



## A NEVELÉSTUDOMÁNY NEMZETKÖZI MODELLJEI ÉS TUDOMÁNYOS IRÁNYZATAI

**Németh András**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

Munkánk a neveléstudomány kialakulásának és napjainkban is mértékadó főbb nemzetközi tudományos irányzatainak történeti nézőpontú áttekintésére vállalkozik. A téma legelőször adódóan terjedelmi okokból sem lehetséges, hogy ennek – hosszabb ókori és középkori hagyományokra alapozódó előtörténet után – a felvilágosodástól napjainkig tartó, évszázadokon átívelő, összetett folyamatnak minden összetevőjére kitekintő elemzést adjunk. Ebből adódóan vizsgálódásaink középpontjában a modern neveléstudomány kialakulásának és fejlődésének a 18. századtól napjainkig tartó főbb nemzetközi folyamatai állnak (a témáról l. részletesebben: *Horn, Németh, Pukánszky és Tenorth, 2001; Hopfner és Németh, 2008; Hopfner, Németh és Szabolcs, 2009; Németh, 2002, 2005, 2012, 2013; Németh és Biró, 2009; Németh és Tenorth, 2000*).

Megközelítésünk hátterében az a tudományfejlődési sajátosság áll, hogy a modern tudományok nemzetközi szinten mértékadó elméleteinek, tudományos irányzatainak kialakulásában elsősorban az európai-transzatlanti modernizációs folyamatokban is mintaadó „tudományos nagyhatalmak” (angol-amerikai, francia, német) hegemoniája érvényesült. Ez a neveléstudomány vonatkozásában azt jelentette, illetve jelenti, hogy a magyar egyetemi tudományos pedagógia, majd a hazai neveléstudomány fejlődése *receptiótörténetként* értelmezhető. A 19. század második felétől kibontakozó magyar neveléstudományos gondolkodást leginkább a külföldi, elsősorban a német szellemi áramlatok átvétele, befogadása és meghonosítása jellemezte. Ezek a hatások – egy viszonylag rövid, az 1940-es évek második felétől 1989-ig tartó kitérőt leszámítva – a 20. század utolsó harmadában újra erőteljesen érvényesülnek majd. Ettől kezdve válik újra mértékadóvá a nyugati tudományosság, azon belül is leginkább az angolszász, angol-amerikai tudományos nézőpontú megközelítések hegemoniája érvényesül. 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, receptiójában ragadható meg. Ebből a nézőpontból vizsgálva, a tudományos teljesítmény leginkább a receptió gyorsaságában, illetve annak eredeti adaptációjában nyilvánul meg.

Ezek a receptiók folyamatok jól nyomon követhetők a magyar egyetemeken a tudományok 19. századi korai intézményesülése időszakában, illetve a 20. század elején kibontakozó német szellemi tudományos 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 fenti célkitűzésekből adódóan rendszerező, történeti összehasonlító áttekintésünk első részében a modern neveléstudomány kialakulását megalapozó 18–20. századi európai tudományfejlődés makrofolyamatainak, továbbá az azok háttérében álló ismeretelméleti paradigmák vázlatos áttekintésére kerül sor. Ezt követően mutatjuk be a modern egyetemek és értelmiségi professziók kialakulásával párhuzamosan kibontakozó neveléstudomány egyetemi intézményesülésének mértékadó történeti-regionális fejlődésmoделlejt (angol-amerikai, francia, német). Részben ezekre alapozódik vizsgáldásunk központi témája, ami a neveléstudomány kialakulása történeti folyamatainak kontextusában tekinti át azokat a jelentősebb nemzetközi elméleti irányzatokat, koncepciókat, amelyek meghatározzák a nemzetközi és a hazai szakmai-tudományos diskurzusokat.

### **Tudományelméleti háttér: ismeretelméleti paradigmák – viták és kompromisszumok**

A neveléstudomány egyetemi tudományként történő intézményesülésének folyamatai a modern tudományok kialakulásának 18–20. századi történetébe ágyazottan válnak értelmezhetővé (ezek részletes bemutatását l. *Németh, 2013*). Az önálló egyetemi tudományok fontos rendszerképző eleme az egyre tudatosabb öndefiníciós törekvés, aminek hatására az egyes tudományterületek mind világosabban kijelölték és mind pontosabban körülhatárolták tárgyukat, kutatási módszereiket. Ez a törekvés legkorábban – már a 17. században – a természettudományok (fizika, kémia, biológia), a matematika, továbbá az orvostudományok terén figyelhető meg. Az európai modernizáció centrumát jelentő régiók egyetemein viszonylag korán létrejönnek az autonóm egyetemi tudománystátuszt reprezentáló önálló természettudományi tanszékek. Ezek a tudományágak teremtették meg azokat a mintákat és normákat, amelyeket a később kialakuló tudományok is követnek majd. A 18. századtól a korabeli természettudományok tapasztalati alapokon (megfigyeléseken és kísérleteken) nyugvó kozmológiai világképe mintaként, később egyre szigorúbb tudományos kánonként szabályozza a kor tudományos gondolkodásának lehetőségeit. Szimbolikus összerendező-fegyelmező ereje az önállósodás útjára lépő újabb tudományok önszerveződését is befolyásolja.

A modern tudományválas útján a természettudományokat némi késéssel követő human-, illetve szellemtudományok önálló egyetemi, akadémiai tudományválasának közös jellemzője a teológiai orientációjú reflexió háttérbe szorulása, továbbá azok fokozatos

elhatárolódása a 18. századig az emberi alapjelenségek univerzális alaptudományként leíró filozófiától. A 19. század közepétől kezdődő további differenciálódás során jelennek meg az önálló, a történetiségre és a társadalmi jelenségekre reflektáló tudományok, például a különböző filológiai, illetve nyelvtudományok, a történettudományok, továbbá a korábban szintén a filozófia speciális résztudományaiból kiváló olyan társadalomtudományok, mint a szociológia, a pszichológia és a gazdaságtan. A társadalomtudományok differenciálódásának másik irányát a filozófia részdiszciplínáinak (pl. etika, antropológia) társadalometika, szociálintropológia, kultúrantropológia formájában történő autonóm tudománnyá válása jelenti majd.

Ezzel párhuzamosan a 20. század első felében alakul ki a különböző tudományok általános kérdéseivel, alapvető sajátosságaival foglalkozó metaelmélete. Az egyes tudományok közös vonásait vizsgálva foglalkozik például a tudományos elmélet-, illetve fogalomalkotás általános szabályaival, azok ismeretelméleti előfeltételeivel, illetve társadalomelméleti összefüggéseivel, metodológiai, tudománytipológiai sajátosságaival. A tudományelmélet egyik fontos területe a tudományos megismerés legáltalánosabb törvényszerűségeivel foglalkozó ismeretelmélet (episztemológia, *theory of knowledge*), ami az emberi megismerés és tudományos tudás előfeltételeire, lehetőségeire és határaitra vonatkozó elméleteket tárgyalja. Munkánk bevezető fejezete a tudományos kérdésfeltevéseket megalapozó, különböző ismeretelméleti megközelítések áttekintésére tesz kísérletet. A tudományfejlődés 17. századi hagyományaiban gyökerező paradigmaticus megközelítésmódok háttérben a kora-újkori világértelmezés kopernikuszi fordulata nyomán kibontakozó természettudományos forradalom (*Kopernikusz*, majd *Kepler*, *Galilei*, *Newton* munkássága) kísérleten és megfigyelésen alapuló természettudomány módszereivel megalkotott egységes mechanikai világkép áll, aminek kezdete a reneszánsz, kibontakozása a kora újkor, később a felvilágosodás széles szellemi áramlataihoz kapcsolódnak.

### Főbb ismeretelméleti hagyományok

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

A másik angolszász szellemi hagyományokhoz kötődő irány, a tapasztalat hegemoniáját hirdető empirizmus, mely tudományelméleti paradigma – *Bacon Novum Organuma*,

illetve *Berkeley Locke, Hume* nyomán – az igazság megragadásának ismeretelméleti megalapozását az érzékszervi megismerés során szerzett tapasztalatra bízta. Kiindulópontja az üres tudat (*tabula rasa*), ami a legelső (veleszületett) ismeretekre, az elemi érzékszervi benyomásokra alapozódik. Az általános érvényű, tudományos ismerethez elvezető megismerés az elemi érzékelések építőköveinek szisztematikus összeillesztésével alakítható ki (vö. *Anzenbacher*, 1993. 141. o.).

Az európai tudományok fejlődése főbb vonulataiban napjainkig követi a tudományos megismerés fenti episztemológiai modelljei által kijelölt út valamelyikét. A racionalizmus az újkori európai tudományosság egyik alapvető irányzataként megjelenő későbbi törekvései (pl. *Spinoza, Leibniz, Wolff*) a tudományos megismerést kizárólag a gondolkodó szubjektumra, annak gondolkodási folyamataira, illetve az azok során alkalmazott szigorú logikai eljárásokra alapozzák. A 18. század végétől kibontakozó német objektív racionalizmus képviselői (pl. *Hegel, Fichte, Schelling*) az individuális alapokon nyugvó megismerést az emberi értelem gondolati-szellemi alkotásainak az „objektív szellem” fejlődése által megtestesített, a társadalmi, kulturális, szellemi-eszmei ideális összefüggések rendjébe ágyazottan vizsgálják. Ennek jegyében hangsúlyozzák, hogy az emberi világra vonatkozó racionálisan megalapozott tudományos megismerést az azt létrehozó közeg, a kultúra társadalmi-történeti, illetve eszmetörténeti összefüggéseire kell alapozni.

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

### **A pozitívista ismeretelmélet egyeduralkodója**

A tudományfejlődés későbbi szakaszában az egyre inkább mértékadóvá váló angol-szász, illetve francia tudományosság alapmodelljeként, az empirizmus újabb változataként a pozitívizmus válik a 19. század mértékadó irányzatává, ami a tudományos megismerést a pozitív, valóságos, vagyis kizárólag tapasztalati szinten egyértelműen megragadható, megfigyelhető, pontosan mérhető, illetve számszerűsíthető (kvantifikálható) tényekre alapozza. Azokra a természeti és társadalmi jelenségekre, kapcsolatokra, szimbolikus kifeje-

zési formákra, amelyekben a valóság tényszerűen megtapasztalható, egyértelmű, materiális, matematikai eszközökkel leírható formákban van jelen. Az irányzat megerősödése és újabb változatainak létrejötte egybeesik a tudomány szerepének változásaival. Míg a tudomány fejlődésének korábbi szakaszában szerepe olyan világmagyarázat megalkotására szolgált, amely elősegítette a természet vallás nélküli megértését, addig a 19. századi korai modernizáció hatására mind erőteljesebben fogalmazódik meg az igény a már *Bacon* által is fölvetett hasznosság szempontjainak érvényesítésére. Ezt a változást jól jelzi például az, hogy a század második felében megerősödő szerves vegyipar és elektrotechnika már közvetlenül hasznosuló tudományos eredményekre épült.

A kritikai hangok ellenére a 19–20. századi tudományfejlődés ismeretelméleti megalapozásában a *Comte* által képviselt korai francia, majd angol empirizmus pozitivista vonulata, továbbá a hasznossági elvet még radikálisabb formában hangoztató amerikai gyökerű pragmatizmus kap kiemelt szerepet. A pozitívizmus szemléletmódja a természettudományok valóságképére alapozva a természet egyformaságába, ismétlődésébe, a természeti törvények belső rendjébe vetett hitet sugározza. A természettudományok természettapasztalata az ellenőrizhető mérések formájában megvalósuló laboratóriumi tapasztalat. Ennélfogva a természettudományos megismerés logikáját követő tudományos kutatás annak a feltárására irányul, ami a természeti jelenségek sokaságában és sokféleségében egységet alkot, és az egyedi jelenségek valamely osztályára jellemző, általános érvényű, közös vonásként meghatározott körülmények fennállása esetén szükségszerűen bekövetkezik, rendszeresen ismétlődik. Igazsága tehát arra vonatkozik, ami állandó, szükségszerű és általános. Ennek alapján a kutatás tárgyát képező természetnek egy laboratóriumi képe alakul ki, a rá vonatkozó igazság alkotja a természeti törvényt, ami objektív, történelmietlen és egyetemes.

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

Ezt az ismeretelméleti irányt követi a 19. század végén kibontakozó amerikai pragmatizmus (pl. *William James*, *Charles Sanders Peirce*, *John Dewey*) azzal a kiegészítéssel, hogy az empiria nem csupán a tudományosan megalapozott megismerést, hanem az em-

beri tudás minden egyéb tapasztalati formáját is magában foglalja. Továbbá hangsúlyozzák azt, hogy a tapasztalaton, az aktív társadalmi cselekvésen alapuló tudás egyben az emberi haladás előfeltétele, aminek célja a jobb életfeltételek biztosítása. Ez a megközelítés gyökeresen átformálja a tudományos tudás korábbi ismeretelméleti státusát, ugyanis annak kiindulópontja a filozófiai szinten reflektált általános érvényű, szubsztanciális igazságfogalom helyett a gyakorlati hasznosság lesz, azok érvényességét az egyedi helyzetek sajátosságait kereső, praktikus szempontok határozzák meg.

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

### **A humántudományok emancipációs törekvései – hermeneutika és fenomenológia**

Az empirikus tudományosság egyetemes tudományfelfogásával szemben a 19. század végén jelentkező kritika leginkább az önálló tudomány státuszt ebben az időben elnyerő szellem-, illetve társadalomtudományok irányából érkezik, megfogalmazva azok igényét a saját önálló tudományos arculatuk, a természettudományoktól eltérő jellemzőik, valamint az azokkal adekvát kutatás-módszertani eszköztárak megalkotására. Ennek első lépése az újkantiánus iskolához tartozó *Windelband* és *Rickert* által kidolgozott tudományrendszer-elmélet. Ennek tudománytipológiája két eltérő tudománytípust különít el. Ezek az emberi kultúra jelenségeit vizsgáló, az egyedi, a különös megragadására törekvő idiografikus humántudományok, továbbá az általános összefüggések feltárására vállalkozó nomotetikus természettudományok. Mindkét tudománycsoportban szerepet kapnak a különböző elméleti tézisek és általános elméletek, azonban azok használata eltérő. Az általános törvényszerűségekre fókuszáló természettudomány empirikus adatok segítségével hipotéziseket és elméleteket ellenőriz, hogy segítségükkel olyan egyetemes érvényű elméletekhez jusson, amelyek a vizsgált jelenségek ok-okozati összefüggéseit magyarázzák. Az idiografikus tudományok az individuumra mint objektumra (tárgyra) tekintenek, aminek viselkedését különböző – külső és belső erők – határozzák meg (determinálják).

Az ehhez kapcsolódó további ismeretelméleti alapkérdésre, hogy vajon rendelkeznek-e a társadalomtudományok az empirikus tudományosság módszertani monizmusán túlmutató, tárgyukból fakadó önálló kutatás-módszertani eszköztárral, a választ a századfordulón az egyetemességre törekvő empirikus irányzat ellenmozgalmaiként kibontakozó új tu-

dományelméleti irányzatok válaszolják meg. Az egyik az emberi világ alkotásainak jelentéseire fókuszáló szellemtudományos hermeneutika, a másik az emberi világ általános, strukturális jegyeinek leírására vállalkozó fenomenológia. A fenomenológia elméleti megalapozója *Husserl*, továbbá a hermeneutika szellemtudományos megértő módszerét megalkotó *Dilthey* szerint az emberi világ vizsgálatára irányuló tudományos megközelítéseknek nem az empirikus tapasztalatból, hanem a hétköznapi életből, az életvilágból kell kiindulniuk.

### *A fenomenológia*

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

*Husserl* további előfeltevése szerint az emberi életvilág tudományos vizsgálatának nem a korabeli empirikus tudományosság által javasolt tapasztalatból, illetve az arra alapozott fogalmi gondolkodás törvényszerűségeiből kell kiindulnia, hanem az ember tudati működésének filozófiai szinten elemzett összefüggéseiből. Ezek legfőbb jellemzője az intencionalitás, ami az emberi tudataktusok mindig valamire való irányultságát, valaminek a tudatát jelentik: a látás mindig valaminek a látása, az emlékezés mindig valaminek való emlékezés, a vágy mindig valaminek irányuló vágy. A fenomén ez az intencionális élményben artikulálódó, a megismerő tudat számára jelenvalóságként adott jelenség. Ha például egy tárgyat látunk, soha nem lehetünk biztosak abban, hogy ez a látvány híven reprezentálja-e a megismeréstől független objektumot, de biztosak lehetünk abban, hogy van egy olyan élményünk, hogy látjuk az adott dolgot. Amit az adott élményben megismerünk, az nem maga az objektum, hanem a fenomén lesz. Amennyiben minden észlelet mint tapasztalat fenomén, meg kell vizsgálni azok típusait: lehetnek a) külső tapasztalatok, ezekben a körülöttünk lévő világ dolgai, jelenségei adóttak (házak, növények, gépek stb.), továbbá b) belső tapasztalatok, a bennünk lezajló történések reflexióink általi észlelései (vö. *Anzenbacher*, 1993; *Mezei*, 1998).

Az empirizmus felfogásával szemben, ami kizárólag az oszthatatlan valóság létezését, illetve megismerésének egyedüli formájaként az érzékelést ismeri el, a fenomének elemzése során az érzéki és a nem érzéki valóságot elkülönítő fenomenológia túllép ezen az ismeretelméleti pozíción. *Husserl* az empirikus tapasztalatot elemezve megállapítja, hogy az az érzéki tapasztalat rejtett nem érzéki jelenségeket is magában foglal. Az érzékelt, illetve észlelt empirikus, állandóan változó reális valóság mögött ott húzódik egy másik, változatlan és állandó réteg, például matematikai evidencia a dolgok számossága formájában. Ez a rejtett réteg nem érzéki szemléleti szinten, hanem a belátás formájában adott a szemlélő számára. Ez megmutatkozik ugyan az észlelésben, de az nem része az érzéki fenomének, mivel az nem észlelhető valóságként.

*Husserl* szerint a tudományos megismerés módszertani eljárásait ezért úgy kell kialakítani, hogy annak során feltárhatóvá és leírhatóvá váljanak a fenomének alapvető megjelenési formái, mélyebb strukturális elemei. Ennek útja a fenomenológiai redukció, az eljárás, amikor a kutató az életvilágot képletesen zárójelbe téve (ami azonban nem jelenti létezésük tagadását), vizsgálódásait kizárólag az intencionális élményekre és az azokban adott fenoménekre korlátozza. Erre azért van szükség, mert a hétköznapiak során a természetes beállítódás érvényesül, amelynek során az ember naiv magától értetődöttséggel éli köznapit, melyben az észlelés alacsonyabb szintjei (észlelés és kombináció) sokféle formában ötvöződnek az észlelést meghatározó, történetileg kialakult világfelfogások szabályozó hatásaival. Ez biztosítja az eidetikus redukció sikerét, ami elvezet a lényeg alapvető strukturáihoz (ennek elnevezése lesz a görög *eidosz* – öskép), annak alakjait, fogalmait, eszméit a vizsgálódás középpontjába helyezve, miközben háttérbe kerülnek a korábbi beállítódások, mind jobban megfogalmazhatóvá válik a vizsgált dolog, jelenség lényege. Ez vezet el a fenomenológiai lényeglátáshoz, vagyis a vizsgált fenomén lényegének megragadásához. Ezen a szinten eltűnik a vizsgálat tárgyának egyedisége, véletlenszerűsége, kialakul annak általánosan érvényes formája, láthatóvá válnak annak tartalmi vonatkozásai is.

#### *A hermeneutika*

A hermeneutika megértő módszerét kidolgozó *Wilhelm Dilthey* 1883-ban megjelenő *Einführung in die Geisteswissenschaften* (Bevezetés a szellemtudományokba) című munkájában szintén a természettudományoktól lényeges jegyeikben különböző szellemtudományok önálló, rendszeres módszertani alapjainak kidolgozását, ennek szükségességét hangsúlyozza. Későbbi munkájában (*A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*) a szellemtudományok feladatát, a természeti valóságtól alapvetően különböző, történeti alapokon nyugvó emberi világ kulturális jelenségeinek feltárásában, illetve vizsgálatában jelöli ki. A humán tudományok terén is erőteljesen érvényesülő pozitivistá-empirista szemléletmódot kritizálva hangsúlyozta, hogy az emberi világ jelenségei nem vizsgálhatók, magyarázhatók a természeti jelenségekkel analóg módon, a természettudományok módszereivel (*Dilthey*, 1974).

Ezek az életfolyamatokból bontakoznak ki, annak szerves részét képezik. Az élet filozófiai jellemzője, hogy az emberi létezés biológiai, fiziológiai formája, továbbá olyan időszakkal is rendelkező folyamat, amely lehetővé teszi az egyes individuumok egymástól való



elkülönülését, egymással való kapcsolatteremtését. Az emberi élet tehát nemcsak a fizikai világba való kiterjedést, hanem egy belső, szubjektív, lelki világ kiépülését is jelenti. Ez kettős kiterjedés – a biológiai-anyagi szint és a tudati-szellemi szint – egymással szerves kölcsönhatásban formálódik. Egyszerre külső környezetben objektív módon végigélt, ugyanakkor belsőleg, szubjektív módon megélt folyamat, egyszerre természetes adottságként lefolyó életfolyamat, és ugyanakkor tudatosan megtervezett, szellemileg reflektált létforma. Mindkét minőségében kapcsolatban áll az idővel, de nem kizárólag a külső idővel, hanem annak szerves belső idői formájával. Így az élet nemcsak időbeliség, hanem időiség is, maga az átélt, megélt idő (vö. *Dilthey*, 1990. 63. o.).

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

Az élmények mint az életfolyamat részei egymással összefüggő struktúrát alkotnak, megalkotva az életutat, az értelem-összefüggésekké strukturálódó élményeknek meghatározott elrendeződését. Azt az élményrétegződést, amiben az egymásra rakódó, egymásra épülő élmények újraszervezik az egymáshoz és az élethez való viszonyukat. Az egyén individualitását hordozó életút nem írható le csupán biológiai folyamatként, sem pedig pszichológiai realitásként, olyan szellemi egység, amely a megélés folyamatában a biológiai és pszichikai életmozzanatok az életnek mint átfogó szellemi egésznek összefüggésrendszerében szerveződnek az individualitást megalapozó értelem-összefüggéssé. Az élet, bár biológiai folyamatokban gyökerezik, a szellemi valósághoz tartozik, feltárását és megértését maga a szellemi dimenzió biztosítja, amivel kettős kapcsolatban áll. Egyrészt maga is szellemi, hiszen saját belső élményvilágunk tudati-szellemi reflexió útján szerveződik individualitásunkat hordozó értelem-összefüggésé. Másrészt szellemi objektívációi révén az individuumok egymással kapcsolatba lépve és együttműködve egy közös szellemi világ – társadalmi és kulturális létszféra – alkotói és részesei is egyben. Ez a közös szellemi világ történelmi és belső időkeretbe szerveződő időbeli kiterjedés. A szellemi világ mindig történelmi világ, amiben az azt létrehozó életesemények, emberi cselekvések és alkotások, a létrehozott művek mint a történelmi időt belsőleg strukturáló egységek egymással hatásösszefüggésben álló időstruktúrákként válnak ennek alkotórészeivé. A szellemi történelmi világnak ez a belső idői megformáltsága a nyelv közegében, a nyelvi formák és kifejezések

által és rendszerében a beszéd, a szövegek, az irodalmi művek különböző alakzataiban válik ténylegesen megjelenítetté. A szellemi-történelmi világot az idő, a nyelv és a történelmi hatásösszefüggések kölcsönhatásai és strukturái szervezik egységes és átfogó értelem-összefüggéssé, ami az élmény és a kifejezés egységén alapul (vö. *Dilthey*, 1990. 67–69. o.).

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

Összegezve: a kultúra világával foglalkozó szellemtudományos kutatás nem alapozható csupán a számszerűsíthető empirikus tapasztalatokra, az emberiség egymást követő generációi által megteremtett kultúra világának alkotásait szimbolikus jelentéseikkel együtt, azok kialakulásában, vagyis történetiségükből fakadó öntörvényűségükben kell vizsgálni, feltárva azok értelmét, értékeleit, illetve céljait is. Ez nem korlátozódhat kizárólag a leírt szövegekre, a vizsgálódásnak ki kell terjednie a különböző egyéb kulturális megnyilvánulásokra, műalkotásokra, intézményekre is, amelyek lényege az érzékelés egy szubjektív aktusa, a megértés – értelmezés, magyarázat, interpretáció – segítségével, a hermeneutika módszertani eljárásaival ragadható meg. A hermeneutikának a megértés tudományos módszerként történő alkalmazása során az interpretációs folyamat ciklikus szakaszokra tagolódik. Egy-egy hermeneutikai kör a szisztematikus megértés segítségével a megélt élethelyzetek (élmények) és azok kifejeződései formáinak összefüggéseit feltárva teszi lehetővé a társadalmi valóság mind mélyebb rétegeiben rejlő, korábban ismeretlen összefüggések láthatóvá tételét (*Dilthey*, 1974; *Lenzen*, 2004. 127. o.).

A fenomenológia és a hermeneutika szemléletmódja a hétköznapi világ természetes tapasztalataira alapozódik, mely közegben a dolgok és jelenségek sokasága és sokfélesége, egyedisége, esetlegessége, véletlenszerűsége, változatossága válik megtapasztalhatóvá. Ez az élet hétköznapiságával összeszövődő tapasztalat, annak természetes szubjektív idővilága megkérdőjelezi a térben szigorúan strukturált és lehatárolt tudományos természetkép és ennek logikáját követő társadalomkép merevségét, időtlenségét, igazságának egyetemes érvényűséget hirdető történetietlen világát. A hermeneutika révén az empirikus tudományosság objektív, ellenőrizhető, egységes és változatlan igazságával szemben a partikuláris tapasztalatok interszubjektív terében formálódó, különböző életvilágok előítéleteiben gyökeredző sokféle igazság kerül felszínre, melyeknek mindig azok adott konkrét körülményei teremtik meg saját érvényességük igényét. Ezek a plurális igazságok mindig különböző, változatosan interpretálható szövegek formájában jelennek meg, melyek egyike sem jeleníti meg a teljes igazságot, egyedi formában mindegyik a maga konkrét módján keresi és megalkotja a soha nem teljesen kész igazságot. A hermeneutika ezt a másfajta egyetemességi igényt azáltal juttathatja érvényre, hogy az európai racionalista tudományfelfogás absztrakt, történelmi szempontokat nélkülöző egyetemességi horizontját

saját természetes határaival, az emberi végesség tapasztalatával, illetve mindenfajta emberi tapasztalás ebben gyökerező végességével és történetiségével szembesíti.

### **A 20. század első felének további tudományelméleti irányzatai**

A 20. század első évtizedei a tudományos megismerés újabb változásait hozzák. A század elején kibontakozó tudományterületek, a magfizika, a részecskefizika, továbbá a relativitáselmélet és a kvantumfizika – *Planck, Einstein, Bohr, Heisenberg* nevéhez kapcsolódó – tudományos eredményei gyökeresen megváltoztatják a kutatás normáit és követelményeit. Ezek az eredmények számos, a korábbi mechanikai világgéppel szembenálló új elgondolást is megfogalmaztak, melyek csak elvont matematikai eszközökkel, illetve kizárólag a szakemberek számára átlátható kísérleti technika segítségével voltak kutathatók. A korabeli tudományfilozófia, illetve tudományelmélet változásait befolyásolta továbbá a matematikai logika gyors fejlődése, neves művelőinek, mint *Frege, Russell, Whitehead* a tudományos megismerés határaival kapcsolatos logikai és halmazelméleti felismerései is. A változásokat jól érzékeltetik például *Hilbert* nagy hatású, a matematika alapjaira vonatkozó kutatásai, *Gödel* bizonytalansági tétele, *Tarski* szintaktikai és szemantikai, illetve tárgynyelvi és metanyelvi szintek elkülönítésére irányuló javaslatai. Hatásukra a század elején kialakult egy széles körben alkalmazható egzakt logikai apparátus. Ebben a szellemi közegben született a 20. századi tudományfilozófia egyik alapműve, az osztrák származású, Angliában tevékenykedő *Wittgenstein* fiatalkori munkája, a Logikai-filozófiai értekezés, ami az egész filozófiát, benne a tudományfilozófiát, mondatok, kijelentések, állítások olyan halmazának tekintette, amelyek között a logika tud kapcsolatot teremteni (*Palló, 2003. 373–375. o.*).

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

### **A 20. század második felének tudományelméleti „forradalmi”**

Az 1990-es évektől a nemzetközi diskurzusokban számos új tudományelméleti téma is feltűnt, amelyek háttérben *Thomas Kuhn* a logikai pozitívista és popperi tudományfilozófiából kinőtt analitikus tudományfilozófia átfogó kritikáját elsőként megfogalmazó nagy hatású, a tudományok fejlődését vizsgáló munkája áll (A tudományos forradalmak

szerkezete (*Kuhn*, 1962, 1970 – magyarul 1984). *Kuhn* a tudományfejlődés történeti törvényszerűségeit vizsgálva azt állította, hogy az olyan szakaszokra tagolódnak – ezt normál tudománynak nevezi –, amelyeken belül nincsenek radikális változások, a tudomány megadott közös keretek között fejlődik, gyarapodik. A paradigmatis tudományban a tudósok közösséget alkotnak, a tudós közösség és a paradigma kapcsolata kettős kölcsönhatásban áll egymással. A paradigma az, amit a tudós közösség elfogad, de nem tudatosan, hanem közös mintákat, példákat követve. Aki nem fogadja el az uralkodó paradigmát, azt a tudósok nem tekintik maguk közé valóknak, ha valaki másképp tesz fel kérdéseket, más módszerekkel keresi azokra a válaszokat, azt kirekesztik maguk közül, dilettánsnak (vagy az orvostudományban kuruzslónak) bélyegzik. Az elhatárolódás nem csupán a problémák szintjén valósul meg, hanem a tudós közösség határait is kijelöli. Miután nincsenek szigorú definíciók, a határvonalak vitathatóvá válnak. Az éppen aktuális tudományos igazságot folyamatos – a körülmények által alakított – harc eredménye dönti el. A tudomány normál szakaszában is állandóan változik, folyik a rejtvényfejtés, a keretek kitöltése.

*Kuhn* szerint vannak ennél viharosabb tudományfejlődési szakaszok is, ezeket nevezi tudományos forradalomnak vagy forradalmi tudománynak. Az ilyen szakaszok lényegesen rövidebbek – de nem pillanatszerűek – a paradigma által befolyásolt fejlődési időszakoknál, viszont sokkal radikálisabb változásokat eredményeznek. Ezek a folyamatok ott kezdődnek a normál tudományon belül, ahol megjelennek elméleti vagy gyakorlati anomáliák. Az anomália olyan tényező megjelenését jelenti, ami nem illeszthető bele az uralkodó paradigmába. A paradigmatis tudomány az anomáliákat ignorálhatja, figyelmen kívül hagyhatja azzal, hogy a jelenség nem is létezik, tévedés, vagy ha mégis létezik, nem abban a formában, ahogy azt leírták. Megpróbálhatja továbbá beilleszteni azt az uralkodó paradigmába. Ez a válság előkészíti a talajt a paradigmából nézve „örült” gondolatok számára. Ezek olyan új megközelítést ajánlanak, amely megoldja az anomáliákat. Az ezt megfogalmazó forradalmár nem szükségszerűen, de sokszor kívülálló. Amennyiben a tudós közösség elfogadja az új elméleti megközelítést, bekövetkezik a tudományos forradalom, a paradigmaváltás mint a világszemlélet alapvető megváltozása. A különböző paradigmák olyan különböző világnézetek, amelyek még a tényeket és az adatokat is eltérő módon értelmezik. Ebből is következik a paradigmák összemérhetetlensége. Amennyiben ugyanis két paradigma között nincsenek közös alapadatok, alaptények, alpnézetek, akkor a két paradigma nem tud kommunikálni egymással, így nem dönthető el azok egymáshoz fűződő viszonya sem.

A tudomány további sajátos tulajdonsága a törekvés saját forradalmi nyomainak el-tüntetésére. A forradalmak után a tudósok újraírják a tankönyveket, kézikönyveket, megváltoztatják a tudomány történetét, ahogy teszik ezt más történések is. A korrekció hatására a tudomány története az elődök munkájának átértékelése nyomán az éppen aktuális tudományhoz vezető folytonos fejlődés látszatát kelti. Azt hangsúlyozzák, hogy a régi tudósok ugyanazokra a kérdésekre voltak kíváncsiak, mint a mostaniak, csak még nem álltak rendelkezésükre megfelelő kísérleti és elméleti eszközök, ezért még nem tudták megadni a helyes válaszokat, de ahogy időben közeledünk a mai állapothoz, annál közelebb álltak a helyes megoldásokhoz (vö. *Szegedi*, 2013).

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

Tudománypukkasztó felfogása szerint az állam és az egyház szétválasztása után az állam szétválasztására lenne szükség: „Nincs tehát világosan megfogalmazható különbség mítoszok és tudományos elméletek között. A tudomány egyike az emberek kialakította számtalan életformának, és nem is föltétlenül a legjobb. Hangos, pimasz, drága és feltűnősködő. [...] És minthogy az álláspontok elfogadásáról vagy elvetéséről az egyes embereknek, vagy, demokráciákban, demokratikus intézményeknek kell döntenük, adódik a következtetés, hogy állam és egyház elválasztása kitoldandó állam és tudomány elválasztásával.” (*Feyerabend*, 2002. 475. o.).

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

szemben. A pozitív heurisztika a program fejlesztésének irányát szabja meg, előzetes terv, ami körvonalazza a program által elérendő célt, ezáltal viszi előre a programot. Egy tudományos program nem akkor ér véget, ha cáfollattal találkozik, hanem akkor, amikor a pozitív heurisztika kimerül, vagyis amikor a kutatásnak nincs további iránya. *Lakatos* saját tudományfelfogását nem egyszerű elméletnek, hanem sokkal inkább olyan előíró, preskriptív módszertannak tekintette, amely követendő kánont szolgáltat egy metatudományos probléma megoldása számára. Nem a tudományt írja le, hanem a tudományelmélet, egyben a tudománytörténet számára írja elő a tudomány elemzésének szempontjait (*Kutrovác*, 2013).

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

A felvetődő racionalitásprobléma másfajta, később sok vitát kiváltó megoldását javasolta a tudásszociológia ekkor kibontakozó erős programja (*Bloor*, 1976, 1991), ami a tudás szerkezetének szociológiai elemzésével a tudásszociológiai tradíció folytatására és meghaladására vállalkozik, kiterjesztve annak érvényességét az egzakt tudományos tudás területeire is. A koncepció *Wittgenstein* késői munkásságából merített nyelvjáték-tételre támaszkodik, ami szerint a kultúrába történő betagozódás során elsajátított nyelvjátékok útján lehet értelmezni az emberi megismerés területeit. A fogalmak természetét azok használatában ragadja meg és azt alapvetően nyitottnak tekinti minden új alkalmazás esetén is. *Fehér* (2002) szerint az erős program újszerűsége abban rejlik, hogy megközelítésmódja ráirányítja a figyelmet az emberi tudás és ezen belül a tudományos tudás használhatósági és érvényességi határait, annak mindenkorai történelmi és antropológiai meghatározottságára. Az edinburghi iskola „erős programja” által kezdeményezett tudásszociológiai iskola alaptétele szerint ugyanis a megismerő ember nem magányos hősként szerez ismereteket, annak minden megnyilvánulása társadalmi összetevők által befolyásolt. *Quine* episztemológiai naturalizmusával szemben az ember nem kognitív képességeinek teljes birtokában jön a világra, mindig valamely közösség tagjaként születik, annak tevékenységéhez kapcsolódva szerzi meg kognitív képességeit és válik alkalmassá az elfogadott és rendelkezésre álló megismerési folyamatok követésére (*Barnes és Bloor*, 1982; *Barnes, Bloor és Henry*, 2002; *Bloor*, 1991, 1983). Az általuk kidolgozott episztemológiai kollektívizmus szerint a társas (szociológiai, kollektív) tényezők jelen vannak a tudás kognitív tartalmában is, azonban azt nem destruktív, hanem konstitutív, illetve konstruktív módon alakítják. Ezt a sajátos emberi megismerést éppen az ember társas lény mivolta teszi lehetővé, ez teszi azt történelmileg és társadalmilag meghatározottá, változóvá (vö. *Fehér*, 2002).

Az erős program tételei a társadalmi környezet mélyebb, az emberi megismerés alapjait érintő meghatározottságára utalnak: „A dolog lényege az, hogy a társadalom nem eltorzítja a világra vonatkozó tudásunkat, nem áll közénk és a valóság közé. A társadalom

képessé tesz bennünket: általa, nem pedig ellenére látjuk a világot. A társadalom és a kultúra szemüvegként hat: rajta keresztül kollektíve látjuk és ragadjuk meg a világot, nélküle semmit vagy majdnem semmit nem látnánk. A tudósok számára persze a releváns 'társadalom' általában a 'tudományos közösség'." (Bloor és Edge, 2000. 159. o. idézi Fehér, 2002. 22. o.).

## A neveléstudomány fejlődésmodelljei

Miként arra az európai tudományosság főbb ismeretelméleti hagyományait bemutató áttekintésünkben is utaltunk, a modern tudományok különböző ismeretelméleti tételeinek kialakulása nem egységes és univerzális, hanem az a modern kori fejlődés egymástól elkülönülő főbb regionális – kontinentális és angol-amerikai vagy angolszász – fejlődésmodelljei által is behatárolt folyamat. Munkánk a továbbiakban a regionális tudományfejlődési modell értelmezésére vállalkozik. Az 1990-es évektől gyakran hivatkozott – a neveléstudomány fejlődésére is kitékintő – nemzetközi történeti-komparatív vizsgálatok (Keiner, 1999; Keiner és Schriewer, 2000; Schriewer, Keiner és Charle, 1993; Wagner és Wittrock, 1990) 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 (Becher, 1989; Bruch, 1985; Depaepe, 1993; Genov, 1989; Glick, 1987; Keiner, 1999; Larson és Deutsch, 1998; Lepenies, 1985; Harwood, 1992; Plé, 1996; Ringer, 1992, 1993; Schriewer, 1998; Wagner, 1990).

Az angolszász és a kontinentális társadalom- és tudományfejlődés különbségeinek hátterében álló leglátványosabb különbség az állami beavatkozás eltérő mértékében ragadható meg. Nagy-Britannia országainak állam-, társadalom-, illetve intézményfejlődésre – ezen belül a jogrendszerre, az államirányításra, továbbá az egyéb alrendszerekre, például az alsó-, közép- és felsőfokú oktatási rendszerre, továbbá a tudomány intézményrendszerének egészére – jellemző a magánkezdeményezések dominanciája, a területi széttagoltság, illetve a decentralizáltság. A 18. század végére kialakuló oktatási rendszer 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 modern angolszász értelmiségi professziókat is a nagyfokú önállóság jellemezte, azok fejlődését nem befolyásolták központi állami intézkedések. Azokban tovább éltek a régebbi korok hagyományai, megmaradtak a különböző szakmai egyesületek céhszerű jogkörei, továbbra is megőrizték középkori közösségek korporatív rendjét. Az angol szakirodalom erre a professziótípusra használja a *liberal professions* elnevezést (Lundgreen, 1999. 21–22. o.). Az Egyesült Államok létrejötte során főbb tendenciáiban követi az anyaország hagyományait. Az intézményi decentralizáció még erőteljesebb, a helyi, regionális önkormányzatok intézményeiben az irányítás és ellenőrzés legszélesebb jogkörei a civil társadalom, a polgárok és azok választott testületek kezében összpontosulnak. Az iskolafenntartás a magánszféra mellett – a szabad

iskolát a szabad polgároknak (*free schools for free citizens*) elv jegyében szintén az önkormányzat kezében marad (a regionális tudománymodellek részletesebb bemutatását l. Németh, 2013).

Az angolszász tudományrendszerben a pozitívizmus, illetve a pragmatizmus tudományfelfogásának jegyében, a 20. század elején kialakuló, különböző társadalomtudományok részét képező neveléstudomány elsősorban a különböző professziók gyakorlatias tudáselemeinek, illetve szakmai igényeinek kielégítésére szolgált. Minden egymástól elkülönülő diszciplináris részterület jellemzője az erőteljes empirikus orientáció, a tudományos munka valamilyen konkrét, gyakorlati társadalmi probléma megoldására való fókuszálása. Ennek Angliában az Egyesült Államokban kialakuló neveléstudományos diszciplinája az *educational studies*. Ezek a különböző pedagógusi professziók (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 diszciplinárák. 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, – amelyek a különböző *School of Education*, illetve *Department of Education* szervezeti kereteit alkották (vö. Keiner és Schriewer, 2000. 30. o.).

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 gyökeredző 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. o.). 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 (Németh, 2013).

A francia egyetem- és tudományfejlődést meghatározó napóleoni államreform 1808-ban az ország valamennyi közép- és felsőfokú iskoláját a „francia egyetem” (*Université France*), egy állami tisztviselőkből álló tanügyi testület irányítása alá rendelte. Az országot 17 tankerületre (*académie*) osztották, ezek 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 iskolafelügyelők (*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, a „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, melyben számos, később neves filozófus, szociológus, történész, irodalmár folytatta tanulmányait (vö. *Pokol*, 1995. 6. o.). A fakultások mint állami intézmények tudományos kompetenciája és adminisztratív illetékességi 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 (erről részletesebben l. *Karady*, 1979).

A szociológiai orientációjú francia társadalomtudomány legkiemelkedőbb képviselői, az elméleti-történeti elemzési módszert bevezető *Émile Durkheim*, továbbá az adatfelvétel-statisztikai módszer felhasználásával dolgozó *Frederic Le Play* voltak. *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 a durkheimianus 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 kutatták, a francia társadalomantropológia megalapozói. *Mauss* maradandó elméleti elemzése a primitív társadalmakban nagy szerepet játszó „ajándékozás” társadalmi funkcióira irányultak. *Maurice Halbwachs* (1877–1945) inkább a szociálpszichológia felé fordult, máig jelentősek a „társadalmi emlékezet”-re, az individuális-pszichológiai emlékezet társadalmi meghatározottságára irányuló vizsgálatai (*Pokol*, 1995. 13–15. o.).

A pozitívizmus 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 pozitívizmus empirikus nézőpontja nyomán az indukciós módszerre alapozva – az egyszerűtől a bonyolult felé haladva – épül fel a francia egyetemi tudományos kánon hierarchikus rendje, melynek csúcsán az európai tudományfejlődés során legkésőbb megjelenő, klasszifikációját tekintve is legkomplexebb tudománya, a szociológia állt (*Tóth*, 2001. 105. o.). Az ekkor kibontakozó, a társadalomfilozófiával, a szociológiával, társadalom-gazdaságtannal és az etikával szoros kapcsolatban álló francia neveléstudományos reflexió nem a német tudományosságra jellemző önálló tuda-

mány formájában, hanem a *Durkheim* által kialakított pozitív alapokon nyugvó erkölcstudomány széles körű, integrált társadalomtudomány részeként jelenik meg (*Keiner és Schriewer*, 2000. 30. o.).

A német egyetem- és tudományfejlődést a 19. század elején kibontakozó nagyszabású porosz államreform keretében létrehozott, *Humboldt* nevéhez köthető reform alapozza meg. Ennek 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, ami az egyetemi oktatók és a hallgatók egymásra utaltságának elvei alapján bontakozhat ki. Önálló, teljes jogú karként az egyetemi karok hierarchiájának élére kerül a korábban előkészítő jellegű, alárendelt szerepet játszó filozófiai fakultás. Ezáltal jelentős mértékben megnő a német egyetemi filozófia, klasszika-filológia, továbbá a pedagógia tudományának presztízse. A reform nagymértékben hozzájárul a közép-európai értelmiség sajátos, új típusát megjelenítő állami hivatalnokok képzéséhez, megteremtve az állam és az adott társadalmi rend elvárásait fenntartás nélkül elfogadó és azt reprezentáló „univerzális államhivatalnok” típusát.

A 19. század második felében az egyetemeken megvalósuló középiskolai tanárképzés keretében oktatott egyetemi neveléstudományként a teológiai, majd nevelésfilozófiai orientációjú elméleti pedagógia intézményesül, aminek 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 mindenhol a herbartianus pedagógia képviselői töltik be az egyetemeken létrehozott pedagógia tanszékeket, határozzák meg az intézményesülő egyetemi pedagógia retorikáját (vö. *Coriand és Winkler*, 1996; *Németh*, 2012; *Tenorth*, 2001). A német tudományosság jellemzője az egymástól szigorúan elkülönülő, szétaprózott szakdiszciplína-rendszer. A századforduló táján önállósodó, önálló diszciplína rangjára pályázó német egyetemi pedagógia is a német tudomány zárt diszciplináris rendszerének logikáját követte. Önálló tudomány jellegét, a pszichológiától, a szociológiától, valamint a pszichoanalízistől 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 (részletesen l. *Wagner és Wittrock*, 1990. 331–357. o.).

## Neveléstudomány a 20. század első felében

A fentiekben vázlatosan bemutatott, a különböző történeti régiókban kialakuló tudományfejlődési sajátosságok főbb, 20. század elejéig tartó fejlődési folyamatainak áttekintését követően az azok háttérében álló tudományos irányzatok fejlődéstörténetét vizsgáljuk meg. A munkánk címében szereplő *tudományos irányzat* gyűjtőfogalom, a tudományok

fejlődése során a 19. század végétől megjelenő olyan eltérő ismeretelméleti, illetve elméleti-módszertani elvek összességére utal, amelyek meghatározzák, strukturálják az adott tudományterület, illetve egy konkrét tudomány kutatási feladatait, annak módszereit és eredményeinek értelmezését. A neveléstudomány, a humán- és a 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 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, melyek nem csupán kialakulásuk időszakában, hanem egészen napjainkig megalapozzák a nevelés-oktatás jelenségeinek mind elmélyültebb és differenciáltabb tudományos reflexióját.

### **Az empirikus irányzatok térhódítása: experimentális és pragmatista pedagógia**

A neveléstudomány 19. század végi korai emancipációs törekvéseinek egyik fontos indikátora, egyben az önálló egyetemi tudományvá válás előfeltétele a filozófiai szemléletmódot képviselő herbartianizmus meghaladása, és a többi humántudományhoz hasonlóan a korszak vezető empirikus paradigmája, a pozitívizmus tudományfelfogásának felvállalása. Ez kezdetben egyetemen kívüli formában, a pedagógus szakmai professziós folyamatokkal szoros összhangban álló, a gyermeki fejlődés tapasztalati tényeire fókuszáló, az empirikus kutatási paradigma nézőpontját felvállaló nemzetközi pedagógiai-pszichológiai mozgalom keretében bontakozik ki. Az empirikus tudományosság módszereivel megkonstruált új 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 (pl. reformpedagógia, experimentális pedagógia, gyermektanulmány) ekkor még csak esetlegesen nyernek bebocsátást az egyetemi tudományosság világába. Az ezt követő időszakban, a 20. század első évtizedeiben a neveléstudomány egyetemi tudományként való elfogadásának időszaka megteremti az empirikus pedagógiai szemlélet egyetemi emancipációját is. A 20. század első felében, elsősorban az angolszász és a francia tudományrendszer sajátos irányzataként mind erőteljesebb szerephez jutnak a szociológiai megalapozottságú társadalomtudományok, melyek kezdetben szintén az empirizmus és a pozitívizmus, továbbá a pragmatizmus ismeretelméleti tételeire alapozva, szintén annak kutatás-módszertani eljárásait alkalmazzák. A századforduló után mindjobban elfogadottabbakká váltak az experimentális kutatás módszerei, létrejött egy széles körű – szakfolyóiratok, egyesületek és kongresszusok keretében megvalósuló – nemzetközi szakmai tudományos kommunikáció rendszere. Az empirikus szemléletmód pedagógiai recepciójában a *Spencer* által megalapozott angol pozitívizmus eredményei, majd *Bain* 1879-ben megjelenő „Neveléstudomány” (*Education as a Science*) című művében követhető nyomon (*Bain*, 1912).

Miként azt a hazai szakirodalom részletesen bemutatja, az amerikai pragmatizmus legjelentősebb neveléstudományos reprezentánsa Dewey, aki 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. Munkáiban a pragmatizmus nézőpontjának megfelelően azt hangsúlyozza, hogy a nevelés céljait az élet és a társadalom igényeinek kell meghatározniuk, azoknak kell biztosítani a célok megvalósításához szükséges eszközöket is. A korszerű pedagógiai munka 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 felnőtt korában is, csak így válhat cselekedni tudó, cselekedni képes felnőtté (vö. Dewey, 1976).

A német experimentális pedagógia megalapozója, Meumann az 1890-es években Wundt munkatársaként dolgozott Lipcsében. A századfordulótól haláláig több német egyetem professzora volt. A tudományok széles körét művelte, amíg eljutott igazi munkaterületéhez, a kísérleti pedagógiához. Főműve a „*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*” (Előadások a kísérleti pedagógiába való bevezetéshez), melynek első kiadása 1907-ben jelent meg. Kísérleti pedagógiai kézikönyve hatalmas összefoglaló munka, ami három kötetben, hét és félezer oldalon dolgozza fel mindazt, amit a tudományterület a mű megjelenéséig produkált (Meumann, 1974). 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 szintén az Egyesült Államokban kialakuló empirikus viselkedéseméleti (behaviorizmus) neveléstudomány egyik megalapozója is (Németh, 1996. 39. o.).

### **A szellemtudományos, megértő irányzatok és a neveléstudomány**

Dilthey és Husserl munkánk korábbi fejezetében részletesen bemutatott ismeretelméleti alapvetése nyomán bekövetkező tudományelméleti fordulat a német, illetve a közép-európai humántudományok terén érvényesült a legerőteljesebben, de hatása kimutatható az angolszász és a francia tudományosság különböző irányzataiban is. A szellemtudományok tudományos módszertanának eszköztára biztosítja majd azt a kutatás-módszertani háttérrel, amelyre alapozódva a 20. század első felében tovább folytatódik majd a humán-, illetve társadalomtudományok differenciálódása. Ennek eredményeként egyre jobban elkülönülnek egymástól a természet- és a szellemtudományok, illetve a történeti és a kultúratudományok. Elsősorban a német egyetemeken, valamint a közép-európai régióban az olyan filozófiai gyökerű bölcsészstudományok, mint a történeti kultúra és/vagy a szellemtudományok terén elsősorban a racionalista, német újhumanizmus, továbbá az idealizmus és a historizmus szellemi hagyományait felvállaló, elsősorban a fenomenológia, a hermeneutika és a dialektika kutatás-módszertani eszköztárára alapozódó tudományos irányzatok jutnak szinte kizárólagos szerephez. Ezt a szemléletmódot követi Ernst Troeltsch, de

hatott például a megértő szociológia megteremtője, a német szociológus, közgazdász és történétíró *Max Weber* szemléletmódjára is. 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.

A szellemtudományos orientációjú neveléstudomány *módszertani megalapozása* *Hermann Nohl* nevéhez köthető. Az általa kidolgozott módszer a későbbi „résztvevő megfigyelés” módszertani eljárásaival rokonítható: A nevelési valóság megértő vizsgálatának négy kutatás-módszertani lépését különíti el: (1) A konkrét nevelési helyzet szisztematikus megfigyelése. Ennek célja nem a kvantifikáció, vagyis a megfigyelt jelenségek megszámlálása, megmérése, a kutató a megfigyelés eredményeit értelmezi, jelentésük alapján interpretálja. (2) A megfigyelt jelenségek szembesítése saját élményeivel, tapasztalataival (a „hermeneutikai alapszabály” érvényesítése – az „én” felfedezése a „te”-ben). (3) Visszaütalás a közös tapasztalatokra – a tapasztalatok objektivációja, összekapcsolása a történetileg kialakult kulturális környezet közös jegyeivel. (4) A megfigyelt jelenségek összekapcsolása annak előzményeivel, a 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*, 1988. 101–102. o.). Ezt az irányzatot követték a magyar egyetemi neveléstudomány korabeli kiemelkedő képviselői, például *Kornis Gyula* és *Prohászka Lajos* is.

A 20. század második felének jelentős hatását amerikai társadalomelmélete, a „Chicagói Iskola” jeles személyisége, *Georg Herbert Mead* által megalapozott szimbolikus interakcionizmus, a német szellemtudomány és az amerikai pragmatizmus tudományelméleti szemléletmódjának sajátos szintézisét jelenti. Ez a megközelítés a társadalom mikrofolyamatainak 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 munkájában összegződnek. *Mead* a szimbolikus gondolkodás jelentőségét abban látta, hogy az felszabadította, illetve kitágította 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 (*Giddens*, 1995. 664. o.). 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 a viszonyítási csoportok (referenciacsoportok), tagjaik 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 (hivatkozás kellene) „felépített én” (Me) és „reaktív én” (I) kifejezés formájában

adja meg. A 'Me' a személyiségnek a szocializáció során létrejövő vetülete, a társadalmi én, ami az egyén viselkedését kiszámíthatóvá teszi (Németh, 2005).

## A tudományfejlődés rendszerelméleti fordulata

A II. világháború utáni az Amerikai Egyesült Államokból kiinduló gyors gazdasági fejlődés igényeinek hatására újra felerősödnek a klasszikus, filozófiai gyökerű tudományokkal szembeni kritikai hangok. Ezek kétségbe vonják azok alkalmasságát a modern, magasan szervezett ipari társadalmak komplex technológiai innovációs feladatainak hatékony támogatására, azokban érvényesülő bonyolult társadalmi folyamatok kellő mélységű feltárására. Az 1950-es években olyan új tudományos törekvések (pl. információelmélet, kibernetika, játékelmélet, operációkutatás) bontakoznak ki, amelyek a komplex természeti-társadalmi folyamatokat egységben szemlélő hatékony leírására, illetve szabályozására törekednek. *Ludwig von Bertalanffy* általános rendszerelméletére (*General Systems Theory*, 1968) alapozva az új tudományos törekvések olyan univerzális tudományos nézőpont megalkotására törekedtek, amelyek alkalmasak a legkülönbözőbb élő- és élettelen rendszerek (pl. technikai, biológiai, szervezeti, társadalmi) leírására, elemzésére, értelmezésére és szabályozására. Az ekkor megfogalmazó új fogalom, a különböző tudományok interdiszciplináris jellegének hangsúlyozása, melyek közös célja egy olyan komplex, általános rendszerelmélet megalkotása, amely integrálja a különböző rendszereket leíró speciális rendszertudományok (pl. információtechnika, kibernetika, játékelmélet) eredményeit is.

### Rendszerelmélet és neveléstudomány

Ez az interdiszciplináris nézőpontú rendszerelméleti szemléletmód legszámottevőbb hatása az ökológia, illetve a menedzsment területén érvényesült, de az 1970-es évektől hatással volt a korabeli pedagógiai szemléletmód változásaira is (pl. programozott oktatás, különböző rendszerszemléletű didaktikai modellek térhódítása). A korszak jelentősebb rendszerelméleti alapokon nyugvó, jelentős pedagógiai relevanciával is rendelkező elméleti koncepciói *Talcott Parsons*, illetve *Niklas Luhmann* nevéhez köthetők.

*Talcott Parsons* (1902–1979) heidelbergi tanulmányait követően a Harvard Egyetem tanára, 1944-től professzora. Az 1950-es évektől dolgozza ki a kezdetben kibernetikára, illetve információelméletre, majd az 1960-as 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 kiforraltsága, fizikai megjelenése, továbbá az ezen a szinten megvalósuló cselekvései. (2) Az egyes individuumok személyiségének rendszere: azokat a szociális és kulturális rendszer elemeket tartalmazza, amelyek valamely kultúrában élő minden egyes individuumra jellemzőek, illetve amelyek kialakítják az egyes individuum felcserélhetetlen egyediségét. (3) A szociális rendszer: az individuumok kölcsönös cselekvései, az 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 tartalmai hoztak létre. Az egyes rendszerek és alrendszerek, továbbá azok funkciói kölcsönös függőségi viszonyban állnak egymással. A koncepció nevelési szempontból is lényeges további megállapítása szerint a személyiség mint mintafenntartó alrendszer, az individuum és annak – általános normákból, az alapértékekből, továbbá speciális normákból, 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 elsődleges szocializáció, mely 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 (Kron, 1997; Németh, 2005). A rendszerelméleti nézőpontú társadalomtudományok neveléstudományi recepciójának leglátványosabb elméleti eredménye a 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 összszegéseit tartalmazó *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie* (Pedagógia, neveléstudomány, rendszerelmélet).

### Strukturalizmus és neveléstudomány

A Parsons által megalkotott strukturális-funkcionalista 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 antropológizáló francia irányzatának képviselői (pl. Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser, Lucien Goldmann, Pierre Bourdieu), túllépve az amerikai strukturális-funkcionalista 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, az 1940-es években folytatott antropológiai terepkutatásai adják, amelyek során a vizsgált népcsoportok szokásrendjének, felületi, illetve mélystruktúráinak rekonstrukciójára tett kísérletet (Lenzen, 2004. 147. o.).

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 erőterként 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. *Saussure* és *Freud* nyomán alkotja meg *Jacques Lacan* nagy hatású strukturalista pszichológiai, illetve pszichiátriai elméletét. A pszichoanalízis nyelvészettel történő összekapcsolásával a beszédet olyan alapvető szimbolikus rendszernek tételezi, amely minden ember fejlődésében elengedhetetlen szereplő, azonban a narratíva nagyrészt mégis tudattalan marad (*Harmati*, 2007. 68. o.).

A francia strukturalizmus legerőteljesebb neveléstudományi 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*, 2008. 8–91. o.) Ennek társadalmi folyamatait részletesen a mezőelmélet keretében a kulturális, illetve a szimbolikus tőke különböző megnyilvánulásaként tárgyalja. A kulturális tőke megszerzésének alapvető formája a nevelés és oktatás, ami rejtett módon biztosítja a megszerzett kulturális tőke átörökítését. A különböző társadalmi mezők alkotják azt a játéktérrel, ahol az egyes cselekvők a saját habitusuk által vezérelve folytatják a társadalmi játszmáikat. A habituselmélet az egyes társadalmi cselekvők motivációjának értelmezését adja. A habitus ebben az elméleti rendszerben azokat a szokásokat jelenti, amelyeket az egyes társadalmi cselekvők szocializációjuk során a társadalom kihívásaira reagáló megküzdési stratégiaként kialakítanak (*Pokol*, 1995. 83–88. o.).

Az empirikus társadalomtudományok, majd a század közepén megjelenő rendszerelméleti és strukturalista alapokon nyugvó, tudományos irányzatok térhódítása mellett a 20. század utolsó évtizedeiben az angolszász és a kontinentális tudományosságban egyaránt népszerűvé váltak a német szellemtudományos irányzatokra alapozódó, azokat továbbfejlesztő megértő, fenomenológiai-hermeneutikai törekvések is. Ezekkel mutat rokon vonásokat az amerikai tudományosság „nagyelmélete”, a *Georg Herbert Mead* által megalapozott és a *Herbert Blumer* által továbbfejlesztett szimbolikus interakcionizmus. Az osztrák származású, az Egyesült Államokba emigráló *Alfred Schütz* szintén amerikai egyetemeken dolgozza ki a megértő társadalomtudomány fenomenológiai irányzatának alapelveit. Követői, például *Berger* és *Luckmann* (1998), a fenomenológiai tudásszociológia jeles képviselői az eredeti koncepciót különböző társadalomtudományos értelmezésekkel gazdagítva a fenomenológia kultúratudományok átfogó elméletévé fejlesztették. A megértő szemléletmód érvényesült továbbá a torontói és a pennsylvaniai egyetem szociológia és antropológia professzora, a közelmúltban újra felfedezett *Erving Goffman* munkáiban és a *Harold Garfinkel* által kidolgozott etnometodológiában is. Ebben a körbe tartozik az 1930-as években kibontakozó, majd az 1960-as években újra megerősödő Frankfurti Iskola (*Adorno*, *Horkheimer*, *Marcuse*) által megalkotott neomarxista kritikai



elmélet, ami a nyugati országokban (túlnyomórészt a francia és a német egyetemeken) vált népszerűvé a következő évtizedekben. A kritikai elméletet későbbi nagy hatású szintetizáló munkáiban *Jürgen Habermas* fejlesztette tovább. A kritikai irányzat hatása legerőteljesebben a német neveléstudományban érvényesült. Az irányzat legismertebb képviselői *Hermann Giesecke* (1971), *Klaus Mollenhauer* (1972) és *Wolfgang Klafki* (1976).

## A 20. század utolsó évtizedeinek főbb tudományfejlődési tendenciái

Az empirikus tudományok 1970-es és 1980-as évektől kezdődő újabb, a neveléstudomány további szemléletváltását eredményező fordulata szorosan összekapcsolódik a modern fogyasztói társadalmak kialakulásának és az ezzel együtt kibontakozó, világméretű globalizáció folyamataival, azok olyan kísérőjelenségeivel, mint az információrobbanás, a távközlési és az elektronikus média globalizációja, továbbá az információ, a tudás szerepének felértékelődése. A kibontakozó posztindusztriális társadalom fontos tényezőjévé válik az információ és a tudás előállítás, továbbá a stratégiai erőforrássá váló kodifikált tudás, vagyis a rendszerezett, koordinált információ előállítása és birtoklása. Ebben a világméretű átalakulási folyamatban egyre fontosabb, vezető szerephez jutnak a tudás előállítását és elosztását végző szakértők; a tudósok, közgazdászok, mérnökök, a számítógépes szakemberek, a különböző szakértelmiségek. Az elmúlt évtizedek robbanásszerű társadalom átalakulási folyamatira a leggyakoribb tudástársadalom kifejezés mellett használatos az információs társadalom (*information society*), a posztindusztriális társadalom (*post-industrial society*), a posztmodernitás (*postmodernity*), továbbá a *Castells* (2005) által használt hálózati társadalom (*network society*) elnevezés is (*Stehr*, 2007).

Amennyiben az elmúlt évtizedek tudományfejlődését vizsgáljuk, szót kell ejtenünk a közelmúlt nagy hatású modernizáció kritikai irányzatáról, a posztmodernről is. Amennyiben annak kialakulását, kultúra-, illetve tudományelméleti jelentőségét röviden körvonalazni szeretnénk, megállapíthatjuk, hogy az, eredetét tekintve, a francia posztstrukturalizmus jelentős képviselői, *Foucault*, *Derrida* és *Lyotard* munkáira alapozódik. Az irányzat lényegét megragadó alaptézis *Lyotard*, az 1970-es évek különböző tudástípusait elemző „A posztmodern állapot” (*La condition postmoderne* 1979 – magyarul 1993) című munkájában fogalmazódik meg. Ennek egyik kiinduló, tudományelméleti tézise az, hogy a tudományos igényű tudás státusa megváltozott, amikor az európai társadalmak a posztindusztriális, a kultúrák pedig a posztmodern korba léptek. A változás lényege abban ragadható meg, hogy a felvilágosodással kezdődő modernitás alapnarratívája szerint a történelemnek formája van, „teljesítőképesseggel” rendelkezik, „valamilyen irányba halad”, és ez „fejlődést” eredményez. Ez a feltevés mint az európai modernizáció tudományos diskurzusainak közös előfeltevése áthatotta a korszak meghatározó tudományos elméleteit, az evolúciós elméletet éppen úgy, mint a pozitívista-pragmatista tudományfelfogást, *Parsons* társadalomelméletét vagy a marxizmus különböző irányzatait. *Lyotard* állítása szerint a 20. század utolsó harmadára ez az eszme elveszítette legitimációs erejét. Miként megfogalmazza, nem léteznek többé afféle „nagy elbeszélések” – 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 (Lyotard, 1993).

A posztmodern mint kritikai irányzat lényegében a modern kor alapnarratívájának, a felvilágosodás ígéreteinek megvalósulásába, a modern tudomány és technika társadalmi és kulturális hatóerejébe vetett optimista hitet vonja kétségbe. A modern tudomány 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. századi olyan egyetemességre törekvő politikai ideológiái és mozgalmi, mint a szocializmus és a liberalizmus. A nagy elbeszélésekkel szembeni bizalmatlanság képviselői szakítanak a tudományos forradalom „sikertörténeteivel”, a technikai fejlődést nem tekintik az emberi felsőbbrendűség jelének. Több posztmodern gondolkodó úgy vélekedik erről a korszakról, hogy a természet demisztifikálásával kezdődött el annak brutális kizsákmányolása és zajlik teljes elpusztítása. Miként a modern társadalmak válságjelenségeit elemző munkájában Stehr megfogalmazza, ebből a nézőpontból leginkább azok a korszakok tekinthetők a jelenleginél „jobb koroknak”, amelyekben a természet és az ember viszonyát még nem a tudomány határozta meg (Stehr, 2007. 35. o.).

A posztmodern tudományfelfogás alapvető sajátossága a módszertani sokszínűség, nyitott attitűdegyüttes, melyben jól megférnek egymással a 20. századi tudományosság különböző – a pragmatizmustól, az egzisztencializmustól, a marxizmustól a pszichoanalízisen át a feminizmusig, a hermeneutikáig és a dekonstruktivizmusig, valamint a poszt-empirista tudományfilozófiáig terjedő – irányzatai. Ezek közös vonásai a valóság és a tudás plaszticitásának, állandó változásának hangsúlyozása; 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 keretezheti. A valóság nem valami szilárd adottság, hanem képlékeny, folyamatosan változó folyamat, az ember cselekedetei és vélekedései által folyamatosan formálódó „nyitott univerzum.” Az elmúlt évtizedek tudományfejlődésének alapvető jellemzője a fentiekben felvázolt két vonulat, és azok eltérő világtérképezéséből fakadó, késő modern és posztmodern tudomány szemlélet egymással rivalizáló kölcsönhatása.

### **Az empirikus neveléstudomány újabb irányzatai**

A 20. század utolsó évtizedeiben a fenti modernizáció kritikai irányzatok mellett megerősödnek a modern kor „nagy elbeszéléseinek” szellemiségét követő empirikus tudományfelfogás neveléstudományos pozíciói is. Ennek hátterében a robbanásszerű információs forradalom neveléstudomány számára megfogalmazott, talán legfontosabb kihívása, a tudás szerepének gyökeres ártértekkelődése, előállításának, termelésének, adásának, vételének és felhasználásának iparszerűvé válása áll. Az iskola által korábban közvetített, formalizált, tudományközeli diszciplináris tudás helyett a gazdaság egyre inkább az adott

területen azonnal felhasználható, a feladat jellege szerint szerveződő, gyakran több különböző tudományág eredményeiből építkező tudástartalmakat igényel. Ezek a gazdasági igények egyre határozottabb elvárásokat fogalmaznak meg a közoktatással kapcsolatban is.

Ezek a változások a tudás és a tudomány helyét és szerepét is gyökeresen átforgalmazzák. A tudomány területén egyre fontosabbá válik a közös elvek által szabályozott, határokon és régiókon átívelő nemzetközi tudományos kooperáció és kommunikáció, melynek hatására létrejön egy mind összehangoltabban működő, szimbolikus értelemben és a mindennapi kommunikáció valóságos gyakorlatában is azonos nyelven beszélő nemzetközi tudományos kutatóközösség. Ez a mind jobban szinkronizált, közös fegyverező kereteket biztosító rendszer nem csupán a kutatási témák és kutatásmetodikai 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. A neveléstudomány nagyjából az utóbbi 25 évben kiteljesedő fejlődésének közös jellemzői a kutatás nemzetközivé válása, az eredmények globális megosztása, országokon és diszciplínákon átívelő egységesülő tudományos értékrend kialakulása. Ezzel összefüggésben létrejöttek a tudományos folyóiratok közzétételének standardjai, normává vált a bírálati rendszer (*peer review*), megjelentek a hivatkozásokra épülő indikátorok, létrejöttek a nagy presztízsű nemzetközi tudományos folyóiratok. A neveléstudományon belül is alakultak nemzetközi és nemzeti tudományos szervezetek, s kialakult az általános, illetve rész tudományok szerint szervezett, speciális tematikájú konferenciák rendszere, melynek szelekciós mechanizmusa szintén a benyújtott prezentációk előzetes bírálatára épül (*Csapó, 2004, 2011*).

### *Kognitív neveléstudományok*

A fentiekben jelzett folyamatok az angol-amerikai empirikus tudományszemlélet erőteljes dominanciájával, a globalizációs folyamatok részeként a nemzeteken és határokon átnyúló, az oktatási rendszer makrofolyamatainak, azok eredményességét és hatékonyságát az iskolai teljesítmények mérésének középpontba állításával a kvantitatív empirikus neveléstudomány új irányzata bontakozik ki. Ennek elméleti megalapozója a kognitív pszichológia, vagy a tágabban értelmezett megismeréstudomány a 20. század utolsó harmadának legjelentősebb, az Egyesült Államokból és Nagy-Britanniából kiinduló pszichológiai irányzata.

*Csapó Benő* (2011. 172–174. o.) elemző munkájában bemutatja a kognitív nézőpont elméleti bázisán álló neveléstudománynak a tanulói megismerés, gondolkodás, tanulás és tanítás iskolai és iskolán kívüli folyamatait, és erre alapozva fogalmazza meg főbb kérdéseit is. Ennek fényében nyer új értelmet például a képesség és az intelligencia, továbbá az értékes, érvényes, hasznosítható tudást jellemző kompetencia és a szakértelem fogalma. Az oktatáselméleti kérdések közül előtérbe kerültek a tudás sajátosságaira irányuló témák: mi a tudás, annak milyen típusai léteznek, milyen annak szerkezete. A vizsgálódás pedagógiai szempontból fontosabb területei a tanulás és a tudás változásainak vizsgálata, a tudás változásának feltételei, egyéni különbségei, a tudással kapcsolatos tudás (metakogníció) és a képességek fejlődése. Egyre általánosabbá válnak a konkrét problémák köré

szerveződő interdiszciplináris projektek, melyekben fontos szerepet kapnak az informatikusok, alkalmazott matematikusok, statisztikusok. Ezek a kutatások elsősorban az egyre „keményebb” módszerekkel dolgozó, olyan rokondiszciplinákra alapozódnak, mint például a közgazdaságtan, s annak mind kifinomultabb ökonometriai módszerei. A pszichológia terén a kora gyermekkori fejlesztésekre és a tanulási zavarok kezelésére, illetve az ahhoz kapcsolódó valószínűségi tesztelméletek kidolgozására fókuszáló kognitív idegtudomány nyújt jelentős alapokat ezekhez a pedagógiai kutatásokhoz.

Az irányzat a 20. század utolsó évtizedeinek neves empirikus neveléstudósai, *Bloom, Anderson, Bowman* és *Husén* által 1967-ben meghirdetett 'world as a single educational laboratory' programban gyökerezik (*Husén és Postlethwaite, 1967. 27. o.*). A nagy hatású neveléstudományos irányzat szemléletmódját az elmúlt évtizedek olyan jelentős művek reprezentálják, mint *Donald Schön* és *Chis Argyris* (1974, 1996) reflektív gyakorlatra vonatkozó, továbbá *Michael Fullan* (1997, 2001, 2003) oktatási változásokra vonatkozó elmélete és a curriculumelmélet kutatóinak (pl. *Lawrence Stenhouse, Ralf Tyler*) nagy hatású munkái (*Stenhouse, 1975; Tyler, 1949*). Az ekkor kibontakozó oktatáskutatások értelmezésében kiemelkedő szerepe van *David Hargreaves* műveinek (pl. *Hargreaves, 2010*), továbbá *Bengt-Åke Lundvall* (2010) és *Etienne Wenger* (1998) innovációs kutatásainak. Ebben az időszakban jelenik meg a korszak talán legjelentősebb neveléstudományos szintézise, a *Husén és Poslethwaite* által szerkesztett 10 kötetes neveléstudományi enciklopédia (1985).

Az OECD elmúlt öt évtizede alatt a tagországok társadalmi-gazdasági makrofolyamatok leírására alkalmas hatalmas statisztikai adatbázisa jött létre, ami a társadalom és a gazdaság szinte minden területét átfogja, beleértve az oktatás nagy folyamatait is. Ez a rendkívül gazdag statisztikai adatsor, illetve rendszer részletesen leírja az egyes országok oktatási rendszereit, a beiskolázási adatoktól kezdve tanárok létszámán és fizetésén át a különböző szinteken végzettséget szerzők számadataiig bezárólag. Az empirikus oktatáskutatás 1990-es években megalkotott jelentős eredményei az iskolarendszer gyakorlati kérdéseire, például a tanulók képességeinek, tudásának felmérésére fókuszáló különböző nagy nemzetközi vizsgálatok, például azok a nagyszabású iskolai teljesítményvizsgálatok, amelyek az olvasási szövegértésre, továbbá a matematikai és a természettudományi tudásra irányultak. Ennek nyitánya, az első nagyszabású, 1959 és 1962 között lezajló IEA-vizsgálat (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) a *Pilot Twelve-Country Study* volt, melynek keretében 12 országban vizsgálták 13 éves tanulók matematikai, földrajzi, természettudományos tudását, szövegértését és nonverbális kognitív képességeit (*Foshay, Thorndike, Hotyat, Pidgeon és Walker, 1962*).

Ezt követte az 1964. évi IEA matematikai tudásvizsgálat (*First International Mathematics Study*), majd az 1970–1971. évi *Six Subjects Study*, ami a korábbiak mellett vizsgálta a francia és az 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-vizsgálatok (Progress in Reading Literacy Study), továbbá a közelmúltban lezárultak az IEA kompetenciavizsgálatok (*Law, Pelgrum és Plomp, 2008*). Ebbe a körbe tartoztak a különböző pedagóguskutatások, elsősorban szakmai kompetenciavizsgálatok (pl. *Teacher Education and Development Study*

in Mathematics, Tatto, Schwille, Senk, Ingvarson, Peck és Rowley, 2008). A 2003-ban lezáruló nagy empirikus összehasonlító vizsgálat mintegy 20 évet fog át (IEA Pre-Primary Project, 1986–2003; Lehmann, 2010. 21–25. o.).

#### *Tényekre alapozott oktatáskutatás*

Ezek az attraktív vizsgálatok alapozzák majd meg a 21. század elejének újabb empirikus fordulatát, amely az oktatáspolitikai és az oktatáskutatás új, tudományos alapokra helyezését sürgetve szorgalmazza az empirikus vizsgálatok eredményeinek az oktatáspolitikai döntések megalapozását elősegítő következetes és szisztematikus felhasználását. Az angol-amerikai szakirodalomban ezzel kapcsolatban az *evidence-based education policy/research* kifejezés terjedt el, ami nagyjából a tudományos bizonyítékokon alapuló oktatáspolitikát, illetve oktatáskutatást jelöli. A magyar szakirodalomban ez tényekre alapozott oktatáspolitikai/kutatás elnevezéssel honosodott meg (erről részletesen I. Halász, 2007, 2013).

Miként azt Tenorth (2014) közelmúltban megjelent kritikai elemző tanulmányában megállapítja, hogy az új törekvés előzményei az Egyesült Államokban a 2001-ben elfogadott, a szövetségi törvényhozás által kidolgozott „*No child left behind*” törvényhez nyúlnak vissza, melyben nem csupán általános szinten fogalmazódnak meg alapelvei, hanem tartalmazza a tudományosan megalapozott kutatás (*scientifically based research*) kutatási témákra lebontott konkrét definícióját is. Eszerint az akceptálható tudományos megközelítés a kutatásnak azt a formáját jelenti, amely a megbízható és érvényes ismereteket szigorú, rendszerezett és objektív kutatási eljárások alkalmazásával biztosítja, így az nem csupán elméleti értelemben vett minőséget képvisel, hanem az releváns a pedagógiai gyakorlat és az oktatáspolitikai programok, valamint a reformstratégiák szempontjaiból is. A fenti általános elvárásokat csupán az a kutatási forma elégítheti ki, amely erős előfeltételeket állít fel, és ebből adódóan a tényekre alapozott kutatás modellje és standardja is egyben. A kutatásnak ez a formája egy teljesen specifikus megismerési gyakorlatot jelent, ami kizárólagos használhatóságát annak köszönheti, hogy a megszokott érvényességi kritériumok mellett metodikailag és elméletileg is strukturált hipotézis-ellenőrzési eljárást, valamint a megbízható és érvényes adatok megszokott érvényességi kritériumain túlmutató, pontosan meghatározott kutatási folyamatot, továbbá különösen szigorú érvényességi kritériumokat is kialakít. Ennek elemei az experimentális és kutatási design, randomizált mintavétel, továbbá az elemzések olyan részletes és világos bemutatásra, amelyek folytán azok replikációs vizsgálatok segítségével ellenőrizhetőek, eredményeik biztosítják továbbá az elméleti általánosítás lehetőségeit is. A fenti tudománylogikai kritériumokhoz egy további tudományozóciológiai elvárás is kapcsolódik, ami kimondja, hogy az elkészült tanulmányokat olyan folyóiratokban kell a szakmai nyilvánosság elé bocsátani, amelyek publikációs gyakorlata a peer-review eljárásra épül. A dokumentum a tudományos kritériumok mellett megjelenő politikai elvárás, hogy a későbbiekben csak azok a pedagógiai és oktatáspolitikai programok nyerhetnek támogatást, amelyek a fenti tényekre alapozott kutatásokon nyugszanak, továbbá a programok értékelésének szintén ezeket az elveket kell követniük.

A későbbi években az érintett tudományok vonatkozásában a program mind elméleti, mind politikai téren szinte kizárólagos, intenzív propagandával is megerősített támogatottságra tett szert, annak Amerikán kívüli recepciója is rendkívüli mértékben felerősödött, részleteiben is kidolgozottá vált, egészen azokig a gyakorlati szempontokig bezárólag, hogy miként lehet a kutatás minőségét a tényekre alapozottság kritériumai alapján értékelni (Davies, 1999; Schuller, Jochems, Moos és Van Zanten, 2006)<sup>1</sup>, továbbá a témában számos nagyhatású tanulmány is született (pl. Bennett, Lubben, Hogarth és Campbell, 2005; Evans és Benefield, 2001; Feuer, Towne és Shavelson, 2002; Gorard, Rushforth és Taylor, 2004; Gorard, 2005; Hammersley, 2005; Oakley, Gough, Oliver és Thomas, 2005; Pirrie, 2001; Slavin, 2002; MacLure, 2005; Whitty, 2006). A kutatási program népszerűsége, vitapontjainak és elveinek gyors elterjedése elsősorban arra vezethető vissza, hogy az oktatáspolitikai és a politikai döntéshozás nemzetközi szervezetei – az UNESCO, a Világbank, az OECD, az Európai Kutatási Alapítvány (European Science Foundation, ESF), valamint az Európai Unió, továbbá ezek oktatáskutatói szervezetei is – egyöntetű aktivitással támogatták a kezdeményezést. Ez megfigyelhető például a PISA-vizsgálatok, majd az OECD és annak kutatóközpontja, a Centre for Educational Research and Innovation (CERI) által kezdeményezett további kutatások esetében is, mely intézménynek fontos szerepe volt a témához kapcsolódó konferenciasorozat szervezésében is. Az első CERI konferenciát 2004-ben Washingtonban rendezték „What constitutes evidence?” címmel, a 2006-ban Londonban tartott nemzetközi tanácskozás a tényekre alapozott oktatáskutatás implementációját helyezte a középpontba, a 2007-es potsdami rendezvény a monitoring, innováció és a tényekre alapozott oktatáspolitikai gyakorlatát elemezte. A későbbi konferenciákat 2011-től a CERI keretében megalakított GCES munkacsoport (Governing Complex Education Systems) szervezi. A 2014-es oslói konferencia a komplexitás fogalommal foglalkozott (Understanding Complexity. The Future of Educational Governance). Az irányzat széles körű oktatáspolitikai elfogadottságát elsősorban annak köszönhetjük, hogy általa vélték a PISA-sokkot a legeredményesebben feldolgozhatóvá tenni. A Német Szövetségi Köztársaság EU elnöksége időszakában 2008-ban Frankfurtban került sor az érintett kutatók, politikusok, oktatástervezők és gyakorlati szakemberek részvételével a legjelentősebb, témához kapcsolódó konferencia megrendezésére.<sup>2</sup>

## A posztmodern és a neveléstudomány

A közelmúlt tudományfejlődésének másik pólusát jelentő posztmodern szemléletmódja a megértő, a hermeneutikai tudományfelfogás módszertani bázisán kibontakozó újabb

<sup>1</sup> Ennek részletes leírása több amerikai kutatóintézet kiadványaiban megjelenik, például az U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance által 2003-ban kiadott Identifying and Implementing Educational Practices Supported by rigorous Evidence: A User Friendly Guide. Washington.

<sup>2</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF (Hrsg.): Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik. Szakmai tanácskozás a német EU-elnökség keretében (Bildungsforschung Band 25) Bonn/Berlin 2008.

irányzatok térhódítását eredményezte, melyek több egymást követő, egymásra épülő szakasz, szemléleti fordulat (*turn*) keretében bontakoztak ki. Az első állomás a nyelvi fordulat (*linguistic turn*) volt az 1980-as években. Ennek jegyében az irányzat követői a történeti szövegeket, a strukturális nyelvészet és a pszichoanalízis eszközeit is felhasználó kritikai eljárás segítségével 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.

Ez a szemléletváltás hatott a kultúra értelmezésének egészére is. Erre utal a nyelvi alapokon nyugvó kultúrafogalom legfontosabb alapmetaforája: a kultúra egésze szöveggént fogható fel. Ebben a folyamatban a kutatók érdeklődése elsősorban a kultúra jel- és szimbólumrendszerére irányult, melynek elméleti megalapozásában kiemelt szerepe volt a szimbolikus antropológia kiemelkedő képviselője, *Cliffort Geertz* tudományos eredményeinek. E szerint a felfogás szerint minden társadalom önmaga interpretációjára meghatározott szimbolikus kifejezési formákat (pl. művészet, színház, rituálék, ünnepek) hoz létre. A különböző humán- és kultúratudományok az elmúlt évtizedekben kialakuló új orientációs pontjai közé tartozik a tér és az idő természetének vizsgálata. Ez a szemléletváltás alapozza meg a téri fordulatot (*spatial turn*), ami 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. o.; *Wulf*, 2007).

A kultúra szöveggént történő értelmezéséből következik az a felismerés, hogy maguk az emberi cselekvések mint a „kultúraszöveg sajátos” formái, maguk is gazdag szimbolikus jelentést hordoznak. Az emberi cselekedetekbe kódolt „testszövegek” megfejtésére vállalkozik a 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, amelyeket például ünnep és karnevál formájában, illetve különböző sportrendezvények, politikai események, vallási rituálék és nem utolsósorban a színház által adnak elő. A kultúra szövegei a hétköznapi cselekedeteinek sajátos előadásai, társadalmi drámák keretében mutatják be, színrevitelük, azok kulturális szimbolizációja során kiemelt szerepük van a különböző rituáléknak.

### **Posztstrukturalizmus – Foucault neveléstudományos recepciója**

A posztmodern tudományfelfogás nézőpontváltásában fontos szerepe volt a francia társadalomtudományos-filozófiai gondolkodás 1960-as és 1970-es években előtérbe kerülő új generációjának (pl. *Lacan*, *Lyotard*, *Deleuze*, *Foucault*, *Derrida*). A posztmodern

neveléstudomány területén is érvényesülő tudományos szemléletváltását nagymértékben befolyásolta *Michel Foucault* (1990, 1998, 2000a, 2000b, 2000c) poszt- illetve újstrukturalista irányzatként definiált életműve. Ebben, a „tudás archeológiája” elnevezéssel elterjedt komplex metodológiai rendszerben jól megfér egymás mellett a történelemanalízis, a filozófiai fejtegetés és a műelemzés.

A francia filozófus munkásságának egyik fontos vonulatát alkotják az ismeretelméleti megközelítésű művek – például a *Les mots et les choses* (A szavak és a dolgok, 1966), a *L'archéologie de savoir* (A tudás archeológiája, 1969), melyek a tudományos tudás létrejöttének történeti vetületét a szigorú akadémiai-tudományos gondolkodás fejlődése szempontjából vizsgálják. *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, ami a fegyelmezés és a fegyelmező hatalom társadalmi szerveződésének változásait vizsgálta. A munka 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 helyeződjen a fegyelmező kontroll. Ezáltal egyrészt megnövelt hatékonyságú „alkalmassággá”, „képességgé” formálja azokat, másrészt – a belőlük nyerhető energiát és hatalmat megfordítva – azokat szigorú függőségi viszonyra alakítja át. *Foucault* (1990. 189. o.) aprólékos elemzése részletesen tekintik át az egyes intézmények fegyelmezési-ellenőrzési mechanizmusainak változásait, hogy ezek révén kimutassák a tudás és a társadalmi mikrohatalom minden területre kiterjedő totális jellegét (*Pokol*, 1995. 25–26. o.; *Messerschmidt*, 2006. 292–298. o.).

### **Konstruktivizmus és neveléstudomány**

Az elmúlt évtizedek népszerű pedagógiai irányzata, a posztmodern számos elemét felvállaló konstruktivista neveléstudomány szintén kétségbe vonja az empirista megközelítés 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 kumulációja, 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 „naiv elméletek”, világképek, tudományos alaposságú rendszerek, forгатókönyvek formájában léteznek a tanuló személyek tudatában (*Nahalka*, 1997a, 1997b, 1997c). Ezekre az elvekre épül az 1970-es években kibontakozó konstruktivista mozgalom, ami két, egymástól független irányzatként jelent meg, ezek a módszertani, illetve a radikális konstruktivizmus.

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*), melynek használata (előrejelzés aktusa) vezet el ahhoz, hogy felismerjük az előzetes koncepciók feladásának, illetve megváltoztatásának szükségességét, vagyis a tanulás folyamatához. 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. Az értelmezési keretek alakítását mindig maga a tanuló végzi, a kognitív rendszer annak tevékenysége révén változhat. Ebből adódóan a tanulási folyamatokat nem a külső körülmények irányítják. A belső értelmező rendszerek és a tanulás tárgyának találkozása dinamikus folyamat (vö. *Glaserfeld*, 1995; *Nahalka*, 1997a, 1997b, 1997c, 1998).

### **Összegzés: a kvantitatív és a kvalitatív nézőpont egyenrangúsági „kényszere”**

Miként tanulmányunk korábbi ismeretelméleti fejezete is utalnak arra, legutóbbiban talán *Habermas* (1973) empirikus és hermeneutikai tudományokkal kapcsolatos fejtegetései világítják meg a két paradigmátikus, kvantitatív, illetve kvalitatív irányzat komplementer jellegét, továbbá az ebből fakadó egyenrangúsági „kényszert”. A különböző elméleti nézőpontok és az azokhoz kapcsolódó különböző kutatási megközelítések jellegükből adódóan egyenrangú szereplőként, egymást kiegészítve vizsgálják a társadalmi valóság (a neveléstudomány esetén a nevelés-oktatás-képzés, illetve a tágabb értelemben vett és művelődés folyamatainak pedagógiai jelenségvilágát) három különböző, ugyanakkor egymással szoros kapcsolatban álló, eltérő mennyiségi, minőségi és érvényességi területét. Ezek az emberi pszichikum belső individuális szférájától az egyes szubjektumok közötti (intraindividuális) interakciókon át a társadalom makroszociális folyamatainak vizsgálataig terjednek.

Fontos hangsúlyozni azt is, hogy a két irány eltérő jellegéből adódóan, minden részszféra teljes feltárására önállóan és kizárólagosan nem alkalmasak sem a természettudományok kutatásmethodikai eljárásaiban érvényesülő, annak ok-okozati logikáját változtatlan formában követő, hagyományosan értelmezett kvantitatív eszközökkel vizsgáló empirikus tudományok, sem a hagyományos szellem-, történet- illetve társadalomtudományok. Az egyik esetben a társadalmi valóságot természetszerű formaként értelmezve, objektíven megragadható tárgyi világgént definiálják, míg a másik esetben a társadalmi valóság, az

egyres individuumok, valamint a társadalmi intézmények és szerveződések strukturált, történetileg leírható összefüggéseiként állnak a vizsgálódás középpontjában (vö. *Kron*, 1999. 175–176. o.).

Azt is fontos hangsúlyozni, hogy a társadalmi valóság makrofolyamatainak kvantitatív vizsgálatának sikere nagymértékben függ attól, mennyire alapozzák kutatási előfeltevéseiket (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. Hasonlóan vélekedik *Pléh Csaba* (2010. 579. o.) a pszichológia kapcsán, amikor a természettudományos, oksági és hermeneutikai, jelentéstulajdonító tudományos megközelítés dilemmáját elemezve megállapítja: „Az emberi elme gondolkodásmódja egyszerre okságtulajdonító és értelmezéstulajdonító. [...] Az, amit hermeneutikának tartunk, nem kiemel a természetből, hanem a hidat alkotja a kultúra és emberi biológiai természet között. Mi úgy vagyunk jelentésértelmező lények, hogy a természet teszi azt lehetővé.”

A fentiekben bemutatott felismerésekre alapozva bontakozik ki az 1990-es évektől a megértő-értelmező tudományos hagyományokra alapozódó, ugyanakkor a kvantitatív kutatások szigorú módszertani elvárásainak is mind inkább megfelelő, a neveléstudományi kutatásokban is mind erőteljesebben érvényesülő kvalitatív társadalomtudományos paradigma. Ennek megalapozásában a fentiekben bemutatott tudományos irányzatokon túlmenően az objektív hermeneutika (*Ulrich Oevermann*) mellett a narratív, illetve kvalitatív interjú, továbbá az *Anselm Strauss* és *Barney Glaser* által kidolgozott (*grounded theory*), lényegét tekintve a kvalitatív adatok feldolgozását célzó kutatásmethodikai szabályrendszer játszott fontos szerepet.

Ennek további hozadéka, hogy a módszertani pluralizmus jegyében az elmúlt évtizedekben egyre jobban oldódnak a kvalitatív és a 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 interjúkérdésekkel, továbbá a tartalomelemzés különböző formáival, vagy azt kiegészítik a résztvevő megfigyeléssel. Ennek eredménye az a módszertani sokszínűség, ami számos elemében rokonítható a szintén ebben az időben megerősödő posztmodern tudományfelfogás szemléleti sokszínűségével (vö. *König* és *Zedler*, 1998. 153–166. o.).

---

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.

## Irodalom

- Anzenbacher, A. (1993): *Bevezetés a filozófiába*. Herder, Budapest.
- Bachmann-Medick, D. (2009): *Cultural turns*. Rowolts, Reinbeck bei Hamburg.
- Bain, A. (1912): *Neveléstudomány*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Barnes, B. és Bloor, D. (1982): Relativism, rationalism and the sociology of knowledge. In: Hollis, M. és Lukes, S. (szerk.): *Rationality and relativism*. Blackwell, Oxford. 21–47.
- Barnes, B., Bloor, D. és Henry, J. (2002): *A tudományos tudás szociológiai elemzése*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Becher, T. (1989): *Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham.
- Bennett, J., Lubben, F., Hogarth, S. és Campbell, B. (2005): Systematic reviews of research in science education: rigour or rigidity? *International Journal of Science Education*, **27**. 4. sz. 387–406.  
DOI: [10.1080/0950069042000323719](https://doi.org/10.1080/0950069042000323719)
- Berger, P. L. és Luckmann, T. (1998): *A valóság társadalmi felépítése*. József Műhely Kiadó, Budapest.
- Bertalanffy, L. (1968): *General system theory: Foundations, development, applications*. George Braziller, New York.
- Bloor, D. (1976, 1991): *Knowledge and social imagery*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bloor, D. (1983): *Wittgenstein, a social theory of knowledge*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bloor, D. és Edge, D. (2000): Knowing reality through society. *Social Studies of Science*, **30**. 1. sz. 158–160.  
DOI: [10.1177/030631200030001009](https://doi.org/10.1177/030631200030001009)
- Bourdieu, P. (2005): *A tudomány tudománya és a reflexivitás*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (2008): *A társadalmi egyenlőségek újratemelődése*. General Press, Budapest.
- Bruch, R. vom (1985): Zur Historisierung der Staatswissenschaften. Von der Kameralistik zur historischen Schule der Nationalökonomie. *Beichte Wissenschaftsgeschichte*, **8**. 131–146.  
DOI: [10.1002/bewi.19850080302](https://doi.org/10.1002/bewi.19850080302)
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása*. Gondolat-Infónia, Budapest.
- Coriand, R. és Winkler, M. (1998, szerk.). *Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos háttérének fejlődése. *Magyar Tudomány*, **172**. 9. sz. 1064–1076.
- Davies, Ph. (1999): What is evidence-based education? *British Journal of Educational Studies*, **47**. 2. 108–121.  
DOI: [10.1111/1467-8527.00106](https://doi.org/10.1111/1467-8527.00106)
- Depaep, M. (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädagogie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und in den USA, 1890-1940*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Dewey, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dilthey, W. (1974): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Dilthey, W. (1990): Vázlatok a történelmi ész kritikájához. In: Bacsó Béla (szerk.): *Filozófiai hermeneutika*. Filozófiai figyelő kiskönyvtára, Budapest.
- Evans, J. és Benefield, P. (2001): Systematic reviews of educational research: does the medical model fit? *British Educational Research Journal*, **27**. 5. sz. 527–541. DOI: [10.1080/01411920120095717](https://doi.org/10.1080/01411920120095717)
- Fehér Márta (2002): Tudományról és tudományfilozófiáról az ezredfordulón. *Magyar Tudomány*, **47**. 3. sz. 297–305. <http://epa.oszk.hu/00700/00775/00040/297-305.html>
- Feuer, M. J., Towne, L. és Shavelson, R. J. (2002): Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, **31**. 8. sz. 4–14. DOI: [10.3102/0013189x031008004](https://doi.org/10.3102/0013189x031008004)

- Feyerabend, P. (2002): *A módszer ellen*. Atlantisz, Budapest.
- Foshay, A. W., Thorndike, R. L., Hotyat, F., Pidgeon, D. A. és Walker, D. A. (1962): *Educational achievements of thirteen-year-olds in twelve countries*. UNESCO Institute for Education, Hamburg.
- Foucault, M. (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Foucault, M. (1998): *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Latin Betűk, Debrecen.
- Foucault, M. (2000a): *Nyelv a végtelenhez*. Latin Betűk, Debrecen.
- Foucault, M. (2000b): *Elmebetegség és pszichológia. A klinikai orvoslás születése*. Corvina, Budapest.
- Foucault, M. (2000c): *A szavak és dolgok*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Fullan, M. (1997) *What's worth fighting for in the principalship?* Teacher's College Press, New York.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fullan, M. (2003): *The moral imperative of school leadership*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Genov, N. (1989, szerk.): *National tradition in sociology*. Sage Publications Ltd, London.
- Giddens, A. (1995): *Szociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Giesecke, H. (1971): *Einführung in die Pädagogik*. Juventa, München.
- Glaserfeld, E. (1995): *Radical constructivism. A way of knowing and learning*. The Palmer Press, London.  
DOI: [10.4324/9780203454220](https://doi.org/10.4324/9780203454220)
- Glick, T. F. (1987, szerk.): *The comparative reception of relativity*. Springer Science & Business Media, Dordrecht. DOI: [10.1007/978-94-009-3875-5](https://doi.org/10.1007/978-94-009-3875-5)
- Gorard, S. (2005): Academies as the 'future of schooling': is this an evidence-based policy? *Journal of Education Policy*, **20**. 3. sz. 369–377. DOI: [10.1080/02680930500117321](https://doi.org/10.1080/02680930500117321)
- Gorard, S., Rushforth, K. és Taylor, Ch. (2004): Is there a shortage of quantitative work in education research? *Oxford Review of Education*, **30**. 3. sz. 371–395. DOI: [10.1080/0305498042000260494](https://doi.org/10.1080/0305498042000260494)
- Gyáni Gábor és Kövér György (1998): *Magyarország társadalomtörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Habermas, J. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Halász Gábor (2007): *Tényekre alapozott oktatáspolitikai háttér tanulmány az Oktatási Kerekasztal munkájához*. Kézirat. [http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence\\_based\\_study.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_based_study.pdf)
- Halász Gábor (2013): *Az oktatáskutatás globális trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hammersley, M. (2005): Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, **1**. 1. sz. 85–100. DOI: [10.1332/1744264052703203](https://doi.org/10.1332/1744264052703203)
- Hargreaves, D. H. (2010): *Creating a self-improving school system*. National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham.
- Harmati Gergely (2007): A tudattalan Lévi-Strauss és Lacan tudományos strukturalizmusában. *Világosság*, **20**. 1. sz. 65–70.
- Harwood, J. (1992): *Styles of scientific thought. A study of the German genetics community. 1900–1930*. Chicago University Press, Chicago.
- Hofstetter, R. és Schneuwly, B. (2010): Erziehungswissenschaft als Gegenstand der Historiographie. Eine Disziplin im Spannungsbereich disziplinärer, professioneller und lokaler/(inter)nationaler Felder. *Zeitschrift für Pädagogik*, **56**. 5. sz. 678–702.
- Hopfner, J. és Németh, A. (2008, szerk.): *Pädagogische und kulturelle Strömungen in der k.u.k. Monarchie. Lebensreform, Herbartianismus und reformpädagogische Bewegungen*. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main.

- Hopfner, J., Németh, A. és Szabolcs, É. (2009, szerk.): *Kindheit – Schule – Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa 1948-2008*. Peter Lang, Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien.
- Horn, K. P., Németh, A., Pukánszky, B. és Tenorth, H. E. (2001, szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Husen, T. és Postlethwaite, T. N. (1985): *The international encyclopaedia of education*. Volume 1-10. Pergamon Press, Oxford.
- Husén, T. és Postlethwaite, T. N. (1967): Chapter 1: Intentions and Background of the Project. In: Husén, T. (szerk.): *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries*. Stockholm és New York, 25–34.
- Husserl, E. (1950): *Ideen zu einer Reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*. Band 1. Martinus Nijhof, Haag.
- Karady, V. (1979): Forces of innovation and inertia in the late 19th century French university system. *Westminster Studies in Education*, 3. 2. sz. 75–97. DOI: [10.1080/0140672790020107](https://doi.org/10.1080/0140672790020107)
- Keiner, E. (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Keiner, E. és Schriewer, J. (2000): Erneuerung aus dem Geist der eigenen Tradition? Über Kontinuität und Wandel nationaler Denkstile in der Erziehungswissenschaft. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22. 1. sz. 27–51.
- Klafki, W. (1976): *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. Beltz, Weinheim.
- König, E. és Zedler, P. (1988, szerk.): *Rekonstruktionen pädagogischer Wissenschaftsgeschichte*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- Kron, W. F. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kron, W. F. (1999): *Wissenschaftstheorie für Pädagogen*. Ernst Reinhardt Verlag, München és Basel.
- Kuhn, T. S. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kuhn, Th. (1962, 1970): *The structure of scientific revolutions*. University Press, Chicago.
- Kutrovác Gábor (2013): Lakatos Imre. In: Ropolyi László (szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.  
[http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev\\_tudomanyfilozofiaba/index.html](http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev_tudomanyfilozofiaba/index.html). Letöltve: 2015. április 5.
- Larson, G. és Deutsch, E. (1998, szerk.): *Interpreting across boundaries. New essays in comparative philosophy*. Princeton University Press, Princeton. DOI: [10.1515/9781400859276](https://doi.org/10.1515/9781400859276)
- Law, N., Pelgrum, W. J. és Plomp, T. (2008, szerk.): *Pedagogy and ICT use in schools around the World: Finding from the IEA SITES 2006 study*. Springer Science & Business Media, Hong Kong.  
DOI: [10.1007/978-1-4020-8928-2](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8928-2)
- Lehmann, R. H. (2010): Die nationale und internationale Bedeutung empirischer Bildungsforschung. In: Gauger, J.-D. és Kraus, J. (szerk.): *Empirische Bildungsforschung. Notwendigkeit und Risiko*. Konrad – Adenauer Stiftung, Sankt Augustin, Berlin. 21–40.
- Lenzen, D. (2004): *Orientierung Erziehungswissenschaft*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Lependies, W. (1985): *Die Drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. Hanster, München.
- Lundgreen, P. (1999): Berufskonstruktion und Professionalisierung in historischer Perspektive. In: Apel, H. J., Horn, K. P., Lundgreen, P. és Sandfuchs, U. (szerk.): *Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozeß*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 19–34.
- Lundvall, B.-Å. (2010, szerk.): *National systems of innovation: Toward a theory of innovation and interactive learning*. Anthem Press, London, New York, Delhi. DOI: [10.7135/upo9781843318903](https://doi.org/10.7135/upo9781843318903)

- Lyotard, J. F. (1993): A posztmodern állapot. In: Bujalos István (szerk.): *A posztmodern állapot*. Gondolat, Budapest. 7–146.
- MacLure, M. (2005): Clarity bordering on stupidity: where's the quality in systematic review? *Journal of Education Policy*, **20**. 4. sz. 393–416. DOI: [10.1080/02680930500131801](https://doi.org/10.1080/02680930500131801)
- Messerschmidt, A. (2006): Michel Foucault (1926–1984). In: Dollinger, B. (szerk.): *Klassiker der Pädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 289–310. DOI: [10.1007/978-3-531-90301-9\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-90301-9_13)
- Meumann, E. (1974): *Kísérleti pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mezei Balázs (1998): A tiszta ész krízise. Utószó In: Husserl, E. (szerk.): *Az európai tudományok válsága. II.* Atlantisz, Budapest. 263–330.
- Mollenhauer, K. (1972): *Theoiren zum Erziehungsprozess*. Juventa, München.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron. (I.) *Iskolakultúra*, **5**. 2. sz. 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron. (II.) *Iskolakultúra*, **5**. 3. sz. 22–40.
- Nahalka István (1997c): Konstruktív pedagógia egy új paradigma a láthatáron. (III.) *Iskolakultúra*, **5**. 4. sz. 21–31.
- Nahalka István (1998): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanulás tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 117–158.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2002): *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775 – 1945*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmoდეlljei és tudományos irányzatai. *Neveléstudomány – oktatás – kutatás – innováció*, **1**. 1. sz. 18–63.  
<http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/02/nemeth-andras-a-nevelestudomany-fobb-fejlodesmodelljei-es-tudomanyos-iranyzatai/>
- Németh András és Biró Zsuzsanna Hanna (2009, szerk.): *A magyar neveléstudomány a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Németh András és Tenorth, H.-E. (szerk. 2000): *Neveléstudomány-történeti tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Oakley, A., Gough, D., Oliver, S. és Thomas, J. (2005): The politics of evidence and methodology: lessons from the EPPI-Centre. *Evidence & Policy*, **1**. 1. sz. 5–31. DOI: [10.1332/1744264052703168](https://doi.org/10.1332/1744264052703168)
- Palló Gábor (2003): A tudományfilozófia története. In: Nyíri Kristóf és Kovács Gábor (szerk.): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex Kiadó, Budapest. 370–375.
- Pirrie, A. (2001): Evidence-based practice in education: The best medicine? *British Journal of Educational Studies*, **49**. 2. sz. 124–136. DOI: [10.1111/1467-8527.t01-1-00167](https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00167)
- 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.
- Pléh Csaba (2010): *A lélektan története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pokol Béla (1995): *Modern francia szociológiaelméletek*. MEK, Budapest.  
<http://mek.oszk.hu/02000/02027/02027.htm>. Letöltés ideje: 2012. június 8.
- Quine, W. O. (1969): *Ontological relativity and other essays*. Columbia University Press, New York.
- Ringer, F. K. (1992): *Fields of knowledge. French academic culture in comparative perspective, 1890-1920*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schön, D. és Argyris, Ch. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass, San Francisco.

## A neveléstudomány nemzetközi modelljei és tudományos irányzatai

- Schriewer, J. (1998, szerk.): *Konstruktion von Internationalität: Referenzhorizonte pädagogischen Wissens im Wandel gesellschaftlicher Systeme (Spanien, Sowjetunion/Rußland, China)*. Humboldt Universität, Berlin.
- Schriewer, J. és Keiner, E. (1993): Kommunikationsnetze und Theoriegestalt. Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und in Deutschland. In: Schriewer, J., Keiner, E. és Charle, Ch. (szerk.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Peter Lang, Frankfurt am Main. 277–341.
- Schriewer, J., Keiner, E. és Charle, Ch. (1993, szerk.): *Sozialer Raum und akademische Kulturen*. Peter Lang, Frankfurt am Main.
- Schuller, T., Jochems, W., Moos, R. és Van Zanten, A. (2006): Evidence and policy research. *European Educational Research Journal*, 5. 1. sz. 57–70. DOI: [10.2304/eej.2006.5.1.57](https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.1.57)
- Slavin, R. E. (2002): Evidence-based education policies: Transforming educational practice and research. *Educational Researcher*, 31. 7. sz. 15–21. DOI: [10.3102/0013189x031007015](https://doi.org/10.3102/0013189x031007015)
- Stehr, N. (2007): *A modern társadalmak törékenysége*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Stenhouse, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann, London.
- Szegedi Péter (2013): Thomas Kuhn és a tudományos forradalmak szerkezete. In: Ropolyi László (szerk.): *Bevezetés a tudományfilozófiába*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.  
[http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev\\_tudomanyfilozofiaba/index.html](http://elte.prompt.hu/sites/default/files/tananyagok/bev_tudomanyfilozofiaba/index.html). Letöltés ideje: 2015. április 5.
- Tatto, M. T., Schwillie, J., Senk, S., Ingvarson, L., Peck, R. és Rowley, G. (2008): *Teacher education and development study in Mathematics*. Michigan State University, Michigan.
- Tenort, H. E. (2001): Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. In: Horn, K. P., Németh, A., Pukánszky, B. és Tenorth, H.-E. (szerk.): *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit*. Osiris Kiadó, Budapest. 23–40.
- Tenorth, H.-E. (2014): Evidenzbasierte Bildungsforschung vs. Pädagogik als Kulturwissenschaft – Über einen neuerlichen Paradigmenstreit in der wissenschaftlichen Pädagogik. *Neveléstudomány Oktatás – Kutatás – Innováció Online*, 2. 3. sz. 5–21.
- Tóth Tamás (2001): A napóleoni egyetemről a humboldti egyetemig. In: Tóth Tamás (szerk.): *Az európai egyetem funkcióváltozásai*. Professzorok Háza, Budapest. 95–124.
- Tyler, R. W. (1949): *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press, Chicago.
- Veress Károly (2010): *Bevezetés a hermeneutikába*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.  
DOI: [10.7208/chicago/9780226820323.001.0001](https://doi.org/10.7208/chicago/9780226820323.001.0001)
- Wagner, P. (1990): Science of society lost: On the failure to establish sociology in Europe during the „Classical” period. In: Wagner, P., Wittrock, B. és Whitley, R. (szerk.): *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*. Kluwer, Dordrecht. 219–245.  
DOI: [10.1007/978-0-585-29174-1\\_9](https://doi.org/10.1007/978-0-585-29174-1_9)
- Wagner, P. és Wittrock, B. (1990): States, institutions and discourses: A comparative perspective on the structuralisation on the social sciences. In: Wagner, P., Wittrock, B. és Whitley, R. (szerk.): *Discourses on society. The shaping of the social science disciplines*. Kluwer, Dordrecht. 331–357.  
DOI: [10.1007/978-0-585-29174-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-0-585-29174-1_13)
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511803932](https://doi.org/10.1017/cbo9780511803932)
- Whitty, G. (2006): Educational research and education policy making: is conflict inevitable? *British Educational Research Journal*, 32. 2. sz. 159–176. DOI: [10.1080/01411920600568919](https://doi.org/10.1080/01411920600568919)
- Wulf, Ch. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

Németh András

## **ABSTRACT**

### MODELS AND PARADIGMS OF EDUCATIONAL SCIENCES

András Németh

This article aims at reviewing and analyzing the emergence of Educational Sciences and their recent influential paradigms. As an introduction, the article focuses on the major findings from the sociology of knowledge oriented research that had grounded the shifts in researching the history of Educational Sciences. Drawing on this basis, the following sections of the article examine the trends in Educational Sciences from three aspects. First, an analysis of macro level processes in European science development is presented, which influenced Educational Sciences, as well as the epistemological paradigms informing these processes. Second, there follows a description of the emerging historic-regional developmental models (English-American, French, and German) of the academic institutionalization of Educational Sciences at the universities. This process was taking shape in parallel with the professionalization of the intellectuals. The centre of the article is a detailed historic description and synthesis. On the one hand, this briefly presents scientific paradigms relevant to Educational Sciences; on the other hand, it gives an overview of schools of educational thinking and their international reception determining recent academic discourses worldwide.

Magyar Pedagógia, 115(3). 255–294. (2015)

DOI: 10.17670/MPed.2015.3.255

Levelezési cím / Address for correspondence: Németh András, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, H-1075 Budapest, Kazinczy u. 23–27.