mindezek összefoglalására hazánkban *Kerekes Pál* vállalkozott legkorábban, akinek a munkája nyomán született meg Magyarországon az elektronikus könyvek kiterjedt témakörét elsőként összefoglaló tanulmány (*Kerekes, 2010*).

Az alábbiakban következzenek tehát ezen előnyök *Kerekes Pál* tanulmányát idézve:

1. Az e-könyv szinte elpusztíthatatlan, nem rongálható. (Úgy érve, hogy fizikai valójában, tehát nem árt neki tűz, árvíz, természeti katasztrófa.)
2. Az e-könyv környezetkímélő, hiszen a gyártása nem igényel nyersanyagokat, energiát.
3. Az e-könyv – mint technikai divatcikken megjelenő tartalom – elősegítheti az olvasás népszerűsítését.
4. Az e-könyv gyorsabban forgalomba hozható, mint a print kiadás, az olvasó a megjelenés után is kaphat folyamatos frissítéseket, a tartalom avulása így jelentősen lassítható.
5. Az e-könyvben az elütések, figyelmetlenségek, szöveghibák azonnal és folyamatosan javíthatók.
6. Az e-könyv szövege kereshető.
7. Az e-könyvnek nincs súlya, nem szükséges különben sem hordozni, hiszen mindenütt elérhető.
8. Az e-könyv hallgatható.
9. Az e-könyv transzformálható (hangoskönyv, webformátumok) és nyomtatható.
10. Az e-könyv vásárlása nem függ az időtől: bármikor megvehető a tartalom, a kiszolgálás non-stop.

11. Az e-könyv példányszáma nem korlátozott. Egyszerre olvashatja az egész család, a baráti kör, siker esetén a teljes olvasóközönség.
12. Az e-könyv előállítás (természetesen nem a megírása) olcsó.
13. Az e-könyv jelentősen olcsóbban megvásárolható, mint a papír kiadás. (Ez itthon, Magyarországon még nem teljesen igaz.)
14. Óriási számú e-könyv ingyenesen elérhető, letölthető. (Magyarországon például a Magyar Elektronikus Könyvtár állománya.)
15. Az e-könyv jegyzetelhető, „kihúzható” anélkül, hogy az eredeti példányt károsítanánk.
16. Az e-könyv könnyen „akadálymentesíthető” az olvasásban korlátozottak részére.
17. Az e-könyv könnyen hipertextesíthető, tehát további információs sávok nyithatók a szövegben (utalások, belinkelések).
18. A szerzői jogok védelme az e-könyvkiadásban jobban biztosítható, mint a printben.
19. Az e-könyv personalizálható, azaz változtatható a betű nagysága, az oldalak beosztása stb.
20. Az e-könyvben a megszokott ábrák és képek mellett multimédiás lehetőségek is biztosíthatók.
21. Az e-könyv terjedelmileg nem korlátozott. (Ez persze lehet hátrány is egyes szerzők esetében.)
22. Az e-könyv – a DRM ugyan korlátozza ezt sok esetben – átadható, megosztható, szabadon küldhető ismerőseinknek, barátainknak, olvasó társainknak.
23. Az azonnali és költségmentes kiadás esélye sok embert bátorít írásra.
24. Az elektronikus könyv interaktív.
25. Az e-könyv átalakítja a hagyományos kiadók szervezetét: több szerzővel, több témakörrel tudnak foglalkozni.
26. Az e-könyv ellehetetleníti a cenzúrát.
27. Adott e-könyv kiadása elősegíti és népszerűvé teheti a print megjelenést.
28. Az e-könyv technikailag fejlődőképes, gyorsan hozhat új lehetőségeket.
29. Az e-könyv új távlatokat nyit a könyváraknak.
30. Az e-könyv a gyerekolvasók számára is új lehetőségeket jelent.
31. Az idős olvasók hozzáférését a könyvhöz, az olvasáshoz egyértelműen segíti az e-könyv.
32. E-könyv készíthető egyszerűen, házi körülmények között is, amatőr tudással.
33. Nincs eladatlan példány, ezzel megspórolható a visszaszállítás, begyűjtés, újrahasznosítás költsége.
34. Az e-könyv az információszerezés hatékonyságát növeli.
35. Az e-könyv teljesen átalakítja a könyvkritikát is. A szakírók számára a könyvhöz való hozzáférés azonnal biztosított.
36. Az elektronikus könyv azonnali és kezelhető hozzáférést nyújt a diákoknak a – sokszor elviselhetetlenül drága – tankönyvekhez.
37. Az elektronikus könyv megszünteti a könyvlopást. (Ez nagyon komoly tétel a könyvtárakban és a könyvesboltokban.)
38. Az elektronikus könyv – tekintettel a kiadás egyszerűségére és olcsóságára – lehetővé teszi a szerzőknek a kísérletezést különböző témákkal, stílusokkal.
39. Az e-könyv helyet takarít meg a lakásokban.
40. Az e-olvasóra került könyvtermék sokkal nagyobb marketing támogatást kap, mint a print kiadás. A szegényes nyomtatott könyv propaganda helyét átveszi az informatikára jellemző profi promóció. Ez az egész olvasó kultúra vonzerejét növeli (Kerekes, 2010).

## *A kutatási probléma kiválasztása, meghatározása*

---

A kutatási probléma és vizsgálati kör kiválasztása és meghatározása kapcsán megállapíthattuk, hogy az elektronikus tanulási környezetek teljes kialakítása folyamatosan valósul meg közoktatásunkban. Az elektronikus oktatási termékek iránt a kereslet az iskolák pályázati aktivitásában, tartalmában elsődlegesen megmutatkozik. Mindennek kielégítése céljából a fejlesztők „éles szemekkel” figyelik a felhasználókat, hogy az igények jegyében folytatott törekvéseik eredményeként, eladható termékeket készíthessenek az oktatási piac számára.

A kutatás során választ kerestünk arra, hogy az e-papír eszközök, mint az elektronikus tanulási környezet részei, hogyan építhetők be a tanítás-tanulás folyamatába. Kötelességünknek látszott minden olyan lehetőség kihasználása, mely innovatív tanulási/oktatási módszerek alkalmazását teszi lehetővé.

## *A közvetlen tanulási környezet helyzetértékelése*

---

Gyakran ér bennünket az a vád, hogy fetisizáljuk az új elektronikus eszközök szerepét az oktatási folyamatban. Valljuk be, nem ok nélkül. Az eszközök újszerűsége, meghökkentő „képessége”, a technikai, technológiai determinációt váltja ki, és elfeledkezünk a megfelelő, hozzáillő tanulási módszerek kidolgozásáról.

A kutatás sikerességéhez szükség volt a közvetlen tanulási környezet helyzetértékelésére, amelyhez pedig elengedhetetlennek bizonyult az elektronikus tanulási környezet jellemzőinek rendszerbe szedése is, amely az alábbiakban foglalható össze:

1. Az elektronikus tanulási környezet fogalom olyan tanulási környezeteket jelent, ahol a tanítás és tanulás feltételrendszerének kialakításában *meghatározó szerepe van az elektronikus információ- és kommunikációtechnikai eszközöknek.*
2. Az elektronikus tanulási környezeteknek mindig van *virtuális dimenziójuk is.* Egy sajátos interfészt, interaktív kommunikációs és információszolgáltató platformot jelent. A virtuális tanulási környezet fogalmat gyakran az elektronikus tanulási környezet szinonimájaként használják.
3. Az elektronikus tanulási környezet erőforrásai – virtuális dimenziója következtében – részben *delokalizáltak.* Ezek a szétosztott erőforrások azonban a hiperlinkek aktiválásával elvileg bármikor, bárhol elérhetők.
4. Az elektronikus tanulási környezet *kommunikációs csatornákat biztosít* közös tudáskonstrukcióhoz, illetve a tanulás során felmerült problémák megoldásához segítségül hívható szakértőkhöz, tutorokhoz.
5. Az elektronikus tanulási környezeteket gyakran *digitális tanulási környezeteknek* is nevezik. Ez arra vezethető vissza, hogy ilyen tanulási környezetekben az információk feldolgozása, tárolása, módosítása és továbbítása elsősorban digitális technológiával történik.
6. Az elektronikus tanulási környezeteket nem a hagyományos tanulási környezetek alternatívájának, hanem azok *új fejlődési fázisának* tekintjük, amelynek eredményeképpen, eszköztáruk az új infokommunikációs technikával bővül.

Az elektronikus tanulási környezet kialakulásával párhuzamosan a könyvkultúra is átalakul, aminek következtében

„A tartalom

- digitális hordozókra kerül;
- elérése eszközt kíván, nem elegendők a biológiai alkalmasságok;
- keresése és felhasználhatósága nem helyhez kötött;
- kereskedelme hálózati technikákra épül;

- fogalma nem a betűre, az olvasásra alapozódik, előtérbe kerül a kép, a hang, az animáció, a multi-média minden fajtája és keveréke
- monopóliuma nem személyekhez, intézményekhez kötődik, jelentkezik a közösségi tudásterek;
- szolgáltatása a hagyományos tudásórzó intézményeket átalakulásra kényszeríti;
- digitalizációja a tudásátadás és tudás-elsajátítás rendszereit folyamatosan átforgalmazja;
- elektronikus szisztematizálása utat nyit – előnyeivel és hátrányaival – a műveltség uniformizálására, egységesítésére, nyelvek, globális érdekkörök alapján" (Kerekes, 2010).

A könyvkultúra átalakulása és az elektronikus tanulási környezet kialakulása egyfajta szimbiózisban történik, az emberi igények kielégítése érdekében. A hagyományos hordozók átalakulnak, kiegészülnek, elsősorban annak érdekében, hogy az Internet nyújtotta lehetőségeket kihasználják.

## *A kutatás célja*

- A program legfőbb célja volt, hogy célzottan a hazai oktatás rendszerében vizsgálja az *e-papír* technológia bevezetésének lehetőségét, és a projekt eredményeképpen a kutatás keretében a magyarországi oktatás jelene és jövője számára, elektronikus tanulási környezetek kialakítására felhasználható tanulmányt készítsen. Örömmel adjuk ezúton is hírül, hogy ez a tervezett tanulmány egy több, mint 500 oldalas kutatási beszámoló formájában 2011-ben meg is jelent (Kis-Tóth, 2011), és a kísérlet más egyetemek és kutatóintézmények számára is felhasználható, iránymutató eredményei az alábbtól különböző szempontrendszer szerinti megközelítésben már más hazai szakfolyóirat lapjain (a Könyv és Nevelés folyóirat 2011/3-as számában) is publikálva lettek (Racsko, 2011). A kísérlet céljainak megvalósítása érdekében fontosnak láttuk továbbá *feltárni azokat a kompetenciákat*, melyek fejlesztésében hosszú távon hatékonyak lehetnek ezek az eszközök, illetve megtalálni ezen kompetenciák fejlesztésében sikeresen alkalmazható módszertani elemeket.
- A módszertani kísérletnek célja volt mindezekon túlmenően az is, hogy az e-papír kutatás, illetőleg a technológia bevezetése és beválás-vizsgálata során nyert tapasztalatok feldolgozása során keletkező tudásbázis, valamint a jó gyakorlat-minták alapján, a hazai elektronikus tartalom fejlesztés területén új termékeket, rendszereket és szolgáltatásokat hozzon létre a hatékonyabb pedagógiai felhasználás érdekében.
- A kutatási program keretében az innovatív eredményeknek hasznosításra kell kerülniük, ideértve a projekt keretébe bevont oktatási intézményeket – amelyek a létrejött eredmények közösségi célú felhasználásával jelentősen hozzájárulhatnak a felhasználók életminőségének javításához, különösen a tanuláshoz való egyenlő hozzáférés, valamint annak költséghatékonysága terén – illetve a program megvalósítása során közreműködő szervezetek gazdasági versenyképességének növekedését, melyeket az új innovatív termékfejlesztések alapozhatnak meg. A fejlesztés eredményeként létrejön egy lehetséges üzleti modell, mely a tankönyvek, taneszközök e-papír technológiára épülő terjesztését és felhasználását teszi lehetővé.
- Fontos szempontnak tartjuk, hogy a kutatás eredményei megjelenjenek a tanárképzés tananyagában. A tanárképzés mesterszintre emelésével a képzési tartalmakat átszövi a pedagógiai szempont, és új tartalmak, tanegységek kaptak helyet az IKT vonatkozásában is. Jelen kutatás eredményei ezeket a tartalmakat is bővítik, gazdagítják (Kis-Tóth, 2011).

## *Külföldi példák nyomában – e-papírral végzett közoktatási kísérletek eredményei a nemzetközi kutatások és az „E-papír a hazai közoktatásban” módszertani kísérlet tükrében*

A célok között megfogalmazott kívánalmak és szándékok elérése érdekében, a kutatott problémakör leszűkítéséhez és pontosításához szükségesnek látszott a hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése is. Az alábbi fejezetben az általánosítható külföldi tapasztalatokra és vizsgálati eredményekre alapozva, egy előre felállított szempontrendszernek megfelelően<sup>1</sup> adunk áttekintést az egri kísérlet eredményeiről, amely azért is tűnik célszerűnek, mert a hasonló nemzetközi gyakorlatok, empirikus vizsgálatok és a témában releváns szakirodalmak figyelembevételével egy komplexebb képet adhatunk a problémakörben eddig megfogalmazott megállapításokról, tanulságokról és irányvonalakról.

### *Az elektronikus és a hagyományos könyvek sajátosságainak összehasonlítása a használat szempontjából*

A nemzetközi viszonylatban levezetett e-papír kísérletek, vizsgálatok és az azok eredményeiből megírt tanulmányok tükrében megállapíthatjuk, hogy számos kutatást végeznek külföldön az elektronikus könyvek hatásainak a hagyományos, nyomtatott formában előállított és olvasható párjaival történő összehasonlító elemzésére. Ezek között a Távol- és Közel-Keleten lefolytatott kísérletektől az európaiakon át egészen az Amerikai Egyesült Államokban végzett kutatásokig említhetők a példák, amelyekből általában megállapíthatjuk a vizsgálatok menetére és eredményeire vonatkozóan az alábbi tényezőket.

Az elektronikus és hagyományos kiadású könyvek ilyen irányú összehasonlító kísérletezései és elemzései – azok jellegéből adódóan – elsődlegesen a használhatóság és alkalmazhatóság során tapasztalható hasonlóságok és különbözőségek feltárására irányulnak, melyet a két könyv-, illetve kiadásforma egymásnak való teljes megfeleltetésével, vagyis a minél pontosabb összevetés céljából az e-papír és a nyomtatott könyv (mely utóbbit a szakirodalom conventional book-nak, azaz c-book-nak – hagyományos könyvnek – és p-book-nak, mint print, vagyis nyomtatott vagy papír könyvnek is egyaránt nevez) közötti különbségek minimalizálásával próbálnak elérni. Az eltérések arányának lecsökkentése tehát a két könyvtípus megjelenésének – mindenekelőtt a megvilágítás-megjelenés arányának és a papír, valamint a betűk méretének és típusának, stb. – a hasonlóvá tételén alapszik. Mindezekben túlmenően az ilyen irányú kutatások során arra is gondot fordítanak, hogy a lehetőségekhez mérten a lehető legnagyobb mértékben egységesítsék a kísérleti környezetet is.

Az *E-papír a hazai közoktatásban* módszertani kísérlet során megismert, a két könyvtípus összehasonlítására fókuszáló tanulmányokban leírt legáltalánosabb észrevételek és megjegyzések között fogalmazódott meg az elektronikus könyvek esetében az azok mindennapos használatától való (még jelenlegi) idegenkedés (*William Douglas Woody, David B. Daniel és Crystal A. Baker, 2010*), kisgyermeknél a felnőtt irányítás fontossága és hasznossága (*Ora Segal-Drori, Ofra Korat, Adina Shamir és Pnina S. Klein, 2010*), hátrányuként pedig a jóval nagyobb mértékű szemfáradás, melyet az alacsony kontraszt és a kijelző felbontása okoz. Szintén ugyanilyen módon jelenik meg a nemzetközi kutatásokban a hagyományos könyvek javára az olvasás hatékonyabb voltának (vagyis az olvasási idő rövidebb voltának) az észrevételezése is<sup>2</sup> (*Yen-Yu Kang, Mao-Jiun J. és Wang Rungtai Lin, 2009*).

1. Használat – az elektronikus és hagyományos könyvek összehasonlítása, az e-könyvek ergonómiája, technikai és funkcionális kialakítása, és az e-könyvek tanulástámogató szerepe az oktatás különböző szintjein: a felsőoktatásban, a középiskolában, az óvodai és általános iskolai nevelésben, valamint egy felsőoktatási könyvtárban végzett kutatás példájának nyomán.



Az egri módszertani kísérlet tapasztalataiból a nemzetközi eredmények jelen pontja mellé néhány tanuló és pedagógusi vélemény ismertetését választottuk, amelyek talán a legjobban világítanak rá az elektronikus könyveszközökről alkotott meglátásaikra és tapasztalataikra:

„Nem jó e-bookból tanulni, mert a kijelző kicsi, és nehezen áttekinthető az anyag. Szabadidőben könyvek, versek olvasására jó.”

„Több formátum támogatása, fájlműveletek, jegyzetek mentése a txt-n kívül más formátumba, sebességet növelhetnék.”

„Érintőképernyő (azért, hogy a szövegben lehessen aláhúzni, kijelölni, jegyzetelni), ha strapabíróbb lenne, elég kis dolgoktól tönkrement, számológép, szótár.”

Mindezek alapján is látható tehát a gyerekek fogékonysága az új eszközre, s az, hogy fejlesztett megoldásokkal akár a tanulástámogatás egy valódi, hatékony eszközévé is válhat az e-papír.

S végezetül néhány tanári véleményt ismertetnénk. A tanárok a *Mely tanórákon és milyen tevékenységekre tartja alkalmasnak az e-papír eszköz használatát?* kérdésünkre válaszoltak az alábbi gondolatokkal:

„A számítástechnika iránt fogékony gyerekek szívesen használták, maguk javasoltak vagy hoztak felhasználási módokat, ötleteket. Mindenki tudta használni, de szükséges hozzá a hagyományos módszerek megléte, pl. füzetbe való vázlatírás, táblai munka. Kiegészítésként, alternatívaként támogatom.”

„Szerintem olyan tanórákon lehet sikeresen használni az e-papírt, ahol a tananyagban sok az olvasmányos rész, sok a kötelező irodalom, ahol kiválthatja a nehéz könyveket. Olyanokra gondolok elsősorban, ahol nincsenek képek, ábrák, (illetve csak kis mennyiségben), mert azokat nem tudja megfelelő minőségben visszaadni.

A felsőoktatásban, ahol hatalmas mennyiségű tananyagot kell elolvasni, megtanulni, esetenként cipelni, szenzációs lehetőségnek tartom, hogy mindent fel lehet tölteni erre az egyetlen kis eszközre.”

„Tanórán semmire, semmilyen lényeges dolog nincs, amit eddig nélküle problémát jelentett volna megoldani.

Azon tantárgyaknál, ahol elektronikus könyv formájában, vagy digitális formában valamilyen módon létezik a könyv. Bár a gyerekek többsége jobban értékeli a tankönyv színes ábráit!

Matematika órán való alkalmazását csak részben tartom alkalmazhatónak. Ha több feladatgyűjteményt is fel lehet telepíteni, akkor többféle (több szempontú, szövegezésű) válogatást lehetne tenni, anélkül, hogy egyszerre kellene könyveket az órára elcipelgetni.”

### *Az e-book ergonómiája*

Az elektronikus könyvekkel végzett kísérletek másik fontos csoportját a célzottan ergonómiai jellegű vizsgálatok alkotják, amely vizsgálati kör szinte minden e-papír kísérlethez kapcsolódik, és fontos részterületként jelenik meg a tapasztalatok elemzése során. Az ilyen irányú kutatásoknak is fontos jellemzője a kísérleti környezetek különbségeinek minél nagyobb fokú kiaknázása, vagyis annak elérése, hogy akár különböző eszközök (iPad, PDA, notebook, e-könyv olvasó, hagyományos könyv, stb.) egyidejű kísérleti alkalmazása esetén is a lehető legteljesebb mértékben hasonlítsanak a kiinduló feltételek.

Az e-könyvek ergonómiáját elemző vizsgálatok során a technikai jellemzők adta opcionalizálási lehetőségek emberre gyakorolt hatásainak a feltárásán van az elsődleges hangsúly. Az e célból lefolytatott kísérletek eredményei általánosságban az elektronikus könyvolvasók kijelzőinek a fentebb említett más eszközökhöz képesti előnyére világítanak rá, amely a hosszadalmas, egybefüggő olvasás kényelmének biztosítá-

2. Az olvasás teljesítményei a két könyvtípuson túlmenően a lányok és fiúk esetében is különböznek, amely az olvasás sebességének eltéréseiben a leginkább tapasztalható (Yen-Yu Kang, Mao-Jiun J. és Wang Rungtai Lin, 2009).

sához megfelelően kiválasztott kijelzőtípusból, valamint a szintén jól optimalizált képernyő<sup>3</sup> és (alakítható) karakterméretből következik. A tapasztalatok alapján a kijelző fajtája ugyanis döntő jelentőséggel bír: az SSCT-LCD képernyővel szerelt, célzottan a hosszan tartó olvasásra kifejlesztett e-könyvolvasók azért is váltanak ki népszerűséget, mert a képernyőik nem csillannak be, és nincsen sugárzásuk, vagyis hosszú távon az olvasás az ilyen kijelzővel felszerelt készülékeken a legkevésbé fárasztó, és a hagyományos papír alapú könyv használatával leginkább azonos hatásokat kiváltó. Mindezekre az eredményekre világított rá *Hsin-Chieh Wu, Cheng-Lung Lee és Ching-Torng Lin* 2007-ben publikált tanulmánya is, aminek alapján megállapíthatjuk, hogy az e-könyvolvasók megítélésében a fő differenciát a képernyőik méretének és kontrasztjának különböző tulajdonságai okozzák.

Az ergonómiai vizsgálatok tekintetében az *E-papír a hazai közoktatásban* módszertani kísérlet tapasztalatait a nemzetközi kitekintés mellett szemrevételezve, az alkalmazott eszközök esetében megfogalmazott hiányosságokat érdemes kiemelnünk, amelyek alakulását a következő tendenciák jellemezték. Általában megállapítható, hogy az eszköz fejlettségi fokától függetlenül a középiskolások jelentősen több észrevételt fogalmaztak meg, mint az általános iskolások, aminek oka többek között az lehet, hogy sokkal többet használták iskolán kívüli tevékenységek során, aminek a gyakorlását esetükben szerencsés módon a magasabb IKT eszközhasználati szint is támogatja. A sérülékenység, mint gyengeség az egyszerűbb eszköznél volt jelentős észrevétel. A színek hiánya – mint hiánytényező – nagy arányban jelent meg, illetve ugyanígy még az eszköz lassúsága. Az osztályok hasonlóságot mutattak abban, hogy elégtelennek tartották az egyszerűbb eszköz funkciói adta felhasználási lehetőségeket, és a (mobil) számítástechnikai eszközökből ismert fejlesztéseket hiányolták.

### *Az e-könyvek tanulástámogató szerepe*

Mint ahogy az az *E-papír a hazai közoktatásban* módszertani kísérlet megfogalmazott céljai között is kirajzolódik, az e-könyvek tanulástámogató szerepének vizsgálata a projekt egyik fő törekvése volt. Napjaink e-papírral végzett pedagógiai, módszertani vizsgálataiban is ez a kutatási irányvonal a legszámottevőbb, melyet jól példáz az ilyen célú kísérletek és elemzések meglehetősen magas aránya is. Az e-könyvek tanulástámogató szerepének feltárását fókuszba állító oktatási kísérletek jól differenciálható vizsgálati területeiből az alábbiakban – folytatva a nemzetközi kutatások tapasztalatainak ismertetési metodikáját – a külföldi kutatások alapján általános képet kívánunk nyújtani a nemzetközi viszonylatban megfogalmazott tapasztalatokról és tanulságokról, majd pedig az egri módszertani kísérlet néhány ide tartozó eredményét mutatjuk be.

A felsőoktatásban az elektronikus könyvek, az internet, mint legnagyobb információforrás megjelenésével, és vele együtt a hagyományos könyvek használatának és fogalmának ártértelemeződésével a tanulástámogatás folyamataiban számottevő jelentőségre tettek szert. Az oktatásban való elterjedésük és népszerűségük nagyrészt köszönhető pedagógiai értéküknek, amelynek eredményeként a távoktatás (e-learning) támogatásában is csakhamar fontos szerepet kaptak. Az elektronikus könyvek további előnye a költséghatékonyságuk (mind a gyártásuk, mind a beszerzésük tekintetében), mely a felsőoktatás területén különösképpen is fontos pozitívum. A felsőoktatás terén, abból a tényből kiindulva, hogy a tanárok számára korlátozott a szemtől-szembeni, közvetlen gyakorlati oktatást és a (tanulókkal való) különböző, személyes találkozásokat biztosító gyakorlati programok lehetősége, az e-book fontos eszközzé vált a különböző gya-

3. Bár a képernyőméretnél megjegyzendő, hogy egy, az e-papír ergonómiai vizsgálataival foglalkozó, és a használatát PDA és notebook eszközökkel összehasonlító kínai kutatás eredményei szerint az olvasást a nagyobb képernyőmérete miatt leginkább a noteszgépben (NB-ben) preferálták a vizsgálati személyek, amihez hozzájárult a notebook esetében legmegfelelőbb fényességkontraszt is (*Hsin-Chieh Wu, Cheng-Lung Lee és Ching-Torng Lin*, 2007).

korlati kurzusok támogatására, a különféle szervezésű projektek keretében (*Laura Monica Gorghiu, Gabriel Gorghiu, Mihai Bîzoi és Ana Maria Suduc, 2011*).

Külföldi eredmények szerint a felsőoktatáshoz kapcsolódó egyetemi és akadémiai könyvtárakban az e-papír használat többnyire még csak szűkebb közösségre jellemző, amely részben szereti az e-papírt, részben pedig idegenkedik a könyvek elektronikus formában közölt tartalmától a nyomtatottal szemben. Az e-könyvek könyvtárakba való integrálódása folyamatában fontos kérdés a meglétük és igénybevehetőségük ismeretének a tudatossága, amely napjainkban számos esetben még 50%-os arányú. Az elektronikus könyvek kitüntetett előnyének az időmegtakarítás szempontját tartják, hiszen megtalálni bennük egy információt szinte azonnal lehetséges (*Wendy Allen Shelburne, 2009*).

Óvodai és általános iskolai e-papír vizsgálatokban pedig kimutatták, hogy azok a gyerekek, akik elektronikus könyv segítségével tanulnak, jelentős fejlődést érnek el a szóbeli kifejezőmód, a szövegértelmezés és szövegolvasás terén.<sup>4</sup> A vizsgálatok szerint a kisgyermeknél fontos a gazdag interakció és szórakoztató hatások lehetősége, vagyis olyan elektronikus könyvekkel ellátni a gyerekeket, amelyek az olvasmányba beágyazott linkekkel – s azokon keresztül elérhető zenékkal, eljátszott történetrészletekkel stb. – támogatják az egyes olvasmányok megértését (*Ofra Korat, 2010*).

Mindezen eredmények mellé az egri kutatás tapasztalatait hozzáfűzve megállapíthatjuk, hogy az előzetes eszközismeret, illetve eszközhasználat a mi kísérletünk során is hasonló képet mutatott: a 7. osztályosok körében 53, 50, 50, 15, illetve 26,9% volt azon tanulók aránya, akik a kutatás előtt már hallottak az e-papír eszközről, ami mellett megvizsgálva azt is, hogy közülük milyen százalékban gondolták már a kísérlet elején a kötelező alkalmakon túl, szabadidőben is használni az eszközt<sup>5</sup>, 23, 20, 69, 70 és 60%-os eredményt hozott. A 11. évfolyamosok esetében ugyanez az aránypár 97 és 80 és 90 és 10%-os (akik már hallottak az e-book olvasóról), valamint 94, 91, 69 és 50%-os (akik a kötelező alkalmakon kívül a szabadidejükben is használni szeretnék az eszközt) megoszlásokat eredményezett.

Az e-könyvek tanulástámogató szerepének vizsgálata során érdekes lehet még annak a feltárása is, hogy a tanulók véleménye alapján milyen tantárgy tanulásához alkalmas leginkább az e-book olvasó. Az egri kísérlet során ennek a kérdéskörnek a válaszai a következőképpen alakultak: a kutatásban résztvevő 7. évfolyam osztályai 46, 29 és 65%-ban voksoltak a magyar irodalom, matematika és földrajz tantárgyakra, vagyis a szórás meglehetősen nagyknak bizonyult. Ugyanerre a kérdésre a 11. évfolyam osztályaiban tanulók 63%-ban a matematika tárgyat jelölték meg, mint legalkalmasabb tárgyat az e-könyvvel támogatott órákra.

## Összefoglalás – általános érvényű tapasztalatok és eredmények a nemzetközi kitekintés jegyében

A fentebb ismertetett általános nemzetközi kutatási eredményeket és tapasztalatokat sorra véve megállapíthatjuk, hogy az e-könyvek használatára, tanulástámogató szerepére vonatkozóan a különböző korosztályokban és eszközökkel végzett kísérletek eltérő eredményeket hoznak. Több kutatás szerint a hagyományos könyveknek továbbra is töretlenül nagyobb a népszerűsége az elektronikusakéval szemben (*Yen-Yu Kang, Mao-Jiun J. és Wang Rungtai Lin, 2009; William Douglas Woody et al., 2010*).

Mint azt az előző alfejezet bevezető gondolataiban is írtuk, a legtöbb e-papír kísérletet célzottan az e-könyvek oktatásban való alkalmazhatóságának, tanulástámogató szerepének vizsgálatára és feltárására vonatkozóan végzik. Az oktatás különböző szintjein (az óvodában, az általános és középiskolában, valamint

4. Külföldi tapasztalatok szerint az elektronikus könyvek gyermekekre gyakorolt pozitív hatásai már rövid beavatkozás után, ötszöri használatot követően is kimutathatóak voltak (*Ofra Korat, 2010*).

5. Vagyis mennyire voltak nyitottak az új technológia és pedagógiai eszköz felé, és vált ezáltal a tanulástámogatás folyamatának egy fontos eszközévé az e-papír.

a felsőoktatás intézményeiben) végzett pedagógiai kísérletek a befogadó csoportok életkori és IKT jártassági sajátosságaiból adódóan természetesen eltérő eredményeket hoznak, mindezekkel együtt azonban megállapítható, hogy az e-könyvek a sokoldalú felhasználhatóságuk, az olvasáson túl elérhető funkcióik miatt egyre fontosabb szerephez jutnak. A felsőoktatásban főként a távoktatási formák és gyakorlati kurzusok, valamint a könyvtári szolgáltatások (a gyors és könnyű információkeresés) támogatásában, illetőleg bővítésében (Laura Monica Gorghiu et al., 2011 és Wendy Allen Shelburne, 2009), a középfokú oktatásban az előbb említett előnyökből és ismérvekből fakadóan (a hagyományos tankönyvi tartalom elektronikus megjelenítésén túl biztosított további funkciók, sokrétűbb felhasználhatóság) a tanulói szokások, a tankönyvhasználat és egyéb ismerethordozók (könyvtár, internet) kezelésének pozitív megváltoztatásában<sup>6</sup>, az óvodai és általános iskolai nevelésben pedig leginkább a beépített szótárfunkció és a további opciók (a történetekhez kapcsolódó játékok, animációk, hanghatások, stb.) támogatásával a szövegértelmezés, a szóbeli kifejezőmód és az olvasás tanulásának terén lehet hatékony szerepe (Ofra Korat, 2010).

### *A kutatás hipotéziseinek megfogalmazása*

1. A hagyományos tankönyvi tartalom elektronikus formában való megjelenítésén túl további funkciókat, lehetőségeket nyújt az e-papír.
2. A hagyományos tankönyvhöz képest jobb minőségű és sokrétűen kezelhető e-papír reprodukálása módosítja a tanulói szokásokat mind a tankönyvhasználat, mind az egyéb ismerethordozók (könyvtár, internet) terén.
3. Az e-papír eszköz használata bizonyos mértékben hozzájárul az olvasási szokások megváltoztatásához.
4. Az e-papír eszköz hosszú távú használata javítja a szövegértési- és szövegalkotási kompetenciát.
5. Az e-papír eszköz használata hatással van más kompetenciák fejlődésére.
6. A jelenlegi tanárképzés tananyaga nem tartalmazza az e-papírra vonatkozó ismeretet és módszertant.

### *Kutatási stratégiák, eszközök, módszerek*

Kutatási stratégiánk induktív jellegű. Szükségesnek látszik „leírni” azt a pedagógiai valóságot, amely a kísérleti és kontroll csoportjainkat érintik, a résztvevő iskolákat bemutatja, sőt lehetőséget teremt a tanárok és a szülők megismerésére is. A kísérleti és kontroll osztályt illetően megoldást jelenthet a 2010. május 26-án megszervezésre kerülő Országos Kompetenciamérés felmérőlapjainak begyűjtése a kiválasztott intézményekben, a felmérőlapok kiértékelése, elemzése, a különbségek megállapítása az egyes csoportok között. A kutatás során eredményes lehet az összefüggéseket feltáró, elemző mérések elvégzése, különösen a változók korrelációs viszonyára. A fentiekén túl, elsősorban kísérleti stratégiát választottunk, mely pedagógiai szituációban a *független változó az e-papír használata*. Kutatásunk során ezek a stratégiák egymásra épültek, kiegészítették egymást. A kutatás további fázisában kidolgozásra került egy tanári és tanulói attitűdöt mérő kérdőív, amellyel az IKT eszközök előzetes ismereteit, az ezekhez való viszonyulást kívántuk felmérni, különös tekintettel az e-papír eszköz használata által bekövetkező változásokra.

Mindhárom stratégia esetén adatokat kellett gyűjtenünk, és azokat elemezni volt szükséges. Erre adatgyűjtési eszközöket használtunk. Bizonyos eszközök rendelkezésre álltak, bizonyos mérőeszközöket ki kellett dolgozni.

6. Mindezt alátámasztja az *E-papír a hazai közoktatásban* című hazánkban elvégzett 2010-es módszertani kísérletben beigazolt hipotézis is a tanulói szokások, a tankönyvhasználat és egyéb ismerethordozók (könyvtár, internet) kezelésének pozitív megváltoztatására vonatkozólag.

A kutatáshoz az alábbi tervezett eszközöket határoztuk meg:

- Országos Kompetenciamérés felmérőlapjai 6. osztály számára
- Országos Kompetenciamérés felmérőlapjai 10. osztály számára
- IKT kompetencia vizsgálat (kérdőív)
- Tantárgyi előtesztek (később kerültek kidolgozásra)
- Tantárgyi utótesztek (később kerültek kidolgozásra)
- Attitűdvizsgálat tantárgyanként
- Szociális háttérvizsgálat
- Szülői vélemények rögzítése (riportok)
  - Attitűdvizsgálatok (tanári és tanulói) (később kerültek kidolgozásra)
  - Óratervek (6 hétnek megfelelő)

## A kutatás körülményei

### Az iskolák kiválasztása

Az általános iskolák esetében az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános Iskolájára esett a választás, ugyanis a pedagógusok már több pilot-projektben is részt vettek, például a Classmate PC kísérletben, illetve számos IKT-továbbképzésen. A középiskolák között pedig a szintén egri Neumann János Középiskolát vontuk be a vizsgálati kutatásba, ugyanis, mint műszaki szakközépiskola, az intézmény vezetése és dolgozói elkötelezetten foglalkoznak az oktatásban használható technológiai újításokkal. A másik szempont az volt, hogy olyan évfolyamot kellett választani, amelyik az országos kompetenciamérést a 2010-es év májusában írta, és így alapjául szolgál a kimeneti kompetenciamérésből származó eredmények összehasonlításának. A kutatás során olyan iskolákat kerestünk meg, amelyek már fejlett informatikai eszközökkel rendelkeznek, és rendszeresen vesznek részt kísérletekben, azaz egy ilyen jellegű kutatás lebonyolítása nem okoz problémát számukra. Fontos szempontnak tartottuk azt is, hogy egy fővárosi iskola mellett más régiókra is kiterjesszük a kutatásunkat.

A 7. és a 11. évfolyam két-két osztálya kapott két különböző fejlettségi szintű eszközt. A fentiekén kívül még két iskola, a Jászfényszaru Általános Iskola, Kooperatív Művészeti Alapiskola és Szakiskola és a Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium vett részt a kísérletben.

Az egri és a két másik helyszínen folyó kutatásba bevont intézményekben az alábbiak szerint alakul az osztálylétszám és az eszközök elosztása:

Összetettebb eszköz	Egyszerűbb eszköz	–
Kísérleti 1. 11.D	Kísérleti 2. 11.E	Kontroll csoport 11.I
33 fő	36 fő	29 fő

1. táblázat: Neumann János Középiskola és Kollégium

Összetettebb eszköz	Egyszerűbb eszköz		
Kísérleti 1. 7.A	Kísérleti 2. 7.C	Kísérleti 3. Nyelvi előkészítő 7.G	Kontroll csoport 7.B
24 fő	21 fő	19 fő	19 fő

2. táblázat: Eszterházy Károly Gyakorló Általános Iskola, Középiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

Összetettebb eszköz	Egyszerűbb eszköz
11.B	
33 fő	32 fő

3. táblázat: Bethlen Gábor Általános Iskola és Újreál Gimnázium (Budapest)

Összetettebb eszköz	Egyszerűbb eszköz
7 db	1 db

## Eredmények

A kutatás igen mélyreható, bemeneti és kimeneti, záró attitűd tesztekkel végrehajtott vizsgálatai pozitív eredményeket hoztak. Az eszköz használatáról, mint az egyik legfontosabb, és a későbbi alkalmazást legdöntőbben befolyásoló, illetve meghatározó kérdésről – amint azt a diagram is mutatja – a pedagógusok közel fele (13 fő, 48,15%) vélekedett pozitívan, csak kisebb arányban nyilatkozták azt, hogy nem ismertek korábban hasonló eszközt (10 fő, 37,04%), illetve nem keltette fel a kísérlet során a használat az érdeklődésüket (4 fő, 18,52%).

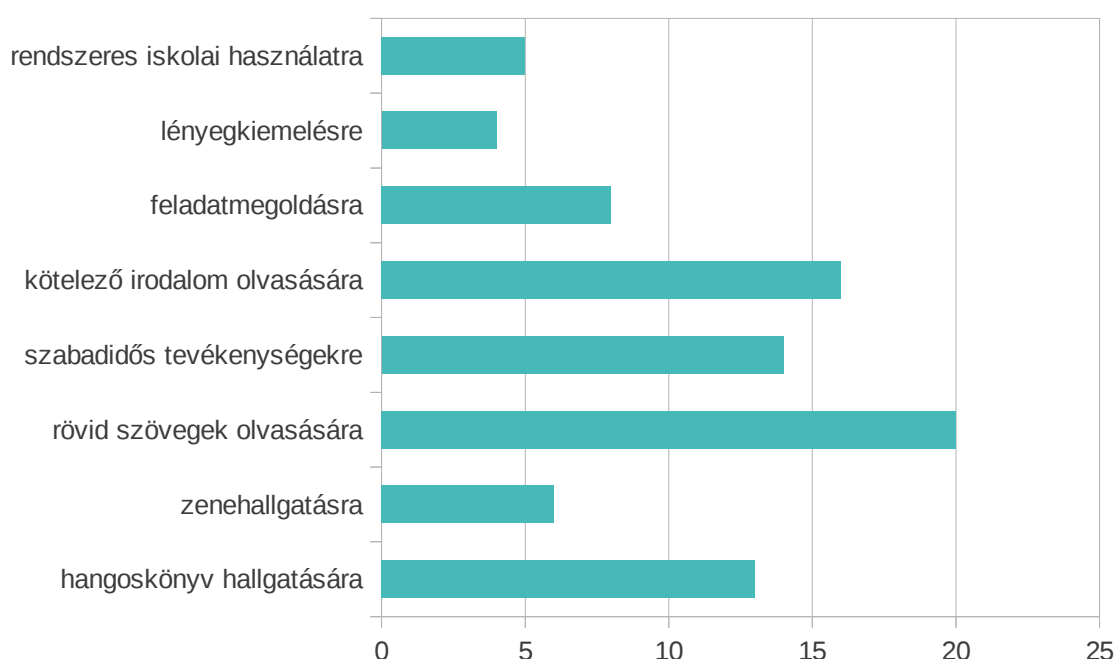
### Az eszközről alkotott vélemény megoszlása



1. ábra: A pedagógusok eszközről alkotott véleményének megoszlása Forrás: Kis-Tóth Lajos (2011, szerk.): E-papír a hazai közoktatásban : kutatási beszámoló. Eger, Líceum Kiadó ISBN 978-963-9894-83-9. 206.

A másik hasonlóan lényeges kérdésről, miszerint milyen feladatokra alkalmas leginkább és legkevésbé az eszköz az oktatási munkafolyamatok során, a tanárok döntő többsége (20 fő, 74,07%) úgy nyilatkozott, hogy elsősorban a rövid szövegek, illetve a kötelező irodalmak olvasására (16 fő, 59,26%) használható. E két legnagyobb számban megjelölt felhasználási célterületet az alábbi diagramon láthatóak szerint a szabadidős tevékenység (14 fő, 51,85%) és a hangoskönyv-hallgatás (13 fő, 48,15%) válaszai követték. Több olyan egyéb funkció, mint például a feladatmegoldás (8 fő, 29,63%) és lényegkiemelés (4 fő, 14,81%) viszont aránylag kevés válaszadónál jelent meg az alkalmazhatóság szemszögéből pozitívként.

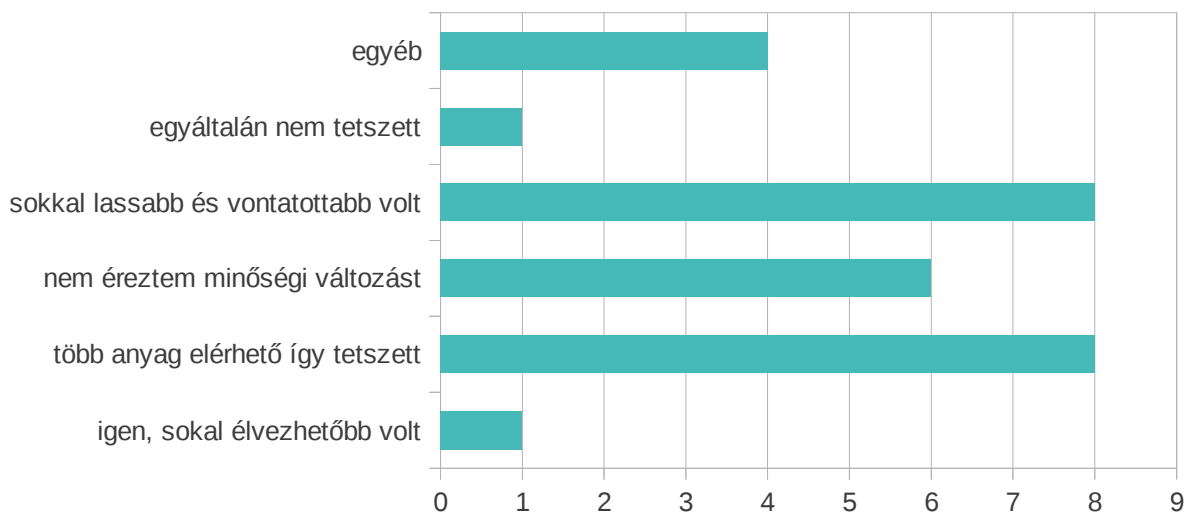
### Az e-book olvasó alkalmazási területei pedagógusok véleménye alapján



2. ábra: A pedagógusok véleménye az eszközök alkalmazási területeiről Forrás: Kis-Tóth Lajos (2011, szerk.): E-papír a hazai közoktatásban: kutatási beszámoló. – Eger, Líceum Kiadó ISBN 978-963-9894-83-9. 209.

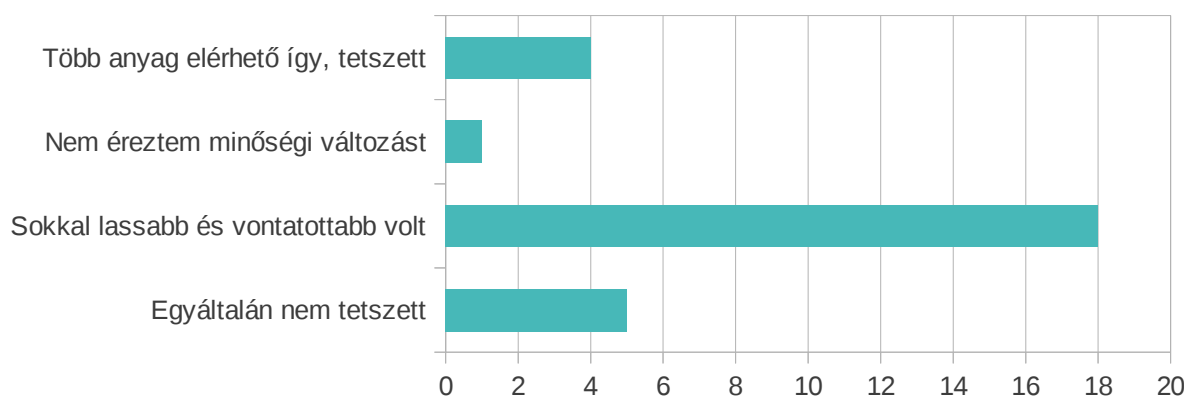
A pedagógusok szemszögéből vizsgált harmadik legfontosabb aspektust: az elektronikus könyveszközökkel megtartott órák alakulását, a válaszaik tükrében a következők jellemezték. A vélemények meglehetősen vegyes képet mutatnak, hiszen az eszközök alkalmazása az egymástól jellegükben különböző tananyagoknak, az eltérő felszereltségű eszközöknek, illetve az egyes tantárgyakhoz való használhatóságuknak köszönhetően tárgyanként, illetve iskolaszintenként (az általános és szakközépiskolában) más és más fogadtatást eredményezett, az utóbbi differenciáltság esetében elsősorban az IKT jártasságnak és felkészültségnek a következményeként. Mindezek fényében a kérdés esetében tehát a válaszok is a szélső kategóriák mentén csoportosultak, ami a pedagógusok részéről a több anyag elérhetősége miatti pozitív megítélés és a tanórák sokkal lassabb és vontatottabb érzékelésének azonos (8 fő, 29,63%) számában jelent meg, amint az a negyedik ábrán is látható. A legfőbb pedagógiai lehetőséget a tanárok abban látták, hogy a többféle tankönyv, szöveg- és feladatgyűjtemény használatával a tananyag színesebbé, ezáltal érdekebbé, élvezhetőbbé és befogadhatóbbá tehető.

### Az e-papír eszközzel támogatott órák megítélése



3. ábra: A tanárok véleményének megoszlása az e-könyvekkel támogatott órákról Forrás: Kis-Tóth Lajos (2011, szerk.): E-papír a hazai közoktatásban : kutatási beszámoló. Eger, Líceum Kiadó ISBN 978-963-9894-83-9. 208.

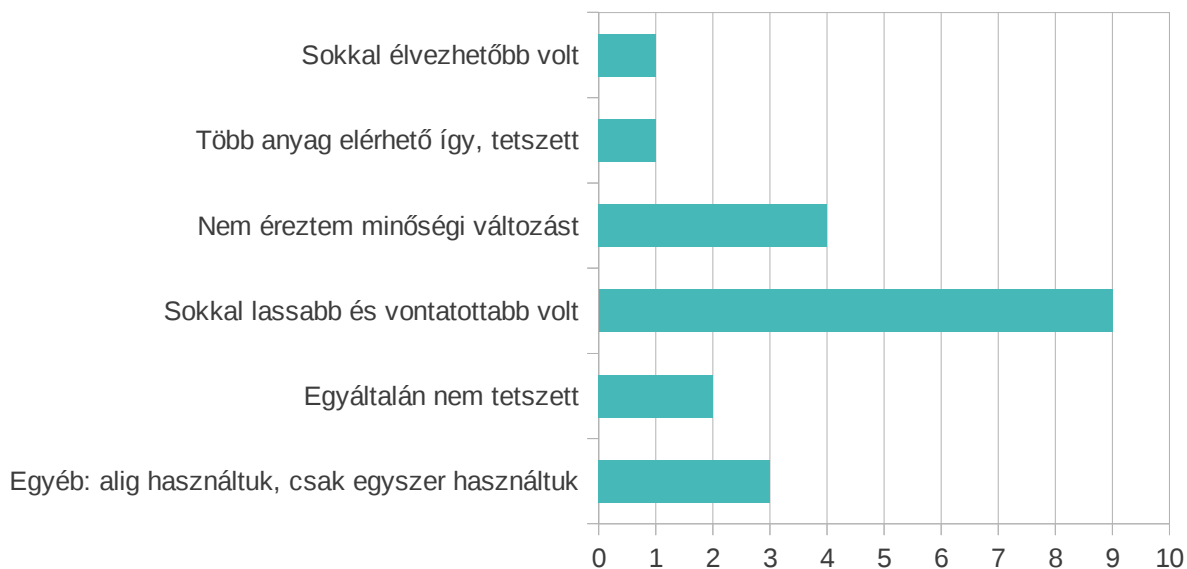
A tanulói attitűdök alakulásánál nagyon lényeges tényezőként – akárcsak a pedagógusok esetében – az elektronikus könyvolvasókkal támogatott órákról alkotott véleményük, illetve az eszközökkel kapcsolatban tapasztalt hiányosságaik említendőek. A fejlettebb (Onyx Boox) eszközt használó általános iskolások 18-an, 69,2%-ban jelölték, hogy sokkal lassabbnak és vontatottabbnak érezték az órát az e-papír használatával, míg a középiskolások az elektronikus könyvek által elérhető több anyag miatti tetszésüknek adtak hangot legnagyobb számban (14 fő, 48,3%) ennél a kérdésnél. Mindennek a kérdéskörnek a vizsgálata azért kiemelkedően fontos, mert az órai használat nagyban meghatározza a tanulók későbbi hozzáállását az új eszközök bevezetéséhez és alkalmazásához. A fejlettebb, több funkcióval ellátott eszközt használó 7.A és 11.D osztályos tanulók véleményeinek alakulása látható a következő két diagramon.



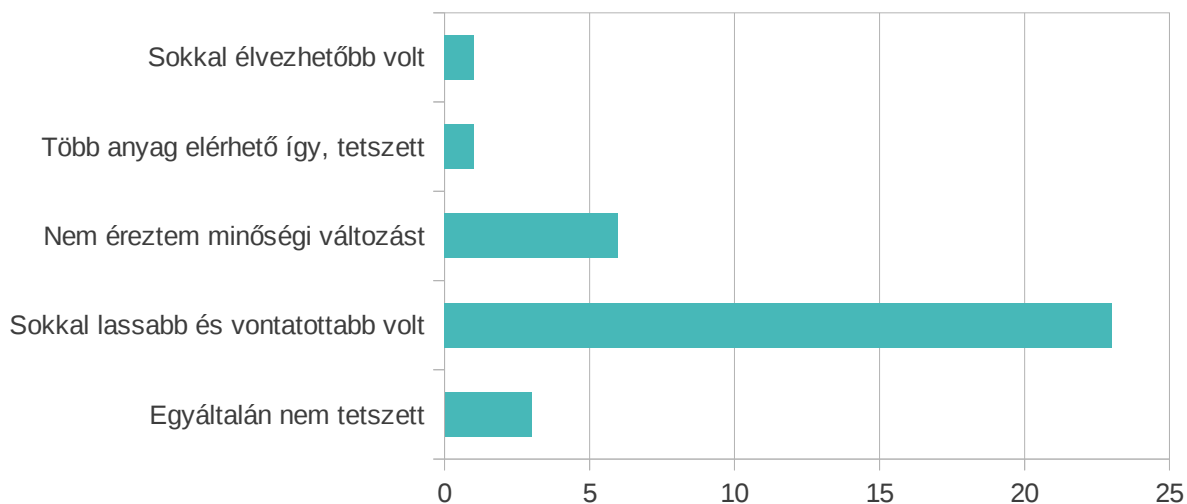
4. ábra: Az összetettebb, Onyx-Boox 60-as eszközt használó 7.A osztály tanulóinak véleménye az e-papírral támogatott órákról Forrás: Kis-Tóth Lajos (2011, szerk.): E-papír a hazai közoktatásban : kutatási beszámoló. Eger, Líceum Kiadó ISBN 978-963-9894-83-9. 27.



Az alapeszközt (DPS E–800) használó mindkét évfolyam esetében az órák lassúságának és vontatottságának tapasztalatai jutottak legnagyobb számban kifejezésre, a 7.G osztálynak a 45%-a (9 fő), a 11.E osztálynak pedig a 67,6%-a (23 fő) vélekedett így. Mindezen adatokat mutatja be a következő két ábra.



5. ábra: Az egyszerűbb, DPS E800-as eszközt használó 7.G osztály tanulójának véleménye az e-papírral támogatott órákról Forrás: Kis-Tóth Lajos (2011, szerk.): E-papír a hazai közoktatásban: kutatási beszámoló. Eger, Líceum Kiadó ISBN 978-963-9894-83-9. 127.



6. ábra: A szintén alapeszközt használó 11.E osztály tanulójának véleménye az e-papírral támogatott órákról Forrás: Kis-Tóth Lajos (2011, szerk.): E-papír a hazai közoktatásban : kutatási beszámoló. Eger, Líceum Kiadó ISBN 978-963-9894-83-9. 146.

A diákok körében tapasztalt és megfogalmazott hiányosságok pedig a következőképpen alakultak: az összetettebb eszközt használó 7.A osztályosok az eszközök színtelenségét jelölték meg legnagyobb számban (28 fő, 40,8%), mint legfőbb hiányosságot az általuk használt elektronikus könyvek esetében, míg a 11.D osztályosok a lassúságot (amely a 7.A osztályosok körében a 2. helyen állt), második legnagyobb számban pedig az integrálható fejlesztések lehetőségének hiányát és szintén a színtelenséget. A középiskolások több és differenciáltabb kritériumainak oka abban gyökerezhet, hogy az e-könyvolvasókat sokkal nagyobb arányban használták iskolán kívüli tevékenységek során, illetve az IKT eszközhasználatuk is magasabb szinten áll.

Velük ellentétben az alapeszközt használó 7.G és 11.E osztályosok egyöntetűen (100-100%-ban) az integrálható fejlesztések hiányát nevezték meg az e-olvasók legfőbb gyengeségének, mely után a 7. osztályosok körében legnagyobb számban a színtelenség és a kezelés nehézségei (15-15 fő, 56-56%), a 11. osztályosok esetében pedig a lassúság fogalmazódott meg (18 fő, 43,9%) (Kis-Tóth, 2011).

## Összefoglalás

Az e-papír eszközök, a kutatási eredmények és a projektben résztvevő pedagógusok véleménye alapján, elsősorban a középiskolás korosztálynál voltak sikeresek, tekintettel arra, hogy a műszaki felsőoktatási képzésre felkészítő programban résztvevő osztályok emelt szintű informatikát tanulnak, és nagyobb jártasságuk van a képernyőről való tanulásban, illetve az életkori sajátosságok alapján.

A folyamatos IKT-támogatás nagyon lényeges elemként jelent meg a projekt ideje alatt, amely heti egy személyes kontaktidőponttal valósult meg, mind technikai, mind módszertani szakemberek bevonásával, illetve egy weblapot ([www.epapir.ektf.hu](http://www.epapir.ektf.hu)) is létrehoztunk fórum lehetőséggel kibővítve, amely a kommunikációt és az információáramlást tette még hatékonyabbá.

A kutatás elején megfogalmazott hat hipotézis, amint azokra a kísérlet eredményei később rávilágítottak, szinte maradéktalanul be is igazolódtak. A vizsgálat időtartamának viszonylagos rövidege (két hónapos intervalluma) miatt néhány változó mérésére azonban nem volt kellő lehetőség, így a szövegértési- és szövegalkotási kompetenciák fejlődésében, az olvasási szokásokban, valamint a tanulók tudásában bekövetkezett pozitív változások nem tudtak beigazolódni. Ezek változásainak a kimutatására egy hosszabb kísérleti időszakra lenne szükség. Mindezekkel együtt azonban megállapíthatjuk, hogy kísérletünkkel a projekt azon céljának is sikerült eleget tenni, hogy hozzájáruljunk a jövőben egy komplex elektronikus tanulási környezet kialakulásához.

## Szakirodalom

1. Fitz József (1930): *A könyv története*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.
2. Gorghiu, L.M., Gorghiu, G., Mihai Bîzoi and Suduc, A.M. (2011): The electronic book – a modern instrument used in teachers' training process. *Procedia Computer Science*, 3. 563–567.
3. Hsin-Chieh Wu, Cheng-Lung Lee and Ching Torng Lin (2007): Ergonomic evaluation of three popular Chinese e-book displays for prolonged reading. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 37. 763.
4. Kerekes Pál (2010): *Az elektronikus könyv*. Ad Librum, Budapest.
5. Kis-Tóth Lajos (2011): *E-papír a hazai közoktatásban: kutatási beszámoló*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
6. Korat, O. (2010): Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55. 24–31.

7. Racsko Réka (2010): E-papír a hazai közoktatásban film, Líceum Televízió
8. Racsko Réka (2011): Kísérlet az e-papír eszközök bevezetésére. *Könyv és Nevelés*, 13. 3. 77–84.
9. Segal-Drori, O., Korat, O., Shamir, A. and Pnina S. Klein, P.S. (2010): Reading electronic and printed books with and without adult instruction: effects on emergent reading. *Read Writ.* 23. 913–930.
10. Shelburne, W.A. (2009): E-book usage in an academic library: User attitudes and behaviors. *Library Collections, Acquisitions, & Technical Services*, 33. 59–72.
11. Woody, W.D., Daniel, D.B. and A. Baker, C.A. (2010): E-books or textbooks: Students prefer textbooks. *Computers & Education*, 55. 945–948.
12. Yen-Yu Kang, Mao-Jiun J. and Wang Rungtai Lin (2009): Usability evaluation of E-books. *Displays*, 30. 50.

# Önszabályozó tanulás – értelmezési módok a kutatási metodológiák tükrében

Kovács Zsuzsa\*

*Az utóbbi évtizedek egyik leginkább kutatott témája és gazdagodó érdeklődési területe lett annak megértése, hogyan irányítja, szabályozza a tanuló saját tanulási tevékenységét az iskolában és az iskola keretein kívül. A tanulmány célja bemutatni az önszabályozó tanulás kutatásában megjelenő újszerű kutatási koncepciókat és metodológiákat, röviden áttekinteni azokat a friss kutatási eredményeket, amelyek gazdagabbá tehetik az önszabályozó tanulásról kialakult tudást, és újabb izgalmas oldalát fedhetik fel a tanulás önszabályozásának. Az egyes kutatási tradíciók, irányzatok értelmezésében ugyanakkor helyénvalónak tűnik a „kaleidoszkóp” hasonlat alkalmazása, miszerint az egyes kutatási metodológiák az eltérő feltevéseikkel, metodológiai és szemléleti háttérükkel, erősségeikkel és gyengeségeikkel, hasonlóan a kaleidoszkóphoz, eltérő oldalait mutathatják meg ugyanannak a kutatási területnek, különböző arcait fedhetik fel a „valóságnak”, így nem ellentétei, hanem egymás kiegészítői.*

**Kulcsszavak:** önszabályozó tanulás, kutatási metodológia, komponens és folyamatmodellek, online kutatási módszerek

Napjaink kutatási törekvéseiben úgy tekintenek az önszabályozó tanulásra, mint egy állandóan változó, a helyzettől függően adaptálódó folyamatra. Ez a szemlélet nemcsak jelentősen meghatározza az önszabályozó tanulást kutató metodológiák, módszerek rendszerét, de a fejlesztési törekvésekről való gondolkodást is erőteljesen átalakítja. Az önszabályozó tanulás kutatása a változó tanuláselméleti paradigmák és kutatási metodológiák fejlődése mentén alakult, formálódott, céljainak és módszereinek történeti megközelítése pedig sajátos képet mutat (Winne és Perry, 2000). Kezdetben az önszabályozás metakognitív aspektusait és a kognitív stratégiák megfelelő alkalmazását igyekeztek feltárni kérdőívek és strukturált interjúk segítségével, míg a későbbi mérőeszközök tartalom- és helyzetspecifikussá váltak és egyre fontosabb szerepet játszott a motiváció, valamint az érzelmek alaposabb megismerése is az önszabályozással összefüggésben. Ezek a törekvések az önszabályozó tanulást képességként (aptitude) értelmezték, míg napjaink kutatási törekvéseit a tanulási és tanítási környezet és az ebben megjelenő önszabályozó tanulás egyedi sajátosságainak a feltárása jellemzi, amely az önszabályozó tanulás, mint aktivitás (event) megközelítésre alapoz. Az utóbbi néhány évben olyan innovatív kutatási metodológiák is megjelentek az önszabályozó tanulás kutatása területén, amelyek a számítógép által támogatott technológiákkal az önszabályozó tanulás értelmezésének újabb vetületeit tárták fel. A tanulmány célja bemutatni az önszabályozó tanulás kutatásában megjelenő újszerű kutatási koncepciókat és metodológiákat, röviden áttekinteni azokat a friss kutatási eredményeket, amelyek gazdagabbá tehetik az önszabályozó tanulásról kialakult tudást, az elemzést kiterjesztve a hazai kutatási törekvésekre is.

\* Kovács Zsuzsa, egyetemi adjunktus, Kaposvári Egyetem, Neveléstudományi Tanszék. Elérhetőség: kovacs.zsuzsa@ke.hu

## *Az önszabályozó tanulás kutatását meghatározó kutatásmetodológiai irányok*

Az önszabályozó tanulás gazdag, egyre inkább túlbujánzó szakirodalmában *Butler* struktúrája nyújthat eligazodást, amelyben négy olyan területet jelöl meg, amely összefoglalhatja az önszabályozó tanulás kutatása területén napjainkban megjelenő kérdéseket, irányt szabva az egyes kérdésekhez kapcsolódó kutatási tendenciák rendszerezéséhez is (*Butler, 2011*).

1. Az önszabályozó tanulás, mint egy integratív, több komponensű (multi-componential) elmélet
  - Hogyan kapcsolódnak az önszabályozó tanulás elemei egymáshoz és az iskolai teljesítményhez?
  - Az önszabályozó tanulás komponenseit jelző indikátorok milyen módon szolgáltatnak információt az önszabályozó tanulásról?
2. Az önszabályozó tanulás, mint dinamikus és ismétlődő tevékenység
  - Hogyan formálódik a tudás és a nézetrendszer az önszabályozó tanulás folyamatán keresztül?
  - Hogyan és miért alakul az önszabályozás az idő múlásával?
3. Az önszabályozó tanulás, mint kontextusfüggő jelenség
  - Hogyan alakul az önszabályozás a különböző környezeti feltételek között, ugyanakkor milyen szerepet játszik a környezet alakításában?
4. Az önszabályozó tanulás, mint egyéni és szociális tevékenység
  - Hogyan lehet az önszabályozás individuális és szociális folyamat egyben?
  - Milyen módon támogathatják a pedagógusok a tanulók bevonódását az önszabályozó tanulásba és annak fejlődésébe?

A felsorolás igyekszik összefogni a kutatásban megjelenő problémafelvetéseket, ugyanakkor egyes kutatási területek nagyobb preferenciával bírnak a többiekkel szemben. Az önszabályozás leginkább kutatott területe az önszabályozó tanulást alkotó komponensek struktúrája és azok hatása az iskolai teljesítményre, és csupán napjaink kutatási törekvéseiben kezdenek nagyobb szerepet szánni azon kérdések megválaszolásának, amelyeket *Butler* a második, harmadik, illetve negyedik téma köré csoportosított. Az önszabályozó tanulás mélyebb és alaposabb megértése érdekében olyan kutatási metodológiák alkalmazása vált szükségesszerűvé, amelyek nemcsak azt rögzítik, amit a tanuló gondol, hanem azt is feltárják, hogy mikor, milyen gyakran és milyen körülmények között alkalmazza az önszabályozást (*Greene, Robertson és Croker Costa, 2011*).

Az elmúlt néhány évtizedben két nagyobb irányzat körvonalazódott a kutatási metodológiák terén: az önszabályozó tanulást a tanulási jellemzők (trait-like) mentén vizsgáló, illetve a folyamatalapú megközelítésre alapozó kutatási törekvések csoportja. Az első irányzat az önszabályozó tanulást az egyén olyan relatív állandó sajátosságaként értelmezi, amely könnyen feltárható az önjellemző módszerekkel, ugyanakkor elvonatkoztatható a viselkedéstől, és az ezt befolyásoló környezeti sajátosságoktól. Ezek a kutatások az önszabályozó tanulás számos oldalát feltárták, változatos összefüggéseket jelezve különböző pszichikus funkciókkal, de az oktatás szempontjából fontos iskolai teljesítmény lényeges összetevőivel is. A leggyakoribb eszközök a kérdőívek, valamint strukturált interjúk voltak, amelyben arra kérték a tanulókat, hogy idézzék fel, milyen stratégiákat használnak tanulás közben, milyen módon tervezik, irányítják, szabályozzák, majd értékelik saját tanulási tevékenységüket.

Az elmúlt évtizedek kutatási gyakorlatát nagymértékben meghatározó és befolyásoló metodológiai irányzat néhány jelentős kutatási eszköz kidolgozása és alkalmazása mentén ért el kiemelkedő eredményeket az önszabályozó tanulás kutatása terén. Ezek közül a legfontosabbak:

- a *Weinstein* és munkatársai által kidolgozott Learning and Study Strategies Inventory – LASSI (1987, idézi *Zimmerman*, 2008),
- a Motivated Strategies for Learning Questionnaire – MSLQ; *Pintrich* és kollégái munkásságának eredményeképpen (1993, idézi *Zimmerman*, 2008),
- Self-Regulated Learning Interview Scale – SRLIS, amelyet *Zimmerman* és *Martinez-Pons* neve fémjelez (1986, idézi *Zimmerman*, 2008).

Előnyük a nagy populáción elvégezhető reprezentatív vizsgálat biztosítása, képesek a különböző összefüggések feltárására az önszabályozó tanulás komponensei között, ennek ellenére validitásuk egyre inkább megkérdőjelezhető. Ezen módszerek, eszközök alkalmazásával szemben a leggyakrabban megfogalmazott kritika az, hogy a tanulók memóriájára alapoz, a korábbi tanulási tapasztalatok összegzését feltételezi, amely általában nem tükrözi a valós kontextusban megjelenő szabályozási tevékenységet, kevés információt szolgáltat róla. Azon kutatók számára, akik az önszabályozó tanulást a különböző tanulási helyzetek keretei között változó, dinamikus és mozgékony változóként definiálták, elégedetlenek voltak a klasszikusnak nevezett „papír-ceruza” alapú, jellemzően az önjellemezésre épülő kutatási módszerekkel, és olyan új metodológiai lehetőségeket kerestek, amelyek lehetővé tették az „itt és most” megjelenő szabályozási folyamatok feltárását (*Cleary*, 2011). Ezen kutatási tendenciák megjelenése vezetett el az önszabályozó tanulás kutatásának ún. „második hullámához” (*Zimmerman*, 2008), amely a változatos kutatómetodológiai eljárásokon keresztül konkrét tanulási helyzetben megjelenő szabályozási tevékenységről nyújt érvényes információkat. A folyamatalapú megközelítések egy adott tanulási esemény köré szervezik a vizsgálati módszereiket, kapcsolódva a cselekvések temporális sajátosságához: minden cselekvés rendelkezik egy cselekvés előtti, közbeni és utáni komponenssel. A feladatok előtt alkalmazott kérdőívek, a tanulás közbeni hangosan gondolkodás, illetve nyomelemzés, a feladatmegoldás utáni interjúk tartalomelemzése újabb dimenziókat nyitott a kutatás területén, és az önszabályozó tanulás értelmezése és fejlesztése is újabb megvilágításba került. Az innovatívnak is nevezhető változatos kutatási módszerek és technikák megjelentek a számítógéppel támogatott tanulási környezet keretei között is, hiszen a technikai megoldások kiszélesítették a módszerek és eljárások alkalmazásának lehetőségeit.

### *Az önszabályozó tanulás: értelmezési modellkonstrukciók*

Az önszabályozó tanulásról való gondolkodás jellemző módon befolyásolja a kutatás metodológiáját, ennek értelmében mindig is fontos kiindulópontot képez a definiálás irányultsága. Az önszabályozás rendszerre olyan komplex funkciókat rejt magában, amelyek csupán több pszichológiai terület metszetében értelmezhetőek: kogníció, metakogníció, problémamegoldás, konceptuális váltás, motiváció, akarat kutatása stb. Mindegyik kutatási terület rendelkezik a saját paradigmáival, tradícióival, továbbá az egyes kutatócsoportok sajátos területeit kutatják az önszabályozási folyamatnak, ezáltal egyre gazdagabbá és átláthatatlanná válik az önszabályozásról kialakuló tudományos ismeretek rendszere. Az első tudatos és szervezett törekvés az „önmeghatározásra” az 1986-ban szervezett AERA (American Educational Research Association) éves találkozója, amely lehetőséget biztosított az önszabályozó tanulással kapcsolatos változatos kutatási eredmények integrálására (*Zimmerman*, 2008). A szimpózium egyik jelentős eredményeként értékelhető annak az átfogó definíciónak az elfogadása, amely összefogta a tanulás szabályozásával, irányításával kapcsolatos kutatási eredményeket, és amely alapján az önszabályozó tanulás „a tanulási folyamatban való aktív részvétel mértékét jelenti metakognitív, motivációs és viselkedésbeli szinten” (*Zimmerman*, 1989). A közösen meghatározott definíciót ugyanakkor a kutatók kiindulópontként kezelték és egyedi módon árnyalták, tovább finomították saját kutatási érdeklődésük és ambícióik alapján, az elmúlt két évtizedben tehát

számos koncepcionális modell látott napvilágot, a szakma pedig adós maradt egy egységes, lényegre törő definícióval (*Boekaerts és Corno, 2005*).

A szakirodalom a különböző modellkonstrukciókat két nagyobb csoportba osztja: a komponens modellek és folyamatmodellek csoportjába (*Wirth és Leutner, 2008*). A kategóriák kialakításának szempontja megfeleltethető a korábban bemutatott, az önszabályozó tanulást képességként, illetve folyamatként kutató elképzelésekkel. A komponens modellek olyan képességstruktúrákban írják le az önszabályozó tanulást, amelyek az egyén relatív állandó jellemzőiként segítik a tanulás szabályozását. *Wirth és Leutner* komponensmodellként értelmezi *Boekaerts* hat elemből álló modelljét, amely az önszabályozó tanulás összetevőit egymásra épülő tudáselemek rendszereként látta (Boekaerts, 1997; Réthy, 1998). A kognitív és motivációs szabályozás tengelyén a legalsó szintet a tantárgyspecifikus tudás (1), valamint a hozzá kapcsolódó meta-kognitív és tanulási motiváció (2) képezi, erre épülnek rá a kognitív (3) valamint motivációs stratégia (4) működését biztosító tudáselemek, amelyek majd elvezetnek a kognitív (5) és motivációs önszabályozáshoz (6), támogatva a személyes célok elérését, megvalósítását. *Wirth és Leutner* ugyan erre nem tér ki, de érdemes megemlíteni, hogy a későbbiekben *Boekaerts* kidolgozott egy sajátos folyamat-modellt is, amelyben elsődleges szerepet kapott a tanulói adaptivitás, a környezeti és személyes feltételek által meghatározott azonosítási, értékelési folyamatok, amelyek elindítják és fenntartják az önszabályozás folyamatát (*Boekaerts és Niemivirta, 2000*). *Boekaerts* Adaptív Tanulási Modelljének létrejötté is jól példázza az önszabályozó tanulás értelmezésében és kutatásában bekövetkező elmozdulást a folyamat alapú elképzelések irányába. *Boekaerts* újabb modellje alapján a tanuló, amikor szembesül egy újabb feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, hozzáértését majd egyéni sajátosságainak, énképének, szorongásszintjének, self-rendszere sajátosságainak függvényében értékeli a feladat nehézségét: meg tudja-e oldani vagy sem, ebből következik majd a tanulási törekvések mozgósítása vagy az eleve lemondás (*Réthy, 2002*).

Az önszabályozó tanulás legismertebb és legelfogadottabb folyamatmodellje *Zimmermané*, amely az önszabályozás folyamatát, *Bandura* szociális tanulás-elméletére alapozva, triadikus modellben látta (*Zimmerman, 2000*). E megközelítés úgy tekint az önszabályozásra, mint a személy és környezet interakciójából származó viselkedésre, amelynek során a személy gondolatai, érzelmei, cselekedetei adaptálódnak a környezeti kontextushoz (*Molnár, 2003*). Az önszabályozás egy három elemből építkező ciklikus folyamatként értelmezhető: a tervezés, a megvalósítás és a reflexió fázisain keresztül a tanuló törekszik a személyes, viselkedésbeli és környezeti szabályozásra.

### *Új kutatási lehetőségek – a számítógép által támogatott tanulási környezet*

A számítógép által támogatott tanulási környezet valódi kihívást jelenthet a hipertext, a hipermedia, intelligens tutorok, virtuális világok, szimulációk sajátos világán keresztül, amely annak következtében, hogy képes az információk többszörös reprezentációjára erőteljesebben igényli a tanulói kontroll, szabályozás jelenlétét, mint a hagyományos tanulási környezetek. A kutatók körében egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik a számítógép által támogatott tanulás szabályozása iránt, célul tűzve ki azon jellemzők feltárását, amelyek jelentősen meghatározzák a multimédiás közegben megjelenő önszabályozó tanulást. Az önjellemző kutatási módszerekkel szemben megfogalmazódó elégedetlenség, az innovatív kutatási eszközökkel való kísérletezés eredményeképpen egyre több olyan kutatási törekvésekről olvashatunk a szakirodalomban, amelyek az önszabályozó tanulás folyamat alapú kutatási koncepciójára alapozva, kihasználva a multimédiás környezet adta lehetőségeket, vizsgálják a tanulók önszabályozó tevékenységét. A számítógéppel támogatott környezetben a tanulási folyamat sajátos jelleget ölt, ezáltal az online formában kutató önszabályozás is más koncepcionális kereteket eredményez és izgalmas kutatásmetodológiai kérdéseket vet fel. A változatos kutatási metodológiák alkalmazásához a kutatók jelentős része a *Winne* és *Hadwin* féle, az ön-

szabályozó tanulás információ-feldolgozásra épülő modelljét használja koncepcionális alapként, hiszen sokkal részletesebb leírását adja az önszabályozó tanulás folyamatának, mint a többi modellkonstrukció (Azevedo, Moos, Johnson és Chaunsey, 2010). Az önszabályozó tanulás folyamatát a modell négy fázisban mutatja be: az első a feladattal kapcsolatos tudás mozgósítása, a feladat sajátosságai és körülményei, a második fázisban a célok kitűzése és a feladatmegoldás tervezése történik, a következő lépésben a tanuló megvalósítja a feladatmegoldás tervét, miközben folyamatosan nyomon követi a feladatmegoldást és szabályozza a folyamatot, az utolsó fázis pedig a reflektálás, amely a modellalkotók szerint opcionális, tehát nem mindig követi a folyamatot. Az egyes fázisokban megjelenő elemek szerkezete azonban megegyező, és a COPES rövidítéssel lehet őket megnevezni. A külső és belső *feltételek* (Conditions) hozzák létre azt a környezetet, amelyben a kognitív és metakognitív *műveletek* (Operations) elvezetnek a tanulási *eredményekhez* (Products). A műveleteket és eredményeket folyamatos értékelés (Evaluation) követi a *standardok* (Standards) függvényében. A modell, struktúrájának köszönhetően, komplex megközelítését nyújtja az önszabályozó tanulás folyamatának, ezáltal alkalmasabb az önszabályozás folyamat alapú vizsgálatára, mint a többi modell (Winne, 2010).

### *Innovatív kutatási eljárások a folyamatalapú kutatási metodológiában*

A következőkben röviden sorra vesszük azokat az újszerű kutatási eljárásokat, amelyek a folyamatalapú kutatási metodológia szemléleti hátterére alapozva az önszabályozó tanulást, mint dinamikus és ismétlődő tevékenységet helyezik a kutatás középpontjába, online formáikkal pedig a Zimmerman által említett kutatási metodológiák „második hullámát” képezik.

#### *A naplóíratás*

A naplóíratás módszere gazdag felhasználási területtel bír, hiszen nemcsak az önszabályozó folyamatok feltárásához eredményes eszköz, hanem hatékonyan befolyásolja a tanulók önszabályozó tanulását, az önmonitorozás megerősítésén keresztül (Zimmerman, 2008). Az önmonitorizálás, mint az egyén gondolatainak, érzéseinek, cselekedeteinek szisztematikus megfigyelése és dokumentálása a célmegvalósítás érdekében az önszabályozás egyik lényeges eleme, a kutatók megkockáztatják azt a kijelentést is, hogy az önmonitorozás hiánya az önszabályozás kudarcának egyik lényeges problémaforrása. Módszertani szempontból a napló a szubjektív reakciókra és objektív megfigyelésekre alapoz, egy meghatározott időszakon belül nyújt lehetőséget a napi események rendszeres mérésére (Schmitz, Klug és Schmidt, 2011). A strukturált naplók egy kérdés mentén kérnek rendszeres időközönként beszámolókat, míg a több kérdés mentén írott naplójegyzetek a komplex pszichológiai konstrukciók feltárását támogatják. A naplók felépítésük alapján lehetővé teszik, hogy a tanulási folyamat mindhárom fázisában használni lehessen, ily módon lefedve az önszabályozó „kör” lépéseit (circle). Javasolt módszertani megoldásként két tanulási helyzet vizsgálatára is alkalmas: a tanulási momentum előtt alkalmazva a tanulás „preaction” változóit tárja fel, míg a tanulási momentum után a tanulás közben és utána megjelenő változók sajátosságait tanulmányozza. A naplóíratás kettős funkciója egy kutatáson belül is eredményesen megvalósítható, Schmitz és Wiese (2006) számol be egyetemisták körében végzett kutatásuk eredményeiről (idézi Zimmerman, 2008), amelyben egy, a tanulás önszabályozását támogató tréning kiegészítő elemeként alkalmazták a naplókészítést, ily módon nemcsak az önszabályozó tanulás alakulásáról szereztek részletes információkat, de a tréning részeként a naplókészítés az önmonitorozás tudatosabbá, eredményesebbé válásában is erőteljes szerepet játszott. Izgalmas eredményeket hozott Stoeger és Zigler (2007) elemi osztályos tanulói körében végzett kutatása (idézi Zimmerman, 2008), amelyben a naplóíratás nemcsak a pedagógusok az előzetes tréningek



során megtanult önszabályozó tanulást támogató tanulásszervezésének hatását dokumentálta, de részletes információkkal szolgált a tanulók a kísérleti program során alakuló önszabályozó sajátosságairól is.

### *Nyomelemzés (trace methods)*

A nyomelemzés az önszabályozás sajátos formáit tárja fel a tanulási tevékenységek megjelenési formáin keresztül oly módon, hogy elemzi azokat a látható „nyomokat”, amelyeket a tanulók hagynak egy adott feladat elvégzése után (Winne és Perry, 2000). A szöveg tanulmányozása közben az aláhúzás világosan jelzi a tanuló munkáját, a szövegben megjelenő „nyom” alapján következtethetünk arra a szabályozási stratégiára, amit a tanuló a szöveg feldolgozása során alkalmazott. A módszer elemzés tárgyává teszi mindazokat a látható ún. nyomokat, amelyet a tanuló maga után hagy, a megjegyzések, kiegészítések, kiemelések alapján pedig körvonalazhatóak a tanuló mentális cselekvései a tanulási folyamat során (Zimmerman, 2008). A tanulási tevékenység nyomkövetése sokkal eredményesebben megvalósítható a számítógéppel segített környezetben, vélik Winne és munkatársai, ezért kidolgoztak egy szoftvert *gStudy* néven, amely komplex módon támogatja a tanulást (The Learning Kit projekt). A szoftver biztosítja az interaktív tanulási tevékenységet a különböző multimédiás tartalmak segítségével, a változatos stratégiák használata pedig az önszabályozó tanulás megerősítését szolgálja (Winne, 2006). A program lehetővé teszi a tanulók számára, hogy a legváltozatosabb módon oldják meg a feladataikat, konstruálják meg a tudásukat, segítségével jegyzeteket vagy szöveget lehet készíteni, információt lehet keresgélni, chatelésre és együttműködésre is alkalmas, ugyanakkor tutoriális támogatást is nyújt egy tapasztaltabb diák vagy pedagógus személyében. A komplex program amellett, hogy változatos módon támogatja a tanulást, diszkrét (unobtrusive) módon rögzíti a tanulók tevékenységét, nyomokat gyűjt (trace logs), amelyek alapján rekonstruálja a használt tanulási módszereket, stratégiákat, részletes információkat nyújtva a tanulók önszabályozó tevékenységéről is.

A módszer vitathatatlan érdeme, hogy független a tanuló önjellemzésétől, tehát olyan szabályozási cselekvéseket is képes rögzíteni, amelyet a vizsgált személy nem tud felidézni, nem említ a visszaemlékezései során. Winne és Jamiseon-Noel, (2002, idézi Zimmerman, 2008) egyetemistákkal végzett kutatásának eredményei például azt mutatják, hogy a *gStudy* segítségével megoldott feladatok kapcsán a saját stratégiahasználatukról a hallgatók véleménye elfogultabb és olyan stratégiákról is említést tesznek, amelyet a program tanulás közben nem rögzített, a nyomelemzés eredményei tehát gyakran inkongruensek a tanulói önjellemzésekkel. Bár a folyamat alapú kutatási megközelítés egyik ígéretes és izgalmas kutatási módszere a nyomelemzés, más módszerekkel kiegészítve, mint a hangosan gondolkodtatás vagy interjúk, nyújthat igazán gazdag és érvényes jellemzést az önszabályozó tanulás folyamatáról. A módszer hátrányaként fogalmazható meg, hogy mivel számos szabályozási cselekvés nem jelenik meg a viselkedésben, a motivációs szabályozásról kevés információval tud szolgálni, ugyanakkor egy szoftver minden cselekvést jelöl, azt is, ami nem kapcsolódik közvetlenül a tanuláshoz (Bernacki, Aguilar és Byrnes, 2011).

### *A hangosan gondolkodás*

Az önszabályozó tanulás kutatásának egyik igen népszerű módszere, amely a feladatmegoldás közben felmerülő gondolatok, érzelmek reflektív közléséről készít jegyzőkönyvet, ezen adatokat vizsgálja, elemzi (Winne és Meyer, 2000). A kutatók úgy vélik, hogy a hangosan gondolkodás módszere jobban összeegyeztethető az önszabályozó tanulás folyamat alapú megközelítésével, és informatívabb adatokat képes generálni arról, hogy a tanulók milyen módon irányítják, szabályozzák a tanulásukat egy feladat megoldása során (Greene és mtsai., 2011). A hangosan gondolkodás módszere azt kéri a résztvevőtől, hogy verbalizálja a tanulás közben felmerülő gondolatait, érzelmeit, ily módon tetten érhetőek az önszabályozás jellegzetességei a tanulási tevékenységelpárhuzamosan. A hangosan gondolkodás tartalma nyitott, a kutató által ke-

vésbé befolyásolt formája lehetőséget ad a résztvevőnek, hogy szabadon kifejezhesse az önszabályozó tanulással kapcsolatos változatos tudását és cselekvéseit. A módszer talán legfontosabb előnye és haszna éppen e gazdag információhalmaz felhasználásán alapszik, a pedagógusok felismerve a tanulási folyamat sajátosságait egy-egy gyerek esetében, hatékonyan tudnak beavatkozni és segíteni az eredményes önszabályozás elérésében.

A hangosan gondolkodás a tanulói kudarcok feltárásában is sikeresen alkalmazható, támasztotta alá *Azevedo*, *Winters* és *Moos* (2004, idézi *Zimmerman*, 2008) kutatásuk eredményeképpen, amelynek során videóra rögzítették középiskolás tanulók számítógéppel támogatott, páros tanulási munkáját az ökológiai rendszerekről. A tanulói teljesítmények gyengék lettek az utóteszten, a hangosan gondolkodás jegyzőkönyvei azonban világosan rámutattak a probléma forrására: a tanulók viszonylag egyszerű stratégiákkal tanulnak, ritkán alkalmazták az ellenőrzés és tervezés fázisait a tanulás során, de az időstrukturálás, erőfeszítés növelése és a segítségkérés lehetőségeit sem használták ki. Az eredmények kiindulópontot jelentettek a pedagógusok támogató (scaffolding) tevékenységéhez, hiszen pontosan körvonalazódtak azok a területek, ahol a gyerekeknek szükségük volt a fejlődésre.

A hangosan gondolkodás alkalmazása számítógéppel támogatott tanulási helyzetekben újabb eredményeket produkált az önszabályozó tanulás értelmezése terén, világossá vált ugyanis, hogy hipermédia környezetben a tanulás szabályozása, a tanulási tevékenység sajátos formája eredményeképpen, olyan egyedi elemekkel is bővült, mint a navigálás, rendezés vagy a különböző információk kombinálása (*Azevedo* és *Cromley*, 2004). A hangosan gondolkodás jegyzőkönyveinek kódolása időigényes feladat. *Greene* és *Azevedo* például egy középiskolás tanulókkal végzett kutatás eredményeképpen több mint 18 000 állítást elemzett a 35 elemes önszabályozó tanulási kategóriát tartalmazó kódrendszer segítségével, az előképzett és gyakorlott kutatóknak azonban sikerült magas reliabilitás mutatót elérniük (idézi *Zimmerman*, 2008). A hangosan gondolkodás alkalmazásával kapcsolatosan mindig felmerül a validitás kérdése, módszertani triangulációval ugyanakkor megnyugtató válaszok adhatóak. További kérdésként merül fel, hogy az önszabályozás motivációs, vagy viselkedésbeli aspektusai feltárhatóak-e a hangosan gondolkodás módszerével, de nem elhanyagolható az a kutatási probléma sem, hogy milyen hatással van a módszer tanulás közbeni alkalmazása közvetlenül a teljesítményre.

### *Az önszabályozó tanulás mikroanalitikus elemzése (microanalytic measures)*

Az önszabályozás kezdeményezéséhez és fenntartásához szükséges motivációs stratégiák, érzelmek és nézetek feltárásához dolgozta ki *Zimmerman* és *Cleary* az önszabályozó tanulás mikroanalitikus elemzését, szorosan kapcsolódva a korábban bemutatott koncepcióhoz, amely az önszabályozó tanulást három fázisból álló, ciklikus folyamatként értelmezi (*Cleary* és *Zimmerman*, 2004). A módszer előnye, hogy a konkrét tanulási helyzetben megjelenő viselkedést teszi elemzés tárgyává és arról nyújt információkat, az önszabályozó tanulás mikroanalitikus elemzése tartalmát és strukturális felépítését tekintve mégis elhatárolódik a klasszikusnak nevezhető mikroelemzéses eljárásoktól: alapvetően az önszabályozó tanulással kapcsolatos nézetek és folyamatok elemzésére irányul és olyan strukturált mérési próbákat alkalmaz, amelyek az önszabályozás ciklikusan megjelenő folyamatainak rendjét elemzi egy specifikus tevékenység folyamatában. A cselekvések temporális sajátossága, hogy rendelkeznek egy cselekvés előtti, közbeni és utáni komponenssel – a mikroelemzés nemcsak a ciklus visszajelentési kör (cyclical feedback loop) tartalmával foglalkozik, de legalább ennyire fontos kutatási kérdésnek tartja a három fázis időbeni sorrendiségének az alakulását is (*Cleary*, 2011). Ebben a megközelítésben tömör és feladat specifikus kérdéseket használnak a kutatók, amelyek a tanulás kulcsfontosságú pontjain, a folyamat előtt, közben és után tárják fel az önszabályozó folyamatokat, motivációs nézeteket. A kérdések egyaránt lehetnek nyitottak és zártak, ezáltal lehetőség nyílik az

adatok kvantitatív és kvalitatív elemzésére is, a módszer adekvát alkalmazásához azonban szem előtt kell tartani néhány alapvető sajátosságot. A szociális környezet hatását kizárandó, a kérdéssort mindig egyszerre csak egy tanulónak kell feltenni, a kérdéseknek kapcsolódnuk kell az adott tanulási szituációhoz és minél több önszabályozó folyamatra kell rákérdeznünk. Az egyes kérdéseknek tükrözniük kell a tanulási helyzet előtti, közbeni és utáni dimenziókat, a válaszokat pedig rögzíteni kell, majd a kidolgozott szempontrendszerek mentén kódolni.

A módszer alapvetően a különböző sporttevékenységekben megjelenő készségek tanulási folyamatainak vizsgálatában bukkant fel először, segítségével sikerült pontosan feltárni a szakértő és nem szakértő szabályozási folyamatai közötti különbségeket. *Zimmerman* és munkatársai ugyanakkor kidolgoztak egy, a tanulásban való pozitívabb, motiváltabb és önszabályozott részvétel megerősítését célzó fejlesztő programot is (Self-Regulation Empowerment Program), amelynek a hatásvizsgálatára sikeresen alkalmazták a mikroanalitikus elemzést, az eredmények pedig azt jelezték, hogy a módszer hatékony formáját képezi az önszabályozásban bekövetkező változások nyomon követésének és értékelésének (*Cleary és Zimmerman, 2004*).

### *Esettanulmányok az önszabályozó tanulás kutatásának szolgálatában*

Az esettanulmányt olyan átfogó kutatási stratégiának értelmezzük, amely egy természetes közegében előforduló konkrét jelenség sokoldalú és mélyreható leírását vállalja fel (*Golnhofer, 2011*), ezáltal kiváló lehetőséget nyújt az önszabályozó tanulás való helyzetben történő, komplex vizsgálatához, előtérbe helyezve az önszabályozás dinamikus, környezeti tényezőktől meghatározott sajátos jellegét (*Butler, 2011*). Az esettanulmány alkalmazása során használt változatos módszerek által gyűjtött információk gazdagabb leírást nyújtanak arról az önszabályozó tanulásról, amely ebben a megközelítésben a szociális környezet által jelentősen meghatározott, a társakkal és a tanárral való ko-reguláció (közös szabályozás) folyamatában érhető tetten (*Butler, 2002*). A környezeti sajátosságok és önszabályozó tanulás közötti összefüggések témakörében a legtöbb kérdést és választ is a szocio-kognitív és szocio-kulturális tanulási elméletek képviselői fogalmazták meg kutatásaik eredményeképpen. E tanulási elképzelések az önszabályozást szociális-interakcióként értelmezik, (*Perry, 2002*) és úgy vélik, hogy az osztálytermi környezetben végzett, jellemzően kvalitatív kutatások, mint az osztálytermi történések megfigyelése és mikroanalízise, realisabb képet nyújthatnak az önszabályozó tanulás természetéről és a megvalósulást jelentősen befolyásoló környezet jellemzőiről. A kvalitatív „lencsét” (*Patrick és Middleton, 2002*) alkalmazó kutatók olyan újabb módszereket kerestek és próbáltak ki, amelyekkel pontosabban dokumentálhatták a tanulók önszabályozó tevékenységét cselekvés közben, a diskurzusanalízis vagy a beszélgetéselemzés módszerei például az önszabályozás olyan dimenzióit mutatták, amelyet a kérdőívek nem tudtak megvalósítani. *Meyer és Turner* (*Meyer és Turner, 2002*) céltudatosan a tanulók önszabályozó tanulását ösztönző tanár-diák interakciók sajátosságait próbálta meg feltárni a diskurzusanalízis segítségével. A kutatópáros abból a feltevésből indult ki, hogy az önszabályozás fejlődése és támogatása alapvetően az egyén és a szociális kontextus elemei között létrejövő kölcsönös interakciók folyamatában realizálódik, ezt pedig a diskurzuselemzés módszerével lehet a leginkább feltárni. Az osztálytermi diskurzus jellemzőinek feltárásához többszintű kódolási rendszert dolgoztak ki, amelynek kiindulópontja a támogató és nem támogató tanári interakciók kategóriapáros elkülönítése volt. *Perry* és munkatársai (*Perry, 1998; Perry és VandeKamp, 2000; Perry, VandeKamp, Mercer és Nordby, 2002*) egy komplex módszerkombináció kidolgozásával (megfigyelés, portfólió, interjúk), azok kvantitatív és kvalitatív elemzésével próbálták meg jellemezni az osztálytermi gyakorlatot abból a szempontból, hogy milyen mértékben támogatja a tanulók önszabályozását. A kutatók arra keresték a választ, hogy a tanárok mit tesznek azért, hogy támogassák a tanulók motivált, tudatos és stratégikus cselekvéseit.

A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a tanulási önszabályozás kialakítása, fejlesztése nem sajátos módszerek, eljárások, eszközök alkalmazásával válik lehetővé, inkább egy olyan sajátos feltételrendszer biztosításával, amely az iskolai tanulás folyamatában lehetővé teszi a tanulók számára a választás, a kontroll lehetőségét, támogatja a tanulók közötti együttműködést, és amelyben fontos szerepet kap az önértékelés, a társak értékelése is, következésképp a tanuló egyre nagyobb felelősséget kap saját fejlődésében.

### *Az önszabályozó tanulás kutatási koncepciói a hazai szakirodalomban*

Az önszabályozó tanulás témakörében a hazai szakirodalomban részletes és alapos áttekintést nyújt Réthy (2002, 2003) és Molnár (2002a, 2002b, 2003, 2007, 2009), melynek köszönhetően az önszabályozó tanulás fogalomrendszere a hazai tanulókkal kapcsolatos pedagógiai diskurzus alapvető elemévé vált. Átböngészve a tanulás önszabályozását is érintő tanulmányokat (B. Németh és Habók, 2006; Gaskó, 2009a, 2009b; Kátóna, 2009; Papp-Danka, 2011a, 2011b; Varga, 2007) azt láthatjuk, hogy pontosan leképeződtek az önszabályozó tanulás elméleti koncepciói, elfogadottá vált a folyamat alapú megközelítés a témáról való diskurzusokban, ugyanakkor az önszabályozó tanulást vizsgáló kutatásokban még mindig a vonás-jellegű kutatási metodológia a domináns, és jellemzően a kérdőív segítségével megvalósított empirikus kutatások bemutatásával és eredményeik értelmezésével találkozunk a tanulmányok kapcsán.

A hazai szakirodalom önszabályozó tanulásra vonatkozó elképzelései sajátos képet mutatnak, olyan tanulási sajátosságok komplex rendszerét tükrözik, amelyek megléte vagy hiánya alapján megállapítható egy tanulóval, hogy alacsony vagy magas fejlettségi szinttel rendelkezik a tanulás szabályozása terén. Az eredmények alapján pedig meghatározható a fejlesztés irányultsága is: a különböző stratégiát tanító, megerősítő tanulásmódszertani tréningek megfelelő módon erősíthetik a tanulók önszabályozását, így elvárható, hogy eredményeként egy tudatos, saját céljait jól ismerő, gazdag stratégiával rendelkező tanuló irányítsa majd eredményesen a tanulási tevékenységet, a kitűzött célok elérése érdekében. A nemzetközi kutatási eredmények alapján ugyanakkor elmondható, hogy az önszabályozó tevékenység adaptívan alkalmazkodva a környezeti feltételekhez alakul és változik, vizsgálata nem egyszerű feladat, még nyitott kérdések mentén is nehézkes annak feltárása, hogyan realizálódik az önszabályozó tanulási folyamat (Réthy, 2010).

Újdonságnak számíthat a hazai kutatási törekvések terén a természetes megfigyelés (Réthy, 2010) valamint a diskurzusanalízis Kovács (2008, 2010) alkalmazása az önszabályozó tanulás jellemzőinek empirikus vizsgálatára. Míg a megfigyelés során sikerült feltárni a vizsgált személy önszabályozó tanulásának jellemzőit (Réthy, 2010), addig Kovács az önszabályozó tanulást meghatározó osztálytermi környezet sajátos diszkurzív eljárásait próbálta meg azonosítani. Mindkét kutatási törekvés egyedülállónak nevezhető ezen a területen.

Az IKT használatának előretörése a hazai pedagógiai kultúrában egy, a megszokottól eltérő tanulási környezetet, feltételrendszert teremt, amely újabb kérdéseket vet fel az önszabályozó tanulás online környezetben való megjelenésének sajátosságairól. A Papp-Danka által közölt kutatási eredmények érdekes összefüggést jeleznek (Papp-Danka, 2011b): a kutató által mért önszabályozó tanulás képessége negatív szignifikáns korrelációt jelez a számítógépezéssel, illetve az online léttel eltöltött idő között, következtetésként megfogalmazza, hogy néhány kivételtől eltekintve (önhatékonyság érzése, környezet strukturálása, erőfeszítés menedzselése) nem lehet összefüggést kimutatni az önszabályozó tanulás képessége és az IKT kompetencia között. Hasonló adatokat jeleztek azok a kutatások is, amelyekről a nemzetközi szakirodalomban olvashatunk (Bernacki és mtsai., 2011) és amelyek az önszabályozó tanulás képességét, a „hagyományos” tanulási környezetben kidolgozott kérdőívekkel mérték. Ennek a problémának a megoldására dolgozták ki a

kutatók az Online Self-Regulated Learning Questionnaire-t (QSLQ), amely egy 24 itemes, 5 fokú Likert skálát alkalmazó kérdőív segítségével kérdezi a tanulókat az online és blended tanulási környezetben alkalmazott szabályozási stratégiáikról. Ahogyan *Papp-Danka* tanulmányában (*Papp-Danka, 2011a*) felveti az online tanulási környezet fogalmi definiálásának a nehézségeit, problematikusságát, hasonló módon merülnek fel a kutatók körében kételyek a hagyományos módon értelmezett önszabályozó tanulás online kutatásának eredményességével szemben. Valódi megoldást azok, a korábban már ismertetett kutatási eljárások, technikák hozhatnak, amelyek a tanulási környezetek specifikus jellemzőihez alkalmazkodva nyújtanak megbízható információkat az önszabályozó tanulásról.

## Összefoglalás

A *Butler* (*Butler, 2011*) által vázolt kutatási problémakérdések, az eltérő koncepcionális keretek és kutatási metodológiák metszetén az önszabályozó tanulás mérésének gazdag módszer és eljárás repertoárja született meg, amely eltérő szempontok mentén nyújt egyre teljesebb képet az önszabályozó tanulás természetéről. Az önszabályozást képességként értelmező koncepciók, a jól kiforrott kérdőívek, interjúk segítségével világítanak rá az önszabályozó tanulás minőségét is befolyásoló komponensek struktúrájára, egymás közötti összefüggéseire. Az önszabályozás területén újszerűnek számító kutatási módszerek, mint a naplóíratás, hangosan gondolkodás, nyomelemzés, mikroanalitikus elemzés az önszabályozás folyamat jellegét emelik ki és apró részletekkel egészítik ki tudásunkat a tanulási tevékenység szabályozásáról. Az esettanulmány komplex metodikája pedig a környezet és önszabályozás sajátos kapcsolatára világít rá, támogatva a két változó közötti kölcsönhatás alaposabb megértését. Az IKT által nyújtott lehetőségek a kutatás területén olyan új dimenzióit tárják fel az önszabályozó tanulásnak, amelyek eddig teljesen ismeretlenek voltak a szakértők körében és lassan megváltoztatják az önszabályozó tanulásról kialakult tudásunkat, elképzeléseinket. Bár a tanulmány során az egyes kutatási koncepciók, metodológiák egymással ellentétes célokat és utakat követő, mondhatni szembenálló paradigmaként körvonalazódtak, szembenállásuk csupán látszólagos, a pontosabb és áttekinthetőbb értelmezést szolgálta. A módszertani trianguláció iránti kutatói igény fűzheti szorosabbra az egyes metodológiák közötti kapcsolatot, ugyanakkor kapcsolódva a bevezetőben említett kaleidoszkóp hasonlathoz annak elfogadása, hogy akkor szerezhetünk gazdag és releváns tudást az önszabályozó tanulás jelenségköréről, ha változatos kutatás-módszertani megközelítésekkel tárjuk fel ugyanannak a kutatási területnek eltérő oldalait.

## Szakirodalom

1. Azevedo, R. and Cromley, J.G. (2004): Does Training On Self-Regulated Learning Facilitate Students Learning With Hypermedia? *Journal of Educational Psychology*, 96. 3. 523–535.
2. Azevedo, R., Moos, D.C., Johnson, A.M. and Chaunces, A.D. (2010): Measuring Cognitive and Metacognitive Regulatory Processes During Hypermedia Learning: Issues and Challenges. *Educational Psychologist*, 45. 4. 210–223.
3. B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, 106. 2. 83–105.
4. Bernacki, M. L., Aguilar, A.C. and Byrnes, J.P. (2011): Measuring and Profiling Self-Regulated Learning in Online Environment. In: Dettori, G. and Persico, D. (2011): *Fostering Self-Regulated Learning Through ICT*. IGI Global. 27–39.

5. Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7. 161–186.
6. Boekaerts, M. and Niemivirta, M. (2000): Self-Regulated Learning, Finding a Balance Between Learning Goals and Ego-Protective Goals. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (ed.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 417–450.
7. Boekaerts, M. and Corno, L. (2005): Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54. 2. 199–231.
8. Butler, D. L. (2002): Qualitative Approaches to Investigating Self-Regulated learning: Contributions and Challenges. *Educational Psychologist*, 37. 1. 59–63.
9. Butler, D. L. (2011): Investigating Self-Regulated Learning Using In-Depth Case Studies. In: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (ed.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, 347–360.
10. Cleary, T. J. (2011): Emergence of Self-Regulated Learning Microanalysis. In: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (ed.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, 329–344.
11. Cleary, T. J. and Zimmerman, B. J. (2004): Self-Regulation Empowerment Program: a School-Based Program to Enhance Self-Regulated and Self-Motivated Cycles of Student Learning. *Psychology in the schools*, 41. 5. 537–550.
12. Gaskó Krisztina (2009a): Az önszabályozás és a tanulási motivációk szerepe serdülőkorban. *Pedagógusképzés*, 2–3. 159–176.
13. Gaskó Krisztina (2009b): A tanulási kompetenciák szerepe a tanulásfejlesztésben. *Iskolakultúra*, 10. melléklet.
14. Golnhofer Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
15. Greene, J. A., Robertson, J. and Croker Costa, L. (2011): Assessing Self-Regulated Learning Using Think-Aloud Methods. In: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (ed.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, 313–327.
16. Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 2–3. 129–158.
17. Meyer, D. K. and Turner, J. C. (2002): Using Instructional Discourse Analysis to Study The Scaffolding of Student Self-regulation. *Educational Psychologist*, 37. 1. 17–25.
18. Kovács Zsuzsa (2008): Az osztálytermi környezet sajátos megközelítésben: tanulási kultúra és tanulássegítés. In: Kereszty Orsolya (szerk.): *Új utak, szemléletmódok, módszerek a pedagógiában*. Képzés és Gyakorlat Konferenciák II. Kaposvár
19. Kovács Zsuzsa (2010): *Az önszabályozó tanulás támogató osztálytermi környezet sajátosságai*. Doktori disszertáció.
20. Molnár Éva (2002a): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. 63–77.
21. Molnár Éva (2002b): Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 9. 3–16.
22. Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, 103. 2. 155–273.

23. Molnár Éva (2007): Önszabályozás, tervezés, időbeosztás. Sulinova adatbank. Internet: [http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt\\_menu=3721](http://www.sulinovadatbank.hu/index.php?akt_menu=3721) Letöltve: 2010. 10. 19.
24. Molnár Éva (2009). Az önszabályozás értelmezései és elméleti megközelítései. *Magyar Pedagógia*, 109. 4. 343–364.
25. Papp-Danka Adrienn (2011a): Az online tanulási környezet fogalmának értelmezési lehetőségei. *Oktatás-Informatika*, 1–2. Internet: <http://www.oktatas-informatika.hu/2011/12/papp-danka-adrienn-az-online-tanulasi-kornyezet-fogalmank-ertelmezesi-lehetosegei> Letöltve: 2012. 01. 28.
26. Papp-Danka Adrienn (2011b): Az online tanulás egy lehetséges megközelítése – avagy az IKT-kompetencia és az önszabályozó tanulási képesség kapcsolata. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, nov. 3–5. Internet: <http://www.slideshare.net/adriennpappdanka/onk-2011-szimpoziumanimcimentes-9991629>. Letöltve: 2011. 01. 28.
27. Patrick, H. and Middleton M.J. (2002): Turning the Kaleidoscope: What We See When Self-Regulated Learning is Viewed With a Qualitative Lens, *Educational Psychologist*, 37. 1. 27–39.
28. Perry, N. E. and VandeKamp, K. O. (2000): Creating classroom contexts that support young children's development of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 33. 821–843.
29. Perry, N. E. (1998): Young Children's Self-Regulated Learning and Contexts That Support it. *Journal of Educational Psychology*, 90. 4. 715–729.
30. Perry, N. E. (2002): Introduction: Using Qualitative Methods to Enrich Understandings of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37. 1. 1–3.
31. Perry, N. E.; VandeKamp, K. O.; Mercer, L. K. and Nordby, C. J. (2002): Investigating Teacher–Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37. 1. 5–15.
32. Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 221–267.
33. Réthy Endréné (2002): A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 2. 3–12.
34. Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Miért tanulunk jól vagy rosszul? Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
35. Réthy Endréné (2010): *Tanári teljesítmény-visszajelzés hatása a tanulók személyiségére*. Comenius, Pécs.
36. Schmitz, B.; Klug, J. and Schmidt, M. (2011): Assessing Self-Regulated Learning Using Diary Measures with University Students. In: Zimmerman, B. J. and Schunk, D. H. (ed.): *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge, New York, 251–266.
37. The learning kit project. Theory and Cognitive Tools to enhance Learning Skills and Support Life-long Learning. Internet: <http://www.learningkit.sfu.ca/index.html>
38. Varga Kornél (2007): Kompetencia, tudástranszfer és önszabályozó tanulás – egy informatikus szemével. *Iskolakultúra*, 7. 48–66.

39. Winne, P. H. and Perry, N. E. (2000): Measuring Self-Regulated Learning. In: Boekaerts, M. Pintrich, P.R. And Zeidner, M. (ed.), *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 531–566.
40. Winne, P. J. (2006): How Software Technologies Can Improve Research on Learning and Bolster School Reform. *Educational Psychologist*, 41. 1. 5–17.
41. Winne, P.H. (2010): Improving Measurements Of Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 45. 4. 267–276.
42. Wirth, J. and Leutner, D. (2008): Self-Regulated Learning as a Competence Implications of Theoretical Models for Assessment Methods. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 216. 2. 102–110.
43. Zimmerman, B. J. (1989): A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning. *Journal of Educational Psychology*, 81. 3. 329–339.
44. Zimmerman, B. J. (2000): Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective. In: Boekaerts, M. Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (ed.): *Handbook of Self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press. 13–39.
45. Zimmerman, B. J. (2008): Investigating Self-regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Development, and Future Prospect. *American Educational Research Journal*, 45. 1. 166–183. Internet: <http://aer.sagepub.com/content/45/1/166>. Letöltve: 2010. 10. 01.



Szemle

*Nézőpontok*

# A tanulás szabadsága Magyarországon: alternatív iskolák seregszemléje

Nádori Gergely



Klein Sándor és Soponyai Dóra (2011, szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak.* Edge 2000 Kiadó, Budapest. 728 oldal

A gazdaságon kívül talán nem volt még egy olyan nagy társadalmi rendszer, amit a rendszerváltozás olyan gyorsan és annyira alapjaiban változtatott volna meg, mint az oktatást. A korábbi monolitikus, szorosan szabályozott és egyféle pedagógiai paradigmának alárendelt iskolarendszert felváltotta az iskolaalapítás és az iskolaválasztás teljes szabadsága, a politikai nyomásgyakorlástól sem mentes szakfelügyeleti rendszert pedig a külső szakmai kontroll, a szakmai támogató rendszer szinte teljes hiánya. A nyitás nagyon gyors diverzifikálódáshoz vezetett, egyre-másra jöttek létre a különféle új és sajátos oktatási intézmények.

Természetesen ez a gyors felfutás nem volt előzmények nélküli. Már a nyolcvanas évektől jelen voltak bizonyos újjító kísérletek a hazai oktatásban, mint a Zsolnai-módszer vagy éppen *Winkler Márta* iskolai csoportja, az alternatív iskolai mozgalom zászlóshajójának tekinthető Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG) is már 1988-ban létrejött, még a korábbi törvényi kereteknek megfelelően, az Oktatási Minisztérium kísérleti iskolájaként. A jobb elnevezés híján alternatív iskoláknak nevezett mozgalmak, hol jobban, hol kevésbé vettek részt a hazai oktatási közéletben, de mindig is annak jól elkülöníthető szeletét alkották.

Miközben maguk az alternatív iskolák mindig is törekedtek arra, hogy jelen legyenek a társadalomban, a szakmában, időről időre konferenciákat szerveztek, seregszemléket tartottak, kiadványokat jelentettek meg (*Junghaus és Lukács, 1991; Horváth, 1999; Takács, 2001*). Ezek a kiadványok azonban, minthogy legtöbbször maguk az alternatív iskolák létrehozói és működtetői írták őket, vagy katalógusok, vagy nagyon szubjektív beszámolók voltak. Az alternatív iskolák munkájának értékelése, azok elhelyezése a magyar pedagógiában tudományos igényességgel nem történt meg, a legsikeresebb ilyen irányú kísérlet az AKG több szempontú vizsgálata volt (*Falus, 2006*).

Minthogy az új közoktatási törvény bizonytalanná változtatja az alternatív iskolák helyzetét, kifejezetten aktuális lehet egy olyan kötet, ami összefoglalja és értékeli az alternatív iskolák húsz éves történetét. A *Klein Sándor és Soponyai Dóra* által szerkesztett munka ilyennek ígérkezik. Sajnálatos módon azonban a tudományos igényű értékelés elmarad, helyette itt is a szubjektív beszámolók dominálnak.

A vaskos (több mint 700 oldalas) kötet négy nagy fejezetben taglalja az alternatív pedagógiákat. A fejezetek kialakítása egyértelmű: elsőként a hagyományos reformpedagógiai irányzatok kerülnek sorra, másodikként az egyedi programú alternatív iskolák, ezt követi az alternatív témák, programok, tantárgyak bemutatása, majd a kötetet egyes alternatív tanárok bemutatása zárja. Végül a mellékletekben elsődlegesen jegyzetek, az egyes iskolák elérhetőségei szerepelnek, de fájó egy bőséges név- és tárgymutató hiánya.

Az alternatív iskolák sokféleségét bizonyítja, hogy még ez a jókora kötet is csak válogatás, nem kerülhetett bele minden iskola, minden kísérlet és minden irányzat, és bár a válogatás mindig szubjektív, bizonyos pontokon vitába lehet szállni vele. Természetesen a hiányok a szembetűnők, elsődlegesen a Zsolnai-módszer figyelmen kívül hagyása és a Belvárosi Tanoda, Külvárosi Tankör mellőzése. Az előbbi ugyanis ma is működő program, ami a hazai fejlesztések közül a legnagyobb múltra tekinthet vissza és hiába kopott meg a fénye valamennyire a sokféle egyéb irányzat színre lépésével, mind a mai napig sok iskola követi. Az utóbbiak pedig nagyon fontos helyet foglalnak el a hazai drop-out iskolák között, hiába képviseli ezt az iskolatípust a Zöld Kakas Líceum, a hazai alternatív iskolák között ennél nagyobb az ilyen jellegű intézmények szerepe. Azt már a könyv címe is jelzi (utalva *Carl Rogers* tanulmánykötetére (*Freiberg és Rogers, 2007*), hogy szerkesztői elkötelezettek a rogersi személyközpontú pedagógia iránt, de talán mégis soknak tűnik, hogy a teljes terjedelem majdnem ötöde ezzel az egyetlen iskolával foglalkozik, úgy tűnik, a tanulóközpontú angol-tanításról szóló fejezet is elsődlegesen a Rogerséhez közeli elvei miatt kapott helyet.

Az egyes fejezetek három nagy típusba sorolhatók: vannak az iskolák tanárai által írt szövegek, interjúk egyes iskolák tanáraival és végül több iskoláról *Soponyai Dóra* írja le a tapasztalatait (ő készítette az interjúkat is). Ez így meglehetősen eklektikus elegyet képez, ami nem válik feltétlenül a kötet előnyére. Olvashatjuk egy iskolapszichológus naplóját, hivatalos beszámolókat és pedagógiai programokat, visszaemlékezéseket és pedagógiai hitvallásokat is. Ebből adódik, hogy az egyes iskolák megközelítése is nagyon változatos, a Waldorf-módszer esetében *Vekerdy Tamás* hangsúlyosan fogalmazza meg a hazai gyakorlat hibáit és problémáit, más esetekben, meglehet éppen azért, mert maguk az adott módszert gyakorló tanárok a szövegek szerzői, ez a kritikus hang hiányzik. Mindettől inkább almanach-jellegű lesz a gyűjtemény, semmint a hazai oktatás egy fontos részét alaposan bemutató munka. A Montessori iskolákról szóló fejezetben helyet kapott egy hosszú interjú *Kokas Klárával*, aki ebben csak érintőlegesen beszél a Montessori-pedagógiáról, érthetetlen ennek a szövegnek a szerepe, mivel *Kokas Klára* külön fejezetet kapott az alternatív programok között.

A legalaposabb, legátfogóbb rész az első, reformpedagógiai iskolákat bemutató, itt szerepel minden jelentős hazai irányzat. Ezekben a fejezetekben az egyes pedagógiák rövid bemutatása is megtalálható. A második rész már kicsit hézagosabb és tartalmában változóbb, a harmadikban vannak nehezen érthető részek is, mint például a *Multimédia az iskolában* című, ami tulajdonképpen egy IKT bevezető, de nem kötődik az alternatív iskolákhoz, semmilyen specifikusan alternatív pedagógiai elemet nem tartalmaz. A zárórész pedig elsősorban a hiányérzetet növeli, milyen jó lenne még több ilyen pályakép és személyes hitvallás, négy nagyszerű tanárral ismerkedhetünk itt meg, de helye lehetne itt akár tízszer ennyinek is.

Talán a szerkesztésnek is köszönhető, hogy a gyűjteményt átolvasva elsődlegesen a hazai alternatív iskolák sokfélesége a szembetűnő. Vannak olyan elemek, amik szinte mindenhol visszaköszönek, a gyermekközpontúság, a tanulás-centrikus pedagógia, a pedagógus személyiségének felértékelése, ezeket szinte minden irányzat és minden iskola a magáénak vallja. Kérdés, hogy ez elegendő-e közös nevezőnek, olyan alapnak, amire támaszkodva valamiféle alternatív iskolai mozgalmról vagy áramlatról beszélhetünk. A részleteket vizsgálva úgy látszik, hogy nem. A látszólagos azonosságok pusztán abból adódnak, hogy minden iskolák valamilyenképpen a hagyományos, bevett, *állami* oktatással szemben definiálják magukat. Alternativitásuk, közös szerepeltetésük tulajdonképpen csak így értelmezhető, az oktatás fősodrának alternatívái. Csak említés szinten kerülnek elő azok a nehézségek is, amikkel a mai alternatív iskoláknak szembe kell nézniük, az anyagi problémáktól kezdve a társadalmiakig. Megfigyelhető, hogy az alternatív iskolák jelentős része olyan gyerekekkel foglalkozik, akik valamilyen okból kiszorultak a hagyományos rendszerből (bár akadnak kivételek), és ez nem minden esetben saját választásuk, bizonyos esetekben kényszer is. Az alternatív pedagógiákra ott van igény, ahol a main-stream pedagógia tehetetlen. A kötet nem próbálkozik

meg az elemzéssel, összehasonlítással értékeléssel, az előszó és a fejezetek bevezetői ezt a szerepet nem látják el. Pedig nagy szükség lenne arra, hogy kívülről, objektíven és tudományos igényvel kerüljön feldolgozásra az alternatív pedagógiák húsz éve és annak hatása a közoktatásra. Ha ezt a hiányt nem is pótolja *A tanulás szabadsága Magyarországon*, kiváló forrásmunka lehet majd az elkészítéséhez.

## *Szakirodalom*

---

Falus Iván (2006, szerk.): *Miért jó egy alternatív iskola?* Gondolat Kiadó, Budapest.

Freiberg, H. Jerome és Rogers, Carl R. (2007): *A tanulás szabadsága*. Edge 2000 Kiadó, Budapest.

Horváth H. Attila (1999, szerk.): *Süss fel nap! Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest.

Junghaus Ibolya és Lukács Péter (1991, szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Takács Géza (2001): *Isk\*!@próz@*. Önkonet Kiadó, Budapest.

# Kész a leltár?

Trencsényi László



Klein Sándor és Soponyai Dóra (2011, szerk.): *A tanulás szabadsága Magyarországon. Alternatív pedagógiai irányzatok, iskolák, tanárok, tantárgyak.* Edge 2000 Kiadó, Budapest. 728 oldal

E recenzió elégikus, a kései József Attilára emlékeztető címének két magyarzata van. Az elsovel ezen írás keretei közt hamar készülök végezni: nem tudományos folyóiratba való alapvetően. Tudniillik az, hogy a tanulás szabadságáért folyó békés oktatáspolitikai küzdelem keserűen mosolygós demonstrációján, 2011. november 25-én az óbudai AKG-ban szervezett „alternatív iskolai” fesztiválon volt a könyvpremier. E találkozó célja köztudottan az új oktatási törvénynek az alternatív pedagógiákat és alternatív iskolákat sújtó (vagy sújtónak gondolt, érzett) cikkelyei elleni szót emelés volt: bizonyítani derűsen, de dacosan (*Horn Györgynek* a házigazdának megnyitó beszédét, egyben a találkozó szlogenjét idézve), hogy „van másik iskola!”. A fesztivál mustrájához nyomatékos bizonyíté-

kul szolgált a szerkesztők – s megannyi interjúalany, fejezetíró természetes – jelenlétében tartott ünnepi könyvbemutató. A *Klein Sándor és Soponyai Dóra* nevével jegyzett antológia friss összegzés kívánt lenni a magyarországi alternatív iskolák, pedagógiák *jelenéről*. A cím, *A tanulás szabadsága Magyarországon* egyértelműen utal arra, hogy a könyv ikerdarabja a hasonló címmel ugyanebből a kiadói műhelyből korábban megjelent rogersiánus pedagógiai tanításokat összefoglaló kötetnek<sup>1</sup>. Az egyik szerző-szerkesztő-ötletgazda *Klein Sándor*, a pszichológia professzora maga is a hazai Rogers-kultusz egyik elkötelezett „ügyvivője” (főpapja? – írnám, ha itt nem valóságosan profán pedagógiákról lenne szó). A másik szerző-szerkesztő-interjúer *Soponyai Dóra* az egyik, fontos alternatív végvár, a Zöld Kakas Líceum tanára. A szakmai kérdés (vagy éppen az izgalmas válasz elemzésének kiindulópontja) az – erre még visszatérek –, hogy egy, a reformpedagógiákkal hosszú pályáján több ízben összetalálkozó, mégiscsak másik diszciplínában – a pszichológiában – otthonos szakember felülnézeti képe, s egy, a mindennapos alternatívpedagógia-gyakorlás küzdelmeiben részt vevő szakember együttes-közeli szemléletmódja mennyire képes érvényes panoráma megrajzolására. Ráadásul 2011 késő őszen, egy kritikus neveléstörténeti pillanatban. Hiszen egy tudományos folyóirat recenzensének mégiscsak megkerülhetetlen az a szembesítés a könyv megjelenésének konkrét környezetével, melyben válaszolnunk kell: a reform-, és alternatív pedagógiák politikai indíttatású hazai „lefejezésének” harmadik ciklusát éljük-e át, s ezért oly fontos a leltárkészítés, a kaptárok bezárása, amikor a méhész a jobb időkre őrzi jószágait, s azok pedig jobb időkre gyűjtik az erőt az új kirajzásra. Harmadik lefejezés? Mondhatnék három és felet, négyet is. Az első befagyasztást az 1919 utáni időkre teszem, a terrorok és a békekötés utáni kihívások más pedagógiáknak adtak zöld utat, sokaknak emigráció, szétszórás lett a sorsuk<sup>2</sup>. A vészidőszak – ezt emlegetem három és felediknek, vagy negyediknek a hazai reformpedagógiákra borult sötét idők között. *Gábor Ignác, Földes Ferenc* mártírjuma, *Nemesné Müller Márta* kényszerű

1. Rogers, C.R. és Freiberg, J. (2007): *A tanulás szabadsága.* Edge 2000 – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

2. Mészáros Judit (2008): „Az Önök Bizottsága”. *Ferenczi Sándor, a budapesti iskola és a pszichoanalitikus emigráció.* Akadémiai Kiadó, Budapest

emigrációja jelképei ennek a veszteségnek. De az „igazi” második befagyasztás ideje rövid, „fényes szelekkel”, reményekkel teli időszak után 1948-49-ben jött el. A magyar pedológia „perében” újabb két évtizedes elhallgattatás volt a büntetés<sup>3</sup>. (Filológus kell hozzá a javából, hogy bűvópatakokban, mondhatni „katakomba-pedagógiákban”, vagy éppen egészen furcsa megjelenésmódokban kimutassa a parázsló szöveteket. 1968, 1972, 1985, 1990, 1995 volt-e az újranyitás, az olvadás időszaka? Ez is legyen a neveléstörténet feladata. Jómagam megkísértem egy lehetséges választ *A maratoni sereg* címen az Önkonetnél 2011-ben megjelent kötetemben.) Szóval a neveléstudomány számára még korai kérdésfeltevésről többet nem illik írni, pláne egy recenzióban 2012-ben, mint annyit, hogy vajon több mint jelképes – korszakzáró – leltár-e a *Klein-Soponyai* kettős több mint 700 oldalas dokumentumkötete.

A recenzió címének, főként a kérdőjelnek „semlegesebb” értelmét az adja, hogy vajon mennyire érvényes, mennyire reprezentatív ez a leltár. Melyet – mint említettem – két sajátos helyzetű szerző-szerkesztő jegyez. Kik, mely reformok, mely alternatívák, mely utópiák fértek bele tehát a vaskos kötetbe? Ismét két hivatkozást előrebocsátanék. A szerzők, főként előszavában a jeles professzor az ELTE neveléstörténeti műhelyében megfogalmazott korszakolást vállalják. Ezúttal nem a Neveléstudományi Intézet Pedagógia-történeti Tanszékének már-már kánonul szolgáló munkáit idézi, hanem *M. Nádasi Máriának* dolgozatát. Jelesül – jelkép ez is – abból a kötetből, melyet a magyarországi alternatívok joggal tekintenek az „ünnepi nyitány” reprezentatív, demonstratív könyvének, az Iskolafejlesztési Alapítvány, az OKI és a minisztérium 1995-ben megjelent közös kötetének, mely *Több út* címen vált híressé.<sup>4</sup> (Megjegyzem, ezt a valóban fontos antológiát követték mások, vaskosabbak is, az ezredfordulóra adta közre a Soros Alapítvány két kötetben, *Süss fel nap* címmel a hazai „reformok gyermekeinek” munkáit, ezt később az alternatív pedagógiák promóciójára szervezett Sulinova (később Educatio) kötetei követték<sup>5</sup>. 1993-ban a Magyar Drámapedagógiai Társaság – mint a pedagógus-továbbképzésbe a reformpedagógiákat tananyagként elsők közt integráló szakmai műhely – is adott közre Reformpedagógiai Olvasókönyv címen kötetet<sup>6</sup>. Szerzőink nem filológusok, nem kérhető számon rajtuk az irodalom teljességének reflexiója, elfogadom.) Szóval, ebben az értelmezésben a „nemzetközileg is széleskörűen ismert és elismert” törekvések jelentik a reformpedagógiákat, s a „különlegesség” az alternatívást. Jómagam többször próbáltam egy másik osztályozási paradigmát bevinni a gondolkodásba. Igaz, hogy a „reformpedagógiáknak” valóban és általában inkább voltak karizmatikus alapító „atyái” – és anyái –, s az ún. „alternatívok” ebben az értelemben kevésbé törekedtek iskolateremtésre. De tán fontosabb különbség köztük az, hogy előbbiek „reformerként” saját meglelt útjukat az egész emberiség boldogulására ajánlották, ajánlották volna fel (megvan – vélték – a világmegváltó pedagógiai panacea). Az „alternatívok” bölcs belátással tudomásul vették azt, hogy az iskolák pedagógiai éthosza iránti társadalmi elvárások egy strukturált, sőt immár pluralista társadalomban lényegükből adódóan különbözőek, nincs univerzális pedagógiai reform, hanem a „tanulás szabadságának” elvét vállaló, hirdető társadalmak, államok kötelessége, hogy valamennyi alternatíva iránti igényt, lehetőleg „szektorsemleges” támogassanak (a „ha kicsinyek vagyunk is, térséget nekünk is” – mondóka elvén). Másutt az alternatív iskolák fejezetében az alternatívást nem vállaló iskolák jelennek meg („a Tüskevár iskola nem alternatív iskola, mert nem

3. Vö. Knusz Imre (2006): A magyar „pedológia” pere – 1948–1950. In: Borgos Anna, Erős Ferenc és Litván György (szerk.) *Mérei élet-mű*. Tanulmányok. ÚMK, Budapest

4. M. Nádasi Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In: Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (szerk.): *Több út. Alternatívítás az iskolázás első éveiben*. IFA – MKM – BTF. Tanítók Kiskönyvtára 7. 5–28. oldal

5. (a) Fűzfa Balázs (1999, szerk.): *Süss fel nap. Kisgyermekkorai modell-intézmények Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest; (b) Fűzfa Balázs (1999, szerk.): *Süss fel nap. Alternatív óvodák, iskolák Magyarországon*. Soros Alapítvány, Budapest; (c) Vekerdy Tamás (2006, szerk.): *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova Kht – Pedagógiai Alternatívák Központja, Budapest.

6. Trencsényi László (1993, szerk.): *Reformpedagógiai olvasókönyv drámapedagógusoknak, pedagógusoknak, pedagógusjelölteknek és más gyermekbarátoknak*. Magyar Drámapedagógiai Társaság, Budapest.

valamiféle elvont elképzelést akar megvalósítani...." (285. oldalon), többször nevez „államinak” iskolákat, ugyan az adatfelvétel idején (most látjuk majd, milyen lényeges különbség!) *önkormányzatiak*. *Benda Józsefnek* megadatik, hogy magát „új pedagógiai paradigma” alkotójának nevezze (259. oldalon), míg a 29. oldalon a Dalton-tervről annyit tudunk meg, hogy „*Helen Parkhurst Montessorit, és Deweyt* ötvözte”. Arányok és mértékek tartására hívom fel a figyelmet, ha már a fogalmi tisztázás bizonytalan.

Mielőtt sorra vennénk: a maguk vállalta rendszertanban kinek jutott – s mekkora – hely, hadd jelezzem: 2002-ben, az alternatív iskolák folyóiratában, az áldott emlékezetű *Oroszlány Péter* szerkesztette Taní-taniban megjelent különszám közreadása után ugyanott (2003, 24–25. szám) indulatos jegyzetet írtam Sereg-szemle – foghíjjakkal címmel. Kárhoztattam annak a gyűjteménynek egyoldalúságát, néhány nagyon fontos hiányra próbáltam felhívni a figyelmet. A nemzetközileg számon tartott elődök közül a kelet-európaiakat – köztük hazai elődöket is – hiányoltam akkor, továbbá a *Gáspár László*-i Szentlőrincnek akkor még létezett néhány utódiskoláját, aztán a „nyitott iskolákat”, a „közösségi iskolákat”, meg az „ÁMK-kat”. A „közösségi iskolák” mozgalma a most bemutatott kötetben annyival került jobb helyzetbe, hogy a portrék modelljei közé választott „békásmegyeri” *Barlai Róbertné Kati* iskolája, a legendás Bárczi egy időben e körbe (is) tartozott. A *Vészi János* és *Jeney Lajos* „álmaként” számon tartott „alfa”, a többcélú intézmény, hivatalos nevén az „általános művelődési központ” úgy került a kötetbe, hogy „zászlóshajója”, a *Mihály Ottó* vezetésével koncipiált Pécsi Apáczai Nevelési Központ két projektje is említésre kerül benne, anélkül, hogy megtudnánk: az „élményműhelynek” is, meg a *Lantos-Apagyi* komplex művészeti nevelési programnak szükségképpen vált fészkevé a kertvárosi lakótelep közepén épült „pedagoszaurusz” (ahogyan *Kamarás István* kedves iróniával becézte). Pontosítok, az IPR-program alapján bemutatkozó délsomogyi falu, Darány, *Radics József* intézménye egykor ÁMK volt.

A nemzetközi enumeráció funkcióját a szerkesztői bevezető teljesíti. *Dewey, Claparede, Ferriere, Decroly, Key, Kilpatrick, Cousinet* nevei sorakoznak a „díszhelyen”. Ne feledjük megemlíteni, ők azok a szerzők, akik a hatvanas évek végi olvadásban a Tankönyvkiadó *Neveléstörténeti Források* című sorozatában megjelentek, megjelenhettek. (Szolid jegyzet utal a fejezet végén arra, hogy terjedelmi korlátokból nem esik szó a „klasszikusok” közül *Montessoriról, Steinerről, Freinetről* és *Petersenről*. Lám a dogmatikus marxisták leghevesebben támadott céltáblája, a non-direktív *Neill* ebből a pótnévsorból is kimarad, majd a 479. oldalon bukkan fel igazán váratlanul egy matematikatanítási projekt kapcsán.) Új elem – boldog felfedezésről ad számot *Klein Sándor* – az olasz Barbiana-iskola kiemelése, *L. M. Camparetto* és *G. Zavalloni* neveit említi, s magyar ismertetőjüket, *Kocsisné Farkas Klaudiát*. (Tartozunk az igazságnak annyival, hogy a Barbiana iskolát *Győri Anna* vezette be a hazai köztudatba még 1985-ben az Ifjúsági Szemlében közreadott tudósításában.<sup>7)</sup>

De „korszakos” hiányérzetemet kénytelen vagyok megemlíteni: hol vannak a hagyományok értékelésében az oroszok, szovjet-oroszok<sup>8)</sup>? A lengyel *Janusz Korczak*<sup>9)</sup>? Az észti *Kaeszt*<sup>10)</sup>? Hogy csak a hazai irodalomban bőséggel tárgyalt kelet-európaiakat emlegessem. S hol maradnak ebből a tablóból a hazai hagyományok? *Nagy László? Karácsony?* (Később, óvatos említéssel *Domokosné* s a magyar Új Iskola megjelenik.) S hát hol a számvetés egy leltárban – egy 700 oldalas magnum opusban – *Gáspárral, Zsolnaival?* (Ha *Benda József* HKT-jának hosszú oldalak jutnak), de a *Varga-fivérek*, legalább Tamás (ha már Balázs és Domokos

7. Győri Anna (1989): *Itáliából indult el... Tudósítás a Barbiana pedagógiai mozgalomról*. Ifjúsági Szemle. 2.

8. L. Tolsztoj, Ventzel, Sackij, Blonszkij, de akár Makarenko is.

9. Vö. Aleksandr Lewin (1982): Main elements of the pedagogical and organizational Concept of the Janusz Korczak Child and Youth Center. In: Daniela Rusakowska (ed.): *Korczak Children and Youth Center*. Instytut Badan Pedagogicznych Zaklad Badan Systemów Wichowawczych, Warszawa; ill. Janusz Korczak (1982): *Hogyan szeressük a gyermeket*. Kőte Sándor utószavával. Tankönyvkiadó, Budapest

10. Szóke Sarolta (2003): *Az észti reformpedagógus, Johannes Kais öröksége*, Tani-tani, 24–25.

nem jut senkinek eszébe) legalább egy sort érdemelt volna! S hol a magyar komprehenzív (más szóval Gesamtschule) adaptáció megannyi kalandja a „Kertész utcás” *Loránd* vezetésével<sup>11</sup>? (Ha már „unokatestvére”, az újjalotai Kontyfa-projekt helyet kapott. Jelzem, hogy a Kontyfa teoretikus vezetőjének, *Friss Péternek* a minap jelent meg frankfurti tudósítása – most itt igazgat „*Európai iskolát*” – a tani.tani blogon.) S hol maradtak *Derdák Tibor* „szülöttei”, az országszerte létesült, újabban buddhista hitvallás mögé menekülő cigányiskolák – Gilvánfától Alsószentmártonon át Sajóközéig<sup>12</sup>? S a szaléziak *Don Bosco* „revivaljai”<sup>13</sup>, akár az újjászületett Kolping-házak<sup>14</sup>? S hol a Belvárosi Tanoda, a hazai „drop outok” úttörője<sup>15</sup>? Hol a *Freinet*-követő Nagykovácsi<sup>16</sup>? Tiszabó<sup>17</sup>? A veszprémi KÉSZ alapítványi iskola<sup>18</sup>? Persze, minden előszó azzal kezd, nem törekedhet teljességre. De mégiscsak árulkodóak a hiányok.

Az imént a „reformpedagógia” sajátosságaként jelent meg, hogy erős, autonóm „alapító” személyiségekhez fűződnek. Milyen furcsa ez esetben a „burattinós” (NB családi ágon a népikollégista pedagógiai tradíciót – is – megjelenítő) *Mezei Katát* a „legjobb waldorfosnak” nevezni (75.o.)! Vagy ugyanitt a 93. oldalon úgy emlegetni – a Waldorfról szólván – a nagyrabecsült *Winkler Mártát*, mint aki „nem waldorfos, csak ösztönösen nagyszerű”. Most akkor jogosult-e a reformpedagógiai tradíciót is eklektikusnak látni vagy sem? S ha már itt tartunk: szóvá teszem, a Fillér utcai Kis Virágot egy jegyzettel érdemes lett volna megkülönböztetni a Belvárosi Tanodában érett azonos nevű egyre ismertebb vizuális nevelőtől, művészetterapeutától.

Szigorú vagyok? Nyilván elnézőbb lennék, ha egy folyamatos diskurzus reményében írnám a kritikát, s figyelném a szerkesztőkkel, szerzőkkel, riportalanyokkal, mottóírókkal, felidézett dokumentumok ihletőivel együtt a fejleményeket.

De legyünk elégedettek. 700 oldalon igen gazdag dokumentációt olvashatunk, friss interjúkat, szemelvényeket iskolai dokumentumokból. Megismerhetjük a szerkesztők prioritásait – s természetesen hazai megvalósulások, hazai megvalósítók után erednek. Így Osl falujában működő Dalton-programba, budapesti Montessori-szellemű iskolába (Heltai Gáspár Iskola), több Waldorf-univerzumba, a pécsi Werkstatt-programba, Freinet-iskolába Dunaújvárosban, Jéna Plant alkalmazó iskolába Perbálon, személyközpontú (rogersiánus) iskolába a fővárosban és Tatán, a „reformpedagógiai” megvalósulások sorát zárja az említett *Benda József*. Az „alternatív iskolák” tiszteletkörébe Tüskevár kerül, a Gyermek Ház, a Kék Madár Veszprémben, a piliscsabai – szülők kezdeményezte – Palánta, a budapesti Vajda Péter utcai iskola, a legendává nemeseződő Hejőkeresztúr – miért nincs berettyóújfalusi Igazgyöngy?<sup>19</sup> –, az AKG, a Zöld Kakas – az alapítók terjedelmes tanulmányaival –, a Lauder, ill. (nyilván a szerzők felsőoktatási elkötelezettsége miatt is) a Mathias Corvinus Collégium, s az említett Darány, a Kontyfa. Az „alternatív témák, programok” körébe idegennyelvtanítás – a 80-as évek közepétől az alternatív mozgalomhoz tartozó *Simonfalvi László (Leslie)* programja, a matematikus ÉlmenyMűhely, a kötet megjelenése előtt elhunyt zeneterapeuta *Kokas Klára*, a pécsi komplex művészeti „Lantos-Apagyi”-program, a drámapedagógia (igaz, hogy a jeles szentesi gimnáziumban az alapí-

11. Vö. Loránd Ferenc (1976): *A Kertész utcaiak. Iskolám története*. Gondolat Kiadó, Budapest; Nahalka István (2004, szerk.): *A komprehenzív iskola breviáriuma*. KOMP-könyvek, Sulinova, Budapest

12. Vö. Takács Géza (2009): *Kiútkeresők. Cigányok iskolai reményei*. Osiris, Budapest

13. Vö. Lukács Barnabás (2000): *A kazincbarcikai Don Bosco Szakképző és Általános Iskola. Új Pedagógiai Szemle*, 1.

14. Sz.n. (1996): *A Kolping-iskolamozgalom. Iskolakultúra*.3.

15. Vö. Juhász Ildikó (2002): „*Aki senkinek sem kell, jöhet*”, *beszélgetés Gyórik Edittel, a Belvárosi Tanoda igazgatójával*. Szakoktatás, 3.

16. Galambos Rita – Horváth Attila – Kóra Zsuzsa (1992): *Freinet módszer Nagykovácsiban*. Új Pedagógiai Szemle, 12.

17. Imrei István (1998): *A tiszabói Freinet-műhelyről*. Iskolakultúra, 12.

18. Vö. Debreczeni Tibor (1995): *Iskolát alapítunk – dramatikus játék arról, milyennek képzeltük az iskolát*. Kútbanézők, 1.

19. L. Ritók Nóra (2011): *Bukdácsoló esélyegyenlőség*. Underground Kiadó, Budapest



tó, tavaly elhunyt *Bácskai Mihály* nem a „klasszikus” drámapedagógiát, inkább a diákszínhátjátékot művelte<sup>20</sup>), a multimédiás-digitális nevelés. A Dobbantó-program egyszerre reprezentálja az SNI-sek nevelését-oktatását és az adaptív szakképzést. Szintén a szerzők-szerkesztők helyi elkötelezettsége magyarázza, hogy *Farkas Olga* reprezentálja e körben a vizuális nevelést és az alternatív pedagógusképzést. Csak csodálkozom azon, hogy a természettudományos nevelés területén nem leltek méltó alternatívot a szerkesztők, s hogy kimaradt a mozgáskulturális-táncos nevelésnek az az igazán innovatív-alternatív útja – a táncházé –, melyet világszerte „magyar modellnek” neveznek.<sup>21</sup> A „portrék” körébe két Pitypang utcai tanárnő fért, *Molnárné Békési Ágnes* és *Vukovári Zsuzsa*, őt követi az „ikon”, *Winkler Márta*, majd a pécsi *Pethőné Nagy Csilla*, a magyartanítás elkötelezett reformere, és a már említett *Barlai Róbertné*. (Szóvá teszem elismeréssel: az ismertetett iskolák elérhetősége, az emlegetett szereplők – hősök – kislexikona, gondos jegyzetapparátus teszi gazdaggá az antológiát.)

Szerzőinknek-szerkesztőinknek ez a kör fért a „leltárba”.

Értük szól a harang 2012 tavaszán?

20. Vö. Keresztúri József (2011): *Miska bácsi*. [www.tani.tani.info](http://www.tani.tani.info). október 14.

21. Sebő Ferenc (2008): *A táncház sajtója. Válogatás a korai évekből*. Timp Kiadó, Budapest; Agócs Gergely (2004): *A társadalmi dimenziók és a hagyomány megkerülhetetlensége*. Mester és Tanítvány III.; Benedek Krisztina – Sándor Ildikó (2010, szerk.): *Útravaló 2. A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában*. Hagyományoktatás-módszertani füzetek. Hagyományok Háza, Budapest

Szemle

*Kulcskérdés*

# Erőszak az iskolában

Csik Orsolya



Rose, I. (2010): *Az iskolai erőszak. Tanulmány az elidegenedésről, a bosszúról és a jóvátételről.* Lélekben Otthon Könyvek, Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

Az amerikai *Ingrid Rose: Az iskolai erőszak* című könyve meglepő lehet az olvasók számára, hiszen a bestsellerekre vagy ismeretterjesztő művekre jellemző megoldásokat találunk benne. Például a hátsó borítón a rövid ismeretterjesztő leírás mellett két dicsérő véleményét is olvashatjuk, illetve a Köszönetnyilvánításban a családtagok említése is szerepel. A kötet alcímet is kapott: *Tanulmány az elidegenedésről, a bosszúról és a jóvátételről.* A műfaji besorolás félrevezető. Szerkezetét és stílusát tekintve inkább kézikönyvről van szó – bár ennek ellentmond a 144 oldalnyi terjedelem. A főszöveget ugyanakkor aránylag tekintélyes, 127 tétel irodalomjegyzék és 4 oldalas tárgymutató egészíti ki. A bibliográfia hibája lehet, hogy kizárólag angol nyelvű tételeket tartalmaz még az

olyan könyvek esetében is, melyeknek van magyar kiadása. Mivel szakirodalomról beszélünk meglepő, hogy a források között szerepel a Pink Floyd *The Wall* című nagylemeze, valamint a tárgymutatóban is megtalálható az *Another Brick in the Wall*. A kézikönyv-jelleget erősíti a szöveg didaktikussága is. Az *Előszó-t Összefoglalásnak* nevezett bevezető követi, majd fejezetenként ismétlődik a gyakran pontokba rendezett összefoglalás, a szövegek pedig rendre a tartalmat előlegező „célkitűzéssel” kezdődnek. El kell persze ismerni, hogy mindez megkönnyíti az olvasó dolgát, segít belátni az Oriold és Társai Kiadónál idén megjelent könyv szemléletét, megérteni a használt mélylélektani szakkifejezéseket. *Rose* ugyanis jungiánus szemlélettel mutatja be az erőszakhoz, benne az iskolai erőszakhoz vezető lelki folyamatokat, illetve azok feldolgozásának, az erőszak megelőzésének, illetve a megnyilvánult erőszak kezelésének lehetséges módját, technikáit.

Az 1. fejezet az Egyesült Államok helyzetét írja le különböző forrásokból, kutatásokból származó riasztó statisztikai adatokkal: az 1999-2000-es tanévben például közel másfélmillió erőszakos cselekményt jelentettek az iskolák. A szerző külön elemzi az iskolai lövöldözések és a kortársi bántalmazások társadalmi okait, de foglalkozik az iskolarendszerben, a tanárok és a szülők gyermekképeiben, az agresszió jellemző kezelési módjában megmutatózó problémákkal is. A helyzet áttekintését követően, a 2. fejezetben röviden összefoglalja a mélylélektan erőszakkal, így az iskolai erőszakkal kapcsolatos nézeteit, az azt leíró alapfogalmakat *Freud, Jung, Weistein* és *Platt*, illetve *Mindell* munkásságából. A 3. fejezettől a szerző már saját gyakorlati alapján, számos eseteleírás segítségével, ugyanakkor elméleti szempontból is jól körülhatároltan, más kutatásokra is bőségesen hivatkozva mutatja be a problémakör leírásának és kezelésének egy lehetséges új módját.

A fejezet központi kategóriája az Árnyék. Ide tartozik mindaz, amit az individualizáció folyamatában az egyén elfojt egy olyan közegben, amely az individualizáció során természetesen megjelenő érzéseket és attitűdöket nem ismeri el létezőként, sőt tiltja. Ez a csoport bűnbakot képez azokból, akiknél agresszív reakci-

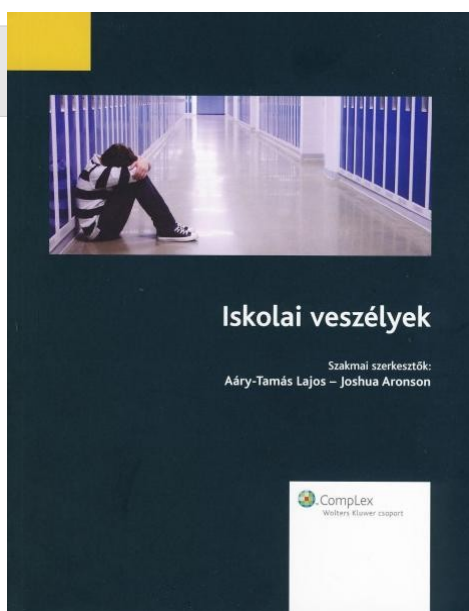
ókat tapasztal, kirekeszti őket, így megfosztja épp a számukra fontos, kívánatos kapcsolatoktól. Az egyén „képtelenné válik saját életével kapcsolatosan a hatékony cselekvésre”, ami „dühöt, destruktív tetteket válthat ki”. A *beavatkozás módszerei* című fejezet természetesen nem közvetlenül alkalmazható eljárásokat mutat be, hanem elméleti háttérbe ágyazva, esetek bemutatásával írja le, miként lehet a képek, az álmok, az archetípusok és belső mítoszok révén felszínre hozni és kezelhetővé tenni a belső tudattartalmakat. Rose kiemeli, hogy „a mítoszok, mesék nemcsak belső fejlődésre bátorítanak, hanem megtanítanak a közösségi és szociális vívmányok értékelésére is”, miközben „az erőszak új mitológiája jön létre, amikor a család és a kulturális környezet nem kínál kifejezési formát a rosszalott érzelmek számára” (77. oldal). Az 5. fejezet mindezen egyfajta folytatása. Azokat a pszichodinamikai történeteket elemzi, melyek az antiszociális személyiség kialakulásához vezethetnek. A tartalom érzékeltetésére talán elég néhány, az alfejezetek címét is adó, egyébként közismert kifejezés felsorolása: nélkülözés, szegény, grandiozitás, hatalom és bosszú, gyűlölet és düh, irigység. A *Csoportdinamika és kvantummező* fejezetcímét ugyanakkor fontos legalább röviden értelmezni. A szerző (Mindell nyomán) azt emeli ki, hogy a megoldás terepe, kulcsa a csoport, méghozzá a *mély demokrácia* alapelvein működő csoport – vagyis „azon sajátos érzésen és hiten, hogy minden részünk eredendően fontos, miképpen a körülöttünk lévő világban található minden szempont is” (104. oldal). Rose szerint a „mező” a közösség légköre, klímája. A mezőnek egymást átható, meghatározó szintjei vannak: egyén, kapcsolat, részecske, csoport, rendszer. Egy felnőttes (szülők, igazgató, oktatási irányító) körében végzett mediáció leírásával a szerző azt igazolja, hogy egy adott problémahelyzetben „minél több szintje jelenik meg a mezőnek, annál szélesebbé válik a dialógus perspektívája” (110. oldal), és a szereplők közösen juthatnak megoldásra. (Érdemes megjegyezni, hogy ennek az elvont, ugyanakkor részletezően gyakorlati fejezetnek a végén hiányzik az összefoglalás.)

A *Következtetések és záró megjegyzések* keretében Rose köznapi stílusban összegez, újabb kutatási lehetőségeket sorol fel, végül *Rollo May* alapján fontos kiemelést tesz. Eszerint „az erőszak az a végső destruktív pótlék, amely akkor kerül előtérbe, amikor az egyénnek nincs valódi kapcsolata..., amikor valaki nem tud másban érzelmeket kiváltani ... felszínre tör az erőszak, mint a kapcsolat nélkülözhetetlenségének démona, ...hogyan a lehető legközvetlenebb módon teremtsen kapcsolatot valakivel.” (130–130. oldal) Mindezek tükrében talán jól értelmezhető a könyv alcíme is: a negatív attitűdök árnyékba helyezése lelki bizonytalansághoz és *elidegenedéshez* vezet. A közegben, amely tiltja az agresszió megnyilvánulását, az ilyen tettek bűnbakképzést váltanak ki, ami az egyént a *bosszúra* készíteti. A *jóvátételnek*, illetve a szélsőséges megnyilatkozások megelőzésének pedig egyaránt a mély demokrácia elvén működő csoport lehet a terepe.

Az iskolai erőszak hazánkban is jelen van, sőt annak ármokfutásos esete is megtörtént már. A könyv kiadása tehát határozottan időszerű. Tény persze, hogy Magyarországon a pszichoanalitikus szemlélet és terápiás gyakorlat sokkal kevésbé terjedt el, mint az Egyesült Államokban. Iskolarendszerünk, pedagógiai gyakorlatunk meghatározó része is még mindig inkább irányító-korlátozó rendszerű, mint együttműködő-megengedő. A probléma fontos, és a szöveg didaktikussága ellensúlyozhatja, hogy kevésbé olvasmányos. Így esély van arra, hogy a magyar kiadás is elérje a szerző által megfogalmazott célokat: hogy a könyv az iskolai agresszió jelenségének „dinamikáját mind jobban megértesse a szakértőkkel, a családtagokkal, az iskola munkatársaival és a legtágabb értelemben vett oktatási rendszerrel. ... mindegyiküket ráébreszti ..., hogy minden diák önálló személyiség, saját tapasztalatai, reakciói, hitei és attitűdjei vannak, és joga van az elismerésre és a tiszteletre.” (10. oldal) És az is előny, ha a mélylélektani szemlélet és kifejezések jobban elterjednek a hazai pedagógiai szaknyelvben.

# Iskolai veszélyek

Dóczi-Vámos Gabriella



*Áary-Tamás, Lajos és Aronson, J. (2010, szerk.): Iskolai veszélyek. Complex Kiadó Kft., Budapest.*

„Az oktatás a második legnagyobb társadalmi alrendszerünk, legalább három és fél millió embert érint. Olyan kötelező közszolgáltatás, amelyből a tankötelezettség miatt nem lehet kilépni. Ezért kiemelten fontos, hogy ebben az alrendszerben biztosított legyen az oktatási szereplők életének, testi és lelki épségének, illetve biztonságának maximális védelme” (Áary-Tamás és Aronson, 2010. 11.). A modern pedagógiai kutatások a hetvenes évektől kezdve vizsgálják az iskolai agressziót, e jelenség azonban az elmúlt egy évtizedben váltotta ki ismét azt a tudományos, közéleti és a mindennapi gyakorlatban is tapasztalható érdeklődést, mely intenzív nemzetközi és hazai vizsgálatok sorát indította be. Ide tartozott – e recenzió tárgyát képező kötetben publikált – az *Áary-Tamás Lajos*

oktatási ombudsman által elrendelt, az iskolai erőszakkal kapcsolatos hazai helyzet feltárására irányuló átfogó vizsgálat is, amely kutatási beszámolót *Iskolai veszélyek* címmel jelentette meg *Joshua Aronson* társ-szerkesztésével. A Complex Kiadó gondozásában 2010 őszén megjelent 335 oldalas kötet az iskolai erőszak témáját, mint egy gondolattérkép középpontját járja körül hat fejezetben, szélesebb kontextusba beágyazva. A szerzők ismertetik a fővárosi (*Mayer József, Nádori Judit, és Vigh Sára*), az országos (*Demeter Endre, Gerő Márton, Hajdú Gábor, Hajdú Tamás, Hordósy Rita, Lakatos Zsombor, Lőrincz Dalma, Sáska Géza*), és a nemzetközi (*Bassola Eszter és Lux Ágnes*) helyzetet, valamint bemutatják a jogi (*Áary-Tamás Lajos*), kriminológiai (*Kerezsi Klára, Bolyky Orsolya, Győry Csaba, Parti Katalin és Sárik Eszter*) vonatkozásait, és a mindennapi gyakorlatban alkalmazható, már *Elliot Aronson* által is népszerűsített, mozaik-módszert (*Joshua Aronson*).

A jelenség leírására az elismert 'iskolai erőszak'-kutató, *Olweus* meghatározása terjedt el elsőként, mely szerint az erőszak (így az iskolai erőszak is) olyan agresszív magatartás, ahol az elkövető a saját testét vagy valamilyen eszközt használva okoz sérülést vagy kellemetlenséget valaki másnak (idézi: *Gyurkó és Virág, 2009; Smith, 2004*). Ebben a definícióban nem jelenik meg még a mára egyértelművé váló gondolat, miszerint az erőszak körébe tartozik a verbális és a pszichés erőszak is. Valójában nemzetközi szinten sincs konszenzus abban, hogy mit értenek alatta (*Smith, 2004*). Az ombudsmani kutatásban megfogalmazott definícióban már az anyagi, tárgyi javak épsége is benne foglaltatik: „az agresszió pszichológiai ihletésű fogalmának számos értelmezése alapján (*Mihály, 2000; Buda és mtsai., 2008*) magyarázva az iskolai agresszió jelenségét ebben a kutatásban agresszív viselkedésnek tekintjük azt a szándékolt – tehát nem véletlenszerűen bekövetkezett – cselekvést, amely valamilyen fizikai, anyagi vagy lelki károkozással, sérüléssel jár. Ezek szerint az agresszió célpontja az egyén teste, tulajdona vagy pszichikai épsége ellen irányul. Az agresszív viselkedés szándékos, de nem feltétlenül a károkozás a célja. (A tárgyakra irányuló agresszió az iskola

felszelése, épülete is.)" (Hajdú és Sáska, 2009. 8.; Aáry-Tamás és Aronson, 2010. 17.). A könyvnek találoán talán ezért *Iskolai veszélyek* a címe megpróbálva kerülni az erőszak és az agresszió kifejezéseket.

A nemzetközi folyóiratokat böngészve, az iskolai agresszióval, és főleg a 'bullying' <sup>1</sup> jelenségével kapcsolatos kutatásokat, írásokat találunk már az 1970-es évektől kezdve (Kirby, 1976; Wiley, 1976; Rubel, 1978; Lesser, 1978). Beavatkozási és megelőzési programok az 1970-es évek végétől, 1980-as évek elejétől (Grealy, 1979; Milstein, 1980; Rich, 1981) kerülnek kidolgozásra (Smith, 2011). A jelenség kutatásának történeti alakulását Smith (2011)<sup>2</sup> négy nagyobb fázisra osztotta. Az első időszakban a vizsgálatok az agresszió *eredetére* fókuszáltak (1970-1988); kevés számú korábban végzett izolált kutatáson kívül a 'bullying' jelenségének szisztematikus vizsgálatának megindulása erre az időszakra tehető, főleg a skandináv országokban. A második időszakban a témára irányuló *kutatási programok megalapozásával* foglalkoztak (1989-1990-es évek közepéig). A harmadik időszak a *nemzetközi szinten megalapozott kutatási programok* kidolgozásával telt (1990-es évek közepétől-2004). A negyedik, máig is tartó időszak (kb. 2004-) a *cyberbullying* vizsgálatának megjelenésével indult meg, tehát azzal, hogy az addig verbális, fizikai és szociális erőszak (kiközösítés, pletykák stb.) mellett az agresszív viselkedés új terekbe is áthelyeződött. Eleinte a nemzetközi kutatások eredményeiből táplálkozhatott a magyarországi szakirodalom, később ezek az ismeretek számos hazai vonatkozású kutatási eredménnyel is gazdagodtak. Azonosítani és definiálni próbálták a probléma egyes elemeit, a különböző diákszerepek (bántalmazó, áldozat, szemlélődő stb.), és a szerepekbe helyezkedő gyerekek és fiatalok tipikus pszichés és magatartásbeli vonásaira és a szerepekbe helyezkedés okaira is koncentráltak. A hazai helyzet megismeréséhez több kutatás hozzátett azzal, hogy feltárták bizonyos régiók helyzetét (Figula, 2004; Trencsényi, Maleczkyné, Rucska és Prémné, 2008). Ebbe a megismerési folyamatba kapcsolódott az *Iskolai veszélyek* című kötet is azzal, hogy bemutatja a fővárosi és országos helyzetet. A 2008-ban a médiában oly erőteljesen megjelenő események hatására az Főpolgármester javaslatára a Fővárosi Önkormányzat Közgyűlése szakértői bizottságot állított fel. A Fővárosi Pedagógiai Intézet koordinálásában működő szakértői csoport feladata az volt, hogy vizsgálatokat végezzen a témában a fővárosi fenntartású középiskolák körében, melynek nyomán fogalmazzon meg javaslatokat prevenciók eljárásokra és konfliktuskezelési stratégiákra. Ennek a kutatásnak a beszámolója a Mayer József szerkesztésében 2008-ban jelent meg *Frontvonalban* címmel. Ennek nyomán terjesztette ki a kutatócsoport a vizsgálatot a budapesti általános iskolákra és óvodákra is, melynek beszámolója a Mayer József, Nádori Judit, Vigh Sára szerzőhármas által szerkesztett, 2009-ben megjelent *Kis könyv a felelősségről* című kötet. Az 'ombudsmani kutatás'-ként is emlegetett országos vizsgálat foglalkozott a verbális és nem verbális agresszió, a tárgyi agresszió és a rablás előfordulásával az intézményekben (heterogén és homogén képzést nyújtó intézmények<sup>3</sup>), a különböző szereplők közötti agresszió megjelenési formáival és mértékével, és ez utóbbi összefüggéseit vizsgálta a társas

1. A 'bullying'= gyakori fordítása 'iskolai zaklatás': „az agresszív viselkedés egyik fajtája, amelyben a diákok egy vagy több társa (illetve egy vagy több személy) ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek teszi ki. Negatív cselekedetnek minősíthető, ha valaki szándékosan sérülést vagy kellemetlenséget okoz vagy próbál okozni" (Figula, 2004). Nem azonos az 'iskolai erőszak' fogalmával, ami „az agresszív viselkedés egyik fajtája. Olyan negatív cselekedet, mely a tanulók egymás közötti; a tanulók tanárokkal vagy más iskolai alkalmazottakkal, a tanárok tanulókkal (esetleg szülőkkel) szembeni erőszakos viselkedésében nyilvánul meg. Az iskola világában a verbális, a fizikai és pszichikai erőszak számos formában regisztrálható" (Figula, 2004).
2. Azaz nem a viselkedés megjelenésének idejét, hanem a 'bullying' vizsgálatára irányuló rendszerezett kutatások megjelenésének idejét. Ugyanis például lehet, hogy a cyberbullying mint viselkedés már 2004 előtt is jelen volt, az ebben a témában végzett kutatások csak ez idő után jelentek meg.
3. „A képzési formákon belül az intézményeket „homogén” és „heterogén” intézményekre bontották, ami a megfelelő képzési formán belül azt jelentette, hogy a kiválasztott képzési forma mellett létezik-e másik képzési forma az iskolában. Így összesen hat csoport jött létre, amelybe a kiválasztott osztály és az azt tanító tanárok tartozhatnak: gimnáziumi osztály gimnáziumban, gimnáziumi osztály más képzési formát is oktató iskolában, szakközépiskolai osztály szakközépiskolában, szakközépiskolai osztály más képzési formát is oktató iskolában, szakiskolai osztály szakiskolában, szakiskolai osztály más képzési formát is oktató iskolában.” (Demeter és mtsai., 2010)

kapcsolatokkal, társadalmi helyzettel és a szabadidő eltöltésével. Tanulmányozták az iskolai légkör és az agresszió kapcsolatát, csakúgy, mint a pedagógusok végzettségét és szakmai gyakorlatát, és az elkövetett és elszenvedett erőszakos viselkedés közötti összefüggéseket. Érdekesek a tanárok és diákok körében egyaránt megjelenő anómia, tekintélytisztelet és erőszak közötti viszony eredményei, nemkülönben a kisebbségi csoportokkal szembeni elutasítással kapcsolatban kapott adatok.

A kutatások dokumentálták, hogy az erőszak és az agresszivitás rendkívül változatos formában van jelen az iskolák és az óvodák életében, formája és intenzitása életkor szerint differenciálódik, mely formák közül több rejtve marad, így nem érik el a nyilvánosság (osztályon belüli, intézményi, sajtó stb.) szintjét. *Aáry-Tamás Lajos* bemutatja azt, ami felszínre került. Jogi szempontból megvilágítva sorakoztat fel példákat az ombudsmani munkája közben tapasztaltokról, elsőként a tanulók sérelmére pedagógusok által elkövetett bántalmazásról képet alkotva. Majd olyan eseteket is említ, amikor az intézményvezető korrekt módon járt el, és olyanokat is, amikor a szülők érezték magukat megalázva vagy érezték úgy, hogy helyzetüket nem kezelték kellő alapossággal. Az agresszió lelki (pl.: kiközösítés) formája jóval többször jelen van a fiatalok életében, de ugyanolyan nehéz a visszaszorítása, kezelése, megelőzése, mint a fizikai erőszaké. A kutatások eredménye arra is rávilágított, hogy az agresszió minden iskolatípusban megjelenik, de a mennyiségét és megjelenési formáját tekintve nagy szóródást mutat. A gimnáziumok és jó hírű szakközépiskolákban kevésbé jelenik meg a fizikai erőszak, és kifinomultabb módon jelenik meg az erőszak egyéb formája, mint a szakiskolákban, ahová lényegesen több rossz szociális feltételrendszerrel bíró tanuló jár. Az is kimutatható, hogy az életkor előrehaladtával nő a verbális agresszió előfordulása; míg az óvodai évek elején még kevésbé jelenik meg, a pedagógusok szerint az általános iskola alsó tagozatán már erőteljesen jelen van, és leginkább azoknál a tanulóknál, akiknek nincs más eszközük a problémák megoldására. Az óvodában a lányok érzelmkifejezését intenzívebbnek írták le, mint a fiúkéét, ezzel is utalva arra, hogy a verbális agresszió náluk korábban jelentkezik. Érdekes a kutatások azon eredménye is, hogy a szűk körű és általában gyenge kapcsolati hálójuk következtében az intézmények többsége szinte elszigetelten működik a külvilágtól, kevés társasághoz jutnak, például ritkán tartanak fenn kapcsolatokat civil szervezetekkel. Alig van, vagy egyáltalán nincs kapcsolat a tanulók szülei és az intézmény között, a pedagógusok gyakran csak írásban üzennek a szülőknek, ugyanakkor kiderült, hogy a tanulók is a szülők erőteljesebb bevonódását igényelnék. A kutatás azt is megállapította, hogy a pedagógusok többsége nem rendelkezik a módszertani kultúrával, sokszínűséggel, ami az agressziót visszaszoríthatná, megelőzné, kezelhetné, írja *Mayer*. Ezt támasztja alá az 2002-es a 37 országban átívelő kutatás, ami szerint az összes vizsgált ország közül Magyarországon a legmagasabb a diákok körében az áldozattá válás és hasonlóan magas a pedagógusok által bevallott osztálytermi fegyelmezetlenség mértéke és a diákok erőszakos viselkedése miatt a pedagógusban keltett fenyegettség érzése (*Akiba, LeTendre, Baker és Goesling, 2002*). A kutatások megerősítik azt, hogy az iskolákban több minden 'rejtett' marad. Ez azt a veszélyt rejtheti magában, hogy az osztálytermen belüli és kívüli nevelés-oktatás keretében nem kap kellő hangsúlyt az erőszakos viselkedés megelőzése és kezelése, ami hosszútávon akár a bűncselekmények elkövetéséhez is vezethet. A kötet *Kerecsi Klára* és munkatársai által bemutatott kriminológiai aspektusok azt mutatják, hogy az iskolához való kötődés nem csak a jó tanulmányi eredményekkel van összefüggésben. *Kerecsiék Hirsch* társadalmi kötődés-elméletéből kiinduló kutatásának hozadéka annak az 1994-es ISDR eredménynek a megerősítése, hogy az életkor, baráti társaság, valamint az alkohol- és drogfogyasztás három olyan tényező, amelyek hatást gyakorolnak a bűnelkövető magatartásra.

A kötet felépítése az iskolai erőszak széleskörű bemutatására törekszik, a nemzetközi programok, kiemelten az Európa Tanács tevékenységeinek áttekintése is helyet kap a tanulmányok között, valamint *Bas-*

*sola Eszter és Lux Ágnes* a Gyermekjogi Ombudsmanok Európai Hálózatán keresztül megkeresett európai gyermekjogi ombudsmanokkal végzett nemzetközi kutatása is olvasható.

A kötetben mintegy jó gyakorlatként jelenik meg az egyik szerkesztő, *Joshua Aronson* olvasmányos stílusú fejezete. A szerző egyfelől válaszol barátja, *Charles Murray* Az oktatási idealizmus kora című 2008-as eszéjére, melyben az író *Joshua Aronson* 'oktatási idealistának' nevezi, *Aronson* különböző etnikai csoportok teljesítménye közötti különbség csökkentésével kapcsolatos munkáját kritika alá vonva. Másfelől önmagáról ír, arról, ahogy az 1970-es évekbeli texasi Austinban előítéletekkel, társadalmi kirekesztéssel átitatott iskolákban felnőtt. Saját példáján túl egyéb, főleg a pszichológia területén végzett kutatásokat, valamint apja munkásságának egy-egy szeletét megvilágítva érvel a mozaik-módszer és az emberi teljesítmény és intelligencia helyzet általi alakíthatóság mellett. A fejezetet olvasva betekintést nyerhetünk a gyermekcsoportok szociálpszichológiai jelenségvilágába, ezen keresztül tanulságokat vonhatunk le a társadalmi kirekesztéssel, iskolában is megjelenő veszélyekkel kapcsolatban, mindezt optimista személettel átitatva.

Összességében állítható, hogy a kötetet átolvasva nagyon érdekes eredményekkel ismerkedhetünk meg. Értéke a kötetnek, hogy a hat nagy tartalmi egységet a fogalomtár követi és a sort hat oldalas irodalomjegyzék zárja, ami a témában végzett legfrissebb hazai és nemzetközi kutatások beszámolóit tartalmazza, valamint különböző tudományterületek (jogtudomány, kriminológia, neveléstudomány, pszichológia, szociológia) neves szakembereinek munkáit sorakoztatja fel. Külön érdeme a kötetnek, hogy a különböző szerzők a kutatásuk fogalmi hátterének, célkitűzéseinek, módszertanának, mintájának és egyéb körülményeinek pontos leírásával dolgoztak, mindvégig törekedve a kutatás-módszertani alapelvek megtartására, azaz az eredményeket a megbízhatóság, érvényesség és objektivitás jellemzi. A kötetben összegyűjtött beszámolók és tanulmányok kiváló alapot és terepet szolgáltatnak számos további kutatás, mélyfúrás indítására, a téma egy-egy szegletének mélyrehatóbb megismerésére.

Az iskolai agresszió nem magyar probléma. A világon szinte mindenhol küzdenek ellene. Az ombudsmani álláspont szerint az iskolai erőszak magyarországi visszaszorításához a kereteket az európai és hazai jogi normák együttesen adják, amelyekre a helyi megállapodások és szabályok épülhetnek. Amennyiben az oktatás és nevelés területével kapcsolatban álló érintettek az iskolai erőszak visszaszorítását közügynek tekintik, és együttműködésre törekednek, hatékonyabb, helyi igényekhez és feltételekhez igazodó döntések meghozatalára van lehetőség. Kiemelten fontos eredménynek tartom a kutatások során tapasztalt válaszadási hajlandóságot, valamint a vizsgálatban megjelenő tanárok, intézményvezetők és tanulók segítségére nyitott, segítséget igénylő jelzéseit. A kötetben összegyűjtött kutatások eredményei hozzájárulnak a fiatal generáció viselkedésének mélyebb megértéséhez, valamint az iskolában is megjelenő veszélyek, és ezek megjelenési formáinak, mennyiségi és minőségi előfordulásának, természetének megismeréséhez.

A zárszóban hangsúlyozom azt, amit *Áary-Tamás Lajos* az előszóban megfogalmaz, a kötetben összegyűjtött és további vizsgálatok szükségességét és relevanciáját, kiemeli a kérdés komplexitását és az ebből is fakadó többszereplős együttműködésre való igényt. Kifejti, hogy az erőszak visszaszorításában a civil és hatósági együttműködések megerősítésére, Európai Unió források megpályázására, nemzetközi tapasztalatok és jó gyakorlatok megismerésére és gyűjtésére van szükség.

## Szakirodalom

1. Áary-Tamás, Lajos és Aronson, J. (2010, szerk.): *Iskolai veszélyek*. Complex Kiadó Kft., Budapest.
2. Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P. and Goesling, B. (2002): Student Victimization: National and School System Effects on School Violence in 37 Nations. *American Education Research Journal*, 39:829



3. Buda Mariann, Kőszeghy Attila és Szirmai Erika. (2008): *Iskolai zaklatás – az ismeretlen ismerős. A jelenség a kutatási eredmények tükrében*. *Educatio*, 3. 373–386.
4. Figula Erika (2004): Bántalmazók és bántalmazottak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle* 7–8. 223–228.
5. Grealy, J. I. (1979): *School Crime and Violence: Problems and Solutions*. Ferguson E. Peters Company, Fort Lauderdale.
6. Gyurkó Szilvia és Virág György (2008): *Az iskolai erőszak megítélésének különbségei és hasonlóságai a gyermekvédelmi és az oktatási intézményrendszerben*. ESZTER Alapítvány – Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet, Budapest.
7. Hajdú Gábor és Sáska Géza. (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
8. Kirby, M. (1976): *Our Nation's Schools – A Report Card: "A" in School Violence and Vandalism*. NASSP Bulletin 60: 108
9. Lesser, P. (1978): Social Science and Educational Policy: The Case of School Violence. *Urban Education* 12: 389
10. Mayer József (2008): *Frontvonalban. Az iskolai agresszivitás néhány összetevője*. FPPTI, Budapest.
11. Mihály Ildikó (2000): Erőszak az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 52–58.
12. Milstein, M. M.: (szerk. 1980): *Schools, Conflict, and Change*. Teachers College Press, New York.
13. Rich, J. M. (1981): *School Violence: Four Theories Explain Why It Happens*. NASSP Bulletin 65: 64
14. Rubel, R. J. (1978): *Violence in Public Schools: HEW's Safe School Study*. NASSP Bulletin 62: 75
15. Smith, K. P. (2004): Violence in Schools: A European Perspective. In: OECD (szerk.): *Lessons in danger*. OECD, PEB, 136–145. (Online: [http://www.oecd.org/document/23/0,3746,en\\_2649\\_39263301\\_22749463\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/23/0,3746,en_2649_39263301_22749463_1_1_1_1,00.html), letöltve: 2011-01-16)
16. Smith, P. K. (2011): *Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this Special Section*. *International Journal of Behavioral Development* 35: 419 originally published online 25 July 2011.
17. Trencsényi László, Maleczkyné Hallók Edit, Rucska Andrea, és Prémné Horváth Katalin, (2008): *„Tápaszta a gyermekbántalmazásról, avagy az agresszió láncreakciója”*. Tabula Rasa Pedagógiai Közhasznú Alapítvány, Miskolc.
18. Wiley, R. E. (1976): *Violence, the Media, and the School*. NASSP Bulletin 60: 19

# A rendszerbántalmazás jelensége

Kemenczky Zsuzsanna



Wirth Judit (2009, szerk.): *Rendszerbe zárva*. NANE Egyesület, Budapest.

A *Rendszerbe zárva* című tanulmánykötet a Patent Egyesület és a NANE Egyesület kiadványa, a családon belüli erőszak és a gyermekbántalmazás esetén gyakran kialakuló rendszerbántalmazás jelenségét vizsgálja. Ez a kifejezés összefoglalója mindazoknak az intézményes és egyéni, szakmai gyakorlatoknak, amelyek sértik az áldozatok jogait, akadályozzák vagy lehetetlenné teszik a nekik járó ellátások, szolgáltatások, információk elérését. A NANE Egyesület 1994 óta, a Patent Egyesület 2006 óta foglalkozik szervezett formában a bántalmazott nők és gyermekek helyzetével, védelmével, érdekképviselésével, jogi és pszichológiai ellátásával, telefonügyelet üzemeltetésével, szakemberek képzésével. A központi kérdés, melyet a könyv körbejár: Hogyan kezeli az igazságügyi rendszer a nők és gyerekek elleni férfi-

erőszak jelenségét ma Magyarországon? A kötetben négy tanulmányt olvashatunk 160 oldalon, szerkesztője Wirth Judit, a NANE Egyesület elnöke.

Az első írás *A családon belüli erőszak a NANE Egyesület segélyvonal-statisztikájának tükrében* címet viseli. Szerzője *Benkő Fruzsina* szociális munkás, az Egyesület munkatársa. A NANE-segélyvonal naplóját elemzi, a hívásnaplóból kiszűrhető statisztikai adatokat, és az ügyek jellemzőit. Ezekből következtet arra, hogy a szociális munkások, jogászok, tanárok és orvosok tipikusan milyen szakmai hibákat követnek el, mikor bántalmazott gyermekkel kerülnek kapcsolatba, melyeket be is mutat, és felhívja a figyelmet a körükben uralkodó áldozathibáztató attitűd gyakoriságára. Kitér a hívások jellemzőire, a telefonálók személyére, a felmerülő erőszak fajtáira, a bántalmazottak élethelyzetére.

A második mű *A jog hálójában*, szerzője *Dr. Spronz Júlia* ügyvéd, a Patent Egyesület elnöke. Precedens-ügyein keresztül mutatja be, hogy a jog szövege és alkalmazása hogyan teszi láthatatlanná a nők elleni férfi-erőszakot, hogyan tartják távol a bántalmazottakat a jogi lépésektől, hogyan diszkriminálják a bántalmazott nőket és gyermekeket. Az egyesület által ellátott ügyek közül harmincat mutat be, és a hozzájuk kapcsolódó számos jellemző, előítéletes bírói gyakorlatot a gyermekáldozatok jogainak érvényesítése során.

A harmadik fejezet *Az igazságügyi pszichológus szakértők gyakorlata családon belüli erőszak eseteiben*, szerzője *Kuszing Gábor* pszichológus, rendszeresen publikál a témában, a Trauma és Gyógyulás című könyv fordítója, praxisában erőszak túlélőkkel foglalkozik, melegjogi aktivista. Írása és kérdőíves kutatásának eredményei azt mutatják be, hogy az igazságügyi pszichológus szakértők gyakorlata elfogult az elkövetők oldalán, mivel munkájuk során elsősorban a bántalmazó férfiak felmentésére és a sértettek hibáztatására, szavahihetőségük megkérdőjelezésére alkalmas adatokat gyűjtenek. A kutatást az említett szakértők körében végezte, akiknek kulcsszerepük van a bírósági eljárás során, mert a bíróságok nyomatékosan figyelembe veszik a véleményüket. A szerző felhívja a figyelmet arra is, hogy a távollattartási törvény megszületése, 2006 óta mindössze 141 esetben rendeltek el távollattartást (2009 januárjáig), és a bántalmazások esetében hatal-

mas látencia. 100 erőszakos közösülésből legfeljebb négy eset jut el a rendőrségre az Országos Kriminológiai Intézet kutatása szerint.

A negyedik, utolsó mű *A távoltartás két éve a bíróságok gyakorlatában*, Dr. Czene Magdolna bíró írása. Bemutatja, hogy a 2006 óta érvényben lévő távoltartási törvény alkalmazása nem gyors és nem hatékony, így nem nyújtja a tőle elvárható védelmet a bántalmazottak számára. Felhívja a figyelmet arra, hogy gyakran olyan esetben is, amikor más, hasonló ügyekkel kapcsolatban az elkövető előzetes letartóztatását rendelik el, a családon belüli erőszak esetében akkor is a hozzátartozó távoltartását kezdeményezik csak... Ha egyáltalán kezdeményezik, ugyanis a szerző említést tesz arról is, hogy van olyan megye az országban, ahol a tanulmánykötet megszületésének időpontjáig egyetlen távoltartási eljárást sem kezdeményeztek!

A kötet legfőbb célja figyelemfelhívás az igazságügyi eljárás során tapasztalható előítéletes szemléletmód és gyakorlat sürgető megváltoztatására, a témához kapcsolódó bizonyítékok felmutatása, és a döntéshozók felhívása az áldozatok jogérvényesítését biztosító törvények születésére. Saját tapasztalataim is alátámasztják a könyvben olvasottakat, és úgy gondolom, hogy nagyon jól összefoglalja a rendszerbántalmazás jelenségét, hiánypótló ebben a témakörben. Nagyon jól rávilágít arra, hogy gyakran éppen azok a szervek, akiknek a gyermekek védelme, képviselete lenne a feladata, az igazságszolgáltatás folyamatában a még mindig gyakori, ártó, áldozathibáztató attitűddel még jobban ellehetetlenítik a bántalmazott gyermekek helyzetét és így a gyógyulásukat is. Gyakran az is nehezíti helyzetüket, hogy nem állnak rendelkezésre konkrét fizikai bizonyítékok (például érzelmi bántalmazás, szemérem elleni erőszak esetében), s ez növeli esélyét annak, hogy az áldozatokra nézve kedvezőtlen bírói döntés szülessen. Ha pedig nincs eszköz a bántalmazás folytatásának megakadályozására, a bántalmazó – bizonyítékok hiányában – az ideiglenes megelőző távoltartás 72 órájának letelte után hazamegy családjához, amelynek beláthatatlan következményei lehetnek.

A pedagógusképzésben fontos és kiemelt szerepe kell, hogy legyen a gyermekvédelmi alapismereteknek. A képzés során is nagy hasznát vehetjük a műnek, nagyon fontos, hogy mind a gyakorló, mind a leendő pedagógusok figyelmét felhívjuk e jelenségre, és információkat nyújtsunk róla a gyermekbántalmazás témaköréhez kapcsolódó általános ismereteken túl. A gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjaiként, az iskolában dolgozó pedagógusok közvetlen kapcsolatban állnak a gyermekkel, így kulcsfontosságú a szerepük a bántalmazás felismerésében. Nagyon fontos, hogy észrevegyék a gyermek viselkedésében az abúzus elszívására utaló jeleket és a gyanú felmerülése estén segítséget nyújtsanak, a közoktatási intézmény vezetőjének kötelessége jeleznie a területileg illetékes Gyermekjóléti Szolgálatnak. Amennyiben ez elmarad, a pedagógus és a közoktatási intézmény is a rendszerbántalmazás részévé válik, melynek gyakran súlyosabb következményei vannak a gyermek sorsára nézve, mint az elszívott bántalmazásnak, ami miatt segítségre szorul.

## Szerzőink

*Mr. Eric C.K. Cheng*

doktori fokozatát a pedagógia területén a Leicester Egyetemen szerezte. Szakmai munkássága során dolgozott középiskolai tanárként; pályaeorientációs-, illetve iskolafejlesztési szakember, a Hongkong-i Kínai Egyetem oktatója, a Szakképzési Intézet, valamint a Hongkong-i Szabadegyetem előadója, a Tantervfejlesztési Tanács és Vizsgáztatási és Értékelési Bizottság tagja. Szeretága-zó kutatói tevékenysége az iskolai szervezetmenedzsment területének számos aspektusát felöleli. Foglalkoztatják többek között: a szervezeten belüli tudás-menedzsment, az iskolai szervezeti önértékelés, a menedzsment különböző stratégiái, a megosztott döntéshozás, a tanári vezetés, az együttműködő tanulás, a tanári érzelmi kompetencia, a személyes tudásmenedzsment, valamint az önszabályozó tanulás stratégiáinak lehetőségei.

*Csik Orsolya*

az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola Tanítás-Tanulás Programjának ösztöndíjas hallgatója. Kutatási témája a szervezetszervezeti kultúra a magyar közoktatásban. Tudományos érdeklődési területei: szervezet- és vezetés-elméletek, szervezet- és vezetéslelektan, szervezetszervezeti diagnosztika, tanuló szervezet, szervezeti kultúra, szervezeti klíma (flow-élmény a munkahelyen), közösségfejlesztő és érzékenyítő tréningek.

*Dóczi-Vámos Gabriella*

angol nyelvtanárként és bölcsészként, illetve pedagógia szakos tanárként és bölcsészként végzett az ELTE-n. Majd az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájának Neveléstudományi Programjában lett ösztöndíjas PhD hallgató, és emellett a Zöld Kakas Líceumban dolgozik, mint tanár és mentor. Látókörét menekült gyerekek, sajátos nevelési igényű, főként diszlexiás tanulók és kriminalizálódott fiatalok tanításával és nevelésével igyekszik szélesíteni. Izgalmas pont az életében a Színes Város Pillangóhatás Pedagógiai Program (PPP) kidolgozása és pedagógiai szakmai koordinátori munkája, melynek keretében iskolák tanulóit vezetik végig a köztérszínesítés tervezési és kivitelezési fázisaiban a fővárosban és vidéken. Doktori kutatása során az agresszív viselkedés és az iskola belső világának kapcsolatára fókuszál, kiemelten a rejtett üzenetekre, a szervezeti működésre és erőszak-mérsékléssel és megelőzéssel kapcsolatos direkt és indirekt innovációs folyamatokra, valamint az interakciók-kommunikációra, az épített terekre, szülővel való kapcsolattartásra és az intézmény kapcsolati hálójára.

*Fülep Ádám*

az egri Eszterházy Károly Főiskolán az informatikus könyvtáros BA szak elvégzése után 2010 őszétől kulturális örökség tanulmányokat folytat MA szakon, 2011-től pedig ezzel párhuzamosan az informatikus könyvtáros MA képzésen végzi tanulmányait. 2012 februárjától a Főiskola Tittel Pál Könyvtár és Média-centrumában dolgozik könyvtárosként és hallgatói mentorként, emellett a 2013-as OTDK-n helyettes hallgatói képviselőként a főiskolai Tudományos Diákkör munkájában is részt vesz.

*Halász Gábor*

a Magyar Tudományos Akadémia doktora, az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának tanára. Vezetője a kar Neveléstudományi Intézete keretei között működő Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központnak. Korábban főigazgatója volt az Országos Közoktatási Intézetnek (jelenleg Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet). Ez utóbbi intézményben jelenleg is dolgozik, annak tudományos tanácsadójaként. Kutatási területe az oktatáspolitikai és oktatásirányítási,

összehasonlító és nemzetközi oktatáskutatások és az oktatási rendszerek elmélete. Szakértőként aktív szerepet játszott az 1990 utáni magyarországi oktatásügyi változásokban. Egyik megalapítója a holland–magyar együttműködésből 1998-ban született Közoktatási Vezetőképző Intézetnek, létrejötté óta elnöke az intézmény Irányító Testületének. Tanácsadóként és intézményvezetőként aktív szerepet játszott a magyarországi oktatási reformokban. Szakértőként több alkalommal végzett szakértői munkát különböző nemzetközi szervezeteknek, így különösen az OECD, a Világbank, az Európa Tanács és az Európai Bizottság számára. 1996 óta tagja az OECD Oktatáskutató és Innovációs Központja Igazgató Tanácsának, melynek 2004 és 2006 között majd 2011 és 2012 között elnöke volt. 2002 és 2008 között tagja volt az Európai Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetek Konzorciuma irányító testületének, és két éven keresztül elnöke is volt e szervezetnek.

*Kemenczky Zsuzsanna*

végzős neveléstudomány mesterszakos hallgató. 2007-ben jelentkezett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának pedagógia alapképzés szakára, ahol 2010-ben szerzett diplomát. Ugyanebben az évben felvételt nyert az Egyetem Pedagógia és Pszichológiai Karának neveléstudomány mesterszakára, koragyermekkor szakirányra. A pedagógia tudományán belül a gyermekvédelem és a hátrányos helyzetű gyermekek problémaköre foglalkoztatja leginkább. Szakmai gyakorlatát gyermekotthonban töltötte, és szakdolgozatát, ahogy a folyóiratba készült recenziót is, gyermekvédelmi témában írta.

*Kovács Zsuzsa*

a Kaposvári Egyetem Neveléstudományi Tanszékének adjunktusa, az ELTE Oktatáselméleti Tanszékének óraadó oktatója. Publikációi, tanulmányai az önszabályozó tanulás témakörében jelentek meg, doktori disszertációja a tanulási környezet ösztönző szerepét vizsgálta az önszabályozó tanulási folyamatra. Legújabb kutatási törekvései a felsőoktatás tanulóközpontú megközelítésének, az oktatók szakmai fejlődésének támogatására irányulnak. A Magyar Videotrénings Egyesület elnökségi tagja.

*Kis-Tóth Lajos*

1953-ban született Sáropatakon. A matematika és a pedagógia területén szerzett diplomát. Egyetemi doktorátusát 1984-ben, PhD fokozatát 1998-ban szerezte meg. 2009-ben habilitált az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karán. Jelenleg az Eszterházy Károly Főiskola általános és fejlesztési rektor-helyettese. Emellett, illetve ehhez kapcsolódva rendkívül sokoldalú tevékenységet folytat: a Médiainformaticai Intézet igazgatója, az Informatikai Bizottság elnöke, a főiskola vezető oktatója. Kutatási témái: az informatikai műveltségterület tartalmi vonatkozásai, multimédiafejlesztés és kipróbálás, mérés és értékelés a pedagógiában, a médiakompetencia jelentősége az információs társadalomban és elektronikus tanulási környezetek kialakítása. Számos kitüntetésben részesült, többek között megkapta a Magyar Köztársaság Érdemrend Kiskeresztjét, a Kiss Árpád Díjat és a Hutter Ottó Díjat.

*Kozma Tamás*

Nevelésszociológus, egyetemi tanár (emeritus). Fő érdeklődési területei: oktatásügyi szervezetszociológia, oktatásügyi komparatiztika (főként a felsőoktatásban), felsőoktatási kutatások, területi kutatások az oktatásügyben. Számos könyv, tankönyv és tanulmány (valamint cikkek, recenziók) szerzője, amelyek közül a legismertebbek: Hátrányos helyzet (első kiadás: 1977), A nevelésszociológia alapjai (első kiadás 1981, átdolgozott változat 1994), Tudásgyár (1985). Az EDUCATIO® című folyóirat alapító főszerkesztője, a debreceni Felsőoktatás K+F Központ alapító elnöke, valamint alapító elnöke a Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesületének (HERA).

- Nádori Gergely* PhD hallgató az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium természetismeret tanára. Kutatási területe az integrált természetismeret tantárgy hatékonyságának vizsgálata. 1996 óta tanít különböző alternatív iskolákban. A TanárBlog IKT portál szerkesztője, az IKT eszközök használatáról több online könyve is megjelent.
- Németh András* az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar tanszékvezető egyetemi tanára. Főbb kutatási területei: általános és történeti pedagógia, a reformpedagógia történeti és elméleti kérdései, a neveléstudomány összehasonlító tudománytörténete, valamint a pedagógus szakmai professziók történeti összehasonlító vizsgálata. 1997 óta az MTA Pedagógiai Bizottság Neveléstörténeti Albizottságának elnöke.
- Racsko Réka* informatikus könyvtáros és kommunikációs szakember végzettségének megszerzése után, informatikatanár és pedagógiai értékelés és mérés szakon végzett az egri Eszterházy Károly Főiskolán. Jelenleg az Eszterházy Károly Főiskola neveléstudományi Doktori Iskolájának első éves hallgatója. Főbb érdeklődési területei az elektronikus tanulási környezetek, az oktatás és a web 2.0 koncentrációs lehetőségei, és az információs- és médiaműveltség témaköre, több empirikus kutatásban is részt vett ezzel kapcsolatban. A Tudományos Diákköri Konferencián hasonló témában ért el második helyezést (A tanári munka erőforrásai). 2009 óta az Eszterházy Károly Főiskola Médiainformatica Intézetében dolgozik, korábban fejlesztő asszisztensi, jelenleg tanársegéd beosztásban. Több IKT-eszközzel foglalkozó fejlesztési projektben is részt vett munkája során, és ehhez kapcsolódóan három hónapot töltött az Egyesült Államokban, a Valdostai Állami Egyetemen, ahol pedagógiai és elektronikus tanulási környezetekkel kapcsolatos kurzusokat látogatott.
- Trencsényi László* volt általános iskolai tanár (a Loránd Ferenc vezette Kertész utcában, majd egy palóc faluban), aztán volt az úttörőszövetség közművelődési tevékenységeinek koordinátora egy reformokkal telt időszakban, iskolakutató és -fejlesztő országos kutató-fejlesztő intézményben – főként az iskola és nem iskola határán kereste a megújításra kész emberi erőforrásokat (gyerekkultúra, ÁMK, iskolaszék stb.). Ma főként pedagógusjelöltek új nemzedékének fejlesztéséért dolgozik, korábban Miskolcon tanított, ma docensként az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai karán.

## Authors

*Mr. Eric C.K. CHENG*

earned his Doctorate in education management from the University of Leicester. He served as a secondary teacher, subject panel chairperson, career master, school development officer of The Chinese University of Hong Kong, part time lecturer of the Institute of Vocational Education, tutor of Open University in Hong Kong, Subject Committee member of the Hong Kong Examination Authority, and Former Curriculum Development Council. Eric's research publication covers the areas of school management, learning study and knowledge management including school self-evaluation, management strategies, shared decision making, teacher leadership, teacher collective learning, teacher emotional competency, teacher personal knowledge management, communities of practice, self-regulated learning and knowledge strategies.

*Ms. Orsolya CSÍK,*

student at ELTE PPK PhD School of Education Theory. Her research programme is about the "Culture of Organization Diagnostic in the Hungarian Public Education". Her main research interests include: organization diagnostics, learning communities, organization cultures, leadership and management, learning communities, flow-experience, team-building.

*Ms. Gabriella DÓCZI-VAMOS*

has an MA in English Linguistics and Literature, a BA in teaching English as a Foreign Language and an MA in Education, having obtained these degrees at ELTE. Then, she became a full time PhD student at ELTE PPK at the Department of Applied Educational Theory, and an English language teacher and mentor at "Zöld Kakas Líceum". She has worked with students with special education needs, such as dyslexia and emotional and behaviour disorders, for 10 years and she has widened her professional spectrum with working with refugee children of various ages and young delinquents. She has developed a pedagogical program called Butterfly Effect Pedagogical Programme (BEPP) the goal of which is to guide the students and teachers along the planning and implementation tasks related to colouring the walls of their environment. Her PhD research is about the connection between violence in schools and those inside-the-school factors – such as hidden messages, organisational issues, direct and indirect innovation processes for preventing school violence, as well as interaction and communication, the building itself, the social network of the school and the relationship with the family, parents – which may have an impact on the appearance, level and the inner world of school.

*Mr. Ádám FÜLEP*

graduated as a BA of Library and Information Science in the Eszterházy Károly College, Eger, Hungary, in 2010. After graduation in 2010 he started studying of MA of Cultural Heritage Studies and in 2011 he started studying of MA of Library and Information Science. He has worked as a librarian in the Tittel Pál College Library and Media Centre since February 2012. He participates as a deputy student representative in the work of college's Scientific Student Society in the National Scientific Students' Associations Conference in 2013.

*Mr. Gábor HALÁSZ*

is doctor of the Hungarian Academy of Sciences. He is professor of education at the Faculty of Pedagogy and Psychology of the University Eötvös Loránd in Budapest where he is the Head of the Centre for Higher Educational

Management. He used to be the Director-General of the National Institute for Public Education in Budapest (now Institute for Educational Research and Development) where now he is a scientific advisor. His research fields are: education policy and administration, comparative and international education, and theory of education systems. As an education policy expert, he took an active part in the transformation of the educational system of Hungary in the 1990s. He is one of the founders of the 'Hungarian School for Education Management', an institution emerged from a Dutch-Hungarian cooperation and established in 1998. Since then, he has been the president of the Board of this Institute. Dr. Halász has worked as an expert consultant for a number of international organizations, particularly OECD, the World Bank, the Council of Europe and the European Commission. Since 1996 he has been a member in the Governing Board of CERI (OECD). Between 2004–2006 and also 2011–2012 he was the president of this Board. Between 2002–2008 he was member of the Board of the Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe (CIDREE), he was the president of this organisation for two years.

*Mr. Lajos KIS-TÓTH*

was born in Sárospatak in 1953. Having completed his university studies in Mathematics and Pedagogy, he received a Dr. Univ title in 1984 and a PhD degree in 1998. Furthermore, after successfully completing the habilitation process in 2009 he was awarded the title of 'Dr. habil' by the Faculty of Pedagogy and Psychology of Eötvös Loránd University. Currently, he serves as Senior Vice-rector for development of the Eszterházy Károly College. In addition to his management position, he fulfils a large variety of functions including the position of the director of the Institute of Media Informatics, the chair of the Institutional Committee on Informatics along with one of the positions of the leading professors of the College. Prof. Kis-Tóth's research interests include the following themes: content-based aspects of informatics education; development and testing of multimedia applications; measurement and assessment options in pedagogy; the significance of media competence in the information society; and the elaboration of electronic learning environments. His academic, research, and professional achievements were recognised by several prizes including the Order of Merit Cross of the Republic of Hungary, the Kiss Árpád Award and the Hutter Ottó Award.

*Ms. Zsuzsanna KEMENCZKY,*

MA graduate student at the faculty of pedagogical science. She became a student at the Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology, Pedagogy faculty training, and graduated in 2010. In the same year she attended the MA course on early childhood specialization at the University of Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Studies. Her special field of interest are the problem of disadvantaged children and the child protection. She spent his traineeships in a children's home, and her thesis was written about child protection.

*Ms. Zsuzsa KOVÁCS*

assistant professor at University of Kaposvár, part time lecturer at Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology, received a PhD degree in Educational Science, at Eötvös Loránd University. Her dissertation explored the supporting role of the learning context in developing self-regulated learning. Her actual research interest focuses on learner-centred instruction and teacher's professional development in higher education. She is a presidency member of Hungarian Association of Video Interaction Guidance.



*Mr. Tamás KOZMA*

is emeritus professor at the Centre for Higher Educational R&D (CHERD) of the University of Debrecen. His main fields of interest include: sociology of education (including the sociology of educational organizations); comparative education; higher education research (and development); regional research in education and higher education; minority education. Some titles from his publication lists are: Disadvantage in Education (first edition 1977, Hungarian); Sociology of Education (first edition 1981, new edition 1994, Hungarian); The Knowledge Factory (1985, Hungarian). Professor Kozma is the founding editor of EDUCATIO®, the Hungarian review of educational policy; the founding president of CHERD (see above), as well as the founding president of the Hungarian Educational Research Association.

*Mr. Gergely NÁDORI*

is a PhD student at ELTE University, and a teacher at the Alternative Secondary School of Economics in Budapest. His research interest is science education, and integration among the science subjects. He has been teaching at different alternative schools since 1996. He is the editor of the „TanárBlog” an internet webpage, a popular forum for ICT use in education in Hungary. He published several online books about the use of ICT in classroom.

*Mr. András NÉMETH*

professor and head of department at Faculty of Education and Psychology of Eötvös Loránd University in Budapest. His main research fields are: general and historical pedagogy, historical and model questions of “new education,” historical comparative research of the discipline and of reception in the educational sciences and historical comparative research of teachers-professions. He has been the chair of the sub-commission for history of education at the Hungarian Academy of Sciences since 1997.

*Ms. Réka RACSKO,*

having graduated as ‘librarian and information scientist’, finished her studies at the faculty for informatics-teacher and pedagogical assessment and measurement in the Eszterházy Károly College. Currently, she is a student in the educational science PhD school of the Eszterházy Károly College. Her main research fields are: electronic learning environment (in theory and practice as well); concentration prospects of education and web 2.0; information and media literacy, questionnaire processing by SPSS (PASW). She achieved second place in a student scientific conference with the same subject (“Resources of the work of professors”). From 2009 she works in the Institute of Media-informatics of the Eszterházy Károly College, as assistant professor. She participated in different development projects with the use of ICT and spent three months in the State University of Vadossta (US), where she attended courses on pedagogical and electronic learning environments.

*Mr. László TRENCSENYI*

was a primary school teacher (in the famous Kertész street, and later on in a small village in the North of Hungary). Later on, at an age full of reforms, he became the coordinator of the public education activities of the pioneers’ association, than school researcher in national research-development institutions. He also searched for those human resources ready to revive, at the border lands of schools and non-schools (child-culture, community schools, school-boards, etc.). Currently, he works for the development of new generations of teacher-candidates. Earlier he taught at the University of Miskolc, and recently he is an Associated Professor at the Faculty of Education and Psychology of the Eötvös Loránd University.

## English abstracts

### *András NÉMETH: Main trends and models of educational science*

---

The aim of this paper is to provide an overview of the major historical processes of the development of educational science and its trends that are still influential. In the introductory part, we present the main results of researches in the sociology of science concerning the sociology of knowledge, which provide foundations for the changes in the perspectives of recent studies in the history of educational science. Based on the most important findings of these researches, the other chapters of the paper will discuss the international processes of the development of science in three ways. First we will look at the macro-level trends in the development of European science that also have an impact on the science of education, and we give an outline of the epistemological paradigms behind them. Then we turn to the process of how educational science, having developed together with modern universities and intellectual professions, became an academic discipline, and we present the most important historical models of its formation (the English, the American, the French and the German one). The longer, historical-synthesizing chapter will be based in part on our conclusions about the topics. This will on the one hand provide a concise overview of the various scientific trends of different periods, which are most relevant from the point of view of educational science. On the other hand it will give a brief overview of the internationally accepted theories that still define professional-scientific discourses both in Hungary and abroad.

### *Gábor HALÁSZ: The global trends of educational research*

---

This paper is the concise version of a longer study prepared in 2010 on the request of the Committee of Educational Sciences of the Hungarian Academy of Sciences. It is a "state of the art" analysis of global trends in educational research. Following an attempt to provide a practical definition of the terms "educational sciences" and "educational research", and a short analysis of the changing position of this academic field the author identifies thirteen dominant global trends. All these trends are presented in detail, and also illustrated by examples taken from various countries.

### *Tamás KOZMA: From School Pedagogy to Educational Research – The Transformation of the Hungarian Research Community*

---

Practical education ('school pedagogy') and educational research ('educational sciences') are undefined concepts in the relevant Hungarian discourse today. The reason for this is that practitioners and researchers may usually be the same persons; educational research has not been separated in Hungary. It has a long history in the Hungarian educational tradition. Research and teaching were always parts of 'pedagogy', where 'pedagogy' served as an ideology of the teaching profession. In our modern times, especially after joining the EU, three identifications emerged from the initial 'pedagogy': research with psychological, historico-philosophical and social science orientations. Different groups of researchers identify themselves with those orientations, thus creating three paradigms of the educational research in Hungary.

## *Lajos KIS-TÓTH – Ádám FÜLEP – Réka RACSKO: Experiments with e-Paper in the Hungarian public education arena*

---

The aim of this study is to provide an introduction to and a comprehensive analysis of a methodological experiment related to the use of electronic book materials in public education. The aforementioned program titled e-Paper in the Hungarian public education system was carried out in 2010. One part of the experiment focused on international research results and experiences related to the application of e-Book equipment in various educational contexts. Inspired by said international results the present essay utilises a previously elaborated research criteria system comparing the applicability of electronic and traditional books, in addition to exploring the ergonomic aspects of e-Books, and their role in supporting the knowledge acquisition process at various levels of instruction, along with examining the use and application of e-Paper readers in educational and library environments. On the whole, considering the results gained in the local context, this study's primary objective is to perform a comprehensive examination of this unprecedented 2010 pilot project. The primary focus ranges from introducing the respective research conditions, criteria, and results via providing an overview of the pertaining international experiences to sharing the main findings and conclusions.

## *Zsuzsa KOVÁCS: Conceptualizations of self-regulated learning considering innovative research methodologies*

---

Recently new measurement methods have evolved to capture self-regulation as a process, providing valuable new information regarding self-regulatory processes. Shifting definitions of self-regulated learning have led to changing measurement methodologies, this article aims to present those innovative methods and recent research's outcomes at international and national level too, which could affect our understanding about the nature of self-regulated learning.