

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS TUDOMÁNYOS ELIT
A 20. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS TUDOMÁNYOS ELIT A 20. SZÁZAD MÁSODIK FELÉBEN

Szerkesztette:
NÉMETH ANDRÁS
BIRÓ ZSUZSANNA HANNA
GARAI IMRE

GONDOLAT KIADÓ
BUDAPEST, 2016

A kötet megírását.... itt lesz vmi pályázati szám.

Minden jog fenntartva. Bármilyen másolás, sokszorosítás,
illetve adatfeldolgozó rendszerben való tárolás
a kiadó előzetes írásbeli hozzájárulásához van.

A kiadó könyvei nagy kedvezménnyel az interneten is megvásárolhatók.

www.gondolatkiado.hu

facebook.com/gondolatkiado

© szerzők, 2015

szerkesztés©2015

© Gondolat Kiadó, 2015

A kiadásért felel Bácskai István

Szöveggondozó Gál Mihály

Tördelés Manutius Stúdió

ISBN 978 963 693 ??????????

Tartalom

TUDOMÁNYELMÉLETI, KUTATÁS-MÓDSZERTANI MEGKÖZELÍTÉSEK	7
NÉMETH ANDRÁS <i>Főbb tudományelméleti irányzatok, kutatási eredményeik és hatásuk nemzetközi és hazai neveléstudomány- tudománytörténeti kutatásokra</i>	9
SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS <i>Hálózat – tudomány – történet. Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti kommunikációs sajátosságainak feltárásához</i>	83
ANNA HILD–ANNA STISSER <i>A neveléstudományi lexikonok –a tudománytörténet kutatási anyagaként? Elméleti-módszertani megfontolások és tartalmi kitékintések</i>	113
LUCIEN CRIBLEZ <i>Oktatási reformok és a svájci oktatáskutatás megújítása az 1960-as, 1970-es években</i>	143

NEVELÉSTUDOMÁNY ÉS TUDOMÁNYOS ELIT A RÁKOSI ÉS KÁDÁR KORSZAKBAN	163
GARAI IMRE <i>Tudománypolitika és felsőoktatás Magyarországon, 1948–1951</i>	165
SÁSKA GÉZA <i>A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években</i>	177
SZABOLCS ÉVA – GOLNHOFER ERZSÉBET <i>A kommunikációs háló feltárásának lehetőségei és korlátai a neveléstörténeti kutatásokban. Lázár György esete 1945–1956</i>	213
BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ <i>Kontinuitás és diszkontinuitás a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak rekrutációjában 1940–1970</i>	225
KARÁDY VIKTOR <i>Egy szocialista értelmiségi „államnemesség”? Kandidátusok és akadémiai doktorok a hazai társadalomtudományokban.</i>	251

**TUDOMÁNYELMÉLETI,
KUTATÁS-MÓDSZERTANI
MEGKÖZELÍTÉSEK**

NÉMETH ANDRÁS

*Főbb tudományelméleti irányzatok,
kutatási eredményeik és hatásuk nemzetközi
és hazai neveléstudomány-tudománytörténeti
kutatásokra*

Bevezetés

A neveléstudomány egyetemi tudományként történő intézményesülésének folyamatai – a modern tudományok kialakulásának – 18–20. századi történetébe ágyazottan válnak értelmezhetővé. A különböző szaktudományok hosszabb ókori, középkori és kora újkori hagyományokra visszanyúló előtörténet után ebben az időben felgyorsuló intézményesülésének legfőbb jellemzője az önállósodásukat kísérő öndefiníciós törekvés, tárgyuk egyre pontosabb kijelölése és körülhatárolása, illetve az azzal adekvát kutatási módszerek meghatározása. A folyamat legkorábban – már a 17. században – a *természettudományok* (fizika, kémia, biológia), valamint az azokat megalapozó *matematika*, továbbá az *orvostudományok* terén figyelhető meg. Ezek teremtették meg azokat az alapvető mintákat és normákat, amelyeket a később kialakuló újabb tudományok is követtek. Ezek legfőbb máig érvényes közös normája a jelenségek minőségi meghatározásának mennyiségi összefüggésekhez kapcsolásából adódó matematikai megalapozás, illetve mérhetővé tétel igénye volt. Miként Galilei megfogalmazta: „*Mindent mérj meg, ami mérhető, s ami még nem az, tedd mérhetővé!*” Ennek jegyében az egzakt természettudományok a mérhetőség, a matematikai modellalkotás tematikusan leszűkített absztrakt formáira alapozott formák kidolgozására törekedtek (vö. *Anzenbacher*, 1993. 24).

Az európai modernizáció centrumát képező régiók egyetemlein viszonylag korán létrejönnek az autonóm egyetemi tudománystá-

tuszt megjelenítő önálló természettudományi tanszékek, majd ezek később önálló karokká szerveződve fejlesztik tovább saját önálló, tudományos infrastruktúrájukat, módszertanilag megalapozott, tudomány-specifikus empirikus vizsgálati eszköztárukat. A 18. századtól ezek tapasztalati alapokon (megfigyeléseken és kísérleteken) nyugvó kozmológiai világgépe lesz a tudományosság etalonja, amely egyre szigorúbb tudományos kánonná formálódva szabályozta a tudományok fejlődését, szimbolikus összerendező-fegyelmező ereje meghatározta a később önállósodó tudományok szerveződését is.

A természettudományok után intézményesülő *humán, illetve szellemtudományok* önálló egyetemi/akadémiai tudománnyá válása során mindjobban csökken azok *teológiai orientációja*, illetve egyre inkább elkülönülnek a 18. századig az *emberi világ alapjelenségeit univerzális alaptudományként leíró filozófiától is*. Azonban a *filozófia szemléletmódja* továbbra is jelentős szerephez jut *elméleti alaptételeik, rendszerezési szempontjaik, módszertani eljárásaik kijelölésében*. Ez a közös hagyományokban gyökeredző filozófiai kötődés megnyilvánul abban is, hogy az ekkor emancipálódó humán, illetve bölcsészettudományok továbbra is gyakran felhasználják annak különböző rész tudományai, például a filozófiai antropológia, az etika és a metafizika eredményeit, vizsgálati módszereit. A modern jogtudományok fontos területe marad a filozófia részét képező etika által vizsgált morál, illetve a normák kérdésköre. Az önállóvá váló pedagógia elméleti rendszereiben az etika mellett a filozófiai antropológia számos eleme is megjelenik. A történettudományok az egyes korok világgépfogását értelmezve, a metafizikára alapozva alkotják meg azok világgépének jellemzőit. A különböző humán tudományok ismeretelméleti alapjai, szisztematikus, vagyis tudományos igényű analitikus reflexióinak logikai levezetései a filozófia részét képező formális logika szabályainak felhasználásával történnek. Ugyanakkor elméleteik, antropológiai és metafizikai alaptételeik megfogalmazásakor fokozatosan el is távolodtak ezektől a részdiszciplínáktól.

A modern kor mind bonyolultabb életvilágának, mind összetettebb társadalmi struktúráinak differenciáltabb vizsgálatára törekvés az em-

beri jelenségek adekvát vizsgálatának egyre gazdagabb kutatás-módszertani eszköztárát igényelte, amelynek megalkotásában egyre inkább érvényesült a természettudományok mintaadó szerepe. Ezt jól jelzi, hogy a 19. század második felében *az emberi világ jelenségeit vizsgáló új tudományok – például az annak történetiségre reflektáló különböző filológiai, illetve nyelvtudományok és a történettudományok, továbbá az ekkor kialakuló társadalomtudományok, mint a szociológia, pszichológia, gazdaságtan – szinte mindegyike átveszi a természettudományok empirikus vizsgálati módszereit.* A differenciálódás másik iránya a filozófia korábbi önálló részdiszciplínáinak (például etika, antropológia) – társadalometika, szociálintropológia, kultúranropológia formájában – autonóm tudománnyá válása (vö. *Kron*, 1999. 101–102; 160). Sajátos paradoxon, hogy a pedagógia önálló egyetemi, illetve akadémiai tudománnyá válásának igénye legkorábban és legerőteljesebben nem az úgynevezett „centrum országokban”, hanem Közép-Európában (német államok, Habsburg-monarchia) jelent meg. 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 (*Hofstetter és Schneuwly*, 2002. 43–44, továbbá ennek hazai folyamatait *Németh*, 1996; *Németh*, 2006).

Tanulmányunk a fenti folyamatok tudományelméleti háttérének bemutatására alapozva tesz kísérletet az elmúlt évtizedekben kibontakozó, a neveléstudomány tudománytörténetével foglalkozó különböző nemzetközi és hazai kutatások bemutatására. A téma tágabb elméleti háttérének felvázolására törekedve vizsgálódásunk tudományelméleti, illetve tudományfilozófiai alapfogalmak tisztázásával kezdődik, majd ezekre alapozva kerül sor a modern tudományok ismeretelméleti megközelítéseinek, illetve az azok háttérében álló főbb kutatás-metodológiai paradigmák bemutatására. Ehhez a fejezethez kapcsolódik a nemzetközi kutatások szemléletmódját meghatározó tudományelméleti-tudományfilozófiai megközelítéseket bemutató áttekintés. Ezek fényében tekintjük majd át a munka utolsó fejezeteként az el-

múlt évtizedek jelentősebb, a neveléstudomány tudománytörténetét vizsgáló nemzetközi és hazai kutatásokat, vázlatosan kitérve a releváns kutatások elméleti nézőpontjaira, sajátos kutatás-módszertani eljárásaira, legfontosabb eredményeire is.

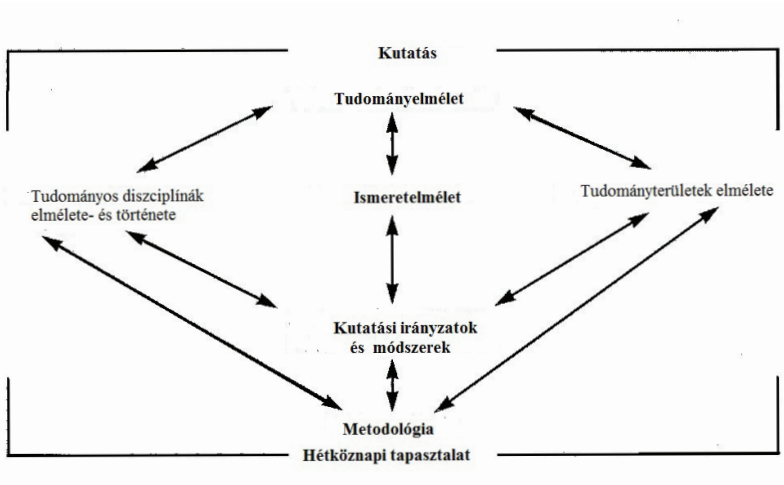
Tudományelméleti alapfogalmak

Tudományelméleti bevezetésünk célja a tudományelméleti, illetve tudományfilozófiai alapfogalmak tisztázása, majd ezekre alapozva a modern tudományok ismeretelméleti megközelítéseinek, illetve főbb kutatás-metodológiai paradigmáinak bemutatása. A tudományelmélet fogalmának értelmezésére törekedve azt a „tudományelméletek elméleteként” definiálhatjuk, amely a tudományok metasztintű rendszerezési problémáival foglalkozik. Ennek keretében például arra keresi a választ, hogy mi a tudomány, annak általános érvényű definiálásához milyen alapfogalmak kapcsolódnak, mik a tudományok közös struktúra- és rendszerképző elemei, miként jönnek létre a különböző tudományok, mik a tudományos megismerés általános érvényű elméleti sajátosságai, miként épülnek fel azok fogalmi rendszerei, miként változnak, milyen előfeltételeseknek kell megfelelniük, milyen módszereket alkalmaznak, milyen jellegzetes típusokat alkotnak.

A tudományelmélet fő témakörei, vizsgálati területei

A különböző tudományok általános, metaelméleti sajátosságaival foglalkozó tudományok elmélete kapcsán két eltérő elméleti hagyományra alapozódó elnevezés, a *tudományelmélet*, illetve *tudományfilozófia*. A tudományelmélettel szinonim tudományfilozófia elnevezés eredetileg az angol-amerikai tudományfelfogáshoz kapcsolódik, amelyben a tudományok általános filozófiai jellemzőit vizsgáló „philosophy of science” (tudományfilozófia), továbbá a szűkebb értelemben hasz-

nálatos, inkább az egyes tudományos elméletek logikai, rendszerező, illetve nyelvanalitikai vizsgálatára irányuló „science of science” (tudománytudomány) különül el egymástól. Az általunk használt megközelítés összekapcsolja ezt az angolszász fogalomhasználatban elkülönülő két területet. Ennek legfontosabb témaköreit Kron az alábbi részekre osztja (*Kron, 1999. 66–67*):



1. ábra. A tudományelmélet kialakulása, hatása a tudományok működésére

1. *Tudományelmélet*: A tudomány metaelmélete – tudományos elméletek elmélete. Vizsgálja például a tudományos elmélet-, illetve fogalomalkotás általános szabályait, azok ismeretelméleti előfeltételeit, illetve társadalomelméleti összefüggéseit, metodológiai, tudománytipológiai sajátosságait.

2. *Ismeretelmélet* (episztemológia, theory of knowledge): az emberi megismerés és tudományos tudás előfeltételeire, lehetőségeire és határaitra vonatkozó elméletek.

3. *Kutatási irányzatok és módszerek*: rendszerezett tudományos megismerés paradigmaticus formái – a tudás megalapozásának és

kiterjesztésének tervszerű eljárásai: a deduktív és induktív eljárások; empiria, fenomenológia, hermeneutika, dialektika.

4. *Metodológia*: (módszerelmélet): a tudományok megismerési formáira vonatkozó általános elméleti alapok.

5. *Tudományos diszciplínák elmélete és története*: az egyes szaktudományok diszciplináris és egyetemi tudomány jellegére irányuló elméletek történeti és aktuális kérdései (elméletek és tudományos modellek).

6. *Tudományterületek elmélete*: az egyes szaktudományok részdiszciplínáinak elméleti vonatkozásai.

A tudás és tudomány fogalma

A világ különböző jelenségeinek tudományos megértésének és magyarázatának kiindulópontja, azok axiomatikus alaptételeinek meghatározása, továbbá leírásukra megalkotott fogalmak definiálása, majd különbségeik logikai kijelölése alapján történő elrendezése. A tudományelmélet kiinduló definíciós feladata a tudományos megismerés releváns alapfogalmainak meghatározása, majd azok fogalmi tisztázása, illetve definiálása, tipologizálása, az ezeket értelmező szakki-fejezések megalkotása.

Az első alapfogalom a tudás, amely tudományelméleti értelemben mindazon racionális és ellenőrizhető ismeretek gyűjtőfogalma, amelyek specifikus bizonyosságokra és megalapozott, illetve megindokolt, igaz ismeretekre épülnek. Miután kijelentései, illetve megállapításai legfőbb szigorú kritériuma a bizonyíthatóságon alapuló megalapozottság, különbözik az intuíciónál, a hittől, feltételezéstől, illetve a véleményétől. A feltevés bizonytalan ismeretre, illetve annak elfogadására épül, a hit csupán valamely hihetőségre alapozott feltevés, a vélemény pedig valamely személy szubjektív nézete, illetve viszonyulása valamihez, azoknak tehát nem előfeltétele a tudással szemben támasztott bizonyíthatósági kritérium. A tudás megjelenhet a mindennapi tapasztalatok szintén hétköznapi tudásaként, továbbá olyan

a tudományos megismerésre alapozott tudásként, amely létrejöhet véletlen megfigyelések útján, továbbá rendszerezett experimentális formában megszerzett tapasztalatok eredményeként. Megszerzése rendszerezett tanulás, illetve autodidakta elsajátítás útján történhet. A tudomány esetében a tudásszerzés a fenti rendszerezett módon, kutatás útján történik.

A tudás a hatalomnak, tekintélynek, illetve befolyásnak is előfeltétele és eszköze, amelynek birtoklása hosszú időn át különböző társadalmi elitcsoportok kiváltsága volt. A tudományos tudás a köznapi tudástól már korábban elkülönülő, szakértői tudásként definiálható különleges, illetve speciális tudás hosszabb történeti-intézményszeresülési folyamatának részeként alakult ki. Az intézményszeresülésen azt a társadalmi folyamatot értjük, amelynek során és keretében a különböző emberi viselkedésformák az azt éppen megvalósító konkrét személytől függetlenül reprodukálódnak. Az intézményszeresülő viselkedésformák hosszabb távon olyan a társadalmi cselekvéseket egységesítő viselkedési mintákká váltak, amelyek a társadalmi struktúrák szintjén és a mindennapi tevékenység gyakorlatában is megjelennek, meghatározva a társadalmi cselekvések különböző formáinak, például a hatalomgyakorlás, a nemek közötti kapcsolatok, a nevelés és oktatás, a katonai védelem, az egészségről való gondoskodás, az áruterelés és -elosztás, a mobilitás, a vallásgyakorlás, a közösségi szokások rendszerét.

A társadalmi viselkedésformák intézményszeresülése a köznapi tudáson túlmutató speciális tudásformák kialakulását, illetve azok kiválasztott személyeknek történő átszármaztatását is magában foglalta. A történelem során és napjaink társadalmában számos nem köznapi tudás birtoklására szakosodott „specialista” és közösség jött létre; ilyenek a bölcsek és azok tanácsai, papok és a papság különböző testületei, különböző rendek, titkos páholyok és szövetségek, filozófusok és filozófiai iskolák, egyetemek, akadémiák és kutatóintézetek. Ezzel együtt kialakultak a speciális tudás megszerzésére és tárolására szolgáló módszerek (például a természet szisztematikus megfigyelése, a logikai dedukció, az indukció, a dialektika), az így megszerzett tudás

minőségét biztosító normák (például racionalitás, ellentmondásmentesség, ellenőrizhetőség, logikai összefüggések keresése, gyakorlati hasznosság-, illetve célszerűségmentesség), etikai elvek (a megszerzett igazság iránti elkötelezettség, tárgyyszerű kritika) is. A speciális tudás társadalmi elismertségének növekedésével együtt emelkedett specialistáinak tekintélye is. A kezdetben kedvtelésből, saját örömeire elmélkedő bölcs, felfedező és kutató helyébe a nagy tekintélyű és legtöbbször jól megfizetett, kivételezett helyzetű elitcsoportot alkotó, „főfoglalkozású” tudósok léptek. Szolgáltatásaikért kezdetben természetbeni juttatásokat vagy pénzt kaptak, később egyre több előkelő mecénás, majd közösségi, illetve állami támogatás nyújtott számukra biztos megélhetést. A modern tudományok kialakulására, fejlődésére nézve döntő hatásuk volt a 12. században alapított első egyetemeknek, amelyek sajátos közösségi formákat létrehozva megteremtették azok komplex problémáinak (teológiai, filozófiai, jogi, orvosi, később természettudományos) elmélyült vizsgálatát biztosító anyagi háttérrel, annak személyi és tárgyi feltételeit. Erre épül majd a 18–20. században kibontakozó, a modern tudományokat megteremtő és azok művelését biztosító korszerű kutatóegyetem, és a 20. században azzal párhuzamosan kialakuló tudományos kutatóintézeti rendszer (*Hiederis és Hug, 1992. 37–38*).

A tudományelmélet másik kulcsfogalma maga a tudomány, mint a világ megismerésére irányuló tevékenység, és az ennek során szerzett egyetemes érvényű, tudományos eredményként elfogadott ismeretek összessége. A tudomány fogalmának fenomenológiai elemzése három dimenzió – intézményi, tevékenység és eredmény – nézőpontjából is lehetséges. A tudomány *intézményi* vonatkozásai alapján emberek és objektumok ismeretek megalkotására létrehozott rendszerek tekinthető. Olyan személyek tevékenysége, akik tudományos intézetekben (egyetemeken, kutatóintézetekben) tudományos munkát végeznek. A tudományt *tevékenységként* értelmezve leginkább a rendszerezett ismeretszerzés folyamatjellegét hangsúlyozhatjuk, amelynek eredményeként a tudományos tudás mennyiségében is egyre gyarapszik. A tudományos tevékenység, illetve kutatás legfőbb jellemzője,

hogy annak folyamatai olyan szisztematikus eljárások, amelyek biztosítják az elért eredmények általános érvényű ellenőrizhetőségét. Az a tevékenység, amely nem állja ki az ilyen jellegű kontroll próbáját, nem tekinthető tudományos munkának. Az *eredmény* oldaláról szemlélve a tudomány az adott tudományterület mind teljesebb megismerésére törekszik. Ehhez a megközelítéshez kapcsolhatóak az egyes tudományok kutatás módszertani eljárásai, alapelvei, amelyek biztosítják a különböző szaktudományokkal releváns jelenségek vizsgálatát, majd szisztematikus rendszerezését és értelmezését. A tudományos megismerést, illetve az ennek során megalkotott tudást leginkább ez a releváns problémákra fókuszáló céltudatos, teljességre törekvő fogalmi rendszerező törekvés különbözteti meg a hétköznapi megismeréstől, hozzá létre az adott tudomány által vizsgált valóságterületre irányuló, módszertanilag is megalapozott, rendszerezetten felépített kijelentések sorozatából álló elméleti rendszereket (vö. Sandberg, 2012. 6).

A modern tudományok közös építőelemei az az *elméleti rendszerek*, amelyek a *logika szabályai* szerint felépített részelméletekre tagolódnak. A *rendszer* mint komplex egység olyan összefüggő, összetett jelenség együttesből áll, amely nem véletlenszerűen, hanem valamely meghatározott rend logikája szerint szerveződik. A rendszerek *strukturáltak* alkotnak, amelyek elemeik és azok relációinak osztályaiból felépülve elemeiket közös koherens egységbe rendezik. A rendszerek lehetnek *nyelvtileg megfogalmazott rendszerek*, de felépülhetnek *nem nyelvi elemekből reális rendszerek* (például: szociális, pszichikai, biológiai) formájában is. A tudományos megismerés fentiekben bemutatott jellemzői arra utalnak, hogy az azok során megszerzett tudományos tudás alapvetően különbözik a hétköznapi tudástól.

Köznapitudás	Tudományos tudás
Rendszerét szubjektív kijelentések alkotják	Szisztematikusan megalapozott, paradigmákba rendezett közös kritériumokra épül
Nem rendszerezett	Rendszerezett
A megismerés keretei nem szervezettek	Szervezett formában megvalósuló megismerési folyamat
Valósága természetes és kétségbevonhatatlan	A valóság viszonylataira rákérdező megközelítésmód
Kerüli a kételkedést	Rendszerezett formába tagolódó, kifejtő kételkedés
A megismert dolgok bizonyossága	A megismert dolgok igazságával szembeni kételem
Az alternatívák kerülése	Törekvés alternatívák felfedezésére, illetve azok keresésére
Egyértelmű, kétségbevonhatatlan kijelentésekre törekvés	Természetes a dolgok többféle jelentésének felvetése
Közvetlenül alárendelődik a hétköznapi gyakorlatnak	Szisztematikus tudatos szembehelyezkedés a hétköznapi gyakorlattal
A megváltoztathatatlan formában adott realitás kizárólagosságának elfogadása	Potenciálisan lehetséges problémahelyzetek hipotetikus előfeltevése
Gyakorlati, haszonelvű motiváció	Elméleti motiváció
Tapasztalatokra épülő hétköznapi nyelvhasználat	A hétköznapi nyelvhasználatól elkülönülő absztrakt nyelvhasználat
Szubjektív és/vagy kollektív tudásra alapozott, leginkább szóban kommunikált ismeretek	Leginkább írásos formában kommunikált elméleti ismeretek

1. táblázat. *Köznapit és tudományos tudás*
(Hiedreis és Hug, 1992. 56–57)

A tudományok rendszerezése során célszerű különbséget tenni a tiszta vagy alap-, továbbá az alkalmazott tudományok között. Ezek a tudományok egymással össze nem tévesztendő, egymástól eltérő két „ideáltípusát” alkotják. Mindkettő valamely ismeret megszerzésé-

re irányul, azonban annak célja a két eltérő esetben különböző lesz. A „tisztá” tudományos ismeret az igazság kiderítésére törekszik, annak megállapítására, „hogyan viselkednek a dolgok”, míg az alkalmazott tudomány esetében bizonyos cselekedetek megvalósítása vagy valamely gyakorlati eredmény elérésére irányul. Ez a kettősség már Arisztotelész munkáiban megjelenik, az episztemé és a techné, illetve phronészis elkülönítésében.

Arisztotelész az emberi élettapasztalat és az elméleti szintű megismerés szétválásával a rendszerezett tudás két alapvető formáját, az elméleti és gyakorlati tudást különíti el. Az elméleti tudás, az episztemé – az általánosra vonatkozik, célja, hogy az ember feltárja és magyarázza a világot, keresve az egységes rendszerként áttekinthető és felfogható világ általános összefüggéseit, elveit. Ennek az első okokra és alapelvekre vonatkozó része a metafizika. A gyakorlati tapasztalat az egyes esetekre vonatkozó tudás, amit konkrét körülmények között végzik az egyes emberek. Az elméleti tudósok a miértek és az okok ismerői, míg a tapasztalat emberei „*Tudják a micsodát, de nem tudják a miértet*” (Arisztotelész, 1992. 36–37). Az elméleti tudás legfőbb ismérve, hogy azt lehet tanítani, mert a tudás rendszere és a tudás tárgya világosan elkülönül egymástól, a tudás így önálló rendszerként tanítható, ami gyakorlati helyzetekben is felhasználható. A gyakorlati tudáshoz tartozó terület a mesterségbeli tudás szintén tanítható. Ez a taníthatóságra és a mesterségre való utalás felveti az alkalmazás kérdését is. Az elméleti tudás esetében az alkalmazás a tudás már készen álló rendszerének felhasználásával kapcsolatos. Ez a mesterségek terén is érvényes azzal a megkötéssel, hogy annál a tanítás nem egy tudásrendszer átadására, hanem valamely gyakorlati jártasság vagy készség kialakítására irányul. Ennek alapján a gyakorlati tudás két dimenzióját különíti el, a mesterségbeli tudást (tekhné), másrészt a gyakorlati élethelyzetben megmutatkozó okosságot (phronészis). E kétfajta tudás a létrehozás és a cselekvés különbözőségében mutatkozik meg (vö. Veress, 2010. 29–31).

Az episztemé esetében a vizsgálódás középpontjában a tudott dolog egyszerű igazsága, a tiszta, érdekmentes tudás áll, míg a techné

az egyes esetekre vonatkozó tudás a hatékony cselekvésre irányul, vagyis a megszerzett tudás gyakorlati hasznosíthatóságára. Erre a kettős funkcióra alapozva különíthető el egymástól a tudomány és a technika. A tudomány sajátos és elsőrendű funkciója, az igazság keresése, ahhoz ismeretek megszerzése, valami megismerése érdekében. A technika bizonyos eljárások, termékek, vagyis valamilyen használható dolog létrehozására irányul. Mai formájában mindkét tudástípus mintegy négyszáz éves múltra tekint vissza, megkülönböztetésük eredménye lesz a technológia fogalom megszületése és nagyarányú elterjedése, amely ebben a megközelítésben lényegében alkalmazott tudomány. Ennek keretében történik tudományos alap kutatások által felvetett kognitív problémák megoldása azáltal, hogy a technológiai fejlesztés során megfelelő apparátusokat és eszközöket (gépeket) terveznek, illetve szerkesztenek (Agazzi, 1996. 80–81).

Ez a kettőség az emberi világ jelenségeit vizsgáló tudományoknál is kimutatható. A neveléssel kapcsolatos tudományos reflexió során ez például a szaktudás három szintjének elkülönítésében érhető tetten. Ennek funkciói alapján különíthető el egymástól a gyakorlati hasznosságú technológiaként hétköznapi gyakorlat szintjén megjelenő szaktudás mint technika, illetve annak technológiai szintje a gyakorlati orientációjú elméleti pedagógia, továbbá a nevelés általános jelenségeit alaptudományként vizsgáló neveléstudomány, illetve annak tudományelmélete.

Motiváció, megismerési érdek	Reflexió szint	Tudástípus
Gyakorlati hasznosság	A nevelés, oktatás gyakorlata	Hétköznapi gyakorlati pedagógiai szaktudás (technika)
	Pedagógia – gyakorlati orientációjú elméleti reflexió	Gyakorlati orientációjú elméleti szaktudás (technológia – alkalmazott tudomány): Gyakorlati szabályok, modellek, alkalmazott pedagógiák – meghatározott általános gyakorlati szempontok alapján felépített, elméleti kutatási eredményekkel alátámasztott rendszerezett reflexiók rendszere
Tudományos megismerés	A nevelési jelenségek tudományos reflexiója – igazság	Neveléstudomány alaptudomány (teória): Tudományos tudás, elméletek, modellek, paradigmák – a megállapítások szigorú módszertani szabályok alapján történő megfogalmazása, azok igazságtartalma (tények) és legitimitása (normák) alapján
	Tudományelmélet	Metaszintű összefüggések, metodológiai összefüggések – a tudományos kutatási gyakorlat különböző irányzatainak kritikai reflexiója, azok ismeretelméleti, társadalmi előfeltételei

2. táblázat. *A tudományos megismerés különböző szintjei a neveléstudomány példája alapján*

A tudományok tipológiája

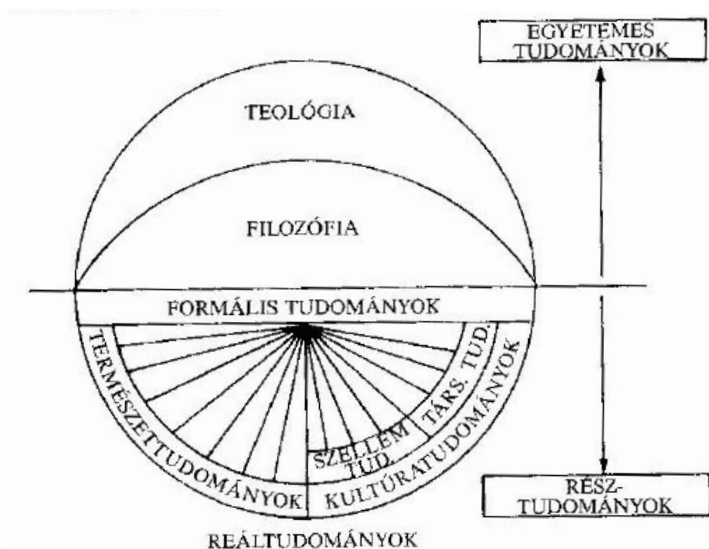
Az emberi gondolkodás történetének fontos fejezetét alkotják azok a törekvések, amelyek a világ jelenségeinek elrendezésére, osztályozására irányulnak. Arisztotelész már az ókorban kidolgozza ennek logikai alapelvekre épülő rendszerét, majd jóval később, a 18. században Carl von Linné megalkotta a növény- és állatvilág ma is használatos speciális rendszertanát. A 19. századtól a filozófusok és a különböző szaktudományok képviselői számos tudománytipológiát dolgoztak ki a természet és az embertudományok jellegzetességeinek leírására, különbségeik meghatározására. A különböző tudományok között tárgyak szerinti különbségtétel azok osztályozása, tipologizálása alap-

ján történik. A tudománytipológia, mint minden tipológia, bizonyos számú dimenzióra alapozódik. Ezek logikai szempontok alapján történő kombinálása hozza létre azt a konceptuális teret, amelynek segítségével a tanulmányozott jelenség – jelen esetben a tudományok különböző megjelenési formái – a logikai analitika szabályai szerint elhelyezhetővé, klasszifikálhatóvá, értelmezhetővé válnak. Ezt a folyamatot támogatja az erre épülő, a vizsgálati témával adekvát terminológia (szakkifejezések rendszerének) megalkotása.

A tudomány különböző, önálló tudományos közösségeik által megjelentett szaktudományokra tagolódik. Minden szaktudomány olyan szociális rendszer is egyben, annak kutatói által alkotott olyan szakmai hálózat, amelynek keretében tudástartalmaikat megalkotják, illetve egymással megosztják. Ez a tevékenység az adott diszciplínára jellemző, azt legtöbbször a többi tudományoktól elkülönítő, saját kérdésfeltevéseik megválaszolására létrehozott kutatási projektekben, különböző kutatási módszerek segítségével történik.

A tudományokat rendszerező tipológia legfőbb különbségképző eleme az adott szaktudomány által vizsgált területhez, annak tárgyához kötődik. Egyik nagy terület a természet, amelynek tudományai a természettudományok, amelyek a – szó legtágabb értelmében vett élő és élettelen – természet tanulmányozására szolgálnak. Az élettelen és élő természet vizsgálatára elkülönülő tudományok az embert más élőlényhez hasonlóan alapvetően biológiai, biokémiai, orvosi szempontból kutatják, míg a – másik nagy diszciplínaegyüttes – humán tudományok családja az emberi faj által megteremtett világ, a kultúra, illetve az általa létrehozott specifikus emberi dolgokat, jelenségeket vizsgálja, mint például az emberek cselekedetei, eszméi, tárgyai (artefaktumai), történelme (vö. *Rosengren*, 2004. 16). A tudományok tudományfilozófiai szempontok figyelembevételével megalkotott tipológiai rendszere Anzenbacher (1993) munkájában a tapasztalati valóság meghatározott részterületét saját, rájuk jellemző módszerekkel kutató a *reáltudományok* vagy tárgytudományok kijelölésével indul. Ezek lehetnek a természet valamely részterületének vizsgálatára irányuló *természettudományok* (például: fizika, kémia, csillagászat,

elméleti orvostudomány, biológia), továbbá az emberi cselekvések, illetve alkotóképesség által kialakított valóság tartományokat vizsgáló *kultúratudományok*. Ezen belül helyezkednek el az emberi szellem alkotásait – a történelmet, nyelvet és a művészeteket – alkotó humán tudományok, az úgynevezett *szellem- vagy bölcsész tudományok* (például: történelem-, vallás-, nyelv-, művészettudományok), továbbá a társadalmi és gazdasági struktúrák valóság tartományait vizsgáló *társadalom- és gazdaságtudományok*. A másik nagy tudománycsoport a *formális tudományok* (például: formális logika, matematika) tárgya nem a tapasztalati valóság, hanem a tiszta formák, és azok összefüggéseinek elvont szerkezete. Ez a tudománytipológia a tudományrendszer fenti tematikusan redukált és módszeresen elvonatkoztatató empirikus rész tudományaitól elkülöníti az átfogó *egyetemes tudományokat* (például: teológia és filozófia).



2. ábra. A tudományok „rendszertana” (Anzenbacher, 1993. 37)

A tudományosság, a tudományos igazság és objektivitás általánosan elfogadott megközelítésmódja a természettudományokban kialakult kritériumrendszerre alapozódó valóságképet fogalmaz meg, amely az európai racionalitás sokrétű, a modernitáson jóval túlmutató szellemi-kulturális hagyományára alapozódik. Ennek egyik meghatározó vonása a határok felfedezése, belátása és alkalmazása, amely elengedhetetlen a tapasztalat világgént való megszerveződéséhez és az abban való pontos tájékozódást, eligazodást, bizonyosságot nyújtó szilárd és áttekinthető rend képzetéhez. Az európai kultúrában a rend képzete szorosan összefügg a határok kijelölésével, a létezés végességének tudatosításával.

Miként azt Umberto Eco megállapítja, az európai racionalitásnak a határokkal és a renddel való szerves kapcsolata megjelenik a gondolkodás logikai normáiban is. A logika maga is meghatározott, lehatároló gondolkodásmódot eredményez a modus – mód és módszer alkalmazása által, ami egyben a másfajta, alternatív lehetőségekkel szembeni korlátozást is jelent. Ennek fontos részeként a fogalmi gondolkodás alapját képező fogalom meghatározás maga is a határkijelölés egy formája. A racionalitás további jellemzője az ok felől közelítő megismerés. E szerint valamit meghatározni annak az oknak az azonosítását jelenti, amely előidézi, kiváltja annak létrejöttét. Az ehhez kapcsolódó előfeltevés, hogy csak az tekinthető igaznak, amire van magyarázat. Ehhez igazodik az egyirányú fogalmi láncolatot alkotó lineáris logikai gondolkodásra épülő arisztotelészi logika egyetemes törvényei (azonosság, ellentmondás mentesség, kizárt harmadik elve), illetve annak alapvető logikai sémája, a modus ponens következtetési forma (ha q akkor p tehát q) (Eco, 1990. 118).

A modern tudományokra jellemző racionalitás kialakulása szervesen kapcsolódik az újkor racionalizmusához, amely az empirizmussal összekapcsolva a tudományos megismerés legfőbb szervezőerejévé vált. Ennek nyomán a tudományfejlődést metodológiai szinten is megalapozó reáltudományok, a természettudományok nézőpontját követve oksági összefüggéseik feltárására törekedve írják le az álta-

luk vizsgált valóságterületeket. Kutatásaik során – jóllehet eltérő formában és mértékben – további három közös vonás érvényesül:

Empirikusak – tárgyuk a tapasztalati világ valamely részterülete, az erre irányuló leírások, illetve feltárt oksági összefüggéseik csak az adott területre érvényesek. Ez a megközelítés minden a tapasztalati világban objektív módon adott valóságterületet empirikusnak tekint – ebbe tehát nem csupán a természet különböző részterületei tartoznak bele, hanem a történeti tények, különböző nyelvek, műalkotások, emberi megnyilvánulások és viselkedésmódok, társadalmi struktúrák és gazdasági folyamatok is. A tudományok saját valóságterületeik ok-okozati összefüggéseinek feltárásakor az empirikus valóságot egy azt magyarázó további empirikus valóságra vezetik vissza.

Tematikusan redukáltak – a vizsgálatuk tárgyát képező jelenségeket mindig bizonyos szempontok szerint leszűkítve, bizonyos szempontokat figyelmen kívül hagyva vizsgálják.

Módszeresen elvontak – tárgyukat aszerint kutatják, ahogy azt a rendelkezésükre álló módszerek megengedik. Az adott módszerrel nem megközelíthető tényeket nem vizsgálják, azoktól elvonatkoztatnak (vö. *Anzenbacher*, 1993. 22–24).

Az empirikus megismerés módszerei két – a későbbiekben ismertetelméleti nézőpontból is bemutatásra kerülő – alaptípust alkotnak, ezek az axiomatikus deduktív, továbbá az induktív módszer. A *deduktív módszer* logikailag szigorúan szabályozott fogalmak, törvények és definíciós szabályok rendszerére épül. Ennek levezetési (dedukciós) törvényei lehetnek axiomatikusak (le nem vezetett), illetve teorema jellegűek (levezetett), amelyek meghatározását levezetési (dedukciós) szabályok határozzák meg. Ebben az esetben az elméletek olyan pontosan definiált és jól áttekinthető formát nyernek, amelyben az alaptörvényekként működő megfelelő számú axiómából tisztán logikai eszközökkel levezethetőek az elmélet további kijelentései. Az *induktív módszer* kiindulópontja a vizsgált empirikus jelenségek megfigyelése, azok leírása, osztályozása, illetve azokhoz megfigyelési anyag gyűjtése – deskriptív leírásokra épülő protokolltípusok alkotása. A megfi-

gyelések alapján általánosítások megfogalmazása – a megfigyeléseknek a jelenségeket magyarázó hipotézisekbe történő összefoglalása. A kezdetben elkülönülő hipotézisek rendszerszerű összefüggéseinek kialakítása – magasabb típusú hipotézisek, magyarázó elméletek kialakítása. Bizonyítás, a hipotézisek verifikációja vagy falszifikációja által. A kialakuló elméleti magyarázatok lehetnek oksági, teleologikus vagy statisztikai jellegűek (vö. *Anzenbecher*, 1993. 238–246).

Tudományelméleti irányzatok, ismeretelméleti paradigmák

Ropolyi László napjaink tudományfilozófiai irányzatait elemezve (*Ropolyi*, 2013) három eltérő axiomatikus kiindulópontra visszavezethető tudományfilozófiai, illetve tudományelméleti megközelítést különít el: 1. a *nyelvi, logikai szempontokat hangsúlyozó analitikai*, 2. *társadalmi nézőpontú konstruktivista* és 3. *az életvilágból kiinduló hermeneutikai*.

Az *analitikus* irányzat a tudományt elsősorban sajátos nyelvi és logikai formában megalkotott, ebben az összefüggésrendszerben tanulmányozható szabályoknak alávetett *kijelentésrendszernek* tekinti. Filozófiai alapja a logikai pozitivizmus, jellegzetes képviselői az 1930-as években tevékenykedő Bécsi Kör filozófusai, manapság pedig főként az ő követőik. Ez a felfogás a nyelvi és logikai kereteket adottnak tekinti, lényegében nem foglalkozik a nyelv és a logika kialakulásának társadalmi, illetve mindennapi folyamataival.

A *konstruktivista* vagy szociális-konstruktivista irányzat a tudomány *társadalmi jelenségként*, illetve intézményként történő leírására törekszik. A tudományos és technikai tudást, a tudományos tevékenységet, a tudomány és technika intézményrendszerét a társadalmi rendszer egyéb elemeivel kölcsönhatásban lévő területként értelmezi. A társadalmi rendszer elemeit, struktúráját és működés módját meghatározó gazdasági, politikai és kulturális érdekek, értékek és törvényszerűségek a tudomány és technika jellegét, állapotát és működését is alapvetően befolyásolják. A tudomány és technika ugyanúgy konkrét

társadalmi termékek, mint az adott társadalom gazdasági vagy politikai szféráinak létezői. Az irányzat elméleti hátterét leginkább Marx, Durkheim és Weber munkáira alapozza.

A tudományfilozófia *hermeneutikai-fenomenológiai* irányzata a tudományt *specifikus emberi tevékenységként* fogja fel, amelynek megértésére törekedve azt az életvilág kontextusába helyezi. A fenomenológiai és hermeneutikai gondolkodásmód különféle irányzatai az ember és az emberi létmód értelmezésének sokféle változatával próbálkoztak. Ezek a világfelfogások a tudományos tevékenységet a mindennapi élet közegében, annak összetevőitől lényegében elválaszthatatlanként, alapvetően a mindennapi életben gyökerező szokások és tradíciók által formálnak tekintik; azt konkrét, történeti és véges horizontok látókörében tanulmányozzák. Az irányzat elméleti gyökereit Wilhelm Dilthey, Edmund Husserl, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer, Maurice Merleau-Ponty és Paul Ricoeur gondolatvilágából eredezteti (vö. *Ropolyi*, 2013).

Rivalizáló ismeretelméleti paradigmák – viták és kompromisszumok

A továbbiakban a fenti tudományelmélet-tipológiai nézőpontot felhasználva az annak hátterében álló, a modern tudományok tudományelméleti kérdéseit megalapozó ismeretelméleti reflexió 17. századi hagyományokban gyökeredző főbb irányzatait vizsgáljuk meg. Ezek hátterében a kora újkori világértelmezés úgynevezett kopernikuszi fordulata nyomán kibontakozó természettudományos forradalom (*Kopernikusz, majd Kepler, Galilei, Newton munkássága*) kísérleten és megfigyelésen alapuló természettudomány módszereivel megalkotott egységes mechanikai világképe áll, melynek kezdetei a reneszánsz, kibontakozása pedig a kora újkor, később a felvilágosodás széles szellemi áramlataihoz kapcsolódnak.

Főbb ismeretelméleti hagyományok

Az újkori európai-transzatlanti tudományfejlődés kapcsán két – kutatás-metodológiai, módszertani szinten is jól szétválasztható ismeretelméleti hagyomány különíthető el. Az egyik – a tudományfejlődés kontinentális vonulatának tradicionális irányzatának tekinthető, az a priori nézőpontot megerősítő, az észet, illetve az elméleti gondolkodást előnyben részesítő – a René Descartes nevéhez kapcsolódó *racionalizmus*. Ennek ismeretelméleti alaptétele szerint *a megismerés az emberi értelmén alapszik*. Az irányzat Platón, illetve a keresztény platonizmus 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” (tétélekből). 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.

A másik angolszász szellemi hagyományokhoz kötődő irány, a tapasztalat mindenhatóságát hirdető empirizmus, mely tudományelméleti paradigma – Bacon *Novum Organum*, illetve Berkeley Locke, Hume nyomán – *az igazság megragadásának ismeretelméleti megalapozását az érzékszervi megismerés során szerzett tapasztalatra bízta*. 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 (vö. *Anzenbacher*, 1993. 141).

Az európai *tudományok fejlődése* – jóllehet kisebb-nagyobb korrekciókkal – *főbb vonulataiban napjainkig követi a tudományos megismerés fenti episztemológiai modelljei által kijelölt út valamelyikét*. A racionalizmus az újkori európai tudományosság egyik alapvető irányzataként megjelenő későbbi törekvései (például: Spinoza, Leib-

niz, Wolff) a tudományos megismerést kizárólag a gondolkodó szubjektumra, annak gondolkodási folyamataira, illetve az azok során alkalmazott szigorú logikai eljárásokra alapozzák. A 18. század végétől kibontakozó német *objektív racionalizmus* képviselői (például: Hegel, Fichte, Schelling) az individuális alapokon nyugvó megismerést az emberi értelem gondolati-szellemi alkotásainak az „objektív szellem” fejlődése által megtestesített, a társadalmi, kulturális, szellemi-eszmei ideális összefüggések rendjébe ágyazottan vizsgálják. Ennek jegyében hangsúlyozzák, hogy *az emberi világra vonatkozó* racionálisan megalapozott *tudományos megismerést, az azt létrehozó közeg, a kultúra társadalmi-történeti, illetve eszmetörténeti összefüggéseire kell alapozni.*

Az európai tudományfejlődés – racionalizmus és az empirizmus különböző irányzatai által képviselt – két nagy hatású (empirikus és racionalista) paradigmájában rejlő ismeretelméleti ellentmondások feloldására számos többé kevésbé sikeres kísérlet között a legjelentősebb a *Kant* nevéhez köthető úgynevezett *transzcendentális reflexió*. A német gondolkodó az empiria hiányosságaként azt emelte ki, hogy az olyasvalami is előfeltételez, ami természetéből adódóan nem része az empirikus megismerésnek (vagyis a priori). Az érzéki és a nem érzéki (szellemi) tapasztalatok kölcsönösen előfeltételezik egymást, csakis együttesen alakíthatják ki az emberi megismerés teljes szerkezetét. Az empirikus tudományok hegemoniatörekvése kapcsán érdemes felidézni a kanti ismeretelméleti megközelítés máig aktuális alaptételét, 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. A 19. században kibontakozó, a történetiségét hangsúlyozó tudományok kutatási eszköztárában leginkább – az emberi világ szellemi alkotásainak deduktív jellegű összefüggései feltárására szolgáló – fenomenológia, hermeneutika, illetve a dialektika módszertani eljárásai kerülnek majd előtérbe (lásd részletesebben *Németh, 2013*).

A pozitivistá ismeretelmélet egyeduralma

A tudományfejlődés későbbi szakaszában az angolszász, illetve francia tudományosság alapmodelljeként, az empirizmus újabb változataként válik a 19. század mértékadó irányzatává a *pozitivizmus*, amely a tudományos megismerést a *pozitív, valóságos*, vagyis kizárólag *tapasztalati szinten egyértelműen megragadható, megfigyelhető, pontosan mérhető, illetve számszerűsíthető (kvantifikálható) tényekre alapozza*. Azokra a természeti és társadalmi jelenségekre, kapcsolatokra, szimbolikus kifejezési formákra, amelyekben a valóság tényszerűen megtapasztalható, egyértelmű, materiális, matematikai eszközökkel leírható formákban van jelen. Az irányzat megerősödése és újabb változatainak létrejötte egybeesik a tudomány szerepének változásaival. Míg a tudomány fejlődésének korábbi szakaszában szerepe olyan világmagyarázat megalkotására szolgált, amely elősegítette a természet vallás nélküli megértését, addig már a 19. századi korai modernizáció hatására mind erőteljesebben fogalmazódik meg az igény a már Bacon által is fölvetett hasznosság szempontjainak érvényesítésére. Ezt a változást jól jelzi például az, hogy a század második felében megerősödő szerves vegyipar és elektrotechnika már közvetlenül hasznosuló tudományos eredményekre épült.

A kritikai hangok ellenére a 19–20. századi tudományfejlődés ismeretelméleti megalapozásában a Comte által képviselt francia, illetve angol empirizmus pozitivistá vonulata, továbbá az amerikai gyökerű pragmatizmus kap kiemelt szerepet. A pozitívizmus szemléletmódja a természettudományok valóságképére alapozva a természet egyformaságába, ismétlődésébe, a természeti törvények belső rendjébe vetett hitet sugározza. A természettudományok természettapasztalata az ellenőrizhető mérések formájában megvalósuló laboratóriumi tapasztalat. Ennélfogva a természettudományos megismerés logikáját követő tudományos kutatás annak a feltárására irányul, ami a természeti jelenségek sokaságában és sokféleségében egységet alkot, és az egyedi jelenségek valamely osztályára jellemző, általános érvényű közös vonásként meghatározott körülmények fennállása esetén

szükségszerűen bekövetkezik, és rendszeresen ismétlődik. Igazsága tehát arra vonatkozik, ami állandó, szükségszerű és általános. Ennek alapján a kutatás tárgyát képező természetnek egy laboratóriumi képe alakul ki, a rá vonatkozó igazság alkotja a természeti törvényt, ami objektív, történelmietlen és egyetemes.

Az *angol pozitivistá tudományfelfogás* képviselői, például *Herbert Spencer* azt hangsúlyozzák, hogy a természet és az emberi társadalom fejlődését közös törvényszerűségek uralják, amelyek egyetemes módon érvényesülnek a természet, valamint az emberi világ hosszabb távú (ontogenezis), valamint egyes egyedeinek fejlődését meghatározó rövid távú, (filogenezis), továbbá a társadalomfejlődés törvényszerűségeiben is. A pozitivista megközelítés szerint, csupán a tények egyetlen és oszthatatlan világa létezik, ezért a természet-, illetve a társadalom- és embertudományoknak nincs elkülönülő módszertana. Az egyetemlegesen érvényes tudományos megismerésnek egyrészt az előfeltételesektől mentes érzéki tapasztalatra, másrészt formális logika szabályaira kell támaszkodnia. Ennek révén az emberi világ törvényszerűségeit az empirikus kutatási módszerekkel vizsgáló különböző humán tudományok, mint például a pszichológia, antropológia, pedagógia saját tudományos arculatának megteremtéséhez sikerrel alkalmazhatja a természettudományban már bevált módszereket. Ezáltal azok olyan új általános érvényű szintetizáló, rendszerező szempontokhoz, illetve azokkal adekvát kutatási eszköztár birtokába juthatnak, amelyek sikerrel biztosítják a közös klasszifikációs elvek (például funkciók-összefüggések, formális jegyek – fogalmi szintek) alapján történő tudományos igényű vizsgálatok lehetőségét.

Ezt az ismeretelméleti irányt követi a 19. század végén kibontakozó *amerikai pragmatizmus* (William James, Charles Sanders Peirce, John Dewey és mások) azzal a kiegészítéssel, hogy az empiria nem csupán a tudományosan megalapozott megismerést, hanem *az emberi tudás minden egyéb tapasztalati formáját is magában foglalja*. Továbbá hangsúlyozzák azt, hogy a tapasztalaton, az aktív társadalmi cselekvésen alapuló tudás egyben az emberi haladás előfeltétele, amelynek célja a jobb életfeltételek biztosítása. Ez a megközelítés

gyökeresen átformálja a tudományos tudás korábbi ismeretelméleti státusát, ugyanis annak kiindulópontja a filozófiai szinten reflektált általános érvényű, szubsztanciális igazságfogalom helyett a *gyakorlati hasznosság lesz*, azok érvényességét az egyedi helyzetek sajátosságait kereső, praktikus szempontok határozzák meg.

Ez a tudományértelmezés, és annak örök érvényű, objektív, történelmietlen és egyetemes igazságra vonatkozó episztemológiai tétele a 20. század elejére a nyugati tudományosság egészének meghatározó alapelvévé válik. Miként Veress Károly megállapítja, ezáltal saját határait szem elől tévesztve olyan univerzális horizontra tesz szert, amelynek összefüggésrendszerében magát tekinti a racionalitás végső pontjának. *„Ily módon a modern racionalitás történelmietlen önszemlélete önnön lényegével kerül ellentmondásba, mivel a saját határok tudatosításának és megvonásának elve – amelyen a racionalitás alapul – a határtalanság illúzióját keltő egyetemességi törekvésekkel párosul”* (Veres, 2010. 25). Azok az irányzatok, a pozitívizmus racionalitásfelfogásának kritikáját is megfogalmazzák majd, egyben a nyugati tudományosságnak ebből az episztemológiai önellentmondásosságából kivezető utat keresik, egyben a racionalitásnak ezt a modernitásra jellemző történeti formáját próbálják majd történelmietlen önszemléletével szembevetni, és saját történetiségének tudatára ráébreszteni.

A humán tudományok emancipációs törekvései – hermeneutika és fenomenológia

Az empirikus tudományosság egyetemes tudományfelfogásával szemben egyre erőteljesebben jelentkező kritika leginkább az önálló tudománystátuszt ebben az időben elnyerő szellem-, illetve társadalomtudományok részéről érkezik, megfogalmazva azok igényét a saját önálló tudományos arculatuk, a természettudományoktól eltérő jellemzőik, és az azokkal adekvát kutatás-módszertani eszköztáruk megalkotására. Ennek első lépése az újkantiánus iskolához tartozó Windelband és Rickert által kidolgozott tudományrendszer. Tudománytipológiájuk

két eltérő tudománytípust különít el. Ezek az emberi kultúra jelenségeit vizsgáló, az egyedi, a különös megragadására törekvő idiografikus humán tudományok, továbbá az általános összefüggések feltárására vállalkozó nomotikus természettudományok. Mindkét tudománycsoportban szerepet kapnak a különböző elméleti tézisek és általános elméletek, azonban azok használata eltérő. Az általános törvényszerűségekre fókuszáló természettudomány empirikus adatok segítségével hipotéziseket és elméleteket ellenőriz, hogy segítségükkel olyan egyetemes érvényű elméletekhez jusson, amelyek a vizsgált jelenségek ok-okozati összefüggéseit magyarázzák. Az úgynevezett idiografikus tudományok az individuumra mint objektumra (tárgyra) tekintenek, amelynek viselkedését különböző – külső és belső erők – (determinálják) határozzák meg.

Az ehhez kapcsolódó további tudományelméleti alapkérdésre, hogy vajon rendelkeznek-e a társadalomtudományok az empirikus tudományosság módszertani monizmusán túlmutató, tárgyukból fakadó önálló kutatás-módszertani eszköztárral, a választ majd a századfordulón az egyetemességre törekvő empirikus irányzat ellenmozgalmaiként kibontakozó tudományelméleti irányzatok adják meg. Az egyik az emberi világ alkotásainak jelentéseire fókuszáló *szellemtudományos hermeneutikai*, a másik az emberi világ általános strukturális jegyeinek leírására vállalkozó *fenomenológiai irányzat*. A fenomenológia elméleti megalapozója Edmund Husserl, továbbá a hermeneutika szellemtudományos megértő módszerét megalkotó Wilhelm Dilthey szerint az emberi világ vizsgálatára irányuló tudományos megközelítéseknek nem az empirikus tapasztalatból, hanem a hétköznapi életből, az úgynevezett *életvilágból* kell kiindulniuk.

A fenomenológia

A Husserl által definiált életvilág fogalom, az emberi élet köznapi történéseinek világa, amely az abban élő, azt megélt ember számára természetes módon, magától értetődő, átélés formájában van jelen. Úgy

véli, hogy éppen ez a hétköznapi természetesség az oka annak, hogy az emberi valóság kutatói korábban nem fordítottak kellő figyelmet filozófiai, tudományos jelentőségének, alapvető sajátosságainak, általános jellemzőinek vizsgálatára. Az emberi világot vizsgáló tudományok kiindulópontja a hétköznapi élet. Miként megfogalmazza, *„azt tapasztalom, hogy egyre bővülő tudatfolyamataim, anélkül, hogy azt meg tudnák változtatni, mindenkor és folyamatos kapcsolatban állnak a körülöttem létező, folyamatosan változó emberi világgal, amely számomra eleve adott, amelynek magam is tagja vagyok. Számomra azonban ez a világ nem pusztán tárgyi világgént jelenik meg, hanem egyben, értékek világaként, különböző alkotások világaként, a mindennapi praxis világaként is. Ebben a különböző dolgok mindig tárgyi minőségükben, vagyis jellemző értékjegyeikkel együtt jelennek meg, úgy mint szép és csúnya, mint tetsző és nem tetsző, mint kellemes és kellemetlen. Ez jellemzi a környezetemben található emberekhez és állatokhoz fűződő viszonyaimat is, melyek számomra mindig, mint barátok vagy ellenségek, beosztottak vagy felettesek, ismerősek vagy ismeretlenek jelennek meg”* (Husserl, 1950. 59).

Husserl további előfeltevése szerint az emberi életvilág tudományos vizsgálatának nem a korabeli empirikus tudományosság által javasolt tapasztalatból, illetve az arra alapozott fogalmi gondolkodás törvényszerűségeiből kell kiindulnia, hanem az ember tudati működésének filozófiai szinten elemzett összefüggéseiből. Ezek legfőbb jellemzője az intencionalitás, amely az emberi tudataktusok mindig valamire való irányultságát, valaminek a tudatát jelentik: a látás mindig valaminek a látása, az emlékezés mindig valamire való emlékezés, a vágy mindig valamire irányuló vágy. A fenomén ez az intencionális élményben artikulálódó, a megismerő tudat számára jelenvalóságként adott jelenség. Ha például egy tárgyat látunk, soha nem lehetünk biztosak abban, hogy ez a látvány híven reprezentálja-e a megismeréstől független objektumot, de biztosak lehetünk abban, hogy van egy olyan élményünk, hogy látjuk az adott dolgot. Amit az adott élményben megismerünk, az nem maga az objektum, hanem a „fenomén” lesz. Amennyiben minden észlelet mint tapasztalat fenomén, meg

kell vizsgálni azok típusait: lehetnek külső tapasztalatok, amelyben a körülöttünk lévő világ dolgai, jelenségei adottak (házak, növények, gépek), továbbá belső tapasztalatok, a bennünk lezajló „történesek” reflexióink általi észlelései (vö. *Anzenbacher*, 1993; *Mezei*, 2002).

Az empirizmus felfogásával szemben, amely kizárólag az oszthatatlan valóság létezését, illetve megismerésének egyedüli formájaként az érzékelést ismeri el, a fenomének elemzése során az érzéki és nem érzéki valóságot elkülönítő fenomenológia túllép ezen az ismeretelméleti pozíción. Husserl az empirikus tapasztalatot elemezve megállapítja, hogy az az érzéki tapasztalat rejtett nem érzéki jelenségeket is magában foglal. Az érzékelt, illetve észlelt empirikus, állandóan változó reális valóság mögött ott húzódik egy másik változatlan és állandó réteg, például matematikai evidencia a dolgok számosságá formájában. Ez a rejtett réteg nem érzéki szemléleti szinten, hanem a belátás formájában adott a szemlélő számára. Ez megmutatkozik ugyan az észlelésben, de az nem része az érzéki fenoménnek, mivel az nem észlelhető valóságként. A tudományos megismerés módszertani eljárásait ezért úgy kell kialakítani, hogy annak során feltárhatóvá, illetve leírhatóvá váljanak a fenomének alapvető megjelenési formái, mélyebb strukturális elemei. Ennek útja a fenomenológiai redukció, az eljárás, amikor a kutató az életvilágot képletesen zárójelbe téve (ami azonban nem jelenti létezésük tagadását), vizsgálódásait kizárólag az intencionális élményekre és az azokban adott fenoménekre korlátozza. Erre azért van szükség, mert a hétköznapok során a *természetes beállítódás érvényesül*, amelynek során az ember naiv magától értetődöttséggel éli köznapi világát, melyben az észlelés alacsonyabb szintjei (észlelés és kombináció) sokféle formában ötvöződnek az észlelést meghatározó történetileg kialakult világfelfogások szabályozó hatásaival. Ez biztosítja az úgynevezett eidetikus redukció sikerét, ami elvezet a lényeg alapvető struktúráihoz (ennek elnevezése lesz a görög *eidosz* – őskép), annak alakjait, fogalmait, eszméit a vizsgálódás középpontjába helyezve. Miközben háttérbe kerülnek a korábbi beállítódások, mindjobban megfogalmazhatóvá válik a vizsgált dolog, jelenség lényege. Ez vezet el a *fenomenológiai lényeglátáshoz*, vagyis a vizsgált fenomén lényege-

gének megragadásához. Ezen a szinten eltűnik a vizsgálat tárgyának egyedisége, véletlenszerűsége, kialakul annak általánosan érvényes formája, láthatóvá válnak annak tartalmi vonatkozásai is.

A hermeneutika

A hermeneutika megértő módszerét kidolgozó Wilhelm Dilthey 1883-ban megjelenő *Einführung in die Geisteswissenschaften* (Bevezetés a szellemtudományokba) című munkájában szintén a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozásának szükségességét hangsúlyozza. Későbbi munkájában (A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban) a szellemtudományok feladatát, a természeti valóságtól alapvetően különböző, történelmi alapokon nyugvó emberi világ kulturális jelenségeinek feltárásában, illetve vizsgálatában jelöli ki. A humán tudományok terén is erőteljesen érvényesülő pozitivistá-empirista szemléletmódot kritizálva hangsúlyozta, hogy az emberi világ jelenségei nem vizsgálhatók, magyarázhatók a természeti jelenségekkel analóg módon, a természettudományok módszereivel (Dilthey, 1973).

Ezek az életfolyamatokból bontakoznak ki, annak szerves részét képezik. Az *élet* filozófiai jellemzője, hogy az emberi létezés biológiai, fiziológiai formája, továbbá olyan idősíkkal is rendelkező folyamat, amely lehetővé teszi az egyes individuumok egymástól való elkülönülését, egymással való kapcsolatteremtését. Az emberi élet tehát nemcsak a fizikai világba való kiterjedést, hanem egy belső, szubjektív, lelkivilág kiépülését is jelenti. Ez kettős kiterjedés – a biológiai anyagi szint és a tudati-szellemi szint – egymással szerves kölcsönhatásban formálódik. Egyszerre külső környezetben objektív módon végigélt, ugyanakkor belsőleg, szubjektíve megélt folyamat, egyszerre természetes adottságként lefolyó életfolyamat, és ugyanakkor tudatosan megtervezett, szellemileg reflektált létforma. Mindkét minőségében kapcsolatban áll az idővel, de nemcsak a külső idővel, hanem annak

szerves belső idői formájával. Így az élet nemcsak időbeliség, hanem időiség is egyben, maga az átélt, megélt idő (vö. *Dilthey*, 1990. 63).

Az élet belső időstruktúráját az *élmény* fogalmával lehet megragadni, ami egy külső benyomás, belső, lelki, szubjektív átélése. A külső világ valamely időben lefutó eseménye az élmény szintjén egy belső, időbeli kiterjedés, időtartam, a megélt jelen hosszabb, rövidebb ideig tartó átélése. Az élmény ebben a megközelítésben időstruktúra, időbeli kiterjedés, a megélt idő szubsztanciálódása, tehát nem azonos a külső eseménnyel, hanem inkább azzal a hatással, amelyet egy esemény az életben kivált – az élet megélt eseménye, mint életesemény, történés, határesemény. A külső és belső világ időszerkezete eltérő, a megélés múltja, jelene és jövőre nyíló befogadási folyamatai másként strukturálódnak, mint a külső világ órával mérhető időrendje. A szubjektivitás belső rendjét és kiterjedését a jelen valóságának átélése, az emlékezés és tervezés folyamatai szabályozzák. Ez a belsőleg megélt élet mindig hatással van a tudatosság, a szellemi reflektáltság szintjére is. Az élmény kettős jelentése: egyrészt az életfolyamat legkisebb életegysége, amely biztosítja a jelenlét egységes megélését, másrészt az életmozzanatok átfogó egysége, amely az életút vonatkozásában viszonylagos önállósággal rendelkezik. Ebben annak két strukturális összetevője az átélés és a jelentés egyszerre van jelen. Az élményt átéljük, ugyanakkor ennek az átélésnek az élet egésze szempontjából jelentése is van (vö. *Dilthey*, 1990. 64).

Az élmények mint az életfolyamat részei egymással összefüggő struktúrát alkotnak, amely megalkotja az *életutat*, az értelem-összefüggésekké strukturálódó élményeknek meghatározott elrendeződését. Azt az élményrétegződést, amelyben az egymásra rakódó, egymásra épülő élmények újraszervezik az egymáshoz és az élethez való viszonyukat. Az egyén individualitását hordozó életút nem írható le csupán biológiai folyamatként, sem pedig csupán pszichológiai realitásként, olyan szellemi egység, amely a megélés folyamatában a biológiai és pszichikai életmozzanatok az életnek mint átfogó szellemi egésznek összefüggésrendszerében szerveződnek az individualitást megalapozó értelem-összefüggéssé. Az élet bár biológiai folyamatokban gyökere-

dzik, a szellemi valósághoz tartozik, feltárását és megértését maga a szellemi dimenzió biztosítja, amellyel kettős kapcsolatban áll. Egyrészt maga is szellemi, hiszen saját belső élményvilágunk tudati-szellemi reflexió útján szerveződik individualitásunkat hordozó értelem-összefüggésé. Másrészt szellemi objektivációi révén az individuumok egymással kapcsolatba lépve és együttműködve egy közös szellemi világ – társadalmi és kulturális létszféra – alkotói és részesei is egyben. Ez a közös szellemi világ, történeti és belső időkeretbe szerveződő időbeli kiterjedés. A szellemi világ mindig történelmi világ, amelyben az azt létrehozó életesemények, emberi cselekvések és alkotások, a létrehozott művek mint a történelmi időt belsőleg strukturáló egységek egymással hatásösszefüggésben álló időstruktúrákként válnak ennek alkotórészeivé. A szellemi történelmi világnak ez a belső időbeli megformáltsága a nyelv közegében, a nyelvi formák és kifejezések által és rendszerében a beszéd, a szövegek, az irodalmi művek különböző alakzataiban válik ténylegesen megjelenítetté. A szellemi történeti világot az idő, a nyelv és a történeti hatásösszefüggések kölcsönhatásai és strukturái szervezik egységes és átfogó értelem-összefüggéssé, amely az élmény és a kifejezés egységén alapul (vö. *Dilthey*, 1990. 67–69).

A fentiekből adódó alapvető módszertani kérdés, hogyan lehetséges az egyesnek, az általánosnak, az emberi élet nagy formáinak általános szintű, vagyis tudományos megismerése. A szubjektív módon megélt élet belső élményvilága közvetlenül nem tapasztalható meg, csak azok szellemi kivetülései, objektivációiban, illetve ezek általi kifejeződésekben válik megtapasztalhatóvá. A kifejezést csak az adott individuális élettartalom kifejeződéseként érthetjük meg. Ennek megismerésére a megértés mint a megismerés megalapozott módja szolgál. *„A megértés elsődlegesen mármint a kifejezés és a benne kifejezett közötti viszonyon alapul, amely minden megértésként karakterizált élményben benne van”* (*Dilthey*, 1990. 88). A megismerés az a folyamat, amelynek során a kívülről, érzékileg adott jelekből egy belül valót ismerünk meg (*Veress*, 2010. 111).

Összegezve: a kultúra világával foglalkozó úgynevezett szellemi-tudományos kutatás tehát nem alapozható csupán a számszerűsíthető

empirikus tapasztalatokra, az emberiség egymást követő generációi által megteremtett kultúra világának alkotásait *szimbolikus jelentésekkel együtt*, azok kialakulásában, vagyis történetiségükből fakadó öntörvényűségükben kell vizsgálni, feltárva azok értelmét, értékeleit, illetve céljait is. Ez nem korlátozódhat kizárólag a leírt szövegekre, a vizsgálódásnak ki kell terjednie a különböző egyéb kulturális megnyilvánulásokra, műalkotásokra, intézményekre is, amelyek lényege az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével, a *hermeneutika* 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).

A fenomenológia és a hermeneutika szemléletmódja a hétköznapi világ természetes tapasztalataira alapozódik, amely közegben a dolgok és jelenségek sokasága és sokfélesége, egyedisége, esetlegessége, véletlenszerűsége, változatossága válik megtapasztalhatóvá. Ez az élet hétköznapiságával összeshövődő tapasztalat, annak természetes szubjektív idővilága megkérdőjelezi a térben szigorúan strukturált és lehatárolt tudományos természetkép és ennek logikáját követő társadalomkép merevségét, időtlenségét, igazságának egyetemes érvényűséget hirdető történetietlen világát.

A hermeneutika révén az empirikus tudományosság objektív, ellenőrizhető, egységes és változatlan igazságával szemben, a partikuláris tapasztalatok interszubjektív térben formálódó, különböző életvilágok előítéleteiben gyökeredző sokféle igazság kerül felszínre, amelyeknek mindig azok adott konkrét körülményei teremtik meg saját érvényességük igényét. Ezek a plurális igazságok mindig különböző változatosan interpretálható szövegek formájában jelennek meg, melyek egyike sem jeleníti meg a teljes igazságot, egyedi formában mindegyik a maga konkrét módján keresi, és tevékeny megalkotja

a soha nem teljesen kész igazságnak. A hermeneutika ezt a másfajta egyetemességi igényt azáltal juttathatja érvényre, hogy az európai racionalista tudományfelfogás absztrakt, történeti szempontokat nélkülöző egyetemességi horizontját saját természetes határaival, az emberi végeesség tapasztalatával, illetve minden fajta emberi tapasztalás ebben gyökeredző végeességével és történetiségével szembeállítja.

A 20. század első felének ismeretelméleti irányzatai

A 20. század első évtizedei a tudományos megismerés újabb változásait hozzák. A század elején kibontakozó tudományterületek, a magfizika, részecskefizika, továbbá a relativitáselmélet és a kvantumfizika – Planck, Einstein, Bohr, Heisenberg nevéhez kapcsolódó – tudományos eredményei gyökeresen megváltoztatják a kutatás normáit és követelményeit. Ezek a tudományos eredmények számos a korábbi mechanikai világképpel szemben álló új elgondolást is megfogalmaztak, amelyek csak elvont matematikai eszközökkel, illetve kizárólag a szakemberek számára átlátható kísérleti technika segítségével voltak kutathatóak. A korabeli tudományfilozófia, illetve tudományelmélet változásait befolyásolta továbbá a matematikai logika gyors fejlődése, neves művelőinek, mint Gottlob Frege, Bertrand Russell, A. N. Whitehead a tudományos megismerés határaival kapcsolatos logikai és halmazelméleti felismerései is. A változásokat jól érzékeltetik például David Hilbert nagy hatású, a matematika alapjaira vonatkozó kutatásai, Kurt Gödel bizonytalansági tétele, Alfred Tarski szintaktikai és szemantikai, illetve tárgynyelvi és metanyelvi szintek elkülönítésére irányuló javaslatai. Hatásukra a század elején kialakult egy széles körben alkalmazható egzakt logikai apparátus. Ebben a szellemi közegben született a 20. századi tudományfilozófia egyik alapműve, az osztrák származású, Angliában tevékenykedő Ludwig Wittgenstein fiatalkori munkája, a *Logikai-filozófiai értekezés*, amely az egész filozófiát, benne a tudományfilozófiát, mondatok, kijelentések, állítások

olyan halmazának tekintette, amelyek között a logika tud kapcsolatot teremteni (*Palló*, 2003. 373–375).

A pozitivista orientációjú tudományfelfogás fenti elméleti fordulatát az 1920-as években alapított Bécsi Kör úgynevezett logikai pozitívizmusa összegzi. A mozgalom legismertebb tagjai – Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Herbert Feigl, a közgazdász Otto Neurath, a fizikus Philipp Frank – Einstein művei nyomán, megfigyelésekre alapozott kijelentésekre építve, a logika eszköztárának felhasználásával a tudomány egyetemleges rendszerének felépítésére törekedtek. A rendszerépítés során komoly nehézséget jelentett állításaik igazolását, verifikációját szolgáló szigorú kritériumok megalkotása. Az ennek kapcsán fellángoló évtizedekig tartó vita lezárásaként a Bécsi Kör hivatalos ellenzékének számító, szintén osztrák származású, később Londonban tanító Karl Popper *A tudományos felfedezés logikája* című művében azt javasolta, hogy a tudományos igazság feltételének ne tételeinek verifikálhatóságát, hanem az állítások elvi cáfolhatóságát (falszifikálhatóságát) tekintsék. Popper szerint a tudomány nem kész elméleteket, csupán hipotéziseket alkot, amelyeket elvileg megcáfolhatnak a kísérletek (*Palló*, 2003. 376).

Az empirikus társadalomtudományok, majd a század közepén megjelenő rendszerelméleti és strukturalista alapokon nyugvó, tudományos irányzatok térhódítása mellett a 20. század utolsó évtizedeiben az angolszász és a kontinentális tudományosságban egyaránt népszerűvé váltak a német szellemtudományos irányzatokra alapozódó, azokat továbbfejlesztő megértő, fenomenológiai-hermeneutikai törekvések is. Ezekkel mutat rokon vonásokat az amerikai Georg Herbert Mead által megalapozott és Herbert Blumer által továbbfejlesztett szimbolikus interakcionizmus. Az osztrák származású, az Egyesült Államokba emigráló Alfred Schütz szintén amerikai egyetemen dolgozza ki a megértő társadalomtudomány fenomenológiai irányzatának alapelveit. Követői, például Berger és Luckmann, a fenomenológiai tudásszociológia jeles képviselői az eredeti koncepciót különböző társadalomtudományos értelmezésekkel gazdagítva a fenomenológia kultúratudományok átfogó elméletévé fejlesztették.

A megértő szemléletmód érvényesült továbbá a torontói és a pennsylvaniai egyetem szociológia- és antropológiaprofesszora, a közelmúltban újra felfedezett Erving Goffman munkáiban és a Harold Garfinkel által kidolgozott etnometodológiában is. Ebbe a körbe tartozik az 1930-as években kibontakozó Frankfurti Iskola (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse) által megalkotott neomarxista kritikai elmélet, amely a nyugati országokban (túlnyomórészt a francia és német egyetemeken) vált népszerűvé az 1960–1980-as években. A kritikai elméletet későbbi nagy hatású szintetizáló munkáiban Jürgen Habermas fejlesztette tovább (lásd részletesen *Németh*, 2013).

Újabb tudományelméleti irányzatok és a neveléstudomány-történeti kutatások

Miután a rendszerezett tudományos megismerés, illetve annak elméleti rendszerei nem öncélú formák, azok olyan emberi, illetve társadalmi produktumok, amelyeknek mindig hordoznak valamilyen társadalmi funkciót is. Ez a tény alapozza meg az emberi megismerés és ennek részeként a tudományos tudás létrejötté elméleti-történeti kérdéseinek vizsgálatát. A tudományok történeti fejlődésével foglalkozó kutatások megalapozásához közvetlenül kapcsolódó tudományelméleti megközelítések kapcsán két jellegzetes tudományelméleti megközelítésmód különíthető el: a tudományelmélet hagyományos megközelítései a tudományok önreflexióit középpontba helyező belső interpretációval vizsgálják a tudományok jellegzetes formáit, változásaik dinamikáját. Ennek egyik szélső pólusát a tudományt abszolutizáló, hagiografikus megközelítések alkotják. Ebben a megközelítésben a tudományos alkotások olyan szellemi produktumok, amelyeknek egy korszak szellemi áramlatai adnak sajátos formát. Így értelmelve a *tudományt, mint egy sajátos öntörvényű mikrokozmoszt*, olyan kategóriákat alkalmaz a metaelemzésekhez, amelyeket a tudomány világa maga ír elő – a tudomány hivatalos normáinak leírásával.

A másik megközelítés külső interpretációval dolgozik, a tudományt a körülötte létező *kultúrával, illetve társadalmi valósággal összefüggésben vizsgálja*. Ezzel a kérdésfelvetéssel a legáltalánosabb szintű, legautentikusabb válaszokat a tudásszociológia, illetve a tudományszociológia különböző irányzatai fogalmazzák meg. A 20. század hetvenes, nyolcvanas éveitől kezdődően a társadalom-, illetve szellemtudományok kialakulására fókuszáló tudománytörténeti kutatásokban mind erőteljesebben érvényesül, a természettudományok tudománytörténete kapcsán már korábban is alkalmazott tudásszociológiai megközelítés. A tudásszociológia¹ (*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 (*Berger és Luckmann, 1992*). Miként látni fogjuk, a külső megközelítés szélső pólusa – a tudomány relativisztikus, leegyszerűsítő megközelítése – a tudomány belső öntörvényűségét felszámolni igyekvő ultraradikalizmus jelenti majd. A továbbiakban ennek a fenti két tudományelméleti pólus kibontakozásának folyamatait és jelentősebb elméleti iskoláit tekintjük át részletesebben.

¹ A tudásszociológia hagyományos irányzatainak bemutatása Berger és Luckmann (1998. 11–35) munkáján alapul.

Merton tudományelméleti felfogása

A tudomány társadalmi világára fókuszáló externalista, tudomány-szociológiai nézőpontú tudományelmélet megalapozása a Parsons köréhez tartozó neves amerikai tudomány-szociológus, a Columbia Egyetem tanára, Robert K. Merton [1938] érdeme. Már az 1930-as évek végén megjelenő első tudománytörténeti munkáiban hangsúlyozta, hogy a társadalmon belül a tudománynak sajátos intézményesült formái vannak. A szociológia feladata ezek intézményes és szervezeti kereteinek saját eszközeivel folytatott vizsgálata. Merton szerint a tudomány-szociológia a tudásszociológia egyik alosztálya, amelynek tárgya a „*dinamikus kölcsönös függés a tudomány, mint kulturális és civilizációs termékeket teremtő társadalmi tevékenység és a környező társadalmi struktúra között*” (Merton, 2002. 613). A modern tudomány egyik alapvető sajátosságaként hangsúlyozza a tudományos állítások függetlenségét (Merton, 2002. 626). Úgy vélte, hogy a „tiszta” tudománynak nem szabad tudományon kívüli kritériumokat elfogadnia, mert akkor könnyen a teológia vagy a gazdaság, avagy az állam szolgálóleányává válhat. Autonómiája megkívánja a tudomány művelőitől, hogy felismerve társadalmi függésüket, megteremtsek saját autonóm működésük alapjait, tisztázzák és megerősítsék a modern tudomány ethoszát (Merton, 2002. 627–630). Az amerikai kutató elsősorban a tudomány által a kultúra struktúrájában betöltött helyének kijelölésével foglalkozik, továbbá azokkal a szokásokkal és normákkal, melyek a tudomány módszertani szabályait és technikai eljárásait alakítják. Vizsgálódásai nem terjednek ki a tudományos elméletek episztemológiai és metodológiai kérdéseire, kognitív tartalmára, inkább az azokat megalapozó társadalmi tényezők szerepét kutatja, és a Parsons-iskola strukturális-funkcionalista hagyományait követve – idealizáló, nagy összefüggéseket megragadó makroelméletet alkot. A tudomány társadalmi környezetét elemezve megállapítja, hogy a tudományos igazság mindig és mindenhol harcokban bontakozik ki, amelyek téje a természet és társadalom észlelésére, felosztására kidolgozott legitím alapelvek érvényre juttatása: „*Az ismeretek*

területén csakúgy, mint másutt, versengés folyik a csoportok és közösségek között [...] a valóság nyilvános értelmezéséért. A konfliktusban álló csoportok szeretnék – többé-kevésbé tudatosan – érvényre juttatni saját értelmezésüket a dolgok múlt-, jelen- és jövőbeni állapotát illetően” (Merton, 1973, 267).

A tudomány működését vizsgáló művében hangsúlyozza, hogy annak vizsgálata során egyaránt tekintetbe kell venni a társadalommal, továbbá saját tudományos mikrokozmoszával kialakított kapcsolatát. Megfogalmazza a tudományos közösség alapvető értékeit (objektivitás, eredetiség, hasznosság) valamint a tudományos kutatás *kötelező alapvető normáit (CUDOS kritériumokat) is.*

Hangsúlyozza, hogy a szabad tudományos munka előfeltétele a demokratikus társadalom, célja az igazolt tudás bővítése. Ezek a körülmények biztosítják a *tudományos munka ethosát, amelynek négy alapvető összetevője van:*

1. Kommunitarizmus (communitarism): Miután a tudományos eredmények a társadalmi együttműködés eredményeként jönnek létre, azok olyan közös örökséget alkotnak, amelyben csak korlátozottan jelenik meg az egyéni alkotók részesedése. Ezért azok elismerése is intézményes, az egyéni tulajdonjogok minimálisak, a közös eredmények alapján az elkészített termék köztulajdont alkot. A kutatóknak új tudományos eredményeiket meg kell osztaniuk a tudományos közösség tagjaival és a nyilvánossággal. Eredményeik nem képezik „tudományos magántulajdonukat”, ezért nincs joguk azok tudományon kívüli okokból történő eltitkolására.

2. Egyetemesség (universalism): A tudományos teljesítményt személyi szempontoktól független egyetemes kritériumok alapján kell értékelni, azok függetlenek a nemzeti, faji, vallási kötődésektől és hitvallásoktól.

3. Pártatlanság, érdekmentesség (disinterestendness): A tudományos megismerést kizárólag a tudományos igazság szempontjai vezérelhetik, abban nem játszhatnak szerepet a kutató személyes érdekei. Ez biztosítja a tudomány nyilvánosságát és ellenőrizhetőségét, a csalás lehetőségének kizárását. A tudósakat önzetlen viselkedésükért kell jutalmazni.

4. *Eredetiség (originality)*: A tudománynak mindig olyan új tudományos eredmények megalkotására kell törekednie, amelyek új problémafelvetésekben, módszertani eljárásokban, új elméletek megfogalmazásában realizálódnak.

5. *Szervezett szkepticizmus (scepticism)*: Az új tudományos eredményeket azok általános elfogadása előtt kritikai próbának kell alávetni. Miként Merton megfogalmazza, „*a tudományos kutató nem tiszteli a szent és a profán közötti szakadékot, olyan ember, aki más véleményen van*”. A tudós közösségnek a felmerülő vallási, politikai vagy gazdasági ellenállással szembehelyezkedve kell megvizsgálnia minden felmerülő alternatívát, amihez szigorú strukturált közösségi kontroll megléte szükséges (vö. *Merton*, 1973. 267–280). Merton munkássága emellett kiterjedt a tudományos univerzum társadalmi struktúrájának, az ellenőrzés, kommunikáció, értékelés és bérezés – oktatás és utánpótlás biztosításának kontrollmechanizmusainak – elemzésére is.

Kuhn paradigmaelmélete

Az externalista nézőpontú tudományelméleti nézőpont kialakulásában fontos szerepe volt a logikai pozitivista, analitikus tudományfilozófia átfogó kritikáját elsőként megfogalmazó Thomas Kuhn munkájának (*A tudományos forradalmak szerkezete; Kuhn*, 1962; 1970; magyarul 1984; 2000). Ebben a szerző a tudományok fejlődésében felfedezett olyan szakaszokat – ezt nevezte normál tudománynak –, amelyekben belül nincsenek radikális változások, jellemzőjük az adott kereteken belüli fejlődés, gyarapodás. Ezeket a kereteket jellemezte a paradigma elnevezéssel, amelybe a közös tudományos világlátás négy kérdéscsoportját sorolta be. Az első lételméleti (ontológiai) jellegű filozófiai nézetekből áll (például: mi is a világ, miből áll a világ, milyen objektumok azok, amelyek a tudományos vizsgálódások tárgyát képezik, mi jellemzi ezeket általában, konkrétan, hogyan mozognak, a dolgok és mozgások összekapcsolódása milyen meghatározottságokat hordoz). A második ismeretelméleti (episztemológiai) kérdé-

sekkel foglalkozik (például: megismerhető-e és milyen mértékben a világ, hogyan ismerhető meg a legáltalánosabb módszertani szabályok szintjén). A harmadikba a tudományos (diszciplináris) alapfogalmak, alapvető elméleti feltevések, törvények tartoznak, valamint ezek alkalmazása különböző problémátípusok megoldására. A paradigmát alkotó elemek negyedik csoportja módszertani vonatkozású (például: a használatos kísérleti berendezések, az ezekhez tartozó vagy más kutatási módszerek, továbbá azok matematika kezelési módja, illetve a matematikai eszközök jellege).

Az első tudományos paradigmának a mechanikus világképet tekintti, az ezt megelőző időszakot – tehát az egész ókort és középkort – preparadigmatikus, vagyis paradigma előtti, illetve tudomány előtti állapotként jellemezve. A paradigmák történetileg alakulnak ki, de nem maradnak fenn explicit módon. Tehát nem úgy jönnek létre, hogy a tudósok tudatosan megegyeznek bizonyos világnézeti vagy módszertani kérdésekben, ezeket meghirdetik, és utána mindenkinek módjában áll ezeket elsajátítani. Az egyes korszakok tudományos közleményeit, tankönyveit áttekintve, ezekre vonatkozó tudatos elemeket, állásfoglalásokat alig talált. Tehát ezekről nincs tudatos döntés, a problémák átbeszélése, az eredmények lefektetése és nyílt továbbadása. Mindez implicit, rejtett módon, nem tudatosan, szinte automatikusan megy végbe, a paradigma határozza meg a feltehető kérdések körét is. A megoldások értékelését az dönti el, hogy az tudományos-e, azaz megfelel-e a kor tudományos normáinak, megválaszolható-e a rendelkezésre álló eszközökkel, vagyis hogy összhangban van-e a paradigmával.

A preparadigmatikus tudományban a tudósok közösséget alkotnak, a tudós közösség és a paradigma kapcsolata kettős kölcsönhatásban áll egymással. A paradigma az, amit a tudós közösség elfogad, de nem tudatosan, hanem közös mintákat, példákat követve. Aki nem fogadja el az uralkodó paradigmát, azt a tudósok nem tekintik maguk közé valóznak, ha valaki másképp tesz fel más kérdéseket, más módszerekkel keresi azokra a válaszokat, azt kirekesztik maguk közül, dilettánsnak (vagy az orvostudományban például kuruzslónak) bélyegzik. Az el-

határolódás nem csupán a problémák szintjén valósul meg, hanem a tudós közösség határait is kijelöli. Miután nincsenek szigorú definíciók, a határvonalak vitathatóvá válnak. Az éppen aktuális tudományos igazságot folyamatos – a körülmények által alakított – harc eredménye dönti el. A tudomány normál szakaszában is állandóan változik, folyik a rejtvényfejtés, a kereteinek kitöltése.

Kuhn szerint vannak ennél viharosabb tudományfejlődési szakaszok is, ezeket nevezi tudományos forradalomnak vagy forradalmi tudománynak. Az ilyen szakaszok lényegesen rövidebbek – de nem pillanatszerűek – a paradigma által befolyásolt fejlődési időszakoknál, viszont sokkal radikálisabb változásokat eredményeznek. Ezek a folyamatok ott kezdődnek a normál tudományon belül, ahol elméleti vagy gyakorlati anomáliák jelennek meg. Az anomália olyan tényező megjelenését jelenti, ami nem illeszthető bele az uralkodó paradigmába. A paradigmaticus tudomány az anomáliákat ignorálhatja, figyelmen kívül hagyhatja, azzal, hogy a jelenség nem is létezik, tévedés, vagy ha mégis létezik, nem abban a formában, ahogy azt leírták. Megpróbálhatja továbbá beilleszteni azt az uralkodó paradigmába. Ez a válság előkészíti a talajt a paradigmából nézve „őrült” gondolatok számára. Ezek olyan új megközelítést ajánlanak, amely megoldja az anomáliákat. Az ezt megfogalmazó forradalmár nem szükségszerűen, de sokszor kívülálló. Amennyiben a tudós közösség válaszul elfogadja az új elméleti megközelítést, bekövetkezik a tudományos forradalom, a paradigmaváltás, mint a világszemlélet alapvető megváltozása.

A különböző paradigmák olyan különböző világnézetek, amelyek még a tényeket és adatokat is eltérő módon értelmezik. Ebből is következik a paradigmák összemérhetetlensége vagy inkommensurabilitása. Amennyiben ugyanis két paradigma között nincsenek közös alapadatok, alaptények, alpnézetek, akkor a két paradigma nem tud kommunikálni egymással, így nem dönthető el azok egymáshoz fűződő viszonya sem.

A tudomány további sajátos tulajdonsága a törekvés saját forradalmi nyomainak eltüntetésére. A forradalmak után a tudósok újrainrják a tankönyveket, kézikönyveket, megváltoztatják a tudomány

történetét, ahogy teszik ezt más történészek is. A korrekció hatására a tudomány története az elődök munkájának átértékelése nyomán az éppen aktuális tudományhoz vezető folytonos fejlődés látszatát kelti. Azt hangsúlyozzák, hogy a régi tudósok ugyanazokra a kérdésekre voltak kíváncsiak, mint a mostaniak, csak éppen még nem álltak rendelkezésükre megfelelő kísérleti és elméleti eszközök, ezért még nem tudták megadni a helyes válaszokat, de ahogy időben közeledünk a mai állapothoz, annál közelebb álltak a helyes megoldásokhoz (vö. *Szegedi*, 2013).

Feyerabend és Lakatos

Kuhn felfogásának még radikális továbbvitelét Paul Feyerabend munkássága jelenti. Túllépve Kuhn azon állításán, mely szerint a tudománynak nincsen univerzális – minden korra érvényes – módszere, de egy adott normál szakaszon belül a paradigma meglehetősen szigorúan előírja, hogy mit lehet és mit nem lehet alkalmazni a tudományos kutatás folyamán, legradikálisabb írásaiban azt állítja, hogy egyáltalán, még időlegesen sem létezik a tudományos módszer. Ezért az eredményesség egyetlen azt helyettesítő követelménye az „anything goes” (*bármilyen elmegy*) elv alkalmazása. Ennek jegyében bármilyen megtehető, például megtagadhatóak a tudomány adott állapotában érvényesnek tekintett elméletek, semmisnek tekinthetőek a kísérleti eredmények. Ennek bizonyítására Galilei esetét emelte ki a tudomány történetéből, megállapítva, hogy kizárólag eretneksége tette nagy tudóssá. Ennek alapján a megoldás: tagadj meg minden érvényes elméletet, vess el minden bevált módszert, ne ismerd el a kísérleti eredményeket – és nagy tudóssá válhatsz, feltéve hogy tevékenységed eredményes lesz. Feyerabend lényegesen átlépi a tudományfilozófia határait, foglalkozik művészeti, társadalmi kérdésekkel, én ennek következtében határai is elérjük a szociológiát, művészetelméleteket is (vö. *Szegedi*, 2013).

Tudománypukkasztó felfogása szerint az állam és az egyház szétválasztása után az állam szétválasztására lenne szükség: „*Nincs tehát*

világosan megfogalmazható különbség mítoszok és tudományos elméletek között. A tudomány egyike az emberek kialakította számtalan életformának, és nem is föltétlenül a legjobb. Hangos, pimasz, drága és feltűnősködő. [...] És minthogy az álláspontok elfogadásáról vagy elvetéséről az egyes embereknek, vagy, demokráciákban, demokratikus intézményeknek kell döntenüök, adódik a következtetés, hogy állam és egyház elválasztása kitoldandó állam és tudomány elválasztásával” (Feyerabend, 2002. 475).

A magyar származású Lakatos Imre Feyerabend nézeteivel szembehelyezkedve, Popper tanait továbbfejlesztve fogalmazta meg a tudomány mint racionális tevékenység elméleti sajátosságait. Elfogadja azt a popperi tételt, hogy lehetetlen az elméleteket maradéktalanul verifikálni, továbbá nincsenek egyértelmű kritériumok annak eldöntésére, hogy egy új tudományos eredmény előrelépést jelent-e. Szerinte a tudomány történeti távlatból történő vizsgálata dönti el egy adott korszakról, egy adott elképzelésről, hogy hosszú távon elősegítette-e a tudomány fejlődését. Azonban nem jelölhető ki egyetlen olyan történeti pont sem, ahonnan kialakítható megingathatatlan bizonyosságú rekonstrukció. A tudomány történetét problémák történetének látja, ahol az egy-egy problémára adott válasz-kísérletek folytonos történetté kapcsolódnak össze. A logikai pozitívizmus verifikációs, továbbá a popperi falszifikációs elképzelésekkel szemben nem egy konkrét módszerben látta a tudomány lényegét. Annak határait az időben folytonos szálát alkotó tudományos tevékenység jelöli ki. Ez a problémákhoz kötődő folytonos történet határozza meg az egyes kutatási programokat, amelyet azok a metodológiai szabályok fogják össze, melyeket annak kezdetekor a tudósközösség kijelölt, és amelyek nagy vonalakban meghatározzák a kutatás játékszabályait, az úgynevezett heurisztikát. Ez adja meg az eredmény megtalálásának módját (pozitív heurisztika), illetve milyen módon nem lehet azt elérni (negatív heurisztika). Az utóbbi jelöli ki a program úgynevezett kemény magját, amely ellen nem értelmezhetőek cáfoló evidenciák (ami akkor sem kerül feladásra, ha egyelőre hibásnak tűnik), és egyben felvázol a mag körül egy védőövet (segédhipotézisekből és segédelméletekből), ami-

nek tetszőleges módosításával lehetőség nyílik a mag épségben való megőrzése a problémákkal szemben. A pozitív heurisztika a program fejlesztésének irányát szabja meg, valamiféle előzetes tervként szerepel, amely körvonalazza a program által elérendő célt, és ezáltal viszi előre a programot. Egy tudományos program nem akkor ér véget, ha cáfolattal találkozik, hanem akkor, amikor a pozitív heurisztika kimerül, vagyis amikor a kutatásnak nincs további iránya. Lakatos saját tudományfelfogását nem egyszerű elméletnek, hanem sokkal inkább olyan előíró, preskriptív módszertannak tekintette, amely követendő kánont szolgáltathat egy metatudományos probléma megoldása számára. Nem a tudományt írja le, hanem a tudományelmélet, egyben a tudománytörténet számára írja elő a tudomány elemzésének szempontjait (*Kutrovác*, 2013).

A tudásszociológia erős programja

Kuhn hatására a 20. század utolsó évtizedeiben a tudományos megismerés társadalmi-történeti környezetének vizsgálata kerül a tudományelméleti vizsgálódások középpontjába. A tudományos racionalitás kérdésének megoldására az 1970-es években kialakuló, az episztemológiai bizonytalanság leküzdésére törekvő egyik új program a kognitív pszichológia eredményei felé fordult (*Quine*, 1969). Kiinduló tétele szerint a természet megismerésének helyes módját maga a természet írta elő, illetve azt jórészt be is írta az ember (és más élőlények) agyába, magatartás-struktúrájába. A tudományfilozófiának tehát nem normatív előíró, hanem deskriptív leíró jellegű feladatokat kell megoldania (*Fehér*, 2002).

Az empirikus tudományoknak ez a kognitív fordulata kapcsolódik a modern fogyasztói társadalmak kialakulásával együtt kibontakozó világméretű globalizáció folyamataihoz, melyek kísérőjelenségei az információrobbanás, a távközlési és elektronikus média globalizációja, továbbá az információ, a tudás szerepének felértékelődése. Ezek a 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 azonos nyelven beszélő nemzetközi tudományos kutatóközösség. Ez a mindjobban szinkronizált, közös fegyelmező 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 (Csapó, 2004).

A felvetődő racionalitásprobléma másfajta, később sok vitát kiváltó megoldását javasolta a tudásszociológia ekkor kibontakozó úgynevezett erős programja (Bloor, 1976; 1991), amely a tudás szerkezetének szociológiai elemzésével a tudásszociológiai tradíció folytatására és meghaladására vállalkozik, kiterjesztve annak érvényességét az egzakt tudományos tudás területeire is. A koncepció Wittgenstein késői munkásságából merített nyelvjáték tételre támaszkodik, amely szerint a kultúrába történő betagolódás során elsajátított nyelvjátékok útján lehet értelmezni az emberi megismerés területeit. A fogalmak természetét azok használatában ragadja meg, és azt alapvetően nyitottnak tekinti minden új alkalmazás esetén.

Az új megközelítés lényegét David Bloor négy pontban foglalta össze:

1. A kauzalitás vagy oksági-elv: a megismerés és a tudás (minden formájára) oksági magyarázatot kell adni, az okok között pszichológiai (naturális) és szociológiai (szociális) tényezők is szerepet játszanak. A tudás sajátosságait vizsgáló társadalomtudós a természettudóshoz hasonlóan jár el, szintén a vizsgált jelenségkör okait keresi. Ez a vizsgálat naturalista, ugyanis a tudás „mint természeti jelenség” érdekli. Az emberi tudás tehát empirikus úton, a tudományos kutatás eszközeivel vizsgálható, annak természete tudományosan feltárható. Ennek formája a deskriptív leírás, a tudásszociológus is úgy bánik a tudással,

mint a természettudós, oksági terminusokban, leíró és értéksemleges nyelven írja le kutatása tárgyát.

2. Az imparcialitás vagy pártatlansági elv: A hamisnak és igaznak, racionálisnak és irracionálisnak vélt elemeket egyaránt meg kell magyarázni. Amennyiben a kutató kizárja a normatív elemeket a magyarázatból, akkor nem tud különbséget tenni igaz/hamis vagy racionális/irracionális hitek között. Ezért a fenti dichotómia mindkét oldala magyarázatot igényel. Ha valaki jól gondol valamit, az ugyanúgy oksági folyamat eredményeként áll elő, mint amikor téved.

3. A vizsgálat a szimmetriaelv alapján és segítségével történik, az igaznak és hamisnak tartott vélekedéseket ugyanúgy, ugyanolyan okokkal kell magyarázni, amelyek egyaránt visszavezethetők természetes, illetve szociális tényezőkre is. Amennyiben az igazság/hamisság, racionalitás/irracionális és ehhez hasonló dichotómiák nem befolyásolják a magyarázat módját, akkor nemcsak a magyarázat igénye egyforma a két oldalon, hanem a magyarázat típusa is. Ugyanolyan típusú okok okozzák az igaz vélekedéseket, mint a hamisakat, amelyek lehetnek „természeti okok” és a „társadalmi okok”. Amennyiben az igazságra vonatkozó hit érzékszervi tapasztalatból származik, akkor az érzékszervekre ható fizikai ingerek alakítják ki, ami leírható a természettudomány eszközeivel, természetli folyamatként. A szociológiai vizsgálat természetéből fakadóan ezeknek a jelenségeknek a szociológia eszközeivel leírható („szociális”) okait is kutatja. Az irányzat szerint a dolgok igaz vagy hamis voltára vonatkozó tudományos vélekedést megalapozó hit mindig a tapasztalat („természeti okok”) és az előzetes hitek („társadalmi okok”) eredőjeként ragadható meg.

4. A reflexivitáselv: a tudásszociológiának önmagát ugyanúgy kell magyaráznia, mint a vélekedések bármely más rendszerét, a fenti tételek önmagára mint a leíró tudományok egyikére szintén érvényesek (vö. *Ropolyi*, 2013).

A legnagyobb vitát az úgynevezett szimmetriatétel váltotta ki, mivel a tudósok többsége nem fogadta el azt, hogy a racionális megismerés és az igaz tudás társadalmi gyökerű, szociológiai tényezőkkel is magyarázható. A legfőbb ellenérv az volt, hogy ami igaz és racio-

nális, annak legfőbb ismérve éppen az, hogy működése független a társadalmi tényezőktől, azok jelenléte a természetre vonatkozó tudást csak eltorzítaná. A kritikusok szerint az erős program ideológiagyártássá degradálja a természettudományokat, anyagi vagy pártérdekek kiszolgálóinak bélyegzi a tudósokat.

Fehér Márta szerint (*Fehér, 2002*) az erős program újszerűsége éppen abban rejlik, hogy megközelítésmódja ráirányítja a figyelmet az emberi tudás és ezen belül a tudományos tudás használhatósági és érvényességi határaitra, annak mindenkori történelmi és antropológiai meghatározottságára. Az edinburghi iskola „erős programja” által kezdeményezett – tudásszociológiai iskola alaptétele szerint ugyanis a megismerő ember nem magányos hősként szerez ismereteket, annak minden megnyilvánulása társadalmi összetevők által befolyásolt. Quine episztemiológiai naturalizmusával szemben az ember nem kognitív képességeinek teljes birtokában jön a világra, mindig valamely közösség tagjaként születik, annak tevékenységéhez kapcsolódva szerzi meg kognitív képességeit, és válik alkalmassá az elfogadott és rendelkezésre álló megismerési folyamatok követésére (*Bloor, 1991; 1983; Bloor és Barnes, 1984*). Az általuk kidolgozott episztemológiai kollektívizmus szerint a társas (szociológiai, kollektív) tényezők jelen vannak a tudás kognitív tartalmában is, azonban azt nem destruktív, hanem éppen konstitutív, illetve konstruktív módon alakítják. Ezt a sajátos emberi megismerést éppen az ember társas lény mivolta teszi lehetővé, ez teszi történelmileg és társadalmilag meghatározottá, változóvá (vö. *Fehér, 2002*).

Az erős program tételei a társadalmi környezet mélyebb, az emberi megismerés alapjait érintő meghatározottságára utalnak: „*A dolog lényege az, hogy a társadalom nem eltorzítja a világra vonatkozó tudásunkat, nem áll közénk és a valóság közé. A társadalom képessé tesz bennünket: általa, nem pedig ellenére látjuk a világot. A társadalom és a kultúra szemüvegként hat: rajta keresztül kollektíve látjuk és ragadjuk meg a világot, nélküle semmit vagy majdnem semmit nem lát-nánk. A tudósok számára persze a releváns »társadalom« általában a »tudományos közösség«*” (*Bloor-Edge, 2000. 159. idézi Fehér, 2002*).

Francia újstrukturalizmus és a posztmodern

A 20. század utolsó harmadában kibontakozó posztmodern tudományfelfogás nyomán megjelenő a különösre – az egyediségre, illetve individuális megnyilvánulásokra – összpontosító úgynevezett megértő kultúratudományok – bölcsész- és társadalomtudományok – nem elsősorban a hipotézisek és elméletek ellenőrzésére töreksenek, hanem azokat interpretációs segédeszközként használják a vizsgálatuk tárgyát képező konkrét jelenség megértésére. Figyelmük középpontjában nem elsősorban az ok-okozati összefüggések, hanem szándékok és következmények, beteljesülő vagy beteljesületlen, a megvalósult vagy megvalósulatlan célok állnak (vö. *Kron*, 1999. 103; *Rosengren*, 2004. 16–17; *Németh*, 2012).

A posztmodern tudományfelfogás nézőpontváltásában Kuhn és Feyerabend mellett fontos szerepe volt a francia társadalomtudományos-filozófiai gondolkodás hatvanas-hetvenes években előtérbe kerülő új generációjának (például: Lacan, Lyotard, Deleuze, Foucault, Derrida, Bourdieu és mások) is. Jóllehet nem sorolhatók egyetlen egységes bölcséleti 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 feltárulnak 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 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*, 2000; 2002).

Munkásságának fontos vonulatát alkotják az ismeretelméleti megközelítésű művek – például *Les mots et les choses* (A szavak és a dol-

gok, 1966), *L'archéologie de savoir* (A tudás archeológiája, 1969), amelyek a tudományos tudás létrejöttének történeti vetületét a szigorú akadémiai-tudományos gondolkodás kialakulása szempontjából vizsgálják. Tudományelméleti, illetve tudománytörténeti vizsgálódásai során az eszmetörténet hagyományos rendező kategóriái (biológia, a természettörténet, a filozófia) helyett inkább az egyes kijelentések átfogó kontextusait biztosító *diszkurzív formációk* használatát javasolja. Ezeken egy meghatározott korra jellemző, tárgyakkal, illetve e tárgyak elkülönítésének és összehangolásának sajátos konstrukciós szabályaival és 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 meg egyezései mögött az egyes korok (eltérő tárgyakonstruálási szabályokkal és szemléletmódokkal jellemezhető) átfogó szellemi kontextusai-ban megjelenő, eltérő diszkurzív formációk állnak.

Az adekvát eszmetörténetnek (amit archeológiának nevez) ezért a diszkontinuitások feltárására kell törekednie, ennek során egy-egy fogalmat, tárgyat az adott formáción belüli helyi értékével együtt kell figyelembe vennie. Az így kitágított vizsgálati területre alapozva dolgozza ki a három egymást követő szintre osztható *diszkurzív praxis* kategóriáját. Az egyes témák tárgyalásakor ezek küszöbeinek átlépése, a tudományosság mind magasabb fokait jelentő mind tudatosabb reflexió egyre erőteljesebb kibomlását jelenti. Egy téma alapszintű diskurzusa egyszerű, a reflektivitás hétköznapi szintjét jelentő 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, úgynevezett *formalizálódási küszöböt* is, ahol az alapfogalmak és a tárgyakonstruációk reflexivitása különösen

magas szintre emelkedik. Foucault a formalizálódás alapvető példájának a matematikai formák kialakítását tekinti, de másféle formalizálódási módokat 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 helyezni (vö. *Pokol*, 1995. 19–21.).

Pierre Bourdieu a francia társadalomtudomány másik nagy hatású irányzatának megalapozója. Munkásságának tudományelméleti szempontból is fontos 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 mindenkori domináns hatalmi pozíciókat betöltő elit alapvető törekvése saját kulturális és szimbolikus produktumainak érvényesítése a társadalom többi csoportjainak körében (vö. *Bourdieu*, *Sine anno*, 8–91). Ennek társadalmi folyamatait részletesen az úgynevezett *mezőelmélet* keretében tárgyalja, melynek kiinduló tétele szerint a modern társadalmakban az emberi kapcsolatok rendkívül differenciált világa jön létre. Ezek során a különböző társadalmi terekben lezajló társadalmi cselekvések, úgynevezett mezők köré rendeződnek (például a művészeti, politikai, gazdasági mező). Ezekben a cselekvők közötti együttműködés struktúrája az őket mozgató erőforrások és diskurzusok alapján jön létre. Az erőforrások mintegy tőkeként (gazdasági, kulturális, társadalmi és szimbolikus) működnek, birtoklásukat és továbbörökítésüket 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 alakítja ki belső tagolódását (vö. *Pokol*, 1995. 76–83).

Mezőelméletének tudományelméleti dimenzióit a magyar nyelven 2005-ben megjelenő, *A tudomány tudománya és a reflexivitás* című

munkájában fejtette ki részletesen. Eszerint minden tudományos diszciplína egy saját *tudományos mezőt* alakít ki, amely a többi társadalmi cselekvési mezőhöz hasonlóan egyrészt struktúrával rendelkező erőter, másrészt az erőteret alakító és fenntartó tovább átalakító harctér is egyben. A mező, illetve annak erőviszonyai az abban cselekvő ágensek kapcsolatában alakul ki. A mező eloszlása határozza meg a mező szerkezetét, a tudományos ágensek közötti erőviszonyokat. Annak harctér jellegét az adja, hogy abban a különböző forrásokkal rendelkező ágensek összecsapnak, hogy a fennálló erőviszonyokat megőrizték vagy átalakítsák.

A posztmodern tudományelméleti sajátosságai

A 20. század utolsó harmadától napjainkig tapasztalható ciklikus változásokat jól érzékeltetik a posztmodern tudományfelfogás nagy fordulatai (turns) is. Ez a kritikai szemléletmód több vonásában a megértő-hermeneutikai irányzatok újabb térhódítását is eredményezte. Ennek kibontakozása több egymást követő szakasz, vagy más néven nagy antropológiai fordulat (turn) keretében történt. Az első állomása az úgynevezett nyelvi fordulat (linguistic turn) volt az 1980-as években. Ennek jegyében az irányzat követői a történeti szövegeket, a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit is felhasználó kritikai eljárás segítségével sajátos diskurzusokként vizsgálják. A nyelvet jelek olyan zárt rendszerének tekintik, amelyben a közöttük lévő összefüggések újabb jelentéseket hoznak létre, a valóság nem a diskurzuson kívüli viszonyítási alap, hanem a nyelv terméke. Ez a szemléletváltás hatott a kultúra értelmezésének egészére.

Erre utal a nyelvi alapokon nyugvó kultúrafogalom 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 tudományos eredményeinek. Eszerint a

felfogás szerint minden társadalom önmaga interpretációjára meghatározott szimbolikus kifejezési formákat, mint például művészet, színház, rituálék, ünnepek hoz létre. A különböző humán és kultúratudományok 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 materiának, 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 szövegeként történő értelmezéséből következik az a felismerés, hogy maguk az emberi cselekvések, mint a „kultúraszöveg sajátos” formái, maguk is gazdag szimbolikus jelentést hordoznak. Az emberi cselekedetekbe kódolt „testszövegek” megfejtésére vállalkozik az úgynevezett performatív fordulat, mely megközelítés elsősorban Victor Turner ritualizációs, továbbá John Austen performatív nyelviaktus-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 utolsósorban a színház által kerülnek előadásra. Eszerint a kultúra szövegei a hétköznapok cselekedetek sajátos előadásai, a társadalmi drámák keretében kerülnek bemutatásra, amelyek színrevitele, azok kulturális szimbolizációja során kiemelt szerepük van a különböző rituáléknak.

A megértő-értelmező ismeretelméleti hagyományokra, illetve az azokkal szellemi rokonságban álló posztmodern tudományfelfogásra alapozódik az 1990-es évektől kibontakozó kvalitatív társadalomtudományos paradigma, amely ugyanakkor a kvantitatív kutatások szigorú módszertani elvárásait is mindinkább felvállalja. Ennek megalapozásában az Anselm Strauss és Barney Glaser által kidolgozott „grounded theory”, lényegét tekintve a kvalitatív adatok feldolgozására kidolgozott kutatásmetodikai szabályrendszer játszott fontos szerepet. Ennek további hozadéka, hogy a módszertani pluralizmus jegyében az elmúlt évtizedekben egyre jobban oldódnak a kvalitatív és kvantitatív eljárások közötti határok (*Strauss és Glaser, 1966*). 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 interjúkérdésekkel, továbbá a tartalomelemzés különböző formáival, vagy azt kiegészítik a részt vevő megfigyeléssel. Ennek eredménye az a módszertani sokszínűség, amely számos elemében rokonítható a szintén ebben az időben megerősödő posztmodern tudományfelfogás szemléleti sokszínűségével (vö. *König és Zedler, 1998. 153–166*).

A 20. század végi ismeretelméleti vita a két paradigmatis, kvantitatív, illetve kvalitatív irányzat komplementer jellegére, továbbá az ebből fakadó egyenrangúsági „kényszerre” utal. A különböző elméleti nézőpontok és az azokhoz kapcsolódó különböző kutatási megközelítések jellegükből adódóan egyenrangú szereplőként, egymást kiegészítve vizsgálják a társadalmi valóság (a neveléstudomány esetén a nevelés – oktatás – képzés, illetve a tágabb értelemben vett és művelődés folyamatainak pedagógiai jelenségvilágát) három különböző, ugyanakkor egymással szoros kapcsolatban álló, eltérő mennyiségi és minőségi és érvényességi területét. Ezek az emberi pszichikum belső individuális szférájától az egyes szubjektumok közötti (intra-individuális) interakciókon át, a társadalom makrofolyamatainak 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 kutatásmetodikai eljárásaiban érvényesülő, annak ok-okozati logikáját változatlan formában követő hagyományosan értelmezett kvantitatív eszközökkel vizsgáló empirikus tudományok, sem pedig a hagyományos szellem-, történet-, illetve társadalomtudományok. Az egyik esetben a társadalmi valóságot természetszerű formaként értelmezve, objektíven megragadható tárgyi világgént 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).

A neveléstudomány-történeti kutatások

A humán és társadalomtudományok tudományelméleti kutatásaiban még a 20. század második felében is a filozófiai nézőpontú, logikai, episztemológiai, metodológiai nézőpontú megközelítések domináltak. A hetvenes években kezdődik el a tudományfejlődés történeti és szociológiai szempontjaira is figyelmet fordító megközelítésmód térhódítása. A kutatókat kezdetben a tudományok nagyarányú fejlődésének hatására a természettudományok rohamos fejlődésének a technológiai fejlődésre gyakorolt hatása érdekelte, ennek vizsgálatára igyekeztek a társadalomtudományos vizsgálati megoldásokat találni. Ennek egyik iránya a tudósközösség kialakulásának, illetve 20. századi társadalmi szerepvállalásának vizsgálata volt (*Ringer*, 1990; 1992; *Stehr és Meja*, 1981; *Hornbostel*, 1997).

A társadalomtudományok, majd később a neveléstudomány-történeti vizsgálódásokban is megjelenő tudományszociológiai és tudománytörténeti szemléletmód megerősödésében számottevő szerepe volt Kuhn és Lakatos, később Feyerabend történeti alapokra épülő radikális tudománykritikai munkái mellett a hatvanas években ki-

bontakozó baloldali diákmozgalmaknak, továbbá a korszak népszerű liberális társadalomelmélete, a Popper által megfogalmazott „nyitott társadalom” koncepciójának is. A kutatások elméleti és módszertani megalapozásában az Egyesült Államokból induló, a tudományok önértelmezésére törekvő Talcott Parsons empirikus „struktúra-funkcionalista” szociológiai rendszerelméletére alapozódó Merton által kidolgozott tudományszociológiai irányzat, majd a tudásszociológia „erős programja” szemléletmódja kapott szerepet. A humán és társadalomtudományra irányuló tudománytörténeti kutatások Robert K. Merton recepciója a természettudományok tudománytörténeti vizsgálata nyomán jelenik meg. Parsons és Merton egyik recepciósi iránya a német Niklas Luhmann életművében érhető tetten, aki 1961-ben a Harvard Egyetemen került kapcsolatba a nagy hatású amerikai szociológiai iskola alkotóival. A tudománytörténeti kutatások által napjainkig széles körben használt diszciplínafogalmat később a Luhmann-tanítvány Rudolf Stichweh eredetileg fizika-tudománytörténeti munkájához dolgozza ki (*Stichweh*, 1984; 1994).

A 20. század utolsó harmadáig a neveléstudomány tudománytörténetével foglalkozó korai kutatásokat szintén – a tudomány fejlődésének elméleti összefüggéseit, metodológiai-filozófiai alapjait vizsgáló – az úgynevezett eszmetörténeti megközelítés uralta. A nemzetközi szakirodalmat áttekintve megállapíthatjuk, hogy ezt a megközelítési módot alkalmazó jelentősebb összegző feldolgozások a hatvanas–hetvenes években születtek. Ezek a munkák – a kutatói orientációból adódóan – leginkább a filozófia és az elméleti pedagógia fejlődése közötti kapcsolatot (például *Brubacher*, 1962; *Borrowamann*, 1956; *Powell*, 1980) vizsgálták, illetve a tudományos pedagógia korai történetével foglalkoztak (*Willke*, 1975; *Rössner*, 1984). A hetvenes évektől jelentek meg a nagyobb lélegzetű, a pedagógia tudománytörténetének nemzeti fejlődési tendenciáit is feltáró német és angol nyelvű összegző monográfiák (*Benner*, 1973; *Speck*, 1976; 1978, *Böhm* és *D' Archais*, 1978; 1980; *Schriewer*, 1983; *Herbst*, 1989), továbbá a pedagógia egyetemi tudományá válásával foglalkozó első összegző

munkák (*Schwenk*, 1977; *Gosden*, 1972; *Thomas*, 1990; *Simon*, 1994; *Brezinka*, 1995). A nyolcvanas–kilencvenes évek fordulóján megjelenő feldolgozások már a tudományfejlődés általános európai, illetve világtendenciáinak megrajzolására vállalkoztak (*Oelkers*, 1989; *Depaepe*, 1993; *Zedler és König*, 1989).

A hetvenes évek végén jött létre a neveléstudománnyal kapcsolatos tudománytörténeti kutatások koordinálására a német neveléstudomány legmagasabb szintű akadémiai fóruma, a Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft mellett működő szervezet, az 1985-ben alapított Kommission Wissenschaftsforschung. A bizottság 1987-től megjelenő Beiträge zur Theorie und Geschichte der Erziehungswissenschaft, Weinheim: Deutscher Studien Verlag könyvsorozatában az elmúlt időszakban a neveléstudomány tudománytörténetével kapcsolatos számos kutatás eredménye több mint húsz kötetben jelent meg. Az ennek nyomán kibontakozó német társadalomtörténeti orientációjú neveléstudomány-történeti vizsgálatok kezdetben az alábbi témákra terjednek ki: A neveléstudomány tudományos tartalmainak és kutatási módszereinek kialakulása, amelyek a diszciplína fejlődésének tudományos szempontjait az annak területén tudományos minősítés megszerzése érdekében alkotott munkák (doktori disszertációk és habilitációs dolgozatok) elemzése alapján vizsgálják (*Eigler és Magge*, 1992;1994). A neveléstudomány egyetemi intézményes, személyi, infrastrukturális feltételeinek alakulása, összehasonlítva más egyetemi tudományos diszciplínákkal (*Baumert és Roeder*, 1990; 1994). Az egyetemek által kínált neveléstudományos tantárgyak tartalmi alakulása és belső differenciálódása (*Herrlitz*, 1996). Az elmúlt évtizedekben számos, a neveléstudomány fejlődését társadalomtörténeti nézőpontból elemző tudománytörténeti témájú tanulmánykötet és monográfia került kiadásra. Ezek a munkák (*Drewek és Lüth*, 1998; *Hofstetter és Schnewly*, 1998; *Zedler és König*, 1989; *Horn*, 2003) az egyetemi keretek között kibontakozó neveléstudomány fejlődési folyamatait a Becker (1989. 20) és Stichweh (1994. 17) tudományszociológiai munkáiban bevezetett diszciplínafogalom felhasználásával interpretálják:

1. *Intézményi bázis kialakulásának – a kutatás professzionalizációjának történeti folyamatai:* Egy adott diszciplináris mező (tudományterület) kialakulásának előfeltételek intézményesülése: a tudományterület műveléséhez szükséges intézményes keretek (kari – tanszéki, intézeti stb. formák); az azokban tevékenykedő, új tudástartalmak rendszerezett formáinak megalkotására és azok közvetítésére szakosodott specialisták (egyetemen oktatók – professzorok, egyetemi magántanárok, tudományos munkatársak) összessége.

2. *Kommunikációs hálózat kialakulásának történeti folyamatai:* A diszciplína (tudományterület) annak tudósait magában foglaló homogén, közös problémák megoldására specializálódott kommunikációs közösség (scientific community), illetve annak kommunikációs hálózatainak létrejöttét foglalja magában: az adott terület önálló sajtóorgánumai (folyóiratok, szaktudományos könyvsorozatok, kutatási jelentések, tankönyvek) szakmai szervezetei (szakmai tudományos társaságok, egyesületek, akadémiai közösségek) továbbá szakmai rendezvényei (tudományos konferenciák hálózata, szemináriumok).

3. *A tudományos megismerés különböző kognitív produktumai létrejöttének történeti folyamatai:* A diszciplináris mező intézményi és kommunikációs infrastruktúrája biztosítja a tudományos megismerés tárgyát képező tudományos eredmények közös megalkotását. Ezek a tudományos közösség által megalkotott folyamatosan fejlődő és megújuló elméleti modellek és koncepciók, amelyek az adott korban időszerű „tudományos” problémafelvetések elfogadott paradigmái (a neveléstudomány vonatkozásában például herbartianizmus, pozitivisták empirikus-experimentális, szellemtudományos megközelítések) szerint szerveződnek. Ezek szerves részét képezik továbbá a tudományos paradigmák rendező elveinek szellemében folyó kutatások sikerességét biztosító, kutatás-metodológiai és metodikai eljárások (például tudományos kísérlet és megfigyelés, matematikai-statisztikai elemzések, hermeneutikai, fenomenológiai vizsgálatok stb.). Ezek a produktumok alapozzák meg a diszciplína azon elméleti modelljeinek és koncepcióinak, illetve azok adatainak kinyerésére és elemzésére

szolgáló módszereinek folyamatos fejlődését, amelyek biztosítják az adott diszciplína társadalmi és tudományos elfogadottságát.

4. *A tudományos utánpótlásképzés és szakmai szocializációs formák kialakulásának történeti folyamatai:* Egy adott szaktudomány intézményesült funkciója a megalkotott szaktudás átszarmaztatása, saját szakembereinek ebbe történő bevezetése, kiképzése, illetve szakmai szocializációja. A diszciplináris mező folyamatos működésének előfeltétele, a saját utánpótlás felkészítése legitim kritériumrendszerének kialakítása, a tudományos utánpótlás szelekcióját, illetve ideológiai felkészítését (indoktrinációját) szolgáló, az adott diszciplínán belül működő szakmai szocializáció, illetve karrierstruktúra kialakítása. Ez biztosítja a tudományos utánpótlás diszciplína-korpuszon belüli személyekből történő kiválasztását, a tudomány határainak kijelölését, valamint a tudományos minőséget garantáló szelekciós, szabályozási és kontrollfolyamatok működtetését (egyetemi értékelési és vizsgarendszer, minősítések rendszere – például egyetemi diploma, doktori cím, magántanári habilitáció, professzori kinevezés).

A fenti négy dimenzió működési mechanizmusainak elemzéséhez az újabb neveléstudomány-történeti kutatások Bourdieu cselekvésemélete, a fentiekben általános szinten bemutatott úgynevezett mezőelmélet fogalmi értelmező rendszerét is használják (Bourdieu, 2005). E szerint minden diszciplína egy saját *tudományos mezőt* alakít ki, amely a többi társadalmi cselekvési mezőhöz hasonlóan egyrészt struktúrával rendelkező erőter, másrészt az erőteret alakító és fenntartó továbbá átalakító harctér (vö. Hofstetter és Schnewly, 2011).

Bourdieu szerint a tudós emberi alakot öltött tudományos mező, akinek megismerő struktúrái azonosak a mező szerkezetével, és ebből adódóan folyamatosan igazodnak annak előírt elvárásokhoz. Ez alakítja ki az adott tudomány tudományos habitusát, amely a viselkedését meghatározó szabályok és szabályszerűségek, mint hatékony, cselekvését meghatározó, tevékenységét a tudományosság követelményeivel összehangoló instanciák hatékony működésének alapja. Ez a habitus szakiránytól függően eltérő, tudományági eltéréseket mutató jellegze-

tes formákat ölthet. Olyan másodlagos tényezők is alakíthatják, mint a származás, nemzeti hovatartozás, az iskolai vagy társadalmi karrier, továbbá a mezőben elfoglalt pozíció. Az egyes szaktudományok által kialakított diszciplináris mező mindig alárendelődik különböző külső, továbbá a hierarchikusan felépülő tudomány rendszere általi kialakított belső szabályozási mechanizmusoknak. Ezt a pozíciót az adott diszciplína autonómia/heteronómia foka szabályozza. Ez a diszciplináris mező viszonylag autonóm, a mező struktúráját alkotó erőrendszer viszonylag független a mezőre ható külső politikai-hatalmi erőttől. Rendelkezik a szükséges szabadsággal ahhoz, hogy kialakítsa saját szükségyszerűségeit, saját logikáját, saját nomosztát (működésének törvényeit). Az autonómmá válás folyamatához kötődő explicit vagy implicit elvárások rendszere alkotja a belépési adót. Ennek összetevői: a szakértelem, a játékkultúrává vált összeszedett tudományos tőke (például: matematikai tudás), szakmai megszállottság, hit.

Az egyes szaktudományok viszonylag állandó és behatárolt könnyen azonosítható mezők rendszeréből állnak, intézményeik, tanszékeik, laboratóriumaik, folyóirataik, nemzeti-nemzetközi fórumaik, a szakmai tudás igazolására szolgáló eljárásaik, fizetési szisztémáik, díjaik vannak. Sajátos stílusuk van, amely megjeleníti az adott tudományra jellemző speciális módszerek, fogalmak birtoklásának színvonalát, továbbá sajátos észlelési és értékelési rendszerként működő habitusát. A rá jellemző szintű, legtöbbször szigorú és magas belépési adóval védett, többé-kevésbé kodifikált határokkal rendelkezik. Előfordul, hogy az egyes tudományoknak van másikkal közös metszete, mely hol üres, hol telített. A tudományágak hierarchikus terében jellegzetes pozíciók jönnek létre, amelyek függenek a felhalmozott közösségi forrásokból elnyert saját tőke nagyságától, továbbá a külső, politikai, gazdasági, vallási kényszerekkel szembeni autonómiafokuk mértékétől. Változásaik jellemző formája a hibridizáció vagy kereszteződés, amely egy régi szerepkör módszereinek, technikáinak új elvárásokhoz igazításával új szerepkör kialakítására jön létre. Eszköze az elvándorlás, az új területen jobb esélyeket kínáló tudományos lehetőségek felé, melynek során az újító kiemelkedik a kevésbé ismert

tudományágot hagyományosan művelők sorából (például: pszichológia kiválása a filozófiából, a pedagógián belül a gyógypedagógia önállósodása). Ez az újonnan érkezőknek tökevesztést jelent, ami befektetésük megtérülése vagy elveszített tőkéjük helyreállítása érdekében arra ösztönzi őket, hogy az importált tudományág eredményeit átültessék az újonnan megszállt diszciplínába (lásd részletesen *Bourdieu*, 2005. 51–103).

A neveléstudomány fejlődésével kapcsolatos legátfogóbb összehasonlító pedagógiai kutatások a Jürgen Schriewer és Heinz Elmar Tenorth vezetésével a frankfurti, majd a berlini egyetemen folytak. Ezek az összehasonlító pedagógiai vizsgálatok nemzetközi hatások és recepciók folyamatok alapján határozzák meg a neveléstudomány fejlődésének társadalomtörténeti összefüggéseit; a neveléstudomány és a szakmai professzió kapcsolatát, a tudomány belső, tartalmi differenciálódásának folyamatait, szervezeti kereteinek, infrastruktúrájának, személyi feltételeinek alakulását (*Schriewer et alii*, 1993; *Schriewer*, 1994; *Schriewer és Keiner*, 1993; *Keiner*, 1999). A kilencvenes években zárultak le azok a kutatások, amelyek a tudomány kontinentális fejlődésének két mértékadó modellje – a francia és a német – neveléstudomány törekvéseinek főbb fejlődési tendenciáit vizsgálták, illetve erre alapozva az 1990-es évek második felében befejeződő, a kontinentális és az angolszász (Nagy-Britannia és az Egyesült Államok) neveléstudományos fejlődését a szakfolyóiratokban megjelenő publikációkat elemző nagyszabású német empirikus összehasonlító tudománytörténeti kutatásra is sor került (*Keiner*, 1999).

A fenti kutatások megállapítják, hogy jóllehet a vázlatosan bemutatott alapvető fejlődési tendenciák számos közös vonást mutatnak, Európa különböző történeti régióiban eltérő, az egyes országok fejlődésére jellemző helyi sajátosságok is megfigyelhetők (*Brezinka*, 2000; *Gautherin*, 2001; *Horn, Németh, Pukánszky et alii*, 2001; *Cruikshank*, 1998; *Simon*, 1994; *Tenorth és Horn*, 2001; *Németh*, 2002; *Hoffstetter és Schnuwly*, 2002; *Horn*, 2003). A közelmúlt empirikus alapokon nyug-

vó komparatív vizsgálatai (*Wagner és Wittrock, 1991; Schriewer, Keiner és Charle, 1993; Keiner, 1999; Keiner és Schriewer, 2000*) három alapvető regionális fejlődésmodellt különítenek el egymástól. A német neveléstudomány jellemzője a nagyfokú diszciplináris zártság, a francia neveléstudomány karakterét a multidiszciplináris szemléletmód határozza meg. Az angolszász modell nem diszciplináris rendben szerveződik, hanem annak strukturálódását elsősorban a különböző közvetlen szakmai és politikai igények befolyásolják (*Hofstetter és Schneuwly, 2002. 45*).

A nemzetközi tudományok kölcsönhatásokat elemző kutatások (*Tenorth, 1999; Horn, 2003, Hofstetter és Schneuwly, 2006*) a neveléstudományok európai és az atlanti térségben kibontakozó fejlődésének három alapvető fejlődési szakaszát különítik el. Az első szakaszban – amely a különböző országokban egymástól némileg eltérő időben jelenik meg – általában a 19. század elejével kezdődő időszakban a pedagógia még nem nyeri el az egyetemi diszciplína státusát. A fejlődés dinamikája majd a 19. század utolsó harmadában, a pedagógusképzés két egymástól eltérő formájának intézményesülése kapcsán válik mind erőteljesebbé (lásd ennek hazai folyamatait *Németh, 2007*). Ez egyrészt a pedagógiai gyakorlattal szoros összhangban álló olyan sajátos elméleti konstrukció formájában artikulálódik, amelynek legjellegzetesebb formája a herbartianizmus lesz. Másrészt, ebben az időszakban elkezdődik a pedagógia egyetemi intézményesülése is, az ekkor kialakuló egyetemi tanszékek szoros kapcsolatban állnak az egyetemi tudomány státusát hamarabb elnyerő filozófiával, így biztosítva a pedagógia számára az egyetemi diszciplínává válás szakmai legitimitációját. 1880 táján kezdődik a fejlődés 20. század első évtizedeinek végéig tartó második szakasza. Ebben az időszakban bontakozik ki az a pedagógiai világmozgalom, amelynek középpontjában – a társadalomtudományok körül elsősorban a pszichológiában megerősödő – empirikus kutatási paradigma áll. Ez a leginkább a népiskolai tanítás körében népszerű, elsősorban az iskola és a tanárképzés megújítását előtérbe helyező mozgalom a század első évtizedeiben válik rendkívül dinamikus terjedő világmozgalommá. Ennek különböző

irányzatai (reformpedagógia, experimentális pedagógia, gyermektanulmány) azonban ebben az időben még nem vagy 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*, 2004).

Más társadalomtörténeti orientációjú tudománytörténeti munkák a neveléstudomány és a pedagógus szakmák, illetve az oktatáspolitikai kapcsolatának vizsgálatára is kitérnek (*Appel, Horn, Lundgreen et alii*, 1999; *Criblez és Hoffstetter*, 2000; *Drewek*, 1998; *Keiner*, 1998; *Gautherin*, 2001). További – a közelmúltban befejeződött – kutatások az egyes országok fejlődésére jellemző helyi sajátosságok feltárására vállalkoztak (*Brezinka*, 2000; *Gautherin*, 2001; *Horn, Németh, Pukánszky et alii*, 2001; *Cruikshank*, 1998; *Simon*, 1994; *Tenorth és Horn*, 2001; *Németh*, 2002; 2005; *Hofstetter és Schneuwly*, 2002; *Horn*, 2003). Emellett sikeres munkák születtek a neveléstudomány diszciplínatörténetének mikrotörténeti nézőpontú vizsgálatára is (*Langewand és Pronczynsky*, 1999; *Horn és Kemnitz*, 2002, továbbá *Rothland*, 2008).

A tudománytörténeti vizsgálódások további irányát alkotják azok a neveléstudomány-történeti kutatások, amelyek a tudományos reflexió nemzetközi szinten elfogadott irányzatainak recepcióját vizsgálják; annak főbb jellemzőit, a követés, illetve átvétel folyamatait a vizsgált nemzeti tudományrendszer, illetve annak valamely adott rész-tudománya vonatkozásában (*Horn, Németh, Pukánszky et alii*, 2001). Az elmúlt időszakban megjelenő erőteljes összehasonlító recepciótörténeti érdeklődésére utal, a közelmúltban az ISCHE mellett megalakuló nemzetközi recepciótörténeti munkacsoport tevékenysége is.

A kutatói érdeklődés további új iránya a volt szocialista országokban a létező szocializmus pedagógiai világa. Ennek jegyében az elmúlt két évtizedben számos német pedagógiatörténeti kutató foglalkozik az egykori NDK neveléstudományának fejlődésével, illetve a szocialista időszak különböző pedagógiai jellegű területeinek vizsgálatával

is (Langewellpott, 1973; Cloer és Wernstedt, 1994; Krüger és Marotzki, 1994; Benner és Sladek, 1998; Gießler és Wiegmann, 1996; Cloer, 1998, Häder és Tenorth, 1997; Lost, 2000; Tenorth, Kudella és Paetz, 1996; Wiegmann, 2002). A magyar kutatók csak a közelmúltban kezdték el a „létező szocializmus” pedagógiai jelenségeinek feltárását (Donáth, 2006; Golnhofer, 2004; 2006; 2006a; Szabolcs, 2006; 2006a; 2006b; Kéri, 2006; Nagy, 2006; Sáska, 2006; Pukánszky, 2004).

Felhasznált irodalom

- Arisztotelész (1992): *Metafizika*. Hatágú Síp Alapítvány, Budapest.
- Agazzi, E. (1996): *A jó, a rossz és a tudomány*. Jelenkor, Pécs.
- Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.
- Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural Turns*. Rowolts, Reinbeck bei Hamburg.
- Barnes, B. – Bloor, D. (1982): Relativism, Rationalism and the Sociology of Knowledge. In: Hollis, M., Lukes, S. (eds.): *Rationality and Relativism*. Blackwell, Oxford. 21–47. (magyarul: *Laki*, 1998)
- Barnes, B. – Bloor, D. – Henry, J (2002): *A tudományos tudás szociológiai elemzése*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Baumert J. – Roeder P. (1990): *Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin*. Braunschweig.
- Baumert J. – Roeder P. (1994): „Stille Revolution”. *Zur empirischen Lage der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Becher, T. (1989): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. The Society for Research into Higher Education – Open University Press, Buckingham.
- Benner D. – Sladek, H. (1998): Ist Staatspädagogik möglich? Erziehungswissenschaft in SBZ und DDR zwischen Affirmativer Staatspädagogik und reflektierter Pädagogik. In: Benner, D. – Schriewer, J. – Tenorth, H.-E. (Hrsg): *Erziehungstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationaler Gestalten*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 195–224.
- Benner, D. (1973): *Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

- Berger, P.-L. – Luckmann Th. (1998) *A valóság társadalmi felépítése*. Jászöveg, Budapest.
- Bloor, D. – Edge, D. (2000): Knowing Reality Through Society. *Social Studies of Science*, 30. 1. 158–160.
- Bloor, D. (1976; 1991): *Knowledge and Social Imagery*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bloor, D. (1983): *Wittgenstein, a Social Theory of Knowledge*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Borrowman, M. L. (1980): *The Liberal and Technical in Teacher Education*. Westport. Powell, A. G.: *The Uncertain Profession. Harvard and the Search for Educational authority*. University Press, Cambridge – Mass, London.
- Bourideu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Böhm W. – D' Archais, G. F. (1979, Hrsg.): *Die italiänische Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart.
- Böhm W. – D' Archais, G. F. (1980, Hrsg.): *Die Pädagogik der frankophonen Länder im 20. Jahrhundert*. Stuttgart.
- Brezinka, W. (1995): Die Geschichte des Faches Pädagogik an der österreichischen Universitäten von 1805–1970. *Paedagogica Historica*, 31. 407–447.
- Brezinka, W. (2000): *Pädagogik in Österreich*. ÖAV, Wien.
- Brubacher, J. S. (1962): *Modern Philosophies of Education*. New York.
- Bruch, R. vom (1985): Zur Historisierung der Staatswissenschaften. Von der Kameralistik zur historischen Schule der Nationalökonomie. *Beichte Wissenschaftsgeschichte*. 8. 131–146.
- Cloer, E. (1998): *Theoretische Pädagogik in der DDR*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Cloer, E. – Wernstedt R. (1994): *Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Coriand, R. – Winkler, M. (1998, Hrsg.). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Criblez, L. – Hoffstetter, R. (2000, Hrsg.): *Die Ausbildung von PrimarlehrerInnen. Geschichte und aktuelle Reformen*. Bern.

- Cruikshank, K. (1993): *The Rise and Fall of American Herbartianism: Dynamics of an Educational Reform movement*. University of Wisconsin, [Sine loco].
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Depaepe, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890–1940*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dilthey, W. (1990): Vázlatok a történelmi ész kritikájához. In: Bacsó Béla (szerk.): *Filozófiai hermeneutika*. Filozófiai figyelő kiskönyvtára, Budapest.
- Donáth Péter (2006): Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben. *Educatio*, 14. 3. 451–491.
- Drewek, P. (1998): Educational studies as an academic discipline in Germany at the beginning of the 20th century. In: Drewek, P. – Lüth C. (ed.). *History of Educational Studies*. Gent. 175–194.
- Dudek, P. (1990): *Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich 1890–1933*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Eco, U. (1992): *Az új középkor*. Európa Kiadó, Budapest.
- Eigler G. – Magce G. (1994): *Wissenschaftstheorie und erziehungswissenschaftliche Forschungspraxis*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Eigler, G. – Magce G. (1992): *Die Entwicklung der empirischen Forschungsorientierung der Erziehungswissenschaft im Spiegel erziehungswissenschaftlicher Qualifikationsarbeiten*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Fehér Márta – Békés Vera (2005, szerk.): *Tudásszociológia szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest.
- Fehér Márta (2005): A tudásszociológia mint tudományelmélet. In: Fehér Márta – Békés Vera (szerk.): *Tudásszociológia szöveggyűjtemény*. Typotex, Budapest, 309–328.
- Fehér Márta (2002): Tudományról és tudományfilozófiáról az ezredfordulón. *Magyar Tudomány*, 47. 3. 297–305. <http://epa.oszk.hu/00700/00775/00040/297-305.html>
Letöltés: 2015. november 19.
- Fehér Márta (1984): A poszt-pozitivist tudományfilozófia válsága, *Magyar Filozófiai Szemle*. 5–6.
- Feyerabend, P. (2002): *A módszer ellen*. Atlantisz, Budapest.

- Forrai Péter – Szegedi Gábor (1999, szerk.): *Tudományfilozófia. Szöveggyűjtemény.* Áron Kiadó, Budapest.
- Foucault, M. (2000): *A szavak és dolgok.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Foucault, M. (2001): *A tudás archeológiája.* Atlantisz Kiadó, Budapest.
- Gautherin, J. (2001): *Une discipline pour la République. La Science de l'éducation, 1882–1914.* Berne.
- Genov, N. (1989, ed.): *National Tradition in Sociology.* Sage, London.
- Gießler, G. – Wiegmann, U. (1996): *Pädagogik und Herrschaft in der DDR.* Lang Verlag, Frankfurt a M.
- Glaser, B. G. – Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory – Strategies for Qualitative Research.* Aldine de Gruyter, New York.
- Glick, Th. (1987, ed.): *The comparative reception of relativity.* Reidel, Dordrecht.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek. 1945–1949.* Iskolakultúra, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet (2006): Rendszerváltások és egyéni élettörténetek. *Educatio*, 15. 3. 539–552.
- Golnhofer, Erzsébet (2006a): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában – Magyarország, 1945–1949. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon.* Budapest. 9–28.
- Gosden, P.h. (1972): *The Evolution of a Profession.* Oxford.
- Gyáni Gábor – Kövér György (1998): *Magyarország társadalomtörténete.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse.* Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Häder, S. – Tenorth, H.-E. (1997, Hrsg.): *Bildungsgeschichte einer Diktatur.* Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Harwood, J. (1992): *Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community. 1900–1930.* Chichago University Press, Chicago.
- Herbst, J. (1989): *And Sadly Teach. Teacher Education and Professionalisation in American Culture.* Madison, London.
- Herrlitz, H.-G. (1996): *Kontinuität und Wandel der Erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt.* Weinheim, Basel.
- Hierdeis, H. – Hugh T. (1992): *Pädagogische Alltagstheorien und erziehungswissenschaftliche Theorien.* Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (2010): Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56. 5. 678–702.

- Hofstetter, R és Schneuwly, B. (2002, Hrsg.): *Erziehungswissenschaften in 19–20. Jahrhundert. Zwischen Profession und Disziplin*. Lang Verlag, Bern.
- Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (2002, ed.): *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles.
- Horn, K.-P. (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert*. Klinkhardt, Bad Heilbrun.
- Horn, K.-P. – Kemnitz, H. (2002, Hrsg.): *Pädagogik unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Steiner, Stuttgart.
- Horn, K. P. – Németh, András – Pukánszky Béla et alii (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hornbostel, S. (1997): *Wissenschaftsindikatoren. Bewertung in der Wissenschaft*. Opladen.
- Husserl E. (1998): *Az európai tudományok válsága. I–II*. Atlantisz, Budapest.
- Keiner, D. (1998): *Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Bern.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Keiner, E. – 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.
- Kéri Katalin (2006): *Acélos Szoszó és 25 méter vörös szőnyeg. Educatio*, 15. 3. 553–565.
- König E. – Zedler, P. (1988, Hrsg.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Kron, W. F. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kron, W.F. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Ernst Reinhardt Verlag, München–Basel.
- Krüger, H. – Marotzki, W. (1994, Hrsg.): *Pädagogik und Erziehungsalltag in der DDR*. Opladen.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kuhn, Th. (1962, 1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago.
- Kuhn, Th. (1993): *Afterwords*. In: Horwich (ed.): *World Changes*. MIT, [Sine loco].
- Kutrovác Gábor (2013): *Lakatos Imre*. In: Ropolyi László (szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev_tudomanyfilozofiaba/index.html. Letöltve: 2015. április 5.
- Laki János (szerk. 1998): *Tudományfilozófia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Langewand, A. – Prondczynsky A. v. (1999, Hrsg.): *Lokale Wissenskulturen in der Erziehungswissenschaft*. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- Langewellpott Ch. (1973): *Erziehungswissenschaft und pädagogische Praxis in der DDR. Zwei wissenschaftstheoretische Modelle 1945–1952*. Düsseldorf.
- Larson, G. – Deutsch, E. (1998, ed.): *Interpreting across Boundaries. New Essays in Comparative Philosophy*. Princeton University Press, Princeton.
- Lenzen, D. (2004): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Lependies, W. (1985): *Die Drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. Hanster, München.
- Lost, C. (2000): *Sowjetpädagogik. Wandlungen, Wirkungen, Wertungen in der Geschichte der DDR*. Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Lundgreen. P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H. J. – Horn, K.-P. – Lundgreen, P. et alii (Hrsg.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 19–34.
- Merton R. K. (1938): Science, Technology and Society in Seventeenth Century England. *Osiris*, 4. 2. 360–632.
- Merton R. K. (1973): *The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigations*. University Press, Chicago.
- Mezei Balázs (1998): A tiszta ész krízise. Utószó. In: Husserl E. (szerk.): *Az európai tudományok válsága*. II. Atlantisz, Budapest. 263–330.
- Németh András – Tenorth, H.-E. (2000, szerk.): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh, A. (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education“ outside academia In: Hofstetter R. –Schneuwly, B. (ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Lang Verlag, Bern. 169–190.

- Oelkers, J. (1989): *Die große Aspiration: zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Palló Gábor (2003): A tudományfilozófia története. In: Nyíri Kristóf – Kovács Gábor (szerk.): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex Kiadó, Budapest. 370–375.
- 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.
- Pokol Béla (1995): *Modern francia szociológiai elméletek*. MEK, Budapest.
<http://mek.oszk.hu/02000/02027/02027.htm>. Letöltve 2012.06.08. Letöltés: 2015. november 19.
- Pukánszky, Béla (2004): Schulpolitische Debatten während der Oktoberrevolution in Ungarn 1956. In: Häder, S. – Wiegmann, U.: „*Am Rande des Bankrotts...*” *Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR*. Ballmannsweiler. 93–106.
- Quine, W. O. (1969): *Ontological Relativity and Other Essays*. Columbia University Press, New York – London.
- Ringer, F. K. (1990): *The Decline of the German Mandarins*. The German Academic Community, 1890–1933. Hannover – London.
- Ringer, F. K. (1992): *Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890–1920*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ropolyi László (2013, szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev_tudomanyfilozofiaba/index.html.
 Letöltve: 2015. április 5.
- Rosengren K. E. (2004): *Kommunikáció*. Typotex, Budapest.
- Roth, H. (1962): Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt 179–191.
- Rothland, M. (2008): *Disziplingeschichte in Kontext. Erziehungswissenschaft an der Universität Munster nach 1945*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Rössner, L. (1984): *Die Pädagogik der empirisch-utilitaristischen Philosophie Englands im 19. Jahrhundert*. Farnkfurt am Main.

- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 16. 3. 593–608.
- Schriewer J. (1994): *Die Internationalisierung der Pädagogik als Problem Vergleichender Erziehungswissenschaft*. Humboldt Universität, Berlin.
- Schriewer, J. (1983): Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft in deutsch-französischen Vergleich. *Zeitschrift für Pädagogik*, 29. 3. 359–361.
- Schriewer, J. – Keiner, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt. Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und in Deutschland. In: Schriewer, J. – Keiner E. – Charle, Ch. (Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Lang Verlag, Frankfurt a. M. 277–341.
- Schriewer, J. et alii (1998, Hrsg.): *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China)*. Humboldt Universität, Berlin.
- Schriewer, J. – Keiner E. – Charle Ch. (1993, Hrsg.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Lang Verlag, Frankfurt a. M.
- Schwenk, B. (1977): Pädagogik in den philosophischen Fakultäten. In: *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, 103–131.
- 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.
- Speck, J. (1976, Hrsg.): *Problemgeschichte der neuren Pädagogik*. 1–3 Bände. Kohlhammer, Stuttgart.
- Speck, J. (1978, Hrsg.): *Geschichte der Pädagogik des 20. Jahrhunderts*. 1–2. Bände. Kohlhammer, Stuttgart.
- Stehr, N. – Meja, V. (1981): Wissen und Gesellschaft. In: Dies (Hrsg.): *Wissensoziologie. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Sonderheft 22. Opladen. 9–19.
- Stichweh, R. (Sine anno): *Wissenschaft, Universität, Professionen*. Frankfurt aM.
- Stichweh, R. (Sine anno): *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen*. Physik in Deutschland, Frankfurt a. M.
- Szabolcs Éva (2006): „Pedagógiánk valóban népünk nevelőihez fog szólni.” *Educatio*, 16. 3. 609–622.
- Szabolcs Éva (2006b, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

- Szabolcs Éva (2006a): Az 1956-os Balatonfüredi pedagóguskonferencia. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös Kiadó, Budapest. 165–177.
- Szegedi Péter (2013): Thomas Kuhn és A tudományos forradalmak szerkezete. In: Ropolyi László (szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev_tudomanyfilozofiaba/index.html.
- Letöltve: 2015. április 5.
- Tenort, H.-E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky B. et alii (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 23–40.
- Tenorth, H.-E. (1999): Erziehungswissenschaft in Deutschland. In: Krüger H.-H. (Hrsg.): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Leske Budrich, Opladen. 111–154.
- Tenorth, H.-E. – Horn, K.-P. (2001): Erziehungswissenschaft in Deutschland in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts. In Horn, K.-P. – Németh, A. – Pukánszky, B. et alii (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 176–191.
- Tenorth, H.-E. – Kudella, S. – Paetz, A. (1996): *Politisierung der Schulalltag der DDR*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Thomas J. B. (1990, ed.): *British Universities and Teacher Education: a Century of Change*. London.
- Veress Károly (2010): *Bevezetés a hermeneutikába*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
- Wagner, P. (1990): Science of Society Lost: On the Failure to Establish Sociology in Europe During the „Classical” Period. In: Wagner, P. – Wittrock, B. – Whitley, R. (eds.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Kluwer, Dordrecht. 219–245.
- Wagner, P. – Wittrock, B. (1990): States, Institutions and Discourses: A Comparative Perspective on the Structuralisation on the Social Sciences. In: Wagner, P. – Wittrock, B. – Whitley, R. (eds.): *Discourses on Society. The Shaping of the Social Science Disciplines*. Kluwer, Dordrecht 331–357.

- Wiegmann, U. (2002): Robert Alt und Heinrich Deiters. Die Anfänge universitären sozialistischer Pädagogik und Lehrerbildung. In: Horn, K.-P. – Kemnitz, H. (Hrsg.): *Pädagogik Unter den Linden*. Stuttgart. 253–270.
- Willke, I. (1975): *Läroskolar i pedagogik vid europeiska universitet*. Stockholm.
- Wulf, Ch. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

Melléklet

Az ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Pedagógiatörténeti Tanszék neveléstudomány tudománytörténeti kutatási projektjei és eredményei 1999–2015 között

1. *A magyar neveléstudomány tudománytörténete* (OTKA T 029816), nemzetközi kutatás, témavezető: Németh András, futamidő: 1999–2003. Kapcsolódó fontosabb publikációk (monográfiák): Németh András – Tenorth, Heinz-Elmar (2000, szerk.): *Neveléstudomány-történeti Tanulmányok*. Osiris, Budapest. Horn, Klaus-Peter – Németh, András – Pukánszky, Béla et alii (2001, Hrsg.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris, Budapest. Németh András (2002, szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
2. *A magyar neveléstudomány fejlődése a nemzetközi recepció tükrében* (FKFP 6366/99). Témavezető: Németh András. Futamidő: 1999–2000. Kapcsolódó publikációk (könyvek): Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
3. *Pädagogische Strömungen in der k.u.k. Monarchie Osztrák Magyar Akcióalapítvány*. Témavezető: Hopfner, Johanna és Németh András. Futamidő: 2005–2007 – a grazi egyetemmel közös nemzetközi kutatás. Kapcsolódó publikáció (könyv): Hopfner, Johanna – Németh András (Hrsg.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main. Németh András (2005): *Die konservative Wende im ungarischen Bildungswesen nach 1848 und*

die Preußischen regulative. In: Kemnitz, Heidemarie – Ritzi Christian (Hrsg.): *Die Preußischen regulative von 1854 im Kontext der deutschen Bildungsgeschichte*. Schneider Verlag, Hohengehren. 163–176. Németh András (2006): Die Universitätspädagogik und Milde Rezeption in Ungarn in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. In: Breinbauer, I. M. – Grimm, G. – Jäggle, M. (Hrsg.): *Milde revisited. Vincenz Eduard Mildes pädagogisches Wirken aus der Sicht der modernen Erziehungswissenschaft*. Lit Verlag, Wien. 143–163. Németh András (2007): Die Philanthropismus- und Rochowrezeption in Ungarn. In: Schmitt, H. – Horlacher R. – Tröhler, D. (Hrsg.): *Pädagogische Volksaufklärung im 18. Jahrhundert im europäischen Kontext: Rochow und Pestalozzi im Vergleich*. Haupt Verlag, Bern–Stuttgart–Wien. 198–217.

4. *A magyar neveléstudomány fejlődésének új irányai a XX. század második felében.* (OTKA T 046598). Témavezető: Németh András. Futamidő: 2004–2008. Kapcsolódó publikációk (könyvek): Németh András (2004, szerk.): *A szellemtudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat Kiadó, Budapest. Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest. Németh, András (2006): The relationship between educational science at the universities and educational movements influenced by „new education“ outside academia In: Hofstetter R. – Schneuwly, B. (ed.): *Passion, Fusion, Tension. New Education and Educational sciences*. Peter Lang, Bern. 169–190. Hopfner, Johanna – Németh András – 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 – Biró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
5. *A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989)-tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok című (T100496), 2012–2016* futamidejű OTKA kutatás. Témavezető: Németh András. A kutatás a magyar neveléstudomány fejlődését vizsgálja az 1945 és 1989 közötti időszakban. A projekt olyan hazai neveléstudomány-történeti kutatásokban úttörő jellegű társadalomtörténeti orientációjú empirikus kutatásra alapozódó diskurzuselemzés, amely két fázisra tagolódik: egy kollektív biográfiai illetve bibliográfiai elemzésre (tudományszociológiai elemzés SPSS-adatbázison), valamint számítógépes tartalomelemzésekre. A kutatás vizsgált időkeretében (1947–1987) a magyar neveléstudomány intézményesülésének alapvető indikátoraként annak két köz-

ponti folyóiratának (*Magyar Pedagógia, Pedagógiai Szemle*), továbbá a neveléstudomány egy-egy határterületét jelentő szaklap vizsgálatára kerül sor. A kiválasztás alapvető kritériumai voltak: a reprezentativitás, a referencia-funkció és a folyamatos megjelenés. A vizsgált korszakban e kritériumoknak csak néhány pedagógiai folyóirat felel meg. Ezek közül elsősorban olyan központi orgánumokat választottunk ki, melyek a magyarországi neveléstudományi kommunikációs praxis szempontjából reprezentatívak és normaadóknak tekinthetők. Egy adott tudományterület kommunikációs normái intézményi stabilitás nélkül nem rögzülnek, ezért tekintettük a folytonos megjelenést is fontos szelekciós kritériumnak.

SZABÓ ZOLTÁN ANDRÁS

*Hálózat – tudomány – történet.
Szakirodalmi áttekintés és módszertani javaslatok
a magyar neveléstudomány 1945 és 1989 közötti
kommunikációs sajátosságainak feltárásához*

Bevezetés

A hálózatelmélet (valamint annak alkalmazása) napjaink egyik legnépszerűbb tudományos kérdésévé vált. A gyakran nem egy adott kutatási probléma nyomán megszülető érdeklődés olyannyira megnőtt az elmúlt években, hogy a jelenséget Ressler (2013) egy, az Eötvös Loránd Tudományegyetemen tartott előadásában találóan „hálózati fetisizmusnak” (*network fetishism*) nevezte.¹ Kétségtelen, hogy a hálózatok látványossága, szemléletessége komoly vonzerőt jelent a különböző diszciplínák számára, azonban a tudományterület adta lehetőségek gyakran nincsenek megfelelő mértékben kiaknázva. A hálózatok ugyanis nemcsak az (egyébiránt egyre nagyobb jelentőséggel bíró) adatvizualizáció² eszközei, de egyúttal a tudományos igényű kutatási problémák egy lehetséges, kiforrott módszertannal rendelkező megoldási lehetőségét is kínálják.

E jellegzetessége okán merült fel „*A magyar neveléstudomány története a szakmai folyóiratok tükrében (1945–1989) – tudományos kommunikáció, szakmai diskurzusok*” címet viselő OTKA-projekt (a továbbiakban: projekt) munkatársaiban a hálózatelmélet alkalmazásának gondolata. A tudománytörténet és a hálózatelmélet összekapcsolásának gondolata már az ezredforduló környékén is szélesebb

¹ A magyarországi szakirodalomban hasonló öncélúságra mutatott rá Tardos (1995).

² Vagyis a rendelkezésre álló (akár nagy mennyiségű) adat rendezésének és elemzésének (modellezésének) lehetősége (vö. McCandless, 2010).

körben ismertté vált, hiszen a tudományszociológia egyik úttörője, *Bourdieu* (2001; 2005) is ágensekként és azok relációjában ábrázolta a tudományos mezőt. Az elmélet alapja, hogy a tudományos mezőt egy struktúrával rendelkező erőterként, valamint az erőteret fenntartó (vagy átalakító) harctérként modellezi. Míg az előbbit individuális (elszigetelt tudósok) és kollektív ágensek (csoportok, laboratóriumok), valamint a köztük feszülő viszonyrendszer alkotja, utóbbi az eltérő forrással (tudományos tőkével) rendelkező ágensek összecsapásának helyszíne.

A tanulmány kiinduló elképzelése egy olyan hálózati megközelítés kialakítása volt, ami képes a kutatás vizsgálati időtávjából adódó nagy és heterogén adathalmazok kezelésére, egyúttal lehetővé teszi azok későbbi elemzését is. A fenti célt jelen írás két irányból kívánja támogatni. Első, szakirodalmi összefoglaló része a hálózat- és a neveléstudomány lehetséges kapcsolódási pontjairól kíván vázlatos áttekintést adni a hálózatelemzést alkalmazó nemzetközi és magyarországi kutatások bemutatásával. Az összefoglaló a neveléstudományi relevanciájú cikkek körétől fokozatos szűkítést követően jut el a kifejezetten neveléstudomány-történeti vonatkozású publikációig. A tanulmány második része – a korábban vázolt kutatások koncepcióit is felhasználva – konkrét kutatás-módszertani javaslatokat fogalmaz meg a projekt számára.

A hálózatelemzés mint módszer a neveléstudományban

Angelusz és Tardos (2009) a kapcsolathálózati szemlélet társadalom- és politikatudományi terjedését bemutató tanulmányukban jegyik meg, hogy az elmúlt évtizedekben – itt minden bizonnyal az 1960-as években meginduló expanzióra utalnak – a hálózati megközelítés a társadalmi jelenségek szinte minden szféráját elérte. Így nem meglepő, hogy az interdiszciplináris jellegű neveléstudományi kutatásokban is egyre gyakrabban jelenik meg a hálózatelemzés módszere.

Jelen tanulmány – a releváns angol nyelvű publikációk áttekintését megcélozva – az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) által nyújtott hozzáférés segítségével az EBSCO adatbázisában fellelhető cikkek gyűjtését kezdte meg. Az alkalmazott tárgykörök és kulcsszavak (*network analysis, education*) azonban számos irreleváns találat meghagyása mellett több hasznosítható találatot is kiszűrtek. Mivel a két halmaz metszetének döntő többségét az oktatásügyi szakirodalmakat és forrásokat gyűjtő Education Resource Information Center (ERIC) adatbázisa adja, így annak saját keresőrendszerében folytattam a gyűjtést. A szűkítésben további szempontot jelentett, hogy az EBSCO adatbázisában az utolsó releváns találat 2014 áprilisából származik, így éppen a leginkább kurrens kutatások szorultak volna ki az összefoglaló köréből.

Makroszintű jellemzők

A hálózat kutatás neveléstudományi érintettségének nagyságát mutatja, hogy az ERIC adatbázisában közel ezer olyan publikációt rögzítettek, amit a „*Network Analysis*”, azaz „hálózatelemzés” leíróval (*descriptor*) láttak el. A találatok több mint egyharmada 2011 óta, több mint háromnegyede pedig az elmúlt évtizedben született. Mindez alátámaszthatja, hogy a hálózatelemzés mint módszer – vagy akár szemlélet – az elmúlt években egyre nagyobb népszerűségnek örvend a neveléstudományok területén.³

E körön belül beszédes lehet annak vizsgálata, hogy a publikációkat milyen egyéb leírókkal látták el, vagyis hogy a hálózatelemzés témája jellemzően milyen egyéb témákkal, módszerekkel jár együtt.⁴ Mivel az összefoglaló célja a kurrens trendek feltárása, ezért a teljes adatbázis számszerű bemutatása mellett az elmúlt öt évet elemzem részletesebben.

³ Ez valószínűsíthetően nem vagy nem csak az adatbázis növekedéséből adódik, ez néhány egyéb leíró alkalmazásával könnyen ellenőrizhető.

⁴ Bár a leírók számszerű változása nem feltétlenül követi szorosan a hangsúlyeltolódásokat, vélhetően jól érzékelteti a főbb trendeket.

A 15 leggyakrabban alkalmazott, egymással gyakran átfedő leíró t az 1. táblázat szemlélteti.

Leíró	Előfordulás az ERIC adatbázisban	Leíró	Előfordulás az ERIC adatbázisban 2011 óta
Hálózatelemzés (Network Analysis)	910 (100%)	Hálózatelemzés (Network Analysis)	327 (100%)
Kapcsolatháló (Social Networks)	496 (55%)	Kapcsolatháló (Social Networks)	215 (66%)
Külföldi [nem amerikai egyesült államokbeli] országok (Foreign Countries)	290 (32%)	Külföldi [nem amerikai egyesült államokbeli] országok (Foreign Countries)	116 (35%)
Számítógép közvetítette kommunikáció (Computer Mediated Communication)	173 (19%)	Számítógép közvetítette kommunikáció (Computer Mediated Communication)	65 (20%)
Interjúk (Interviews)	129 (14%)	Interjúk (Interviews)	54 (17%)
Esettanulmányok (Case Studies)	113 (12%)	Gyakorlati közösségek (Communities of Practice)	40 (12%)
Oktatástechnológia (Educational Technology)	86 (9%)	Esettanulmányok (Case Studies)	38 (12%)
Felsőoktatás (Higher Education)	86 (9%)	Tartalomelemzés (Content Analysis)	38 (12%)
Gyakorlati közösségek (Communities of Practice)	83 (9%)	Oktatástechnológia (Educational Technology)	37 (11%)
Tartalomelemzés (Content Analysis)	81 (9%)	Tanítási módszerek (Teaching Methods)	34 (10%)
Online kurzusok (Online Courses)	74 (8%)	Elektronikus tanulás (Electronic Learning)	33 (10%)
Csoportdinamika (Group Dynamics)	73 (8%)	Csoportdinamika (Group Dynamics)	30 (9%)
Technológia az oktatásban (Technology Uses in Education)	72 (8%)	Felsőoktatás (Higher Education)	30 (9%)
Távoktatás (Distance Education)	69 (8%)	Interakció (Interaction)	30 (9%)
Oktatási módszerek (Teaching Methods)	68 (7%)	Online kurzusok (Online Courses)	29 (9%)
Elektronikus tanulás (Electronic Learning)	66 (7%)	Web 2.0 technológiák (Web 2.0 Technologies)	29 (9%)

1. táblázat. Az ERIC adatbázisának cikkei és a leírók

(Forrás: saját számítások és szerkesztés az ERIC adatai alapján)

A táblázat a teljes és az elmúlt öt év leíróit tartalmazó oldalát összevetve jól látszik, hogy a leggyakrabban alkalmazott kategóriák típusa és aránya hasonló, és a leggyakoribb leírót (*kapcsolathálók*) leszámítva maximum néhány százalékpontnyi különbséget mutatnak. Ahol pár nélküli kategória található, ott az azonos címke az átellenes oszlop leggyakrabban alkalmazott 25 leírójában már megjelenik. Ez alól az egyetlen kivételt a „web 2.0 technológiák” címke jelenti. Ennek oka, hogy maga a kifejezés is csak a 2000-es évek közepétől kezdett ismertebbé válni (*Szűts*, 2012), így nem meglepő, hogy teljes ERIC adatbázisban található web 2.0 leírójú cikkek 97%-a is az elmúlt 5 évben keletkezett. Ilyen szempontból a témakör térnyerése az elmúlt 5 év publikációs aktivitásának egyik meghatározó megkülönböztető jegyként értelmezhető.

A 2011 óta publikált cikkek esetében a leírók közül egyértelműen a kapcsolathálók elemzése a leggyakoribb, a publikációk mintegy kétharmada sorolható ebbe a csoportba. Mindez arra utal, hogy a társadalmi kapcsolatháló-elemzés (*social network analysis*) egyre növekvő népszerűsége nem csak általában (vö. *Prell*, 2011), de a neveléstudományok területén is jelentkezik. A második leíró alapján a cikkek több mint egyharmadának témája nem amerikai egyesült államokbeli területhez kapcsolódik – ami nagyságrendjét tekintve megfelel a teljes adatbázis arányainak. Az ezt követő leírók előfordulásai szűk tartományon belül mozognak (7–20%), így további rangsorolásuk már nem indokolt. A tartalmak kapcsán szembetűnő a technológiai-informatikai leírók meghatározó jelenléte: a számítógép közvetítette kommunikáció, az oktatástechnológia, az elektronikus tanulás, az online kurzusok és a web 2.0 kategóriák adják a leggyakrabban alkalmazott leírók egyharmadát, emellett a gyakorlati közösségek kategóriájában is számos *learning management system* (LMS) témájú, azaz informatikai-oktatástechnológiai vonatkozású publikáció lelhető fel.⁵

⁵ A módszertanra utaló leírók között interjúk, esettanulmányok és a tartalomelemzés kategóriák találhatók.

Mivel a leírók gyakran átfednek egymással, ezért az egyes kategóriák önálló bemutatására nincs lehetőség. Így – nem gyakorisági sorrendben, és a publikációk számából adódóan a szerzők feltüntetése nélkül – a leginkább gyakori témákat említem meg: az egyik legnépszerűbb témacsoportot közösségi média (*social media*), és ezen belül is a közösségi oldalak (például: Facebook), a mikroblogok (például: Twitter), valamint az azokon kialakuló kapcsolati háló, illetve ezek oktatási-akadémiai célú felhasználása jelenti. Mind virtuális, mind valós környezetben gyakori az osztály- vagy hallgatói közösség, a kortárs viszonyrendszerek akár mikro-, akár makroszintű vizsgálata. Hasonlóan népszerű témát jelent az innovációs hálózatok, illetve az oktatástechnológiai újítások és ezek terjedése, valamint a tanulási és tudáshálózatok, az e-learning és az úgynevezett *curriculum design*. Az oktatáspolitikai vonatkozások esetében főleg a policy alkotás, illetve a különböző reformok implementációja kerül előtérbe. A tudományos működésre vonatkozó publikációkban az együttműködések különböző formái, a kutató- és doktorandusz-hálózatok, valamint a felsőoktatás vizsgálata jelenik meg. Társadalmi jelenségek elemzésében meghatározó a kulturális diverzitás, az esélyegyenlőség témaköre.

Összefoglalásul elmondható, hogy bár határozott irányok rajzolódnak ki, a hálózatelemzés témaköréhez kapcsolható kutatások rendkívül változatos képet mutatnak. A publikációk döntő többsége tudományos, lektorált akadémiai folyóiratban megjelenő, és a kutatói közösségnek szánt folyóiratcikk, szövegeik nagy része teljes terjedelműben korlátozás nélkül hozzáférhető az ERIC felületéről és/vagy az EBSCO adatbázisán keresztül.⁶

Áttekintve a főbb témaköröket megállapítható, hogy a publikációk többsége a történeti jellegű kutatásokban nehezen hasznosítható, hiszen olyan kommunikációs csatornákra vagy jelenségekre építe-

⁶ Ahol egyik felületről sem volt hozzáférhető az anyag teljes terjedelmében, ott azt külső forrásból (például: ResearchGate) pótoltam, illetve az absztrakt és a limitált megtekintésű oldalak segítségével mutattam be a kutatást.

nek, amelyek a közelmúltig nem vagy nem ennyire széles körben elterjedten léteztek. Ennek ellenére – ha szűkös végeredménnyel is, de – kialakítható a neveléstörténeti relevanciájú publikációk halmaza.

Hálózatelemzés a történeti megközelítésű kutatásokban

Az adatbázis történeti jellegű cikkeiben elsősorban a 20. század utolsó negyede, illetve a 21. század első évei kerülnek elemzésre, ennél régebbi időszakok hálózatainak elemzése – vélhetően az adatok hozzáférhetőségének korlátai miatt – nem jellemző. Előfordulnak kisebb (néhány év) és nagyobb időszakokat (több évtized) átfogó elemzések, teljes körű felvételt alkalmazó és mintavételező eljárások is.

A szakirodalmi tételek domináns témája egyértelműen az oktatáspolitikai. *Reckhow* és *Snyder* (2014) kutatása három mintaév (2000, 2005, 2010) elemzésével vizsgálta oktatási alapítványok finanszírozási stratégiáit és (ezzel összefüggésben) politikai befolyását. *Shiroma* (2014) tanulmánya a hálózatok szerepét mutatja be a brazil oktatási policy-alkotási folyamatokban 2005 és 2011 között. *Moyo* és *Modiba* (2013) 1980 és 2008 közötti időszakban elemzi a zimbabwei oktatási szakpolitika-alkotás kulcsszereplőinek hálózatát. *Bermingham* (2011) az *Education for All – Fast Track Initiative (EFA-FTI)* program (amely egy 2002-ben alapított, az alacsony jövedelmű országok oktatási fejlődését, különösképpen az alsófokú oktatás kiszélesítését ösztönző kezdeményezés volt) fejlődésére gyakorolt politikai erőhatásokat vizsgálja 2002 és 2009 között. *Wellen, Axelrod, Desai-Trilokekar* és *Shanahan* (2012) Kanada posztsekunder diákjainak finanszírozási rendszerét elemzi 1994-et követően. *Lester, Woods* és *Carlson* (2013) két állami foglalkoztatási szervezet fejlődését mutatja be 1976 és 2000 között. Az oktatáspolitikai vonatkozású témákhoz sorolható még *Shields* (2013) munkája, ami nemzetközi hallgatói mobilitás 1999 és 2008 között kialakult hálózatát elemzi a felsőoktatásban.

A tudás megszerzéséhez, az információgyűjtéshez kapcsolódik *Duy és Lariviere* (2013) a quebeci egyetemi könyvtárak 2005 és 2010 közötti statisztikáit felhasználó cikke, melyben a fizikai távolságnak az úgynevezett „*reciprocal borrowing*”-ra⁷ gyakorolt hatását vizsgálták. *Keegan* (2012) a Wikipedia úgynevezett „*breaking news event*”-ek feldolgozásában, az azokról való tudósításában játszott szerepét elemzi történeti és intézményi kontextusba ágyazva. Mind relevancia, mind témakör szempontjából speciális tanulmányt jelent⁸ *Gregson, Sowa és Flynn* (2011) munkája, amely társadalmi kapcsolatháló-elemzést végez a „*Network for a Healthy California*” elnevezésű társadalmi marketing program 2001 és 2007 közötti működése kapcsán.

Hálózatelemzés a tudománytörténeti kutatásokban

Mivel a diszciplína maga is egy kommunikációs közösségként, hálózatként definiálható (vö. *Németh*, 2013), így a hálózatelemzés mint módszer alkalmazása indokoltnak tűnhet a tudománytörténeti kutatások esetében is. A találatok releváns témái között megjelenik a felsőoktatás, a technológiailag támogatott tanulás, a szociális munka, a fiatalok mentorálása, a távoktatás, a humán teljesítménytechnológia és az asztrofizika is. Jól látható, hogy ezek egy része – ERIC-ben való rögzítettsége ellenére – valójában más (vagy határ-) tudományterületekhez kapcsolódnak, másik részük pedig már a szorosabb értelemben vett neveléstudomány diszciplínájához tartozik. E kettősegből adódóan a fellelt publikációkat is ebben a bontásban mutatom be.

⁷ A „*reciprocal borrowing*” nagyban hasonlít a könyvtárközi kölcsönzésre, azonban itt az anyagok átküldése helyett maga az olvasó látogatja meg a partnerintézményt.

⁸ A cikk egy oktatásüggyel is foglalkozó, interdiszciplináris jellegű folyóiratban jelent meg, vélhetően így kerülhetett az ERIC adatbázisába.

Határterületi, illetve más diszciplínák tudománytörténetéhez kapcsolódó publikációk

Woehle (2012) a vezető szociális munka témájú folyóiratok szerzőinek közösségét vizsgálta. A másodlagos szakirodalom áttekintése után megállapítja, hogy a társszerzőségek száma növekvő trendet mutat általában és a szociológia területén is, ezzel ellentétben a szociális munka esetében ez kevésbé jellemző. Tanulmányában a fizikai távolság, a „kisvilágok” kialakulása és a társszerzőségből származó előnyök áttekintését követően társadalmi kapcsolatháló-elemzést végez a 2001–2005 és 2004–2008 közötti (átfedő) időszakokra vonatkozóan.

Heidler (2011) szerint az új tudományos felfedezések az asztrofizikai elit átalakulásához vezettek, melynek tudásbázisát és társadalmi hálózatát kevert módszertannal (szcientometria, kvantitatív és kvalitatív hálózatelemzés) elemzi a tanulmányban. A 225 leginkább produktív asztrofizikus kijelölését követően három mintáév-párt (2001–2002, 2003–2004 és 2005–2006) hozott létre, az összehasonlítás alapját pedig az 1998–1999 évpár jelentette, amit még nem érintettek az új tudományos felfedezések. A 2005–2006-os időszakot mélyebb elemzésnek vetették alá, ennek hálózatában öt nagyobb tematikus magot sikerült elkülöníteni. Ennek az évpárnak a vizualizációját egyben később – mint gondolatébresztőt – a kvalitatív szakértői interjúk során is felhasználták.

Cho, Jo, Park, Kang és Chen (2011) a hivatkozási hálózat elemzés (CNA) módszerét alkalmazták – az általuk erőteljesen gyakorlat-orientáltnak vélt – humán teljesítménytechnológia (HPT) területén. A vizsgálat a *Performance Improvement Quarterly* című folyóirat 1988 és 2010 közötti számait érintette. Az elemzés során – a korábbi szakterületi áttekintésekkel szemben – módszertani újdonságot jelentett a hivatkozási hálózat elemzése, amely lényegében a társadalmi kapcsolatháló-elemzés szemléletének kiterjesztését jelenti a hivatkozási adatokra.

Neveléstudomány-történeti publikációk

Calma és *Davis* (2015) tanulmánya a *Studies in Higher Education* című nemzetközi felsőoktatási témájú folyóirat 1976 és 2013 között megjelent publikációinak hivatkozási hálózatát elemzi és ábrázolja adatait vizuálisan a nyílt forráskódú Gephi szoftver segítségével. Az elemzés elkészítésének motivációját a periodika megindulásának (1976) közeledő negyvenedik évfordulója, illetve ehhez kapcsolódóan annak teljesítményelemzése adta. A vizsgálat fókuszában a legnagyobb publikációs aktivitást mutató személyek, a leginkább hivatkozott szerzők, valamint a leggyakrabban tárgyalt témakörök állnak. Az elsődleges források halmazát a Web of Science bibliográfiai adatbázis jelentette, melyből összesen 1056 cikket elemeztek, ezek 32 378 hivatkozást tartalmaznak. Az eredményeket összehasonlították más felsőoktatási hivatkozási elemzések adataival.

Zervas, Tsitmidelli, Sampson, Chen és *Kinshuk* (2014) a kutatási együttműködési mintázatokat vizsgálja a technológiailag támogatott tanulás területén, melyhez az *Educational Technology & Society Journal* című folyóirat 1999 és 2012 közötti évfolyamait választották példaként. A kiválasztás szempontjait a folyóirat open access jellege, impakt faktora és Google Scholar rangsora, valamint az elmúlt 15 évben való folyamatos megjelenés jelentette. A szerzők a kutatás két lehetséges irányát a hivatkozások, valamint a társszerzőségi hálózatok elemzésében látták, az említett tanulmányukban ez utóbbira fókuszáltak. A tanulmány célja a társadalmi kapcsolatháló elemzése (SNA) metrikájának alkalmazása a társszerzőségi hálózat feltárására és várható evolúciójának meghatározására. A tanulmány *Pharm, Derntl* és *Klamma*, (2012, idézi *Zervas, Tsitmidelli, Sampson, Chen* és *Kinshuk*, 2014) négyes besorolását⁹ alkalmazza.

Zawacki-Richter és *Anderson* (2011) tanulmánya 12, a távoktatás témakörében vezető folyóiratot elemez 2003 és 2008 között, teljes

⁹ A tipológia szerint a társszerzői hálózatok sajátos fejlődési mintázatot követnek, melyek négy fázisból állnak: 1. születés, 2. kötés, 3. kiemelkedés, 4. stabil fázis.

körű felvételt alkalmazva, de kizárva a nem tudományos kutatásokat bemutató publikációkat. Az összesen 1416 cikk hivatkozási hálózatát a folyóiratok szintjén mutatja be társadalmi kapcsolatháló-elemzés segítségével, a fő vizsgálati szempontokat a sűrűség, a centralitás és a presztízs, a hivatkozás és a hivatkozottság összefüggései, valamint az önhivatkozás jelensége alkotja.

Blakeslee és Keller (2012) a fiatalok mentorálásának területén való tudásfejlődést vizsgálja peer reviewed cikkekben 1990 és 2010 között. A vizsgálati halmazból kizárták a sem elméleti, sem empirikus elemzést nem alkalmazó (például: egy adott mentoráló programot leíró, vagy a mentorálást pártoló) publikációkat, így összesen 228 cikket emeltek be az elemzés körébe. Az analízis kezdeti lépését a szerzők (maximum öt) és a kulcsszavak rögzítése jelentette (ahol utóbbi nem állt rendelkezésre, ott azt az absztrakt nyílt kódolásából kinyert három leíróval pótolták). Ezt az elemzett cikkek különböző konceptuális dimenziók mentén történő csoportosítása, majd a társszerzőségi együttműködés hálózatának bemutatása követte.

Akár a határterületi, akár a neveléstudomány-történeti vonatkozású cikkek közös jellemzője, hogy a tudomány történetét folyóirat(ok) elemzésének segítségével kívánják megragadni. Abban azonban különbség mutatkozik, hogy egy-egy folyóirat történetére koncentrálnak, vagy pedig az adott témakörhöz illeszkedő folyóiratok csoportjára. A másik különbséget a hálózatok típusa jelenti: az egyik csoportot a társszerzőségi hálózatok, a másikat pedig az idézettségi hálózatok jelentik. A vizsgálatok fő szempontjait a szakmai-kutatói együttműködések, valamint a folyóiratok tudományos-szakmai közösségre gyakorolt hatásai alkotják.

Magyar nyelvű és/vagy magyarországi szerzőségű szakirodalom

A nemzetközi szakirodalom ERIC adatbázis-alapú bemutatását követően szeretnék rövid áttekintést adni a 2011 utáni magyar nyelvű,

illette a magyarországi szerzőségű neveléstudományi kutatásokról is. Ehhez az ERIC adatain túl az OPKM tárgyszójegyzékét¹⁰, a MATARKA adatbázisát,¹¹ illetve az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont „Lendület” RECENS Kutatócsoport összesített publikációs jegyzékét¹² használtam fel. Ezekből a tudományos igényű, önálló kutatásra alapozó munkákat választottam ki jelen összeállításban. A publikációk egyik csoportját a makroszintű (kontinentális vagy országos) vizsgálatok alkotják, melyek döntően innovációs-fejlesztési témákban születtek.

Sebestyén (2011) társadalmi kapcsolatháló elemzést, valamint leíró statisztikai módszereket alkalmaz az EU-tagállamok NUTS3 szintű régióinak szabadalmi együttműködési hálózatok struktúrájának változásaira. A tudástranszferek vizsgálatát megcélzó elemzés mind az országos, mind az internacionális szintet érinti, Magyarország esetében a megyék elemzésére is sor kerül.

Becze (2012) a diffúziós burkok szerepét vizsgálja a pedagógiai innovációk terjedésében (a kutatás előzményeire vonatkozóan (lásd *Becze*, 2010; 2011)). Az oktatásszociológiai elemzés tárgyat a *Lépésről lépésre* országos program jelentette, melyből a szerző egy régiót kiválasztva végzett teljes körű adatfelvételt. A régió kiválasztásában szempontot jelentett a kellően nagy és – az adaptáció szintjét tekintve – heterogén minta. A mintát alkotó 64 intézmény 242 pedagógusától kérdőív segítségével kapott adatokat. Az elemzés során megállapítást nyert, hogy az innováció terjedésében mind az erős, mind a gyenge kapcsolatok jelentőséggel bírnak.

Keszi, Pál és Papp (2014) a Magyarországon működő fogyatékos-szervezetek hálózatának nem reprezentatív mintáján felvett kérdőívek alapján készített szervezetszociológiai elemzést. A vizsgálat

¹⁰ A *hálózat*kutatás tárgyszó találatai.

¹¹ A *hálózatelemzés* és *hálózat*kutatás kifejezések neveléstudományi relevanciájú találatai, valamint a *hálózat** kifejezés és a *Nevelés és oktatás* szakterület kombinációi.

¹² <http://recens.tk.mta.hu/publikaciok2> Letöltés: 2015. január 15. A honlap kiválasztásának indoklását lásd lentebb.

fókuszában a más szervezetekkel való együttműködés és az innovációs-fejlesztési célok álltak.

A kutatások másik irányvonalát a mikroszintű, azaz az iskola belső világát, az osztálytermi jelenségeket és a kortárs viszonyrendszeret elemző vizsgálatok képezik. Ezen tanulmányok meghatározó többsége a „Lendület” RECENS kutatócsoport berkein belül készül. A csoport honlapján fellelhető publikációk közül jelen összefoglalóban csak *Néray és Vörös* (2013) gyűjteményes kötetének publikációt mutatom be. Emellett számos egyéb munkatanulmány, kézirat készült erre vonatkozóan, amelyek a szervezet honlapján megtekinthetők.¹³

Néray és Vörös (2013) *Behálózott iskolák* című munkája egy kelet-magyarországi kisváros két középiskolájának egy teljes évfolyamán végzett kutatási eredményeit összegzi. A kötet hármas, de együttesen kezelt célrendszerét az iskolai teljesítmény, a népszerűség és státusz, valamint az agresszió elemzése adja, melyben a pozitív és negatív hálózatok egyaránt helyet kapnak (*Takács*, 2013). A kötet tanulmányi témái szorosan kapcsolódnak egymáshoz: *Csaba és Pál* (2013) munkája az agresszivitás egyéni és kollektív mozgatórugóit vizsgálja az amerikai egyesült államokbeli és nyugat-európai országok kutatási előzményeire támaszkodva. A kutatás kiinduló hipotézise, hogy a különböző képzéstípusokban (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) eltérő formában jelennek meg a negatív kapcsolatok – ezen belül is az agresszió formái. A kutatás úgynevezett QAP-elemzést végez, ami a Pearson-féle korreláció hálózatokra alkalmazható változatát jelenti. Az így kapott eredményekből alakították ki a szerzők az utálat többváltozós magyarázó modelljét. *Boda és Vörös* (2013) tanulmánya már az individuális szintet emeli ki: fókuszuk az egyéni személyiségjellemzők és a népszerűség kapcsolatát vizsgálja. A kutatás célja a korábbi (ellentmondásos) eredmények közötti feszültség feloldása, vagyis egy olyan modell kialakítása, ami az előzményekhez képest több szempontból, összetettebb viszonyrendszerben vizsgálja a kérdést. Kutatásukban a Big Five modellből származtatott saját faktorstruktúrárt

¹³ <http://recens.tk.mta.hu/publikaciok2> Letöltés időpontja: 2015. január 15.

hoztak létre (ami a Small Five nevet kapta), ennek alapján alakították ki a közvetlen hatásokra és az interakciókra irányuló hipotéziseik két csoportját. *Néray* (2013) az egyéni és a kortársak iskolai teljesítményének viszonyrendszerét elemzi. Két hipotézise a diák teljesítményét vizsgálja annak függvényében, hogy miként teljesít baráti körük (referenciacsoport), valamint a teljes osztályközösség. Ehhez a szerző egy „hagyományos” iskolai teljesítményt magyarázó modellt alakított ki, majd egészítette ki kapcsolathálózati szempontokkal. *Makovi* (2013) az iskolai teljesítmény és a baráti kapcsolatok vizsgálatában a racionalitást és a komfort maximalizálásának fontosságát hangsúlyozza. Ehhez egy formális matematikai modellt alakít ki, melyben játékelméleti megközelítést alkalmaz a diákok stratégiáinak bemutatására. Ezt követően szimulációk segítségével 10 fős osztályok alakulását vizsgálja különböző szcenáriókban, determinisztikus (minden esetben egy konkrét eredményt adó) és sztochasztikus (gyakorisági eloszlást képező) megközelítésben.

Összegezve megállapítható, hogy bár a magyar neveléstudományi relevanciájú szakirodalomban az utóbbi években is születtek hálózatelemzést alkalmazó kutatások, azok elsősorban a szociológiához kapcsolódó területeket érintettek, és gyakorlatilag minden esetben a vizsgálat időpontjának vagy annak közelmúltjának állapotát mérték fel. Így a pedagógiatörténet – és ezen belül a tudománytörténet – területén meglehetősen ritkán használt megközelítésről van szó. Ezért – a fentebb vázolt elméleti összefoglalóra támaszkodva – a következő fejezetben néhány módszertani megfontolást szeretnék ajánlani.

Alkalmazási lehetőségek az OTKA-projektben

A hálózatelemlet projektben való alkalmazási lehetőségeit a kutatás célkitűzései határozzák meg. Az egyik opciót a már rendelkezésre álló digitális szövegtörzs, valamint az ebből létrejövő adatbázis elemzése jelenti, ami a hozzáférhetőség nem elhanyagolható pozitívuma mellett nyilvánvalóan korlátokat is hordoz. Az egyik legnagyobb prob-

lémát a korpusz „kettős töredezettsége” jelenti: a periodikák megjelent évfolyamai nem fedik le a teljes vizsgált korszakot, illetve a mintavételi eljárásból adódóan nem rekonstruálható valamennyi aktor és reláció. Teljes körű elemzésre egyetlen folyóirat (*Pedagógiai Szemle*) és időszak (1951–1958) esetében lehet törekedni, itt ugyanis az adott intervallumon belül valamennyi évfolyam feldolgozásra került.

A következő lépés annak világossá tétele, hogy milyen hálózat(ok) kerülnek a vizsgálat körébe; ehhez egyrészt az ágensek (pontok) körét, valamint a köztük fennálló kapcsolat minőségét is definiálni kell (*Letenyei*, 2005 idézi *Laki*, 2012). A következőkben arra törekszem, hogy egy olyan, *Bourdieu* (2001; 2005) alapvetéseit¹⁴ is felhasználó hálózatelméleti megközelítést mutassak be, amely három vizsgálati komponenst integrálva próbál lehetőséget biztosítani a tudományos mező (és az abban zajló kommunikáció) feltérképezésére. A megközelítés három vizsgálati szegmense koherens szempontrendszert alkot: az *aktor* szakmai-tudományos tevékenysége révén állítja elő a kommunikáció tulajdonképpeni *tartalmát* (például: előadás, publikáció). Ezek a tartalmak sajátos – térbeli, időbeli, személyi, intézményes – eloszlást mutatnak, a különböző távolságú elemeket pedig az aktorok egymásra való hivatkozásainak *struktúrája* fogja egybe. Az így létrejövő elemzési szempontrendszert a 2. táblázat foglalja össze.

¹⁴ Az elméleti kiindulópont ellenére nem állítom, hogy a kialakított modell minden elemében konzisztens *Bourdieu* (2001; 2005) téziseivel.

Kutatási probléma		Alkalmazott modell			
Komponens	Szemponctok	Neve	Ágens	Reláció	Források
Aktor	a tudományos tevékenység és kommunikáció művelői, formális és nonformális csoportosítási lehetőségei, a hálózatosodás jegyei	társadalmi kapcsolatháló-elemzés (SNA)	egyén, kutatócsoport, klikkék, szakmai műhelyek, laboratóriumok intézmények stb.	társadalmi kapcsolatok (erőforráshoz kapcsolódó, biológiai, formális stb.)	levéltári források, lexikonok stb.
Tartalom	A tudományos kommunikáció témája	tematikus kód-térképek (a tartalomelemzés során létrejövő tartalmi kategóriák viszony-rendszere)	kód, téma	együttes előfordulás, viszonyrendszer	tudományos produktumok (pl. folyóiratcikkek, előadások)
Struktúra	a hivatkozások, reflexiók formája és dinamikája	referencia-mintázatok (hivatkozások hálózata)	aktor vagy szakmai produktum	hivatkozás, reflexió	tudományos produktumok viszonyrendszerét befoglaló művek (pl. folyóiratok) vagy események (pl. konferenciák)

2. táblázat. *A kutatási problémák és az alkalmazott modellek*

A következőekben a fenti vizsgálati problémakörök kifejtése olvasható.

Az aktorok

A neveléstudomány művelőinek beazonosítására, csoportosítására, hálózatosodási jellemzőik feltárása a társadalmi kapcsolatháló-elemzés (*social network analysis*, a továbbiakban: *SNA*) alkalmas. Az első lépést a társadalmi kapcsolatháló definiálása jelenti: *Wasserman és Faust* (1994, idézi *Kürtösi*, 2002) szerint „*a társadalmi háló cselekvők véges számú »készletéből«, valamint a köztük fennálló kapcsolatokból (relations) áll. A cselekvők lehetnek egyének, szervezetek, vállalatok,*

nemzetek, azaz kollektív társadalmi egységek is, a kapcsolatot pedig a cselekvők közt fennálló meghatározott típusú kötések halmazaként határozhatjuk meg.” E meghatározás előnye, hogy egyszerre képes kezelni – a projektben kiemelt jelentőséggel bíró – individuális és kollektív szint kettősségét.

A neveléstudományi kommunikáció szereplőinek meghatározása – a fő attribútum, vagyis a tudományosság elit jellegéből adódóan – még tág definíciós keret és nagy időtáv (közel fél évszázad) esetében is relatíve alacsony elemszámú, jól körülhatárolható hálózatot eredményez. Amennyiben nem a teljes hálózat (illetve az ebből származó minta) leképezése és elemzése a kutatás célja, úgy alternatívát jelenthet az ego-centrikus hálózatok vizsgálata, melyben „*egymástól izolált egyedek, és a körülöttük kirajzolódó hálózati mintázatok*” jelentik a vizsgálat tárgyát (Kürtösi, 2002).

Az alkalmazott eljárástól függetlenül Kürtösi (2002) több mérőszámra hívja fel a figyelmet. Az aktorok (vagyis a gráf csúcsainak) aktivitását a hozzájuk kapcsolódó vonalak számával is jellemezhetjük (*fokszám* vagy *degree*). Amennyiben egy csúcsnak nincs kapcsolata, úgy a fokszáma értelemszerűen 0, ez esetben az adott csúcs *izolált*. Ezzel szemben az adott ágens fokszámának maximum értéke értelemszerűen $g-1$, ahol g a gráf csúcsainak száma. Az adott gráfra vonatkozóan megállapítható még az *átlagos fokszám* is, ami a gráfban lévő pontok fokszám-összegének és a pontok számának hányadosa. Az átlag mellett fontos lehet az egyes aktorok aktivitásának eltérése is, ami a variancia (a pontok fokainak átlagtól való átlagos eltéréseinek négyzete) kiszámításával állapítható meg. A gráf jellemezhető továbbá a *sűrűséggel* is, ami a lehetséges és a tényleges kapcsolatok hányadosa [a nevező irányított gráfoknál $g(g-1)/2$, míg irányított gráfoknál $g(g-1)$].

A fenti mérőszámok által láthatóvá válik az adott hálózat aktorainak egyéni és kollektív aktivitása, valamint az abban rejlő különbségek is – akár egy elméleti maximum arányában. Kérdéses, hogy a mérőszámok alapul vételével hogyan határozhatóak meg a hálózat kulcsszereplői? Ehhez a már többször idézett Kürtösi (2005) átdolgozott

tanulmányát, *Ortiz-Arroyo* (2010) cikkét és *Pál* (2014) disszertációját használtam fel.

Kürtösi (2005) munkája két fogalmat használ a szereplők fontosságának jellemzésére: a centralitást (*centrality*) és a presztízst (*prestige*); míg előbbit jellemzően az irányítatlan, addig utóbbit az irányított gráfok esetében alkalmazzák. A fontosság nem csak individális szinten értelmezhető, a centralitás és a presztízs (pontosabban azok különbségei) csoportszinten is kiszámíthatóak.

Pál (2014) alapján a különböző centralitás mutatók – eredetüket tekintve – két csoportra bonthatóak. Az egyik halmazt a fokszámon alapuló, a másikat pedig a legrövidebb útvonalakból (*shortest path*) származtatott mutatók jelentik: előbbibe esik a foksám centralitás (*degree centrality*), ami azon – a fentebb már említett – elképzelésen alapul, hogy egy adott aktor aktivitása a hozzá tartozó csúcs foksámmával mérhető. A másik foksám-alapú mutató a sajátvektor központosság (*eigenvector centrality*), ami egy csúcs hálózatban betöltött fontosságának relatív (a szomszédos csúcsok foksáma alapján kialakított) mérőszáma (*Bonacich*, 1987, idézi *Pál*, 2014).

A legrövidebb útvonalakból származtatott mutatók közül *Pál* (2014) a közelség centralitást (*closeness centrality*) és a közöttség centralitást (*betweenness centrality*) emeli ki. Előbbi azokat az aktorokat részesíti előnyben, akik a hálózat tagjait másokhoz képest könnyebben éri el, így nem kell egyéb (közvetítő) szereplőkre hagyatkozniuk. A mutatószám értéke ezért egy szereplő többi ponttól mért távolság-összegének reciproka. Ezzel szemben a közöttség centralitása a kapcsolathálóban áramló erőforrások ellenőrzésén (vagyis a legrövidebb utakon való elhelyezkedésén) alapul (*Pál*, 2014).

Az irányítatlan gráfok esetében (bizonyos módosításokkal) szintén alkalmazhatóak a fenti centralitásmutatók, de inkább a *presztízs* mérése a bevett: *Kürtösi* (2005) három mutatót emel ki. A fokpresztízs (*degree prestige*) az aktorok felé irányuló kapcsolatokat (vagyis a befokokat) veszi számba. A szomszédági presztízs (*proximity prestige*) más szereplők adott aktorhoz való közelségét méri (A és B, valamint B és A szereplő távolsága az irányítottságból adódóan nem feltétlenül

egyenlő). A rangpresztízs (*rank prestige*) az adott szereplőt választó aktorok tulajdonságát (rangját) is vizsgálja, és ez alapján állapítja meg a vizsgált személy fontosságát.

Mind a centralitás, mind a presztízs esetében általában nem a fenti („nyers”) mutatókat, hanem azok bizonyos szempontok szerint súlyozott, normált alakjait alkalmazzák.

A fenti elemzések elkészítése után rendelkezésre állnak az aktorok, a közöttük lévő társadalmi kapcsolathálózat, valamint meghatározhatók a központi személyek. A következő vizsgálati komponens annak feltárására irányul, hogy a szereplők – neveléstudományi relevanciájuk – diskurzusának tartalmi elemei miként szerveződnek hálózattá.¹⁵

Tartalom

E rövid alfejezetnek nem célja a tartalomelemzés elméleti hátterének és lépéseinek bemutatása (lásd *Krippendorff*, 2006), csupán a már kialakított tartalmi kategóriák hálózatba (tematikus kódtérképekbe) való szervezésének lehetőségeit szeretné illusztrálni.

A tartalomelemzés késői szakaszában az összefüggések vizsgálathoz egy olyan *hierarchikus kategória-rendszer* felállítása lehet célszerű, ami egyre nagyobb csoportokba összevont elsörendű, másodrendű, harmadrendű, egyéb kódokat alkalmaz. Ez a hierarchizáltság a kódok önálló és csoportos vizsgálatát is lehetővé teszi.

A hierarchikus kategória-rendszer felállítását követheti az *együttes előfordulások* vizsgálata, vagyis annak megállapítása, hogy az egyes kód párok hány alkalommal jelennek meg az elemzési egységekben, és hány alkalommal önállóan. Ezek az együttes előfordulások később hálózatos formában is szemléltethetőek. Az ágenseket az egyes kódok, a relációkat az együttes előfordulás megléte (él), valamint annak gyakorisága (súly) jelenthetik. A gyakoriság definiálható abszolút (az

¹⁵ Az itt bemutatott megközelítés – amint arra több példa is utal a vonatkozó szakirodalomban – bizonyos módosításokkal a másik két komponensre is kiterjeszthető.

együttes előfordulások száma) és relatív (a tényleges előfordulások és az elméleti maximum hányadosa) értelemben is. Utóbbi meghatározására többféle képlet is kialakítható.

Az aktorok és a tartalom hálózatos elemzését követheti a referenciamintázatok feltérképezése.

Referenciák

A referenciák esetében a kiindulópontot annak vizsgálata jelenti, hogy a neveléstudományi kommunikáció egyes szereplői, illetve az általuk jegyzett eredmények, produktumok hogyan reflektálnak (hivatkoznak) egymásra. A projekt esetében elsősorban az írott kommunikációra célszerű koncentrálni, hiszen a szóbeli szegmens csak nagyon korlátozott és esetleges módon rekonstruálható (például: hang- és videofelvételek). Átmenetet jelenthetnek a különböző konferenciák esetlegesen fennmaradt absztraktkötetei, amelyek a szóbeli kommunikáció egy sajátos írásbeli leképeződését jelentik. Ebben az alfejezetben az írott kommunikáció talán legmeghatározóbb terepét, a szakmai folyóiratokban zajló diskurzus strukturális jellemzőit szeretném bemutatni.

A folyóiratokban megjelenő írásművek (elsősorban cikkek) mint elemi egységek egymásra való reflexióját a hivatkozások, a recenziók, valamint a saját műfajt jelentő válaszok/viszonzválaszok jelentik. A második és harmadik esetben jellemzően jól beazonosítható a két produktum (illetve aktor) relációja,¹⁶ a hivatkozások feltérképezése azonban komoly kihívást jelent.

A legegyszerűbben kezelhető formát a *szabványos hivatkozás* jelenti. Ebben az esetben *A* szerző egy *formailag hiánytalan* hivatkozás által reflektál *B* szerzőre. Ennek egy sajátos altípusát jelenti az *önhi-*

¹⁶ A most következőkben a szerzők vonatkozásában értelmezem a tudományos kommunikációt, de ugyanezek a megállapítások kiterjeszthetők az általuk kibocsátott szakmai produktumokra is.

vatkozás, vagyis *A* szerző egy későbbi művének *A* szerző egy korábbi munkájára történő szabványos referálása.¹⁷ Számos esetben azonban jóval nagyobb nehézséget okoz a hivatkozások regisztrálása. Az első problémát az *A* és *B* szerző beazonosítása (például akár hivatalos, akár csak a publikációkban alkalmazott névváltoztatás, álnév vagy névtelenség), illetve társszerzőségben való pozicionálása (vagyis annak megválaszolása, hogy ábcésorrend, tudományos fokozat, munkahelyi hierarchia, kutatásban/publikálásban való részvételi arány vagy egyéb szempontok alapján történt a szerzőség sorrendjének kialakítása) jelenti. A beazonosítás korlátait jelenthetik a nem szabványos hivatkozások (például: „*Kovács János 2005-ös monográfiája*”), a hiányos adatok (például: a bibliográfiában a szövegekőzi hivatkozások feloldásának elmaradása) és a hivatkozás akár vétlen, akár szándékolt elhagyása (hanyag hivatkozáskezelés, plágium). Utóbbi esetekben ugyanis *de facto* megtörténik az adott tartalom felhasználása, de azt csak a szöveg és/vagy a gondolatmenet részbeni-egészbeni egyezőségének kimutatásával lehetne bizonyítani.

Természetesen a hivatkozások nem csak *A* és *B* szerző, de *C* vagy akár több szerző relációjában, illetve áttételén keresztül is értelmezhetőek. *A* szerző *C* szerzőn keresztüli áttételes hivatkozása *B*-re nemcsak rendszer komplexitását növeli, de magában hordozza a fenti problémák továbbgyűrűzésének veszélyét is.¹⁸ Kérdéses, hogy van-e lehetőség ezeknek a problémáknak a megoldására, vagy pedig kompromisszumos megoldásként csak a szabványos (explicit/formális) hivatkozások kerülnek a vizsgálat körébe. Függetlenül a választott megoldástól, a hivatkozások rendszerének elemzése végső soron tudománymetriai analógiákat hordoz magában (vö. *Soós, Kampis és Gulyás*, 2013).

Az egyik lehetőséget a különböző szerzők hivatkozási és hivatkozottsági mintázatainak feltárása, valamint irányított gráfokban tör-

¹⁷ Ez a sajátos időbeli linearitás nem csak az önhivatkozást jellemzi: a korábban megjelenő cikkek értelemszerűen nem tudnak reflektálni a később megszületőkre.

¹⁸ Nem beszélve arról, hogy a neveléstudomány sem izoláltan jelenik meg a diszciplináris erőterben, így a határterületeket képviselő szereplők, produktumok felé irányuló (vagy az onnan érkező) hivatkozások kezelése is problémát jelent.

tendő reprezentálása (afféle makroszintű kvantitatív diskurzuselemzés) jelenti. A tudományos hivatkozások eloszlását – hasonlóan más, a témával nem összefüggő jelenséghez – elvben a hatványtörvény írja (*Newman, 2005* idézi *Kovács, 2010*), így izgalmas kutatási kérdés lehet, hogy a szocializmus neveléstudományi referenciamintázata illeszkedik-e ehhez az elméleti megállapításhoz.¹⁹

Összegzés helyett – lehetőségek és problémák

Mivel a fentiekben elsősorban módszertani javaslatokat fogalmaztam meg, eredmények még értelemszerűen nem jeleníthetők meg ebben a tanulmányban. Annál több azonban az olyan problémák és kockázatok száma, amiket a hálózatelmélet fenti célokra történő alkalmazása hordoz magában. Az egyik korlát az alkalmazott megközelítés erőteljesen *reduktív jellegéből* adódik; ugyanis az a tudományos erőterben szereppel bíró faktorok sokasága közül csak néhányat vesz figyelembe, és azokat is szegmentáltan kezeli. Természetesen lehetőség adódik az egyes szempontok kombinálására, ez azonban még mindig csak elnagyolt képet mutat a neveléstudományi kommunikáció jellemzőiről. Zárásként ezért inkább csak néhány olyan (a fenti komponenseken átívelő) kapcsolatra (és az ezekhez kapcsolódó problémára) szeretnék rávilágítani, melyek feltárása adalékuul szolgálhat az OTKA- projekt kutatási eredményeihez.

Az egyik ígéretes lehetőséget a szegmentáltság részleges feloldása, vagyis fentebb vázolt elemzési szempontrendszer egyes komponenseinek *egymásra vetítése, összehasonlítása* jelenti. Ilyen komponens-pár lehet például a társadalmi kapcsolatháló-elemzés (*SNA*) nyomán kialakuló erőter, valamint a tudományos kommunikáció dinamikáját leképező hivatkozási struktúra egybevetése. Az összetett alrend-

¹⁹ A hivatkozások feltérképezésén túl érdemes lehet azok szűkebb szegmensének, a független hivatkozásoknak vizsgálata, valamint egyéb mutatószámok (például: a szerzőkre értelmezhető Hirsch-index alkalmazása, vö. *Soós, Kampis és Gulyás, 2013*).

szerek hasonló dinamikája, esetleges együttmozgása azonban nem feltétlenül jelenti az ok-okozati viszony meglétét.

A második problémakör a kommunikációs folyamat *időbeli változásai*, például az egyes időintervallumok kommunikációs intenzitása, illetve ennek kapcsolata a köztörténet fontosabb periódusaival. Ennek mérésére két lehetőség adódik: az egyik az aktorra, a másik az általa produkált tartalomra irányul. Előbbi az adott személy bizonyos fórumokon (például: konferencia, szaklapok) való megjelenését, utóbbi az általa létrehozott szakmai-tudományos produktumok számosságát, mennyiségét vizsgálja. A nagy vizsgálati időtávból adódóan azonban az aktorok és az általuk előállított produktumok száma és összetétele is megváltozik. Ezért nagy kihívást jelent egy olyan megközelítés kialakítása, ami differenciáltan képes kezelni az egyes szereplők kommunikációs mezőben való (generációváltásoktól függő vagy független) megjelenését és eltűnését (részleges vagy teljes diszciplínaváltás, pályaelhagyás, visszavonulás, nyugdíjazás, halálozás). A produktumok szintjén hasonló természetű problémát jelent az új publikációk keletkezése, bizonyos témák jellegükből adódó elavulása (vagy éppen stabilitása), egyes írásművek korlátozása, tiltólistára kerülése, az időbeli elcsúszás (például másodközlés), vagy bizonyos kifejezések jelentésváltozásának kezelése.

A harmadik – egyben záró – szempontot a kommunikáció *térbeli eloszlása* jelenti. Ez a kérdés mind az aktorok, mind a tartalom, mind a referenciák vonatkozásában értelmezhető. Míg az első és harmadik esetben inkább személyközpontú, a második esetben a diszciplínáris sajátosságokat feltáró elemzésre van szükség. Kérdéses azonban, hogy mi tekinthető a tudományos kommunikáció elemi helyszínének? Egy aktor ugyanis több intézmény, kutatócsoport, műhely tagja is lehetett, az affiliációk megjelölése pedig minden bizonnyal nem teljes. Előfordulhat az is, hogy egy szerző intézményes keretek nélkül végezte tudományos munkáját, így legfeljebb (nem a kutatáshoz kapcsolódó) munkahelye(i) vagy lakhelye(i) alapján azonosítható a produktum kibocsátásának helyszíne. Bármit is tekintünk elemi helyszínnek, a (hazai és külföldi, egyéni és kollektív dimenziókban értel-

mezett) tudományos működés földrajzi megoszlása, a főbb csoportok, a kiemelkedő helyszínek, valamint a távolságból eredő előnyök és hátrányok feltárása izgalmas vizsgálati szempontot jelenthet. Kérdéses továbbá, hogy empirikus úton igazolható-e a tudományfejlődés, illetve a kommunikáció (szovjet, illetve nyugati pólusok között értelmezett) „hibriditása”?

Összegző megállapításként elmondható, hogy a kiinduló célkitűzés teljesülésének jelenleg rengeteg korlátja van. Ezek mellett – amint azt a jelen kötet további tanulmányai és a fenti sorok is igazolják – a projekt kutatási problémái túlmutatnak a vázolt módszertan határain, így a hálózatelemzés technikáit elsősorban kiegészítő-megerősítő céllal érdemes alkalmazni.

Felhasznált irodalom

- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (2009): A kapcsolathálózati szemlélet a társadalom-és politikatudományban. *Politikatudományi szemle*, 18. 2. 29–57. http://poltud-szemle.hu/szamok/2009_2szam/2009_2_angelusz.pdf Letöltés: 2014. október 15.
- Becze Orsolya (2010): „Lépésről lépésre” egy pedagógiai innováció nyomában. PhD disszertáció. Kézirat. Budapesti Corvinus Egyetem Szociológia Doktori Iskola, Budapest. http://phd.lib.uni-corvinus.hu/454/1/becze_orsolya.pdf Letöltés: 2015. január 10.
- Becze Orsolya (2011): Lépésről lépésre – egy pedagógiai újítás elterjedése. *Educatio*, 20. 3. 432–441.
- Becze Orsolya (2012): A diffúziós burkok szerepe a pedagógiai innovációk terjedésében. *Szociológiai Szemle*, 22. 1. 89–115.
- Bermingham, D. (2011): The Politics of Global Education Policy: The Formation of the Education for All–Fast Track Initiative (FTI). *Journal of Education Policy*, 26. 4. 557–569. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=21&id=EJ933066 Letöltés: 2015. január 05.
- Blakeslee, J. E. – Keller, T. E. (2012): Building the Youth Mentoring Knowledge Base: Publishing Trends and Coauthorship Networks. *Journal of Community Psychology*, 40. 7. 845–859. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=16&id=EJ990181 Letöltés: 2015. január 10.

- Boda Zsófia – Vörös András (2013): A középiskolai népszerűség meghatározói – személyiségvonások és csoportösszetétel. In: Néray Bálint – Vörös András (szerk.): *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Széchenyi Füzetek XXI. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 31–41.
- Bonacich, P. (1987): Power and Centrality: A Family of Measures. *The American Journal of Sociology*, 92. 5. 1170–1182.
- Bourdieu, P. (2001; 2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás: A Collège de France 2000–2001. évi előadássorozata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Calma, A. – Davis, M. (2015): „Studies in Higher Education” 1976–2013: A Retrospective Using Citation Network Analysis. *Studies in Higher Education*, 40. 1. 4–21. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=8&id=EJ1047813 Letöltés: 2015. február 20.
- Cho, Y. – Jo, S. J. – Park, S. et alii (2011): The Current State of Human Performance Technology: A Citation Network Analysis of „Performance Improvement Quarterly” 1988–2010. *Performance Improvement Quarterly*, 24. 1. 69–95. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=22&id=EJ921203 Letöltés: 2015. január 4.
- Csaba Zoltán László – Pál Judit (2013): „Az ezerarcú agresszió” – Az utálat és az agresszió QAP-elemzése egy kelet-magyarországi kisváros középiskoláiban. In: Néray Bálint – Vörös András (szerk.): *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Széchenyi Füzetek XXI. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 13–29.
- Duy, J. C. – Larivière, V. (2013): An Analysis of Direct Reciprocal Borrowing among Quebec University Libraries. *Journal of Access Services*, 10. 2. 102–119. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=3&id=EJ1000839 Letöltés: 2015. január 10.
- Gregson, J. – Sowa, M. – Flynn, H. K. (2011): Evaluating Form and Function of Regional Partnerships: Applying Social Network Analysis to the „Network for a Healthy California”, 2001–2007. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 43. 4. 2. mell. 67–74. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=21&id=EJ931005 Letöltés: 2015. január 10.

- Heidler, R. (2011): Cognitive and Social Structure of the Elite Collaboration Network of Astrophysics: A Case Study on Shifting Network Structures. *Minerva: A Review of Science, Learning and Policy*, 49. 4. 461–488. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=22&id=EJ951118 2015. január 14.
- Keegan, B. C. (2012): *High Tempo Knowledge Collaboration in Wikipedia's Coverage of Breaking News Events*. PhD-disszertáció. Kézirat. Northwestern University. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=17&id=ED551757 Letöltés: 2015. január 10.
- Keszi Roland – Pál Judit – Papp Gergő (2014): Fogyatékosügyi szervezetek együttműködési kapcsolatai Magyarországon: Pillanatfelvétel a nonprofit szektor egyik speciális szegmensének hálózatszerveződési karakterisztikájáról. *Gyógypedagógiai Szemle*, 42. 1. 9–22.
- Kovács László (2010): Hálózatelmélet és nyelvészet. *E-nyelv.hu magazin*, 2. 1. <http://e-nyelvmagazin.hu/2010/03/12/halozatelmélet-es-nyelveszet/> Letöltés: 2014. október 15.
- Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Kürtösi Zsófia (2002): *A társadalmi kapcsolatháló elemzés módszertani alapjai*. Kézirat. http://www.socialnetwork.hu/cikkek/modszertan_osszefoglalo1.htm#_ftn1 Letöltés: 2014. január 10.
- Kürtösi Zsófia (2005): A társadalmi kapcsolatháló elemzés módszertani alapjai. In: Letenyei László (szerk.): *Településkutatás szöveggyűjtemény*. Ráció, Budapest. 663–685.
- Laki Tamásné (2012): *A hálózatelmélet kiterjesztésének lehetőségei: Katolikus családi közösségek példája*. PhD-disszertáció. Kézirat, Pécs. http://www.nevtudphd.pte.hu/files/tiny_mce/Vedések/2012/disszertacio_lakitamasne.pdf Letöltés időpontja: 2014. augusztus 11.
- Lester, J. N. – Woods, J. – Carlson, B. L. (2013): The NOICC/SOICC Network: Policy, Programs, and Partners, 1976–2000. *Career Development Quarterly*, 61. 2. 186–192. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=3&id=EJ1004233 Letöltés: 2015. január 06.
- Makovi Kinga (2013): A iskolai teljesítmény analitikus modellje. In: Néray Bálint – Vörös András (szerk.): *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatok kutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Széchenyi Füzetek XXI. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 57–83.

- McCandless, D. (2010): *Az információ gyönyörű*. Typotex, Budapest.
- Moyo, N. – Modiba, M. M. (2013): Government and Educational Reform: Policy Networks in Policy-Making in Zimbabwe, 1980–2008. *Journal of Education Policy*, 28. 3. 371–385. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&pg=4&id=EJ1011642 Letöltés: 2015. január 05.
- Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmoდეlljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány*, 2. 1. 18–63. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelestudomany_2013_1_18-63.pdf Letöltés: 2014. december 20.
- Néray Bálint (2013): A barátság és a tanulói teljesítmény összefüggése – Egy kísérleti empirikus modell. In: Néray Bálint – Vörös András (szerk.): *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Széchenyi Füzetek XXI. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 43–56.
- Néray Bálint – Vörös András (2013, szerk.): *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatkutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Széchenyi Füzetek XXI. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Newman, M. E. J. (2005): Power laws, Pareto distributions and Zipf's law. *Contemporary Physics*, 46. 5. 323–351.
- Ortiz-Arroyo, D. (2010): Discovering Sets of Key Players in Social Networks. In: Abraham, A. – Hassanien, A. E. – Snásel, V. (szerk.): *Computational Social Networks Analysis: Trends, Tools and Research Advances*. 27–47. http://vbn.aau.dk/files/77727140/SNA_Springer_final.pdf Letöltés: 2014. augusztus 3.
- Pál Zsolt (2014): *A magyarországi bankközi klíringrendszer működésének vizsgálata az elszámolás modernizációjának tükrében*. PhD disszertáció. Miskolci Egyetem. http://gtk.uni-miskolc.hu/files/5683/palzsolt_phd.pdf Letöltés: 2014. január 10.
- Pharm, M. C. – Derntl, M. – Klamma, R. (2012): Development patterns of scientific communities in technology enhanced learning. *Educational Technology & Society*, 15. 3. 323–335.
- Prell, C. (2011): *Social Network Analysis: History, Theory and Methodology*. London, Thousand Oaks, CA, Újdelhi és Szingapúr, SAGE.
- Reckhow, S. – Snyder, J. W. (2014): The Expanding Role of Philanthropy in Education Politics. *Educational Researcher*, 43. 4. 186–195. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dtySince_2011&id=EJ1036484 Letöltés: 2015. január 16.

- Ressler, P. (2013): *Researching international flows of agents and publications. Theory and practice of historical network analysis*. Előadás az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán, Budapest, 2013. március 21.
- Sebestyén Tamás (2011): Hálózatelemzés a tudástranszferek vizsgálatában – régiók közötti tudáshálózatok struktúrájának alakulása Európában. *Statisztikai Szemle*, 89. 6. 667–697. http://www.ksh.hu/statszemle_archive/2011/2011_06/2011_06_667.pdf Letöltés: 2015. január 10.
- Shields, R. (2013): Globalization and International Student Mobility: A Network Analysis. *Comparative Education Review*, 57. 4. 609–636. <http://eric.ed.gov/?q=international+student+mobility&id=EJ1018350> Letöltés: 2015. január 06.
- Shiroma, E. O. (2014): Networks in Action: New Actors and Practices in Education Policy in Brazil. *Journal of Education Policy*, 29. 3. 323–348. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dySince_2011&pg=2&id=EJ1030982 Letöltés: 2015. január 16.
- Soós Sándor – Kampis György –s Gulyás László (2013): A tudományfilozófia kvantitatív szociológiai módszerei. In: Ropolyi László (szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 107–124. http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev_tudomanyfilozofiaba/ch04.html Letöltés időpontja: 2014. október 15.
- Szűts Zoltán (2012): A web 2.0 kommunikációelméleti kérdései. *Kommunikáció, közvélemény, média*, 19. 1–4. http://communicatio.hu/jelkep/2012/1_4/szuts_zoltan.htm Letöltés: 2014. október 15.
- Takács Károly (2013): Bevezetés: a teljesítmény, a népszerűség és az agresszió kapcsolati gyökerei. In: Néray Bálint – Vörös András (szerk.): *Behálózott iskolák. Iskolai hálózatok kutatás egy kelet-magyarországi kisvárosban*. Széchenyi Füzetek XXI. L'Harmattan Kiadó, Budapest. 7–11.
- Tardos Róbert (1995): Kapcsolathálózati megközelítés: új paradigma? *Szociológiai Szemle*, 5. 4. 73–80.
- Wellen, R. – Axelrod, P. – Desai-Trilokekar, R. et alii (2012): The Making of a Policy Regime: Canada's Post-Secondary Student Finance System since 1994. *Canadian Journal of Higher Education*, 43. 3. 1–23. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dySince_2011&pg=7&id=EJ1002135 Letöltés: 2015. január 06.

- Woehle, R. (2012): Visualizing the Invisible College: Community among Authors in Top Social Work Journals. *Journal of Social Work Education*, 48. 3. 537–552. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dySince_2011&pg=15&id=EJ986879 Letöltés: 2014. december 21.
- Zawacki-Richter, O. – Anderson, T. (2012): The Geography of Distance Education–Bibliographic Characteristics of a Journal Network. *Distance Education*, 32. 3. 441–456. http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dySince_2011&pg=20&id=EJ953013 Letöltés: 2015. január 10.
- Zervas, P. – Tsitmidelli, A. – Sampson, D. et alii (2014): Studying Research Collaboration Patterns via Co-authorship Analysis in the Field of TeL: The Case of „Educational Technology & Society” Journal. *Educational Technology & Society*, 17. 4. 1–16 http://eric.ed.gov/?q=%22%22&ff1=subNetwork+Analysis&ff2=dySince_2011&pg=10&id=EJ1045549 Letöltés: 2015. február 21.

Egyéb források

Az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont „Lendület” RECENS Kutatócsoport honlapja. <http://recens.tk.mta.hu/publikaciok2> Letöltés: 2015. január 15.

ANNA HILD–ANNA STISSER

*A neveléstudományi lexikonok –
a tudománytörténet kutatási anyagaként?
Elméleti-módszertani megfontolások
és tartalmi kitekintések¹*

Bevezetés

Jelenleg még nem létezik meghonosodott lexikonkutatás, de az utóbbi években születtek olyan tanulmányok (vö. *Lenzen és Rost, 1999; Brachmann, 2008; Tenorth, 2001; Herzog, 2005; Rost, 2008; Großkopf, 2012*), amelyek különösen nagy hangsúlyt fektettek a lexikonokra, a kézikönyvekre és az enciklopédiákra, utalva azok tudományos kommunikációs összefüggéseire. Eszerint a (szak-)lexikai formátumok (szaklexikonok) olyan tudástárként írhatók le, amely jellegüknél fogva további elemzések számára termékenynek bizonyulnak. Mi most annak a kérdésnek szeretnénk utánajárni, hogy a lexikonok milyen mértékben alkalmasak tudománytörténeti kérdések megvilágítására.

A következőkben leírjuk a lexikonok alkalmasságát erre a feladatra, jellemezzük őket – mint tudástárakat és ismeretfelhalmozó munkákat, és mint a tudományos kommunikáció indikátorait, azzal a céllal, hogy a most készülő disszertációnkba is bepillantást adjunk. Ehhez elsőként a következőkben bemutatjuk dolgozatunk korpuszát – a német nyelvű pedagógiai és neveléstudományi lexikonokat az 1774 és 1989 közötti időszakból. Példaként arra, hogy a lexikonok differenciálása miként történik a rájuk jellemző jegyek alapján, rekonstruálni fogjuk

¹ Az előadás átdolgozott változata a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógia és Pszichológia Karának, Pedagógiatörténeti Tanszékének Tudományos konferenciáján hangzott el (2013. május 16–17.), a következő témában: „*Neveléstudományi modellek Közép-Európában a 20. század második felében – kutatási eredmények, elméleti – módszertani megközelítések*”

azt, hogy az 1970-es években kiadott lexikonok előszavaiban a szerzők miként fejtették ki tudományos pozíciójukat. Egy további lépésben módszertani bepillantást adunk – a neveléstudományi lexikonkutatás virtuális kutatási környezetébe is (röviden: VFU ELF), amely projektjeinket felöleli, és számunkra mind az elemzésekhez, mind a prezentálásokhoz támaszként szolgál. Az ötödik lépésben pedig olyan eredményeket szándékozunk bemutatni, amelyek a lexikonokban leírt személyek kvantitatív és kvalitatív elemzései kapcsán származnak. Ehhez jön még a nők csoportjára történő fókuszálás, amely egy marginális helyet foglalt el ugyan, mindezek ellenére érdekes szempontokat kínál. Majd végül összegzéssel zárjuk tanulmányunkat.

A lexikonok – mint tudástárak

A szakkönyvek a saját igényeik alapján kínálnak egy reprezentatív, a szakmai összefüggések logikájának és belső struktúrájának megfelelő fogalmi apparátust. Szabály szerint átölelik a szóban forgó terület alapvető tényanyagát, vonatkoznak a legitimált kutatási stratégiákra, a strukturálisan tipikus, intézményesen állandósult cselekvési gyakorlatokra, és végül információt nyújtanak a tudomány által favorizált motívumokról, alakokról, toposzokról, heurisztikáról és szemantikáról.

A lexikális formátumok a szaknyelv készletét egy tudományos vitához kapcsolódóan úgy írják le, hogy nagy igénnyel törekszenek mind a teljességre, mind a differenciálásra. Ezzel szemben állnak a tudománykutatásban sokoldalúan elemzett periodikák (például: *Keiner*, 1999; *Brachmann*, 2008; *Tenorth*, 1986; *Stroß és Thiel*, 1998.), amelyeknek a cikkei inkább ahhoz járulnak hozzá, hogy az új, bizonyos körülmények között még homályos ismereteket, a tudományos közösség számára gyorsan elérhetővé tegyék (vö. *Brachmann*, 2008. 331; *Keiner*, 1999. 17). Ennélfogva az elemzéseik révén lehetővé válik az is, hogy a kutatócsoportok és a kommunikációs struktúrák közötti tudományos interakciókról közlések szülessenek. A tartalmi oldalt illetően

lehetségesek a gyorséletű, tematikai konjunktúrára és innovációkra vonatkozó kijelentések. Mindamellet a lexikonokban a kulcsszavak – a kiadási időhöz kötötten – egy meglehetősen zárt tudásállapotot mutatnak. Ez a fajta „lezáró modellezés” (*Brachmann, 2008. 331*) egy olyan indikátorként sorolható be, amely a gyorséletű periodikákban megjelent produkciók összhangjának eredményéből levezethető átmenetet juttatja kifejezésre – egy konszolidált és konszenzuson alapuló állapotba (*ibid. 331*).

Egy konszenzuson alapuló tudás bemutatásának ezen funkciója – kiegészíthető egy második, jövőre vonatkozó, orientáló, a diskurzust meghatározó funkcióval is, ami ugyanakkor a megismerés kanonizálásának a funkciója is. A szaklexikonok azokat a tartalmakat mutatják be, amelyeket a fontosság aurája vesz körbe – Herzog pedig a tudomány „mainstreamjéről” beszél. És ezáltal a lexikonok különösen alkalmasak arra, hogy a tudomány „kognitív megtestesítőjeként” vizsgáljuk őket (*Herzog, 2005. 676*). A lexikonokban éppen az a tudás van összegyűjtve, amelyet igazként, elismertként és relevánsként ismernek el.

Egy ilyen presztízzsel bíró tárgy esetében a kiadási akadályok is nagyok.² Egy lexikon szerkesztői munkájában több személy is részt vesz, – ha a szerzőket is hozzájuk vesszük – akár több száz emberről is szó lehet, akik éveken keresztül foglalkoznak vele. A teljesség igénye ellenére, már a témák és a szerzők kiválasztása során szükségszerű szelektálás történik. Ennek hátterében gyakran állhat ideológiai, vallási ok és/vagy tudományos programból fakadó indok. Ez a háttér ugyanakkor gyakran következetes, és a kutatást jövedelmezővé teszi.

Friedrich Rost (2008) figyelmeztet arra, hogy különösen a modern szaklexikonok azok, amelyek leginkább megbízásból születnek, és a kiadók számára nagy költségrizikóval járnak; ennek következtében nézete szerint tartalmi összefüggések kevésbé kerülnek interpretálásra, mint a tudományos megformálásra vonatkozó közlések – mivel a közlésnek piackonformitása van. Azonkívül a lexikonok elsősorban

² Gyakran az előszóban kaphatunk erről információt.

a laikusoknak, a tanulóknak és a szakmának készülnek, és nem feltétlenül csak a tudománynak.

A lexikonoknak – mint elemzésre alkalmas eszközöknek – a megítélése kapcsán felmerülő kifogások is értékes utalásokkal szolgálnak: rámutatnak arra, hogy a lexikonokat feltétlenül a keletkezésükkel összefüggésben kell vizsgálni. A kvalitatív keretadatok vonatkozásai nélkül, tehát a célcsoportra, a kiadó és a szerzők által képviselt iskolákra, tudományos pozíciókra és világnézeti szempontokra vonatkozó adatok nélkül a lexikonban található tartalmak elemzése csak feltételeesen bírhat kijelentésértékkel.

Pedagógiai és neveléstudományi szaklexikonok 1774 és 1989 között

A lexikonok tulajdonságaik alapján összességében olyan tudástáraként jelennek meg számunkra, amelyek szeriális (előzetesen kiválasztott soraik) elemzésével – lehetővé teszik, hogy kijelentéseket nyerjünk a tudományos fejlődés episztemológiai dimenzióiról, így a lexikonok alkalmasak arra is, hogy segítségükkel tudománytörténeti kutatásokat végezhessünk.

Lenzen és Rost (1999), valamint Brachmann (2008) feltevései alapján – közös érdeklődésünknek megfelelően – az 1989 tartó időszakig, 77 olyan német nyelvű szakkönyvet azonosítottuk be, amelyek egy általános pedagógiai, azaz legalább egy nem résztudományos orientációval rendelkeznek, és nem (vagy nem csak) tanácsadó jellegűek.

A disszertáció-projekt – a „Nevelés a lexikonokban” – annak a rekonstrukciójáról szól, hogy mi az, ami tudományos ismeretként jelenik meg a nevelésről mint központi fogalomról a neveléstudományi szaklexikonokban. Ezen ismeretek közül különös fontossággal a konjunktúrák, a dekonjunktúrák, az azonosságok és a határkijelölések kerülnek elemzésre. Eközben az 1895 és az 1989 közötti időszakban megjelent művekre fókuszálunk. A disszertációt írók szándéka, hogy a „Hősök és gondolkodók” között bemutassanak, valamennyi olyan

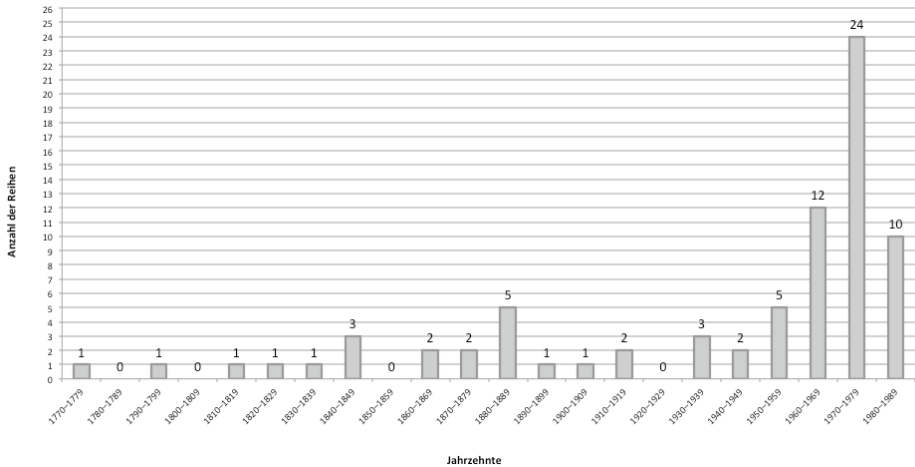
személyt, akit 1774 és 1945 között, a pedagógiai és neveléstudományi lexikonok magukban foglalnak és önálló tárgyszóval jelöltek képviseltetnek.

A vizsgált időszak a Carl Daniel Küster által kiadott művel kezdődik, az 1774-es évből származó munkával (*Küster, 1774*): az „*Erkölcsei – Nevelési Lexikon vagy tapasztalatok és ellenőrzött utasítások ahhoz: miként lehetséges a közép és magasabb társadalmi rendek gyermekeit a jó érzületre és a jómódú erkölcsökre megtanítani*.” Ez volt az első munka, amelyet pedagógiai szakkönyvnek tekinthetünk (*Brachmann, 2008. 340*). Az általunk kutatott korszak végét a kétkötetes, ám kézenfekvő nagy „Neveléstudományi Enciklopédia” (*Lenzen és Mollenhauer, 1982–1986*), és persze a Lenzen által jegyzett „Pedagógiai Alapfogalmak” zárják (1989), amelynek szerkesztésében Rost segítőtársa volt.

Nemcsak a politikai korszakhatár készített bennünket arra, hogy ennél a dátumnál mi is befejezzük a vizsgálódást: az 1980-as évek végén egy realizisztikus és kritikai fordulat után, folyamatosan tért hódítva általánosan meghonosodott a diszciplína, amely úgy tűnik, hogy erre az időszakra jelentősen gazdagodott, sokoldalúvá vált, és széles körben helyet kapott.

Csak az első kiadásokat és az olyan köteteket vettünk tekintetbe, amelyeken csak a kiadó változtatott, és/vagy amelyeken a kiadó által kijelölt átdolgozásra került sor. Ha számba vesszük évtizedenként a lexikonok megjelenési éveit, akkor az időpont egy többkötetes mű esetében mindig az utolsó kiadásra vonatkozik, és így a következő felosztás adódik (1. ábra).³

³ A 77 kötetből összesen 51 a mindenkori kiadó által első kiadásként került megjelenésre. Ám teljes egészében ez nem jelenthető ki, mivel egész sora a műveknek akár idecsoportosítható, olyanok, amelyek ugyanakkor a kiadónak a gondozásában és ugyanazon cím alatt léteznek, de valaha első kiadású munkaként voltak számon tartva, bár az előszóban explicit módon a megelőző munkákra történik hivatkozás, olykor akár a kiadó is változott közben, sőt ezek a munkák mint „teljesen átdolgozott kiadásként” kerülnek megjelenésre (*Hehlmann, 1942; Böhm, 2005*).



1. ábra. Az 1774 és 1989 közötti lexikonok felosztása

Eleinte, az 1830-as évek végéig évtizedenként csak egy lexikon egyöntetű publikációjára került sor. Azután az 1840-es években egyszerre jelenik meg két többkötetes munka, Münchtől az „*Univerzális Nevelési és Oktatási-tanítási Lexikon*” (Münch, 1840–1842), illetve Hergangtól a kétkötetes „*Pedagógiai Reál-Enciklopédája*” (Hergang, 1843–1847). A következő csúcspontot az 1880-as években éri el a kiadás; két négykötetes lexikon készül el, Rolfus műve (1863–1866), amely katolikus és Schmid munkája (1859–1878), amely evangélikus.

Ezután évtizedenként átlagosan mindig egy-két mű megjelenése a jellemző, mintegy a második világháborúig. Az 1950-es és 60-as években öt, majd tizenkét kötetre növekszik az új kiadású munkák száma. Az 1970-es évekre megduplázódik a szakkönyvek száma, azaz 24-re nő. Az 1970-es évek különösen magas megjelenési kvótája nem tekinthető egyszerűen csak a neveléstudomány expanziójának a jeleként, hanem egy olyan szimptomának, amely az episztemológiai dimenziókban megállapítható diverzifikációt jelzi – a különböző területeket átfogó, intézményesült neveléstudomány keretein belül. Ez a

csúcspont provokálja a következő kérdést: Egyszerűen ez több tudás jelent, ami több lexikonban megjelenik – vagy elsősorban egymástól különböző tudástartalmakról van szó, amely egészen eltérő orientációjú lexikonokba kerül, és egészen különböző tudáselemekhez vezet?

Az 1970-es évek szaklexikonjainak előszavaiban megjelenő pozícionálás

Ha figyelembe vesszük, hogy az itt vizsgált lexikonok primer formában nem irányulnak a pedagógiai cselekvésre, akkor feltételezhetjük, hogy meghatározó szerepet játszanak a neveléstudomány változásaira vonatkozó tudományon belüli érvek és viták olyan kérdések kapcsán, mint például a társadalomtudományi-empirikus paradigma vagy a kritikai neveléstudomány iránti növekvő érdeklődés. Mindez vizsgálható, (de legalábbis a tendencia) az előszavak, a bevezetések, a bevető szavak vagy a kapcsolódó szövegek elemzésének alapján.⁴

Egy lexikon kiadását leegyszerűsítve két érv motíválhatja, és mindkettő központi momentumként a neveléstudomány aktuális változását hangsúlyozza. Az első esetben a változó nevelési és művelődési gyakorlatok is bevonásra kerülnek ahhoz, hogy a tudományos változást megindokolják. Minden egyes tudományelméleti alapvetés szerint az a neveléstudomány feladata, hogy épp ezt a gyakorlatot megalapozza, megfigyelje és megreformálja. A második érvrendszer egy megváltozott mintát követ: Itt primer módon nem a gyakorlatról van szó, amely változik, hanem magáról a tudományról, mivel az a szellemtudományos tradícióktól megszabadul, a szomszéd tudományok felé nyit, és társadalompolitikai vonatkozásban pozicionálja magát. Ezáltal a tudomány új területek és módszerek irányába is nyitottá válik, és így kiszélesíti spektrumát. Mindkét esetben az új kiadás egy kiegészített

⁴ Az előszó műfaja különösen alkalmas arra, hogy programmatikai példákat dolgozhassunk ki: különböző formátumok kerülnek bemutatásra [vö. *Pedagógiatörténet (Bühler, 2012) Bevezetés a pedagógiába (Bühler, 2014) Német Olvasókönyv (Selbmann, 2006) Iskolai történelemkönyvek (Jacobmeyer, 2011)*].

neveléstudományi tudásállományt legitimizál. Ehhez kapcsolódik a következő kérdés: milyen mértékben játszik szerepet ebben a tudás diverzitása? A következőkben ennek a kérdésnek szeretnénk utána járni a kiadók⁵ által megadott öndefiníálás (pozicionálás) alapján az 1970-es évek tudományelméleti vitáiban. Ennek alapjául szolgál, hogy a lexikonok klaszterben különböztethetők meg – már a címükben kifejezésre juttatott előfeltevések és a magukra jellemző különböző strukturális jellemzőik alapján.

A kiadók a 24 lexikon⁶ közül 12-ben az előszóban magukhoz ragadják a szót a tudományos alapvetés kérdései kapcsán. Mindenesetre – és másként, mint ahogyan ez elvárható lenne – a lexikonok nagy része a hetvenes években explicit módon egyetlen irányzathoz sem sorolható – sőt elhatárolódnak, legalábbis bizonyos meghatározott értelmezésektől. Egy példa erre a vallási hagyományok neveléstudományi lexikona.

Az 1952 és 1955 közötti időszakban a münsteri Tudományos Pedagógiai Katolikus Német Intézet (DLwP), a salzburgi Összehasonlító Neveléstudományi Intézettel (IVE) együttműködve egy többkötetes Pedagógiai Lexikont jelentetett meg. A kötetet kísérő kiadói szövegrészben az intézetek hangsúlyozzák, hogy csak „a biztos alapokra helyezett és egységes alapnézeteket képviselő mű találkozhat”... a „nevelés és a művelődésügy területén lévő rendetlenséggel” (DIwP és IVE, 1952).

Ezt az alapot „(...) egy máris erős és sokoldalúan fejlett neveléstudomány (...)” kínálja, „amely a filozófiailag megalapozott igazságtartalmait a keresztény gondolatban látja biztosítva” (ibid.). 1964-ben megjelent egy kiegészítő kötet; amely magát egy „világnézetileg zárt orientációjú műnek” vallja (Schneider és Haase, 1964. V.).

⁵ A tárgyalat időben kiadókról esik szó, és nem kiadó-nőkről.

⁶ Lexikonok vallási hagyományok alapján: 4 (DIwP, Speck és Wehle, 1970; Rombach, 1970/1971; Groothoff és Stallmann, 1971; Rombach, 1977); Kritikai neveléstudományi lexikona: 3 (Rauch és Anzinger, 1973; Rauch és Anzinger, 1975; Speichert, 1975); egyéb Lexikonok: 5 (Horney, 1970; Weber, 1974; Wulf, 1974; Roth, 1976; Hierdeis, 1978). A vizsgált korszakban előbb csak egyes adatok tudományelméleti pozicionálására vállalkozunk.

Ugyanabban az évben, 1964-ben a katolikus kiegészítő kötet kiadói megfogalmazzák azt a meggyőződésüket, hogy létezik egy „alapkészlete” az „*időtől függetlenül létező nevelési feladatoknak*” (Schneider és Haase, 1964. V.). A „*keresztény neveléstudományak*” (ibid.) kell ezt az „alapkészletet” leírnia. Groothoff és Stallmann egy lépéssel még tovább mennek; náluk a neveléstudományi feladat eltávolodik a norma-állító, vallási kérdésekkel áthatott feladatoktól. A keresztény normák azonban náluk is éppúgy alapvető „pedagógiai gondolatnak” számítanak; ezt a következőképpen posztulálják; „*A hitnek és a nevelésnek köze van egymáshoz: Ha arról van szó, hogy hogy a nevelési valóságot megragadjuk és a nevelés felelősségét igazoljuk, akkor a pedagógiának és a teológiának jót tesz, ha hallgatnak egymásra*” (Groothoff és Stallmann, 1961; 1964).

A kereszténységgel való szoros kapcsolatról evangélikus oldalról is szó esik az 1960-as években. A Groothoff és Stallmann-féle, 1961-es (és csak kevésbé átdolgozott 2. kiadás, 1964-ben) „Pedagógiai Lexikonban” található egy bevezetés a Német Evangélikus Egyháznap” elnökétől. Ebben arról van szó, hogy a lexikon „*...a pedagógia akkori álláspontjának, elismerésre méltó komolysággal történő (...), átfogó, objektív és az evangélikus nézőpontnak megfelelő tanításán fáradozik*” (Thadden-Trieglaff, 1961). A tudományosság ebben az esetben is a felekezeti kötöttséggel kerül összhangba, ugyanakkor érdekes módon Groothoff és Stallmann mindkét kiadásban ellentmondanak az előszónak, amelyben aláhúzzák, hogy ők „*nem látják magukat abban a helyzetben, hogy az evangélikus hitből általános érvényű következtetéseket vonjanak le pedagógiai kérdésekre. Úgy gondoljuk, hogy egy evangélikus pedagógia megteremtésének a kísérlete a múlthoz tartozik*” (Groothoff és Stallmann, 1961; 1964).

Az 1960-as évek katolikus és evangélikus lexikonjai – azon különbsége ellenére, hogy feladatuk egy keresztény neveléstudomány leírása volt – legkevésbé gondolhatók el a *pedagógiai* cselekvésnek és gondolkodásnak a rendszereként, mivel erősen kötődnek a vallási felekezetekhez, inkább tarthatók még mindig keresztény tudásbázisnak. Az 1970-es években ez a helyzet megváltozik.

Így 1970-ben, Rombach egy „világnézetileg zárt” orientációt kategorikusan kizár, amelyet ugyan már az 1964-es „Pedagógiai Lexikon” kiegészítő kötete kapcsán propagáltak. A lexikon „nem tartozik egy irányzathoz sem”; „sőt a vitás kérdésekről kiegyenlített ítéleteket állít” (Willmann-Institut, 1970). A Groothoff és Stallmann-féle mű 1971-es új kiadásában (Groothoff és Stallmann, 1971), a kiadó a következő észrevételt teszi: „a pedagógia tudományának egészét illetően – egy egyre inkább kibontakozó új önmegértési folyamat válik felismerhetővé; amely abban nyilvánul meg, hogy a keresztény tradíciókkal szemben hangsúlyozott új öndefiníálás jut érvényre, (...) amelyet már az első kötet az előszavában is hangsúlyozott” (ibid.). Az evangélikus tartalommal bíró szócikkek olyanokkal lesznek kiegészítve (helyettesítve), amelyekben a teológia és a pedagógia viszonya általánosságban kerül megvilágításra (ibid.).

A lexikonok a felekezeti hagyományok kérdésében elhatárolódnak saját felekezeti kötöttségeiktől a változó neveléstudományt illetően. Ám definitív nem csatlakoznak egy másik – empirikus vagy kritikai – irányzathoz, hanem a változás megjelölésére korlátozzák magukat, vagy az elhatárolódással hártják el a lehetséges klasszifikációt.

Az 1970-es „Pedagógiai alapfogalmak” kézikönyvében (Speck és Wehle, 1970), a kiadók kihívásként akarták értelmezni „a társadalomtudományok és a modern tudományelmélet kritikáját” (Speck és Wehle, 1970. V–VI.). Elsősorban azonban „egy ősi és naiv aktualitástól” akartak elhatárolódní (ibid. VI.). Pozíciófoglalás ugyan történik, de az egész lexikon tudományelméleti megalapozására vonatkozó határozott állásfoglalás nem. Az 1970-es években készült más neveléstudományi lexikonokra is érvényes ez: csak néhányan vállalnak egyértelmű állásfoglalást. Ezekhez a munkákhoz tartoznak azok a lexikonok, amelyeknek egy határozott társadalomtudományi igényük van, és aktívan elhatárolódnak a szellemtudományos irányzatoktól.⁷

⁷ Erre vonatkozó utalás található a Groothoff és Reimers-kötet 1973-as előszavában, az 1970-es Horney, Oz 1974-es Wulf, valamint a Weber és Domke kötetekben, sőt ez utóbbiban például a cím is árulkodó: „Kis szociálpedagógiai szótár pedagógusoknak.”

Ez azt jelenti, ha a szövegeket alaposan megnézzük, akár egy felületebbre áttekintéskor is olyan benyomásunk keletkezik, miszerint ezek alapján erősen differenciált elképzelések sora van jelen. Az egyes lexikonokban annak az igénye is kifejezésre jut, hogy az empirikus vagy kritikai és normatív vagy (épp) megértett és megmagyarázott tételeket együttesen kell átgondolni. A neveléstudomány akár egyetlen előszón belül leírható, mint „szellem- és társadalomtudomány” (ibid.), „mint normatív tudomány, vagy mint cselekvéskutatás” (ibid.). Mint ahogyan a felekezeti lexikonokban is különböző, olykor egymást is kizáró jellemzők vállalására kerül sor, anélkül hogy akár egy is ezen elképzelések közül kapcsolódna a többihez, vagy pedig éppen az elhatárolódások hangsúlyozására kerül sor.

Végül összesen csak két-három lexikon kiadása mond ellent ennek a mintának, amelyek tárgyukat határozottan kritikai perspektívából szemlélik, és már a címükben világossá teszik a pozíciójukat: ilyen például a „*Neveléstudomány és Oktatáspolitikai Kritikai Lexikona*”, amelyet a „*Pedagógiai extra*” folyóirat kiadásában, Horst Speichert szerkesztésében jelent meg (1975). Továbbá a „*Kritikai nevelés szótárának*” mindkét kiadása, amely Rauch és Azinger munkája, az 1972-es és 1975-ös évekből.

Egyébként az az álláspont dominál, hogy a lexikon maga ne képviseljen meghatározó véleményt a tudományelméleti alapvetésekben. Mindemellett gyakran került hangsúlyozásra, hogy a szerzők szabad álláspontot képviselhetnek, akár ezekben a – tudományelméleti – kérdésekben is: Rombach „egyébiránt” hangsúlyozza, hogy „minden közreműködő maga viseli a felelősséget a nevével jelölt szakaszért” (Rombach, 1977).⁸ A szócikkek közötti feszültség a mindenkor lexikon sajátos potenciáljához tartozik (többszörösen hangsúlyozzák azt is, hogy a számos új jelenség között az egyik épp az egyéni álláspont). Mindenesetre a kiadók ebben a vonatkozásban kifejezetten utalnak rá, hogy ők a szerzők kiválasztásával már egy tartalmi súlypontozást

⁸ Hasonló kijelentések találhatók például Groothoff és Stallmann (1961); Ipfling (1974); Wulf (1974) és Roth (1976) munkáikban.

megelőlegeznek. Ez a fajta felelősségáthárítás alkalmasint megsza-
badítja a kiadókat attól, hogy maguk saját, egyértelmű álláspontot
foglaljanak el – ezzel kapcsolatos utalást találunk Rost-tól is (2008),
miszerint egy lexikon életre hívása egyrészt mindig egy olyan költ-
ség-intenzív és sok rizikóval járó kiadói nagy projekt, amelynek más-
részt mindenekelőtt a piaci szempontokat is képviselnie kell.

Az 1960-as és 1970-es évek áttekintésére vonatkozó kísérletünk,
hogy a lexikonokat megkülönböztethető csoportokba soroljuk keret-
dátumaik, szándékaik és pozíciójuk által, azt mutatja, hogy a lexiko-
nok egymás között kevésbé különíthetők el, inkább finoman tagolható
besorolásuk rekonstruálható. A lexikonok csoportjai és típusai csak
az egyes vizsgálati kérdésekhez különíthetők el. Emellett, az itt nem
bemutatott strukturális ismertetőjegyek mellett – a művek időkeretei,
az államok, a monográfiai formátumok vagy a szerzők nagy száma,
a kiadók háttere és a tematikai súlypontok, a kiadások és a recenziók
adatai – eltérő szándékokat, motivációkat és pozíciókat képviselnek.
A vizionált célcsoport és a neveléstudomány feladatainak leírása is
releváns feladatnak tekinthető. Csak ezután lehetséges a tudáselemek
(ismeretek) lexikonba történő betagolása.

Módszertan

A szaklexikonokat tartalmilag legalább három különböző kutatási
szinten elemezzük.

Az első szinten először a lexikonok összes dátumát vesszük szem-
ügyre, amely időpontok önmagukban egy meghatározott időt, egy
meghatározott iskolát vagy irányt jelölnek. Itt kínálkozik a lehetőség
például arra, hogy az előszókat tartalomelemző vizsgálatnak vessük
alá. Mindezekén túl érdekesek még – az elemzésnek ezen a szintjén
– a lexikon keletkezésének kontextusai.

A második szinten a lexikonokban megjelenített ismerettartal-
mak játszanak szerepet, amelyeket szinkrón és diakrón módon, más
tartalokkal hozunk összefüggésbe. A vizsgálati egység itt a konkrét

lemma (címszó), ami tartalomelemzéssel kerül kiértékelésre: Milyen elméleti vonatkozások ismerhetők fel? Mely személyek leírására kerül egyáltalán sor? Hogyan írják le őket?

A harmadik szinten a leírt tartalom van – például a különböző lexikonokban leírt személyek –, függetlenül a lexikai leírásuktól. A személy kiegészül a vele összefüggésbe hozható dátumokkal, melyek az irodalomból vagy önmagából a lemmából (lemmákból), (címszavakból) származnak (például a személyek tevékenysége, születési és halálozási időpontja, felekezeti hovatartozása).

Az első szinten a lexikonok csoportosíthatók, illetve mód van az esetek szembeállítására és összehasonlítására és ezzel kapcsolatos további tézisek megfogalmazására. A második szinten összefüggésbe lehet hozni az időre vonatkozó ismeretállományt a csoportokkal, vagy lehetőség van összehasonlítani a lexikonokban éppen megjelenő hasonló, illetve egymástól nagyon eltérő jellemzőket. A szeriális elemzéssel már ezen a helyen megmutatkozik például, hogy mely témák mikor kerülnek megjelölésre, melyik személyek mikor válnak relevánssá, vagy az érdeklődés tárgyát képező fogalmak közül melyek és milyen háttér összefüggésekben tűnnek el vagy bukkannak fel (újra). A harmadik szinten – ismét a többi szintre vonatkozóan – lehetséges kvantitatív jellegű állításokat tenni: Mikor dominálnak azok a személyek, akik a reformpedagógiához sorolhatók? Minden vizsgálati szinten bevonhatók-e a kontextuális ismeretek is (mondjuk az iskolákhoz való hovatartozás)?

Ahhoz, hogy egy ilyen adatmennyiséggel megbirkózhassunk, ajánlatos egy nagyméretű és flexibilis adatbank létrehozása (vö. *Gast, Leugers és Leugers-Scherzberg*, 2010). Ezért kínálkozik az a lehetőség, hogy a VFU ELF virtuális kutatási környezet programmal, a Semantic CorA alapján dolgozzunk, hiszen a Semantic-MediaWiki-Plattform lehetővé teszi az entitások közötti relációk szemantikai leírását. Így formális leírások és annotációk hozhatók létre, amelyekre vonatkoztatva strukturált, szabadon kombinálható lekérdezések válnak lehetővé, akár a tulajdonságokra és/vagy a metaadatokra, továbbá dinamikus formátumokat képezhetünk – így például a táblázatokat, az időrendi

felsorolásokat vagy akár térképeket. A VFU a technikai funkcióinak segítségével módszertani kérdéseket is megválaszol aszerint, hogy milyen nagyságrendű digitális anyagot tudunk felhasználni a már világszerte rendelkezésre állóból, anélkül hogy az éppen már birtokunkban lévő releváns metaadatokat elveszítenénk.

A szoftver – az éppen standardizált adatmennyiségre való tekintettel – alkalmazható és hozzáigazítható az adategyéni igényekhez és az adatok természetéhez.⁹ A kvalitatív kiértékeléshez a VFU egy kódolási eszközt kínál, amellyel a releváns szövegrészek kijelölhetők, és kódokkal vagy beírandó szövegekkel gazdagíthatók. Különböző eljárások esetén ez a kódolás mindig az egyes kiválasztott kutatási módszer szerint kerül alkalmazásra. A feltáró (kikérdezéses technikán alapuló) és induktív megközelítési módoknál a kódokat újként vagy vakon alkalmazzuk, azaz a már megadott kódokat nem látja a kutató. De a deduktív eljárásoknál is lehetséges a már meglévő kódokat vagy kategória-rendszerek használni, és ezeket egy javasolt listából kiválasztani. A kutatónak lehetősége van arra, hogy a szöveghelyeket egy kódhoz gyűjtve jelölje.

Azáltal, hogy a VFU online hozzáférhető, a feldolgozott és feltárt adatok elérhetőkké válnak a tudományos értékteremtési láncolat

⁹ Ez a felület pillanatnyilag még fejlesztés alatt áll. Ez egy együttműködési projektje a frankfurti Német Nemzetközi Pedagógiai Kutatási Intézetnek (DIPF), a karlsruhei Technológiai Intézetnek (Karlsruher Institut für Technologie (KIT) és a Göttingeni Egyetem Általános és Történeti Neveléstudományi Munkacsoportjának (Arbeitsbereich für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen). A projekt célja, hogy a Semantic CorA kibővítésével egy olyan szoftvert bocsásson rendelkezésre, ami alkalmazható a virtuális kutatási környezetben a történeti oktatáskutatás számára. A projektet a DFG támogatja a „*Egy virtuális kutatási környezet fejlesztése a történeti oktatáskutatás számára szemantikai Wiki-Technológiával – Semantic Media Wiki for Collaborative Corpora Analysis*” címmel, a tudományos szakirodalom gondozása és információrendszer (LIS) keretében.

^A szoftvert kifejezetten a kutatócsoport aktuális igényeire alakították és alakítják ki, amelyben a saját elemzési szándékainkkal releváns funkcionális tartalmakat írják le, amelyek végül a felületen is alkalmazásra kerülnek. Később az így kifejlesztett bővítések más kutatók számára is hozzáférhetővé válnak. Az VFU ELF az első olyan kutatási környezet, amely a Semantic CorA-n alapján valósul meg. Lásd a projekt honlapját: www.semantic-cora.org Letöltés: 2015. november 19.

egyfajta formájában azok számára is, akik a másodlagos kutatásokat végzik. Ezenkívül több személy is dolgozhat egyidejűleg az azonos adatokon – és így lehetővé válik, hogy a szakemberek egymástól is profitáljanak. Tervezi a kutatócsoport még ezenkívül azt is, hogy az aktuális kutatómunkák csatolása után a VFU-t a többi kutató számára is szabadon hozzáférhetővé teszik, azért, hogy a feltárt adatokkal tovább dolgozhassanak, lehetőség szerint egy további kézikönyv elkészítésének érdekében.¹⁰

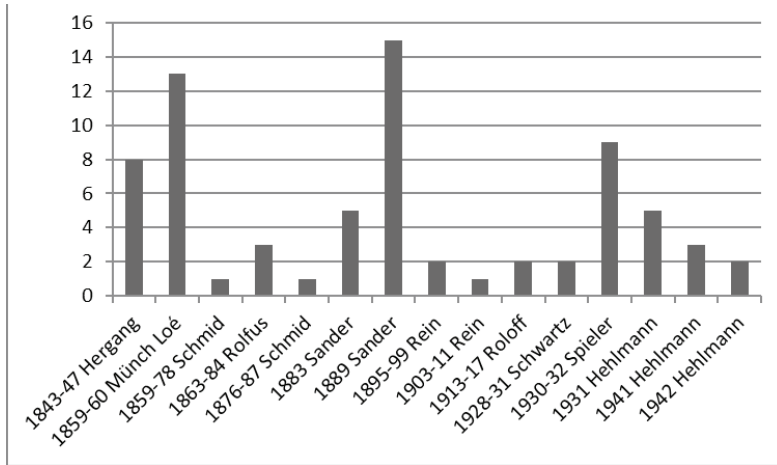
Példaelemzések, a szaklexikonokban megjelenő női alakok kapcsán az 1774 és 1942 közötti időszakból

Ahhoz, hogy minden pedagógiai és neveléstudományi lexikonban előforduló személyt jegyzékbe rögzítsenek, az eddig rendelkezésre álló tartalomjegyzékeket, regisztereket vagy magukat a lexikonokat áttekintették, és minden személyt beazonosítottak. Ezután lehetett a személyeket („megtisztítani”) hitelesíteni, például az igazi neveket és az álneveket összeegyeztetni, és egyértelműen egyazon személyre utalókat kiválogatni. Minden személyt aktuálisan életrajzi adataival, munkásságához kapcsolódó adatokkal kiegészíteni.

1945-ig 26 lexikon 15 kiadásában, összesen 72 olyan lemma (címszó) fordul elő, ami nőekkel foglalkozik. A teljes vizsgálati törzsanyagban két olyan 18. századi lexikon található (nincsenek jelölve a 2. ábrán), ahol egyáltalán nem fordulnak elő személyekre vonatkozó lemmák/címszavak. A 19. század elején már négy lexikon jelenik meg részlegesen gazdag címszógyűjteménnyel,¹¹ és már némelyik ugyan viszonylag kevés (22 és 51) személyekre vonatkozó lemmával is.

¹⁰ Közelebbi felvilágosításért lásd *Stisser, Hild, Ellet* alii, 2014.

¹¹ A Baumgarten Lexikonban (1828) 508 címszó van, a Wörle-félében (1835) 322 és a Münch Lexikonban (1840–1842) már 1339 címszóbejegyzés található.



2. ábra. A nőket leíró címszavak mennyisége az 1945-ig tartó időtartományban

Az első ilyen nőnek szentelt címszó Karl Gottlob Hergang kétkötetes lexikonjában (1843) jelent meg. Egyúttal olyan lexikonról van szó – összehasonlítva másokkal –, amelyben számos, nevezetesen 8 nőre vonatkozó bejegyzés található: Ugyanis a lexikonok többnyire csak nagyon kevés nőket leíró lemmát (2 és 4 között) tartalmaznak, csak négy lexikonban találunk 5-nél több női lemmát. Ezek olyan lexikonok, melyekben a személyekre vonatkozó címszavak teszik ki az összes címszó mennyiség legnagyobb hányadát. A leírt személyekre vonatkozóan ez azt jelenti, hogy az 1212 személyből, akiket a vizsgált lexikonok alapján saját címszóval jelöltek: összesen 39 a nő, ami arányaiban 3,2%-os női jelenlétnek felel meg a 96,8%-os férfi aránnyal szemben. Mindemellett e nők közül 18-an egynél többször kerülnek említésre.

Lange, Helene	5
Lippe, Pauline Christine Wilhelmine zur	4
Saussure de Necker, Albertine Adrienne	4
Marenholtz-Bülow, Bertha Maria von	4
Key, Ellen	4
Montessori, Maria	4
Rudolphi, Caroline Christiane Louise	3
Maria Theresia	3
Hamilton, Elizabeth	2
Gleim, Betty	2
Ward, Mary	2
More, Hannah	2
Schallenfled, Rosalie	2
Wildermuth, Otilie	2
Hrotsvita (Roswitha von Gandersheim)	2
Maintenon, Françoise D'Aubigny de	2
Bühler, Charlotte	2

1. táblázat. *Lista azon nőkről, akikre legalább két címszóbejegyzés vonatkozik a különböző lexikonokban*

A jegyzék a bejegyzések száma szerinti sorrend alapján Helene Langéval kezdődik, aki az 1931-es első megemlítésétől számítva a Schwartzban (Casper, 1931) általában a következő lexikonokban is megemlítésre került. A második helyen a maguk négy-négy bejegyzésével Pauline zur Lippe grófnő, Albertine Saussure de Necker, Bertha von Marenholtz-Bülow, Ellen Key és Maria Montessori állnak. Harmadik helyen három-három megnevezéssel Caroline Rudolphi és Mária Terézia osztoznak. Kilenc további nő¹² kerül két alkalommal megem-

¹² Csak egyetlen említés erejéig vannak képviselve: Anhalt, Dorothea Maria von; Ausfeld, Regine Johanna; Campan, Jeanne-Louise-Henriette; Dransfeld, Hedwig; Frömmi-

lítésre. Összességében csak kevés olyan hivatkozás van, ahol például nem lehet hivatkozásokat megállapítani.

Az eddig felvázolt képet még ki lehet egészíteni egyes részeredményekkel. A Sander Lexikon (1889-es 2. kiadás) 72 lemmájához kiegészítésként még hozzájön 5 olyan lemma, amelyek eltérő betűtípussal (tehát többnyire vastagon szedve, vagy más módon kiemelt részként) vonatkoznak egy nőre, de nem tartozik hozzájuk magyarázó szöveg. Ezek a címszavak utalnak azokra a címszóbejegyzésekre, amik a nők házastársaira, illetve szellemi barátaira/társaira vonatkoznak.¹³ Ezekben egyébként egy-két mondatban kerülnek leírásra. Érdekes, hogy például a hölgyek egyike, Rosette Niederer-Kasthofer, mint Pestalozzi diákja és munkatársa már saját korában is ismert asszony volt. Ő kapta meg 1809-től a Pestalozzi által, 1806-ban alapított leányintézetet vezetését, amit Pestalozzi 1813-ban neki ajándékozott, tehát ettől kezdve ő formálisan is egyszemélyű tulajdonosa lett az iskolának (vö. *Leimgruber*, 2006. 54; 64). Ez azt jelenti, hogy a 39 megnevezett nő mellett még további, csak rejtve leírt nők is vannak a lexikonokban.

Egy kvalitatív megközelítés formájában érdekes az a kérdés, hogy melyik nyolc nőt neveztek meg az első lexikonban (*Hergang*, 1843–1847). E megnevezettekhez két úttörő funkciót is hozzárendelhetünk. Először is annak a kérdésnek kapcsán, hogy „ki volt az első, és miért”. Ezenkívül sok előszóban olvasható, hogy a szerzők az őket megelőző munkákra támaszkodtak, és ezekből kaptak ösztönzést. Ezért feltehető, hogy a már egyszer helyet kapott nőknek nagyobb esélyük van arra, hogy ismételten megemlítsék őket. Ez azonban nem tűnik érvényesnek, mivel négyen az első nyolc nő közül semelyik későbbi

chen, Sophie; Genlis, Stéphanie Félicité de; Gnauck-Kühne, Elisabeth; Gumpert, Thekla von; Halberstadt, Wilhelmine; Hanke, Henriette Wilhelmine; Heinicke, Anna Katharina Elise; Hensel, Luise; Herber, Pauline; Hoffmann, Clementine; Lütken, Dorothea Elisabeth; Paradies, Maria Theresia von; Scheppler, Louise; Schoppe, Amalie Emma; Stetten, Anna Barbara von; Weber, Helene; Zeller, Sophie.

¹³ Christiane Dilthey, Rosette Niederer-Kasthofer, Jeanne-Françoise de Chantal, Jeanne-Marie von Gayette-Georgens személyéről van szó. Az ötödik, csak figyelemfelhívónak számító lemmát Louise Schepplernek szentelik, aki még más helyeken is említésre kerül, így ő a legalább kétszer hivatkozott nők közé került.

lexikonban nem kerülnek újra említésre (Anhalt, Hanke, Hoffmann, Schoppe); Elizabeth Hamilton még egyszer, Caroline Rudolphi még kétszer és Albertine Adrienne Saussure de Necker és Pauline zur Lippe még személyenként három alkalommal kerül bemutatásra.

A szóban forgó nyolc nő közül öt német, egy svájci, egy brit és egy lengyel, közülük ketten a lexikon kiadásának időpontjában még élő kortársak voltak. Legtöbbjük evangélikus vallású. Foglalkozásukat tekintve négyen nevelőnökként vagy tanítónökként tevékenykedtek, mai szemmel nézve tehát klasszikus pedagógushivatást űztek. Három nő (Rudolphi, Schoppe, zur Lippe) intézeteket alapítottak; a legtöbbjüket persze, összesen hat hölgyet pedagógiai szakírókként tartották nagyra, és ebben rejlik leginkább a lexikonokba való felvételük igazolása, tehát a lexikonokban a „férfiak sorába” kerülhettek (*Hergang*, 1847. 369).

Ez azt jelenti, hogy az a tény, hogy valaki írt valamit a nevelésről, a legerősebb motívumnak bizonyult egy nő esetében ahhoz, hogy felvegyék a *Hergang*-féle lexikonba. Például Caroline Christiane Louise Rudolphi (1753–1811) kapcsán a következők olvashatók: „*Itt [Heidelbergben] kezdett el az írónő egy művet, amelyen már azelőtt is hosszan nagy szeretettel tervezett, és amely mű számára egy megtisztelő helyet biztosít a pedagógiai írók sorában*” (ibid. 537). E mű alapján „megtisztelő”, hogy felvételre ebbe a körbe. Elizabeth Hamiltonnak (1756–1816) szintén része volt ebben a megtiszteltetésben, amit ugyancsak kevésbé méltányoltak, holott írásai közül hármat különösen fontossá tartanak számon.

A másik négy írónő közül Henriette Wilhelmine Hanke, született Arndt (1785–1862), az, aki „*a női szellemi és szívbeli képzés támogatása ügyében írott munkáival – érdemes asszonyként*” (ibid. 13) lett híres; Clementine Hoffmann, született Tanskát (1798–1845) úgy jellemzi a kiadója, „*mint aki Lengyelországban a nőnevelés javításáért nagy érdemeket szerzett és kiváló írónő*” (ibid. 41; záradék az eredetiben); Albertine Adrienne Saussure de Necker (1766–1841) a hároméves korig tartó korai gyermekkoráról és egy a leánynevelésről írott könyvein keresztül kerül bemutatásra; és Amalie Emma Schoppe

(1791–1858), aki az ifjúságnak szóló írásaival lett ismert. Majd mind-egyiküknél (öt a hatból) nagyra értékelték azt, hogy írásaik a gyakorlat számára is relevánsak, tehát ők például „*az ifjúság nevelésének kertjében hasznosan tevékenykedtek*” (ibid. 619), vagy pedig „*jótékonyak hatottak az erkölcsi nevelés területén*” (ibid. 47). Külön kiemelésre kerül tehát e nők kapcsán, írásaik erényessége és erkölcsössége, ahogy ezt Hankénál olvashatjuk: „*Minden elbeszélésükben és regényükben kirajzolódik... a legdicséretesebb irányulás, a legtisztább erkölcsösség és vallásosság, amely által a legigazibb tankönyvekként ajánlhatók minden fiatal leánynak és nőnek, hogy erkölcsi és szellemi képzésük területén tökéletesedjenek*” (ibid. 14). Ellentmond ugyan ennek a határozott ajánlásnak, hogy Hanke semmilyen más lexikonban nem kerül említésre. Pontosan így történt Amalie Schoppe esetében is, akinél még egy részletes műösszegzésre kerül sor 30 szakirodalom megjelölésével a Hergang-féle lexikonban. Egy további érdekes megfigyelés még, hogy e hat nő közül kettőnek saját nevelőintézete volt, melyet méltányoltak ugyan – dicsérő szavakkal –, de mégsem voltak arra érdemesek, hogy Hergang Pedagógiai Reálenciklopédiájába bekerüljenek. Azaz a gyakorlat¹⁴ hősnőivé is váltak, és mint pedagógiai gondolkodókat is bemutatták, mivel munkáik és reflexióik által – és ez egy nagyon fontos megállapításként van jelen – alkalmasak voltak a gyakorlat jobbá tételére.

A nőket elsőként megemlítő lexikonok kontrasztjaként vessünk egy pillantást a kutatási időszakunk utolsó három lexikonjára is. Mind-egyiket Wilhelm Hehlmann adta ki, akinek Pedagógiai szótára máig új kiadásokban jelenik meg, időközben Winfried Böhm¹⁵ kiadói gondozásában. A szótár első kiadása 1931-ben, a második 1941-ben, a harmadik kiadás 1942-ben jelent meg, ezzel a lexikonok mint tudástárak (ismeretkészletek) diakronikusan összehasonlíthatók lettek. Ezen a ponton válnak a dolgok érdekessé: Az első kiadásban öt nő található, a másodikban három, a harmadikban kettő.

¹⁴ Vö. Hősök és gondolkodók nyelvhasználata (Dolch, 1931).

¹⁵ A legújabb kiadás a 16. kiadás (Böhm, 2005).

	Hehlmann 1931	Hehlmann 1941	Hehlmann 1942
Bäumer , Gertrud (1873–1954)	x		
Bühler , Charlotte (1893–1974)	x		
Lange , Helene (1848–1930)	x	x	x
Key , Ellen (1849–1926)	x	x	
Montessori , Maria (1870–1952)	x	x	x

2. táblázat. *Nőket jelölő címszavak W. Hehlmann lexikonjának első három kiadásában*

Gertrud Bäumer, Charlotte Bühler, Helene Lange, Ellen Key és Maria Montessori személyét emelte ki Wilhelm Hehlmann, mint a neveléstudomány területének legfontosabb női képviselőit. Legalábbis Wilhelm Hehlmann előszava szerint úgy jellemezhetjük őket, ahogy ezt Hehlmann meg is adja: „[...] egy könnyen kezelhető és [...] elérhető zsebkönyv kerül kiadásra [...] az oktatásügy legfontosabb szakterületéről és szervezetéről, az oktatás és a nevelés elméletéről és [...] egyéb hasonlóról”. A kiadások megjelenésének éveit egy lehetséges támpontot adnak annak a magyarázatához, hogy a nők egy része miért nem szerepel kivétel nélkül mindenhol: Gertrud Bäumer mint balliberális politikusnő és a zsidó Charlotte Bühler nem voltak a nemzetiszocializmus által elismert személyiségek. Hehlmann a második kiadásban nemcsak hogy nemzetiszocialistának vallja magát, hanem hogy a nemzetiszocializmus hosszú távú megalapozásához hozzájáruljon, egy szótárt hozott létre (vö. *Hehlmann*, 1941. VII.). Így jelenik meg 1941 és 1942-es kiadásokban, a ’zsidó’ címszó, ami az első kiadásban még nem volt megtalálható. Ebben a címszóban Hehlmann leírja az állítólagosan a zsidók által történő „nevelési értékek szétbomlasztását” (*Hehlmann*, 1942. 206), és felsorolja a férfi és női zsidó tudósokat.

Ezzel együtt figyelmeztet, hogy különösen a pszichológia területén sok zsidó tevékenykedett, köztük Charlotte Bühler¹⁶ is, mint egyedülként megnevezett gyermekpszichológus, ugyanakkor Bühler már nem kap saját címszót.

Valójában az, hogy Ellen Key¹⁷ miért tűnt el az 1942-es kiadásból, még mindig rejtély marad. Azért, hogy megvizsgálhassuk, az öt nő közül kiket rehabilitáltak a második világháború után, a Hehlmann Szótárak 1953-as kiadása fog segíteni bennünket. Látható, hogy mind az öt nő ismét külön saját címszó alatt kerül megjelenítésre. Mindenesetre a Hehlmann Szótárak alkalmasak arra, hogy megmutassák, miként illeszkedik egy rezsimhez a neveléstudomány története a maga bemutatásával. Így változott a tudományág képviselőiről alkotott kép bemutatása, amihez Hehlmann az irodalomjegyzéket is hozzáigazította, és nemzetiszocialista szerzőket idézett.

Összegzés

Bár a pedagógia/neveléstudomány elméleteinek és fogalmainak története jól kutatott terület, elméleti és fogalomtörténeti és a klasszikusokat bemutató kézikönyvek formájában. Alaposan összefoglalták tudománytörténetét is, különös tekintettel annak szerkezetére és intézményeire. Ám a neveléstudományi ismeretekre fókuszálva, a szaklexikonokban mindkét dimenzió irányából: a tudománytörténet elmélete és a fogalmi apparátusa tekintetében még mindig lehetőségek kiegészítések.

Szükséges a továbbiakban is a lexikonok heterogenitását változatlanul figyelembe venni, ahogy ezt az a kísérlet mutatja, amely az 1970-es évek tudományelméleti diskurzusaiban a lexikonokat a szándékainak és pozicionálásuknak megfelelően kívánta elhelyezni. A pedagógiai

¹⁶ Itt nincs utalás a férjére Karl Bühlerre, aki egyébként minden esetben felesége után kapott egy saját hivatkozást (vö. *Hehlmann*, 1931; 1953).

¹⁷ Az is egy valószínű ok lehet, hogy ő nem egy Németországgal aktívan szövetséges államból származott.

ismeretek szintjén felmerültek olyan kulcskérdések, mint például: Bizonyos csoportok által vagy bizonyos időszakhoz kötötten az egyes tudástartalmak (ismeretek) más címszavak alatt kerülnek-e összefoglalásra? Vagy a fogalmakkal együtt eltűnnek-e a hozzájuk rendelt elméletek és eszmék is, vagy egyszerűen csak elvándorolnak? Konkurrálnak-e a fogalmak ugyanazon tudástartalmak kapcsán? Másképpen fogalmazzák-e meg a különböző kiadók a meghatározott és az elemzésben rekonstruált tudástartalmakat (ismereteket)? A célkitűzések sokfélesége, amely már az 1970-es évtizedre megmutatkozott, az első áttekintés után más időtartományokra is megállapítható.

A lexikonokban a nők példája kapcsán feltűnik valami: a férfi és női klasszikusokról folytatott modernista vitában gyakran felteszik a kérdést, hogy kik tartoznak ehhez a csoporthoz. Anélkül, hogy választ akarnánk adni erre a kérdésre, összehasonlításként megállapítható a nők kapcsán, hogy a mai klasszikusokat összefoglaló gyűjteményekben (vö. *Tenorth*, 2010 és mások) például Alice Salomon és Jane Addams bemutatásra kerülnek, akik a lexikonokban egyébként nem bukannak fel. Ezek az „üres helyek” arra készítetnek, hogy felmerüljön a miért kérdése. Egy előzetes, ám továbbra is megerősítendő válasz erre a kérdésre az lenne: a klasszikusok leírását csak a későbbi generációk teszik meg – és nem kortársak által kerül megosztásra. Egy ehhez kapcsolódó intenzívebb kutatás és a lexikonokban lévő férfi személyekhez kapcsolódó vizsgálódás fontos adalékkal járulhatnak hozzá a neveléstudomány klasszikusok körüli vitájához. A kiválasztott személyekhez kapcsolódó vizsgálat és értékelés már megmutatta, hogy ezek a kutatások a tudomány elméleti álláspontjának újbóli megvilágításához használhatók, mivel nemcsak életrajzi, hanem elméleti és fogalmi tartalmakat is be lehet mutatni, és vitázni lehet róluk.

A szakmai kézikönyvek nagy időtartományokat átfogó és különböző tudományelméleti és különböző célkitűzésű szempontokat szem előtt tartó szeriális elemzése lehetővé teszi annak a kérdésnek a vizsgálatát, amely az egyes részismeretek értékét vizsgálja, illetve kiterjed a nevelés fogalmának a cselekvő személyek vonatkozásában történő vizsgálatára – önmagában a tudományá fejlődő neveléstudomány

kapcsán, annak kontinuitásait, diszkontinuitásait és konjunktúráit képes feldolgozni. A tudástartalmakról folytatott diszkussziót csak mint diszciplináris jelenséget elemezhetjük.

Fordította: Biró Zsuzsanna Hanna, Vincze Beatrix

Felhasznált irodalom:

- Baumgarten, J. C. F. (1828): *Handwörterbuch für Volksschullehrer oder Belehrungen über Erziehung und Unterricht* [...]. Zwei Theile. Quedlinburg, Leipzig.
- Böhm, W. (2005): *Wörterbuch der Pädagogik. 16 vollst. überarb.* Auflage, Stuttgart.
- Brachmann, J. (2008): *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte.* Bad Heilbrunn.
- Bühler, P. (2012): „Vom Nutzen und Vorteil der Historien für das Leben.“ Vorreden und Einleitungen zu deutschen Geschichten der Pädagogik des 19. Jahrhunderts. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 48. 5. 676–691.
- Bühler, P. (2014): Einführungen in die Pädagogik. Die Entwicklung einer Gattung. In: Fatke, R. – Oelkers, J. (Hrsg.): *Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft. Geschichte und Gegenwart. 60. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik.* Weinheim. 33–46.
- Caspar, A. (1931): Lange, Helene. In: Schwartz, H. (Hrsg.) (1928–1931): *Pädagogisches Lexikon.* Viertes Band. Rechtschreibung – Zwingli, Bielefeld. 1376–1379.
- Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (Münster) (DIwP) und Institut für Vergleichende Erziehungswissenschaft (Salzburg) (IVE) (1952): Geleitwort. In: Dolch, J. (1930): Gegenstände und Formen der Pädagogischen Geschichtsschreibung. *Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*, 20. 1. 275–300. <http://nbn-resolving.de/urn/resolver.pl?urn=urn:nbn:de:0111-bbf-spo-6489033> Letöltés: 2012. március 8.
- Gast, H. – Leugers, A. – Leugers-Scherzberg, A. H. (2010): *Optimierung historischer Forschung durch Datenbanken. Die exemplarische Datenbank „Missionsschulen 1887–1940“.* Bad Heilbrunn.

- Groothoff, H.-H. (1964): Einleitung. In: Groothoff, H.-H. – Reimers, E. (Hrsg.): *Das Fischer-Lexikon*. 36. Pädagogik. Frankfurt am Main. 7–10.
- Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (1961): Vorwort der Herausgeber. In: Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder*. Stuttgart.
- Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (1971): Vorwort. In: Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (Hrsg.): *Neues pädagogisches Lexikon*. Stuttgart – Berlin.
- Groothoff, H.-H. – Reimers, E. (1973): *Das Fischer-Lexikon*. 36. Pädagogik. Frankfurt am Main.
- Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (1961): *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart.
- Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (1971): *Neues pädagogisches Lexikon*. Stuttgart – Berlin.
- Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (1964): *Pädagogisches Lexikon*. Stuttgart.
- Großkopf, S. (2012): *Industrialisierung der Pädagogik. Eine Diskursanalyse*. Würzburg.
- Hehlmann, W. (1931): *Pädagogisches Wörterbuch*. Leipzig.
- Hehlmann, W. (1941): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart.
- Hehlmann, W. (1941): Vorwort. In: Hehlmann, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart. VII–IX.
- Hehlmann, W. (1942): Juden. In: Hehlmann, W. (Hrsg.): *Pädagogisches Wörterbuch. Stuttgart*. 206–207.
- Hehlmann, W. (1942): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart.
- Hehlmann, W. (1953): *Pädagogisches Wörterbuch*. Stuttgart.
- Hergang, K. G. (1843–1847): *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern*. 2 Bände. Grimma.
- Hergang, K. G. (1847): *Pädagogische Real-Encyclopädie oder Encyclopädisches Wörterbuch des Erziehungs- und Unterrichtswesens und seiner Geschichte: für Lehrer an Volksschulen und andern Lehranstalten, für Eltern und Erzieher, für Geistliche, Schulvorsteher und andere Freunde der Pädagogik und des Schulwesens bearbeitet von einem Vereine von Predigern und Lehrern*. 2 Bände. Haas – Ulrich Zwingli, Grimma.

- Herzog, W. (2005): Pädagogik und Psychologie im Wörterbuch. Zur Normalität der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51. 5. 673–693.
- Hierdeis, H. (1978): *Taschenbuch der Pädagogik*. 2 Bände. Baltmannsweiler.
- Horney, W. – Ruppert, J. P. – Schultze, W. et alii (1970): *Pädagogisches Lexikon*. 2 Bände. Gütersloh.
- Ipfling, H.-J. (1974): *Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache*. München.
- Jacobmeyer, W. (2011): *Das deutsche Schulgeschichtsbuch 1700–1945. Die erste Epoche seiner Gattungsgeschichte im Spiegel der Vorworte*. 3 Bände. Berlin.
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947–1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim.
- Keller, J. A. – Novak, F. (1979): Vorwort. In: Keller, J. A. – Novak, F. (Hrsg.): *Kleines pädagogisches Wörterbuch. 55 Hauptartikel, 502 Definitionsartikel; ausführliches Verweisregister, aktuelle Literaturhinweise*. Freiburg im Breisgau. 7–8.
- Küster, C. D. (1774): *Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen: wie Kinder von hohen und mittlern Stande, zu guten Gesinnungen und zu wohlanständigen Sitten können angeführet werden*. Magdeburg.
- Leimgruber, Y. (2006): *In pädagogischer Mission. Die Pädagogin Rosette Niederer-Kasthofer (1779–1875) und ihr Wirken für ein „frauengerechtes“ Leben in Familie und Gesellschaft*. Bad Heilbrunn.
- Lenzen, D. – Rost, F. (1999): Die Fachlexikographie der Pädagogik/Erziehungswissenschaft. In: Hoffmann, Kalverkämper und Wiegand. 2. Halbband. Berlin. 2013–2036.
- Lenzen, D. – Mollenhauer, K. (1982–1986): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband. 12 Bände. Stuttgart.
- Lenzen, D. – Rost, F. (1989): *Pädagogische Grundbegriffe*. 2 Bände. Reinbek bei Hamburg.
- Münch, M. C. (1840–1842): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*. 3 Bände. Augsburg.
- Münch, M. C. (1844–1845): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer, Schulkatecheten, Geistliche und Erzieher*. Augsburg.
- Münch, M. C. – Loé, H. T. (1858–1860): *Universal-Lexicon der Erziehungs- und Unterrichts-Lehre für ältere und jüngere christliche Volksschullehrer*. Augsburg.

- Rauch, E. – Anzinger, W. (1973): *Wörterbuch kritische Erziehung*. Starnberg.
- Rauch, E. – Anzinger, W. (1975): *Wörterbuch kritische Erziehung*. Starnberg.
- Rein, W. (1895–1899, Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 7 Bände. Langensalza.
- Rein, W. (1903–1911, Hrsg.): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 10 Bände. Langensalza.
- Rolfus, H. – Pfister, A. (1863–1866): *Real-Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens nach katholischen Principien. Unter Mitwirkung von geistlichen Schulmännern für Geistliche, Volksschullehrer, Eltern und Erzieher*. 4 Bände. Mainz.
- Roloff, E. M. (1913–1917, Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. 5 Bände. Freiburg im Breisgau.
- Rombach, H. ([Sine anno], Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*. 1 Band. Systematischer Teil Abb – Fertigkeit. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Freiburg im Breisgau. V–VI.
- Rombach, H. (1952–1955/1964): *Lexikon der Pädagogik*. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Freiburg im Breisgau.
- Rombach, Heinrich (1970–1971): *Lexikon der Pädagogik in vier Bänden*. 4 Bände. Freiburg im Breisgau.
- Rombach, H. (1977): Vorwort. In: Rombach, H. (Hrsg.): *Wörterbuch der Pädagogik*. 1 Band: Abendschulen bis Genetische Methode. Willman-Institut München, Freiburg im Breisgau – Basel – Wien.
- Rombach, Heinrich (1977): *Wörterbuch der Pädagogik*. 3 Bände. Freiburg im Breisgau – Basel – Wien.
- Rost, F. (2008): Zur Lemma- und Inhaltsanalyse pädagogischer Nachschlagewerke. In: Ehrenspeck, Y. – Haan, G. de – Thiel, F. (Hrsg.): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden. 141–158.
- Roth, L. (1976): *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft*. München.
- Sander, K. H. P. F. (1883): *Lexikon der Pädagogik: Handbuch für Volksschullehrer, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens, Didaktik, Methodik*. Leipzig.
- Sander, K. H. P. F. (1889): *Lexikon der Pädagogik: Handbuch für Lehrer und Erzieher, enthaltend das Ganze des Unterrichts- und Erziehungswesens in kurzer, alphabetisch geordneter Übersicht*. Leipzig.

- Schmid, K. A. (1859–1878, Hrsg.): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, unter Mitwirkung von Palmer, Wildermuth, Hauber u.a.* 11 Bände. Gotha.
- Schmid, K. A. (1876–1887, Hrsg.): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten, unter Mitwirkung von Palmer, Wildermuth, Hauber u.a. 2., verb. Auflage.* 10 Bände. Gotha.
- Schneider, F. – Haase, K. (1964): Vorwort. In: Rombach, H. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik.* 5 Band. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, Freiburg im Breisgau.
- Schwartz, H. (1928–1931, Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon.* 4 Bände. Bielefeld.
- Selbmann, R. (2006): „Zur Hebung des Natur-, Heimats- und Vaterlandsgefühls“. Lesebuch-Vorworte zwischen Kaiserreich und Drittem Reich; eine Fallstudie. In: Korte, H. (Hrsg.): *Das Lesebuch 1800–1945. Ein Medium zwischen literarischer Kultur und pädagogischem Diskurs. Vorträge des 2. Siegener Symposiums zur literardidaktischen Forschung.* Frankfurt am Main. 261–273.
- Speck, J. – Wehle, G. (1970): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe.* 2 Bände. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, München.
- Speck, J. – Wehle, G. (1970): Vorwort der Herausgeber. In: Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik (DIWP); Speck, J. – Wehle, G. (Hrsg.): *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe.* 1 Band. Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik, München. V–VIII.
- Speichert, H. (1975): *Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik.* Reinbek bei Hamburg.
- Spieler, J. (1930–1932, Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart.* 2 Bände. Freiburg im Breisgau.
- Stisser, A. – Hild, A. – Schindler, C. et alii (2013): Neue Forschungswerkzeuge in der Historischen Bildungsforschung. Die virtuelle Forschungsumgebung SMW-CorA für die kollaborative Analyse und Auswertung umfangreicher digitalisierter Quellen. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 19. 305–325.
- Stroß, A. M. – Thiel, F. (1998): Themenkonjunkturen und Disziplinentwicklung. Eine Untersuchung erziehungswissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge 1987–1994. In: Stroß, A. M. – Thiel, F. – Appelsmeyer, H. (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren.* Weinheim. 9–32.

- Tenorth, H.-E. (1986): Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der „Zeitschrift für Pädagogik“. In: Fatke, R. (Hrsg.): 20. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik. Gesamtregister. Jahrgang 1–30 (1955–1984). Verzeichnis der Beiträge und Rezensionen mit einem Schlagwortregister sowie mit einer Chronik und einer Inhaltsanalyse.* Weinheim.
- Tenorth, H.-E. (2001): Zynismus – oder das letzte Wort der Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47. 4. 439–453.
- Tenorth, H.-E. (2010, Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik*. 1 Band. München.
- Thadden-Trieglaff, R. von (1961): Geleitwort des Präsidenten des Deutschen Evangelischen Kirchentages. In: Groothoff, H.-H. – Stallmann, M. (Hrsg.): *Pädagogisches Lexikon. Mit einem Anhang über die Geschichte der Pädagogik und über das Bildungswesen der Länder.* Stuttgart.
- Weber, E. – Domke, H. – Gehlert, S. (1974): *Kleines sozialwissenschaftliches Wörterbuch für Pädagogen.* Donauwörth.
- Willman-Institut München – Wien (1970): Rombach, H. (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe. Erster Band. ABC – Frankl.* Willman-Institut, Freiburg im Breisgau. V–VI.
- Wörle, J. G. C. (1835): *Encyklopädisch-pädagogisches Lexikon oder vollständiges, alphabetisch geordnetes Hand- und Hilfsbuch der Pädagogik und Didaktik; zum Behuf des praktischen Lehrfachs, so wie zu Conferenz-Aufsätzen und Examina für Volks-Lehrer und Seminaristen, nach den besten Quellen und dem neuesten Standpunkt der Literatur.* Heilbronn.
- Wulf, C. (1974): *Wörterbuch der Erziehung.* München.

LUCIEN CRIBLEZ

*Oktatási reformok
és a svájci oktatáskutatás megújítása
az 1960-as, 1970-es években*

Bevezetés

A tudományban és a technika területén a komplex problémák megoldására a megfelelő segédtudományok szolgálnak. Az oktatás területén erről a tudomány nyújtotta szolgáltról lemondtak, mert azt gondolták, az oktatói és nevelői munka legfőbb oszlopa a hagyomány és az intuíció. Ha azonban az oktatási rendszer kialakításáról van szó, ami a közvetlen és belátható jövő követelményeit kell, hogy figyelembe vegye, akkor már nem tehetjük meg, hogy lemondunk a tudomány támogatásáról (*Bruppacher*, 1973. 461). Így tette legitimmé az 1970-es évek elején Matthias Bruppacher projektvezető az argaui kantonban megalapított Neveléstudományi Főiskola létrehozását. Úgy a projekt maga, mint annak legitimációja nagyon jól példázzák a svájci oktatási rendszer és oktatáskutatás fejlődésének irányát az 1960-as évek végén, 1970-es évek elején.

Az oktatási expanzió a nemzetközi viták és fejlődési folyamatok hatására az 1960-as években intenzív reformdiskurzust váltott ki Svájcban, miközben az oktatáspolitiká számára is világossá tették, hogy az expanzió és a reformok csak akkor lesznek végrehajthatók, ha az oktatáspolitiká a korábbinál sokkal erősebben támaszkodik a tudományos kutatásra. A tudományos alapokra helyezett „racionális oktatáspolitiká” követelése megerősítette a hajlandóságot arra (*Widmaier*, 1966), hogy kiépítsék Svájcban is az oktatáskutatást. Oktatási expanzió, oktatási reform és oktatáskutatás így csak kölcsönös függőségükben, egymásra hatásukban értelmezhetők – ez lesz a tézis, ami

munkám alapját képezi. Az oktatáskutatás története éppen ezért csak az oktatási rendszer és az oktatáspolitikai változásával összefonódva elemezhető. Ebből kiindulva dolgozatom a kontextus, az oktatási expanzió és az ezzel összefüggő képzési reformok bemutatásával kezdődik, későbbi részében pedig kiderül majd, hogy az oktatáskutatás miként kezdett el ezzel a háttérrel megváltozni, újjáformálódni és erősebben intézményesülni. Írásom utolsó része az 1960-as, 1970-es évek fejlődésének hosszabb távú hatásaival foglalkozik. S miután megkértek rá, hogy a módszerekre is reflektáljak, teszek egy rövid kitérőt arra a kérdésre keresve választ, hogyan kutatható az oktatási reformok és a neveléstudomány története.

A félreértések elkerülése végett fontosnak tartok három megjegyzést előrebocsájtani, illetve bizonyos fogalmakat tisztázni a svájci oktatási rendszerrel kapcsolatban:

a) Ha a továbbiakban „neveléstudományról” beszélünk, akkor azon azt a tudományszakot értjük, amelyet az egyetemek oktatnak. Az 1960-as, 1970-es években neveléstudományon Svájcban rendszerint még a pedagógiát értették, amely csak fokozatosan vált neveléstudománnyá. Oktatáskutatáson ezzel szemben azt a kutatást értjük, amely különféle tudományok eredményeire támaszkodik (pszichológia, szociológia, közgazdaságtan), és általában az oktatási folyamatok és intézmények kérdésével foglalkozik.

b) A szakképzés területén kívül a svájci oktatáspolitikai 1848. évi államalapítás óta szövetségi alapon állt. Úgy régen, mint ma is a 26 kanton (Jura kanton 1979-es megalakulásáig, 1979: 25) a legtöbb területen messzemenő autonómiát élvezett. Ez az autonómia az 1960-as évekig töretlen volt. A szövetségi állam kevés kivételtől eltekintve nem avatkozott bele a kantonok oktatáspolitikájába.

c) A most tárgyalandó 1960-as, 1970-es évek időszakára esnek azonban az első jelentősebb koordinációs projektek, különösen a közoktatásban és az egyetemeken. Máshol majd teszek erre külön utalást.

A kontextus: oktatási expanzió és oktatási reformok

Mint más országokban, úgy Svájcban is az oktatási rendszer az 1950-es évek végén, 1960-as évek elején indult növekedésnek. Ennek először túlnyomórészt demográfiai okai voltak: a születési ráta a háborús évek óta emelkedett, és a jó gazdasági helyzetnek köszönhetően az 1950-es években a „vendégmunkások” bevándorlása is megindult. Az 1960-as években további két tényező gyorsította fel jelentősen az expanziót: Először is, az 1950-es évek vége óta a tudományos és műszaki területen egyre növekvő szakemberhiány, amit 1959-ben egy, a szövetségi kormány megbízásából készített jelentés mutatott ki először (Fiatal munkaerő utánpótlási munkabizottság 1959), később azonban általános problémává vált (Az utánpótlás kérdésével foglalkozó szövetségi bizottság, 1963). A *„Tudományos és műszaki utánpótlás problémája”* (Új helvét/svájci társadalom, 1961) azt a félelmet táplálta, hogy Svájc nem állja meg a helyét a nemzetközi versenyben, így az oktatási rendszer alapvető kritikájához vezetett. *„Az iskola mint probléma a jóléti társadalomban”* (Haesler, 1967) bár kevésbé radikális, mint Georg Picht *„Német oktatási katasztrófa” című munkája* (Picht, 1964), mégis ennek svájci variációjaként jól visszaadja a svájci oktatási rendszerrel szembeni általános attitűdöt az 1960-as évektől.

A gazdasági fellendülés, összekapcsolódva a hidegháború okozta nemzeti egzisztenciális félelmekkel az 1960-as években kiegészült egy társadalmpolitikai dinamizmussal is. A több gyerek és fiatal számára jobb képzési esélyről szóló nemzetközi diskurzusokkal a háttérben (OECD, 1967/61) az egyre erősödő politikai baloldal igazságosabb részesedést követelt „a gazdasági növekedés gyümölcseiből” minden társadalmi réteg számára, igazságosabb részesedést különösen a magasabb szintű képzésekben. Az új típusú tehetségek, olyan tehetséges lányok és fiúk toborzásával, akik korábban a „társadalmi korlátok” miatt (Hess, Latscha és Schneider, 1966) ki voltak zárva a magasabb szintű képzésekből, egy modern oktatáspolitikai programja bontakozott ki. Jóllehet Svájcban nem akartak olyan messzire men-

ni, mint Ralf Dahrendorf „*az oktatáshoz való jog polgári jogról*” szóló követelésével (Dahrendorf, 1965), a képzett utánpótlás hiányáról és az esélyegyenlőségről szóló diskurzusok a magasabb képzések nyitására és az oktatás expanziójának irányába hatottak. „*Csak akkor oldhatjuk meg a tudományos és műszaki utánpótlás támogatásának sokrétű feladatát, ha nem egy előre meghatározott és rendelkezésre álló emberkészletből választunk tudományos és műszaki tehetségeket újra és újra. Valami egészen mást kell tennünk. Ki kell bővíteni az emberi bázist, egy átfogó, alaposan kiválasztott és jó alapképzés révén valamilyen kvalifikált tevékenységre felkészített humán alapot kell teremtenünk, és minden tehetséget és képességet ott kell alkalmaznunk, ahol az a legjobb hatást éri el*” (Az utánpótlás kérdésével foglalkozó bizottság, 1959. 6 – kiemelés az eredeti szövegben). A tehetségtartalékok kiaknázása az oktatási reformok kiemelt céljává vált. A tudományos utánpótlás problémáját csak a tömeges képzésre alkalmas, korábban társadalmi vagy földrajzi származásuk miatt hátrányba került személyek mozgósításával, határozott támogatásával lehetett megoldani.

Míg alsó középfokon az expanzió az iskolaszint szerkezetéről szóló, máig le nem zárt széles körű vitát gerjesztett (röviden csak „egyesített iskola” néven ismert (lásd Kussau, Oertel és Wohlgemuth, 1988; Lüscher, 1997; Oertel, 1997), a felső középfok expanziója Svájcban a rendszer differenciálódásának folyamatához vezetett. A gimnáziumban a matematikai-természettudományos és a klasszikus latin gimnázium érettségije egyenlővé vált, és két új érettségítípust vezettek be: gazdasági és egyéb idegen nyelv súlyponttal. A gimnáziumi végbizonyítvány éppen olyan elfogadott lett, mint néhány kantonban a tanári érettségi, egy olyan érettségítípus alakult ki, amely kifejezetten a tanárképzést készítette elő. Ehhez jött még az úgynevezett „megszakított képzési út”, amely a hosszan tartó (7-8 éves) gimnáziumok alternatívájaként erősen kibővítette és nyilvánossá tette az érettségít felnőtt korban (úgynevezett felnőtt-érettségi vagy második képzési út). A duális szakképzési rendszerben új szakmákat teremtettek, és a szakképzést differenciálták. Az iskolában jól teljesítő diákok számára létrehozták a szakközépiskolákat (Criblez, 2001; 2002).

Hasonló változásokat látunk a felsőoktatásban is. A felsőbb műszaki intézmények kiépítésével és további képzési utak bevezetésével a felsőbb szakiskolák szintjén, például a gazdasági, szociális, mezőgazdasági szakmákban, olyan struktúrák jöttek létre, amelyekből az 1990-es években szakfőiskolák fejlődhetnek ki. Az 1960-as, 1970-es évek legnagyobb kihívása mégis az volt, hogy megfelelő számú helyet biztosítsanak az egyetemeken. Ezért a svájci felsőoktatás minél gyorsabb ütemű bővítését követelték, mert az 1960-as évek közepétől az 1970-es évek közepéig a tanulók számának megkétszereződése volt várható (*Az utánpótlásért felelős szövetségi bizottság*, 1963. 158). A főiskolák minél gyorsabb kiépítése iránti igény különösen a Svájci Tudományos Tanács 1965-ös megalakulása után lett erőteljesebb (*Svájci Tudományos Tanács*, 1967; 1972; 1978). Azonban ezt a kantonok is kötelességüknek érezték. Aarau, Luzern és Tessin kantonok tervezték az 1960-as évek második felében egy-egy főiskola alapítását. A képzési expanzió először a nagyobb évfolyamok következménye volt, azonban az 1960-as, 1970-es évek folyamán már a megerősödött szerkezeti intézkedéseknek, különösen a felsőoktatás lefelé és felfelé történő megnyitásának, és ezzel összefüggésben a meghosszabbított képzési útnak és a demográfiai változásoknak volt köszönhető. Ehhez jött még – a felső középfokon és a felsőfokon végbement változások mellett – az óvodai létesítmények kínálatának jelentős bővülése is (*Lüscher, Ritter és Gross*, 1972; *Rüfenacht*, 1984), a kötelező iskolai évek kiterjesztése hét évről nyolcra, vagy nyolcra kilencre, és az első próbálkozások a „folyamatos tanulás” „education permanente” irányába (*Bottani et alii*, 1975; *Gretler et alii*, 1971). Az expanzió központi magjainak a felsőbb oktatás, különösen az egyetemi képzés és az azt megalapozó gimnáziumok számítottak.

Végezetül azonban meg kell jegyezni, hogy a szerkezetváltás – a képzési expanzió ellenére – részben csak vontatottan valósult meg. Amikor a fellendülés 1973–1975 között (főként az olajválság miatt) gyorsan véget ért, a reformprojektek befejezetlenül maradtak, hátrébb sorolódtak, vagy meghíúsultak. Az iskolakísérletek az alsó középfokon, amelyek az 1970-es években kezdődtek, folytatódtak az 1990-es

évekig, anélkül hogy erről politikai döntés született volna. „*A holnap középiskolája*” (szakértői bizottság 1972) címmel indított érettségi reform jövőprojekt, éppen úgy, mint „*A holnap tanárképzése*” (Müller et alii, 1975) című tanárképzési reform elodázódott, és az 1970-es évek közepére előirányzott három főiskola újjáalapításának folyamata is leállt. Csak az 1990-években indultak újra és váltak nagymértékben valósággá ezek a reformok.

Az oktatáskutatás és a neveléstudomány fellendülése

A gazdasági növekedés, a tudományos és technológiai átalakulások, a szociális és jóléti állam kifejlődése, valamint a messzemenő oktatási eufória megalapozták az 1960-as és az 1970-es évek elején a megvalósíthatóság és tervezhetőség alapvető hangulatát. Hogy az oktatás expanziójával egyáltalán megbirkózzanak, bevezették az oktatás-tervezés eszközeit (Kussau és Oertel, 2001). Az oktatás-tervezésnek „racionális oktatáspolitikához” kell vezetnie, az oktatáskutatás az oktatáspolitikai és a reformok elengedhetetlen alapeleme lett (Widmer, 1976). A „jövő kiszámítható” jelszó mentén úgy szövetségi szinten (Stettler, 1994), mint a kantonokban különféle tervtanulmányok születtek, amelyek tematikájukban mindenekelőtt a gimnáziumokra, az egyetemekre és – mivel az oktatási expanzió tanárhiányhoz vezetett – a tanárképzésre irányultak. „*Országunkban a hozzánk hasonló országokhoz képest az oktatáskutatás kiépítése és fejlesztése legalább 15 év lemaradásban van*” (Bruppacher, 1973. 471), jegyezte meg 1973-ban a már fentebb említett Bruppacher. A Svájci Tudományos Tanács – ezzel majdnem egyidejűleg – a következőt hozta nyilvánosságra: az oktatáskutatásnak minden főiskolán jelentős bővülésre van szüksége (Svájci Tudományos Tanács, 1973a. 111). Az oktatáskutatás bővítése Svájcban az 1960-as évekig tényleg csak mérsékelten történt meg (Hofstetter et alii, 2011), és a fejlődés különösen az oktatási reformok szempontjából nem volt megfelelő.

Ezért nem tűnik annyira logikusnak, hogy a Paraszt, Kereskedelmi és Polgári Párt ifjúsági frakciója 1969-ben népi kezdeményezéssel a kantonok oktatása közötti erőteljesebb egyeztetést követelte, amely alapján a szövetségi alkotmány oktatási cikkelyeinek megváltoztatásával az oktatáskutatás támogatása az alaptörvénybe került volna. A szövetségi tanács pénzügyileg támogatta is az ötletet. Az egyetemen és egyetemen kívüli intézményekben ezért a már elkezdett folyamatokat fel kellett erősíteni, a sürgős feladatok megoldására pedig új központokat kellett létrehozni. Mindenesetre a kormány úgy látta, hogy az oktatáskutatás, még ha egy különösen fontos kutatási területről is van szó, nem kell, hogy az alkotmányhoz kapcsolódjon, hanem elég, ha egy általános megfogalmazással felhatalmazza a szövetségi kormányt a kutatások támogatására (*Iskolakoordinációs tudósítás*, 1971. 1013). 1973-ban végül az alkotmányban az általános kutatástámogatási cikkely megjelenésével a megoldás intézményesült (*Herren*, 2008. 239).

A Svájci Tudományos Tanács a neveléstudományokat fejlesztésre szoruló területnek írta le, ami új impulzusokat igényel, és nyomatékosan javasolta, hogy a kormány biztosítson a sürgős feladatok elvégzésére eszközöket (*Svájci Tudományos Tanács*, 1973a. 108; 1973b. 21), valamint hogy az oktatási reformokat és oktatáskutatást kapcsolja össze. Az oktatáskutatás iránt megjelent szükségletnek és az oktatás tervezésében keletkező problémáknak köszönhetően, rövid időn belül különböző új intézetek kerültek felállításra:

- 1971-ben, Aarauban a Svájci Oktatáskutató Koordinációs Intézet (SKBF) került megalapításra, az aarai Oktatási Főiskola Projekt keretén belül (*SKBF*, 1996).
- A projekt sikertelensége után a szövetség/az állam és a kantonok vették át az intézetet mint fenntartók.
- 1975-ben jött létre a Svájci Oktatáskutató Társaság (SGBF) mint akadémiai társaság (*SGBF*, 1988. 33). Ennek a szervezetnek, illetve a kantonokban újonnan felállított Oktatástervező Intézménynek a kezdeményezésére a neveléstudományról átkerült a hangsúly a nevelésszociológiára.

- 1969-ben intézményesült a nyugat-svájci regionális és a tessini (Neuchatel) kantonok Nevelésirányításának Konferenciájához (EDK) tartozó Pedagógiai Kutató és Dokumentációs Intézet (IRDP) (*Cardinet-Schmidt et alii*, 1994. 42), és 1974-ben pedig a Belső-svájci Nevelésirányítási Konferencia keretén belül az Iskolai ügyekért felelős Központi Svájci Tanácsadó Szolgálat (ZBS) (Vö. ZBS, 1985). Mindkét intézmény oktatáskutatásra és oktatásfejlesztésre irányult, de ugyanakkor munkájuk erősen kapcsolódott a fenntartó kantonok oktatáspolitikájához.
- Hasonló jelenség érvényesült azokban a különböző kantonális oktatástervezési intézményekben, amelyek többségét az 1970-es évek első felében állították fel (vö. lentebb).
- Utolsó példaként utalnék Aargau Kanton „*Főiskola-alapítási Projektére*”. Luzern és Tessin kantonok mellett Aargau is, mint nagyobb főiskolával nem rendelkező kanton, szeretne volna átvenni és vállalni a főiskolák építésének a felelősségét. A felállítandó intézmény nem egy teljes egyetem alapítását jelentette, hanem egy főiskolát, amely olyan témákra specializálja magát, amelyek különös jelentőséggel bírnak, és amelyek iránt a legnagyobb kereslet mutatkozik. A tematikai irányultságról folytatott vitában előtérbe kerültek a klinikai orvostudomány mellett, elsősorban a neveléstudományok és a tervezéshez kapcsolódó tudományterületek. Ám az aargauai Kormányzótanács 1978-ban, 15 évi előkészítés után a tervezési munkákat mégis leállította, miután azoknak politikai elfogadása körül problémák merültek fel (*Fricke*, 2001).

Ahhoz, hogy az oktatás expanziójával meg tudjanak birkózni, szükség volt az oktatási önkormányzat kiszélesedésére is (*Criblez*, 2012). A küzdelemben az egyik új stratégiai „eszközt” az Oktatástervező Intézetek vagy a Pedagógiai Osztályok jelentették, amelyeket később Pedagógiai Munkacsoportoknak hívtak (*Bain et alii*, 2001): „*Az ilyen szolgálati helyek felállítását azzal indokolták, hogy az nevelésirányítás lehetőségei gyakran már nem elegendőek ahhoz, hogy az oktatási és nevelési problémákat kezükben tartsák*” (*Pädagogische Abteilung/Pe-*

dagógiai Osztály, 1974. 523). Így 1971-ben alapították Zürich Kanton Pedagógiai Osztályát, és ugyanebben az évben Bern Kanton Nevelésirányítása létrehozta az Oktatáskutató és -fejlesztő Hivatalt. Ezek az új közigazgatási egységek az oktatáspolitiká számára sajátosan új, racionális alapokat teremtettek.

A következő táblázat a berni Hivatal és a zürichi Osztály feladatterületeit veti össze:

Oktatáskutatás és -tervezés Hivatala Bern Kanton, a Nevelésirányítás Pedagógiai Osztálya, Zürich Kanton

Oktatáskutatás- és tervezés Hivatala, Bern Kanton	Nevelésirányítás Pedagógiai Osztálya, Zürich Kanton
Tanácsadás neveléstudományi és oktatáseméleti kérdések irányításához	Pedagógiai problémák kidolgozása a közigazgatási hatóságon belül
Tudományos ismeretek gyűjtése, azok kiértékelése és közzététele	Dokumentáció- és információfeldolgozás
Kapcsolat a tudományos intézetekkel és az iskolai gyakorlattal	Koordinálás
Kutatások és kísérletek ösztönzése, folytatása, felügyelete; ellenőrzése és értékelése	Tervezési alapok kidolgozása az oktatásügy egyes területeken belül, speciális vizsgálatok és felmérések
Képzési és a továbbképzési kérdésekben teljes együttműködés	
	Oktatásstatisztika

1. táblázat. (Forrás: *Dekret Organisation Erz*, 1971. 15.; *Pädagogische Abteilung*, 1974. 526.)

Ha összehasonlítjuk ezt a formális feladat-hozzárendelést a két oktatástervező intézet által publikált eredményekkel, akkor három fő irányvonal mutatkozik meg: oktatásstatisztika, oktatásdokumentáció és -tervezés, illetve koncepcionális tanulmányok. A nevelésirányítást végzők integráltak egy sajátos tudományos funkciót, amely a politikához való közelsége miatt egy permanensen hibrid státuszt kap a tudomány, az igazgatás és a politika között (*Kussau és Oertel, 2001*). Ám ezeknek az intézményeknek nem a kutatás volt a fő feladata, hanem fejlesztés és politikai tanácsadás (sőt ma is ez), és így egy olyan meghatározott tudományos kritériumot, mint az objektivitás csak feltételesen tudtak és tudnak teljesíteni.

Az 1960-as és az 1970-es évek közepe közötti évtized leginkább – Svájcban az intézményes fejlődés tekintetében – az oktatáskutatás újjáalakításának a szakasza (*SGBF, 1988. 31*). Hogyan reagált ezekre a fejlődési irányokra az akadémiai tudomány, mennyire vett ebben részt? Egy rövid kitekintés a pedagógiai fejlődésre választ ad erre, Baselben, Bernben és Zürichben három jelentős fejlődési tendencia bontakozott ki (*Criblez, 2002*): *Először* is az egyetemi pedagógia mint tudomány a 19. század utolsó harmadában jött létre a felsőfokú tanárképzésben (Szekundér Oktatási Hivatal és Felsőbb Oktatási Hivatal), és maradt is a 20. század közepéig ennek a szolgálatában. A pedagógia csak lassan vált önálló akadémiai tudománnyá (tárgygyá), amely először mint melléktárgy, majd később már főtárgyként is tanulható lett. Csak az oktatási expanziójával, az 1960-as évek óta a hallgatók növekvő számban történő egyetemre áramlásával, illetve a társadalomtudományok kiépülésével és a társadalomtudományok megerősödése tendenciájának hatására sikerült a pedagógiának önálló tudománnyá válni. A pszichológiával összehasonlítva mindenesetre a pedagógiát tanulók száma szerényebb maradt. A felsőfokú (akadémiai) tanárképzés – tehát a szakképzett tanárok képzéséhez kapcsolódó tudománynak részleges emancipációja – legitimációs problémákkal összekötve jelentkezett, mivel az eredeti legitimációs folyamatok részben kiestek. Minthogy Svájcban az általános iskolai tanárok képzésének az egyetemi képzésbe történő integrációja az 1970-es években

kimaradt – másként történt, mint több európai országban –, így az oktatási expanzió ellenére a pedagógia az egyetemeken csak egy szerény mértékű kiépülést tudott megvalósítani.

Másodszor az akadémiai pedagógia hagyományosan – mint ahogyan a pszichológia is – az akadémiai filozófia része volt. E hagyomány szerint a pedagógiát a filozófia képviselői tanították: Bernben 1955-ig Arthur Stein látta el a Filozófia, az Elméleti Pedagógia és a Pedagógiatörténeti Tanszék vezetését (Hager, 1985. 131). A filozófiától független Pedagógia Tanszék először 1946-ban, Zürichben jött létre. Baselben, ezzel ellentétben, Karl Jaspers 1948-ban történő megbízásával, a szerződés értelmében a Filozófia Tanszék magában foglalta a pszichológia és a szociológia ellátását is (Kreis, 1986. 94). Ennek következtében Baselben a pedagógia alig tudott fejlődni (Campana és Criblez, 2011). Éppúgy elbuktak azok a kísérletek, amelyek Baselben, az 1960-as években egy pedagógiai tanszék felállításán fáradoztak, mint 1971-ben, amikor egy Neveléstudományi Kart akartak létrehozni. A mai napig a baseli egyetemen a neveléstudománynak nincs állandó képviselete. Bernben (Jakob Rudolf Schmid, 1955) és Zürichben (Leo Weber, 1949) ezzel ellentétben a tanszékeket tapasztalt szemináriumvezetők foglalták el, akik minden tekintetben az oktatási rendszer és annak történelmi hagyományai iránt elkötelezettek maradtak. A pedagógia legitimációs hiányát tehát megpróbálta a professzorok erősödő gyakorlatorientáltsága kompenzálni.

Itt megfigyelhető ugyanakkor egy *harmadik fejlődési irányvonal* is. Az 1960-as és 1970-es években jelentkezett az első tudományos specializálódási folyamat: Bernben éppúgy, mint Zürichben új Pedagógiai Pszichológia Tanszékeket alapítottak, sőt Zürichben egy Szociálpedagógiai Tanszékét is. Különösen a Pedagógiai Pszichológia Tanszékek vezetői voltak arra kötelezve, hogy iskolai élethez közelálló kutatásokat folytassanak. Bernben Hans Aepli ehhez kapcsolódva még beindított egy speciális évfolyamot is a tanárképzésben résztvevők számára (Criblez, 2006. 103). Mindenesetre a pedagógia akadémiai tudománnyá válásának további fejlődése inkább szerénynek volt mondható; egyrészt az oktatási adminisztráció és az oktatáspolitikai

irányában, másrészt az akadémiai tudományhoz fűződő kapcsolatrendszere ambivalens maradt. A pedagógia nem tudta az oktatáspolitikai és -irányítási részéről megfogalmazott hasznossági elvárásokat teljesíteni, bár (éppen azért, mert) neveléstudománnyá kezdett közben átalakulni. Az egyetemen kívüli oktatáskutató intézmények és az általános iskolai tanárok kvalifikációjának az egyetemi képzésben történő integrációjának az elmaradása megakadályozták a pedagógia további tudományos kiépülését.

Rövid kitekintés: Hogyan lehetséges az oktatási reformok és a rájuk vonatkozó oktatástudomány történelmi kutatása?

Felkérés kaptam arra is, hogy bizonyos metodológiai kérdésekre kitérjek. Mielőtt rátérek ennek a kérdésnek a tárgyalására, szólok arról, hogy miként a bevezetésben említettem, a neveléstudomány fejlődése és a művelődés/oktatástörténet szorosan összefügg egymással. Egyik sem elemezhető a másik nélkül. Más szóval: a neveléstudomány és a művelődéstörténet fejlődésével való foglalkozás az 1960-as és az 1970-es években feltételezi az oktatás expanziójának a történetével való foglalkozást. Ez nehezzé teszi a kutatást, mert két különböző területről van szó – egymással párhuzamosan és egymásra vonatkoztatva is elemezni kell őket.

A mi projektünkben¹ rendszerint három különböző eljárást kombinálunk; az élő kortársakról szóló projektek esetében ezeket az eljárásokat, ha lehetséges, az oktatás szereplőivel készített interjúkkal egészítjük ki. Ehhez egyre inkább sorozatforrások kiértékelését kapcsoljuk. A sorozatforrásokból sokkal egyszerűbben kidolgozhatók a fejlődési irányok, mint a nem folyamatosan rendelkezésre álló forrás-

¹ Vö. <http://www.ife.uzh.ch/research/hbs/forschung.html> Letöltés: 2015. november 17.

sokból. A sorozatforrások mindamellet az a biztonságot is nyújtják, hogy a nem fontos szempontok elfelejthetőkké válnak. A következő három eljárás kerül alkalmazásra egymással összekötve:

- A normatív források elemzése, azaz: a törvényes alapoké, a szervezeti alapok forrásai, a szabályzatok, az előírások; a sorozatforrásokat jelentik ebben az esetben kiváltképpen a törvénygyűjtemények, a parlamenti viták, a kormányok beszámolójelentései, tantervek (amelyek Svájcban, általában az 1830-as évektől hosszabb időre vonatkozóan rendelkezésre állnak).
- A megfelelő szakmai diskurzusok elemzése, amelyeket főként a folyóiratokban folytattak; ilyen források sorozatban és folyamatosan az 1860-as és 1870-es évektől állnak rendelkezésre (például a Svájci Tanár Újság, illetve elődjei).
- Ahol csak lehetséges a két eljárás kvantitatív adatokkal kerül kiegészítésre. Mindehhez létrehoztunk egy speciális weboldalt.² Itt bocsátjuk rendelkezésre a nagyobb projektből a különböző kvantitatív adatsorokat a nyilvános oktatási adathordozók számára.

Ezzel az eljárási móddal egyrészt elkötelezzük magunkat egy társadalomtudományosan orientált historiográfia irányába, másrészt egy szellemtudományos-hermeneutikai tradíció mellett is jelentős mértékben kiállunk: csak a különböző információk és eljárások kombinációja teszi lehetővé, hogy az oktatás és képzés területén lévő történelmi fejlődési folyamatokat komolyan értelmezhesük.

Kitekintés

Amikor 1975-ben a Svájci Oktatáskutató Társaságot (SGBF) megalapították, az intézmény elnevezése vitát gerjesztett. Az oktatáskutatást választották, mert a fogalom a lehető legszélesebb módon fejezte ki az „egység iránti igényt” (az általa jelölt területet illetően) (Gretler, 1982. 117). A neveléstudomány fogalmát egyes és többes számban is

² www.bildungsgeschichte.uzh.ch Letöltés: 2015. november 17.

„lecserélték”, mert túlságosan erősen emlékeztetett a gyermekek és a fiatalok nevelésére. Az oktatáskutatásban helyet kellett kapnia olyan területeknek is, mint a szakképzés, a felnőttképzés, sőt az oktatás-gazdaságtan és ehhez hasonlók. Mindamellett az oktatáskutatásnak magán kell viselnie az interdiszciplinaritás jegyeit, azaz kifejezésre kell juttatnia, hogy az oktatási és képzési folyamatokat és ezek intézményes kereteit egyedül, egy akadémiai tudományterület révén, tudományosan nem lehet és szabad kutatni. A pedagógia mint fogalom főként azért nem jön szóba, mert vele egy normatív tudományra asszociálunk, az oktatáskutatással pedig a „pedagógiának a társadalomtudományok irányába történő nyitását” kezdeményezzük (Greter, 1982. 118).

A másik szempont, amely meghatározó a svájci oktatáskutatás és annak 1970-es években kibontakozó új koncepciójának megértése szempontjából: Az „Oktatáskutatás és Oktatási/képzési gyakorlat” nevű folyóirat, amelynek 1978-as megalapításával, az SGBF publikációs orgánuma nemcsak egyszerűen a tudományra orientálódott, hanem vele azt az igényt is sikerült kielégíteni, hogy a tudomány és gyakorlat, az oktatáskutatás és az oktatási/képzési gyakorlat közötti közvetítés is megvalósuljon. A folyóirattól elvárták, hogy a politikai és a pedagógiai gyakorlattal szemben a transzfer és disztribúciós funkciókat is gyakorolja (Criblez és Manz, 2008). A program, amely azt a nevet viseli, hogy „oktatáskutatás és oktatási/képzési gyakorlat” ambicionáló volt: valamennyi iskolatípus tanárára úgy tekintettek, mint az alapkutatások és a pedagógiai gyakorlat közötti „közvetítőre” (De Landsheere, 1978).

Az oktatáskutatás elsősorban mint hasznos tevékenység nyert legitimitációt. Egyidejűleg a tudomány és a gyakorlat közötti viszony a megismerés egy produktumaként, és mint alkalmazási forma nyert megfogalmazást, miközben a tudományos ismerettel szemben a praktikus tudásnak domináns szerepet tulajdonítottak. Ezek – a tudomány és a gyakorlat közötti viszonyról szóló – szupremáciafeltevések és az egyszerű transzferelképzelések csak az 1980-as évek végén jöttek szóba a kutatások társadalomtudományos felhasználásának különböző gyakorlatai kapcsán (Beck és Bonss, 1989).

Az önmagát megalapozó oktatáskutatás magától érthetődősége, a neveléstudomány késlekedve kibontakozó fejlődése és differenciálódása az oktatás expanziójának idejében, és az a körülmény, hogy csak fontos személyi és pénzügyi tartalékok használhatók fel a közigazgatáshoz kapcsolódó kutató és fejlesztő helyek kialakításához, egy folyamatot mutatnak. Az oktatáskutatás ki- és felépítése, az 1960-as és az 1970-es években úgy ment végbe, hogy nem volt világos kötődése egy tudományos diszciplínához, ezért az oktatáskutatás diszciplináris megalapozása az egyetemeken kérdéses maradt, részben a mai napig is, mint ahogyan azt Basel példája is mutatja. „*A pedagógiai gyakorlat tudományos megalapozása tovább halad*” (Gründungsausschuss, 1974. 10), prognosztizálta 1974-ben az aarai Főiskola Alapító Bizottsága. Ezek a haladó lépések az 1990-es évek elejéig leginkább elmaradtak. Csak az 1990-es évek elejére jött létre Svájcban egy koalíció – a gazdaságpolitika és az európai oktatáspolitikai mozgásba lendülése révén –, amely a tanárképzés kapcsán kialakult vitát, illetve a tercier szektorban a főiskolai képzésre megerősödő tudományos igényeket ismét komolyan veszi. A szakma és a tudomány kapcsolata újra közelebb került egymáshoz a felsőoktatásban az egész tanárképzéssel összefüggésben. Az, hogy a tanárképzésben részben önálló főiskolai típusok, pedagógiai főiskolák kerültek felállításra, egy új konkurenciát teremtett a főiskolai jellegű tanárképzés és a neveléstudomány diszciplínája között.

*Fordította: Biró Zsuzsanna Hanna,
Reisman Zoltán, Vincze Beatrix*

Felhasznált irodalom:

Arbeitsausschuss Nachwuchsförderung (1959): *Arbeitsausschuss zur Förderung des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Schlussbericht, Bern.

- Bain, D. – Brun, J. – Hexel, D. et alii (2001): *L'épopée des centres de recherche en éducation en Suisse 1960–2000 – Die Geschichte der Bildungsforschungsstellen in der Schweiz 1960–2000*. IRDP, Neuchâtel.
- Beck, U. – Bonss, W. (1989, Hrsg.): *Weder Sozialtechnologie noch Aufklärung. Analysen zur Verwendung sozialwissenschaftlichen Wissens*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Bericht Schulkoordination (1971): Bericht des Bundesrates an die Bundesversammlung über das Volksbegehren für Schulkoordination vom 27. September 1971. *Bundesblatt*, 2. 123. 1001–1032.
- Bottani, N. – Egger, U. – König, J. et alii (1975): *Rekurrente Bildung in der Schweiz. Entwicklungstendenzen und Perspektiven*. Wissenschaftsrat, Bern.
- Brunner, L. (2009): *Kompetenzen, Koordination und Katerstimmung. Von den Anfängen einer schweizerischen Hochschulpolitik bis zum Bundesgesetz über die Hochschulförderung*. Lizentiatsarbeit Universität, Bern.
- Bruppacher, M. (1973): Bildungswissenschaften im Dienst der Bildung. *Schweizer Monatshefte*. 53. 459–471.
- Campana, S. – Criblez, L. (2011): Pädagogik an der Universität Basel. In: Hofstetter, R. et alii (Hrsg.): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz*. Bern. 69–62.
- Cardinet-Schmidt, G. – Forster, S. – Tschoumy, J.-A. (1994): *Le passé est un prolog. 25 ans Coordination scolaire romande*. IRDP, Neuchâtel.
- Criblez, L. (2001): Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. 23. 95–118.
- Criblez, L. (2002a): Gymnasium und Berufsschule – Zur Dynamisierung des Verhältnisses durch die Bildungsexpansion seit 1950. *Traverse – Zeitschrift für Geschichte*, 9. 3. 29–40.
- Criblez, L. (2002b): *Lehrerbildungsreform, Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft. Entwicklungen in der Schweiz seit 1960*. Wabern. Habilitationsschrift.
- Criblez, L. (2002c): Fragil und unstedet. Zur Entwicklung der Erziehungswissenschaften an den Universitäten der deutschsprachigen Schweiz. In: Hofstetter, R. – Schneuwly, B. (Hrsg.): *Science(s) de l'éducation 19e-20e siècles*. Lang, Bern. 425–453.
- Criblez, L. (2006): Hans Aebli's Beitrag zur Lehrerbildungsreform. In: Baer, M. et alii (Hrsg.): *Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Bern. 97–107.

- Criblez, L. (2012): Die Expansion der Bildungsverwaltung in den 1960er und 1970er Jahren – am Beispiel der Kantone Zürich und Bern. In: Geiss, M. – De Vincenti, A. (Hrsg.): *Verwaltete Schule, Geschichte und Gegenwart* (S. 109-129). Springer VS, Wiesbaden.
- Criblez, L. – Manz, K. (2008): Im Dienste der Bildungspraxis oder der Bildungsforschung? Analysen und empirische Befunde zur Zeitschrift der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) anlässlich ihres 30-jährigen Bestehens. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 30. 3. 419–445.
- Crotti, C. (2008): Pädagogische Rekrutenprüfungen. Bildungspolitische Steuerungsversuche zwischen 1875 und 1931. In: Criblez L. (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz*. Haupt, Bern. 131–154.
- Dahrendorf, R. (1965): *Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Nannen.
- De Landsheere, G. (1978): Pourquoi la recherche en éducation? *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 1. 1. 9–11.
- Dekret Organisation Erz (1971): *Dekret über die Organisation der Erziehungsdirektion vom 22. September 1971*. Gesetze, Dekrete und Verordnungen des Kantons Bern. 302–310.
- Eidg. Kommission für Nachwuchsfragen (1963): *Bericht*. EDMZ, Bern.
- Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen (1972): *Mittelschule von morgen. Bericht*. Huber, Frauenfeld.
- Fricker, M. (2001): Das Aargauervolk braucht keine Hochschule, das Aargauervolk will keine Hochschule. Das Aargauer Hochschulprojekt 1962–1978. *Argovia – Jahresschrift der Historischen Gesellschaft des Kantons Aargau*. 113. 1–120.
- Gretler, A. (1982): Bemerkungen zum Selbstverständnis der Bildungsforschung in der Schweiz. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*. 4. 117–123.
- Gretler, A. – Haag, D. – Halter, E. et alii (1971): *La Suisse au-devant de l'éducation permanente*. Payot, Lausanne.
- Gründungsausschuss (1974): Aufgaben für Forschung und Lehre an der Hochschule Aargau.
- Materialien. Hochschule Aargau für Bildungswissenschaften, Vorbereitungsstufe Arbeitsberichte. 11.
- Hager, F. P. (1985): Zur Geschichte der pädagogischen Historiographie in der Schweiz seit 1945. In: Heinemann, M. (Hrsg.): *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*. Teil 2. Klett-Cotta, Stuttgart. 125–148.

- Häsler, A. A. (1967, Hrsg.): *Schulnot im Wohlstandsstaat*. Ex Libris, Zürich.
- Herren, M. (2008): Die nationale Hochschul- und Forschungspolitik in den 1960er- und 1970er Jahren. In: Criblez, L. (Hrsg.): *Bildungsraum Schweiz*. Haupt, Bern. 219–250.
- Hess, F. – Latscha, F. – Schneider, W. (1966): *Die Ungleichheit der Bildungschancen. Soziale Schranken zur Höheren Bildung*. Walter, Olten und Freiburg/Br.
- Horvath, F. (1998): Im Windschatten der Wissenschaftspolitik. Ständisch-föderalistische Interessenentfaltung im Zeichen des „Bildungsnotstandes“. In: König, M. – Kreis, G. – F. Meister et alii (Hrsg.): *Dynamisierung und Umbau. Die Schweiz in den 60er und 70er Jahren*. Chronos, Zürich. 81–93.
- Hofstetter, R. et alii (2011): *Zur Geschichte der Erziehungswissenschaften in der Schweiz. Vom Ende des 19. bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts*. Bern.
- Kreis, G. (1986): *Die Universität Basel 1960–1985*. Helbing und Lichtenhahn, Basel.
- Kussau, J. – Oertel, L. (2001): Bildungsexpansion, Reform der Sekundarstufe I und Pädagogische Arbeitsstellen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23. 1. 137–163.
- Kussau, J. – Oertel, L. – Wohlgemuth, A. (1998): *Reform und Immobilismus im Schulwesen. Eine Politikstudie über Strukturreformen anhand der Kantone Basel-Stadt, Bern, Genf, Tessin und Zürich*. [Polykopies], Zürich.
- Lüscher, K. – Ritter, V. – Gross, P. (1972): *Vorschulbildung – Vorschulpolitik*. Benzi-ger–Sauerländer, Zürich–Aarau.
- Lüscher, L. (1997): *Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern von 1968 bis 1988*. Lang, Bern.
- Meylan, J.-P. – Ritter, V. (1985): Das schweizerische Gymnasium. Wachstum und Reformen der letzten 15 Jahre. In: EDK (Hrsg.): *Materialien zur Entwicklung des Mittelschulunterrichts*. EDK, Bern. 28–43.
- Meili, R. (1967): Was heisst Begabung, und wo finden wir Begabte in der Schweiz? *Schweizerische Lehrerzeitung*. 112. 759–763.
- Müller, F. et alii (1975): *Lehrerbildung von morgen. Grundlagen, Strukturen, Inhalte*. Comenius, Hitzkirch.
- Neue Helvetische Gesellschaft (1961): *Probleme des wissenschaftlichen und technischen Nachwuchses*. Atlantis, Zürich.
- OECD (1967): *Begabung und Bildungschancen*. Diesterweg, Frankfurt/M.
- Oertel, L. (1997): *Schulreform – ein Zürcher Politikversuch*. Orell Füssli, Zürich.

- Pädagogische Abteilung (1974): Die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. *Schulblatt des Kantons Zürich*. 89. 523–535.
- Picht, G. (1964): *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Walter, Olten.
- Rüfenacht, P. (1984): *Vorschulerziehung. Geschichte und aktuelle Situation in den einzelnen Kantonen der Schweiz*. Haupt, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1967): *Ausbau der Schweizerischen Hochschulen*. [Schweiz Wissenschaftsrat], Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1972): *Zweiter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973a): *Forschungsbericht*. Bd. 1. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1973b): *Beilagen zum Forschungsbericht. Sektorielle Forschungsberichte*. Bd. 2.: Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- Schweizerischer Wissenschaftsrat (1978): *Dritter Bericht über den Ausbau der schweizerischen Hochschulen. Beitrag zu einer bildungspolitischen Gesamtperspektive*. Schweizerischer Wissenschaftsrat, Bern.
- SGBF [Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung] (1988): *Entwicklungsplan der schweizerischen Bildungsforschung*. SGBF, Aarau.
- SKBF [Schweiz. Koordinationsstelle für Bildungsforschung] (1996): *Bildungsforschung. 25 Jahre Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung*. SKBF, Aarau.
- Steiner, H. (1971): *Nachwuchsförderung für akademische Berufe. Pädagogische, kulturpolitische und begabungstheoretische Aspekte der Begabtenförderung*. Haupt, Bern.
- Stettler, N. (1994): „Die Zukunft ist errechenbar...“⁴. In: Blanc, D. – Luchsinger, Ch. (Hrsg.): *Achtung: die 50er Jahre!* Chronos, Zürich. 95–117.
- Vontobel, J. (1967): Soziale Herkunft und Bildungschancen. *Schweizerische Lehrerzeitung*. 112. 895–901.
- Widmaier, P. (1966): *Bildungsplanung. Ansätze zu einer rationalen Bildungspolitik*. Klett, Stuttgart.
- Widmer, K. (1976): *Bildungsplanung und Schulreform*. Haupt, Frauenfeld/Stuttgart.
- ZBS (1985): *Schulkoordination und Schulreform in der Zentralschweiz*. Festschrift zum zwanzigjährigen Bestehen der Innerschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz IEDK. ZBS, Luzern.

**NEVELÉSTUDOMÁNY
ÉS TUDOMÁNYOS ELIT
A RÁKOSI- ÉS KÁDÁR-
KORSZAKBAN**

GARAI IMRE

*Tudománypolitika és felsőoktatás
Magyarországon, 1948–1951*

1945 áprilisának közepén nem csupán a világháborús harci cselekmények értek véget az ország területén, hanem ekkorra megjelentek egy új társadalmi és politikai rendszer halvány kontúrjai is, amelyek az ország addigi fejlődéséből nem következtek szervesen. A 600/1945. miniszterelnöki rendelet, illetve az 1946: I. törvény elfogadása, amely deklaráta a köztársasági államformát, egy polgári társadalom és a demokrácia kialakulásának lehetőségeit teremtették meg (*Gyarmati*, 2011. 50–52).

Nagy Ferenc miniszterelnök 1947. június 2-i lemondása, illetve az 1947. augusztus 31-i úgynevezett kékcédulás választásokat követő törvénytelenések után nyilvánvalóvá vált, hogy a rövid polgári fejlődést felváltja Magyarország szovjetizálásának időszaka. Az oktatásügy egyes területei eltérő súlyt kaptak a Magyar Kommunista Párt (MKP), 1948. június 12–14-ét követően Magyar Dolgozók Pártja (MDP) stratégiájában. Előbb a közoktatást államosították az 1947. március 14-én miniszteri székéből távozó Keresztury Dezsőt követő Ortutay Gyula aktív közreműködésével. A hitoktatás fakultatívvá tétele és a közoktatás államosítása miatt kibontakozó társadalmi ellenállás miatt ehhez a folyamathoz egy koncepciós pert is kreált az államvédelem, amely a Pócspetri-ügyként vált ismertté (*Romsics*, 2004. 326).

A felsőoktatás átalakulása nem ugyanazt a forгатatókönyvet követte, mint a közoktatásé, talán épp emiatt, illetve a terület sajátos jellegéből kifolyólag nem is minden tekintetben érvényesültek a kommu-

nista párt célkitűzései. Ennek vizsgálatához tanulmányomban előbb röviden áttekintem, hogy milyen változások zajlottak le 1945 és 1948 között a vizsgált területen, majd pedig ismertetem az 1948/1949. évi, illetve az 1950-es egyetemi reformot, illetve ehhez kapcsolódóan a tudományos fokozatok átalakítására vonatkozó elképzeléseket, amelyek tulajdonképpen a reformfolyamatok betetőzését és a szovjet mintájú felsőoktatás kialakítási folyamatának végét jelentette. Dolgozatomban arra a kérdésre keresem a választ, hogy az 1948–1951 közötti átalakítási kísérleteket milyen megfontolások vezették, s ezek milyen mértékben voltak eredményesek.

A harcok lezárulását követően 1944 novemberében előbb a vidéki egyetemi városokban, majd 1945 februárjában, a fővárosban is újraindult a felsőoktatás. A felvételi eljárásokat korlátozó adminisztratív intézkedéseket hatályon kívül helyezték. A legnagyobb kihívást ebben az időszakban a megrongálódott infrastruktúra helyreállítása jelentette, amely a „*Munkások a tudományért, tudósok a munkásokért*” akció keretében történt (Ladányi, 1981. 135). Az alsóbb társadalmi csoportokat azonban nem csupán a helyreállítási munkák időszakára vezették be a felsőoktatás világába, mivel 1945 őszén megjelentek az első esti munkástanfolyamok is az egyetemeken. Az igazoló eljárások és az 1946 során lezajlott B-listázások során számos egyetemi oktató *venia legendi* jogát felfüggesztették, helyükre pedig többnyire olyan személyek kerültek, akik az ellenforradalmi rendszer időszakában politikai okokból nem nyerhettek kinevezést (Ladányi, 1981. 136; Ladányi, 1986. 9).

A háborús károk helyreállítását célzó hároméves terv a felsőoktatásra vonatkozóan már tartalmazott egy igen lényeges utalást: „*A dolgozók szakképzettségének fokozása, a szakképzett munkások és műszaki értelmiségiek arányszámnak emelése döntő feltétele a hároméves terv megvalósulásának. [...] a technika fejlődése, a termelés tervszerűbbé tétele mindenképpen indokolja a műszaki értelmiség arányszámának növelését*” (Ladányi, 1981. 146). Ez rávilágít arra, hogy az MKP elsősorban a gazdaság szükségleteinek kielégítéséhez szükséges elemként tekintett a felsőoktatás egészére. Ennek következtében 1947

őszén a bölcsészeti és a társadalomtudományi karokon létrejöttek az első esti tagozatos képzési formák, amelyek a leszállított követelményrendszer ellenére a nappali képzéssel azonos értékű végbizonyítványt biztosítottak (Sáska, 2006. 602–603). Ugyanakkor ebben az időszakban nem kapott jelentősebb súlyt a kormányzati politikában a felsőoktatás, hiszen például a költségvetési előirányzatokban az 1937/1938. tanévi költségvetésnek mintegy felét irányozta elő az 1946/1947. tanévre a VKM. Ennek oka abban keresendő, hogy a gazdasági és politikai élet átalakítási folyamatai ekkor zajlottak, s ezek nagyobb prioritást élveztek (Ladányi, 1999. 78).

A felsőoktatással kapcsolatos első reformtervek 1948 márciusában láttak napvilágot Fogarasi Béla tollából, aki a Tanácsköztársaság időszaka alatt maga is szerepet vállalt a felsőoktatás igazgatásában, moszkovitaként pedig kiváló ismerője volt a szovjet akadémiai és egyetemi szférának. Fogarasi hét pontból álló intézkedési tervben határozta meg a magyar felsőoktatás átalakítási irányvonalát, ezek közül a legfontosabb: a tudományos és a szakképzés szétválasztása, az oktatói kar átalakítása és díjazásának javítása, hallgatói összetétel megváltoztatása, illetve kötött tanrend bevezetése (Ladányi, 1981. 147–148). Az MDP-ben Kállai Gyula vezette a reformok kidolgozását, aki lényegében magáévá tette Fogarasi elképzeléseit, így ők tekinthetők az első egyetemi reform szellemi gondozóinak. Az MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság üléseinek, amelyeken számos alkalommal foglalkoztak 1949–1951 között a bölcsészkar reformmal, rendszeres vendégei voltak. Kállai tervezetét 1948. június 22-én fogadta el az MDP Köznevelési és Tudományos Bizottsága, amely felkérte a VKM-et, hogy küldjön ki négy reformbizottságot a bölcsészeti, a jogász, az orvosi, illetve a műegyetemi képzés átalakítására (Ladányi, 1970. 175–176).

Ugyanakkor 1948-ban az államigazgatás irányából kibontakozó reform mellett más változások is történtek, amelyek összefüggtek a felsőoktatás átalakulásával. A szakérettségi létrehozásával megteremtődött annak a lehetősége, hogy a felvételi eljárásban egyébként is kedvezményezett társadalmi csoportok tömegeit irányíthassák az

egyetemek és a főiskolák felé (Sáska, 2006. 601–602; Romsics, 2004. 323). A hallgatók tudásbeli színvonalának egyenetlensége miatt és ideológiai nevelőcéllal jelentek meg a tanulókörök, amelyeket a MEFESZ hallgatói szerveztek és igazgattak. Ez egy az egyetemivel párhuzamos képzési rendszer kialakulásához vezetett, amely jelentősen túlterhelte a hallgatóságot: heti 35–50 óra közé emelkedett az átlag óraterhelés a különböző karokon (Ladányi, 1986. 21). Emellett az 1948/1949. tanévben jöttek létre az egyetemi pártszervezetek, tanulmányi osztályok, illetve személyzeti osztályok, amelyek szűkítették a felsőoktatási intézetek irányítására hagyományosan hivatott tisztviselők mozgásterét. Ezek a testületek „idegen testként” jelentek meg a felsőoktatási intézetek struktúrájában, egymással, illetve a MEFESZ-szel folytatott politikai jellegű küzdelmük pedig nehezítette az átlátható viszonyok kialakulását.¹

A reform eredményeként jelentős változáson estek át a bölcsészeti karok képzései: bevezetésre került a kötött tanrend, létrejöttek a marxizmus–leninizmus tanszékek, amelyeknek előadásai egyéves marxista társadalomtudományi és filozófiai előadás beépülését jelentették a képzésbe (Ladányi, 1999. 85). A 260/1949 (I. 12.) minisztertanácsi rendelet a debreceni és a budapesti egyetem esetében létrehozta az önálló természettudományi kart, illetve felszámolta az 1924: XXVII. törvény által kialakított tanárképzés-struktúrát, amelynek eredményeként nem csupán a tanárképző intézetek és a tanárvizsgáló bizottságok, hanem a gyakorlógimnáziumok is megszűntek. A gyakorlótanításról a rendelet nem tartalmazott előírást, így hiába emelkedett a pedagógiai jellegű stúdiumok száma, a tanárjelöltek felkészítése súlyos hiányosságokkal történt (Ladányi, 2008. 84–86).

¹ Legalábbis az MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottsága számára készült *Javaslat az egyetemek új szervezeti átépítése* című dokumentum készítői így látták az új szervezeti egységek működését 1950-ben. Mivel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumhoz kapcsolódó szervezetekként jöttek létre, az egyetemi tanszemélyzet többsége bizalmatlanul viszonyult e szervezetekhez, így lényegében kettős vezetési struktúra alakult ki (1. p.). MNL M-KS-276. f. 86. cs. 54. őrzési egység MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság 1950. augusztus 15-i ülése.

Az új alkotmány (1949: XX. törvénycikk) elfogadását és a Rajk-per 1949. szeptember 24-i ítélethirdetését követő felfokozott politikai légkörben kezdődött el a sztálini típusú kommunista diktatúra kiépülése, amely a felsőoktatásban és a tudománypolitikában is irányváltást eredményezett, hiszen a Rajk-ügy nyomán ezen a területen is elindult a „belső ellenség”, a „szabotőrök” keresése, azaz a szovjet tudománypolitika lemásolásához a megfelelő személyi és szervezeti háttér kialakítása. Az új egyetemi reform alapelvei az Agitációs és Propaganda Bizottság 1949. szeptember 29-i ülésén már felmerültek: felvetették, hogy meg kell szüntetni az egyetemek irányításában tapasztalható anarchiát, a tanuló körök okozta túlterhelést, és a MEFESZ túlzott befolyását fokozatosan mérsékelni kell.² A november 11-i ülésen pedig kimondták a rektorok és a dékánok egyszemélyi vezetési elvét a tanulmányi és személyzeti osztályokat kizárva az általános döntéshozatali mechanizmusból. Az is rögzítésre került alapelvként, hogy a VKM főiskolai és egyetemi osztálya megerősítésre szorul, s a későbbiek folyamán önállóvá válhat.³

Az MDP Titkársága 1949. december 21-i határozatai hirdették meg a harcot a lemorzsolódás és a túlterhelés, illetve a VKM apparátusába férkőzött belső ellenség ellen. A főiskolai és egyetemi ügyosztályt az 1948–1949-es reform eredménytelenségéért tették meg bűnbaknak, előkészítve a szervezeti változásokat. Ennek első lépcsőjében Ortutay Gyulát menesztették, helyére 1950. február 24-én Darvas József került, aki végrehajtotta a pártszervekben 1950 nyarán előkészített javaslatokat (*Ladányi*, 1986. 23). Az átalakítás két területen zajlott párhuzamosan: az egyetemek tekintetében a hallgatóság túlterhelése és lemorzsolódása elleni harc jegyében államosították a teljes kollégiumi, illetve menzahálózatot, közös koordinációjukra pedig létrehozták a Tanfolyamellátó Nemzeti Vállalatot, ezzel párhuzamosan pedig kiterjesztették és megemelték az ösztöndíjakat (*Ladányi*, 1999).

² MNL M-KS-276.f. 86. cs. 34. őrzési egység MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság 1949. szeptember 29-i ülése.

³ MNL M-KS-276.f. 86. cs. 37. őrzési egység MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság 1949. november 11-i ülése.

84; *Ladányi*, 1986. 50–51). A felsőoktatás egészét a Felsőoktatási Tanács koordinálta, amelynek elnöke a VKM minisztere, főtítkára pedig a Főiskolai és egyetemi ügyosztály vezetője volt. Feladatai között tartozott az I. ötéves terv szakemberszükségleteinek megfelelő irányszámok meghatározása, egyetemi tanárok kinevezésére való javaslat-tétel, illetve az egyetemi oktatással kapcsolatos irányelvek, javaslatok kidolgozása.⁴ A tanács létrehozása egyértelműen egy önálló igazgatási szerv létrehozásának irányába tett lépésként értékelhető.

A másik terület a Magyar Tudományos Akadémia, illetve a tudományos fokozatok átalakításának kérdése volt. A tudományos élet meghatározó intézményével szemben 1949. február 25-én jött létre a Magyar Tudományos Tanács, amely a kommunista elköteleződésű tudósokat tömörítő ellen-akadémia szerepét töltötte be, s 1949 folyamán létrehozta az egyetemektől függetlenül működő akadémiai kutatóintézetek hálózatát. Az Akadémia 1949. október 31-én módosította alapszabályát, majd formailag maga kérte, hogy összeolvadjon a Magyar Tudományos Tanáccsal, hiszen működésének átalakítását, illetve tagjainak megrostálását követően megfelelt a hatalom elvárásainak, azaz készen állt az új tudományos irányvonalnak megfelelő kutatási, illetve tudományszervezés koordinálására. Ezt az Országgyűlés az 1949: XXVII. törvény elfogadásával formailag is jóváhagyta (*Romsics*, 2004. 327–328). Ezt követően kezdődött el az akadémiai-egyetemi szféra államosításának záró momentuma: a tudományos utánpótlás-képzés szovjet mintájú bevezetése, az aspirantúra létrehozása, illetve a tudományos fokozatok átszervezése. Az aspiránsképzés bevezetésére vonatkozó terveket még a Magyar Tudományos Tanács Titkársága határozta el, majd az Akadémia átalakulása után egy akadémiai bizottság dolgozta ki a részleteit, ennek tárgyalása az Agitációs és Propaganda Bizottság 1950-es nyári ülésein kezdődött el.⁵ Az iratanyagokból jól

⁴ MNL M-KS-276.f. 86. cs. 54. őrzési egység MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság 1950. augusztus 15-i ülése. Az ülésen önálló napirendi pontként szerepelt a Felsőoktatási Tanács kérdése.

⁵ Javaslat az Agitációs és Propaganda Bizottság Kollégiuma számára az aspirantúra bevezetése tárgyában, a javaslat melléklete tartalmazta a törvényerejű rendelet első szöveg-

látható, hogy ezt a korszakban is az átalakulás záró lépésének tekintették: többször hangsúlyozták az ülésen, hogy a régi rendszerű tudományos fokozatok átalakítása ráér később is, az aspirantúra 1950. október 15-i elindulását minden kérdésnél fontosabbnak tartották. A képzés legalább egy-, legfeljebb hároméves ösztöndíjat biztosított a kandidátusi disszertáció megírásához, ennek összege évi 800 forint volt, amely az előmenetel függvényében 1000 forintra is emelkedhetett. Az ülések során azt is hangsúlyozták, hogy a tervszerűség érvényesülésének biztosításához ki kell dolgozni a létrejövő Felsőoktatási Tanács, illetve az átalakult Akadémia közötti együttműködést, utóbbiban a Tudósképző Bizottság irányította az aspirantúra ügyeit.⁶ Az Elnöki Tanács 1950. évi 44. számú törvényerejű rendelete vezette be az aspiránsképzést, majd egy évvel később az 1951. évi 26. számú rendelet megszüntette a régi tudományos fokozatokat (nyilvános rendes, rendkívüli egyetemi tanár, címzetes egyetemi magántanár, egyetemi doktorátus), illetve új tudományos minősítési rendszert dolgozott ki, amely megvonta az egyetemek tudományos minősítési jogát (*Ladányi*, 1986. 65–66).

1951-re tehát minden tekintetben sikerült lemásolni a szovjet akadémiai és egyetemi szférát. Ezt a korábbi magyar fejlődéstől teljesen idegen szisztémát erőteljes központi felügyelet, az intézményi autonómia teljes hiánya, az oktatás tananyagának ideológiai szempontok mentén történő átalakítása, illetve a gazdaság szükségleteit mechanikusan kielégítő hallgatói-oktatói keretszámok jellemezték. Utóbbira jellemző, hogy az 1937/1938. tanév 11 747 hallgatójához képest a hallgatói létszám az 1952/1953. tanévre elérte a 36 401 főt a nappali tagozaton (*Sáska*, 2006. 597). A felsőoktatásra fordított költségvetési összegek oly mértékben növekedtek, amelyek hosszú távon meghaladták a költségvetés lehetőségeit. Ugyancsak új jelenségként értékelhető az egy-egy tudományterületre specializált szakfőiskolák és

variánsát. MNL M-KS-276.f. 86. cs. 50. őrzési egység MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság 1950. július 9-i ülése.

⁶ MNL M-KS-276.f. 86. cs. 54. őrzési egység MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság 1950. augusztus 15-i ülése.

szakegyetemek megjelenése 1949-től, amelyek a szakminisztériumok irányítása alá tartoztak. Működésük összehangolása a VKM-mel, illetve a Felsőoktatási Tanáccsal meglehetősen problematikusnak bizonyult (*Ladányi*, 1999. 83–84).

Az anomáliákra meggyőződésem szerint jól rámutat két eset, amelyek a VKM Egyetemi és Főiskolai Ügyosztályához kapcsolódnak: 1950. január 19-én az ügyosztály tervezetet készített a tanárképzés ütemének felgyorsításáról: az I. ötéves terv iránymutatásának megfelelően a tanárképzés ütemét fel kívánták gyorsítani, ezért az ötéves helyett négyéves tanárképzésre kívántak átállni. Ennek érdekében az 1949/1950. tanévben a IV. éveseknek 8. félévükig át kellett venniük minden elméleti és pedagógiai ismeretet annak érdekében, hogy 1950 júniusában szakvizsgázhassanak, szakdolgozatot kivételesen nem kellett írniuk, helyette egy hosszabb egyetemi dolgozatot kellett benyújtaniuk, amelynek érdemjegye került be a képesítő oklevélbe.⁷ Ez az intézkedés nyilvánvalóan súlyosan csorbította a tanárjelöltek felkészültségét. 1950. augusztus 2-án Bulla Béla és Mendöl Tibor fordultak beadvánnyal az ügyosztályhoz, ugyanis a kettős egyetemi reform eredményeként az 1950/1951. tanévtől kétféle földrajz szak indult volna: egy a bölcsészkaron, illetve egy az újonnan létrejött természettudományi karon. Felhívták az ügyosztály figyelmét arra, hogy tudománypolitikai szempontból tarthatatlan, hogy kéttípusú földrajz szakos képzést adjon az egyetem, s ehhez a személyi feltételek sem adóttak: ha nem változtatnak az előírásokon, akkor egy professzornak akár heti 15–20 órát is tartania kell. Másrészt kifogásolták, hogy a reform eredményeként megszűnt a biológia–földrajz szak, amely a természetföldrajz utánpótlását biztosította. Érvelésüket alátámasztandó megjegyezték, hogy a Szovjetunióban is igen jelentős szerepet játszik ez a tudományterület.⁸

⁷ 1400-52-5./1950. IV. sz. Az Egyetemi, Főiskolai Ügyosztály utasítása a tanárképzés felgyorsításáról. Budapest, 1950. január 19. MNL XIX-I-1-h. 1400–52/1950. (249. doboz).

⁸ 654 /D. 1949–1950. Bulla Béla és Mendöl Tibor beadványa kétfél földrajzi képzés ügyében a VKM miniszterhez. Budapest, 1950. augusztus 2. MNL 1416-65/1949. XIX-I-1-h (336. doboz).

Az 1951-ben kiteljesedett oktatáspolitikai változatlan formájában mindössze egy évig maradt fent. 1952. május 21-én az MDP Titkárságának határozata értelmében csökkentették a felveendő hallgatók irányszámát. A gazdasági lehetőségeket meghaladó oktatáspolitikai lépések miatt a hatalom kénytelen volt bizonyos engedményeket tenni az egyetemi szférának: az intézményrendszeri racionalizáció mellett a hallgatók származás szerinti nyilvántartása ugyan továbbra is hangsúlyos elem maradt, de emellé egyenrangú partnerként felzárkózott a tanulmányi kiválóság is, mint meghatározó kritérium a felsőoktatás világába való bekerüléshez és érvényesüléshez (*Sáska*, 2006. 597). A kiépülő pártállami diktatúra által gazdasági tervszámok és politikai szempontok alá vetett egyetemi-akadémiai szféra tehát visszakapta egyik lényegi vonását. A visszarendeződést erősíti az a tény is, hogy a szovjet minisztériumi struktúrájának mintájára az Elnöki Tanács 1952. évi 21. számú törvényerejű rendeletével létrehozott önálló Felsőoktatási Minisztérium néhány hónapos működést követően megszűnt az 1953. júniusi politikai átrendeződésnek köszönhetően (*Romsics*, 2004. 377). Ez a szovjet mintát kritikátlanul másoló felsőoktatási politika látványos irányváltásának, módosulásának tekinthető.

Felhasznált irodalom:

- Gyarmati György (2011): *A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956*. ÁBTL–Rubicon, Budapest.
- Ladányi Andor (1981): A felsőoktatás helyzetének fő vonásai (1945–1948 április). In: Molnár János (szerk.): *Tanulmányok a MEFESZ történetéből. 1945–1948*. Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, Budapest. 127–149.
- Ladányi Andor (1986): *Felsőoktatási politika 1949–1958*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1970): A felsőoktatás szocialista átszervezésének kezdete: az 1948. évi egyetemi reform. *Magyar Pedagógia*, 70. 2. sz. 170–184.

- Ladányi Andor (2008): *A középiskolai tanárképzés története*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Ladányi Andor (1999): *A magyar felsőoktatás a 20. században*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2004): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 15. 3. sz. 593–608.

Levéltári források:

Magyar Nemzeti Levéltár (MNL):

- M-KS-276. f. 86. cs. 34., 37., 50., 54. őrzési egység Az MDP KV Agitációs és Propaganda Bizottság ülései.
- XIX-I-1-h. 1400–52/1950. (249. doboz) A VKM Egyetemi és Főiskolai ügyosztályának ügyei 1950–1951.
- XIX-I-1-h (336. doboz). A budapesti tudományegyetem bölcsészkarának ügyei, 1949–1951.

Felhasznált jogszabályok:

- 600/1945. m. e. rendelet (III. 15.) (1945: VI. tc. *a nagybirtokrendszer megszüntetése és a földműves nép földhözjuttatása tárgyában kibocsátott kormányrendelet törvényerőre emeléséről*)
- 260/1949. (I. 12.) *Minisztertanácsi rendelet az egyetemi bölcsészettudományi képzés újjászervezése tárgyában*.
- 1924: XXVII. tc. *A középiskolai tanárok képzéséről és képzítéséről*.
- 1946: I. tc. *Magyarország államformájáról*.
- 1949: XX. tc. *A Magyar Népköztársaság Alkotmánya*.
- 1949: XXVII. tc. *A Magyar Tudományos Akadémiáról*.

1950. évi 44. számú törvényerejű rendelet újrendszerű tudományos fokozat bevezetése és elnyerésének szabályozása tárgyában (XI. 26.).
1951. évi 26. számú törvényerejű rendelet a tudományok doktora tudományos fokozat bevezetése és az egyetemi oktatói, valamint a kutatóintézeti kutatói állások, illetőleg fokozatok szabályozása tárgyában (IX. 11.).
1952. évi 22. számú törvényerejű rendelet új minisztériumok felállításáról (XII. 25.).

SÁSKA GÉZA

*A neveléstudományi elit viszonya a politikai
marxizmushoz az ötvenes években¹*

1949-ben jó éve volt Sztálinnak. Sikeresen felrobbantották atombombájukat, az esetleges harmadik világháború már jó eséllyel megvívhatónak tűnt. Egy évvel korábban mindegyik elfoglalt államban sikeresen megvalósult a kommunista hatalomátvétel, Jugoszlávia kivételével mindegyik kommunista párt politikáját a Kominform irányította. A csatlós országokban megkezdődött az államosítás, az osztályharc, a nyugati neveltetésű-kapcsolatú és az arra tájékozódó rétegek kiszorítása, velük együtt a meghaladott rendszer híveinek mint nyilvánvalóan ellenséges elemeknek a megfélemlítése, totális, gazdasági, politikai (olykor fizikai) megsemmisítése. Mindezzel együtt megkezdődött az új, sokszor naiv és gyakran karrierista módon számító hívekből egy új vezető réteg megteremtése, akik szemében vonzó az egyenlőséget² és gazdasági jólétet hozó szocialista társadalom ígérete, akikre új rendet lehetett építeni, a hidegháború realitásai között.

¹ Köszönöm Németh Andrásnak, hogy felkért e tanulmány megírására, amelyet pénzügyi támogatásának köszönhetően a 2014. évi Országos Neveléstudományi Konferencián előadhattam, valamint Lukács Péternek, Nagy Péter Tibornak, Orosz Gábornak és Pénzes Dávidnak, Pukánszky Bélának, Trencsényi Lászlónak a források és a szereplők azonosításában és életrajzi adataik pontosításában nyújtott segítségét.

² A társadalmi egyenlőség megteremtésének egyike a közép- és felsőfokú továbbtanulás származás szerinti szabályozási kísérlete. Lásd ennek végrehajtásának politikai, igazgatási és szociológiai elemeit különösképpen Nagy Mária munkáját: X-esek. http://www.telepesek.hu/pdf/muhely_X-es.pdf Letöltve 2015. augusztus 26. Nyomtatásban: *Saad*, 2015; *Sáska*, 2006.

A kirobbant hidegháború lényegét 1949-ben világosan tematizálta a kor vezető pedagógusa, Kairov is, a szovjet Pedagógiai Tudományos Akadémia 1949. július 27-i ülésén, amely felszólalást a *Szovjetszkaja Pedagogika* 1949 évi 9. száma közölte. Két tábor áll szemben és harcol egymással. Az egyik: „*a demokratikus, haladó tábor, amelynek élén a Szovjetunió áll, és az imperialista, reakciós tábor, amelyet az Egyesült Államok vezet.*” S kifejti az ideológiai háború, a gyűlölet és a félelemkeltés racionális okát: „*Ellenségeink azzal próbálkoznak, hogy a szovjet tudomány, irodalom, művészet egyes képviselőire kiterjessék befolyásukat; azon iparkornak, hogy saját érdekükben aknázzák ki a kapitalizmus olyan csökevényeit, melyek egyes szovjet emberek öntudatában még megmaradtak*” [a szerző kiemelése – S. G.], olvasható a két évvel későbbi magyar kiadásban (*Kairov*, 1951. 7). Ebből fakad a teendő: ki kell alakítani a szocialista öntudatot, és el kell járni a kapitalista csökevényekkel szemben. Ebben a légkörben és közegben teremtik meg, vagy ha úgy tetszik, jön világra a magyar szocialista neveléstudomány és elitje, amelynek első évtizedéről lesz szó, döntően szakmai-politikai írásaik és a kor oktatáspolitikai dokumentumai alapján.

A szocialista neveléstudomány politikai kritériumai

Ágoston György, aki 32 évesen már két éve az MTA Pedagógiai Főbizottságának elnöke, továbbá a monopolhelyzetbe helyezett *Pedagógiai Szemle* főszerkesztője – lapjában ismerteti az 1954. június 12-én tartott Magyar Tudományos Akadémia vitaankétján elhangzottakat a pedagógia tudományának „helyzetéről és feladatairól”:³

³ A tévedhetetlenül felismert és megállapított „helyzet és feladat” szókapcsolat az egy-párti rendszerű szocialista időszak jellegzetes és állandósult szófordulata, az állapot-ideológia egyik megnyilvánulása (*Szabó*, 1989). A rendszer lényegét megkérdőjelező programideológia – 1956 néhány hónapjától eltekintve – nem kapott tért az ötvenes években. A rendszer stabilitásának a jegye „helyzet és feladat” gyakori használata. Lásd például Jóború Magda: *Irodalomtanításunk helyzete és feladatai* (Jóború, 1952), *A neveléstudomány fejlődése és helyzete a Kínai Népköztársaságban* (Nagy, 1957). Ugyanez a gazdaság területéről. Altomáre Iván: *Az élelmiszeripar helyzete és feladatai* 1953-ban megtartott előadásának címét, vagy

Ágoston visszatekintése szerint a marxista pedagógiai elit létrejötte pártpolitikai döntéshez köthető. „1950-ig, a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének emlékezetes 1950. március 29-i⁴ határozatáig hazánkban a marxista–leninista pedagógia nem tudott kibontakozni. Ellenséges elemek a pedagógiát nyugati, imperialista országokból importált pedagógiával helyettesítették. Ugyanakkor továbbéltek a Horthy rendszer különböző reakciós pedagógiai irányzatai” (Ágoston, 1954. 396).

A következőkben sorban áttekintjük az állításokat.

A magyar neveléstudomány és a szovjet marxizmus–leninizmus

Lázár György világosan kifejtette 1950-es oktatás-politikai fordulat főideológusaként, hogy a neveléstudománynak pártszerű tudományként kell kiépülnie. Egyfelől olyképpen, hogy „szilárdan a marxizmus–leninizmus győzelmes elméletére építkezik” (Lázár, 1950b. 64), másfelől úgy, hogy az „osztályharc konkrét menetével és feladataival állandó szoros kapcsolatban maradjon” (ibid. 65). Harmadrészt pedig, hogy kemény kritikával lépjen fel a „Mérei és klikkje teremtette”

„A magyar hajóépítőipar külkereskedelmi helyzete és feladatai”-t (Selmeczi és Birkás, 1960). 1972-ben az MSZMP Központi Bizottságának határozata „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” címet viselte. Az amatőr művészeti mozgalom ideológiai-politikai helyzete és feladatai mukája (Vitányi, 1977) és Horváth Ferenc: A rézkor- és bronzkor-kutatás helyzete és feladatai Csongrád megyében további példa. Mindegyik esetben úgy tesznek, mintha csak egyféleképpen lehetne látni a helyzetet, amelyből csak egyféle cselekvési sor adódna, holott a véleményalkotó közösségtől függ a helyzet értékelése és a változtatás irányának meghatározása. A helyzet leírása és a cselekvés módjának meghatározása maga az ideológia. Mannheim – erre a helyzetre értelmezhetően – úgy látja, hogy „az uralkodó csoportok gondolkodásukban oly erősen kötődhetnek érdekeikkel valamely szituációhoz, hogy végül képtelenek meglátni bizonyos tényeket, amelyek hatalmi tudatukra zavaróan hathatnának” (Mannheim, 1996. 52). Ha egy többé-kevésbé zárt és szűk szakmai csoport közös szemléletét tükrözi a helyzet leírása és a teendők kijelölése, korporatív ideológiáról van szó, ám ha az ország egésze nevében szólnak, akkor az már hatalmi jellegű programadásnak tekinthető, amely a 20. század utolsó évtizedeire kiüresedett.

⁴ Lásd *Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőség*, 1951. 175–181.

neveléstudománnyal szemben (ibid. 66) és végül: „*neveléstudományunknak párszerűnek kell lenni abban is, odaadóan tanuljon nevelni a Párttól*” (ibid.).

Ágoston György azzal, hogy 1954-ben megismételte Lázár György szavait, példaértékű párszerű neveléstudósként lépett fel. A Pedagógiai Főbizottság elnökeként úgy látta, hogy az új neveléstudományi elit kiválasztásának kritériuma a marxizmus–leninizmus követése, és az ebből levezetett szocializmus igenlése, amelyeknek mibenlétét (azaz a validitását) távolról sem a szakma, hanem a Magyar Dolgozók Pártja állapította meg; a párt hatáskörébe tartozott, hogy mi értelmezhető és ki tekintendő marxistának, és ki nem.

Az MDP marxizmus–leninizmus értelmezésében a cezúrát csak 1950-ben húzta meg, következésképpen csak ezt követően bontakozott ki az igazi marxista neveléstudomány, amely Ágoston felemelkedését is elhozta. A határ megvonásával a régi és az új pedagógiai elit között ideológiai, hatalmai, tudományos különbséget is tett.⁵ Mind ebből következik, hogy noha az 1948-ban az Országos Neveléstudományi intézet egyik feladata az új, marxista szemléletű neveléstudomány kidolgozása (Knausz, 1994. 45), ezt a feladatot Mérei nem az új helyzetnek megfelelően látta el.

Ahogy az új neveléstudomány képviselői elfogadták függőségüket a politikától, hasonlóképpen a magyarországi politikai vezetés sem volt autonóm, szinte mindenben a Szovjetuniótól függött, többek között a marxizmus minden területre kiterjedő értelmezésében is. Ezt a hatalmi viszonyt írja le Ágoston György: „*A legnagyobb jelentőségű tény, hogy 1950-től kezdve a magyar pedagógusok megismerkedhettek a szovjet pedagógia rendszerével, tapasztalataival. Ez az alapvető feltétele volt annak, hogy a marxista–leninista pedagógiai elméleti munka megindulhasson hazánkban [...].* (Ágoston, 1954. 397). Mindez a szovjet pedagógia implementációs kísérletét jelenti.

⁵ Nem csak itt. Rákosi és köre értelmezte marxizmustól való elhajlást a Nékosz, valamint a Szociáldemokrata Párt „jobboldalának” esetében, amely a hazai kommunisták bűne lett.

A politikai legitimitáció magától értetődően a pedagógusképzésre, illetve a felsőoktatás egészére vonatkozott. *Darvas József* VKM minisztersége alatt életre hívták az Ideológiai Tárgyak és az Orosz Nyelvoktatás Ügyosztályát a felsőoktatás munkájának irányítására és ellenőrzésére (*Welker*, Sine anno, 96). 1951 januárjában Kovács József miniszterhelyettes, egyben a Nevelési Főosztály vezetőjének a feladata volt, hogy feldolgozza és a magyar viszonyokra alkalmazza a Szovjetunió szocialista nevelés terén elért eredményeit (*Welker*, Sine anno, 104).

A marxizmus és a szovjet pedagógia *Ágoston* értelmezésében tehát egy és ugyanaz, amellyel a marxizmus kizárólagos és hiteles forrásának a helyét is megnevezi. Mindebből egyenesen következik, hogy a marxizmus jelentését, ezen belül a marxista pedagógia mibenlétét a szovjet pedagógiai elit fogalmazta meg,⁶ az ottani párt ellenőrzése és irányítása alatt. A hatalmi vagy ha úgy tetszik, az országokon átívelő hierarchikus viszonyban szerveződő diskurzus a szovjet és magyar legfelső politikai vezetés, a szovjet és a magyar oktatási ágazatban dolgozók között zajlott. (A részletek a mai napig alig-alig ismertek.⁷) Annyi bizonyosnak tűnik, hogy a magyar politikai vezetés közvetlenül jelölte meg az ellenségeket, jelölte ki a teendőket, és a mindezeket

⁶ A szocialista fordulat terméke nemcsak Szokolszky Istvánnal az élén az 1952-ben a szovjet minta alapján felállított Központi Pedagógus Továbbképző Intézet, hanem a *Pedagógiai Szemle* is. Az 1951 első (szeptember–decemberi) számában megjelent öt tanulmányból három szovjet szerző munkája, egy magyar Pataki Ferenc (1951): *A szovjet oktatástan alapelveiről* 101–116. A szovjet szakemberek tanulmányai: Snyirman, A. (1951): *A szovjet ember személyiségének lélektani vonásai Makarenko műveiben* 3–23, Rivesz, Sz. M. (1951): *A kommunista nevelés vezető szerepe az új ember személyiségének kialakításában.* 24–45, Novikov I. K. (1951): *Az iskolai tanács.* 117–133. Egyetlen szöveg tárgyal magyarországi pedagógiát, Lénárd Edit és Baranyai Erzsébet (1951): *A logikai gondolkodás fejlesztése a számtan és nyelvtan tanításának keretében.* 46–100. Ez utóbbi tanulmány vitát, vélhetőleg szervezett vitát indított.

⁷ A szovjet oktatáspolitikai gyakorlat átvételének bizonyítéka a Szocialista Nevelés Könyvtára sorozat szovjet szerzőinek nagyszámú kiadványai igazolják, valamint az a tény, hogy 92. számként a – nyilvánvalóan követendő mintaként – jelentették meg az „SZPK, a Szovjet Kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról” című munkát (*Péter*, 1954).

⁷ A szovjet hatásról lásd: *Gécsi*, 2006.

magában foglaló, koherenciára törekvő ideológiát a magyar tudomány és ezen belül a pedagógiai elit számára. A Magyar Tudományos Akadémia 1951-ben feltehetőleg a Pedagógiai Főbizottság javaslatára is megfogalmazta a neveléstudományra vonatkozó öt éves tudományos terv fő vonalait, amely szerint a teendő „köznevelésünk egyes tapasztalatainak elvi feldolgozása; az ellenséges pedagógiai irányzatok, a pedológia, a pedagógiai objektivizmus elleni harc [...]” (Erdei-Grúz, 1951. 444). A neveléstudomány láthatóan szakmáította (azaz: adaptálta) a kapott politikai feladatokat, és végső igazságként továbbította a tanügyigazgatás tagjainak és az iskolák pedagógusainak.

A szakma és az állampárti politika szimbiózisa

A kor neveléstudományának jellegadó szakmapolitikai személye, Nagy Sándor (ekkor 40 éves) az 1955-ben megvédett kandidátusi dolgozata alapján egy évvel később kiadott *Didaktika alapjai* című könyvének előszavában leírja a politika által kinevezett új pedagógiai elit és a párt kapcsolatának kettős és hierarchikus viszonyát. „A könyv anyaga – írja – egy fejezet kivételével 1955 januárjában, mint kandidátusi disszertáció megvitatásra került a Magyar Tudományos Akadémián” (Nagy, 1956. 6). Ez ugyan formálisan egy szakmai fórum, azonban maga is köztudottan a pártpolitika erős befolyása alatt állt. A kandidátus az utolsó mondatában tárja fel a szocialista didaktika közvetlen politikai függőségét:⁸ „Azt gondolom és remélem, hogy [a könyv – S. G.] ebben a jelenlegi formában egy lépést jelent előre azon az úton, amelyen a pedagógia tudományának a [MDP 1954 februári⁹ – S. G.] párthatározat szellemében haladnia kell” (ibid.). Vitathatatlan, hogy a politika irányítja a magyar neveléstudományt, áttételesen pedig maga Sztálin.

⁸ Meg kell jegyezni, hogy a pedagógia alávetettsége már az első világháború után kimutatható (Sáska, 2009).

⁹ Lásd az MDP Központi Vezetőségének határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól. 1954. február 15. (Kardos és Kornidesz, 1990).

Székely Endréné (ekkor 44 éves), az MTA Pedagógiai Főbizottság titkáráként kijelenti, hogy „*A nagy Sztálin szellemében akarjuk a magyar pedagógiatudományt olyan magasra emelni, amint azt népiünk érdeke, a magyar ifjúság kommunista nevelésnek nagy ügye megkívánja*” (Székelyné, 1953. 393). Ebből a perspektívából könnyen értelmezhető a *Pedagógiai Szemle* szerkesztésének szempontja: a szovjet Pártkongresszusok határozatainak és a neveléstudomány tekintetében iránymutatónak tekintett marxista cikkek közlése. Az előbb idézett Székely Endréné szavait közli a lap: „*A marxista neveléstudomány helyzete és feladatai a Szovjetunióban és hazánkban az SZKP XIX. kongresszusa és a sztálini mű¹⁰ fényében*” című hozzászólásával, amelyet az MTA 1953. évi nagygyűlésén Molnár Erik akadémikus *Voluntarizmus és fanatizmus (A társadalmi törvényszerűség kérdése Sztálin „A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban” című művének megvilágításában)* elhangzott előadásához fűzött (Székelyné, 1953. 385–393). Ugyanebben, a 4. számban közlik a közelebről nem ismert Protopopov professzor a *Szovjetszkaja Pedagogika* 1953. évi 5. számában megjelent vitaanyagának magyar fordítását is, amelyet Sztálin „*Marxizmus és neveléstudomány*”, valamint „*A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban*” című munkáinak fényében készített (Protopopov, 1953).

Az 1950. márciusi határozat világossá tette, amit Ágoston is érzékeltetett, hogy a marxizmus–leninizmus és a neveléstudomány két különböző, de egymással hierarchikus viszonyban álló dolog. A pedagógiai tudományos gondolkodásnak a marxizmus–leninizmusból – jelentsen bármit is – kell származtatnia mondandóját. Ez az 1948 és 1950 közötti „Nagy Rendszerváltásnak” meghatározó eleme (Sáska, 2006), amely 1953-ig szilárdan állt, s az elkövetkező esztendőktől fokozatosan romlott.

Innen már érthető, hogy a szakmai vitákban miért lesz döntő érv, hogy ki a „marxista” – értelemszerűen „materialista” –, és ki az, aki

¹⁰ Sztálin (1952): *A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban*. Szikra, Budapest.

nem, mert akivel kapcsolatban bizonyosságot nyer, hogy nem az, annak *szakmailag* nincs helye a szocialista pedagógiai elitben, csak az állampárti ideológia követőinek van helye a monopolhelyzetbe került új neveléstudományban. Az ideológiai kontroll gyakorlása és a szakma művelése a neveléstudomány elemévé vált. Ez az érvelési konstrukció egyaránt felhasználható a pályáról való letaszítás indoklására és a pályán lévők megfegyelmzésére. *Nagy Sándor*, még a Pedagógiai Intézet igazgatójaként dicsérve tessékeli ki *Prohászka Lajost* a neveléstudományból: *Az oktatás elmélete* című könyve (*Orosz és Prohászka*, 1937) „*a maga kultúrfilozófia kiindulású* (azaz nem marxista – S. G.) *didaktikai rendszerével, amely a legjelentősebb idealista didaktikai rendszerek egyike a Horthy-korszakban*”¹¹ (*Nagy*, 1956. 34). *Prohászka Lajost* azonos platformról bírálta az 1948-as politikai fordulat után *Mérei és Faragó*. *Mérei* szerint az új korszaktól idegen kultúrfilozófiát képviselte (*Mérei*, 1948); *Faragó* pedig úgy látta, hogy a marxizmus elméleti alapjaira épülő szocializmustól idegen *Prohászka* humanizmusa, *Makarenko* az alternatíva, nézete a pedagógiához jól illeszkedik (*Faragó és Kiss*, 1949).

Ugyanebben a művében *Nagy Sándor* a materializmus tagadása miatt ítéli el az Új Iskola pedagógiáját, amely köztudottan a magyar pedológia elleni támadást megindító, a későbbi áldozat *Mérei Ferenc* is képviselte oktatáspolitikai céltáblája lett. Idézi az iskola vezetőinek szavait: *Domokos és Blaskovicz*, (1934), akik ezt mondják az Új Iskola pedagógiájáról, „*erőtéljes, bátor támadás ez az értelem egyoldalúsága ellen, és alapja egy vitalisztikus világszemléletnek, amely ma már (1934! Nagy Sándor kímélése*¹²) *erőtéljesen küzd a materializmus ellen*” (ibid. 35).

A fenti értelemben az ötvenes évek első felében használt és csak egyféleképpen értelmezhető marxizmus voltaképpen magyar és szovjet politikai és szakmai ideológia, amelynek nyelvén érveltek a ne-

¹¹ Ez egyben az is jelenti, hogy az ötvenes években *Nagy Sándor* az egyik legjelentősebb marxista didaktikai rendszer megalkotója.

¹² *Nagy Sándor* szavainak jelentése: a két évtizeddel korábbi gondolatok ma is hatnak, tehát ártalmasak, ezért a materializmus bűne elévülhetetlen.

veléstudomány reprezentánsai, ez pedig azt jelenti, hogy kikerült a tudományos vita, a nézetkülönbségek ütköztetése a szakmai diskurzus keretei közül. Itt államérdekekről van szó, nagypolitikai szinten. Következésképpen csak az azonos világnézetűek, azonos ideológiát követők között lehetett szakmainak tekinthető diskurzus. E korszak jellegzetes vonásának tűnik, hogy az új neveléstudományi elit körében a szakmai és tudományos diskurzus határai légiessé váltak.

A marxizmus második értelmezése, majd visszatérés az elsőhöz

Sztálin halálát követően az örökösök közötti harcnak hatalmi következményei egyben ideológiai jellegűek is. Ennek egyik jellemző példája, hogy *Malenkov* a minisztertanács új elnöke erőteljes antisztálinista, életszínvonalat növelő, a terrort leállító, hidegháborút befejező – ausztriai kivonulást is felvállaló – megbékélési politikát folytatott. 1955-ös bukásához nagyban hozzájárult a berlini felkelés. Ezt a váltást követte a magyar belpolitikai fordulat, *Rákosi* megalázó körülmények közötti leváltása, *Nagy Imre* hatalomra kerülése, az „Új szakasz” politikájának meghirdetése, amelynek az egyik eleme, ugyanakkor oka az 1954. februári, oktatásról szóló párthatározatban is megfogalmazódó fordulatnak, amely enyhíti a sztálini oktatáspolitikát.

Nagy Imre marxizmusa voltaképpen antisztálinista volt, amellyel két táborra osztotta a kommunista elitet. Az egyikbe azok az elkötelezetten antisztálinista, baloldaliak tartoztak, akik – témánk szempontjából lényeges – a Petőfi Kör Pedagógus vitájának és a balatonfüredi Pedagógus Konferenciájának az irányát is meghatározzák, majd a hatvanas évek kádárista szocializmusának bázisát adják. A másik csoportot a sztálinizmushoz kötődő, a reformszárnyal a hetvenes évek közepéig harcoló „konzervatívok” alkották.

A „liberális” *Malenkov* bukása után kialakult helyzet konzervatív fordulatot eredményezett, a „keményvonalas” *Bulganyin* februári miniszterelnöksége után *Rákosi* újra visszakерült a hatalomba, a „li-

berális” Nagy Imre lemondott, majd kizárták a pártból (lásd Furet, 2000. 765–766). Az MDP Központi Vezetősége a Rákosi szellemében készített 1955. február 2-án kiadott határozatában Nagy Imre oktatáspolitikáját bírálva az ifjúság körében tapasztalható „nacionalizmus és a sovinizmus” visszaszorításáról döntött. Az 1955. március 2–4-i, majd november 9–11-ei ülésén elfogadta Rákosi határozati javaslatát, amelyben Nagy Imre teljes politikai irányvonalát jobboldali elhajításnak minősítette. „Előléptetések, kitüntetések, jutalmazások alkalmával világosan kifejezésre kell juttatni azt – mondta Erdei-Grúz Tibor oktatásügyi miniszter –, hogy nem közömbös számunkra a pedagógusok világnézete, iskolán kívüli magatartása, társadalmi munkája” – idézi Knausz Imre (Knausz, 1994. 119). A miniszter az 1950-beli politikához tért vissza, amelyet az 1954-es határozat tett félre. Voltaképpen az oktatás, a pedagógusok fölötti totális kontrolligényét jelentette be újra a miniszter.

Amint megváltozott a párton belüli hatalmi viszony, következőképpen a politika iránya, olyképpen módosult a marxizmus–leninizmus hivatalos értelmezése, amelyet a pedagógiai elit vezéralakjai rögtön átvettek, és az új politikai elvárásokat beépítették a pedagógia elméletébe is (lásd Kardos és Kornidesz, 1990). Az új kurzus az ágazat minden részére, így a tanítóképzésre is kihatott (Donáth, 2006. 461; Knausz, 1994).

Az MDP szakpolitikusa, Székely Endréné (1954 óta már Szovjetunióban védett kandidátus) értelmezésében a Központi Vezetőség 1955. évi két határozata „a márciusi határozatban leleplezett a jobboldali nézetek és jelenségek hatása megmutatkozott a közoktatás terén is [...]”. Az 1953. júniusi határozat utáni irányító dokumentumok nem beszéltek a tanulók marxista-leninista világnézeti-politikai neveléséről” (Székelyné, 1956. 79).¹³

¹³ A teljes idézet: „A márciusi határozatban leleplezett a jobboldali nézetek és jelenségek hatása megmutatkozott a közoktatás terén is. Mind az irányító munkában, mind az iskolai gyakorlatban érezhető volt a párt vezető szerepének háttérbe szorítása, az osztálypolitika gyengülése. Elhomályosodott az ifjúság nevelésének határozott, világos, a szocializmus perspektíváját szem előtt tartó célkitűzése, a nevelő munka pártossága. Sokan kezdték hangoz-

A diktátor halála utáni, gyakran kiszámíthatatlan és változó kimenetelű hatalmi harc állásához alkalmazkodtak a neveléstudományi elit *élvonalának tagjai, vezetői*, hiszen sorsuk a politikai berendezkedéstől közvetlenül függött, karrierjüket is annak köszönhatték. Érzékelhető, hogy önálló egyéni véleményt egyik sem alkotott, minden megszólaló szorosán igazodott a helyzethez, s talán óvatosságból a magyar belpolitikai viszonyoktól független szovjet pedagógiai értelmezést tekintették hivatkozási alapnak. *Székely Endréné* közli „*A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógia tudományban*” című írásában – a *Pedagógiai Szemle*ben, ami ekkor már a Pedagógiai Tudományos Intézet folyóirata –, ahol megbélyegzi „*a polgári pedagógia képviselőjét*”, az amnesztiával 1953 szeptemberében *kiszabadult*, ekkor 48 éves Kiss Árpádot (*Székelyné*, 1955).¹⁴ A szerző ezt a dolgozatot az MTA Pedagógiai Főbizottságának ülésén fel is olvasta (*Kiss*, 1955). A szakmapolitikai vita súlyát mutatja, hogy *Kiss Árpádot* a budapesti tanítóképzői állásából nyomban el is bocsájtották (*Donáth*, 2008).

Ugyanekkor jelentette meg két részletben a *Pedagógiai Szemle* szerkesztősége a szakmapolitikai tekintetben példamutatóan rugalmas *Kairov* „*A szovjet pedagógiatudomány jelenlegi helyzete és feladatai*” című tanulmányát, amelyet nyomban meg is vitattak a Pedagógia Tudományos Intézet munkatársai (*PTI*, 1955a, *PTI*, 1955b). Ez a munka, valamint az ehhez kapcsolódó *Marx-* és *Lenin*-idézetek (*Sztáliné* már nem) adták annak az előadásnak a szakmapolitikai alapját, amelyet *Nagy Sándor*, a neveléstudományok kandidátusa, a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója a pedagógia szakos tanárok országos ankétján tartott „*Harcban az antimarxista pedagógiai né-*

tatni, hogy a kommunista nevelésről, kommunista világnézetéről és erkölcsről korai beszélni a mi fejletlen viszonyaink között. Különösen nagy eszmei zűrzavar támadt a szocialista hazafiság nevelése kérdésében. Az 1953/54. évi tanévnyitó utasításban a szocialista hazafiság tartalmi jegyei közül éppen a munkásosztály, a párt szeretetére irányuló nevelés maradt ki. Az 1953. júniusi határozat utáni irányító dokumentumok nem beszéltek a tanulók marxista-leninista világnézeti-politikai neveléséről” (*Székelyné*, 1956. 79).

¹⁴ Székelyné a balatonfüredi Pedagógus Konferencián már szégyellte ezt a cikkét (*Szarka, Zibolen és Faragó*, 1957. 39).

zetek ellen” címmel (Nagy, 1955). Nagy szerint a szakmai viták érvrendszerét, miként a Nagy Imre előtti időszakban is, a korábbi marxizmusban és leninizmusban kell keresni. Hibásan gondolkodik az, aki összefüggést lát a polgári eszméket képviselő pedagógusok nézetei és a marxizmus–leninizmus között. Arról beszélt, hogy Nagy Imre idejében egy meg nem nevezett szerző tanulmányában azt állíthatta, hogy Fináczy Ernőnek az oktatás folyamatára vonatkozó formális fokozatai megegyeznek a lenini tétellel, az eleven szemlélettől az elvont gondolkodáshoz és innen a gyakorlathoz. A kettő azonban nem ugyanaz, ezt a tényt nem látni súlyos hiányosság, amelynek egyik oka a marxista–leninista ismeretelméletben való járatlanság (Nagy, 1955. 236). A helyes ismeretelmélet birtokában sikerül *„legyőzni azokat az ellenséges pedagógiai nézeteket, amelyek a gyakorlatból kiindulás ürügyén a gyakorlatban fel akarják oldani az elméletet (sic!), mint a szubjektív idealista Dewey és a burzsoá munkaiskola sok híve*” (ibid. 237). Nagy Sándor tehát egyértelműen elhatárolja magát a Rákosi visszatérése előtti időszaktól: *„hallottunk olyan hangokat a [1955 – S. G.] márciusi párthatározat előtti időben, amely időszakban – kétségtelen összefüggésben a jobboldali torzításokkal – helyenként előfordult a múltbéli iskola pozitívumainak túlértékelése, hogy állítólag a munkára nevelést már a múltbéli népiskola és polgári iskola megoldotta. Azt gondolom, hogy ez súlyos ideológiai tévedés*” (ibid. 239). Később megállapítja, hogy az új szakasz másfél évében a pedagógia területén is többfajta téves nézet jelent meg, rossz kérdések fogalmazódtak meg, mint például *„jogosultak vagyunk-e egyáltalán burzsoá erkölcsről és szocialista erkölcsről beszélni*”, amelyek Rákosi visszatérte után valójában pártatlanok és pártellenesek, tehát tudománytalanok és ellenségesek jelentéssel bírt (ibid. 245.). Az állítások igazságtartalmának vizsgálata ismét nem tárgyi-szakmai, hanem politikai-ideológiai kérdés lett.

Amint a Szovjetunióban megbukott a sztálini külpolitikát felpuhító *malenkovi* külpolitika, nyomban megjelenik a magyar pedagógiában is az események „időszerű” értelmezése. Ami Nagy Imre idején még üdvözlendő volt, azt később, a márciusi fordulat után már *„a helyére kellett rakni*”. Piaget 1955-ben – közelebbről nem azonosított helyen

és időpontban, a jelek szerint Budapesten – a szovjet irányítás alatt álló Béke-világtanács ülészakán¹⁵ „*a béke ügye mellett nyilatkozott*”. Azonban – szavai szerint – akadtak olyanok, akik mindebből azt a téves következtetést vonták le, hogy „*nálunk is rehabilitálni kell pszichológiai vonalon Piaget*” (akit a pedológia elleni kampányban, mint nyugat-európai pszichológust, diszkreditáltak). Nagy Sándor szerint „*ezek az elvtársak teljesen félreértették*” a helyzetet. Noha valamilyen szinten együttműködünk mindazokkal, akik hajlandók erőfeszítéseket tenni az emberiséget fenyegető pusztító háborúk ellen. „*Ez azonban jelentheti azt, hogy a tudományban feladjuk a marxizmus-leninizmus álláspontját és a szocialista társadalomiskoláinak funkciójával és a mi dolgozóink gyermekeinek nevelésével szemben ellenséges pedagógiai és pszichológiai álláspontokat akceptálunk*” (Nagy, 1955. 245). A fenti megállapítások megfogalmazása előtt feltehetőleg már ismert volt, hogy Jean Piaget 1948 előtt meglátogatta a Fővárosi Gyermeklélektani Intézetet, az ekkor a róla készült fényképen a 37-38 éves Mérei Ferencsel mosolyog, nem is tudván, hogy hamarost burzsoá elhajló lesz belőlük (Horváth, 2000). Nagy Sándor jól emlékezhetett¹⁶ Lázár György ismét érvényessé váló szavaira: a pedológus Piaget valójában, másokkal együtt a burzsoá-imperialista áltudomány, a pedológia képviselője (Lázár, 1950b. 35.).

Nagy Imre fellépésével, pontosabban Sztálin halála után megszűnt a marxizmus kizárólagos értelmezése, s ettől kezdve a felek egymást is vádolhatták antimarxizmussal, amely nemcsak szitokszó, hanem az ők és mi közötti egymásba mosódó politikai és szakmai különbségtétel kifejezésmódja is. Nagy Sándor, a fentebb többször idézett előadásának egy pontján elítélően utalt – nevének említése nélkül – egy hazai kommunista pedagógiát megteremteni igyekvő elitbéli társa, Tettamanti Béla 71 éves kandidátus világnézetére (Nagy, 1955. 469).

¹⁵ A Béke-világtanács minden harmadik évben más és más városban tartotta Közgyűlését.

¹⁶ Minden bizonnyal ismerte, hiszen az 1950-es párthatározat a pszichológia és a pedológia ellenében emelte ki a didaktikát, mint a szocialista-marxista pedagógiai diszciplínát, amely szakmai karrierjét indította el (lásd Lázár, 1950b. 109–126; Sáska, 2009).

A sértett ugyanebben a lapban, a *Pedagógiai Szemlé*ben felfedi magát, és megkérdi indignálódva: „*az antimarxista pedagógia egyik képviselője vagyok-e?*” (Tettamanti, 1955a, 424–425). A befeketített neveléstudós okkal háborodott fel, hiszen, ahogy akkor mondta, a „felszabadulásunk 10. évfordulójára” éppen az ő válogatásában jelent meg a sztálini korszakkal való azonosulás bizonyítékaként a *Marx, Engels, Lenin, Sztálin a nevelésről* című könyv (Tettamanti, 1955b). A nyilvános vita itt abba is maradt, de az látszik, hogy legalább két Marx-értelmezés élt egymás mellett, s közülük csak az egyik, Nagy Sándoré, a Nagy Imre alatt életre hívott Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatójáé volt a politikai tekintetben éppen hivatalos.

A Sztálin halála utáni és a forradalom előtti bel- és külpolitikai helyzetben a neveléstudományi elit meghatározó alakjai számára komoly gondot okozhatott, hogy az adott helyzetben *melyik* marxizmust kell követniük, hiszen csak egy lehet igaz, csakis az, amelyiket a Magyar Dolgozók Pártja bármilyen tartalommal hirdetett, a másik értelemszerűen antimarxista. Szabó Miklós bonmot-ja: „*a jó kommunista szilárdan együtt ingadozik a Párttal*” (Szabó, 2013). Megnyugvást hozhatott számukra a forradalom leveretését követő évek politikai stabilitása.

Ágoston György az 1950-es párthatározat kapcsán már idézett indoklása fontos abból a szempontból, hogy kik azok az antimarxista elemek, akiknek nincs helyük a pedagógiai elitben. Akiket kitaszítottak a pedagógiai elitből. Okkal nem tudtak részt venni 1950 után a neveléstudományi diskurzusban két, a szocializmussal ellenséges csoport tagjai, akikről Ágoston beszélt, hiszen nem kaptak nyilvánosságot. Az egyikbe az úgynevezett antimarxisták kerültek, akik a nyugat-európai kultúra, pszichológia, pedagógia, pedológia (gyermektanulmányozás) felé tájékozódtak. A másikba azok a Horthy-rendszerben aktív pedagógusok, pszichológusok, gyermektanulmányozók tartoztak, akik többnyire néplélek alapú, népféltő, faji magyarság képet építettek, a katolikus vagy református egyház tisztségviselői voltak, vagy ezekhez kötődtek. Valamennyien a polgárságból jöttek, és mindkét cso-

port több tagja 1944/45 után a Magyar Kommunista Párt tagja lett, mint például *Mérei Ferenc* vagy *Faragó László*.

Kizárásuknak van hatalmi racionalitása, mindkét csoport veszélyt jelentett a hatalom gyakorlóinak számára, miután az egyházak hatalmi súlya elenyészett. A két különböző háttérű önálló csoport pedagógiai nézetei nem illettek az 1948 utáni, az új és megbízható értelmiség kinevelésének tervéhez, miként a Nékosz sem (*Szabó, 1988*). Mindhárom irányzat a politikai megsemmisítés sorsa jutott.

Az új, párthű pedagógia tudományának új iskolafelügyeletet, szak-szervezetet, ifjúsági szervezetet, tantervet, tankönyvet, módszertant kellett kidolgoznia, amelyek szellemében az iskolában dolgozó – többnyire a háború előtti viszonyokkal együtt élő és ehhez ragaszkodó – pedagógusok kinevelhetik a jövő szocialista értelmiségét. Ehhez kellett – többek között – egy olyan új pedagógiai elit, amelyik kritika nélkül elfogadja bármelyik éppen aktuális marxizmus–leninizmus–sztálinizmus ideológiáját, és kidolgozza annak új didaktikáját, nevelélméletét, és egymás után zokszó nélkül átdolgozza az eltérő irányokat mutató párthatározatok alapján az egyre újabb tanterveket. Úgy látszik, hogy az ideológiának nem a tartalma volt az elsődleges, hanem az iránta való hűség. A háromszor is új jelentésű marxizmus–leninizmus–sztálinizmus követése a lényeges, tulajdonképpen ez a megbízhatóság és nem az intellektus vagy a szakmaiság próbája. Ez az új (neveléstudományi) elit további jellegzetessége.

Noha 1945-höz két irányból érkezők a háború alatti és előtti időszakban többnyire egymással szemben álló csoportot alkottak, a háború utáni „kis rendszerváltás” idején mégis egymás mellett találták magukat (*Golnhofer, 2004; 2006*). Ágoston György, aki az 1950-es párthatározatban foglaltakat a nevelélmélet nyelvére lefordította, a minisztérium lapjában, a *Köznevelésben* ezzel kapcsolatban két csoportot különített el. Az egyik csoport vezéralakja Mérei Ferenc, a másiké pedig Faragó László volt, de írásában együtt kezelte a kiszorításukra szerveződő – nem is Magyarországon koreografált – politikai kampányt: „*Mind Mérei, mind Faragó összetéveszti a revolúciót az evolúcióval, a Szovjetuniót Angliával*” (*Ágoston, 1950. 480*).

Akik a nyugati országokból importálják a pedagógiát

Az egyik diszkreditált csoport az 1945 és 1950 között szerveződött, új, Nyugat-orientáltságú zsidó származású pedagógiai elitbe tartozott, többnyire a gyermektanulmányozás, a pszichológia valamelyik ágához állt közel, főként a pszichoanalízis művelői voltak. Jelentős hányaduk holokauszt túlélő, meggyőződéses baloldali volt. Néhányan közülük, a Magyar Kommunista Párt aktív és nagy hatalmú politikusai lettek, mint *Mérei Ferenc*. A hidegháború éveiben a kettéhasadt Európában azonban a kommunisták is gyakorta éltek a politikai antiszemitizmus eszközével (*Standeisky*, 2007. 15–59), gyanakodva nézték a Nyugat-Európa felé tájékozódó, a polgárságból jövő, nyugati kapcsolatokkal rendelkező tudósokat, akiket a burzsoá eszme híveinek, az új szocialista országok és az osztályharc potenciális árulóinak, összességében ellenségeiknek láttak vagy láttattak.

A Kossuth-díjas (1949) pszichológus *Mérei Ferenc*, az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) igazgatója, az urbánus irodalmár *Vajda György Mihály* (az ONI munkatársa), a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete magyar irodalmi tankönyvsorozatának szerkesztője, *Dénes Magda*, *Hermann Imre* pszichológus, az ONI munkatársai, valamennyien a harmincas évekbeli sztálini felszámolás mintájára megvalósuló magyar politikai üldözés áldozatai (*Knausz*, 1986; 1988; *Sáska*, 2010; 2011). A huszonhat éves *Lázár Györgyre* (*Golnhofér és Szabolcs*, 2013) várt az ideológiai-politikai megsemmisítés fő feladata, az ügyészi jellegű vádbeszéde az MDP elméleti lapjában, a *Társadalmi Szemlében* jelent meg (*Lázár*, 1950a; 1950b).¹⁷ A bírált csoport tagjainak többségét később antisztálinista, de meg-

¹⁷ Lázár György kijelöli, pontosabban részletezi a szocialista neveléstudomány feladatait ugyanebben a munkájában (*Lázár*, 1950a; 61–139), amelynek részletei a Magyar Tudományos Akadémia Társadalmi, Történelmi Tudományok Osztályának 1950. május 8-án tartott felolvasóülésén hangzott el, a teljes szöveg nyomtatásban jelent meg (*Lázár*, 1950b), a jeleztek címe: A magyar nevelésügy általános helyzete és neveléstudományunk általános feladatai. I. A neveléslelektan kérdései, II. A neveléstan kérdései, III. Az oktatástan kérdései, IV. A neveléstörténet kérdései.

győződéses szocialista világnézetűnek látjuk. Személyük később az antisztálinista baloldali körökben vált viszonyítási ponttá.

A Horthy-rendszer pedagógiájának képviselői

Míg *Lázár* a *Társadalmi Szemlé*ben a baloldaliakat leplezte le, *Ágoston György* a *Köznevelés*ben a másik diszkreditált csoport, a Horthy-rendszer különböző, 1950 után reakciónak nevezett pedagógiai irányzatának képviselőivel számolt le (*Ágoston*, 1950). Azonban nem ők voltak az elsők. *Tettamanti Béla*, a tradíciókkal való szakítás plasztikus példájaként saját szakmapolitikai múltjával is szakítva már 1949-ben (*Donáth*, 2008): „*a polgári hagyományokkal való leszámolás*” sztálini elvéből kiindulva bírálta „*a nevelésügyi hagyományok rabszolgáit*”; *Faragó László*t és *Kiss Árpád*ot „*A nevelés szocialista fogalma*” című cikkében (*Tettamanti*, 1949). A politikai logika felől közeledve jól érthető, hogy *Ágoston* a lélektan és a neveléstudomány területén tevékenykedő világi pap, illetve szerzetes tanárokat, mint például *Mester János*, *Bognár Cecil Pál*, *Várkonyi Hildebrand* nevét már meg sem említi a Horthy-korszak képviselői között. Ugyanis az iskolák államosításával, az egyházak megtörése után az egyházi iskolázottságú emberek elvesztették állásukat, politikai súlyuk eltűnik, ennek következtében se szakmai jelentőségük, se teljesítményük nem számított már.

Az *Ortutay Gyula* minisztersége alatt elkezdődő és az 1950. évi párthatározattal befejeződő tisztogatás az 1945 utáni koalíciós időszak jobbára tanítóként és tanárként tevékenykedő jobb- és baloldali képviselőit egyaránt érintette.¹⁸ Így baloldarról *Gyalmos Jánost* a későbbi Budapesti Tanács elnökhelyettesét, *Kardos László* és *Szabol-*

¹⁸ Az 1950-es párthatározat után *Welker Ottó* felsorolásában a VKM-ből tanítói, tanári állásba helyezettek: „*dr Bolla József, Misángyi Ferenc, dr. Gyalmos János, dr. Kardos László (irodalmár egyetemi tanár, akadémikus), dr. Fodor József, Pásztor István, Király Rudolf, Gombos Imre, Pázmány Béla, Tekes Sándorné, Zsebők Kornélia (tanítónő a XVIII. kerületben), Kiss Sándor, K. Nagy István stb.*” (*Welker* Sine anno. 85.). A névsorból *Gyalmos János*,

csi Miklós majdani akadémikusokat, Kiss Árpádot, az OPI későbbi igazgatóját, a jobboldalról *Gombos Imrét*, *Tekes Sándornét*, *Zsebők Kornéliát*. *Faragó László* és Kiss Árpád bírálatával ebbe a politikai körébe vont neveléstudósok egyik típusát alkotta meg Ágoston, amelyből minden érintettnek értenie kellett a nekik is szóló üzenetet. E két személy kiválasztásában szempont lehetett, hogy az 1945 és 1948 közötti időszakban az oktatáspolitikai és szakmai közéletben meghatározó szerepet töltöttek be. A kommunista párttal együttműködő, annak 1945 előtt Magyarországon élő vezetői közül számosan lettek koncepciók perem áldozatai. E kiterjedt és végiggondolt politika egyik mellékága volt tehát az oktatásirányítás és a neveléstudomány – kevésbé véres – megtisztítása.

Faragó László, aki az MKP Pedagógus Csoportjának is tagja volt (*Donáth*, 2008), s akinek politikai meggyőződése korábban ellentétben állt a „Mérei-csoportéval”, nem tartozott a háború éveit alatti jobboldali ideológiák ismertebb hívei és művelői közé. A háború előtti pedagógiai-lélektani elit jobboldali képviselői azonban már 1945 után kiszorultak a hatalomból, mint például a Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnöke a katolikus esperes *Koszterszitz József*, vagy a fajelmélet alapján álló, de nem nemzetiszocialista *Somogyi József* (*Somogyi*, 1940). Az 1945 utáni meghatározó személyek – ide sorolva jó néhány a katolikus vagy a református egyházhoz kötődő személyt –, noha különbözőképpen értelmezték a demokráciát és a társadalmi egyenlőséget, az új rendszer megteremtésének hívei voltak. Ám ez 1950-ben már nem számított érdemnek. A múlt azonban sokkal inkább. Ágoston felrótta, hogy *Faragó László* 1938-ban a *Magyar Pedagógiában* megjelent „*A német közoktatásügy az államátalakulás óta*” tanulmányában a nemzetiszocializmus céljait üdvözölte, és – többek között a városi kultúrátlansággal szemben – a népi kultúra felemelésének állami programját is helyeselte (*Ágoston*, 1950).

Kardos László, *Gombos Imre*, *Tekes Sándorné*, *Zsebők Kornélia* pályája ismert, a többi név azonosítása és életpályájuk feltárása még várat magára.

482–483). Ehhez hasonló nézetet vallott Kiss Árpád is, még a háború kezdetén. A kor uralkodó jobboldali szellemi áramlatába illeszkedve maga is helyeselte, hogy a „*fajok versenyében vesztes magyarság és a társadalmi rétegződésben alul vergődő szegényparasztság – éppen az esélyegyenlőség megteremtése érdekében – állami támogatást élvezzen, éppen úgy, mint Hitler Harmadik Birodalmában*” (Kiss, 1943. 23).

A magyarságtudomány és a neveléstudomány szoros kapcsolatát nemcsak Kiss Árpád bontotta ki. Ahogy Kiss Árpád és Kovács Máté előszavával és szerkesztésében a Debreceni Nyári Egyetem tanfolyamain 1936-tól elhangzott előadásokat tartalmazó *Magyarságtudomány és a nemzetnevelés* című könyv szerzőinek névsora mutatja, a háború előtti pedagógiai vagy a téma iránt érzékeny elit hasonló módon gondolkodott (Balogh Béla, Bárczi Géza, Boda István, Hankiss János, Karácsony Sándor, Kiss Árpád, Kovács Máté, Mendöl Tibor, Molnár C. Pál, Molnár József, Némedi Lajos, Váradi Imre¹⁹) (Kiss és Kovács, 1944). Közülük számosan az 1945 utáni fordulat közszereplői, jelentős tudományos karriert futottak be, mint Bárczi, Karácsony, Kovács, Némedi, Mendöl. Soknak a karrierje 1950 körül megtört, professzori állást veszítettek, vagy nyugdíjazták őket: Hankiss János, Boda István, Karácsony Sándort.

A 61 éves korában nyugdíjba küldött *Karácsony Sándorról* írta Kerékgyártó Elemér 1955-ben: *Karácsony* 1945 után álságosan a „szocializmus lelkes hívének” tartotta magát, holott ő maga és hívei csak át akarták menteni „*a tudománytalan, harmadikutas, mélymagyar társadalomelméletüket*”, és korábban a magyar faj védelmét a németekkel és a szlávokkal szemben képviselte (*Kerékgyártó*, 1955. 133). Arról egy szót sem ejtett a jól informált Kerékgyártó, aki 1945-től a VKM munkatársa, 1948-tól egy évig a minisztérium Személyzeti ügyosztályát, majd Oktatási osztályát, 1956 tavaszán az Oktatásügyi

¹⁹ Köszönöm Orosz Gábornak, Rébai Magdának, Brezsnyszászi Lászlónak, hogy Várady/Váradi Imre személyét sikerült azonosítani: nyelvész, egyetemi tanár. <http://www.lexikon.katolikus.hu/V/V%C3%A1rady.html> Letöltés: 2015. november 20.

Minisztérium Marxizmus–leninizmus Oktatási Főosztályát vezette (*Welker*, Sine anno. 7; 56; 64; 69; 189.ó), hogy *Karácsony Sándor* az 1948-as hatalomátvétel előtti időszakban a Szabad Művelődési Tanács és a Cserkészszövetség elnökeként a kommunista Révai Józseffel, a későbbi népművelési miniszterrel is munkakapcsolatot ápolt. Mindezek másodlagos szempontok voltak, a fő bűn a párthatározat szavaiból olvasható ki: a Szovjetunió helyett a művelt Nyugat felé fordulás (ibid. 135), éppen úgy, mint a marxizmusból kipenderített baloldaliaknál. De nem csak ez volt *Karácsony* bűne. A későbbi revizionista, az 1956-os forradalom után börtönben elpusztult *Losonczy Géza*, a Népművelési Minisztérium államtitkára 1950-ben úgy látta, hogy „a *Karácsony Sándor-féle irányzatnak a gyökerei mélyen az ellenforradalom talajába nyúlnak vissza*”; szerinte „a magyar parasztertért való rajongás leple alatt az elmaradt, egyéni parasztgazdálkodást dicsőíti a magasabb rendű, nagyüzemi, kollektív, szocialista gazdálkodási formával szemben” (*Művelt Nép*, 1950. márciusi 1. sz. idézi: *Long és Bandy*, 2000).

E csoport tagjai, mint jószerével mindenki, aki az elmúlt évtizedekben a pedagógiai elit részévé vált – *Prohászka Lajos*, *Bognár Cecília Pál*, de talán idevehető még *Szemere Samu* is – 1948-tól fokozatosan kiszorultak a közéletből, elveszítették katedrájukat, állásukat. 1950-ben pedig végképp kirekesztették őket, a baloldali, zsidó, Nyugat-orientált pszichológusokkal, gyermektanulmányozókkal együtt, helyet teremtve az új, marxista pedagógiai elitnek. Az új és a régi elit közötti együttműködés szándéka majd csak 1956 októberében, a Balatonfüredi Pedagógus Konferencia szervezésekor merült fel. *Mérei Ferenc és Faragó László* meghívást kapott, amelyet el is fogadtak. *Ravasz János* előterjesztése alapján a plénum elhatározta, hogy táviratilag meghívja *Prohászka Lajost*, *Vajda György Mihályt*, *Kiss Árpádot*, *Földes Évát*, *Várkonyi Dezsőt* és *Szemere Samut* a tanácskozársra, akiket különböző mértékben és eltérő eszközökkel szorítottak ki a neveléstudomány közegéből (*Szarka, Zibolen és Faragó*, 1957. 23). A meghívást *Kiss Árpád*, *Vajda György Mihály* fogadta el.

A szakmai kibékülés a forradalom után meg is szakadt, és a közporkorias jellegű nyilvános bűnbánat ideje jött el. A hivatalos elméleti pedagógia képviselői számára a Pedagógus Tudományos Intézet vezetői által összehívott „összevont értekezleten” a nevelés szakemberei 1957. május 14-én bűnbánóan beismerték, hogy *„nem ismertük fel idejében az októberi események ellenforradalmi jellegét, és így tévesen értelmeztük a szovjet katonai segítség tényét is”* (Kronika, 1957a. 95)²⁰ – közli a forradalom után 1957-ben a hosszabb, több mint féléves szünet után megjelenő *Pedagógiai Szemle*.

A marxizmus harmadik értelmezése

Az 1956. októberi számot követően csak 1957 júliusában jelent meg a *Pedagógiai Szemle* következő száma, amelyben Szarka József, a folyóirat harmincnégy éves főszerkesztője *„Folytatva és mégis újrakezdve”* címmel új pedagógiai, természetesen nem saját kútfőből fakadó politikát hirdetett meg. A jövő irányvonalának felvázolását követően leszögezi, hogy *„szeretnénk elhatárolni magunkat, mindattól, ami dogmatikus, szolgálai, gondolatszegény, ami elferdítése vagy megcsúfolása a marxizmusnak-leninizmusnak a pedagógia területén”* (Szarka, 1957. 1.). Úgy tűnik, ezzel a marxizmus ismét egy új értelmezést kapott a neveléstudományban.

A második számban már pontosít a főszerkesztő, értelmezi, illetve

²⁰ A Pedagógiai Tudományos Intézet összmunkatársi értekezlete előtt két héttel az MTA Pedagógiai Bizottsága május 3-án B. Suchodolski „A szocialista pedagógia fő problémái” című tanulmányát vitatták meg Kiss Árpád vitabevezetőjét követően, aki sikeresen beilleszkedett az 1956 utáni viszonyok közé. A tanulók eltérő egyéni képességeiből fakadó fegyverkezési problémákat, a munkáltató módszer fontossága mellett a jó tankönyv iránti szükséglet, valamint a politechnikai oktatásban a műhelyek fontosságát emelte ki (Kronika, 1957b. 99–103). A vitában felszólalt Tettamanti Béla, Jausz Béla, Zibolen Endre, Ágoston György, Faragó László, Szokolosky István, Bárczi Gusztáv. Az újjászervezett Pedagógiai Bizottság, amelyről később esik szó, Ágoston György kivételével elkerülte politikai kérdéseket. Ön-rehabilitációs éllel említette meg, hogy *„1952-ben felvetette a szavak és a tettek közötti antagonizmus problémáját. A baj az volt, hogy ezt akkor csak pedagógiai síkon lehetett felvetni”* (ibid. 103.)

adaptálja a Magyar Szocialista Munkáspárt 1957. februári határozatában megjelenő kádári politika neveléstudomány számára is fontos elemeit. A párthatározatban a dogmatikus irányt a „sztálinizmus” és magyar megfelelője, a „rákosizmus” jelentette, a revizionizmust pedig a Nagy Imre- és Losonczy-politika képviselte (Vass és Ságvári, 1973. 33). A neveléstudomány terén e különbség megtétele és értelmezése szakmapolitikai feladat hangsúlyozza a „*Két frontos harcot*” címmel megjelenő a nevelés munkásaihoz intézett főszerkesztői üzenet: „*A dogmatizmus és a revizionizmus ellen kell kétfrontos harcot vívni a neveléstudomány pedagógiában is*” (Szarka, 1957). A munka voltaképpen a párthatározatot implementálja. Miként tette azt Nagy Sándor a PTI igazgatója július 5-én az intézet vezetősége egész napos értekezleten, amelyen értékelte a balatonfüredi konferenciát, és megtárgyalta a pedagógiai revizionizmus és dogmatizmus kérdéseit (Kronika, 1957c. 92).

Ezt a harcot az ötvenes évek elejéről már megismert hangnemben vívták tovább a *Pedagógiai Szemlé*ben 1958-ben²¹ megjelenő úgynevezett „füredi vitában”, amely valójában két korábbi szakmapolitikai esemény értékeléséről szólt (Hegedűs és Rainer, 1992; Szabolcs, 2006; Szarka, Zibolen és Faragó, 1957). A vitát Ágoston György cikke indította el (Ágoston, 1958), aki 1956 forrongó hónapjaiban még önkritikusan nyilatkozott, majd az MSZMP-t balról – sztálinista oldalról – támadó Táncsics-kör²² tagjaként a kíméletlen elszámoltatás híve lett. A lap

²¹ A füredi konferencia értékelését egy évvel korábbra, 1957-re tervezték. A forradalom után 1957-ben először megjelenő *Pedagógiai Szemle* közli a következő szám tervezett tartalmát, köztük Nagy Sándor „*A balatonfüredi konferenciáról*” című cikkét is, amely azonban a 2. számban nem jelent meg. Valószínű, hogy Nagy Sándor a vezetői értekezleten elhangzott előadása volt a cikk alapja, de ez mellékes. A lényeges, hogy Nagy Sándor mindkét esetben teljesítette a politikai megrendelés pedagógiai adaptációját.

²² Az 1956-os forradalom idején Hevesi György (1890–1970) szervezte meg a Petőfi Kör sztálini alternatíváját, a Táncsics Kört, szerkesztette az 1957. március 3-tól induló, MSZMP-t bíráló *Magyarország* című lapot. A kört még 1957 végén feloszlatták a kétfrontos harc jegyében. (A Táncsics Kör mellett a Partizánszövetség volt a sztálinista baloldal jelentősebb szervezete.) A Magyar Filmhíradó 1957/6. számában bemutatta, hogy a *Táncsics Kör* pedagógus-nagygyűlést rendezett Központi Tiszti Ház nagytermében. Gyalmos János, ekkor már a Fővárosi Tanács Oktatási Osztályának vezetője előadásában a nevelők legfon-

pedagógiaideológiai rendteremtését *Szarka József* zárszava összegezte (*Szarka*, 1958. 418), amely szerint a régi gárda képviseli az új és helyes ideológiai offenzívát. Ahogy *Szarka* a *Köznevelés* című lapban megfogalmazza,²³ ők „*Füred tárgyilagos marxista bírálói*” (*Szarka*, 1958. 270; *Bence*, 1958; *Nagy*, 1957; 1958; *Szarka*, 1957; 1959).

A dogmatikusok közül elsősorban *Lázár György* nevét emelték ki, ráosztva a bűnbak szerepét, aki már 1954-ben²⁴ bukott ember volt, a Petőfi Kör pedagógusvitáján megfogalmazott bűnbánata karrierje szempontjából lényegtelen volt. Az egri főiskola tanszékvezető adjunktusa, *Berecz János* a füredi konferencián önnön korábbi munkáságában is talált „dogmatikus hibákat” (*Szabolcs*, 2006. 261). A forradalom értékelése²⁵ kapcsán már dogmatikusnak nevezte *Tettamanti Bélát* (*Berencz*, 1957. 21), ám a sértett, egyedülként a megtámadottak közül, visszavághatott e lapban, immár másodjára. Állítása szerint cenzúrázták *Kairov* Pedagógia könyve elé eredetileg írott bevezetőjét, kénytelen volt a dogmatikus elvárásoknak engedelmeskedni, ebből adódik a sztálinizmus látszata (*Tettamanti*, 1957).

A marxizmus talajáról indított kétfrontos harc a gyakorlatban főként a revizionisták felé irányuló csapás volt. *Szarka József* szerint „*tragikus lenne még egyszer beleegyezni abba, hogy a dogmatizmus elleni harc címén teret engedjünk a revizionista nézetek széleskörű*

tosabb kérdéseivel foglalkozott. A Táncsics Körben „*már ketten is egyoldalúnak tartották a pedagógiai revizionizmust Füredre lokalizálni*”, tehát többen csak a Füreden történeteket bírálták (*Kronstein*, 1958. 116). A kör pedagógus tagjai nem ismertek.

²³ A szocialista hatalomkoncentrációját kell látnunk abban, hogy összehangolt a *Pedagógiai Szemle* és a *Köznevelés* publikációs politikája (*Géczi*, 2005). *Szarka József* minként helyen ugyanazt az üzenetet tudja elküldeni a pedagógiai elmélet munkásainak és a pedagógusoknak.

²⁴ *Lakatos-Lipsitz Imre* habitusa, életútja számos tekintetben rokon *Lázár György*, azaz *Lám Leó*éval. Nagyon okos, gyermeki morálú személy volt mindkettő, útjuk a zsidó közegekből a kommunista párt legmagasabb szintjéig vezetett, s amint nem volt rá szükségük, eltaszították őket. *Lakatos Révai József* koncepció peréhez gyűjtött anyagot, ami okafogyottá vált. *Lázár Györgyöt* azonban a pedológia perében felhasználták. *Lakatos Recskre* került, *Londonból* világhírű tudós lett, *Lázárt* a felejtés és megvetettség övezte haláláig (*Bándy*, 2014).

²⁵ Álláspontját 1959-ben némileg módosította, de a Füredi konferenciát többször is bírálta (*Berencz*, 1959).

*burjánzásának*²⁶ (Szarka, 1957). Ugyanis, az ötvenes évek minden torzulása ellenére sem lehet negatívan értékelni: „Végül is ez a szakasz a pedagógiában a marxizmus hódításának időszaka ez pedig pozitív jelenség” (Szarka, 1958. 269). Következésképpen a sztálinista marxista pedagógia megalapítói képviselik 1956 után a helyes irányt. Ők harcolnak a dogmatikusok és főként a revizionisták ellen. Ennek tagjai Ágoston György, Bence Gyula, Nagy Sándor, Szarka József, Szokolszky István. A sztálini szocialista pedagógia megalapozói töretlenül vitték tovább a módosított szocialista pedagógia szellemiségét még egy pár évig, a pedagógiai elit átrendeződéséig. Nagy Sándor a PTI éléről az ELTE, Ágoston György pedig a szegedi egyetem Pedagógiai tanszékének vezetője lett, Szokolszky ekkor már nem a KPTI igazgatója. Székelyné érettségit adó – kísérleti – szakmunkásképző igazgatója. A rugalmasan változó és előregedő marxista pedagógia szellemisége a rendszerváltásig helyenként még tovább is fennmaradt és virult, különösképpen a szocialista nevelőiskola nevelésméleti megalapozásában, illetve a szocialista nevelőiskola kísérletében (többek között Székelyné, Rozsnyainé, Budapesten a Hernád utcai, a Szentlőrinci kísérletben, valamint az Országos Művelődési Központok kiépült hálózatában).²⁷

Az évtized korábbi és immár a harmadik marxizmus–leninizmus értelmezését megjelenítői leginkább a már korábban megbélyegzett *Mérei Ferenc*²⁸ és *Faragó László*²⁹ ellen fordultak. A revizionizmus és

²⁶ A *Pedagógiai Szemle* szerkesztőségi cikke szerint „A revizionizmus ellen nem lehet a szektarianizmus és a dogmatizmus eszközeivel harcolni, de fordítva: tragikus lenne még egyszer bejegyezni abba, hogy a dogmatizmus elleni harc címén teret engedjünk a revizionista nézetek széleskörű burjánzásának” (Szarka, 1957).

²⁷ E szellemi áramlat képviselői és eszméi a Magyar Szocialista Munkáspárt oktatáspolitikájára erősen hatottak.

²⁸ Bírálta Ágoston György és a fiatal és radikális *Kronstein Gábor* (Kronstein, 1958), valamint *Nagy Sándor*.

²⁹ Szarka József *Köznevelésben* megjelent szavai szerint: „nagy visszatetszést keltett” *Faragó Pedagógiai Szemlében* megjelent mondandója (Szarka, 1958. 270). Szarka szerint a *Pedagógiai Szemlében* *Pálffy Zoltán* hozzászólása élesen és határozottan mutatott rá Faragó hibáira (Szarka, 1958. 270; Pálffy, 1958. 212).

az antimarxizmus bélyegét emellett a 44 éves *Zibolen Endrére*,³⁰ és az 1950 előtti Kossuth-díjas ONI munkatársra, 1950 után középiskolába száműzött *Ravasz Jánosra*³¹ (ekkor 43 éves), valamint a Szovjetunióban pedagógia–pszichológia szakon végzett *Pataki Ferencnére* (*Sós Máriára*³²) és a 31 éves *Surányi Gáborra*³³ sütötték. Nem tudjuk, hogy az érintettek válaszoltak-e a vádakra, vagy jól felmérve a politikai helyzetet nem vagy fél-magánlevélben próbálkozhattak. Annyi bizonyos, hogy szavaik nem jelentek meg a *Pedagógiai Szemlében*. A válaszadás lehetősége csak az 1950-ben szerveződött elit tagjait illette meg.

A bírálatok nem a megsemmisítés, mint 1949/50-ben, hanem a fegyelmzés szándékával fogalmazódtak meg. A megbélyegzettek maradhattak az oktatási ágazatban: *Faragó László* 1957-től előbb a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium matematikai tanszékének vezetője, és szerződéssel a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) féléllású tudományos munkatársa, majd az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) matematikai tanszékének vezetője lett. *Zibolen Endre* 1957 és 1963 között az Országos Pedagógiai Könyvtárban tevékenykedett, *Ravasz János* 1959 és 1968 között ismét középiskolai tanár volt. Néhányuknak sikerült visszakerülni a tudományos jellegű pedagógiai-pszichológiai intézményekbe,³⁴ *Zibolen Endrének* a tudományos minősítés megszerzésére legalább egy évtized elmúltával nyílt lehetősége, 1966-ban lett kandidátus, míg *Ravasz János* soha.

Miután elhallgattatták az antisztálinista és szovjetellenes nézetek képviselőit, a szakmapolitikai represszió okafogyottá tette az 1956-ban felmerült pedagógiai problémák megvitatását, a politikától továbbra is elválaszthatatlan maradt a neveléstudomány. Mindaz, ami *Sztálin* halála és a szovjet csapatok bevonulása, illetve Nagy Imre

³⁰ Bíráltta *Nagy Sándor*, *Szarka József* és *Kronstein Gábor*, aki szerint revizionista ugyan, de nem ellenforradalmi.

³¹ *Nagy Sándor* bírálta.

³² A szovjetellenesség azonos a revizionizmussal, ekként bírálta a volt szovjet ösztöndíjast *Nagy Sándor* és *Szarka József*.

³³ *Szarka József* bírálta.

³⁴ Mint például *Szebenyi Péternek* és *Ravasz Jánosnak*, a Petőfi Körhöz tartozó *Tánczos Gábornak*, *Pataki Ferencnek*, aki pszichológus pályát futott be.

kivégzése között történt, a későbbiekben tabuvá vált. *Szarka József Köznevelésben* megfogalmazott szavai látnokiak voltak: a „*füredi konferenciáról nyilvánosan ezután már valószínűleg nem fogunk vitatkozni.*” (*Szarka*, 1958. 270). Igaza lett, harminckét évig minderről szó sem esett,³⁵ s hogy ez így történt, abban neki is oroszlánrésze lehetett. Jól később, 1990-ben *Zibolen Endre* a Petőfi Kör Pedagógus vitájának első kiadásához írt bevezetőjében azonban már arról írhatott, hogy „*1956 pedagógusvitáit, ezeknek a vitáknak még az emlékét is, mindmáig mélységes hallgatás – afféle szellemi Sipka-szoros*³⁶ – *dermesztő csendje veszi körül*” (*Zibolen*, 1990. 13). Minden úgy alakult, ahogy azt az első generációs és sztálini értelmezésű marxista pedagógiai elit többségének érdeke diktálta. A pedagógiai tudományos elit második generációjának a sorsa azonban már egy új fejezetet jelent.

Felhasznált irodalom:

Cseh Kommunista Párt Központi Bizottsága Elnöksége (1952): A Cseh Kommunista Párt Központi Bizottsága Elnökségének 1951. május 28-i határozata a nemzeti és középiskolai tankönyvekről. *Pedagógiai Szemle*. 145.

Ágoston György (1950): Harc a magyar szocialista nevelélméletért. *Köznevelés*, 5. 1. 479–483.

Ágoston György (1955): Magyar Tudományos Akadémia vitaankétja a pedagógia tudományának helyzetéről és feladatairól 1954 június 12. *Pedagógiai Szemle*, 4. 4–5. 396.

³⁵ A szerző 1986-ban, az évforduló alkalmából sikertelenül javasolta az OPI igazgatójának, *Szabolcsi Miklósnak* egy konferencia szervezését.

³⁶ Szállóige: Vaszilij Vasziljevics Verescsagin orosz festő triptichonjának címe: „*A Sipka-szorosban minden csendes.*” A kép az 1877–1879 bolgár török háború egyik epizódjára utal. 1877 telén a Sipka-szorosban kialakuló hosszú állóháborúban a katonák ezrei fagytak meg. *Radeckij* tábornok két értelmezést megengedő, a főparancsnoknak küldött helyzetjelentése vált szállóigévé egyfelől a katonai (nincs hadi esemény), másfelől a civil (az emberek tömegei halnak meg). Erre utal Verescsagin címáda. A képet 1883-ban Budapesten is kiállították (*Tóth*, 1906. 19).

- Ágoston György (1958): Küzdjük le az ellenséges, revizionista nézeteket. *Pedagógiai Szemle*, 8. 1. 1–15.
- Altomáre Iván (1953): *Az élelmiszer ipar helyzete és feladatai A Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen 1953. április 25-én megtartott előadás.* Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Tudományos Egyesület, Budapest.
- Balogh Tibor (1990, szerk.): *Az idő vonzásában: Ágoston György 70 éves.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Békési Imre (1999): *Szegedi Tanárképző Főiskola: 1873–1998: Tanszéktörténet.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Bajkó Mátyás (1976, szerk.): *Jausz Béla emlékkötet.* Magyar Pedagógiai Társaság, Debrecen.
- Barbalics István összeáll (Sine anno): Mérei élete http://www.fovpi.hu/data/cms81489/Merei_elete_Barbalics_Istvan_osszeallitasa.pdf Letöltve: 2015. március 6.
- Bándi Alex (2014): *Csokoládé-gyilkosság. Egy filozófus másik élete.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Békési Imre (1998, szerk.): *A Szegedi Tanárképző Főiskola 1873–1998. Történet – Almanach,* Szeged.
- Bencze Gyula (1958): Néhány megjegyzés a balatonfüredi konferencián elhangzottakhoz. *Pedagógiai Szemle*, 8. 1. 99–113.
- Berezki Sándor – Csillik László – Apróné Laczó Katalin et alii (1998, szerk.): *Szegedi Tanárképző Főiskola: 1873–1998. Történet almanach.* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Berencz János (1957): A dogmatizmus és revizionizmus jelenségeiről a magyar pedagógiában. *Pedagógiai Szemle*, 7. 3. 14–29.
- Berencz János (1959): A pedagógia tudományelméletének alapvető kérdései In: Bakos József (szerk.): *Az Egri Pedagógiai Főiskola Évkönyve.* (Acta Academiae Paedagogicae Agriensis; Tom. 5) Egri Tanárképző Főiskola, Eger. 365–387.
- Berencz János (1949): Adatok a népoktatás helyzetének meghatározásához. *ONI Értesítője*. 2. 8.
- Blazovich László (2010, szerk.): *Szeged Története 5. 1945–1990.* Szeged Város Polgármesteri Hivatala megbízásából a Csongrád Megyei Levéltár, Szeged. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/telepulesek_ertekei/szeged/szeged_tortenete_5/pages/014_tudomany_es_felsooktatasi.htm Letöltés: 2015. november 20.

- Brezsnyánszky László (2007): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázolata.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Brezsnyánszky László – Vincze Tamás (2013, szerk.): *50 évtenéves a pedagógusképzés a nyíregyházi főiskolán.* Bessenyei Könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Diószegi István (1989, szerk.): *Az ELTE BTK története (1635–1985).* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Domokos Lászlóné – Blaskovicz Edit (1934): *Alkotó munka az Új iskolában.* Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Budapest
- Donáth Péter (2006): „Gyökeres fordulatot a politikai-világnézeti nevelésben”. Kísérlet a tanítóképzés világnézeti-politikai és szakmai rekonstrukciójára a Hegedűs kormány idején. *Educatio*, 15. 3. 461–491.
- Donáth Péter (2008): *Oktatáspolitikai és tanítóképzés Magyarországon 1945–1960.* Trezor Kiadó, Budapest.
- Garai Imre (2015): A magyar középiskolai tanárképzés fejlődésének történeti áttekintése, 1777–1949. ELTE Tanárképző Központ, Budapest. <http://tkk.elte.hu/a-magyar-tanarkepzes-torteneti-attekintese/> Letöltés: 2015. november 20.
- Erdei-Grúz Tibor (1951, szerk.): *Akadémiai Értesítő*, 58.
- Faragó László (1948): A budapesti Pedagógiai Főiskola megszervezése és diákönkormányzata. *Köznevelés*, 3. 1. 207–209.
- Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései.* Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2012): *Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása.* ELTE PPK Felsőoktatás – Menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (<http://www.impala.elte.hu/produktumok-munkafazis/>) Letöltés: 2015. november 20.
- Furet, François (2000): *Egy illúzió múltja Esszé a 20. század kommunista ideológiájáról.* Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Géczi János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő – és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 105. 3. 241–261.
- Géczi János (2006): A szovjet pedagógiai minta. A szovjet és a szovjet minta nyomán kialakított nemzeti törekvések sajtórepresentációja. *Iskolakultúra*, 15. 9. 24–38.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–1949.* Iskolakultúra, Pécs.

- Golnhofer Erzsébet (2006): Rendszerváltások és élettörténetek. *Educatio*, 15. 3. 539–551.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 113. 3. 133–151.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2014): Adalékok egy neveléstudományi életúthoz: Ágoston György 1945–1959 között. In: Fízel Natasa – Nóbik Attila (szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged. 67–80.
- Golnhofer Erzsébet (2006): Rendszerváltások a tudomány legitimációjában. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.
- Halász Gábor (1984a): A kísérletek és a centralizált oktatási rendszer. *Pedagógiai Szemle*, 34. 9. 887–893.
- Halász Gábor (1984b): Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években. *Medvetánc*, 4. 2–3. 73–95.
- Halász Gábor (1988–1989): Radikális ideológia és kompromisszumos gyakorlat: oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején. *Medvetánc*, 8–9. 1–4. 243–252.
- Halász Gábor (1988a): *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején: történeti-politikai elemzés*. Oktatáskutató Intézet, Budapest.
- Halász Gábor (1988b): Oktatáspolitikai és neveléstudomány a hetvenes években: a hatos főirány története. *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. 9. 5–49.
- Hegedűs B. András – Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján VI. Pedagógusvita Múzsák*. 1956-os Intézet, Budapest.
- Horváth Ferenc: A réz- és bronzkor-kutatás helyzete és feladatai Csongrád megyében. [Sine loco] .
- http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/muzeumok/Csongrad_megye/Muzeumi_kotetek/pages/mukucsom_1983/003_regeszet.htm Letöltés: 2015. november 20.
- Horváth József (2000): Ötven éve történt a Mérei-vita. *Élet és Tudomány*, 55. 49. 1542–1544.
- Jausz Béla (1943, szerk.): *Debreceni M., Kir. Középiskolai Tanár Képző Intézet Gyakorló Gimnáziumának évkönyve a 1942-43. Iskolai évről, a fennállás hetedik esztendejében*. Debrecen.

- Jóború Magda (1952): Irodalomtanításunk helyzete és feladatai. *Pedagógiai Szemle*, 2. 6. 193–211.
- Kairov I. A. (1951): Az iskolai oktató-nevelő munka eszmei és politikai színvonalának emeléséről. In: *A kommunista nevelés kérdéseiről. Cikkgyűjtemény*. II. kötet. Szocialista Nevelés Könyvtára, Budapest.
- Kardos József – Kornidesz Mihály (1990, szerk.): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből, 1945–1972*. I–II. kötet. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kerékgyártó Imre (1955): A „népies-karácsonyista” társadalomfelfogásról. *Társadalmi Szemle*, 5. 2–3. 117–138.
- Kiss Árpád (1943): *Mai magyar nevelés*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen.
- Kiss Árpád (1955): 1955. október 9-i levele Árpássy Gyulának, tanítóképző-intézet igazgató Budapest és Nagy Sándor kartársnak, A Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatójának. Közzéteszi: Kiss Endre, Budapest.: <http://www.pointernet.pds.hu/kissendre/kissarpad/20130102224137712000000137.html> Letöltés: 2015. november 20.
- Kiss Árpád – Kovács Máté (1944, szerk.): *Magyarságtudomány és nemzetnevelés. A Debreceni Könyvek*. Debreceni Könyvek kiadása, Debrecen.
- Knausz Imre (1985): A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után. [Sine loco]. Doktori disszertáció <http://mek.oszk.hu/13600/13616/13616.htm> Letöltés: 2015. november 20.
- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 36. 11. 1087–1102.
- Knausz Imre (1987): Az oktatás felülvizsgálata 1950 tavaszán. *Párttörténeti Közlemények*.
- Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 38. 11. sz. 1042–1047.
- Knausz Imre (1994): A közoktatás Magyarországon 1945–1956 <http://mek.oszk.hu/10000/10080/10080.pdf>
- Kronstein Gábor György (1958): Pedagógus-gondolatok Balatonfüredről. *Pedagógiai Szemle*, 8. 2. 114–118.
- Laczkó Miklós (1998): Egy nemes konzervatív. A kultúrfilozófus Prohászka Lajos. *Történelmi Szemle*, 40. 3–4. 277.
- http://epa.oszk.hu/00600/00617/00002/tsz98_3_4_lacko_miklos.htm Letöltés: 2015. november 20.

- Lányi Katalin (2006): *Befejezetlen beszélgetés Vajda György Mihály professzor úrral*. http://oktinf.elte.hu/pedagogia-online/mptx/modules/Downloads/Jubileum/Besz_VGy.pdf Letöltés: 2015. november 20.
- Lázár György (1950a): A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 1. 3–4. 6–14.
- Lázár György (1950b): *A magyar neveléstudomány feladatai a szocialista építésben. A magyar nevelésügy általános helyzete és neveléstudományunk általános feladatai*. Szikra, Budapest.
- Long, J. – Bandy, A. (2000): Dress rehearsal for a revolution? *The Hungarian quarterly*. 157. 85–102.
- Lux Judit (2008): *A magyarországi szakszervezetek történetéből*. Átdolgozott kiadás Friedrich Ebert Alapítvány, Budapest.
- Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőség (1951, szerk.): Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége által hozott határozatot a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium munkájával kapcsolatos kérdésekről. In: *Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetőségének, Politikai Bizottságának és Szervező Bizottságának fontosabb határozatai*. Szikra, Budapest. 175–181.
- Mannheim Károly (1996): *Ideológia és utópia*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (1948): A falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*, 4. 22. 549–552.
- Mészáros István (1992): *A Magyar Pedagógiai Társaság évszázada 1891–1991*. OPKM, Budapest.
- Nagy Mária (Sine anno): X-esek. http://www.telepesek.hu/pdf/muhely_X-es.pdf. Letöltés: 2015. augusztus 26.
- Nagy Sándor (1953): Pedagógia néhány kérdése az akadémiai vita tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 3. 11. 137–149.
- Nagy Sándor (1955): Harcba az antimarxista pedagógiai nézetek ellen. *Pedagógiai Szemle*, 5. 11. 233–248.
- Nagy Sándor (1958): A neveléstudomány mai helyzetéről. *Társadalmi Szemle*, 8. 4. 68–73.
- Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, 8. 5. 407–415.
- Nagy Sándor (1956): *A didaktika alapjai Kandidátusi értekezés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Németh András – Sáska Géza (2007): *Veränderungen des Wesens der Reformpädagogik nach dem Zweiten Weltkrieg und in den ersten Jahren des Baus des Sozialismus*. In: *Opposition Permanent Saxon Schulreformer in sight Stalinist policy (1945–1959): Biographical sketches, new findings and a Czech and Hungarian comparative study*. Peter Lang, Frankfurt.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar neveléstudomány tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2009): A magyar egyetemi neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása 1945–1953 közötti időszakban. In: Németh András – Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.
- Olasz Lajos (1998): Nemzet és etnikum keresztény-konzervatív szemmel (Somogyi József politikai nézetei). In: Karikó Sándor (szerk.): *A fenomenológiától a nemzeteszméig Somogyi József életművéről*. Gondolat, Budapest. 27–54.
- Orosz Gábor (Sine anno, szerk.): *Prohászka Lajos A szenvedés problémája és a nevelés (Magyar Paedagógiai Társaság 1947-es közgyűlésén elmondott elnöki beszéd)*. <http://mek.niif.hu/06000/06070/06070.pdf> Letöltés: 2015 március 8.
- Pálffy Zoltán (1958): Néhány megjegyzés Faragó László: „Amiben Füreden megegyeztünk...” című cikkéhez. *Pedagógiai Szemle*, 8. 3. 416–417.
- Pataki Éva (2010): *Ami elveszett. Családrégény*. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- Pénzes Dávid (2009): A Debreceni Egyetem Pedagógiai Tanszékének részvéte az országos pedagógiai (köz)életben az ötvenes évek első felében. In: Németh András – Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 7–72.
- Péter Anna (1954, szerk.): *A SzKP, a Szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Péter György (1989): Születésnap ajándék Sztálinnak. Vázlat az MTA államosításáról 1945–1950. *Századvég*, 5. 1–2. 18–35.
- Petry Annamária (2007): Egy tanár pályaképe. Tekes Sándorné, Nelli néni. *Mester és Tanítvány*, 4. 14. 131–135.
- Orosz Gábor – Prohászka Lajos (1937, szerk.): *Az oktatás elmélete*. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09700/09775/09775.htm> Letöltés: 2015. november 20.

- Protopopov, V. (1953): A neveléstudomány néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle*, 3. 4. 397–408
- PTI (1955a): I. A Kairov: 'A szovjet pedagógiai tudomány helyzete és feladatai' előadásának vitája a Pedagógiai Tudományos Intézetben 1955 április 23-án. *Pedagógiai Szemle*, 5. 4. 400–422.
- PTI (1955b): I. A Kairov: 'A szovjet pedagógiai tudomány helyzete és feladatai' előadásának vitája a Pedagógiai Tudományos Intézetben 1955 április 23-án. *Pedagógiai Szemle*, 5. 5–6. 512–525.
- Pukánszky Béla (2004): Schulpolitische Debatten während der Revolution in Ungarn 1956. In: Häder, Sonja – Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): „*Am Rande des Bankrotts...*” *Intellektuelle und Pädagogik in Gesellschaftskrisen der Jahre 1953, 1956 und 1968 in der DDR, Ungarn und der ČSSR*. Schneider Verlag, Hohengehren, 2004. 93–106.
- Pukánszky Béla (2006): Az MTA Pedagógiai (Állandó) Bizottságának befolyása a neveléstörténet-írás tartalmának alakulására 1950–1956 között. Az ötvenes évek nevelésügye – új irányzatok a korszak neveléstörténetének értelmezésére. Az MTA PB Neveléstörténeti Albizottságának konferenciája, Pécs.
- Pukánszky Béla (2007): Das Pädagogische Komitee an der Ungarischen Akademie der Wissenschaften in den Jahren 1950–1956. In: Häder, Sonja – Wiegmann, Ulrich (Hrsg.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Peter Lang, Frankfurt a. M. u. a. 91–105.
- Pukánszky Béla (Sine anno): *Pedagógiai és pszichológiai tudományos iskolák a szegedi egyetemen*. <http://www.pukanszky.hu/pedpsz.htm> Letöltés: 2015. november 20.
- Pukánszky Béla (2009): A tudományos nomenklatúra kialakulása a szegedi egyetem Tettamanti Béla és Ágoston György példáján In: Németh András – Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 73–97.
- Pukánszky Béla (1999): Várkonyi Hildebrand. In: *Pedagógia és Pszichológia. Educational Science and Psychology. I. A Szegedi Tudományegyetem múltja és jelene, 1921–1998. Past and present of Szeged University*. JATE. Szeged – Officina Ny. 219–221.
- Sáska Géza (1909): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba súlylyedése- a didaktika példáján. In: Németh András – Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.) *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat, Budapest. 98–130.

- Saad József (2015, szerk.): *Hortobágy örökségei. Kényszermunkatáborok és lakóik nyomában*. Argumentum, Budapest.
- Sáska Géza (1981): Egy döntéssorozat kényszerpályája. *Mozgó Világ*, 7. 12. 116–124.
- Sáska Géza (1985a): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről I. *Pedagógiai Szemle*, 35. 6. 501–517.
- Sáska Géza (1985b): Az iskolarendszerű felnőttoktatás ciklusos természetéről II. *Pedagógiai Szemle*, 35. 7–8. 645–652.
- Sáska Géza (1988): Felnőttoktatás a negyvenes és az ötvenes években. *Medvetánc*, 8. 1. 91–101.
- Sáska Géza (2006): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, 105. 4. 263–285.
- Sáska Géza (2006): A társadalmi egyenlőség megteremtésének kísérlete az ötvenes évek felsőoktatásában. *Educatio*, 15. 3. 593–609.
- Sáska Géza (2009): A szocialista neveléstudomány kialakulása és függősorba süllyedése- a didaktika példáján. In: Németh András – Bíró Zsuzsa Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat, Budapest. 98–130.
- Sáska Géza (2010): Normal and Abnormal. Scientific foundation of 50's Soviet-style socialist education. In: Attila Nóbik – Béla Pukánszky (Hrsg): *Normalität, Abnormalität und Devianz, Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 39–49.
- Sáska Géza (2011): *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat kiadó, Budapest.
- Selmecei Vilmos – Birkás József (1960): A magyar hajóépítőipar külkereskedelmi helyzete és feladatai. *Külkereskedelem*, 4. 2. sz.
- Simian, A. (1953): A tesztrendszer – a polgári pedagógia áltudományos módszere. *Gazeta Invatamantului* 211. In: Illés Lajosné – Balogh István (szerk.): *Közoktatásügyi Tájékoztató*. Oktatásügyi Minisztérium Pedagógiai Könyvtár és Dokumentáció Budapest. 10.
- Szabó Miklós (1988): Korszakok-váltások. Előadás az OPI Tantervemléleti Konferenciáján, 1988. június 16. Kézirat.
- Szabó Miklós (2013) *A jó kommunista szilárdan együtt ingadozik a Párttal. Előadások a kommunista pártok történetéről és a fekete, piros, fehér, zöld színre festett sztálinizmusról*. JATE Press, Szeged.

- Szabolcs Éva (2006a): Az 1956-os balatonfüredi Pedagógus Konferencia anyagának jegyzőkönyve In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatás finanszírozása IV. Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen.
- Szabolcs Éva (2006b): Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia. In: Szabolcs Éva (szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyv- és Lapkiadó Bt., Budapest.
- Szabolcs Éva (2006c): „Pedagógiánk... valóban népünk nevelőihez fog szólni”. *Educatio*, 15. 3. sz. 609–621.
- Szabolcs Éva (2006d, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Szarka József – Zibolen Endre – Faragó László (1957, szerk.): *Balatonfüredi pedagógus konferencia, 1956. október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv*. Pedagógiai Tudományos Intézet, Budapest. Kézirat.
- Szarka József (1957): Hogyan tovább? *Pedagógiai Szemle*, 7. 6. 1–3.
- Szarka József (1958): A szovjet pedagógiáról. *Pedagógiai Szemle*, 8. 4. 301–309.
- Szarka József (1958): Vitánk a revizionista nézetekkel. *Köznevelés*, 13. 12. 269–270.
- Székely Endréné (1953) „A marxista neveléstudomány helyzete és feladatai a Szovjetunióban és hazánkban az SZKP XIX. kongresszusa és a sztálini mű fényében.” *Pedagógiai Szemle*, 3. 4. 385–393.
- Székely Endréné (1956): A marxista pedagógiatudomány helyzete és feladatai hazánkban *Társadalmi Szemle*, 5. 2. 66–82.
- Székely Endréné (1955): A szovjet pedagógia tudományos eredményeinek alkotó felhasználása a magyar pedagógia tudományban. *Pedagógiai Szemle*, 5. 4. 32–61.
- Szentirmai László – Iványi Szabó Éva – Ráczné Mojzes Katalin (1996, szerk.): *Szegedi egyetemi almanach, 1921–1995*. Szeged.
- [Sine nomine] (1957): Kétfrontos harcot. A szerkesztőség állásfoglalása *Pedagógiai Szemle*, 7. 2. 1–2.
- [Sine nomine] (1958): A szerkesztőség vitázárója *Pedagógiai Szemle*, 8. 5. sz. 417–418.
- Szögi László (1994, szerk.): *Hat évszázad egyetemei és főiskolái*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Sztálin, J. V. (1952): *A szocializmus közgazdasági problémái a Szovjetunióban*. Szikra Budapest.

- Tettamanti Béla (1949): A nevelés szocialista fogalma. (Kritikai megjegyzések Faragó László és Kiss Árpád, *Az új nevelés kérdései* c. könyvéhez.) *Köznevelés*, 5. 19. 533–534.
- Tettamanti Béla (1955a): Az antimarxista pedagógia egyik képviselője vagyok-e? *Pedagógiai Szemle*, 5. 12. 424–425.
- Tettamanti Béla (1955b): *Marx, Engels, Lenin, Sztálin a nevelésről*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Tettamanti Béla (1957): Válasz Berencz János „kritikai” megjegyzéseire. *Pedagógiai Szemle*, 7. 6. 87.
- Tóth Béla (1906): *Szálló igék lexikona*. Franklin Társulat, Budapest.
- Vargáné Nagy Anikó (2013): *Jausz Béla a pedagógus professzor. Az 1919–1957 közötti szakmai életút elemzése*. Debreceni Egyetem. PhD-disszertáció. <https://dea.lib.unideb.hu/dea/handle/2437/177012>. Letöltve: 2016. március 6.
- Vass Henrik – Ságvári Ágnes (1973): Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottságának 1957. februári határozata az időszerű kérdésekről és feladatokról, 1957. február 26. In: Vass Henrik – Ságvári Ágnes (szerk.): *A magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956–1962*. Kossuth, Budapest.
- Vitányi Iván (1977): *Az amatőr művészeti mozgalom ideológiai-politikai helyzete és feladatai. Művészetpolitikánk időszerű kérdései*. Népművelési Intézet, Budapest.
- Welker Ottó (Sine anno): *A művelődésügyet irányító minisztériumok szerkezete, ügybeosztása és vezető tisztviselői, 1945–1984*. Kézirat.
- Zibolen Endre (1990): Bevezetés. In: Hegedűs B. András – Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján. VI. Pedagógusvita Műzsák*. 1956-os Intézet, Budapest. 1–13.

SZABOLCS ÉVA – GOLNHOFER ERZSÉBET

*A kommunikációs háló feltárásának lehetőségei
és korlátai a neveléstörténeti kutatásokban.*

Lázár György esete 1945–1956

A kutatás célja és történeti háttere

A hazai és a nemzetközi neveléstörténeti kutatásokban is egyre több olyan kutatással találkozhatunk, amelyek a különböző diktatúrákban *a neveléstudomány sajátosságainak megismerését a politika és a pedagógia összefonódásának feltárásához (is) kapcsolja*. Közismert történeti tény, hogy 1945 után Magyarországon a demokratikus politikai rendszer kiérlelésének lehetősége igen rövid idő alatt lehetetlenné vált: a szovjet érdekszférába tartozó ország „*társadalmi létfeltételeinek minden szegmensét*” gyökeresen megváltoztatta a hatalmat megragadó, uraló kommunista párt politikája (Gyarmati, 2011. 21). Az 1940-es évek végén a pártállam kiépítése a tudományok művelésében is fordulatot hozott. A diktatórikus viszonyok közepette a korábban autonóm szerveződésű neveléstudomány is csak a kommunista ideológiára épülő politikai rendszer adta szűk, felülről irányított keretei között tudott működni. E működés sajátosságainak megismerésére számos kísérlet történt a hazai neveléstörténeti kutatásokban, kiemelve a pedagógia és politika szoros összefonódását (Golnhofer, 2004; Knausz, 1986; Németh, 2009; Sáska, 2006; Szabolcs, 2006).

E kutatásokban többféle megközelítés érvényesül történetelméleti és kutatás-módszertani szempontból is, amelyek közül az utóbbi időben az egyik legjelentősebb irány a vizsgált korban hosszabb vagy rövidebb ideig meghatározó személyek élettörténetén keresztül próbálja megragadni a fent jelzett összefonódást. Vizsgálódásaink során egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy a negyvenes évek végétől a kommu-

nista hatalomátvétel éveiben az előzőekben jelzett probléma konkrétabb, árnyaltabb megismeréséhez szükség lenne arra, hogy feltárjuk az akkori *kulcsszemélyek kommunikációs hálóját*. Ezt a megközelítést alátámasztották különféle tudományértelmezések is, amelyek közül különösen a következőkre támaszkodtunk: A tudomány felfogható egy szakmai közösség kommunikációjaként. Az adott közösségen belül érvényesülő sajátos kommunikációs folyamatban történik a tudás összegyűjtése, ellenőrzése, elosztása. Mindebben megjelenik a tudomány hatalmi legitimitációjának kérdése is: ki dönti el, hogy mi a tudás; ki tudja, hogy mit kell eldönteni; ki milyen jogon, milyen célra használja a tudást (*Békés és Fehér, 2005; Bourdieu, 2005*). Így feltevéssünk szerint a kommunikációs kapcsolatok nemcsak egy-egy tudósnek a neveléstudományban betöltött szerepét jelzik, de információkat adnak hatalmi (politikai) kapcsolatairól is.

A kommunikációs háló feltérképezésében a kutató szembesül azal a kérdéssel, hogy kit érdemes kiindulópontként, kommunikációs elemként választani. Jelenlegi kutatásunkban a kor és az azt követő időszak egyik jelentős eseményére, „a pedológia elleni perre” irányult a figyelmünk, s vizsgálatunkban az egyik főszereplő, *Lázár György* 1945–1956 közötti időszakban meglévő kommunikációs kapcsolatainak feltérképezésére vállalkoztunk. A kutatás realizálása kapcsán számos módszertani probléma is felmerült, amelyeknek vizsgálata, megoldása önálló kutatási célként fogalmazódott meg a kutatás során, s ezek közül az egyik legfontosabb, hogy *milyen módon alkalmazható a hálózat kutatás Lázár György, tágabban a pedagógiai kulcsszereplők kommunikációs hálójának megragadásában*.

Kutatás-módszertani megfontolások

Szakirodalmi tájékozódásunk és forráselemzéseink eredményeként megállapítható, hogy a *hálózat kutatás* sokirányú elméleteinek, módszertanának felhasználását csak korlátozottan tudjuk alkalmazni (ebben) a történeti kutatásban.

1. Nem nyílik lehetőség társadalmi hálózatok strukturális elemzésére, inkább az úgynevezett *individuális relációs ismérvek* alapján az *énhálózat* feltérképezésére, Lázár kommunikációs kapcsolatainak leírására vállalkozhatunk (lásd *Takács*, 2011). A feltárható egyéni viszonyok a Lázár Györgyhez fűződő magánéleti, munkahelyi, politikai és tudományos kapcsolatok *tartalmára* utalnak, amelyben az egyrétegű (például a munkahelyi) kapcsolatok mellett felvázolhatók a kommunikációs kapcsolati háló úgynevezett *multiplex (többretegű) viszonyai is*. Az így leírt kapcsolatokból kialakuló interperszonális relációs hálózat láthatóvá teszi *Lázár György* és más hálózati pontok között meglévő egy- vagy többféle tartalmú viszonyok irányát, minőségét, intenzitását. Az utóbbinak a jellemzésére a *multiplexitás fokát* alkalmazhatjuk.

2. A tudomány belső kommunikációs terének és a külső, gazdasági, társadalmi, politikai kommunikációs térnek az összefonódása az adott időszakban Magyarországon sokkal erősebb volt, mint az olyan társadalmakban, történeti helyzetekben, amelyekben a tudomány autonómiája, mint elfogadott alapelv és gyakorlat adott. Ezért (is) tekintjük e kommunikációs terek markáns egymásba fonódásának megismerését fontos célnak és szempontnak *Lázár György* kommunikációs kapcsolatainak feltárásában. E kutatási szándékot megalapozza, támogatja az a megközelítés, hogy a személyes mikrohálózatba bevont külső terek az egyén társadalmi környezeteként kezelhetőek, így mind a mikro-, mind a makrotényezőket az egyén viselkedését, nézeteit, attitűdjeit meghatározó tényezőként foghatjuk fel (lásd *Angelusz* és *Tardos*, 1988; *Takács*, 2011; *Szabolcs*, 2013).

3. A „felfedezett” kommunikációs hálózat részlegesnek mondható, tudniillik csak a fellelt források alapján azonosított személyeket foglalja magában. A téma történeti jellegéből adódóan a hálózatba beemelt személyek különböző típusú forrásokban (nyilvános és magánjellegűek, hivatalos és személyes dokumentumok, különböző időben születettek) kerülnek említésre, és ennek rögzítését, bemutatását, értelmezését a kutatás hitelessége szempontjából érdemi információknak kell tekinteni a kommunikációs háló leírásakor.

4. Nem vállalkozhatunk arra, hogy a Lázár Györgyhöz köthető személyek hálózatát matematikai modellek, esetleg gráfok formájában jelenítsük meg, megelégszünk azzal, hogy leíró jelleggel mutassuk meg e kommunikációs háló szereplőit, lehetséges jellemzőit és Lázár Györgyhöz viszonyított kapcsolatuk mikéntjét.

5. A kommunikációs háló értelmezésében fontos szempont annak láttatása, hogy nem kizárólag statikus, pillanatnyi állapot rögzítése a cél, hiszen a kapcsolati hálóban megfigyelhető sűrűsödési pontok dinamikus interakciókat, időben akár gyorsan változó személyközi kapcsolatokat takarnak.

Összegezve az előzőeket, úgy véljük, hogy a felvázolt kutatás-módszertani megfontolásokra, eredményekre figyelő történeti forráselemzések alapján, a hálózatelemzés korlátait nem felejtve, optimálisan kiaknázhatók a módszerben rejlő lehetőségek, s elkészíthető egy olyan interperszonális kommunikációs háló, amely énhálózat multiplex tartalmú kapcsolatokkal, és ez lehetővé teszi, hogy rálássunk *Lázár György* többretegű kapcsolataiból a szakmai és a politikai viszonyokra is.

A kutatás eredményei

Lázár György kommunikációs kapcsolatainak feltárása, ábrázolása

A kapcsolati háló felvázolásához a következő *szempontok* mentén gyűjtöttünk adatokat: a kapcsolat típusa; a kapcsolatban megjelenő személy(ek); a kapcsolat erőssége, minősége; a kapcsolat időtartama, ideje; a kapcsolatra utaló forrás(ok). Az elemek (csomópontok) közötti minőségi és mennyiségi relációs mutatók rögzítése alapján az alábbi *kapcsolatnyalábok* bontakoztak ki:

- erdélyi kapcsolatok,
- családi, rokoni kapcsolatok,
- barátok,

- politikai, mozgalmi kapcsolatok,
- szakmai, politikai kapcsolatok,
- tanítványok.

Az 1. táblázat Lázár szakmai, politikai kapcsolataira gyűjtött adataink egy részét illusztrálja. Ugyanígy jártunk el a többi kapcsolattalalább megragadásában, de terjedelmi korlátok miatt nem közöljük az összes kapcsolatot bemutató táblázatot.

A kapcsolat típusa	Személyek	A kapcsolat erőssége, minősége	A kapcsolat időtartama, ideje	Források
Politikai-szakmai	<i>Lukács György</i>	pozitív viszony informális, formális, támogató	negyvenes évek; 1949. május 9.	<i>ELTE Levéltár BTK Dékáni Hivatal 264/1949/50</i>
Politikai-szakmai	<i>Mérei Ferenc</i>	<i>Dinamikus, változó viszony; informális, formális</i>	negyvenes évek; 1949?–1956	<i>MTA Levéltár MTT 23/1. Lázár cikke a Társadalmi Szemlében (1950)</i>
Politikai-szakmai	<i>Gerőné Fazekas Erzsébet</i>	<i>nyomásgyakorló, formális</i>	1950–1956; ?	Petőfi Kör (1956:1992) 68.

1. táblázat. *Lázár szakmai-politikai kapcsolatai*¹

¹ Megjegyzés: A kérdőjelek az időmegjelölés bizonytalanságára utalnak.

Az elemzett források alapján korlátozott lehetőségeink voltak a *formális kommunikáció* feltárásában, tudniillik részben Lázár György keveset publikált, részben még további feltáró munkát igényelnek a Lázárral kapcsolatba hozható hivatalos dokumentumok.² Fontos forrás volt Lázárnak egy állás elnyerésére készült önéletrajza³ is, amely számos információt nyújtott a formális és részben az informális kommunikációs kapcsolatairól. A kisszámú nyilvános írott kommunikáció kevés információt közvetít kapcsolatairól. A publikus szakmai kommunikációs térben Lázár munkáira való hivatkozás elemzéséből következtetések fogalmaztathatók meg különböző kapcsolataira vonatkozóan, ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni, hogy erőteljesen érvényesült, érvényesülhetett a nem szakmai, hanem politikai jellegű direkt és indirekt befolyás is a különböző szerzőknél, ezért az utalások mennyiségét, tartalmát óvatosan, fenntartással kezeltük.

Lázár *informális kommunikációjának* jellegét, intenzitását levelezésekből, visszaemlékezésekből, naplókából tudtuk megközelíteni (Congdom, 1998; Hovanyec, 1984; Kéri, 2003; Mihályi, 1998; Sári, 1996; Szigeti, 2000; Zrinszky, 2000). Személyes forrásnak tekintetünk olyan leveleket is, amelyek a konkrét családi problémák említése mellett kitértek Lázár munkahelyi, szakmai helyzetének taglalására. Így kapcsolati hálójának többretegűsége az informális kommunikációjában is tetten érhető.

A személyes források egy részének (visszaemlékezések) értelmezésénél számoltunk az emlékezet konstruáló jellegével, ugyanis a múlt-ra való visszatekintésben, Lázár Györgyre és a korra való emlékezést színezte az emlékező személyisége, szándéka, az emlékezés ideje, szituációja, az idősíkok közötti átfedések.

Az említett forrásokat felkutatva, elemezve kirajzolódtak Lázár kommunikációs kapcsolatrendszerének főbb elemei, kapcsolatn্যা-

² Hivatalos dokumentumnak tekintjük például Lázár mindenkori pozícióiból adódó hivatalos leveleket, jelentéseket, tervezeteket, javaslatokat, véleményeket, illetve a róla említést tevő hasonló dokumentumokat.

³ MTA Levéltár II. Filozófiai és Történettudományi Osztály 199/4.

lábjai, amelyek *már alkalmasak vizuális megjelenítésre*. Erre példát a következő részben adunk.

Az összefonódások megragadása, ábrázolása

Bár ismét hangsúlyozni szeretnénk a felvázolt kapcsolategyüttesnek a feltárt forrásokból következő részleges, korlátozott jellegét, de a hálózati szemlélet alapján a fenti módszereket alkalmazva, úgy véljük, hogy megragadhatóak, megmutathatóak Lázár György kommunikációs hálójának a korszakban gyökerező jellegzetességei. Példaként kiemelnék ebből a szakmai, politikai és a politikai, mozgalmi kapcsolatnyalábok összefonódását.

A kiépülő pártállam időszakában a negyvenes évek végén a formális és informális kapcsolatok egymásba csúszása mellett a *külső és belső kommunikációs tér* szereplői között is átfedés figyelhető meg. Ennek jó példája *Lázár Györgynek Mérei Ferenchez* fűződő kapcsolata, akivel kezdetben kiegyensúlyozott szakmai kapcsolatot ápolt. Amikor Lázár 1949 novemberében már a tudományok hatalmi, politikai megszállását célzó, elvégző *Magyar Tudományos Akadémia (MTA) Magyar Tudományos Tanács (MTT) Társadalomtudományok Szakosztály Titkárságának* pedagógiai és filozófiai szakmai referense, tudományos munkatársa lett, pozíciójából adódóan megváltozott a kapcsolata Méreivel. Olyan döntéshozó és végrehajtó szakmai és politikai státuszba került, amelyből Mérei szakmai helyzetét befolyásolni tudta. Kapcsolatukban új minőséget hozott Lázár Mérei-kritikája, amely alapvetően szakmai köntösbe burkolt politikai-ideológiai támadásnak bizonyult, és hatott Mérei egzisztenciális helyzetére (*Golnhofer és Szabolcs, 2013*). Jól látható ebből, hogy az egyes kapcsolatok minőségét, intenzitását dinamikus megközelítéssel érdemes szemlélni, hiszen a hálózati viszonylatok változásának feltárásával Lázár és Mérei esetében empirikusan is megragadható az egyéni cselekvés mögötti politikai, strukturális kényszer. Az *MTA MTT* keretei között Lázár György erős függésben volt a kommunista párt meghosszab-

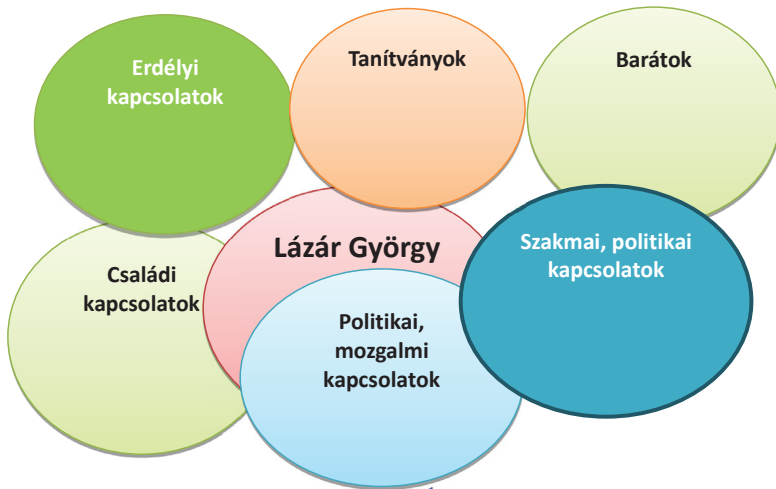
bíttott karjaként működő *Pártkollégiumtól*, ahol az érdemi döntések születtek, ami a pártfelügyelet kiterjesztését, a párt és az állam összefonódását jelentette (Huszár, 1995), ugyanakkor a neveléstudomány látható terében Lázár jelent meg.

A hálózati szemlélet keretében tovább építve Lázár kommunikációs viszonyait, ráleltünk a Méreihez fűződő kapcsolatában a politikai és szakmai viszony összeolvadásának újabb elemére. 1956-ban a *Petőfi Kör* vitáján Lázár önkritikát gyakorolt Méreit támadó cikke kapcsán, és a következőket mondta: „Ezzel a cikkel megsértettem, ha jóhiszeműen is, a pedagógia szabadságát. Ez olyan jóhiszeműség, amely megbocsáthatatlan. Jóhiszeműségem mindenestre onnan ered, hogy felelős pártfunkcionáriusok [...] Fazekas Erzsébet elvtársnő, valamint Lengyel Klára⁴ elvtársnő megmagyarázták nekem azt, hogy Mérei elvtárs ellen olyan vizsgálat folyik, amely már eredményeket mutatott fel és amely kétségtelenné teszi azt, hogy Mérei elvtárs működésének ellenséges tendenciája volt. Én ezt elhittem” (Pedagógusvita, 1992. 67–68). Gerőné Fazekas Erzsébet az MTA MTT Társadalomtudományi Szakosztálya Titkárságának titkára, így formálisan Lázár „főnöke” volt, de nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy Fazekas Erzsébet Gerő Ernő feleségeként a Mérei-ügy idején nemcsak az MTA MTT elnökeként működött, de a kommunista párt legfelső köréhez, az úgynevezett trojkához (Rákosi Mátyás, Gerő Ernő, Farkas Mihály) is tartozott. Tehát Gerőné Fazekas Erzsébet meggyőző ereje mögött több szálon összefonódó formális és informális csatornákon keresztül érvényesülő, összekapcsolódó szakmai és politikai viszonyrendszer található.

Elemzésünk alapján az 1. ábrában foglalhatjuk össze Lázár én-kapcsolati hálóját, amely már az elemzett összefonódásokat is mutatja. Megerősítést nyert az a korábban már feltárt álláspont, hogy a vizsgált időszakban a neveléstudományt, a kutatói közösséget alapvetően nem az önálló, autonóm tudományos szakmai kommunikáció jellemezte, mivel a külső kommunikációs térnek tekinthető politikai-mozgalmi

⁴ Gerőné Fazekas Erzsébet a Petőfi Kör vitája idején az ELTE Új és Legújabbkori Történeti Tanszékének a vezetője, Lengyel Klára a Lenin Intézet tanára.

viszonyrendszere határozta meg a szakmai, belső kommunikációs tereket, és így a neveléstudomány működését is. Lázár esetében a szakmai kommunikációt erőteljesen formálták a politikai-mozgalmi kapcsolatokon keresztül megfogalmazott, érvényesített igények (kényszerek), amelyeket az 1. ábrán is megjelenítettünk.



1. ábra. *Lázár kapcsolati hálója*

Következtetések

Kutatásunk során az elvégzett elemzések, értelmezések megerősítettek tanulmányunk elején megfogalmazott aggályainkat, s így további vizsgálatainkban a hálózatelemzést nem rendszerként vagy elméletként, hanem új megközelítésként, szemléletmódként és módszerként értelmezzük, alkalmazzuk (lásd *Tardos*, 1995). Kutatási eredményeink

azt jelzik, hogy e megközelítéssel feltárható a neveléstudomány kulcszereplőinek kommunikációs hálója, szerepe a neveléstudományban, így árnyalható e tudományterület művelőinek szakmai tevékenysége, és korjellemzőként empirikusan is megragadható e tudományos-szakmai csoport kiszolgáltatottsága a politikának, a hatalomnak.

Felhasznált irodalom:

- Angelusz Róbert – Tardos Róbert (1988): Válogatás a kapcsolathálózati elemzés irodalmából. *Szociológiai Figyelő*, 4. 3. 5–14.
- Békés Vera – Fehér Márta (2005, szerk.): *Tudásszociológia. Szöveggyűjtemény*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Congdom, L. (1998): Bűn és büntetlenség. Az ismeretlen Lakatos Imre. *Replika*, 8. 29. <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/honlap> Letöltés: 2015. november 21.
- [Sine nomine] (1957): *Egy forradalom pedagógiája. A balatonfüredi pedagógiai konferencia*. Budapesti Corvinus Egyetem – Aula Kiadó Kft., Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek 1945–49*. Iskolakultúra könyvek, Pécs.
- Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva (2013): Lázár György és a magyar pedológia – mítosz és valóság. *Magyar Pedagógia*, 113. 3. 133–151.
- Gyarmati György (2011): *A Rákosi korszak – Rendszerváltó fordulatok évtizede 1945–46*. ÁTBL-Rubicon, Budapest.
- Hovanyec László (1984): *Kovács Imre. Politikuspályák*. In: Sánta Ilona (szerk.): *Politikus pályák*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 202–215.
- Huszár Tibor (1995): *A hatalom rejtett dimenziói. Magyar Tudományos Tanács 1948–1949*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kéri Piroska (2003): *Sugárkoszorú. Sós Júlia és köre*. Abacus, Budapest.
- K. Horváth Zsolt (2006): Szexuál-lélektani szubkultúra az 50-es évektől. Vázlat a Törzs keletkezéséről és politikai szocializációjáról. In: Borgos Anna – Erős Ferenc – Litván György (szerk.): *Mérei életmű*. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 37–55.

- Knausz Imre (1986): A magyar „pedológia” pere 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 36. 11. 1087–1102.
- Lázár György (1950): A magyar pedológia visszavonulási taktikája. *Társadalmi Szemle*, 5. 3–4. 250–276.
- Mérei Ferenc (1948): A falakon belül. A neveléstudomány feladata. *Köznevelés*, 3. 22. 549–552.
- Mihályi Gábor (1998): Egy életkudarc története. Lakatos Imre feltámadása. *Replika*, 8. 30. <http://www.c3.hu/scripta/scripta0/replika/honlap> Letöltés: 2012. március 13.
- Németh András (2009): A magyar egyetemi neveléstudomány szocialista paradigmájának kialakulása az 1945–1953 közötti időszakban. In: Németh András – Biró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest. 26–56.
- Hegedűs B. András – Rainer M. János (1992, szerk.): *Pedagógusvita. A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján VI. Múzsák – 1956-os Intézet, Budapest*.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sári Katalin (1996): *Mikó Zoltán emlékezete (1910–1945). A nemzeti ellenállás mártírja*. Püski Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2006): A reformpedagógia alakváltozása az 1945-ös „kis” és az 1947 utáni „nagy” rendszerváltást követő időszakban. *Magyar Pedagógia*, 106. 4. 263–285.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2013): Mikrotörténelem és a pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*, 1. 3. 60–65. http://neveléstudomány.elte.hu/downloads/2013/neveléstudomány_2013_3_60-65.pdf Letöltés: 2015. november 21.
- Szigeti József (2000): *Intellektuális önéletrajzom*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Takács Károly (2011): *Társadalmi kapcsolathálózatok elemzése*. BCE Szociológia és Társadalompolitika Intézet, Budapest.
- http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0010_2A_08_Kapcsolathalo_elemzes_szerk_Takacs_Karoly/index.html Letöltés: 2013. február 4.
- Tardos Róbert (1995): Kapcsolathálózati elemzés: új paradigma? *Szociológiai Szemle*, 4. 4. 73–80.
- Zrinszky László (2006): *Válaszok feltett és feltehetetlen kérdésekre*. Kézirat.

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

*Kontinuitás és diszkontinuitás
a debreceni egyetem pedagógia oktatóinak
rekrutációjában 1940–1970*

Az 1912-ben uralkodói rendelettel alapított egyetem Debrecenben csak lépésről lépésre építette ki a szervezetét. Két év múlva alakult meg a bölcsészettudományi kar, amely keretében a pedagógia 1918-ban vált le a filozófiai tanszékről, és lett önálló szervezeti egység. Ekkor került *Mitrovics Gyula* személyében nyilvános rendes tanár a katedra élére.

A bölcsészettudományi kar akkoriban a szellemtudományi és a természettudományi szakok tanszékeit és professzorait foglalta magában. A tanszékek döntően egyszemélyes szervezeti egységet jelentettek. A professzor volt felelős a szakterületén folyó képzésért, illetve a doktori és magántanári kvalifikációért. A képzésben a professzor mellett a magántanárok hirdethettek kutatási területükön előadásokat, amiért nem járt fizetség, legfeljebb a vizsgáztatásért. A professzor irányításával működő szemináriumok és intézetek munkatársaként díjtalan vagy díjas gyakornokok, tanársegédek, adjunktusok kaptak oktatási és kutatási feladatokat. Az igazi, ám ritkán adódó rangot és karriert a nyilvános rendes tanári kinevezés jelentette.

A bölcsészhallgatók a folyamatosan bevezetett képzési rendszerben kétféle végzettséget választhattak, illetve építhettek egymásra. Választhatták a szaktudományi tanulmányokhoz illeszthető középiskolai tanári képesítés megszerzését. Ehhez azonban a tanárképző intézeti kollégiumokat és gyakorlatot, illetve a tanári képesítő vizsgát is teljesíteniük kellett. A másik utat a tanulmányok befejezését követően a bölcsészdoktori cím megszerzése jelentette. A doktori folyamatban

disszertációt nyújtottak be és doktori szigorlatot tettek a jelöltek a kar professzorai előtt. A pedagógiai katedra a saját területén mindkét ki-
menet esetében szereplője volt a folyamatnak.

Az 1948/49. tanévre fokozatosan megváltozott az egyetem műkö-
dési és képzési, illetve tudományos kvalifikációs rendje. Jelentős mér-
tékben kicserélődött az oktatói testület. Idézzük a Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi karának története idevonatkozó fejezetéből:
„A 40-es évek második felében egyre inkább kezdett beférkőzni a poli-
tika a kar életébe, amit leginkább az új oktatói kinevezésekben, illetve
a gyökeres szervezeti és személyi változásokban érzékelhetünk” (Papp,
2014. 119). A bölcsészkar mellett működő Tanárképző Intézet meg-
szüntetésével a tanárképző funkció beépült az egyetemi szakképzés
rendszerébe, ami azzal járt, hogy a pedagógiai tanulmányok, kollé-
giumok kötelezővé váltak, ezáltal a tanszék szerepköre ugyan kiszé-
lesedett, presztízse azonban érezhetően devalválódott.

Tanulmányunkban az 1940–60-as évekre koncentrálna néhány
olyan kérdésre keressük a választ, amelyek összefüggnek a nevelés-
tudomány szervezeti egységének működési folytonosságával.

1. Volt-e kontinuitás a katedra működésében és szervezeti rend-
jében a vizsgált időszakban? Ezen belül hogyan történt az egységet
vezető professzorok váltása, utódlása?

2. Kikből rekrutálódott a vezető professzor munkatársi környe-
zete, a magántanárok, docensek, adjunktusok, tanársegédek és gya-
kornokok köre?

3. Hogyan alakult a tudományos utánpótlás biztosítása intézményi
és tágabb szakmai körben?

A kérdések megválaszolásához egyetemi és kari jegyzőkönyveket,
évkönyveket és tanrendeket használtunk fel forrásként.¹ Az egyetem
alapításának centenáriuma megnövelte az érdeklődést az intézmény

¹ A Bölcsészettudományi Kar jegyzőkönyvei a vizsgált időszakra nézve nem hiányta-
lanok. Az 1943/44., 1944/45. és 1945/46. évi kari jegyzőkönyvek a későbbi selejtezés so-
rán megsemmisültek. Az egyetem évkönyvei a háborús évektől kezdve nem jelentek meg
nyomatásban. A kéziratos változat (1942/43 – 1946/47. évi) viszont tanulmányozható.
Az egyetemi tanrendek szintén hiányosak. Az 1939/40-es tanévtől az 1948/49-es tanévig

múltja iránt, számos tanulmány és több kötet jelent meg² az évforduló kapcsán, amelyekre szintén támaszkodhattunk. Egy pályázati munkacsoport kutatásaival³ és kiadványaival magunk is igyekeztünk hozzájárulni az egyetem egykori pedagógiai professorainak és szakmai műhelyeinek alaposabb megismeréséhez.

A debreceni egyetem pedagógiai tanárai

Mielőtt a fenti kérdésekre válaszolnánk érdemes áttekinteni, hogy a katedra történetének első évtizedeiben kik voltak a szakterület meghatározó alakjai. Milyen tudományos felhatalmazással rendelkeztek, mennyi idő állt rendelkezésükre, hogy szakmai, tudományos műhelyt teremtsenek az egyetemi katedrához kötődően? Kiknek volt lehetőségük vezető oktatóként, professzorként irányt szabni a pedagógiai képzésnek és kutatásnak? Azt tekintjük át első megközelítésben, hogy milyen szakmai pozícióval, kvalifikációval rendelkeztek, amikor a pedagógiai katedra birtokosaként képviselték az egyetemi szakterület ügyeit.

Professzorok és tanszékvezetők az alapítást követő évtizedekben

Mitrovics Gyula (1871–1965) 1893-ban bölcsészdoktori címet szerzett, Debrecenbe kerülve 1917-ben habilitált *A neveléstudomány bölcséleti alapjai* című munkájával. Nyilvános rendes tanárként

rendelkezésükre álltak. Ezen túl az 1957/58., 1958/59. és az 1959/60-as tanév tanrendjét volt módunkban tanulmányozni.

² Orosz István – Barta János (szerk.): *A Debreceni Egyetem története 1912–2012*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen, 2012. 576; Papp Klára (szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.* DEBTK, Debrecen, 2014. 430; Mudrák József (2012): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története (1914–1949)*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 206.

³ OTKA K62593 pályázat „Folytonosság és megszakítottsága debreceni pedagógiai iskola képző tevékenységében és működésében” támogatásával.

1918–1941 között folyamatosan töltött vezetői pozíciót. Mitrovics tanszéke úgy jött létre, hogy a korábbi filozófiai és pedagógiai tanszék kettévált. A filozófiai *Tankó Béla* ny. r. tanár vitte tovább. Mitrovics Gyula bölcsészkar dékáni és egyetemi rektori funkciót is viselt a pályája során.

Karácsony Sándor (1891–1952) a debreceni egyetemen doktorált germanisztikából, s pedagógiából habilitált Mitrovics Gyula professzorsága alatt. Habilitációs témája: *Az iskola nevelő munkája*. Magántanárként 1934-től tartott előadásokat. 1942-ben nyilvános rendes tanár lett a bölcsészkaron, a tanszék professzora volt 1950-ig.

Jausz Béla (1875–1974) germanisztikából doktorált, kandidátusi címet 1961-ben szerzett *Maróthi Györgyről* írt dolgozatával.⁴ Tanszékvezető volt 1951–1966 között. Kinevezése előtt rendezetlen viszonyok uralkodtak a katedra körül és a pedagógiaoktatás terén. Egyetemi tanárrá nevezték ki. Egy bizonyos időszakban az egyetem rektora is volt.

Kelemen László (1919–1984) egyetemi doktori címet Szegeden szerzett 1947-ben, kandidátus (1964), majd MTA-doktor (1969),⁵ végül egyetemi tanár lett. Jausz Béla után a Pedagógia tanszék vezetője 1966-tól 1970-ig. 1970–1982 között az általa létrehozott Pszichológia tanszék vezetője volt a Kossuth Lajos Tudományegyetemen, nevéhez fűződik a pszichológusképzés (1974) elindítása Debrecenben.

Az 1970 utáni folytatásban elváltak a pedagógia, pszichológia és a közművelődés szervezeti útjai. Három utód tanszék szerveződött, amelyek a későbbiekben tanszékcsoport vagy intézet keretében működtek együtt:

A neveléstudomány tanszéket *Petrikás Árpád* (1928–1999) vezette az 1970–1991 közötti időszakban. Petrikás a Leningrádi Zsdanov Egyetemen volt aspiráns 1959–1963 között. A kandidátusi értekezés

⁴ Jausz Béla (1956): *Maróthi György*. Közlemények a KLTE Pedagógiai Intézetéből. 3. szám. 31–66.

⁵ Az MTA doktori védés éve több kiadványban és vélhetően ennek nyomán az interneten is helytelenül szerepel.

tézisei a *Pedagógiai Szemle* 1963/5. számában⁶ jelentek meg. *A nevelő közösség funkciói és az iskolai nevelő munka rendszerének fejlesztési stratégiái* (1982) című dolgozatával indított MTA doktori folyamat sikertelen próbálkozásnak minősült. Nyugdíjazásáig egyetemi tanárként vezette a tanszéket.

A Pszichológia tanszéket *Kelemen László* egyetemi tanár, MTA doktora alapította és vezette 1982-ig.

Népművelés tanszék *Durkó Mátyás* (1926–2005) vezetése alatt vált tanszéki csoportból önálló egységgé. Durkó az egyetemen kezdetben az irodalmi tanszéken dolgozott, majd oktatásszervezői feladatokat látott el. Egyetemi doktorátust 1958-ban, kandidátusi címet 1966-ban szerzett *A felnőttnevelés és népművelés szükségessége, rendszer-tani helye, tudományelméleti problémái* című dolgozatával. Később egyetemi tanári kinevezést kapott.

A katedra viszonylagos folytonossága

A katedra ebben az esetben azt a változó nevű szervezeti egységet és mindenekelőtt azt a professzori státushoz kötődő kört jelenti, amely esetünkben az egyetem, a bölcsészkar munkamegosztásában a pedagógiai tárgyú előadások, vizsgák és tudományos kvalifikációs ügyekben illetékesnek számított. A század első felében az egyetem jobbára egyszemélyes tanszékekből szerveződött (*Mudrák*, 2012. 8). A tanszék élén nyilvános rendes tanár (professzor) állt, aki vagy meghívással, vagy pályázat útján nyerte el pozícióját. Az asszisztenciát a professzor által választott gyakornokok és tanársegédek jelentették. Az egyetemi évkönyvek a tárgyalt időszakban a karok szerinti sorrendben (ref. teológia, állam- és jogtudományi, orvosi és bölcsészettudományi) közli a tanárok listáját. Nevük mellett nem tanszéket, hanem tudományterületet jelölnek meg a professzorok munkásságának ismertetésekor.

⁶ A Tölgyesi József szerkesztette *Petrikás Árpád bibliográfiája* című kiadványban a megjelenés adata hibásan szerepel (*Tölgyesi*, 2002. 18).

Majd külön felsorolják a professzorok vezetésével működő szemináriumokat és intézeteket.

A háború utáni egyetemi reform megváltoztatta ezt a felállást. A tanszék tanári testületté szerveződött, a vezető többnyire a docensek és egyetemi tanárok köréből került ki. Az 1949/50. tanévben a kari intézeteket és szemináriumokat összevonták és így jött létre a neveléstudományi szemináriumból és a társaslélektani intézetből a Pedagógiai Intézet (Vaskó, 1981. 30). Az 1957/58. tanév tanrendjében karonként és tanszékenként közlik az előadások címét, helyét és időpontját. Itt viszont már Neveléstudományi Tanszék megnevezés szerepel. Ezt a nevet viseli az egység a továbbiakban.

A katedra folytonosságának kérdése több szempontból is felvethető. A működés folytonossága jórészt szervezeti kérdés, arra vonatkozik, hogy van-e egyáltalán olyan egység, amely önállóan látja-e el az egyetem munkamegosztása szerinti oktatási, kutatási feladatokat. A pedagógiai katedra ebben az értelemben 1918-tól létezett a debreceni egyetemen, és a vizsgált időszakban két alkalommal mutatkozott megszakítottság. *Mitrovics Gyula* nyugdíjba vonulása után az új professzor kinevezéséig a filozófiai katedra látta el a pedagógiai tárgyak oktatását. *Karácsony Sándor* menesztése után pedig közel két évig nem volt vezetője, vagy csak ideiglenes megbízással. De állandó oktatói sem voltak a pedagógiai és pszichológiai tárgyaknak. A vezetői folytonosság maga is fontos jellemzője lehet a szervezeti egység sikeres funkcionálásának. A gazdátlanság súlytalanná teszi a szakterület jelenlétét és képviselétét az egyetemi hierarchiában.

A szakmai, szemléleti folytonosság kérdése a vezetőváltások, illetve az oktatáspolitikai fordulatok esetében válik kérdésessé. A vizsgált korszakban mindkettőre találunk példát a debreceni egyetem pedagógiai katedrájának történetében. Az erős egyetemi és professzori pozíciók korszakaiban inkább a személyi, vezetői váltásoktól függött, hogy a tanítványok vagy hasonló tudományos elveket valló személyek továbbviszik-e az előd által bejárt, kijelölt utat a képzésben és kutatásban. A gyors politikai és egyetempolitikai váltások időszakában viszont inkább az történt, hogy az új irányhoz kerestek megfelelő

képviselőt, így inkább az egyetemen kívüli erők, tényezők szerepe vált meghatározóvá. Az időnként látványos töredékesség ellenére sem állíthatjuk, hogy elszigetelt (professzori, egyetempolitikai, szakmapolitikai) korszakok követnék egymást a vizsgált bő ötven évben. Kimutathatók kisebb-nagyobb törések, folytonossági hiányok, de léteznek direkt és latens szakmai folytonosságok is.

Az egyetem alapításakor filozófusok hirdették meg a pedagógiai tárgyú előadásokat. Ez az együttműködés, az át- és betanítás később, *Mitrovics Gyula* korszakában, de *Karácsony Sándor* idején is végigkíséri a katedra oktatási és kvalifikációs tevékenységét. Azzal, hogy *Mitrovics Gyula* 23 évre nyerte el a katedrát, amelyhez hasonló esély (20 év) csak *Jausz Bélának* és *Petrikás Árpádnak* adatott a későbbiekben, hosszan tartó vezetői folytonosság valósult meg, ami az iskola-teremtésnek is kedvezett. A katedra szerveződésében is voltak sima átmenetet és törést mutató helyzetek. *Mitrovics Gyula* ny. r. tanár vezetésével Neveléstudományi szeminárium és Kísérleti Lélektani Intézet működött a Bölcsészettudományi Kar keretében. *Karácsony Sándor* ny. r. tanár időszakában inkább csak elnevezésbeli váltásnak nevezhetjük, hogy a Neveléstudományi szeminárium megtartása mellett az intézet Társaslélektani néven jelenik meg az 1943/44. tanévben. Az elnevezés mögött azonban erős szemléleti és módszertani változások álltak. A Debrecent közvetlenül érintő háborús tanév, 1944/45 szintén okozott zavarokat a működés folytonosságában. A Budapesten élő *Karácsony Sándort* helyettesítették. Később viszont őt kérték fel filozófiai előadások meghirdetésére. Az 1945/46. tanévi évkönyvben találunk utalást arra is, hogy a professzor szabadságot kért volna egyéb feladatai ellátása érdekében. A rektori beszámoló bölcsészkar mellékletében⁷ olvashatunk a szabadságkérés indoklásáról és engedélyezéséről. Idézzük: „*Karácsony Sándor ny. r. tanárnak, megbízván őt a nevelők továbbképző és átképző tanfolyamának szellemi irányításával, a VKMin 66.270/1945 III. sz. rendeletével szintén szabadsá-*

⁷ Adatok az 1945/46. tanévi rektori beszámolójelentéshez. Kelt 1946. augusztus 19-én. Hatoldalas gépelt kézirat. 3. lap.

got engedélyezett az 1945/46. tanévre. Karácsony prof. a szabadságot nem vette igénybe.”

Karácsony Sándor távozását követően Pedagógiai Intézet néven szervezeti értelemben egybeolvasztották a Neveléstudományi szemináriumot és a korábbi intézetet. Egyidejűleg megváltozott a tanárképzés rendje, kötelező előadásokat és szemináriumi foglalkozásokat írtak elő a tanárjelölt hallgatóknak. Az oktatói feladatokat megbízott előadók látták el, akiket a tanügyi szakemberek, szakelőadók, középiskolai tanárok köréből kért fel a nagy befolyással rendelkező tanulmányi osztály. Közülük senki sem maradt a később újraélesztett tanszéken. Az előadók teljes köre ma már nehezen azonosítható. Néhány szereplőről azonban vannak adatok. Róluk a pedagógia előadójáról szóló részben lesz szó.

Jausz Béla kinevezésével jött létre, vagy inkább alakult ki a Neveléstudományi Tanszéknek az az oktatói testülete, amelynek tagjai a 70-es évekig, sőt közülük néhányan jóval tovább is a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatóiként végezték a munkájukat a tanárképzésben és a felnőttképzés szakterületén. Ezekben az évtizedekben alakult ki az a tanszéki szervezet és belső munkamegosztás, ami szinte napjainkig tovább élt.

Professzori utódlás folytonossága

Professzorok vezetésével tudományos iskolákat működtető egyetemek esetében adótnak tűnik a lehetőség, hogy a vezetői utódlás folytonossága kvázi dinasztikus formában valósuljon meg. Vagyis a tanítványok, akik együttműködnek, doktorálnak, majd habilitálnak a professzor mellett, jó eséllyel pályáznak a professzori státusra. A képlet azonban jóval összetettebb. A pedagógiai katedra történetében voltak ilyen törekvések, de ezeket vagy az egyetemi erőviszonyok, vagy a „nagypolitika” szándékai többnyire keresztettkék. Ahogyan ezt a 70 éves korában nyugdíjba vonuló *Mitrovics* professzor esete mutatja, vagy ahogyan ez a *Karácsony Sándor* utódlásakor történt.

Mitrovics pályázatban nyerte el a katedrát Szelényi Ödönnel szemben, aki később nála habilitált. A pályázati eljárásról *Vincze Tamás* (2005) készített forrásokra alapozott leírást. *Mitrovicsot Karácsony Sándor* követte a katedrán, 1942. júniustól. Nála is habilitált (1934-ben), de tanítványnak nem volt nevezhető. A katedra betöltésének eljárásában előnnyel indult *Mitrovics* pártfogoltja: *Boda István* szegedi magántanár, akit *Szabó Dezső* professzor is támogatott. *Karácsony* pályázatát *Tankó Béla* és mások is támogatták. Az ügyet a bölcsészkar és az egyetem tanácsa több menetben tárgyalta. Hogy végül *Karácsony* nyerte el a katedrát, az két szempontból is figyelemre méltó. A pályázat elbírálásának időszakában *Mitrovics Gyula* volt az egyetem rektora, aki *Boda Istvánt* látta volna szívesebben tanszéke élén. A támogatás egyik nyilvánvaló szakmai oka pedig az lehetett, hogy *Boda* „...tesztekkel, kérdőíves felmérésekkel alátámasztott tanulmányai garanciát jelentettek volna arra, hogy továbbviszi a mitrovicsi (pszichológiai) irányvonalat” (*Vincze*, 2007. 91).

Az Egyetemi Tanács ebben a témában készült jegyzőkönyve betekintést enged a hosszan elhúzódó játszma bizonyos részleteibe. A bölcsészettudományi kar meghívással kívánta betölteni a tanszékvezetői státust, és erre *Mitrovics* ajánlása nyomán dr. *Boda Istvánt* javasolták címzetes tanárnak. *Tankó Béla* és mások a pályázati úton történő utódlást tartották indokoltnak, amelyben *Karácsony Sándor* is indulhatna. *Karácsonyt* *Mitrovics* előterjesztésében méltatlan vádakat érték. A bölcsészkar tanács, különböző okokból, többször elhalasztotta a döntést. Végül a tanács 1941. július 9-én titkos szavazással *Boda István* meghívása mellé állt.

Az egyetem tanácsa az 1941/42. tanévben a 272. szám alatt tárgyalta a pedagógiai tanszék betöltésének ügyét. A bölcsészkar felterjesztés ismertetését követően, többek felvetették, hogy a szabályzat értelmében, idézzük: „betöltött tanszékre jelölést eszközölni nem lehet” (301) A rektor és egyben a tanszék vezetője, *Mitrovics Gyula* erre válaszul bejelenti, hogy a nyugdíjazás iránti kérvényét már beadta „tehát kétségtelen, hogy a tanszék rövidesen megüresedik” (uo.). Az Egyetemi Tanács úgy döntött, hogy „a felterjesztést visszaadja újabb

megfontolás végett” (302). A következő egy év alatt *Karácsony* javára dőlt el az utódlás kérdése.

Karácsony Sándor utáni változások

Karácsony katedráját számos tanítvány vette körül. Habilitáltjai is voltak: *Lükő Gábor* 1945-ben, *Kiss Árpád* 1946-ban, *Kiss Tihamér* Kolozsvárról 1947-ben úgynevezett áthabilitálás formájában szerzett magántanári címet. Az utóbbi két magántanár nem nevezhető vérbeli tanítványnak. A valódi tanítványok az ötvenes évek elejének időszakában, amikor a professzort eltávolították az egyetemről, nem lehettek esélyesek az új rendszer normái szerint.

Karácsony távozása, 1950. március 31. után valamiféle interregnum alakult ki a katedra körül. Ideiglenes megoldások születtek. Átmeneti intézkedésként például *Gunda Béla* néprajzkutatóra bízták az intézet vezetését (*Bársony*, 2012. 334). A hosszabb távú megoldást *Jausz Béla* tanszékvezetői kinevezése hozta meg az 1952/53. tanévtől. Az ő kinevezése sem volt bonyodalmak nélküli. *Vargáné Nagy Anikó* kutatásai (2013) nyomán a folyamatot a következőképpen összegezzük.

1952 tavaszán a Köznevelési Minisztérium pályázatot írt ki a Neveléstudományi Tanszék vezetésére. A pályázatra négy fő jelentkezett, *Nábrádi Mihály*, a Csokonai Gimnázium igazgatója, *Tóth Ferenc*, tanító, jogász, a Debreceni Agrártudományi Egyetem Sátoraljaújhelyi Szakértségszolgálat Kollégiumának igazgatója, *Kiss Tihamér*, az egyetem magántanára, tanítóképző-intézeti tanár és *Jausz Béla*. A Kari Tanács jegyzőkönyve szerint az első két jelölt nevezését elvetették. *Kiss Tihamér* személyét ugyan alkalmasnak találták, hogy a kar oktató munkájában részt vegyen, még ha nem is a Neveléstudományi Tanszék vezetésében. Úgy ítélték meg, hogy a kötelező lélektani előadások tartásával bíznák meg, amelyet addig Budapestről lejárt előadóval oldottak meg, így *Kiss Tihamért*, akinek munkája túlmutatott egy átlagos középiskolai tanáron, az egyetemi oktatók közé kapcsolódhatna, ezzel ösztönöznék tudományos és oktatói fejlődését.

Jausz Béla nem volt homo novus Debrecenben és az egyetemen. A Germanisztikán lektorként, a Tanárképző Intézetben oktatóként szerepelt, de legfőképp a gyakorló gimnázium sikeres igazgatójaként vált ismertté a városban. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy nem feltétlen a pedagógiai katedra lehetett a vágyálma. *Jausz Béla* személyének és pedagógiai munkájának alkalmasságát hosszasan tárgyalták a Kari Tanácsban. Működésével kapcsolatban egyaránt soroltak fel elismerő és elmarasztaló érveket. Kiemelték, hogy kevés tudományos publikációval rendelkezik. Maga *Jausz* a pályázatában ezt azzal indokolta, hogy 1936-tól, gyakorló gimnáziumi igazgatói kinevezésétől fogva kettős funkciót töltött be, s így nem publikációk írására, hanem előadásainak elkészítésére, és vezetői tevékenységével együtt járó feladatok elvégzésére fordított jelentős időt. A tanácskozást követő szavazás alkalmával a jelen lévő öt professzor mindegyike első helyen *Jausz Bélát* jelölte az üresedésben lévő Neveléstudományi Tanszékre való kinevezésre, második helyen jelölték Kiss Tihamért, akit az 1952/53-as tanévtől a nevelés-lélektani előadások tartására kértek fel (*Vargáné*, 2013. 159–162).

Jausz egyetemi megbízatásai (gyakorló gimnáziumi igazgató 1938-ban, tanszékvezető 1952, rektor 1957–1959) mind sajátos körülmények között történt, mindig találunk ajánlókat a háttérben. De 1952-ben mégsem a nómenklatúra képviselőjében került funkcióba. Az őt követő *Kelemen László* sem volt politikai értelemben a rendszer aktivistája. *Jausz*hoz hasonlóan ő sem volt párttag. Ugyanez az 1970-es vezetéváltásról már nem mondható el. *Petrikás Árpád* szavait idézve: „engem a párt állított erre a helyre”. Működésének szakmai pikantériája, hogy a 80-as évek végétől magát egyre határozottabban *Karácsony Sándor* tanítványának pozicionálta. És ebben nem volt egyedül.

Munkatársak és tanítványok

Az 1948/49-es reform előtt, vagyis *Mitrovics és Karácsony* idején, amint ezt korábban említettük, nem beszélhetünk a mai értelemben vett tanszéki, intézeti tantestületről, akik állandó alkalmazásban állnának a professzor mellett. Előadásokat a nyilvános rendes tanárok hirdetnek, illetve a szakterületen habilitált magántanárok. A szemináriumok és az úgynevezett intézetek munkájában a professzor által felkért tanítványok kaptak feladatokat, általában díjtalan, fizetetlen munkatársként. Az egzisztenciájuk nem az egyetemről függött, bekapcsolódhattak viszont az intézetben folyó kutatásokba, és dolgozhattak a saját disszertációjukon. A már doktorált munkatársak elérhették a díjazott tanársegéd vagy adjunktus besorolást is. A továbbiakban az ilyen munkatársak körét vizsgáljuk meg.

Mitrovics Gyula egyetemi és vezetői pályafutása utolsó éveiben (az 1939/40-es tanévtől 1940/41-ig terjedő időszakban) a korábbiakhoz hasonlóan hirdetett meg neveléstörténeti és neveléstani előadásokat heti 5 órában, amihez a szemináriumi és a kísérleti lélektani intézeti gyakorlatok társultak heti 2-2 órában a csütörtöki, pénteki és szombati napokra időzítve (*Tanrend*, 39/40. 19). Magántanári előadást *Karácsony Sándor* a gimnáziumi nevelő munka témáiban félévenként 2-2 órában tartott.

A fenti tanévekben a *Mitrovics* vezette Neveléstudományi szeminárium és a Kísérleti Lélektani Intézet munkájában, a professzor keze alatt, tanársegédek és gyakornokok dolgoztak. Az egyetemi évkönyvek rektori beszámolójának háttéranyaga, amit a karok szolgáltatnak a rektornak, közli az intézetek működésének eredményeit. A Neveléstudományi szeminárium és Kísérleti Lélektani Intézet működését az alábbiak szerint értékelte: „A két intézet elsősorban a gyakorló tanárjelölteket foglalkoztatta ebben az évben is, de emellett fenntartotta kapcsolatát a helybeli középiskolákkal és azok tanári karával is. Az előre elkészített terv szerint folytak a szemináriumi gyakorlatok, ahol előadások, könyvismertetések hangzottak el a hallgatók hozzászólásával kísérve. Az előadások tárgyköre a modern pedagógiai problémákon

kívül neveléstörténeti kérdésekre is kiterjedt s helyet kapott a lélektani irodalom is. Különös súlyt helyeztünk mindig a magyar közoktatás reformkérdéseire” (Évkönyv, 1939/40. 213).

Az 1939/40-es és az 1940/41. tanévben⁸ például Ördögh László fizetetlen tanársegéd, Bede Lajos és Giday Kálmán díjtalan gyakornok, illetve Pelyvás-Ferenczik István és Nemes Elemér díjtalan gyakornok neve szerepel. Az értékelésben Giday Kálmánról olvashatjuk: „személyiség vizsgálatokat folytatott egyetemi hallgatókon s több lélektani és pedagógiai kérdést dolgozott ki”. Publikációi jelentek meg és előadásokat tartott ifjúsági egyesületekben (214). Gidayt az 1942/43. tanévben avatták bölcsészdoktorrá.⁹ Nemes Elemér 1941-ben doktorált pedagógiából. Disszertációjának címe: Hipnotizmus, Suggestio és hipnotikus hatások a nevelésben (116).

Ördögh László (1914–1996) idővel Debrecen közismert alakjává vált mint középiskolai vezetőtanár, szakfelügyelő, tanácselnök-helyettes. Elemi iskoláit szülőfalujában végezte, középiskoláit Sárospatakon és a Debreceni Ref. Kollégium Gimnáziumában. 1933-ban érettségizett, majd a debreceni egyetemen matematika–fizika szakos tanári diplomát szerzett. Bekapcsolódott a Kísérleti Lélektani Intézet munkájába, és pályamunkát is készített *Az intelligencia vizsgálat módszerei* címmel (1936). A Matematika Intézetben fizetéstelen gyakornok, majd tanársegéd. 1940–1942 között a Pápai Ref. Gimnázium tanára, 1942-ben tanári állást kapott a debreceni Dóczi Ref. Leánygimnáziumban. 1955–1959 között a debreceni Fazekas Gimnáziumban tanár, vezető tanár és szakfelügyelő. Tanítványai igen jól szerepeltek a matematikai tanulmányi versenyeken. 1959-ben elhagyta a tanári pályát, és a debreceni Városi Tanács Művelődésügyi Osztályának lett

⁸ A Debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem Évkönyve az 1939–40. tanévről. 211.

⁹ Földrajzi témából doktorált: Debrecen földrajza a XIX. század közepén. Tanári szakdolgozatot földrajzból és történelemből készített 1942-ben. 1939-ben sikeres pályamunkát írt pedagógiából *Az iskolai osztály közösségi szellemének kialakítása* címmel (81 gépelt lap, kézirat).

a vezetője, majd a Városi Tanács elnökhelyettese. Közben szakmódszertani órákat tartotta KLTE Matematikai Intézetében.¹⁰

Mellettük számos név szerepel a tanrendekben, olyanoké, akik a Tanárképző Intézet felkérésére tartottak pedagógiai és szakmódszertani kurzusokat a tanárjelölt hallgatók számára. Itt azonban csak *Jausz Béla* nevét említjük meg. Az 1939/40. tanévben pl. a heti 2-2 órában német szakosoknak és tanárjelölt hallgatóknak vezetett kurzusokat Rendszeres német nyelvtan és stílusgyakorlatok; Német irodalomtörténeti szakolvasmány és stilsztika; A középiskolai modern nyelvoktatás módszertana címmel.¹¹

Karácsony Sándor professzori kinevezését követően, az 1942/43-as tanév I. félévtől folyamatosak a kurzusai, bár a háborús események miatt személyesen nem mindig volt jelen az egyetemen. Magántanári előadásokat már Mitrovics időszakában is tartott Karácsony, ezek tematikája az iskolai nevelés és oktatás kérdéseit fogta át. Rendes tanárként a kollégiumainak száma emelkedett, és megjelentek az átfogó, összegző tematikájú kurzusok: a neveléelméleti, didaktikai, neveléstörténeti, módszertani főkollégiumok. 1942/43-as tanév első félévétől tanította a Pedagógiai enciklopédia című tárgyat. Sokat oktató egyetemi tanár volt, jóllehet nem lakott helyben. Kollégiumai tipikusan a hét második felére, illetve hétfőre kerültek. Az egymást követő órák ugyanabban a teremben voltak. A helyszín megválasztásában és a tömörítésben nyilvánvaló módon szerepet játszott a professzor háborús sérüléséből adódó nehézkes járása. Az évkönyvek alapján tudjuk, hogy a negyvenes évek második felében Debrecenben a Bajcsy-Zsilinszky u. 20. szám alatt lakott a szemeszterek idején.

A negyvenes évek végére Karácsony professzor számára elfogadhatatlanná vált, hogy előírták a témáit. A rendszer pedig a professzor nézeteit és hatását találta veszélyesnek. A tanrendben 1949/50-től nincs adat *Karácsony* névvel kiírt órákról (*Fenyő*, 2007. 207–209). *Karácsony Sándor* professzorsága idején a pedagógiai és pszichológiai

¹⁰ Pedagógusok arcképcsarnoka 2003. Kántor Sándorné szócikke nyomán.

¹¹ 1939/40. évi tanrend II. félév. 32.

giai kollégiumok előadói között három magántanárt találunk: *Kiss Tihamért*, *Kiss Árpádot* (egyikük sem tartozott a professzor szűkebb tanítványi köréhez) és *A neveléstudomány folklorisztikus alapjai* című munkájával elnyert habilitációja után *Lükő Gábort*.

Kiss Tihamér Lászlót számos szál kötötte a debreceni egyetemhez. 1924-től a teológiai, bölcsészeti, majd orvosi karának hallgatója. *Csikesz Sándor* teológiaprofesszor tanítványi köréhez tartozott. Bölcsészdoktor 1936-ban, a teológia doktora 1939-ben lett. Magántanári képesítést a kolozsvári egyetemen szerzett, amit az 1946/1947. tanévben Debrecenben áthabilitálással¹² megerősített (*Fekete*, 2007. 159; *Mudrák*, 2006).

A tanrendek tanúsága szerint *Kiss Tihamér* magántanári előadásokat az 1947/48. tanév I. félévében Az iskolás gyermek világszemlélete, a II. félévben A gyermeki gondolkodás fejlődése, 1948/49-ben A gyermek prekauzális gondolkodása címmel tartott. Vezetett gyakorlatot is Az intelligencia-vizsgálatok módszerei témában. Jausz Béla tanszékének nem volt ugyan tagja, de külső előadóként az 1957/58-as és a következő tanévben is hirdetett nevelés-lélektani előadásokat.

Kiss Árpád 1935-ben lett bölcsészdoktor a Pázmány Péter Tudományegyetemen francia filológiából. Debrecenben a gyakorló gimnázium tanára volt 1939–1944 között, *Karácsony* professzorsága idején habilitált, 1946-ban,¹³ amikor már az oktatásirányításban dolgozott Budapesten (*Vaskó és Kornya*, 2007. 298). Magántanárként előadásokat tartott az 1947/48. I. félévben A neveléstudomány főbb irányzatai a XIX–XX. században, a II. félévben A funkcionális lélektan hatása a nevelésre címmel (*Tanrend*, 21. és 29). Az 1948/49. tanév II. félévében a bölcsészkar kötelező tárgyai között hirdetett Neveléstan; Neveléslélektan; és Neveléslélektani gyakorlatok témában (*Tanrend*, 29).

Lükő Gábor (1909–2001) a későbbiek során néprajzkutatói mun-

¹² „A gyermekkor lélektana” című áthabilitálási kérelmet a Tanács az 1946/47. tanév XI. rendes ülésén, 1947. május 31-én tárgyalta (*Mudrák*, 2006. 126).

¹³ Értekezésének címe: *A nevelés és a neveléstudomány legújabb törekvései*, bírálói Karácsony Sándor és Tankó Béla (Tankó halála miatt Hankiss János), a Tanács az 1945/46. tanév IV. rendes ülésén tárgyalta, 1946. január 21-én. *Mudrák* (2006. 110).

kasságával vált elismertté, munkásságát Kossuth-díjjal jutalmazták (2001). 1936-ban doktorált, majd a debreceni Déri Múzeum munkatársaként az 1944/45. tanévben habilitált A neveléstudomány folklorisztikus alapjai című témával.¹⁴ Az 1945/46. tanév II. félévében Az anyanyelvi nevelés és a magyar népnyelv, az 1946/47. tanév II. félévében Irodalmi nevelésünk alapjai a népköltészetben, az 1947/48. tanév I. félévében Az irodalmi nevelés folklorisztikus alapjai, 1948/49. tanév első félévében pedig A folklóre szerepe a szláv nyelvek iskolai tanításában címmel hirdetett magántanári előadást (*Tanrend*, 12, 20, 21 és 19).

A Neveléstudományi szeminárium munkájában 1942/43. tanévtől *Kovács Ferenc* fizetetlen adjunktus és *Komlósi Sándor* díjtalan gyakornok vett részt, ugyanők szerepelnek az 1946/47. és az 1948/49. évi évkönyvben is. Az 1945/46. és az 1946/47. tanévben *Lükő Gábor* fizetetlen adjunktus nevét olvashatjuk a Társaslélektani Intézet munkatársaként az évkönyvben (90). Az 1946/47. tanévben *Komjáthy István* díjtalan gyakornok neve is megjelenik az intézet munkatársaként a felsorolásban.

Kovács Ferenc szemináriumi munkájáról az 1942/43. évi egyetemi évkönyv írja a következőket: „önállóan vezette a ruszin nyelvű hallgatók számára hirdetett szemináriumot” (310). 1945-ben doktorált, Kelet-Európa pedagógiánkban címmel nyújtott be értekezést. Az orosz nyelv oktatásának bevezetésekor nyelvtudásával jutott szerephez mindaddig, míg az első szovjet professzor meg nem érkezett az egyetemre.

Komlósi Sándor (1920–2007) magyar–latin szakos középiskolai tanár, de hallgatóként szerepelt a református hittudományi kar listáján is. A debreceni egyetemen *Karácsony Sándor* tanítványa, munkatársa 1943–1950. A Társaslélektani Intézetében volt gyakornok, majd tanársegéd. Bölcsészdoktor 1944-ben, témája: A középiskolai anyanyelvi nevelés egyetemi vonatkozásai. A Pécsi Tanítóképző, majd a Pedagóg-

¹⁴ Bírálói Karácsony Sándor és Tankó Béla. A Kar 1945. június 30-i, rendkívüli ülésén tárgyalta az ügyét (Mudrák, 2006).

giai/Tanárképző Főiskola (1953–1982), végül a JPTE Tanárképző Kar (1983–1990) tanára, kandidátus. Több neveléstani és neveléstörténeti tankönyv szerzője, szerkesztője.

Komjáthy István (1917–1963) felvidéki születésű, Komáromban, Pozsonyban, majd Debrecenben végezte tanulmányait. 1938-tól a Tisza István Tudományegyetem hallgatója, néprajzi és történelmi témák iránt érdeklődött. Magyar–történelem szakos tanári diplomát szerzett. Elsők között csatlakozott *Karácsony Sándor* szűkebb tanítványi köréhez. A Neveléstudományi szemináriumban ismerkedett meg a tehetségmentés módszereivel. Bölcsészdoktori témáját¹⁵ itt alapozta meg. 1946–1949 között a debreceni egyetem gyakorlógimnáziumának tanára és a megszüntetés előtti tanévben megbízott igazgatója volt. Később Debrecenben és az ország több gimnáziumában tanított, vállalt igazgatói szerepet. De az irodalmi, szerkesztői munka felé fordult. Az Ifjúsági Könyvkiadónál több sikeres kötet jelent meg a szerkesztésében és saját tollából. A magyar és a környező népek mondavilágát dolgozta fel és közvetítette ezekben a munkákban a fiatalok számára.

Karácsony professzor távozása után, amint már említettük, személyi és szervezeti tekintetben átmeneti időszak következett, amikor nem volt kinevezett, hivatalos vezetője a katedrának. A kötelezővé tett pedagógiai és pszichológiai tárgyak előadói gyorsan változtak és a tanulmányi osztály felkérése alapján látták el az oktatói munkát. A teljes előadói kört a kari jegyzőkönyvek és tanrendek hiánya miatt nehéz rekonstruálni. Néhány adattal rendelkezünk csupán *Csapó István*, *Niklai Ferenc*, *Vincze László* és *Ágoston György* debreceni szerepéről.

Csapó István (1893–1959) Szülőfalujában, majd Csurgón járt iskolába. Polgári iskolai tanári képzettséget 1921-ben szerzett. Berettyóújfaluban, Balmazújvárosban tanított és lett igazgató. 1930-ban Szegedre került a Polgári Iskolai Főigazgatóságra. 1935-től a debreceni Tankerületi Főigazgatóságra helyezték. 1950-től a megyei tanácsi szakigazgatásban dolgozott, majd a városi tanács oktatási osztályát vezette. A Tóth Árpád Fiúgimnázium megszervezője, első igazgatója

¹⁵ A tehetségkutatás magyar módja. Debrecen, 1945. 139 gépelt lap (*Módis*, 1955. 151).

lett 1956-ban.¹⁶ 1948-tól az egyetemen Az iskolai élete és szervezete című kollégiumot tartott tanárjelölteknek.

Niklai Ferenc Makón kezdte latin tanárként a pályáját abban a Csanád vezérről elnevezett gimnáziumban, ahol *Tettamanti Béla* is tanított.¹⁷ Az 1949-ben kezdődő egyetemi reform éveiben több felsőoktatási intézményben tanított pedagógiát, így a debreceni egyetemen is. 1950/51-ben, ennek nyomán írta a *Neveléstörténet* című jegyzetet (*Debrecen*, kézirat), ami az egyetemen elhangzott előadásokat tartalmazza.

Vincze László (1909) kandidátus, nyugalmazott egyetemi tanár. 1945 után több egyetemen és főiskolán a pedagógia oktatója. Nyelv- és irodalomtanítási tárgyú írásai mellett lélektani és neveléstörténeti tárgyú kötetek szerzője. A Debreceni Egyetemen 1949/50. tanévben tartott neveléstörténeti tárgyú előadásokat, melynek nyomán készült a *Neveléstörténeti előadások* című jegyzete (*Debrecen*, 1950).

Ágoston György (1920–2012) felsőfokú tanulmányait a pécsi és a szegedi tudományegyetemen folytatta; latin–francia szakos középiskolai tanári oklevelet Szegeden szerzett (1943). Szegeden internátusi nevelőtanár (1941–1943), majd a debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumban (1945–1946), illetve a debreceni Középfiskolai Tanárképző Intézetében (1949–1952) tanított. Egyetemi doktori fokozatot a Debreceni Tudományegyetemen szerzett (1948).¹⁸ 1949-ben került vissza Szegedre, ahol a Polgári Iskolai Tanárképző Intézetből átszervezett Pedagógiai Főiskolán oktató, majd igazgató lett (1949–1952). Kandidátusi disszertációját a közösségi nevelés és az úttörőmozgalom témaköréből védte meg (1952). Később az ELTE (1952–1959), majd a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi és Lélektani Intézetének Intézetvezető egyetemi docense, professzora. 1972-ben lett az Akadémia doktora neveléstudományból.¹⁹

¹⁶ Pedagógusok arcképcsarnoka 2005. 26–30. Ungvári János szócikke nyomán.

¹⁷ Tóth Ferenc (2013): *Alma mater*. www.jag.mako.hu/index.php?option=com_docman&task=doc. Letöltés: 2013. november 13.

¹⁸ A társadalomfilozófia marxista értelmezése. Kézirat (Módis, 1955. 122).

¹⁹ <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2013/02/agoston-gyorgy-1920-2012/#more-798> Letöltés: 2015. november 16.

Debrecenben az egyetemen az 1947/48. évi tanrendben *Ágoston György* neve mellett két kollégium szerepel 2-2 órában a tanárképzőintézeti előadások között: Politikai társadalmi és gazdasági ismeretek; A társadalmi és gazdasági ismeretek középiskolai anyagának ismertetése címmel (Tanrend 1947/48. I. félév, 32. II. 52). Nevét még az 1948/49. tanévben a Bölcsészettudományi szeminárium (*Kondor Imre* vezette, már nem filozófia, még nem marxizmus–leninizmus szeminárium) fizetéstelen tanársegédjeként találjuk a II. félévi tanrendben (52.).

Az 1950-es évek egyetemi változásai nyomán a tanszékek, intézetek tanári testületté szerveződtek, a vezető többnyire a docensek és egyetemi tanárok köréből került ki. Az oktatók munkaszerződéssel, meghívással vagy pályázati úton kerültek az egységhez, és besorolták őket a ranglétra nekik megítélt fokára. *Jausz Béla* tanszéke az 1952–1966 közötti időszakban fokozatosan épült ki pedagógiai, pszichológiai, illetve népművelési kurzusokat oktató tanárokból. Itt azokról szólunk, akik az új tanszék indulásakor, vagy a továbbiakban hosszabb ideig voltak jelen a pedagógiai tantárgyak oktatásában és a tanárképzésben.

Bajkó Mátyás (1925–1999) a Székelyföldről érkezett Debrecenbe, ahol a bölcsészkaron tanult. A kari tanács 1950 szeptemberében egy évre demonstrátorrá nevezte ki (*Vaskó*, 1981. 38), később tanársegéd, majd 1960-tól adjunktus, docens, nyugdíjazásáig a tanszék oktatója, neveléstörténész.

Borbély András (1904–1985) a matematika–fizika szakot Budapesten végezte, Eötvös-kollégista volt. Kisújszálláson a ref. gimnáziumban tanított, 1936-ban doktorált Mitrovics professzornál. 1944-ben áthelyezték a debreceni Tanárképző Intézetbe. 1954-től Jausz tanszékén adjunktus, majd docens, nyugdíjazásáig a tanszék oktatója volt.

Boros Dezső (1918–1987) a Debreceni Tudományegyetemen tanult teológiát és szerzett magyar–latin szakos tanári oklevelet. Csurgón, majd a KLTE Gyakorló Gimnáziumában tanított. 1962/63-tól adjunktus, majd docens a Neveléstudományi Tanszéken, nyugdíjazásáig a tanszék oktatója.

Petrikás Árpád (1928–1999) Debrecenben református teológiát, modern nyelveket tanult, végül orosz szakon végzett. A debreceni Fazekas Mihály Gimnáziumának tanáraként került aspiránsként Leningrádba, hazatérve Jausz tanszékére helyezték adjunktusnak, ahol nyugdíjazásáig dolgozott, főleg neveléseméleti témakörben, 1970-től tanszékvezetőként (*Pornói, 2007; Tölgyesi, 2002*).

Vaskó László (1931–2014) történelem szakos középiskolai tanári képezését a KLTE-en szerezte, 1956-ban. Utolsó éves hallgatóként tanszéki demonstrátor volt. 1966-ban visszatért az egyetemre, adjunktus, 1978-tól docens beosztásban dolgozott, 1995-ös nyugdíjazásáig.

Kovács György is dolgozott Jausz mellett, amint erről volt már szó. Rövid ideig *Papp Sándor* adjunktus és *Vajó Péter* tanársegéd is tagja volt a tanszéknek.

Pedagógia doktori címek elnyerése

Kiknek és miért volt fontos az egyetemen szerzhető tudományos kvalifikáció? Az 1940-es évek rendszerváltása a szakemberek cseréjével járt együtt a felsőoktatásban és az oktatási rendszerben, szemléleti és mennyiségi értelemben. A 8 osztályos általános iskolára váltás a felső tagozatok számára szaktanárokat igényelt jelentős számban. A tanárképzés új rendje életre hívta a pedagógiai, tanárképző intézeteket, főiskolákat. A felsőoktatásnak ebben a szektorában jelentős volt a kutatásokra felkészített, tudományos tapasztalattal és címmel rendelkező oktatók deficitje. Jól mutatja a hiányt a tanárképző főiskolák alapításának 25. évfordulójára készült kötet táblázata. A hiány nem korlátozódott a tudományos címekre, a végzettségek terén is sok volt az adósság.

Vizsgált évek Szempontok	1950	1953	1955	1958	1962	1972
Oktatói létszám a főiskolákon	22	65	71	50	86	137
Tud. kutatást végzők száma	n. a.	29	42	35	44	93
Kutatási témák száma	n. a.	19	21	15	25	97
Pedagógiai kutatási témák száma	n. a.	9	12	6	4	29
Publikáló oktatók száma	13	22	29	28	38	47
Tud. doktora lett az adott évben		–	1	–	–	1
Kandidátus lett az adott évben		–	–	–	2	–
Egy. doktor lett az adott évben		–	–	1	2	6

1. táblázat: *Tudományos élet a tanárképző főiskolákon*

Forrás: Köves József (1973): *Az általános iskolai tanárképzés 25 éve*. Bp. 488–489.

A táblázatból nem könnyű rekonstruálni a körülményeket. Annyi azonban látszik, hogy:

- a létszámnövekedés hatszoros üteme (a bezárásokkal és új intézmények alapításával együtt is) jóval meghaladta az intézményi expenziót,
- de a kutatást végzők három és félszeres, illetve a publikálók háromszoros gyarapodását is,
- a témák megötszöröződése viszont közelített a létszám növekedési arányához.

Az intézményi beszámolókból, kutatási jelentésekből (levéltár, irattár) tudjuk, hogy a tervezett és bejelentett témák jelentős része papíron maradt. Nem jutott el a vizsgálatokig, illetve a publikálásig.

Ugyanígy pótlásra és oktatói utánpótlásra volt szüksége a tudományegyetemeken folyó tanárképzésnek és a szaktudományos kutatásoknak. Az új tudománypolitika ugyan a Tudományos Akadémia feladatává kívánta tenni a kutatói utánpótlás biztosítását, de be kellett látniuk a döntéshozóknak, hogy az aspiráns rendszer önmagában nem lesz képes minden igényt kielégíteni. 1950-ig az egyetem élhetett

a doktoráltatás jogával. Ezt követően azonban a felsőoktatási reform megvonta a tudományegyetemektől ezt a funkciót.

A *Mitrovics- és Karácsony-*korszakban megvédett pedagógiai disszertációk arról tanúskodnak, hogy a doktorjelöltek a pedagógia és a lélektan köréből viszonylag széles skálán választották meg dolgozatuk tárgyát. Ha tematikai szempontból csoportosítani kívánjuk a munkákat, akkor a következő kategóriákba sorolhatjuk az elkészült dolgozatokat:²⁰ Tantárgypedagógiai tárgyú szigorlatot tett a vizsgált időszakban *Komlósi Sándor* (1944): A középiskolai anyanyelvi nevelés egyetemi vonatkozásai című dolgozattal. Neveléstan és nevelési módszerek. *Borbély András* doktorálása (1936), Gondolatok az érzelmi élet nevelése köréből témában, azért fontos a számunkra, mert az akkor Kisújszálláson tanító matematika tanár követte Jausz Bélát Debrecenbe, az 1954/55. tanévtől Jausz tanszékén oktatott. Fejlődés és gyermeklélektan körében készült többek közt: *Zombor Zoltán* (1937): A kísérleti lélektan neveléstörténeti jelentősége és a reakciós idő mérések pedagógiai vonatkozásai című munka. Ő számított *Mitrovics* talán legígéretesebb tanítványának, aki végül nem az egyetemen, hanem a tanítóképzésben találta meg a hivatását. Szociál- és gyógypedagógia. *Kupán Ibolya* (1941): A gyógyító nevelés; *Ádám Zsigmond* (1942): A problematikus gyermek címmel készített doktori értekezést.

A Kossuth Lajos Tudományegyetem karain (BTK és 1949-től TTK) 1951 és 1956 között nem volt lehetőség doktori cím szerzésére. A Népköztársaság Elnöki Tanácsának 1956. évi 26. sz. törvényerejű rendelete tette ismét lehetővé a doktori cím adományozását. Az újra induló doktoráltatás a pedagógiai és pszichológiai témákban a Bölcsészettudományi Karon folyt. A KLTE-en 1970-ig összesen 717 doktori disszertációt regisztráltak (*Korompainé*, 1976). Közülük 372 természettudományi, 345 pedig bölcséleti dolgozat. A pedagógiai tudományok körében a jegyzék szerint 66 disszertáció íródott.

²⁰ A nevek mellett a doktorálás évét tüntettük fel. A témacsoportokban néhány olyan pedagógiai doktort jelöltünk meg, akik talán leginkább reprezentálták az adott szakterületet. Egyeseknek a további kutatómunkáját hosszan elkísérte a disszertációban kifejtett téma. Mások viszont idővel témát, szakterületet váltva folytatták tevékenységüket.

A *Jausz*-korszak pedagógiai doktorai között mindenekelőtt az egyetem saját oktatóit, illetve a régióban működő tanító- és tanárképző intézetek, főiskolák pedagógiát, pszichológiát és szakmódszer-tant előadó kollégáit találjuk. Hasonló hullám Kelemen professzor hetvenes évek eleji, pszichológus tanszékvezetői korszakában figyelhető meg. 1957–1966 között doktorált *Durkó Mátyás* (1957), *Bajkó Mátyás* (1958), *Vaskó László* (1962) és *Tar Károly* (1963), akik már vagy a későbbiekben a tanszéken, intézetben dolgoztak. Az akkori vagy későbbi idők pedagógusképzési intézményeiben, a tanár-, tanító-, óvóképzésben hasznosították kvalifikációjukat például: *Kacsúr István* (1958), *Kovács György* (1958), *Drahos József* (1961), *Nagy Sándor* (1961), *Bernáth József* (1964), *Király Gyula* (1966), *Nagy Andor* (1966).

Megváltozott a disszertációk tematikai összetétele a korábbi korszakokhoz képest. Az előzőekben említett tartalmi kategóriákat alkalmazva azt tapasztaljuk, hogy a szakmódszertani, szakdidaktikai témavállalások mellett megnőtt a nevelési, neveléstani tárgyú dolgozatok aránya, és nagy a részesedése a neveléstörténeti témaválasztásoknak is. Néhány pszichológiai téma is előfordul. Ebben az időszakban nem írtak szabadművelődési és szociálpedagógiai tárgyú disszertációt.

Neveléstan: *Durkó Mátyás* (1957): A fegyelemre nevelés elvi kérdései és gyakorlati alkalmazása kisgyermek- és ifjúkorban; *Kovács György* (1958): Erkölcsi nevelés az óvodában; *Drahos József* (1961): Az igazi hazafiság és a proletár nemzetköziségre nevelés; Neveléstörténet: *Bajkó Mátyás* (1958): *Benedek Elek*, életpálya, tanügyi publicisztikai tevékenység; *Vaskó László* (1962): A polgári radikálisok haladó népművelési és pedagógiai törekvései a századforduló időszakában; *Tar Károly* (1963): A Horthy-korszak nacionalista neveléspolitikájának főbb vonásai 1919–1931 között; *Bernáth József* (1964): A kollégiumi nevelés története hazánkban 1945–1964.

A kor szellemét tükrözi a neveléstörténet és a neveléstan körében az erősen ideológia színezetű témák jelenléte, amilyenek a Horthy-korszak nacionalizmusát, illetve a hazafiságra nevelés aktualitásait tárgyaló munkák.

A *Jausz*-korszak utolsó évtizedében indult meg a nappali tagozatos pedagógia szak. A végzett, majd doktorált tanítványok jelentős számban kerültek a felsőoktatásba, főleg a pedagógusképző intézményekbe. Közülük rekrutálódott a 60-as és 70-es években a KLTE-en pedagógiát oktatók utánpótlása, de pszichológia tanszék első fiatal oktatói is ebből a tanítványi körből kerültek ki *Kelemen László* válogatásában.

Források:

A vizsgált egyetemi évkönyvek az egyetem névváltozásai miatt az alábbi címlappal jelentek meg. (A hivatkozások során „Évkönyv és tanév” rövidítést alkalmazzuk)

- A Debreceni m. kir. Tisza István-Tudományegyetem Évkönyve az 1939–1940. tanévről, továbbá az 1940–41, 1941–1942. tanévről nyomtatott változatban.
- Az 1942–1943. – 1946/47. tanévi évkönyvek kéziratos változatban érhetők el az egyetem kéziratárában. (Jelzetük: Ms 7/1–7.)

A vizsgált egyetemi tanrendek az egyetem névváltozásai miatt az alábbi címlappal jelentek meg. (A hivatkozások során „Tanrend és tanév, félév” rövidítést alkalmazzuk.)

- Debreceni m. kir. Tisza István-Tudományegyetem Tanrend az 1939–1940. tanév I félév(étől az 1944–1945. tanév I félévéig).
- Debreceni Tisza István-Tudományegyetem Tanrendje az 1944–1945. tanév I félév.
- Debreceni Tudományegyetem Tanrendje az 1945–1946. tanév I félév(étől az 1948–1949. tanévig).
- Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen Tanrend az 1957–1958. tanév(től).

Felhasznált irodalom:

Bársony István (2012): A Bölcsészettudományi Kar. In: Orosz István – Barta János (szerk.): *A Debreceni Egyetem története 1912–2012*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen 332–359.

Breznányiszky László (2007, szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest. 424.

- Fekete Károly (2007): Kiss Tihamér László arcképvázlat. In: Brezsnýánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest, 158–161.
- Fenyő Imre (2007): Karácsony Sándor „műhelye” a Debreceni Egyetemen. In: Brezsnýánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest. 201–211.
- Jausz Béla (1956): Maróthi György a magyar nevelésügy egyik jelentős úttörője a XVIII. században. (Acta Paedagogica Debrecina III.) *Közlemények a KLTE Pedagógiai Intézetéből*. 3. szám. 31–66.
- Korompai Gáborné (1976, szerk.): *A Debreceni KLTE Természettudományi és Bölcsészettudományi Karához benyújtott doktori értekezések jegyzéke 1956–1975*. KLTE Könyvtára, Debrecen. Kézirat.
- Köves József (1973, szerk.): *25 éves az általános iskolai tanárképzés. Jubileumi évkönyv a tanárképző főiskolák 25 éves fennállására*. Művelődési Minisztérium, Budapest. 576.
- Módis László (1955, szerk.): *A Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karához benyújtott pályamunkák, tanári szakdolgozatok és doktori értekezések bibliográfiája 1914–1950*. Debrecen. Kézirat.
- Mudrák József (2006): Magántanárok a Debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán (1915–1949). *Könyv és Könyvtár*, 28. 269–272.
- Mudrák József (2012): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története (1914–1949)*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 206.
- Papp Klára (2014, szerk.): *A Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának története I.* DEBTK, Debrecen. 430.
- Orosz István – Barta János (2012, szerk.): *A Debreceni Egyetem története 1912–2012*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 576.
- Petrikás Árpád (1963): A közösség és a személyiségnevelésének egysége a középiskolás tanulók formálásában. (Kandidátusi értekezés tézisei.) *Pedagógiai Szemle*, 8. 5. sz. 461–471.
- Pornói Imre (2007): Petrikás Árpád, arcképvázlat. In: Brezsnýánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlat*. Gondolat Kiadó, Budapest. 349–355.
- Tölgyesi József (2002, szerk.): *Petrikás Árpád bibliográfiája*. Veszprém. 73.
- Vargáné Nagy Anikó (2009): Jausz Béla. In: Brezsnýánszky László – Fenyő Imre (szerk.): *Gyakorló gimnázium a Simonyi úton*. (Acta Paedagogica Debrecina CIV.) DE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen. 90–105.

- Vargáné Nagy Anikó (2013): *Jausz Béla a pedagógus professzor Az 1919–1959 közötti szakmai életút elemzése*. Debrecen. PhD értekezés.
- Vaskó László – Kornya László (2007): Kiss Árpád dr. arcképvázlat. In: Brezsnnyánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 296–300.; 298.
- Vaskó László (1981): Adalékok a tanszék fejlődéstörténetéhez. In: Bajkó Máttyás – Vaskó László – Petrikás Árpád (szerk.): *Vázlatok és tapasztalatok a pedagógiaoktatás és a nevelés tudományi tanszék történetéből (1982–1980)*. (Acta Paedagogica Debrecina LXXXI.) KLTE, Debrecen. 18–47.
- Vincze Tamás (2005): *Szelényi Ödön* élete és pályafutása. In: Vincze Tamás – Ugrai János: *Szelényi Ödön*. OPKM, Budapest. (Tudós tanárok – tanár tudósok) 9–44.
- Vincze Tamás (2007): Mitrovics Gyula „műhelye” a Debreceni Egyetemen. In: Brezsnnyánszky László (szerk.): *A „Debreceni Iskola” neveléstudomány-történeti vázlata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 118–127.

KARÁDY VIKTOR

*Egy szocialista értelmiségi „állammemesség”?
Kandidátusok és akadémiai doktorok
a hazai társadalomtudományokban.*

Minden tudásgyártásra, tudásátadásra (képzésre) vagy tudásreprodukcióna (például népszerűsítésre) beállított értelmiségi foglalkozás működési körülményeit messzemenően az érintett szakmai csoport belső szerkezete határozza meg. Ennek sokfajta tényezőjét lehet empirikusan azonosítani, mint például az aktív partnerek közötti technikai és tevékenységi területekre vonatkozó munkamegosztást, a működés helyszínét a szakma központi vagy periférikus telephelyein, a szakmai pályák lefutását vagy a jövedelmek megoszlását. Minden említett tényező egyenlőtlenségen alapul, és különböző, a tényezőkhöz kötött megvalósulási dinamikát feltételez, melyek kulcsa a szakmai elitek definíciójához kapcsolódik.

Tudományos mesterségekben – mint minden más területen – az elitek elsősorban hatalmi pozíciók birtokosait foglalják magukban, akiknek szerepe túlmutat egyéni szakmai tevékenységükön, s kiterjed a szakma szervezésére, külső képviselésére, a szakmai partnerek pályájának alakítására, s bizonyos szakmán belüli jogosultságokra elitek is (mint például kézikönyvek írására vagy szerkesztésére, reprezentatív konferenciákon való részvételre, szakmai kérdésekben a sajtónak szánt véleménynyilvánításra).

Többfajta, olykor egymást kiegészítő és megerősítő, máskor egymással konkuráló elit-definíció jutott érvényre történelmileg a modernkor tudományos közösségeiben és intézményrendszereiben. Ezek maguk is magukon viselik az érintett tudományos mező sokszor évszáz-

zados múltra visszatekintő helyi – legtöbbször országos vagy állami keretek között érvényesülő – hagyományait.

Az egyik majdnem mindenütt megfigyelhető meghatározása a szellemi elithez való tartozásnak a képzési helyhez van kötve. Gyakori, hogy a fővárosi egyetemi diploma döntő promóciós képességgel juttatja be az érintett diákokat az elitpozíciók várományosai közé. Erre a központosított egyetemi hálózatu országokban és a decentralizáltakban is találni példákat.

A napóleoni „Francia Egyetem” annyira a Párizs és a vidék intézményeinek státuszbeli egyenlőtlenségeire épült, hogy az elitbe gyakorlatilag még a 20. század közepén is csak fővárosi végzettséggel lehetett bekerülni. A rendszer az 1968-os nagy reformkorszakig érintetlen maradt. Ez egyrészt a Sorbonne-on szerzett diplomát (főképp a doktorátust) jelentette, másrészt egy szintén majdnem kizárólag (a katonatiszteket képző főiskolákon kívül) Párizsban székelő igen szelektív szakfőiskolában (mint a híres bölcsészképző *École Normale*-on vagy a mérnöki képzést nyújtó *École Polytechnique*-ben) szerzett végzettséget. De még az említett kiemelt „nagy főiskolákra” (*grandes écoles*) való bejutáshoz is a legjobb – néha kizárólagos – eshetőséget éppen az egyik szintén fővárosi „előkészítő osztály” kurzusainak elvégzése szolgáltatta. A fent említett nagy presztízsű képzőhelyek ugyanakkor még a fővárosban is a Latin Negyed egy szejletében, a *Panthéon* néhány száz méteres körzetében székeltek. Ha másutt Európában a szellemi elitképzés ilyenfajta lokális koncentráltóságának nincs is megfelelője, a főváros sok országban játszik valamelyest ezt megközelítő szerepet. Magyarországon napjainkig is fennmaradt ezen a téren a budapesti intézményeknek a vidékiekkel szembeni előnyhelyzete, még ha az első, a modern korban is tovább élő honi főiskolákat (a Pázmány-féle nagyszombati egyetemi karokat vagy a selmecbányai bánya- és erdőmérnöki akadémiát) értelemszerűen nem is itt alapították, hiszen a 18. században a későbbi Budapestnek semmiféle fővárosi jellege vagy státusza még nem volt. A honi értelmiségképzés végig sokkal decentralizáltabban is működött, amennyiben a szakfőiskolák és a jogakadémiák széles hálózata a régi rendszer végéig jórészt vidé-

ken volt. Ennek ellenére nálunk is megtalálhatók a fővárosi képzési privilégium nyomai, miután a főváros kiépült. A szellemi csúcsetlit képzésének infrastruktúrája – könyvtárak, múzeumok, főbb szakosított laboratóriumok – nálunk is egyre inkább ide koncentrálódott, azzal párhuzamosan, hogy Budapest a 19. század végére urbanisztikailag és a népességszámot illetően valódi nagyvárosként emelkedett ki az ország települési hálózatából. A képzés minősége szempontjából például 1900 után a fővárosi egyetemi karok – különösen a jogi kar – közismert előnyhelyzetbe kerültek az elvben azonos képzettséget (egyre nagyobb tömegben) biztosító kolozsvári „diplomagyárral” szemben. A Habsburg Birodalomban s persze az 1919 utáni osztrák nemzetállamban is Bécs összbirodalmi és nemzetközi egyetemi szerepét semmilyen más regionális intézmény nem tette kérdésessé, még akkor sem, ha a 20. század elején a prágai műegyetem már több diákot vonzott magához, mint a bécsi. Hasonló volt a helyzet a két főváros (Moszkva és Pétervár) vonatkozásában az Orosz Birodalomban, majd a Szovjetunióban.

A decentralizált főiskolai hálózatokban másként alakult a képzési helyhez kötött szellemi hierarchia. Angliában, Poroszországban (vagy később a Német Birodalomban), Itáliában (s ez vonatkozott később Lengyelországra, Svédországra vagy a cseh államalakulatra is) a képzési privilégium történelmileg leginkább valamiféle „ősiségi” logikát követett, amennyiben a legrégebben alapított egyetemek a később s nemritkán a fővárosban kialakított modernebbnek számító intézményekkel szemben is megőrizték kiemelt rangjukat. A klasszikus példa erre a két első s Európában a legelső között alapított angliai intézmény, melyeket máig közös névvel is jegyez – Oxbridge – a történetírás. Az ottani diplomák máig a legrangosabbaknak számítanak a szigetországban és sok tekintetben a világon is. Hasonló pozíciót foglal el bizonyos mértékben Uppsala Svédországban, Krakó Lengyelországban, Bologna Olaszországban. Talán csak a porosz főiskolai intézményhálózatban történt a decentralizált országos hálózatok között részleges történelmi elfordulás ettől a rendszertől. Egyrészt a 20. századig fennmaradt egyes igen régi, reneszánsz kori egyetemek (például: Heidelberg) pro-

móciós rangja. Másrészt a régi egyetemek egy részét (Wittemberg) politikai okokból felszámolták. Harmadrészt a Göttingen és Halle felemelkedése a 18. században, majd a berlini Humboldt egyetem megalakulása (1810) egy újfajta, össz-európai kisugárzású egyetemi modell – a „kutatóegyetem” – kialakulásához vezetett. Ennek égisze alatt a német fővárosi képzés elismert kitűnőségre tett szert, annyira, hogy az ott meghonosított képzési modell az egész porosz, később osztrák, majd a porosz hatásra fejlődő osztrák, magyar, orosz és balkáni egyetemek szerkezeti átalakulására is döntő hatást gyakorolt. Anélkül történt azonban ez, hogy a Humboldt Egyetem maga olyan uralkodó funkcióhoz jutott volna a német főiskolai piacon, ellentétben Párizssal Franciaországban. Végül a 20. században – főképp 1919 után a nagyvárosi alapítású német egyetemekkel, majd 1945 után a Humboldt és sok más régi egyetemnek (Lipcse, Jéna, Rostock) a szovjet zónába kerülése folytán – a nyugati típusú németországi akadémiai piac újabb átalakulást, illetve (a nácizmussal, a háborús pusztításokkal, a nácitlanítással, majd az ország keleti felének szovjetizálásával s 1989 után a részleges újraegyesítéssel¹) törések sokaságát szenvedte el. Ezeket az új Németországban alapított s nemritkán komoly tudományos ranghoz jutó főiskolai intézmények (például a berlini „Szabad egyetem”, Bielefeld vagy Bochum) csak részben tudták kompenzálni. Mindenesetre a német rendszert különösen képzési irányok szerint továbbra is komplex hierarchiák és nagyfokú decentralizáltság jellemzi. Ezt a diákság és az oktatói gárda intenzív mobilitásának rendszere – intézmények közötti cseréje – csak megerősíti.

Léteztek olyan rendszerek is, ahol az akadémiai elithez tartozás (vagy az ide való bekerülés esélye) magának a jelöltek által szerzett diploma minőségének a függvénye. Ilyen a francia egyetemi rendszer, melynek egyes elemeit Európa délvidékén (az Ibériai-félszigeten, Itáliában, de Romániában is) több országban átvették. Ezekben a rend-

¹ Nem szabad elfelejteni, hogy a német történelmi egyetemi piac nem jelentéktelen része (Poroszló, Königsberg) 1945 után eleve Lengyelországhoz, illetve a Szovjetunióhoz került át, ahol felszámolták a német nyelvű oktatást.

szerekben kiemelt státusa, promóciós határfoka és tekintélye van a versenyvizsgával megszerezhető akadémiai címeknek és rangoknak, míg a többieknek általában kevésbé. A francia típusú bölcsészképzésben például az *agrégation* nevű versenyvizsgás középiskolai tanári diploma történelmileg az egyetemi fakultások oktatói gárdájához vezető (ugyan nem automatikus) királyi utat jelentette, különösen ha párosult a még szelektívebb versenyvizsgán keresztül megszerezhető *normalien* címmel (ami a Ulm utcai *École Normale* diákjainak járt ki). A francia rendszert belülről ismerők azt is tudják, hogy az értelmiségi hierarchiákban már az is viszonylagos elitképzési rangot képvisel, ha az érintett az *agrégation*-hoz vagy a *Normale*-hoz vezető versenyvizsgák írásbeli részét letette s így a szóbelire bocsájtották, ha azon nem is ért el aztán sikert. Esetenként az ilyen *admissible* vagy (ha kétszer próbálkozott) *biadmissible* még névkártyáján is jelezte így elért képzettségi szintjét, melyet környezete vagy az egyetemi hatóságok is igazolt szellemi tőke gyanánt tartottak számon.

A német típusú egyetemi piacokon (mint a magyaron is) az egyetemi pálya humboldti mintára a magántanári diplomával indulhatott, míg a doktorátusnak inkább csak társadalmi öndistinkciós szerepkör jutott, és a tudományos minősítése alig. A francia és dél-európai rendszerekben viszont csak az orvosi és jogi diplomához járult ilyenfajta „kis doktorátus”, míg a bölcsészkarok doktori minősítése a 19. század utolsó harmadától kezdve magas tudományos kvalifikációval volt egyenértékű, különösen, ha ezt olyan központi intézmény, mint a Sorbonne bocsájtotta ki. Az angolszász világban a hagyományos doktori cím a 20. század elejétől már tudományos rangot képviselt, mely az egyetemi pályakezdéshez fokozatosan elengedhetetlen alapkövetelménnyé vált. A mai messzemenően az úgynevezett „bolognai szabályok” szerint egységesített európai egyetemi piacon már a doktori cím (PhD) megvédésekor elért életkor és a szerzett minősítő jegy is nagymértékben hozzájárul az aspiráns lehetséges tudományos pályáivének behatárolásához.

A tudományos elithez tartozás legközvetlenebb jelzései természetesen az egyetemi oktatói karokon elfoglalt pozíciókban találhatóak.

A régi Magyarországon „nyilvános rendes egyetemi tanárként” minősített oktatók mindenütt a mindenkori akadémiai rangsor élén álltak, bár testületüket magát is több szempontú rétegezethez rendezte belső, de az érintettek által gondosan számon tartott hierarchiába. Szerepet játszott itt az elitstátusz pontos helymeghatározásában maga a képzőintézmény által elfoglalt pozíció az egyetemi hálózatban. A hegemónikus egyetemeken való állás (mint Párizs, Bécs, Berlin, Bologna vagy Oxbridge) mindig magasabb rangot biztosított, mint a többi. Ez különösen igaz volt a teljesen központosított és a főváros által uralt „Napóleoni Egyetemen”, melyben a 19. században még nem ritkán az is előfordult, hogy vidéki bölcsész- vagy természettudományi kari professzorságot feladtak egy párizsi középiskola felsőbb osztályai-ban való tanárságért.

A modern tudományos csúcselit egész Európában számított arra, hogy előbb-utóbb sikerül „tudományos akadémiai” tagságot is szerezni, s ezzel megszilárdítani pozícióját az intézményi hierarchiában. Az akadémiai hálózat, tudjuk, az egyetemektől függetlenül fejlődött ki a 16. század óta. A modern nemzetállamokban mindenütt – először Franciaországban, majd Angliában – az államhatalmak vállalták vagy vették át előbb-utóbb a központi akadémiai szponzorálását és felügyeletét, s ezzel az akadémiai tagság bevett formái (rendes tag, levelező tag, tiszteleti tag, külső tag) az egyetemi hierarchiával párhuzamos tudományos minősítő rendszerré alakultak. Ez nálunk is így történt az 1825-ös alapítás óta azzal, hogy a kétfajta ranglista nem mindig és nem szükségszerűen egyezett, bár gyakoriak voltak az átfedések.

Az eddigiekben a hivatalos ranglistákon szereplő s – legtöbbször államilag dotált – pozíciók birtoklásával definiált úgynevezett kanonizált tudományos elitcsoportok ismerveit tárgyaltam. Többé-kevésbé hozzájuk számíthatók még a tudományosan termelő értelmiség professzionális (tehát nem államilag szervezett) testületei által megkülönböztetett szakemberek is. Ezzel a tudományágak belső hivatalossága jelöli ki a szakmai elitbe tartozókat. Idetartoznak a szakmai egyletek választott tisztségviselői, a szakmai kitüntetések birtokosai, esetenként a fontosabb szakfolyóiratok és könyvsorozatok szerkesz-

tői, országos vagy azon túli vonzatú konferenciák rendezői, nagyobb nemzetközi tudományos tanácskozások kiemelt meghívottjai (*key-note speakers*). Ebbe az állami hivatalosság szempontjából viszonylag köztes kategóriába rangsorolhatók az országos életrajzi lexikonokban vagy nemzeti enciklopédiákban személyes cikkel szereplő szakmabeliek, a tudományos diszciplínák „ismertségi elitje” (*reputational elite*). Ezek általában az állami és szakmai hivatalosság közmegegyezésével definiált elittagok, amennyiben a szakmai mező hírességei mellett az enciklopédikus kiadványok legtöbbször automatikusan – ex officio – befogadják az intézményes elittagokat (például: az egyetemi tanárokat, akadémikusokat).

Az ilyenfajta, a külső szemlélő számára objektívnek ható kitűnőségi minősítés, hiszen elvben a szakmák önszerveződő nyilvánosságának produktumaiból áll össze, egyáltalán nem mindig azonos a szakmák tényleges művelési piacain kialakult szellemi rangsorral, melyet az érintett szakmai mezők működésének sajátos dinamikája termel ki. Ebben általában szerepet kap a publikációs lista, a szerkesztett és főként a kiadott könyvek száma, külön az is, hogy ez utóbbiak egyéni monográfiák vagy tanulmánygyűjtemények, sőt még a kiadvállalat rangja is az országos vagy nemzetközi kiadói piacon. Még fontosabb itt a publikációk szakmai recepciója, elismertsége (például: idézettség, recenziók, kritikus felhangok, a napisajtóban vagy napjainkban az elektronikus médiában megjelenő visszhang formájában). Ezek alakítják ki a szakágakon belüli szellemi csoportosulások, iskolák, kánonromboló mesterek köré formálódó társulások, néha eltérő ideológiai vagy egyenesen politikai elkötelezettségű gyülekezetek körét, melyek egymással állandó versenyben, néha nyílt konfliktusban állnak egymással a tudományágon belüli intellektuális hegemonia megszerzéséért.

A nemzetközi tudományos mező marginális országaiban (mint a korábban szovjetizált Kelet-Európában, de egybűtt is) különleges kitűnőségi tőkét képviselnek a nyugati nyelvű publikációk, a szak tanulmányok idegen nyelvű fordításai, külföldi – elsősorban nyugati – főiskolai vagy egyéb oktatói vagy más előadói meghívások, külföldi ösztöndíjak, nyugati partnerekkel való együttműködés, európai kuta-

tási projektekben való részvétel. A külföldi kapcsolatok nálunk is mindig egyféle igazolt tudományos tőkeforrást jelentettek. Egyes későn induló, s gazdaságilag és intellektuális infrastruktúrájukban alulfejlett balkáni vagy skandináv nemzeti tudományos piacokon azonban ez a forrás valóságos gyarmati kötöttséget generált a Nyugattal. Legalább bécsi, de még inkább berlini vagy párizsi diploma nélkül az 1945 előtti Romániában nem neveztek ki egyetemi tanárt. Hasonló volt az egyetemi piacok helyzete a legtöbb későn modernizálódó országban is. Nálunk ugyan az ilyen szigorúan vett függés a „külföldiségi tőkétől” az egyetemi pályákon már viszonylag korán megszűnt, a nyugati képzésben való részvétel a régi rendszer végéig a szellemi pályákon kiváló promóciós erőt képviselt. Nem hallgatható azonban itt el, hogy ez a hatás a tudományos elitképzésben egészen más körülmények között és hatásfokkal volt realizálható az 1919 előtti egész Európára vonatkozó, s nagyjából szabadpiaci tudományos versenyhelyzetben, majd az azt követő s a szellemi elitek kialakulása szempontjából egyre több piaci korlátozást és diszkriminációt hozó évtizedekben. Ezek, tudjuk, a közép- és kelet-európai régióban egészen a kommunista rendszerek elhalásáig tartottak.

A tudományos elitkiválasztás mechanizmusainak bemutatásánál itt elérkeztünk ahhoz a ponthoz, ahol felvetődik az ellen-elitek igencsak komplex kérdése. A probléma összetettsége abból származik, hogy minden intézményesült tudományos hierarchia kitermel ellen-eliteket, de ezek mozgástere, a fentebb vázolt különböző szintű szakmai hivatalosságokkal való viszonya, a köztük kialakult feszültségek természete, a kanonizált elitbe való bejutásuk vagy visszakerülésük esélyei, mind csak az adott tudományos mező történelmileg változó szerkezetének függvényében értelmezhető. Kevés általános megállapítást lehet tehát e téren megkockáztatni. Három ilyen modell kínálkozik a honi vagy az európai tudományosság modernkori fejlődése szempontjából.

Az első a liberális és szabad verseny politikai és egyetemi rezsimekben található státus-inkonzisztenciának egyik mellékes eseteként jellemezhető. Arról van szó, hogy az elitben való tagság egyetemi,

akadémiai, szakmai testületek által vagy egyszerűen a tudományos teljesítmények piacán könyvekkel, szabadalmakkal, felfedezésekkel, más nyilvános eredmény-manifesztációkkal elért indikátorai nincsenek harmóniában egymással. Egyetemen kívüli tudósokat a 19. században nálunk is nemritkán választottak be a Tudományos Akadémia testületeibe. Hermann Ottó, a 19. század leghíresebb és igen népszerű magyar biológusa és archeológusa semmiféle akadémiai vagy egyetemi pozíciót nem szerzett. Előfordult azonban ilyen rang oktrojálása jó tollú, de valódi tudományos vagy irodalmi tevékenységet felmutatni nem tudó, elismert politikusokkal. De Gaulle tábornok is a Francia Akadémia tagja lett élete végén. Ez a tudományos mezőn kívül szerzett tekintély és elismertségi tőke akadémiai rangba való átváltásának tekinthető.

Közelebb jutunk az ellen-elit témájához, ha a tudományos intézményrendszeren kívül tevékenykedő és eredményeikkel jelentős intellektuális tőkét felhalmozó „magántudósokra” utalunk. Egy Jászi Oszkár vagy egy Ferenczi Sándor hazai pályája jól példázza az ilyenfajta státus-diszzharmóniát vagy következtelenséget. Az új társadalom- és embertudományok művelői gyakran sokáig az akadémiai hivatalosság mindenfajta támogatásától megfosztva építették ki szakterületeiket. Ez tulajdonképpen máig is vonatkozik bizonyos mértékben a pszichoanalízisre, melynek tudományos professzionalizálása magánjellegű szakmai önszerveződés kereteiben valósul meg még nemzetközi viszonylatban is. Az analitikus beállítottságú pszichiáttereket sokáig mindenfajta egyetemi hivatalosság kirekesztette, hajlamos volt megtagadni tudományos teljesítményeinek elismerését, s e helyett inkább megbélyegezni és nemritkán alpári gyanúsítgatásokkal illetni. Az ellen-elitek mindig szenvednek bizonyos mértékű státus-inkonzisztenciától a hivatalos elismertség hiánya folytán.

De az is előfordul, hogy egyes kiemelt tudósok vagy művészek az intellektuális mezőben olyan mértékű szellemi tőkére tesznek szert, hogy számukra a közönséges tudósoknak kijáró egyetemi vagy akadémiai díjak, címek vagy rangok dehonesztáló módon gyengítenék a tisztán tudományos szellemi piacon megszerzett magas státuszt. Sart-

re ezért nem fogadta el a neki felajánlott Nobel-díjat. Bourdieu még a francia egyetemi tanári pályán kötelező „nagydoktorátusra” sem aspi-
rált, s így sokáig megelégedett a hagyományos egyetemi tanársághoz
képest marginális oktatói pozícióval a kutatóképzésre beállított új pá-
rizsi kísérleti főiskolán, az *EHESS*-ben. Ugyanezen az alapon bizony-
nyal visszautasított volna – ha ez szóba kerül – mindenféle akadémiai
tagságot. A hivatalos elitből való kizártság kitermelhet a tudományos
mező előnyeitől megfosztott, *uralt ellen-elitet*, de a legmagasabb szel-
lemi státusú tudósoknak – éppen tudományos kiválóságuk érvénye-
sítése érdekében – érdekükben állhat magukat a *szakirányon belül
szellemileg domináns ellen-elitként definiálni* s ezért „felülről” kerü-
lni el a kanonizált tudományos hivatalosságba való betagozódást, ne-
hogy ezzel „leereszkedjenek”, mintegy integrálódjanak, a hivatalosan
elismert tudományos közepszerűségbe.

Szintén könnyen demonstrálható státus-inkonzisztenciára épül
a Közép- és Kelet-Európa modernkori történelmében általános je-
lenség, a zsidó csúcserteltség kiszorítása – a barna pestis uralma
alatt kiközösítése, majd fizikai elpusztítása révén – a tudományos elit-
pozíciókból. Ez a jelenség távolról sem az autoriter államok sajátja.
A zsidók polgári egyenjogúsítása a 19. században, ahol ez megvalósult
(tehát Oroszország és Románia kivételével), ebben az európai nagy-
régióban mindenütt azzal járt, hogy a sokasodó zsidó értelmiséget
rendszeresen elzárták a társadalmi nyilvánosság magas szimboli-
kus presztízszű – elsősorban a közhatalomhoz kötődő vagy egyenesen
attól függő – állásokba és tisztségekbe kerülés esélyeitől. Magyaror-
szágon köztudottan a 20. század elején a zsidók aránya az egyetemi
polgárság egyötöde és egynegyede között ingadozott, míg a főiskolai
tanári állásokban és egyéb akadémiai pozíciókban csak a teljes zsidó
össznépesség számarányának megfelelő 5% körüli érintettet találni.
Amennyire magas volt a zsidó képviseltség az értelmiségi pályákon,
olyan alacsony a tudományos szakterületek intézményes hivatalos-
ságában. Ez már az 1919 előtti zsidóbarát kormányok regnálása alatt
is objektíválható tendencia volt. Például 1900 és 1910 között a nép-
számlálási adatok szerint a zsidó főiskolai tanárok száma is csökkent

(!), de főképp számarányuk zuhant le 10%-ról 6,5%-ra, ugyanakkor, amikor maga a tanári kar összességében 14%-kal gyarapodott. Ugyanazon a tíz év alatt pedig a szabadértelmiségben jelentős mértékben, sőt még a társadalmi presztízs szempontjából kevésbé exponált többi közhivatalnoki kategóriákban is – bár továbbra is alacsony szinten – emelkedett a zsidó vallásúak aránya, például a középiskolai tanárok között 3,4%-ról 6,4%-ra (*Magyar Statisztikai Közlemények*, 314). A markáns konjunkturális korlátozás tehát bizonyíthatóan a zsidók csúcstelibe való bejutását érintette. Ilyen körülmények között nem meglepő, hogy a felnövő, társadalompolitikai és tudományos érdeklődésű zsidó értelmiség külön bázisokat alapított jórészt (ha nem is kizárólag) saját, elsősorban fővárosi polgári közönségből a Társadalomtudományi Társaságban (1901), a Galilei Körben (1908), a Thália Társaságban (1904). A szellemi modernizáció iránt elkötelezett zsidó és keresztény értelmiség ideológiai, művészeti és tudományos útkevesése már a liberális korban is eltérő irányokba indult.

Ez a helyzet a világháborúk közötti „keresztény kurzussal” csak „fokozódhatott”, amennyiben az egyetemi *numerus clausus* bevezetése után (1920) az értelmiség intézményesített csúcspozícióiban egyre inkább a *numerus nullus* érvényesült a zsidó jelöltekkel szemben. Például zsidót többé egyáltalán nem neveztek ki egyetemi tanárnak, legfeljebb a fizetés nélküli, óraadó „egyetemi magántanárok” közé engedtek be egyet-egy nagy ritkán. A zsidó csúcserntelmiség ennek következtében vagy emigrált (innen a magyar Nobel-díjasok legtöbbször), vagy afféle ellen-elitként működött tovább a tudományos nyilvánosság számukra elérhető fórumain. Erre itt egyetlen saját kutatásból származó adatot hoznék. A világháborúk közötti évek a zsidó értelmiségi tevékenységekre nézve egyre nehezebb körülményei között a zsidó ügyvédek kétszer olyan gyakran szerepeltek a magyar Jogászegyletben, az ügyvédi kamara tudományos fórumán, mint keresztény pályatársaik, és négyszer gyakrabban (!) a Nemzetközi Jogászegyletben (*Karády*, 1995. 60–89; 76–89).

A harmadik fontos ellen-elit jelenség a kommunista diktatúra alatt fejlődött ki Magyarországon és többé-kevésbé mindenütt Európában

szervizált keleti peremén. A totalitárius politikai rendszerek egyöntetűen kísérlik meg (magasrendű sikerhányadossal) mindenfajta önszerveződő társadalmi szervezet és közösség felszámolását vagy központi kontroll alá helyezését. Ez történt értelemszerűen nálunk is a „fordulat éve” (1948) után a Tudományos Akadémián, valamint az egyetemi és főiskolai hálózaton végrehajtott brutális tisztogatásokkal és az intellektuális intézményhálózaton belüli minden további kinevezésnek, pozíciószerezésnek, ösztöndíjnak, előléptetésnek, kutatási támogatásnak a jelöltek politikai lojalitásától való függővé tételével. Ez látványos elitcserével járt, melynek egyik eleme a túlélő s korábban az ellen-elit szerepébe zárt zsidó értelmiség bekerülése volt a hivatalos hatalmi elitbe. A másik állandó jellemzője az új helyzetnek a szellemi intézményrendszer fentről való irányítása, melyben a szakmai önszerveződés szerepe minimálisra zsugorodott. Végül nem elhanyagolhatók a kommunista rendszer szovjet mintára való reformkísérletei a tudományos élet átszervezésére egyrészt, melyet lentebb tárgyalok, másrészt a felső szintű képzési hálózat gyors felfejlesztése a tudománytermelő és reprodukáló apparátusba való tetemes befektetések révén. A Kádár-rendszer ezenkívül valamelyest rögtön, az 1980-as években már számottevően enyhített a rezsim iránt deklarált politikai elkötelezettség alapelvein. A tudáselit pozícióiba való kiválasztásnál egyre inkább érvényesülni hagyta a teljesítményen alapuló tudományos legitimitás hagyományos meritokratikus kritériumait. Ennek ellenére az egész akadémiai tudományos intézményhálózat működését behatárolták a támogatott, megtűrt és tiltott témák, kutatási irányok és módszerek rendszere. Ez 1956 előtt egyenesen a legtöbb modern társadalom- és embertudomány (szociológia, politikatudomány, demográfia, kulturális antropológia, pszichoanalízis) egyszerű betiltásával, egyetemi oktatása megszüntetésével volt egyenértékű.

Bár az idővel fokozatosan gyengült ez a külső nyomás és politikai cenzúra, a tiltott vagy csak tűrt tudományágakban – akárcsak a hasonlóan minősített művészeti területeken – jelentős ellen-elitcsoportok képződtek. Ezek tevékenysége széles körű volt. Kiterjedt titkos városi magánlakásokban tartott „repülő egyetemi” kurzusokra, hasonló

körülmények között rendezett kiállításokra, szamizdat kiadványok nyomtatására és terjesztésére, külföldi publikációkra s ezek becsempészésére az országba, nyugati publikációk lefordítására és suba alatti népszerűsítésére, honi félhivatalos tudományos orgánumok szerkesztésére (amelyre példát az 1980-as években a *Medvetánc* szolgáltatott), lobbitevékenységre elvben tiltott kiadványok megjelentetéséhez hivatalos kiadóknál. Ha netán ilyen kiadványokat a kormányzat aztán betiltott, hivatalos cenzúra alá vetett, ez azonnali hírnevet és nemritkán még bizonyos védettséget is biztosított a szerzőnek.

A honi helyzet sajátosságához az is hozzátartozott, hogy a hivatalos tudás-elit ambiciózusabb, tekintélyesebb és/vagy politikailag eléggé feddhetetlen tagjai tudományos legitimitásuk megszilárdítása végett is nemritkán patronálták – nyíltan vagy titokban – az ellen-elit tagjait. Ekkoriban már – s ez talán a magyar fejlődés sajátossága – az ellen-kulturális csoportosulások csak részben váltak el a hivatalos tudományos *establishment*től. Többfajta kölcsönösség segítette azt, hogy a rezsim tudományos hivatalosságából elvben kirekesztettek megélhetést találjanak, fordítási és vagy más nem bejelentett segédmunkával legalább a szellemi élet mezsgyéjén maradhassanak, néha még önálló kutatásokba is bocsátkozzanak olyan tabusított témákban, mint például a szegénység, a cigányság, a zsidóság, a gyáron belüli hatalmi viszonyok, és a külföldi (hivatalosan tiltott) kollegiális kapcsolataikat fenntarthassák. Igaz, előfordult, hogy a rendszer az ellen-elitbe szorított ki (s állásától is megfosztott) ellenségesnek minősített társadalomtudósokat. Nem egyet kényszerített pályaváltásra – aminek következtében szellemi termékenységük is megtört, vagy legalábbis irányt változtatott –, mások a politikai disszidenciába vonultak, s közülük nemritkán politikai emigrációba. Az 1989-es rendszerváltás után ennek az ellen-elitnek legsikeresebb tagjai visszakerültek a társadalomtudományi szakmák élvonalába. Mások közülük – gyakran ismételt pályaváltással – az új politikai vezetőrétegbe tagozódtak be.

A jelen tanulmány néhány statisztikai jelzéssel a hazai kommunista rendszer államilag kanonizált tudományos elitjének kialakulásáról és szakterületek szerinti összetételéről mutat be és kísérel meg értel-

mezni néhány elemi jelzést, melynek empirikus alapját egy elvben teljes körű prozopográfiai összeállítás képezi² az úgynevezett kandidátusokról és akadémiai doktorokról. Ez az intézményesen definiált igazolt szellemi tőkével és minősítéssel rendelkező kategória valamiféle bourdieu-i értelemben vett „tudományos állammemességgel” volt a szovjetizált értelmiségi piacokon egyenértékű. Akárcsak francia megfelelőjénél, a szelektív szakfőiskolák (*grandes écoles*) intellektuális olvasztótégelyéből kikerült „nagy testületek” (*grands corps*), az akadémiai címekkel ellátottak is előzetes kiválasztásban – kezdetben igen szigorú, később enyhülő politikai s ezzel párhuzamos szellemi kiválasztás útján – lehettek „aspiránsok”. A disszertációt magát is újabb munkahelyi vitán át és az intézményvezető jóváhagyásával – tehát újabb szelekción keresztül – lehetett megvédeni. Még abban is találni hasonlóságot a két egyébként teljesen különböző rendszer között, hogy az aspiránsok ösztöndíjat élveztek (akárcsak a francia szakfőiskolákba felvett diákok), és az akadémiai címet szerzett jelöltek egyéb munkaviszonyból származó jövedelmük mellett még külön dotációt is kaptak a szocialista korszakban. A kandidátusok havi pótdíját csak 1994-ben szüntették meg azt követően, hogy az egyetemi rendszert bekapcsolták a „bolognai folyamatba”. Ez azzal is járt, hogy bár 2003-ig még avattak fel kandidátusokat, ennek az akadémiai címnek a szerepét a tudományos karrier beindításánál 1993 után egyre inkább az egyetemi PhD-fokozat vette át. A szocialista korban ezeknek az akadémiai címeknek mindenesetre bizonyos mértékben hasonló promóciós hatása volt, mint az említett francia diplomáknak, legalábbis a tudományos mező államilag dotált állásait illetően. Az egyetemi oktatói kar és a kutatóintézetek főállású tagjait fokozatosan egyre inkább kötelezték egy akadémiai cím megszerzésére, amellet hogy a „nagydoktori” státusz az akadémiai tagság szükséges, bár nem elég-

² Sajnos ez az adatbázis még valamelyest korrekciókra szorul, mert az Akadémiai Almanachok a tapasztalat szerint pontatlanul s néha megkéské közlik a kandidátusi és nagydoktori disszertációk védeéseinek eredményeit. A meglévő összeállításokból az itt tárgyalt összefüggések főbb vonalai azonban bizton kiolvashatók.

séges feltételét képezte. 2000 után egyre több egyetemi kar követelte meg a „nagydoktori” címet a tanári pozíciók elfoglalásához.

Mint ismeretes, az aspirantúra és az új típusú akadémiai hierarchia rendszerét szovjet mintára az 1950. évi 44. számú törvényerejű rendelet alakította ki. Az első kandidátusok 1952-től jelennek meg a tudományos életben. A szocialista évtizedekben egyértelműen az akadémiai címek birtokosai alkotják a hivatalos tudás elitet. A szocialista rendszer az új akadémiai hierarchiával egyben magát a klasszikus akadémiai intézményhálót is radikálisan átszabta. Egyrészt – mint erről már volt szó – korlátozta az Akadémia önállóságát, amennyiben az intézmény hatalmi pozícióiba kizárólag, az akadémiai címek megszerzői közé jórészt csak politikailag lojális jelölteket engedett be. Másrészt széles körű szakosított kutatóintézeti hálózatot rendelt és épített fokozatosan ki az Akadémia fennhatósága alatt. Ezekben – harmadrészt – megjelent egy egészen új típusú értelmiségi kategória, az addig Magyarországon nem ismert (és Nyugaton is ekkoriban alakuló) állami alkalmazásban álló életpályaszerű kutatói gárda. Végül mindez nagyfokú fejlesztésekkel járt együtt. A szocialista állam sokkal többet fordított tudománytámogatásra, mint a korábbi politikai rendszerek bármelyike. Nem lehet elhallgatni azonban – mint ahogy erről már volt szó –, hogy a rendszer kezdetben igen erős intellektuális ellen-szelekcióval működött, amennyiben az aspirantúrára való benevezéshez egy befogadó állami intézmény támogatása és a politikai lojalitás bizonyítása – illetve ennek az intézmény általi garanciája – sokáig elengedhetetlennek bizonyult. A honi társadalom- és bölcsészstudományok egyik rendszerszerű sajátossága ezen a téren az volt, hogy a politikai *gleichschaltolás* a főiskolákon és az egyetemeken sokkal szigorúbban működött, mint a kutatóintézetekben. Az egyetemi állásokba való kinevezések még a politikai enyhülést mutató 1980-as években is a pártapparátus engedélyéhez voltak kötve, és a politikai konformizmus ellen vétők szigorú szankciónak tették ki magukat. A kutatóintézetek személyi állománya e téren is nagyobb mozgástérrel rendelkezett. Egyes társadalomtudományos intézetek politikailag „megbízhatónak” tekintett vezetői nemritkán védték meg

kihágáson ért beosztottjaikat, amennyiben ezek megfelelő tudományos ázsióval bírtak.

Alábbiakban néhány táblázatban foglalom össze a máris rendelkezésre álló adatok szerint a kandidátusok és akadémiai doktorok számának időbeli alakulását a tág értelemben vett bölcsész- és társadalomtudományokban, szakmák szerinti összetételét, nemi arányait és életkorát a 2004 előtti időszakban.

Az 1. táblázat utolsó sora mutatja az aktív kandidátusok számának növekedését évtizedes nagyságrendi bontásban (tehát az időközben elhaltak kivételével). A növekedés üteme az első évtizedekben volt láthatóan a leggyorsabb, majd a kandidátusság tömegesebbé válásával a bővülés ritmusa alábbhagyott, ugyanakkor, amikor nyers számokban továbbra is erősen emelkedő tendenciát mutatott. Pontosabb elemzésben érdemes lenne összevetni ezt a bővülést a kutatóintézeti és a főiskolai oktatói apparátus terjedelmének alakulásával (melyre itt nem tudtam a szükséges adatsorokat mozgósítani). A számok mindenesetre jól jelzik, hogy a minősítő rendszernek ez a része jól működött az 1990-es évekig bezárólag.

Szakirány	1962	1970	1980	1990	2003	Létszám rangsor
Jog, államtudomány	8,9	10,3	10,0	8,5	6,7	ee4
Filozófia	4,3	6,9	7,9	8,0	7,3	5
Földrajz	6,7	5,6	4,5	4,7	4,7	ee6
Katonai tudományok	–	2,4	–	–	–	
Irodalomtudomány	13,9	11,4	10,4	9,2	10,0	3
Közgazdaságtan	18,9	20,1	22,8	24,3	25,2	1
Művészettörténet	6,0	2,9	2,8	2,3	2,7	
Etnológia, néprajz	1,4	1,5	1,8	1,8	1,6	
Pedagógia	2,5	3,7	6,2	6,3	6,6	ee6
Idegen nyelvek	13,9	9,5	7,3	7,8	7,8	ee4
Politikatudomány	–	–	–	1,9	2,4	
Pszichológia	1,7	3,0	3,8	4,0	3,7	
Szociológia	1,2	1,7	2,8	4,5	5,3	
Történelem	18,7	19,5	18,7	15,7	15,2	2
Vallástudomány	1,2	0,2	0,1	–	–	
Muzikológia	0,7	1,2	1,0	0,9	0,8	
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
N =	418	861	1869	2730	3649	

1. táblázat. *Aktív kandidátusok számszerű megoszlása szakmák szerint idősorosan*

Az 1. táblázat legfőbb üzenete a bölcsészeti szakirányok közötti erőviszonyok alakulására vonatkozik az aspirantúrák tükrében. Meglepőnek tűnhet az általános megállapítás, hogy nagyobb elmozdulásokat nem lehet észlelni a négy évtized során a diszciplínák közötti erőterben, ha eltekintünk egyes csak az 1960-as évek után (szociológia)

induló vagy még később (politikatudomány) újraszerveződő szakterületek együttesen is mérsékelt erőre kapásától. A nagy és viszonylag hagyományos szakterületek közötti rangsor ugyanis az időben alig változott. A közgazdaságtan a korszak elejétől a végéig megőrizte – valamelyest megerősödve – pozícióit az összes aktív kandidátus egyötöde és egynegyede közötti arányszámmal. Ezt követte a történelem, az időben kissé gyengülő viszonylagos létszámokkal, hasonlóan az irodalomtudományhoz és az idegen nyelvekhez és irodalmakhoz. Ez a négy, már a régi rendszerben is erős intézményhálóra támaszkodó szakirány a korszakon át hozzávetőlegesen mindig az összes kandidátus közel 60%-át adta. A közgazdaság-tudomány Budapesten 1920-tól, majd átmenetileg a visszahódított Kolozsvárt már külön egyetemmel, illetve egyetemi karokkal volt ellátva. A történelem és az irodalmi és nyelvi tanulmányok mindig is a bölcsészkarok legfontosabb szakirányai közé tartoztak. A nagy reformok, a bölcsészeti oktatás átpolitizálása és új ideológiai tantárgyak kötelező ráerőltetése a bölcsészképzésre tehát láthatóan alig érintette a tudományos pályák felé orientált képzési forma tematikus kereteit. Ezt a megállapítást egy pontosabb felmérési eredménnyel egészíthetjük ki. Minden szakmában megkíséreltük a kandidátusi disszertációk címelemzése alapján felbecsülni, hogy a „tudományos szocializmusnak” vagy „marxizmus–leninizmusnak”, esetenként „világnézetünk alapjainak” megfelelő tantárgyak hány kandidátusi disszertáció tárgyát képezték. Az itt nem részletezhető szakirányok szerint nagyon változó eredmény (néprajzban és irodalomtörténetben egyáltalán nem találtunk ilyen ideológiai irányultságú munkát) mindössze az összes disszertáció 1,9%-ánál engedte, hogy ilyen „vonalas” témaválasztásra lehessen következtetni.

A többi szakterületre – ezek után érthetően – egyenként viszonylag kevés kandidátusi disszertáció jutott. A jog és a régi államtudomány végig megőrizte közel egytizedes arányát a választott tárgyak között (főképp, ha gondolatban 1990 után a politikatudomány szerény számarányait is ideszámítjuk). A filozófia szintén, valamelyest alacsonyabb számarányokkal ingadozva. A földrajz és a pedagógia (ez utóbbi az évekkel jelentősen erősödve) megtartották hatodik po-

zíciónkat, míg a többi diszciplína sokkal kisebb arányban vonzott aspiránsokat. Közöttük is feltűnő a művészettörténet és a (mindig is jelentéktelen) vallástudományok jelentős erővesztése, míg a néprajz és a zenetudomány megtartották pozícióikat, bár végig igen alacsony arányú kutatói részvétellel.

Szakirány	1900 előtt	1901– 1920	1921– 1940	1941– 1960	1960 után	Lét- szám rang- sor
Jog, államtudomány	8,1	12,0	7,9	6,0	2,9	5
Filozófia	–	4,3	8,4	6,6	7,4	6
Földrajz	8,1	4,9	4,8	4,4	8,2	
Katonai tudományok	–	2,0	0,6	–	–	
Irodalomtudomány	16,2	11,4	10,6	9,4	15,6	3
Közgazdaságtan	9,5	12,2	22,9	26,8	22,5	1
Művészettörténet	5,4	6,1	2,3	2,5	3,7	
Etnológia, néprajz	2,7	2,8	1,9	1,4	2,0	
Pedagógia	2,7	5,5	6,7	6,2	4,5	6
Idegen nyelvek	19,0	11,0	7,1	8,5	8,2	4
Politikatudomány	–	–	0,9	3,9	0,8	
Pszichológia	4,1	2,2	3,9	3,5	1,2	
Szociológia	1,4	1,6	3,1	6,9	4,5	
Történelem	10,8	21,7	17,8	13,2	18,0	2
Vallástudomány	5,4	0,4	–	–	–	
Muzikológia	1,4	2,0	1,0	0,5	0,4	
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
N =	74	493	1933	2065	244	

2. táblázat. *Aktív kandidátusok szakmák és születési évcsoportok szerint 2003-ban*

Kissé más eredményeket könyvelhetünk el a 2. táblázat adatai kapcsán, ha a 2003-ban aktív kandidátusokat életkor szerint vizsgáljuk. A négy domináns diszciplína viszonylagos helyzete ugyan itt sem változott, de a közöttük lévő szakemberek életkora igencsak eltolódott. Míg a közgazdaság-tudományi kandidátusok között a fiatalok aránya egyenlőtlenül ugyan, de gyorsan emelkedett, a történészeké magas szinten ingadozott, míg az irodalomtudományhoz elkötelezettek között a fiatalok aránya inkább csökkenő tendenciát mutatott fel. Hasonló figyelhető meg a jogászok között is. Az újabban hivatalosan felszabadított szakterületek kandidátusai között (szociológia, politikatudomány) – érthetően – az idősebbek majdhogynem hiányoznak, míg a vallástudományban kizárólag idősebb szakembereket találni, s a korosodás markáns a művészettörténészek, a katonai tudományok csekély számú kandidátusa és a muzikológusok között is. A többi szakterület művelőinél nem lehet egyértelmű irányváltást tapasztalni a korbeosztásban. Nem túl eredeti eredmény azt konstatálni, hogy a leghagyományosabb szakmákban az idősebbek maradtak viszonylagos túlsúlyban, míg a „modernebb” szakterületeket inkább a fiatal jelöltek foglalták el.

Szakirány	1900 előtt	1901– 1920	1921– 1940	1941– 1960	1960 után	együtt	Rang
Jog, államtudomány	8,3	12,1	11,3	7,4	7,7	10,1	5
Filozófia	–	4,2	4,2	7,4	7,7	5,2	7
Földrajz	8,3	3,1	6,5	8,3	19,2	6,8	6
Irodalomtudomány	12,5	12,1	12,6	13,7	11,5	12,8	3
Közgazdaságtan	–	10,0	18,0	15,1	23,1	15,5	2
Művészettörténet	8,3	8,4	2,3	2,7	–	3,5	
Etnológia, néprajz	–	3,7	2,4	1,6	–	2,3	
Pedagógia	–	2,6	3,3	2,5	3,8	2,9	
Idegen nyelvek	20,8	14,7	9,4	10,7	3,8	10,8	4
Politikatudomány	–	–	0,5	1,9	3,8	0,9	
Pszichológia	8,3	2,1	2,6	3,3	–	2,8	
Szociológia	4,2	1,6	3,0	7,4	–	4,1	
Történelem	20,8	23,2	22,0	17,3	15,4	20,6	1
Vallástudomány	8,3	–	–	–	–	0,2	
Muzikológia	–	2,1	1,9	0,5	3,8	1,5	
Együtt	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	
N =	24	190	573	364	26	1177	

3. táblázat. *Akadémiai doktorok születési évcsoportok és szakmák szerint 2003-ban*

A 3. táblázat születési évcsoportok szerint a „nagydoktorokat” mutatja be szakterületek szerint, ahogy az előbbi táblázat a kandidátusokat. A nyers számok (a legelső sorban) itt is gyors növekedést mutatnak, amely azonban a 43–63 éves évcsoportban már csökken. A doktorok átlagéletkora, látni fogjuk lentebb a 7. táblázatban, az 55 köré csoport-

tosul. Így érthető, hogy 2003-ban a legfiatalabb korcsoportban még csak elenyésző arányban találni a kategória résztvevőit.

Ami a választott szakterületek összesített megoszlását illeti, nem meglepő, hogy nagyjából ugyanazt a képletet találni, mint a kandidátusoknál. A doktorok sokasága nemhiába nőtt ki a kandidátusok tömegéből. Így a négy leghagyományosabb szakirány – a közgazdaság mellett a három klasszikus bölcsészdiszciplína – itt is a pozíciók pontosan 60%-át foglalja globálisan el. A különbségek közé tartozik azonban, hogy a messze legnépszerűbb szakirány itt a történelem, s a közgazdaságtan csak utána jön a másik két nagyobb bölcsészeti szakkal. Mögöttük sorakozik gyakorisági sorrendben a jogtudomány és a filozófia, akárcsak a kandidátusoknál. Egyedül a földrajz viszonylag szintén erősebb pozíciója tér el a kandidátusoknál megfigyelnél. A többi szakirány a doktorok között is szerény, 5% alatti képviseléssel bír. Feltűnő a különbség a pedagógiában, melyben a doktorok aránya elenyésző, míg a kandidátusoké nem volt az. A neveléstudomány láthatóan a gyengébb kutatási területek közé tartozik, melyen kisebb – az aspirantúrának megfelelő – kutatások nagyobb számban születtek, de a „nagydoktoriként” is beváló munkák aránytalanul ritkábban.

A 2003-as időpontban vizsgált „nagydoktorok” korviszonyaiban is találni a kandidátusokéihoz hasonlatos mozzanatokat. Az új vagy megújított szakirányok (szociológia, politikatudomány) itt is a többinél fiatalabb kutatókat vonzott, míg a leghagyományosabb bölcsészeti tárgyak művelői között – művészettörténészek, idegen irodalmak szakértői, történészek, vallás- és zenetudósok, néprajzosok – inkább az idősebb nemzedék volt erősebben képviselve.

Minden modernkori tudományág személyzetének fejlődésében döntő változást hozott a női részvétel sokasodása. A hazai bölcsészeti képzésben is tömegessé vált a női diákság megjelenése a 20. század elején, majd gyors „térhódítása” a két világháború közötti korban. Ez annál dinamikusabban zajlott, hogy a lányiskolákban való érettségizés lehetősége csak az 1910-es után nyílt egyre szélesebbre a lányok előtt és az orvosi, valamint a bölcsészkar és néhány kisebb szakfőiskola mellett a többi egyetemi karokon nem engedték a lányokat tanulni

gyakorlatilag az 1945-ös rendszerváltásig. Ha az 1930-as években a honi bölcsészkarok hallgatói között már nőtöbbség közeli helyzetet lehet megfigyelni – Budapesten 1930–1937-ben éppen 49% nőhallgatóval, Szegeden 47%-kal, Pécsen 39%-kal, valamint Debrecenben 36%-kal³ – ez anélkül valósult azonban meg, hogy a női diplomások bármifajta akadémiai pozícióba kerülhettek volna. 1945 előtt mindössze két női oktató tevékenykedett honi bölcsészkarokon. A kommunista hatalomátvétel ezen a téren is gyökeres változást hozott, melynek hatását adataink is tükrözik a női tudományos munkaerő megjelenésével, majd – látni fogjuk – látványos, bár a diákok közötti női arányoktól azért elmaradó részvételi kvótákkal a tudományos minősítést nyert újfajta tudás elitben. Ezt a fejlődést mutatja be képeletesen az 4. és 5. táblázat.

	1910 előtt	1911– 1920	1921– 1930	1931– 1940	1941– 1950	1951– 1960	1960 után	együtt
Nők %	12,7	15,6	19,4	20,4	32,6	26,9	30,9	
Összes kandidátus	150	333	1069	824	1235	750	236	4729

4a. táblázat. *A nők arányszámai a kandidátusok között. A születési évcsoportok szerint*

	1950– 1962	1963– 1970	1971– 1980	1981– 1990	1990– 2003	együtt
Nők %	12,1	18,5	20,2	27,6	32,9	24,0
Összes kandidátus	621	692	1012	1234	1170	4729

4b. táblázat. *A nők arányszámai a kandidátusok között. A kinevezés csoportjai szerint*

³ Prozopográfiai felvételi eredmények szerint.

	1900 előtt	1901– 1920	1921– 1940	1941– 1960	1960 után	együtt
Nők %	16,7	9,2	12,5	17,0	3,8	13,3
Összes doktor száma	24	185	566	358	26	1175

5a. táblázat. *A nők arányai az akadémiai doktorok között életkor szerint. Születési évcsoportokban*

	1950– 1970	1971– 1990	1991– 2003
Nők %	9	11,5	16,9

5b. táblázat. *A nők arányai az akadémiai doktorok között életkor szerint. A kinevezés évcsoportjai szerint*

	1962	1970	1980	1991	2003
Nők %	7,4	10,3	12,1	12,6	15,5
Összes akadémiai doktor	204	378	668	788	729

5c. táblázat. *A nők arányai az akadémiai doktorok között életkor szerint. A kinevezés évcsoportjai szerint. Egyes megfigyelt években*

A nemi arányok igen látványosan, bár ugyanakkor meglehetősen eltérően alakultak a két megfigyelt kategóriában. A kandidátusoknál a nők egy tizedet kissé meghaladó kezdeti arányai a legidősebb évcsoportban az évtizedek során majdnem megháromszorozódtak, s a legfiatalabb évcsoportokban megközelítették az egyharmadot. Amíg a kinevezések időpontjával mért arányok fokozatosan és töretlenül emelkedtek, addig a születési évcsoportoknál a 2003-ban 50 év alattiaknál azonban már stagnálás észlelhető. A legfiatalabb nemzedékek női arányszámai nem érik el az 50–60 év körülieknél megfigyelt közel egyharmadnyi történelmi maximumot. Valamiféle „üvegplafonhatás” tehát már ezekből a számokból is kibontakozni látszik.

Még inkább így van ez az akadémiai doktoroknál. A nők arányai mindenekelőtt sokkal alacsonyabbak maradtak, mint a kandidátusoknál. A doktorok „nőiesedési” mutatója globálisan a kandidátusok felét alig múlta felül. A tulajdonképpeni tudás elitben a női részvétel látszólag a korszak legvégéig szerény maradt. Ezt az Akadémia itt nem számba vett tagjai közötti női arányok is egyértelműen bizonyítanak. Pontosítja ebből a szempontból is a képet, ha ennek a korlátolt nőiesedésnek szakmák szerinti vetületét vizsgáljuk, ahogy ezt a 6. táblázat lehetővé teszi.

Szakterület	Nők % doktorok között	doktorok száma	Rang sor nők %	Nők % kandidátusok között	Kandidátusok száma	Rang Sor Nők %
Jog, államtudomány	7,6	118		11,2	347	
Filozófia	14,8	61	7	20,1	333	
Földrajz	5,1	79		17,3	231	
Irodalomtudomány	12,5	152		28,4	504	7
Közgazdaságtan	12,8	187		21,6	1100	
Művészettörténet	32,6	43	1	36,4	143	3
Ethnológia, néprajz	19,2	26	4	36,9	84	2
Pedagógia	6,1	33		34,8	282	4
Idegen nyelvek	13,4	124		30,2	391	6
Politikatudomány	18,2	11	5	20,2	94	
Pszichológia	21,2	33	2	39,2	163	1
Szociológia	20,8	48	3	30,6	219	5
Történelem	12,9	240		20,5	766	
Vallástudomány	–	2		16,7	6	
Muzikológia	16,7	18	6	20,9	43	
Együtt	13,3	1175		24,2	4729	

6. táblázat. A nők arányai az akadémiai doktorok és a kandidátusok között szakirányok szerint (2003)

Mindkét akadémiai aggregátumban megfigyelhetők ugyan az elnőiesedés igen látványos szakirányok szerinti egyenlőtlenségei, de ezek nem mindig ugyanazokat a szakterületeket érintik. A vizsgált szempontból tehát tulajdonképpen kétfajta fejlődési logika érvényesült.

A művészettörténet egyértelműen, a pszichológia, a szociológia és a néprajz már kisebb mértékben, de azért szignifikánsan a „viszonylag nőies” szakmákhoz tartoztak. Ez azt jelenti, hogy a magas arányú, egyharmadot meghaladó vagy megközelítő női arányokból a kandidátusok között szintén magas, bár a művészettörténészeken kívül azért a nők alacsonyabb arányú, ám mégis számottevő behatolása figyelhető meg az említett szakirányok doktorai között is. A kandidátusok magas arányai kitermelték a viszonylag magas (az átlagnál sokkal magasabb) női képviseleti számokat az utóbbiaknál is.

A másik logikát a pedagógia és az idegen nyelvű irodalomtudomány követi legmarkánsabban. Ezeknél a kandidátusok közötti jóval átlag feletti női részvételi jelzéseknek igencsak átlag alatti előfordulás felel meg a doktorok között. Egyértelmű és számottevő nőiesedés mutatkozik a szakmai hierarchia alsó grádicsain, míg a felsőkön kifejezett női deficit látható. A belső szakmai mobilitásban tehát tagadhatatlanul erős „üvegplafonhatásra” utal ez a kontraszt. Ugyanez természetesen a többi szakiránynál is egyértelműen demonstrálható, de már mindkét képzési szintű kategóriában az átlagon aluli női képviseleti adatokkal.

A lentebbi 7. táblázat nyers adataiból az életkortól függetlenül még egy fontos idevágó következtetés vonható le, ami ismét csak az egyetemi és kutatói pályák férfi és női jelöltjei közötti nem-specifikus egyenlőtlenségekre világít rá. Az idővel mindkét nemnél sokkal gyorsabban szélesedett a kandidátusok és a nagydoktorok közötti számbeli különbségek ollója. Kezdetben mintegy kétszer annyi doktor működött, mint kandidátus. A korszak végén azonban a férfiaknál több mint ötször haladta meg a kandidátusok létszáma a doktorokét. A nőknél azonban ez a szorzó a tízszerest is felülmúlta. Ugyanennek az összefüggésnek függvényében viszont a férfi és a női kandidátusok és doktorok között meglévő kezdetben óriási (7–11-szeres) számbeli eltérés az idővel összezsugorodott (2,5 és 5-szörösé). Ez is a nők tö-

meges tudományos promócióját gátló „üvegplafonhatás” egyik következménye.

Ennek a láthatóan egyenlőtlen nőiesedésnek a folyamatait egyéb részleteiben még nem tudtuk vizsgálni objektív jelzések híján, kivéve ami az életkort illeti. E tekintetben viszont jelentősebb eltéréseket nemigen találni férfiak és nők között a rendelkezésre álló igen nagy mintában. A kinevezéskori életkor azonban valamelyest – a vizsgált negyvenéves korszakon át körülbelül egy-két évvel – emelkedett, bár nem egy irányú ingadozásokkal, mindkét minősítési kategóriában. Egyedül a kandidátus férfiak hirtelen öregedése tűnik fel az 1989-es rendszerváltás utáni korszakban. Ez minden bizonnyal annak tudható be, hogy az új rendszerben az egyetemi pályán már aktív, de még akadémiaileg nem képezett egyetemi oktatóktól alkalmazó intézményeik megkövetelték a kandidátusi minősítést esedékes előléptetésükhöz, miután megjelentek az egyetemi pályák piacán az új rendszerű PhD-vel rendelkező fiatalabb jelöltek. További kutatásokra vár annak a tisztázása, hogy ez a változás miért csak a férfi oktatókat érintette, hiszen a nők életkora továbbra is stagnált.

Az akadémiai minősítettek életkori viszonyai két további általános megállapításhoz vezetnek. Egyrészt fontos felismerni számainkban azt a tényt, hogy a kandidátusság funkciója a látszat ellenére nem pontosan az 1990-es években bevezetett PhD-nek is megfelelt az egyetemi pályaeépítés kritériumai szempontjából, mivel feltehetőleg átlagosan legalább 10 évvel idősebb életkorban szerezték meg, mint az új típusú doktorátust. A kandidátusi cím tehát gyakran inkább a már minősítés nélkül elkezdett egyetemi vagy akadémiai kutatói karrier megerősítését és továbbvitelének esélyeit volt hivatva szolgálni, nem beszélve szimbolikus funkcióiról, mint valamiféle társadalmi kitüntetés (hasonlatosan az 1945 előtti egyetemi doktorátushoz). Sok jelölnél a kandidátusság mindenesetre nem a PhD-hez mérhető pályaindító diploma szerepét töltötte be.

Másrészt egyértelműen megfigyelhető a kétfajta szintű minősítés közötti igen nagy életkorbeli eltérés, hozzávetőlegesen és átlagosan a férfiaknál 13-14 év (illetve 2003-ban csak 5-6 év), míg a nőknél kis-

sé több is. Ez a különbség is arra mutat, hogy míg a kandidátusság szerepkörei többfélék lehettek, a „nagydoktori” cím már sokkal inkább egyértelműen az egyetemi vagy kutatói pálya felsőbb állomását jelentette az egyetemi tanári kinevezés vagy az akadémiai tagság elérése felé vezető úton.

FÉRFIAK	1962	1970	1980	1990	2003
életkor kinevezéskor	38,7	40,0	40,7	41,1	48,1
összes számuk	259	695	1537	2161	2654
NŐK					
életkor kinevezéskor	39,2	40,6	40,2	41,0	40,7
összes számuk	36	112	330	569	969

7a. táblázat. Az akadémiai kandidátusok és doktorok átlagos életkora nemek szerint. A kandidátusok

FÉRFIAK	1962	1970	1980	1990	2003
Életkor kinevezéskor	53,6	54,3	54,5	54,5	53,8
összes számuk	168	315	539	592	493
NŐK					
Életkor kinevezéskor	52,3	54,6	55,0	54,7	54,6
összes számuk	15	35	74	87	92

7b. táblázat. Az akadémiai kandidátusok és doktorok átlagos életkora nemek szerint. Az akadémiai doktorok

Végül érdekes kísérlet volna reflektálni a szakirányok szerinti életkori eltérések feltételezhető logikájára a 8. táblázat adatai alapján. Sajnos a megfigyelt doktorok száma kicsiny (az egész minta felényi), amivel a szakmák szintjén meglévő esetszámok sokszor túl csekélyek ahhoz, hogy rájuk nézve megbízható eredményekhez juthassunk.

A két kategóriához tartozók összehasonlításából az a negatív tapasztalat szűrhető csak le, hogy a „bejutási életkorok” átlaga legtöbbször nem korrelál egymással. Például a mind között legfiatalabb pszichológus kandidátusok közül átlagos életkorban kerültek csak ki doktorok, míg a szintén viszonylag fiatal filozófus kandidátusokból lettek a legfiatalabbak között szereplő doktorok is. A számottevően idősebb néprajzos, művészettörténész és pedagógus kandidátusok közül emelkedtek viszont ki a szintén a legidősebbek közé számító nagydoktorok.

Maga a vizsgált mintában jobban képviselt kandidátusok közötti eltérések egy része talán már jobban értelmezhető. Így feltűnő a nagyszámú közgazdasági kandidátus kirívóan magas – a többiekét közel két évtizeddel meghaladó – kora. Ez az egész kandidátusi kategória átlagos korát annyira felfelé húzza, hogy – a zenetudományon kívül – minden egyéb szakirány ilyen típusú minősítettjeinek korátlaga az egész kategóriáé alatt marad. A közgazdasági kandidátusok (együtt valamelyest a csekély számú zenetudóssal) szemben állnak e tekintetben az összes többi szakirány minősítettjeivel. Talán ismét a kandidátusság funkcionális hasznának különbségeivel lehet ezt az eltérést értelmezni. Nyilvánvalónak látszik, hogy míg a legtöbb kandidátúra a már tudományos vagy egyetemi pályán lévők pozícióinak erősítését szolgálta, a közgazdászok jó részénél az aspirantúra inkább társadalmi öndistinkciós szerepet töltött be, annál is inkább, hogy a közgazdász diplomások túlnyomó többsége nem kifejezetten tudományos pályán működött, hanem az állami adminisztrációban, a statisztikai vagy minisztériumi, esetleg önkormányzati szakapparátusban, nem kisérszt a termelő nagyüzemi hálózatban. Ezekben az állásokban a kandidátusi cím nem járt feltétlenül együtt előléptetéssel vagy az elfoglalt pozíció bebiztosításával, 1994 után már akadémiai fizetéskiegészítéssel sem. Mindenképp erősítette azonban a jelöltek társadalmi presztízsét, szimbolikus rangját a tudományos minősítéssel nem büszkélkedő pályatársakkal szemben. Az „akadémiai nagydoktorság” azonban már a közgazdászoknál is főképp a tudományos pályán való előlépés segéd-eszköze lehetett, hiszen a viszonylag nagy számban megfigyelt érintettek átlagos életkora mélyen a doktorok átlaga alatt helyezkedett el.

Szakterület	Doktorok életkora	Összes doktor száma	Fiatalsági rangsor	Kandidátusok	Kandidátusok összes száma	Fiatalsági rangsor
Jog, államtudomány	50,9	61	3	40,6	253	4
Filozófia	50,3	34	2	39,5	269	2
Földrajz	52,2	43	5	39,7	174	3
Irodalomtudomány	55,8	73		41,4	370	Ee5
Közgazdaságtan	51,9	101	4	59,4	943	
Művészettörténet	58,8	12		45,1	98	
Ethnológia, néprajz	61,0	13		44,7	58	
Pedagógia	56,7	21		45,2	255	
Idegen nyelvek	53,3	60		43,3	294	
Politikatudomány	49,3	6	1	42,1	93	
Pszichológia	53,8	19		35,3	137	1
Szociológia	52,7	26	6	41,6	198	6
Történelem	56,0	115		41,4	565	Ee5
Muzikológia	63,8	9		47,9	31	
Együtt	53,9	593		46,1	3739	

8. táblázat. Az akadémiai kandidátusok és a doktorok átlagos életkora kinevezéskor szakmák szerint

A szocialista kor szellemi „államnemessége” az akadémiai „nagydoktorokban” túlélté önmagát. Láthatóan továbbra is egy olyan „pályabetelejesítő” funkciót tölt be a nagyobb ívű kutatói és egyetemi pályastratégiákban, mint annak idején a nem véletlenül „állam-doktori” (*doctorat d’Etat*) címmel járó francia megfelelője vagy az amerikai egyetemeken informálisan, de határozottan elvárt kutatási teljesítmény, leginkább monografikus könyv, mely a véglegesített egyetemi

oktatói állás (*tenure track*) elnyeréséhez vezethet. Korábbi kiegészítője, a kandidatúra, viszont talán azért is múlt ki, mivel az egyetemi és kutatói pályákon immár megszűnt vagy meggyengült az a funkció, hogy a már informális pályázatással szerzett (és a szocialista éra alatt „politikai tőkével” is megtámogatott) állást a tudás javak terjesztésének és termelésének piacán akadémiai címmel is legitimálni kell. A szellemi tevékenységek mezején manapság már nyugati típusú verseny folyik – melynek „érdemelvű tisztaságát” persze behatárolja és torzítja a helyi kapcsolati tőke, a „nexusok” ereje. A kanonizált tudományos elitbe jutás lehetőségét mindenesetre a most pályakezdőknél rendre a korai (általában a 30 éves kor előtt szerzett) PhD nyitja meg, de ez önmagában csak szükséges és nem elégséges feltétel a pályára lépéshez. A tudományos és egyetemi pályák mostani rezsimje tehát hibrid jellegű. Kombinálja a szocialista örökség egyik fontos elemét az európai elitképzési és elit-promóciós rendszer szerkezeti adottságaival.

Felhasznált irodalom:

Karády, V. (1995): Lawyers and the Rise of Fascism in Hungary. Study of the internal divisions of a 'liberal' profession in the early 1940s. In: McClelland, C. – Merl S. (ed.): *Professions in Modern Eastern Europe*. Duncker & Humblot, Berlin. 60–89. 76–89.

Magyar Statisztikai Közlemények, 64. 314.

