

A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai

Németh András*

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

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

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

* Németh András, tanszékvezető egyetemi tanár, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet. Elérhetőség: nemeth.andras@ppk.elte.hu

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

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

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

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

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

Tudásszociológiai orientációjú neveléstudomány – tudománytörténeti, tudományelméleti kutatások

A 20. század hetvenes nyolcvanas éveitől kezdődően a társadalom-, illetve szellemtudományok³ kialakulására fókuszáló tudománytörténeti kutatásokban mind erőteljesebben érvényesül, a természettudományok tudománytörténete kapcsán már korábban is alkalmazott tudásszociológiai megközelítés. A tudásszociológia⁴ (*Durkheim, Weber, Dilthey, Scheler, Mannheim, Stark, Polányi* és mások nyomán kibontakozó) korai szakaszának ismeretelméleti fordulata abban rejlik, hogy az emberi tudásszerzést, és ennek legdifferenciáltabb formáját a tudományos megismerést, illetve a tudományfejlődést – a korábbi vizsgálatok ismeretelméleti individualizmusán túllépve – összekapcsolják a megismerés, illetve a tudomány produktumainak társadalmi vonatkozásaival is. Ebben a megközelítésben a megismerő szubjektumot nem tekinti valamilyen elszigetelt, magában álló, csupán veleszületett kognitív adottságokkal rendelkező atomi létezőnek. A tudásszociológia emellett fontos tényezőként vizsgálja azokat a társadalmi hatásokat, hatalmi tényezőket is, amelyek történetileg is meghatározott társas kapcsolatok közegében megkonstruálják és szabályozzák a megismerő szubjektum kognitív tevékenységét. Ennek az angolszász tudományfilozófiában, illetve tudmányszociológiában az 1970-es években megjelenő egyik újabb, nagy hatású és élénk szakmai vitákat kiváltó irányzata a *David Bloor* és munkatársai nevéhez kapcsolódó ún. erős program, a tudományos tudás szociológiája (sociology of scientific knowledge) (*Barnes, Bloor és Henry, 2002*). Ez a megközelítés a tudományos tudás legobjektívebbnek tekintett szintjét, a természettudományos elméletalkotást, sőt, a magát a szükségeszerű igazságok foglalataként értelmezett matematikai tudást is szociológiailag értelmezendő társas jelenségként közelíti meg. (Vö. *Békés és Fehér 2005. 8.*)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A modern egyetemi tudományok fejlődéstörténete

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

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

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

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

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

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

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

A tudományfejlődést megalapozó főbb ismeretelméleti paradigmák

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Az angolszász egyetem- és tudományfejlődési modell

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kontinentális egyetem-, illetve tudományfejlődés főbb modelljei

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

A francia egyetem- és tudományfejlődési modell

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

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

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

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

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

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

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

A német egyetem- és tudományfejlődési modell

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

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

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

Neveléstudományos irányzatok a 20. század első felében

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

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

Pozitivistá pedagógiai törekvések

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

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

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

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

A pragmatista neveléstudomány

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

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

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

Az experimentális pedagógia

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

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

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

A szellemtudományos törekvések tudományelméleti fordulata

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

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

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

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

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

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

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

A korszak pszichológiai irányzatai és a neveléstudomány

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Rendszerelméleti és strukturalista elméletek neveléstudományos recepciója

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

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

Talcott Parsons strukturális funkcionalizmusa és a rendszerelméleti neveléstudomány

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

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

Strukturalizmus és neveléstudomány

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

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

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

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

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

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

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

Újabb megértő-értelmező neveléstudományos irányzatok

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

Szimbolikus interakcionizmus

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

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

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

Fenomenológiai társadalomtudományok – etnometodológia

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

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

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

A kritikai neveléstudomány

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A kvalitatív és kvantitatív megközelítés „egyenrangúsági kényszere”

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

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

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

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

A kognitív nemzetközi összehasonlító neveléstudomány térhódítása

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A posztmodern és a neveléstudomány

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

A posztmodern tudományfelfogás

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

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

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

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

Posztstrukturalizmus – Foucault munkáinak neveléstudományos recepciója

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

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

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

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

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

A konstruktivista neveléstudomány

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

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

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

A posztmodern társadalomtudományok antropológiai fordulatai

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

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

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

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

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

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

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

Szakirodalom

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

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

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

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

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