

QUO VADIS, PAEDAGOGIA?

EGY TUDOMÁNYOS KÖZÖSSÉG ÖNMEGHATÁROZÁSI KÍSÉRLETEI

Kozma Tamás

az MTA doktora, egyetemi tanár, Debreceni Egyetem – KozmaT@ella.hu

Az MTA Pedagógiai Bizottsága az utóbbi hónapokban két fontos elhatározásra jutott. Egyrészt azt javasolta a pedagógusképző intézményeknek és a Magyar Akkreditációs Bizottságnak, hogy a „pedagógiát” nevezzék át „neveléstudománynak”. Másrészt pedig körül is írta a neveléstudomány fő tanulmányi területeit (neveléstörténet, neveléslelektan, oktatáselmélet, neveléselmélet/nevelésfilozófia, nevelésszociológia, oktatásgazdaságtan, oktatáspolitikai, összehasonlító pedagógia, kutatásmódszertan). A döntés nem váratlan, hanem hosszú évek munkája (még ha nem volt is mindig elég céltudatos). Eredményeink közül a legfontosabbak: az 1997-ben megjelent új pedagógiai lexikon (Báthory – Falus, 1997), az ismét rendszeresen szerkesztett akadémiai tanulmánykötet (Báthory, 2002) és az évente az Akadémián rendezett országos neveléstudományi konferencia.

Az a „tudományos közösség”, amely még saját elnevezésében sem ért egyet (hiszen hol a pszichológia függelékének tekintik, hol a „sporttudományokkal” kötik össze, egy minisztériumi főtisztviselő pedig „ismeretovábbító tudományként” hirdetett belőle pályázatot), aligha képes érdekeit érvényesíteni. Pedig nagy szükség volna rá. Az EU-s kutatási-fejlesztési forrásokért megindult versenyben prioritása van az oktatásnak, és a gyarapodó forrásokra máris sokan pályáznak. A felsőoktatás átalakítása körüli alkukban szintén erőforrásokat nyerhet, aki egyértelműen tudja

megfogalmazni és fölmutatni önmagát. De lehet nagyot veszíteni is. A versenyfutásban a pedagógusok egyelőre döntetlenre állnak: elvesztették a szociálpedagógiát, jöllehet „pedagógia” elnevezéssel egész képzési ágat kaptak (névleg legalább).

Tehát nem a levegőbe beszél, aki „lehatárolásokat” és „meghatározásokat” emleget. Különösen nem egy akadémiai bizottságban, amelynek *per definitionem* ez feladata. Mégis sztereotip vélemény, hogy a pedagógusok beszéljenek inkább gyerekekről, mint mérésekről, inkább az iskoláról, mintsem a társadalomról. Mindez persze jól hangzik, de nagyon félrevezető. Olyan, mintha az orvos kutatón a körzeti rendelőt kénék számon, vagy a fizikustól a villanyszerelést.

Amikor neveléstudományról beszélünk – kutatási módszerekről meg tudományos kánonokról –, akkor tulajdonképpen pozíciókról, előmenetelről, társadalmi presztízsről és finanszírozási lehetőségekről beszélünk. A pedagógiában csakúgy, mint minden más tudományban (még ha nem ismerjük is föl). Ezért érdemes és nagyon is időszerű, hogy a pedagógusok „tudományos közössége” is keresse és megtalálja saját önmeghatározását.

A neveléstudományi közösség

Mint ahogy a pedagógiában mindenről szó esik – tananyagról, módszerről, segédeszközökről –, csak épp gyerekekről és pedagó-

gusokról nem, úgy a neveléstudományban sem igen esik szó a tudomány művelőiről. Pedig elég sokat tudunk róluk. Nemrég (1999) éppen az Akadémia Pedagógiai Bizottsága „rendelt meg” kutatást róluk, hogy aztán az eredményekről teljesen megfélekeztek. Az imponáló méretű kutatási jelentésből ezért emlékeztetőül idézünk néhány megállapítást; kifejezetten azokról, akik „neveléstudományi kutatóként” határozták meg önmagukat (vagyis tudományos fokozatot szereztek pedagógiából). Csak a tájékoztatás kedvéért: mintegy 260 kollégáról van szó, akik közül 184-en válaszoltak egy alapos és kimerítő, személyesen fölvetett, másfél órás kérdőívre (Hrubos, 2001).

A neveléstudományi közösség ma Magyarországon a pedagógusképző intézményekben – tehát tanító- és tanárképzőkben és az ún. „tanárképző egyetemeken” – összpontosul. Általában főiskolai docensek és tanárok, valamint egyetemi adjunktusok és docensek alkotják; előbbieket láthatólag elértek, az utóbbiak, miért, miért nem, még nem érték el pályájuk csúcát. Vezetők ritkán vannak közöttük, azok is inkább csak tanszékvezetők (egykoriank is, maiak is).

Ami az indulást illeti, az is meglehetősen hasonló. A neveléstudományi közösség legtöbb tagja erősen kötődik a tanársághoz, ma is az, mindig is az akart lenni, maradni. A vizsgálat alapján még azt is megkockáztathatjuk, hogy nem tud és nem akar igazi különbséget tenni tanári és kutatói, tudósi léte között; a kettő fokozatosan összeolvad. Annál is inkább, mert a pályakezdés emlékei ezt motiválják. Hiszen a neveléstudományi közösség legtöbb tagja tanárként kezdte, de legalábbis pályája hosszabb, meghatározó szakaszában tanított (innen a vonzódása a pedagógiához).

Hogy még egységesebb legyen a kép: rendszerint nemcsak egyéni pályaválasztásról van, volt szó, hanem családi hagyományokról. Ahogy Hrubos Ildikó fogalmaz,

kitapintható „a mély családi hagyomány jelenléte, a pedagógusdinasztiák kimutatható valósága”. Nem is véletlen, hogy bárhol tartanak is pályafutásukban, e dinasztiákhoz tartozóknak 70-80 százaléka ma is kutató és tanító, függetlenül attól, hogy áll-e alkalmazásban. „Ez a kötődés az akadémiai típusú munkához példátlan más tudományágak minősítettjei körében.” (Hrubos, 2002, 256). Ráadásul munkahelyük föltűnően állandó: átlagosan nem több mint négy-öt munkahely az egész életen át. Munkahelyváltásuk szinte konfliktusok nélkül zajlik – ami nem jelent föltétlenül harmóniát az intézményen belül persze –, s inkább csak átszervezések miatt. Vagy pedig azért, mert a pályán való előrelépéshez egyszerűen el kellett hagyni az iskolát.

Két jellegzetesen eltérő pályán érkezhettek valaki a neveléstudományi közösségbe. Az egyik pályáiv az iskolában (közoktatás) kezdődik tanárként vagy tanítóként. Innen rendszerint esti vagy levelező képzésben való részvétel és diploma szerzése visz tovább (általában pedagógia szakon). Tovább: ez azt jelenti, hogy iskolaigazgató vagy (régebben) szakfelügyelő, és /vagy igazgatási dolgozó lett valaki; így kerül végül a felsőoktatásba.

A másik pályáiv eredetileg is a felsőoktatásban kezdődött, és láthatóan ott is fejeződik be. Közoktatási munka esetleg menetközben előfordulhat, de ez nem jellemző. Ehelyett találni oktatáson kívüli karriereket, különösen a később – az 1970-es és 1980-as években – indultaknál. Az ilyen kutatók képezik a neveléstudományi közösség kisebb, de sokszor hangadó részét.

A neveléstudományi közösség tehát nem kitalálás vagy tudományszociológiai fordulat – legalábbis a pedagógiában nem –, hanem eleven valóság. „Neveléstudományi közösség” igenis létezik, csak épp tudományosan nem talált még magára. Különös, sokszor példa nélküli vonásai – mérete, kötődése az akadémiai értékekhez és a felsőoktatási

munkához, stabilitása és hagyományos értékei – arra predesztinálnák, hogy hallassa hangját, megfogalmazza érdekeit, és képviselje sokszor hagyományos vagy annak tűnő értékeit. Főként, azt hiszem, azért nem teszi, mert mint kutató, mint tudós nem talált még önmagára; mint akadémiai közösség nem definiálta önmagát.

Az MTA Pedagógiai Bizottsága ezért különleges felelősséggel tartozik, amelyet nem mindig ismer föl, és nem mindenben képes érvényesíteni. Nem általában „a pedagógusokat” vagy „a pedagógusképzést” képviseli, hanem a neveléstudományi kutatók közösségét kell felvállalnia és reprezentálnia az Akadémián: tudományosan kell megjelenítenie az értelmiség egy sajátos csoportját. Ez pedig nem megy másként, mint hogy megkérdezi tőlük, sőt ha kell meg is mondja nekik, mi is hát a tudományuk, a pedagógia.

Névadások

A közösségi önértelmezés szempontjából döntő a névválasztás. *Nomen est omen* – nem véletlenül mondták a régiek. A neveléstudományi közösség elbizonytalanodásának szinte szimbóluma a tudomány elnevezésében és meghatározásában tapasztalható bizonytalankodás.

A neveléstudomány rohamosan terjed és bővül; naponta több száz új eredményt (tudományos közleményt) regisztrálnak világszerte. Ez nagyon nehezíti, hogy lehatároljuk, mi tartozik s mi nem tartozik a neveléstudományhoz. Minden kutató azt tartja neveléstudománynak – vagy a legfontosabbnak belőle –, amit éppen ő kutat vagy tanít. Úgy vagyunk vele, mint a mesebeli vakok, amikor meg akarták „határozni”, hogy milyen is az elefánt. Volt, aki a fület fogta, más az ományát, a harmadik pedig a bojtos farkát – és mindenki esküdött rá, hogy az elefánt éppen olyan, mint amilyennek ő „látja”.

Sok szerző nem is neveléstudományról beszél, hanem neveléstudományokról.

Neveléstudományokon rendszerint olyan „kötőjeles tudományokat” értenek, amelyek a *neveléssel* kezdődnek: nevelésfilozófia, neveléstörténet, nevelépszichológia, nevelés-szociológia és így tovább. Mások mégis inkább pedagógiát mondanak, mert azt tartják, hogy a neveléstudomány lassan parttalanná válik, míg a pedagógiába beleérthető és beleérezhető a gyakorlat (egykori gyakorlatuk) is. (Vö. Brezsnjánszky – Buda, 2001).

Szokás különbséget tenni az oktatás területei szerint is. Így például a közoktatási kutatót nevezik szűkebb értelemben neveléstudományi kutatónak; míg a szakképzés, a felsőoktatás vagy a felnőttoktatás kutatását külön „tudománynak” tartják (szakképzés-, felnőttoktatás- és felsőoktatás-kutató, vagy egyszerűen csak oktatáskutató). Mára külön irodalmuk alakult ki, és a velük foglalkozók is megalakították a saját tudományos közösségeiket (intézményeiket).

Ehhez hasonlóan különböztetik meg a neveléssel és oktatással, valamint a nevelés és oktatás irányításával (politikájával) foglalkozó kutatókat és kutatókat. Az egyiket „intézményi” vagy „osztálytermi” stb. kutatásnak nevezik, míg a másikat irányítási vagy politikakutatásnak. Ez a különbségtétel főképp az amerikai szakirodalomból származott át hozzánk; és főleg azok körében terjed, akik ilyen nyelvi vagy társas közegben dolgoznak.

Nyelv, kultúra, közösség

A magyar neveléstudományi közösség – mint minden más virtuális vagy valóságos közösség – térhez és időhöz kötött. Tagjai itt és most élnek, köztudatukat a mi jelen kultúránk határozza meg. Ezért mások, mint német, francia, angol vagy amerikai kollégáik, és ez erőteljesen befolyásolja szakmai-tudományos önmeghatározásaikat is.

Ebben a közös ismeretanyagban nem minden szerepel, amit más országban fontosnak tartanak – mint ahogy a más nyelven

dolgozók ismeretei között sem szerepelhet minden, amit mi (vagy a románul, szlovákul, lengyelül stb. írók, kutatók) annak tartunk. Ez természetes jelenség a humán tudományok világában. A neveléstudományi közösség önmeghatározásának közös alapja az, amit itthon a legfontosabbnak tartunk. Ismeretük révén a magyar nyelvű tudományos közösség tagjaivá válhatunk. (Lásd erről részletesebben Kozma – Sike, 2004.)

Különböző nyelvterületeken például mást és mást értenek neveléstudományon. A német nyelvterületen például hosszú ideig uralkodott a „pedagógia” kifejezés (legtovább és legharcosabban az NDK-ban). A különböző oktatási szinteknek és területeknek mind megalkották a maguk pedagógiáját (iskolapedagógia, a felnőttoktatás pedagógiája, a szakképzés pedagógiája és így tovább). Így történt mindenütt, ahová elhatolt a német tudományosság. A francia nyelvterületen azonban inkább „neveléstudományról”, sőt „neveléstudományokról” beszélnek. Itt a nevelés elméleti tudnivalóit inkább pszichológusok, szociológusok vagy filozófusok mondják el a tanároknak és pedagógusoknak. Angol nyelvterületen a nevelés és az oktatás kutatásáról beszélnek. A nevelésen belül megkülönböztetik az elméletet, a kutatást, a fejlesztést és a gyakorlatot. A kutatókra az első három fokozat tartozik; a tanárookra és pedagógusokra pedig a harmadik és a negyedik. (Lásd többek között Németh – Pukánszky, 2004.)

A nyelvterületek (pedagógiai és neveléstudományi kultúrák) szerinti csoportosítást a kutatók személye is indokolja. Egy-egy tudós, szakíró vagy kiadó az egész adott nyelvterület neveléstudományi irodalmát meghatározhatja. Így például az angliai Pergamon Kiadó leginkább az európai kontinens nyugati felén olvasókra és kutatókra (főként angolokra és hollandokra) gyakorol hatást. Heidelberg, Tübingen stb. viszont sokkal inkább hat a Rajnától keletre (Közép- és Kelet-Európa).

A nyelvterületek persze folyamatosan egymásba olvadnak, és erőteljesen hatnak egymásra is – főként a gyakori fordítások, illetve a nemzetközi nyelvhasználat révén. Megállapítható például, hogy a XX. század első felében a magyarországi neveléstudományra – éppúgy, mint régióink sok más országáéra – elsősorban a német neveléstudomány fejleményei hatottak. A XX. század második felében viszont egyértelműen az amerikai neveléstudomány hódított szerte a világon. A XXI. század elején újabb európai tendencia kezd kirajzolódni: az európai neveléstudósok újra kezdik fölfedezni és hangsúlyozni a európai hagyományokat.

A neveléstudomány – akár az iskolai-pedagógiai gyakorlat, amelyre irányul vagy amit reflektál – tehát erősen nyelvhez és kultúrához kötött. Bírálataz minden olyan kísérlettel szemben, amely iskolarendszerei vagy osztálytermi gyakorlatokat egyszerű technikaként kezel, és megpróbálja őket egyik kultúrából átlátnálni a másikba (például az angliai vizsgarendszerhez hasonló magyarországit konstruálni). A neveléstudományt is ajánlatos az adott nyelvi-kulturális közeg oktatási rendszerének, kultúrpolitikai eseményeinek és tudománypolitikai változásainak függvényében vizsgálni. Csak akkor válik valami közös tudásunk elemévé, ha már kulturálisan befogadtuk és földolgoztuk. És akkor persze elveszítheti eredeti különlegességét, érdekességét.

Műfajok

A neveléstudomány „kanonizálását” – egy jövőendő és igen szükséges közösségi önmeghatározás alapját – a neveléstudományi műfajok körülhatárolása is segíti. Akik az 1960-as években vagy korábban indultak el a pályájukon, pedagógián még szépirodalmi határeseteket is értettek (Makorenko vagy éppen Karácsony Sándor műveit). Az 1970-80-as években indulóknak ez már furcsaság; az 1990-es évek kutatóinak pedig alighanem pusztán reminiscencia.

Vannak műfajok, amelyek német vagy angol nyelvterületeken jellemzők. Így angol nyelvterületen – francia hatásra – inkább neveléstudományi (sőt nevelésfilozófiai, nevelépszichológiai stb.) enciklopédiák készülnek. Ettől eltérően a német nyelvterületen inkább pedagógiai lexikonokat adnak ki. Kézikönyvet több nyelvterületen használnak – de rendszerint mást és mást értenek rajta (a német kézikönyv inkább tudományelméleti műfaj, az angol-amerikai pedig többszerzős, enciklopédikus munka egy-egy szakterületről). Az oktatástügyi jelentés műfaja az angol-amerikai szakirodalomból terjedt el világszerte és vált nemzetközi műfajjá; francia vagy német változata nem jellemző. A neveléstudomány produkcióit – mint bármely más tudományos közösség „termékeit” – könnyebb lehatárolni, ha előbb meghatározzák és általánosan el is terjesztik a műfaj sajátosságait (lexikonok vagy enciklopédiák, bibliográfiák, kézikönyvek, adatbázisok, oktatástügyi jelentések stb.). Némelyik műfaj magáért beszél, tehát nem kíván külön magyarázatot (például mit jelent a lexikon). Más műfaj azonban nem föltétlenül ismert – vagy itthon nem az –, ezért külön értelmezni kell őket (ilyenek pl. a konferenciaabsztraktok és azok tárgyszavazása).

Am mind ez csupán az írásosan rögzített produktumokra vonatkozik; nem azokra a helyekre, ahol a neveléstudományi kutatásokat megrendelik, finanszírozzák és forgalmazzák. Az ilyen finanszírozás – főként a kormányzati és a transznacionális jellegű – manapság elfogadott és megszokott, de kevésbé az a hazai neveléstudományi közösség számára, amely főként közalkalmazotti státusban dolgozókból áll. A neveléstudományi „termelés” műfajai és „termelői” a jövőben alighanem alapvetően meghatározzák majd azt, amit ma neveléstudománynak tartunk.

Eredettörténetek

Bár a neveléstudományi közösség, láttuk, föltűnően homogén – legalábbis szak-

mai-társadalmi szempontból –, a nevelés tudósainak eredettudata mégis különbözik. A különböző generációk vagy a különféle intézményekben dolgozók másoktól és másoktól eredeztetik szakmájukat, a neveléstudományt; vagyis másokat és másokat tekintenek követendő példának. Ezt tükrözik az eltérő elnevezések is (pedagógia, neveléstudomány, oktatáskutatás).

A szóhasználat változásainak történeti okai vannak. Először a „pedagógia” alakult ki és vált le fokozatosan a filozófiáról (XIX-XX. század). Majd lépésről lépésre föltöltődött a pszichológia egyes elemeivel, és a XX. század közepére úgy látszott, hogy a kettő között nincs semmi különbség (ha csak az nem, hogy a pszichológia izgalmasabb és tudományosabb). A XX. század második felében aztán újabb tudományok „hatoltak be” a pedagógiába: például a közgazdaságtan, a szociológia vagy a politológia. Ezért szokás a pedagógia többféle paradigmájáról (stílusáról, mintájáról, modelljéről) beszélni (Kozma, 2001).

A neveléstudomány paradigmái a közönség eltérő csoportjainak eredettörténeteiből alakulnak ki (hogyan, milyen alapképzettséggel és tapasztalatokkal lett valaki pedagógiai kutató). Az, amit bölcsész pedagógiának nevezünk, azoknak természetes, akik ilyen képzettséggel indultak a tanári és/vagy kutatói pályán. Produktumaikból, ezek műfajaiból és kulturális orientációjából máig kimutatható a bölcsész pedagógus indíttatás. („Az egyik markáns csoport nevelélméletet, neveléstörténetet és más elméletibb tárgyakat tanít, ilyen témákat kutat. A módszer-tan jelenti a másik irányultságot.” – állapítja meg Hrubos Ildikó idézett tanulmányában, 2002, 256.)

Kognitív megközelítéseket (például méréseket és más kvantifikációkat) viszont eredményesebben lehet természettudományos alapképzettséggel végezni. Innen nézve a neveléstudományt az a természetes, ha első-

sorban iskolai szituációkra irányuló kutatásokból áll. Ezek a kutatások rendszerint megfelelnek a vonatkozó (természet) tudományos sztenderdeknek. E tudományos szabványok kevésbé kultúrafüggők, mint a „bölcész pedagógia”, ezért könnyebben és gyorsabban válnak nemzetközivé.

Az „oktatáskutatás” viszont jellegzetesen kormányzati-szakértői munka, s mint ilyen, megrendelői finanszírozásra van (volna) hozza szükség, valamint együttműködő „politikacsinálókra”. Ez volt a késői Kádár-rendszer jellegzetes neveléstudományi műfaja, amely az ún. oktatáskutatókat szerencsésen segítette a kormányzati politikaformálás közelébe; még ha nem termeltek is hagyományos műfajokat és akadémiailag értékelhető produktumokat (monografikus földolgozások vagy szintetizáló kézikönyvek) (lásd erről az *Educatio* 2001-es tematikus számát).

A neveléstudománye „vonulatait” leítuk már. Ami a jelen összefüggésbe illik, és még nem írtuk le, az az eredettörténetek érdekkifejező és érdekérvényesítő szerepe. Eszközül szolgálnak a közösségen belüli primátusért folytatott versengésben (mi a pedagógia? kié a tudományosabb? ki publikált többet és jobbat? stb.), mint ahogy eszközül szolgálnak kifelé, a külső erőforrásokért folytatott versengésben is. Ez utóbbiak, mint rendszeren, a neveléstudományi közösségekben is külső koalíciókötésekkel társulnak. Egyes csoportok már csak „paradigmáik” segítségével is könnyebben kötnek akadémiai szövetségeket, mások kormányzatiakat, megint mások meg az iskolai vagy pedagógusképző (továbbképző) terepeken érzik magukat otthon. Így van rendjén. Föltéve, ha tudják és meg is tartják azt a bizonyos „közös alapot”, amely valójában egy közösségben tartja őket.

Közös alapok: a közösség hagyománya

Mi ez a „közös alap”? Nevezhetjük szokványosabban hagyománynak is, amit a közösség tagjai vállalnak, gazdagítanak és tanítás

közben továbbadnak. Egy akadémiai bizottság nem – de legalábbis nem csak – a tudományos versengés és érdekérvényesítés fóruma, erre vannak más, alkalmasabb terepek. Az akadémiai bizottság hivatása sokkal inkább az, hogy a szociológiailag meglepően egységes neveléstudományi közösség egymással rivalizáló csoportosulásait figyelmeztesse a közös alapokra.

A következőkben – mint sokan mások – megkíséreljük e közös alapok körülhatárolását. Ebből a célból alább neveléstudományinak fogjuk nevezni az olyan tudományos kutatást, amely a nevelésre (oktatásra) irányul. De hogy ne legyen annyira parttalan, megpróbálunk valamiféle összefüggéseket keresni az elnevezések, tudományok és oktatási területek között.

A pedagógia és az új kutatási területek rendszerint így függenek össze. Középen a pedagógia helyezkedik el, ez a közösség hivatásának „lelke”, a foglalkozás „tudománya”, a pedagógus szakmai kultúrájának foglalatja. A pedagógiát régebbi és újabb tudományok határolják: a pedagógia határtudományai. Megkülönböztethetjük az intézményes nevelés (oktatás) egyes területeit az őket vizsgáló tudományos kutatásoktól. Az oktatás egyes szintjei például a közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás. „Jelzős kutatások” (neveléstörténet, nevelépszichológia, nevelésszociológia stb.) valamennyi szinten folynak, még ha nem is azonos gyakorisággal. Így aztán beszélhetünk nevelépszichológiai kutatásokról az óvodában csakúgy, mint a felnőttoktatásban, és nevelésszociológiai intézménykutatásokról a szakképzésben csakúgy, mint a egyetemen.

Manapság e „jelzős” tudományok már rendkívüli módon specializálódtak. Az oktatásgazdász nem tudja – ha érdekli egyáltalán –, mivel is foglalkozik a nevelésfilozófus; az oktatás politológija egészen más, mint a nevelés pszichológiája és így tovább. Úgy is mondhatnánk, hogy a neveléstudományi

közösség tagjai nehezen értik meg egymást, sőt nem is mindig élik át az azonos közösshöz tartozást. Vannak azonban fogalmak, nevek, folyamatok és eredmények, amelyek segíthetik egymás megértését. Így például mindnyájan foglalkoznak a nevelés intézményeivel (iskola), igaz, különböző szempontokból. Minden területen szerepet kap a tanuló és a pedagógus. Ma már mindenütt jelen van a nevelés és oktatás irányítása, a politika is. Vannak közös hagyományaink, például Johannes Amos Comenius vagy Jean-Jacques Rousseau nevelési elgondolásai. Az ilyen intézmények és irodalmak képezik azt a bizonyos „közös alapot”.

Természetesen minden „kötőjeles neveléstudománynak” megvan a saját intézményrendszere, szakirodalma, folyóiratai, adatbázisai stb. A nevelépszichológia vagy a neveléstörténet intézményei, szakirodalma és adatbázisa (például dokumentumgyűjtemények, hagyatékok, adattárak stb.) az illető tudomány részét képezik, mint ahogy sajátos kutatási módszerei és eszközei is. Amikor az egész neveléstudományi közösségről beszélünk, a „kötőjeles neveléstudományok” közös nevezőjét keressük. Vagyis nem tartoznak bele a „kötőjeles neveléstudományok” (vagy határtudományok) specializált szervezetei, folyóiratai, bibliográfiái és adatbázisai.

A nevelés különféle tudományai lassan-fokozatosan összeérnek. A képzeletbeli „tortán” kifelé haladva egyre több és egyre újabb kutatási eredmény születik, vagyis ez a torta nöttön-nő. A különböző eddigi eredmények pedig lassan összeérnek egymással, és egyetlen tudományt kezdenek alkotni. Így alakul, változik, bővül a neveléstudomány. Újabb és újabb ismeretanyagok vonódnak bele, miközben régebbiek jelentéktelenebbé válnak, lassan el is feledjük már őket.

A neveléstudomány „közös alapjaihoz” tartoznak bizonyára azok az intézmények és szakirodalmi művek (adatbázisok és lelőhelyek),

amelyeket évtizedek óta használunk, vagyis amelyeknek hosszabb történetük van. Ezek az intézmények, szakirodalmak, lelőhelyeik és az adatbázisok tehát szintén a neveléstudomány hagyományát képezik. Ismeretük révén több-kevesebb biztonsággal megállapítható, hogy eddig milyen irányba tartottak a neveléstudományi kutatások. Ez a hagyomány természetesen nem lehet zsinórmérték az új fölfedezések és kezdeményezések számára. Ezek mindig az újdonság vonzásában születnek: új problémákat akarunk megoldani új megközelítésekkel. A hagyomány abban segít, hogy a neveléstudomány eddigi eredményeit tudjuk mérlegelni; azaz hogy megállapíthassuk egy-egy kutatás tényleges újdonságát.

A neveléstudomány hagyománya – intézményrendszere, szakirodalma stb. – csaknem olyan parttalan, mint maga az azt termelő neveléstudományi közösség. Vannak persze olyan ismeretek – a többség ilyen –, amelyek egy vagy több nyelvben is közösek; s mint ilyenek, a nemzetközi tudományos közösség közkinccsei. Ezek révén épül és alakul ki a neveléstudomány nemzetközi közössége. A mi neveléstudományi közösségünk – itt és most – pusztán válogat e parttalanlannak látszó hagyományból. Az itthon legismertebbek, leginkább elfogadottabbak és legtöbbet idézettek képezik – szeretjük, nem szeretjük – a magyar nyelvű neveléstudomány közös ismeretanyagát.

*

Amitai Etzioni, az 1960-as évek társadalompolitikai sikerszerzője egy közösség életciklusait aszerint határozta meg, hogy tagjai hogyan viszonyulnak a hagyományaikhoz (Etzioni, 1968). Kétdimenziós szervezeti modelljében stabilizációs (x) és innovációs (y) tengelyt ábrázol, ebben a síkban ábrázolja egy-egy közösség változásait. Ahogy az innovációs erőök nőnek, úgy csökkennek az összetartó erőök; ahogy a stabilitás növekszik,

szik, úgy csökken a közösség innovativitása. Az új, a még modernebb gyors befogadása sodródóvá teszi a közösséget, mondja Etzioni, amint ezt számos szervezet történetében megtapasztalni. A közösség tagjai elvesztik azonosságtudatukat, önmagukat többé már nem az eredeti közösség hagyományaival határozzák meg. A hagyományok erőteljes ápolása és kizárólagos továbbadása ezzel szemben a közösséget stagnálóvá és törékennyé teszi, mert tagjai képtelenek válaszolni a környezet aktuális kihívásaira.

Vajon csak ezek a végletes lehetőségek állnak egy-egy közösség előtt, vagy van harmadik út is? A szerző szerint ezt a harmadik utat azok a közösségek járják, amelyek egyen-

súlyban tudják tartani a hagyomány és a változás erőit. Lehet, hogy utópia, bár Etzioni mindjárt példákat is keresett hozzá, és meg is találta az izraeli kibucokban. A történet azonban mégsem csak az izraeli kibucokról vagy más „spontán”, „alulról szerveződő” közösségekről szól; általánosabb érvényű. De hogy a neveléstudományi közösségre – itt és most – érvényes-e, ez az akadémiai bizottság és a II. osztály tagjainak belátásán és bölcsességén múlik.

Kulcsszavak: *neveléstudomány, tudomány-szervezés, kutató, akadémiai érték, szakértő, értelmiség, szaknyelv, kánon, műfaj, kvantifikáció*

IRODALOM

- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (2002): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, Bp.
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon 1-3*. Keraban, Budapest
- Brezsnyánszky László – Buda Mariann (szerk.) (2001): *A neveléstudomány értelmezései*. (Pallas Debrecina 1.) Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Etzioni, Amitai (1968): *The Active Society*. The Free Press, New York
- Hrubos Ildikó (2002): „Az oktatást kutató diplomás.” *Educatio*. 11, 2, 253-66
- Hrubos Ildikó et al., (2001): *A neveléstudomány területén tudományos fokozattal rendelkezők tár-*

- sadalmi helyzete és szakmai pályafutása* (kéziratot kutatási beszámoló). Felsőoktatási Kutató (Oktatókutató) Intézet dok., Budapest
- Kozma Tamás (2001): *Pedagógiánk paradigmái*. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.) (2001): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 23-38
- Kozma Tamás – Sike Emese (szerk.) (2004): *Pedagógiai informatika*. (Pallas Debrecina 15). Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Németh András – Pukánszky Béla (2004): *Pedagógia-történet*. Osiris, Budapest
- Educatio (2001): „Oktatás, politika, kutatás.” *Educatio*. 10, 1, 3-216

