


TÉMAVÁLASZTÁSI
A NEVELÉSTUDOMÁNY

DILEMMÁK
HATÁRTERÜLETEIN





Témaválasztási dilemmák a neveléstudomány határterületein
Szerkesztette: Biró Zsuzsanna Hanna – Tóth Tamás
Wesley János Lelkészképző Főiskola
Neveléstudományi Tanszék
Budapest, 2020

ISBN 978-615-5048-58-6

TÉMA- VÁLASZTÁSI DILEMMÁK

A NEVELÉSTUDOMÁNY HATÁRTERÜLETEIN

BEVEZETŐ	5
BERZSENYI EMESE A FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK NEVELÉSÉNEK TÖRTÉNETE	10
BIRÓ ZSUZSANNA HANNA EGY OUTSIDER KARRIERJE A NEVELÉS- TUDOMÁNY TERÜLETÉN	24
DR. LAKI TAMÁSNÉ MESE A SZEGÉNY VÁNDOR KUTATÁSÁRÓL	34
KÁTAINÉ LUSZTIG ILONA NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁS A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSRÓL	48
NAGY GYULA EGY KÖNYVTÁROS KALANDOZÁSAI A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÜLETÉN	64
SIMONFI ZSUZSANNA DILEMMÁIM A DISSZERTÁCIÓM TÉMA- VÁLASZTÁSA KAPCSÁN	76
SZARKA EMESE RETROSPEKTÍV ÉRTÉKELES	88
TÓTH TAMÁS A PEDAGÓGIA ELRABLÁSA	96

BEVEZETŐ

2019 szeptemberében egy konferencia szervezésébe kezdtünk a Wesley János Lelkészképző Főiskolán „Témaválasztási dilemmák a neveléstudomány határán” címmel. Olyan, az elmúlt 10 évben sikeresen megvédett disszertációk szerzőit kerestük meg, akik témaválasztásukat tekintve a neveléstudomány határterületeire „tévedtek”. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a határátlépések, „határsértések” milyen tudományos dilemmákat, konfliktusokat idéznek elő a tudományos közösségeken belül. A következő orientáló kérdéseket tettük fel a téma kapcsán:

- Milyen dilemmák, konfliktusok övezték a témaválasztást?
- Mennyire támogatta a doktori iskola a témát? Ez volt az eredeti téma, vagy menet közben alakult át? Ha igen, mennyit változott, milyen belső viták, érvek-ellenérvek merültek fel?
- Akadtak problémák, nehézségek a szakirodalmi tájékozódás közben? Tudott hasonló, megelőző kutatásokra támaszkodni?
- Mit gondol általában a neveléstudomány jövője szempontjából a határterületeken született kutatásokról és ezek hazai megítéléséről?
- Milyen egyéb reflexiója lenne arról a kutatóműhelyről, doktori iskoláról, amelyben a kutatásait végezte?

Azt gondoltuk (és gondoljuk most is), hogy a határterületek kérdése – a határok kijelölése vagy azok áthágása – fontos eleme a neveléstudomány fejlődésének, jövőjének, így az erről szóló kutatói reflexió sokat elárul az adott közösség működéséről. Ráadásul egy ilyen körkép, amely rendhagyó módon több önreflexiót tartalmaz, mint adatot, fontos forrássá válhat a tudományágunk fejlődésének kutatásában, megértésében. A konferenciát végül nem sikerült megszerveznünk, de megszületett néhány esszé, melyeket most e rendhagyó – tán önmagában is határterületi – kiadványban adunk közre.

Az itt közölt esszék a témaválasztási és határterületi dilemmák személyes olvasatait adják emberközeli, problémafelvető, és izgalmas módon. A szerzők önreflexiói arra hívják fel a figyelmet, hogy a doktorandusz lét lényegénél fogva egyfajta krízishelyzet, ahol a tudományos dilemmák mellett gyakran a legbanálisabb kérdések vezetnek kutatói válsághoz és revelációhoz. *Berzsenyi Emese* esszéjében konkrétan fel is teszi ezeket a kérdéseket: „De mi legyen a súlypont? Hogyan fogom beszerezni a szükséges, főleg külföldi szakirodalmakat? Hogy lesz ebből neveléstudomány?... Nyelvek, könyvek, korok... káosz! ... Mennyi a sok? Mennyi az elég? Mikor kell még keresni, mert kevés?” És ezek a kérdések még égetőbbek és sürgetőbbek, ha a kutatási téma határokat feszeget, esetleg új területre téved, hiszen ez esetben kevesebb kapaszkodót találunk: *Kátainé Lusztig Ilona* esszéjében olvashatunk arról a helyzetről, mikor még megfelelő mennyiségű szakirodalom sem áll a kutató rendelkezésére.

Mindazonáltal ezen krízis- és határhelyzetek új utakat taposhatnak ki diszciplínákon belül és főképp azok között, ami kicsit arra

is rávilágít, hogy a tudományköziség (interdiszciplinaritás) nem valami olyan dolog, ami a neveléstudománynak „van”, hanem amit „csinálunk”, amit határsértések hoznak létre. *Nagy Gyula* egy olyan akadémiai kontextusból meséli el doktorandusz létének történetét, amely kifejezetten támogató volt a „határátlépések, határbontások és határsértések” kapcsán, felismerve, hogy a határterületi kutatások – írja Nagy – „egyértelműen tágítják a tudományágon belüli szereplők gondolkodási horizontját. A kutatók ezeken a témákon keresztül inspirálhatják egymást, egyúttal akár az újabb nézőpontokon és módszereken keresztül fejleszthetik saját, a neveléstudomány szűkebb területén belül maradó kutatásaikat.” Hasonlóan nyilatkozik az tudományköziség fontosságáról *Laki Tamásné*, aki a tudományos bezárkózás veszélyeire, valamint a nyitás és a párbeszéd szükségyszerűségére hívja fel figyelmünket: „Ha egy tudomány fél és bezárkózik, kínai nagy falat épít. Ha ki meri nyitni a határait, ha vállalja a párbeszédet, akkor egyre fontosabbá válik, egyre többen felfigyelnek rá... Éppen a neveléstudomány kipróbáltságát, szükségyszerűségét és használhatóságát bizonyítja, ha a határain megjelennek kutatók, ha mások is hozzá szeretnének tenni a saját tudósain kívül.”

A tudományköziség tehát határfeszegetések, határsértések terméke, melyek azonban rizikós vállalkozások, ugyanis könnyen marginalizálhatják a kutatót, pláne doktoranduszként. *Bíró Zsuzsanna Hanna* egy sajátos „outsider” státusz kihívásairól ír, és a tudományos közösség befogadása és kirekesztése között költőtáncoló kutatói pozíció nehézségeit teszi láthatóbbá: „Ebben a feszültségben kell léteznie egy outsidernek, akit az adott tudományos közösség befogad, amely minden olyan helyzetben, amikor a saját nyitottságát, adaptációra való képességét kell igazolnia,

szívesen hivatkozik is az outsidersre, de valójában árgus szemmel figyeli őket, nehogy gyengítsék a közösség integritását.” Biró arra is rámutat, hogy az „outsiderség” a tudományos intézményrendszer számára is kihívást jelenthet, mert az „megkérdőjelezheti a szervezeti egységek (tanszékek, szakok, tudományágak) elhatárolódását, és gyakran szembesíti őket azzal, hogy az adott szak vagy doktori program nem lenne »életképes«, ha nem fogadná be a más területekről érkezőket.” Biró a tudományterületek és a hozzájuk tartozó intézményesült gyakorlatok hatalmi dimenziójára hívja fel a figyelmünket, ahol maga a döntés, hogy mi számít határterületnek is hatalmi viszonyok függvénye. Hasonló „outsider” pozícióról és az azt átszövő hatalmi struktúrák kártékonyaságáról ír megindító szövegében *Szarka Emese*, aki doktori védése megszégyenítő és rendkívül problematikus opponensi gyakorlata ellenére – vagy épp amiatt – mégis amellett érvel, hogy a határsértés viszi előre a világot és a tudományt, hiszen a határáthágás a hatalom és a hozzá kötődő érdekek megkérdőjelezéséről is szól: „Amikor valaki a határokon belül van, az egy langyos közeg, de mihelyt a határokat feszegeti vagy azokat átrajzolja, vagy összemossa, olyan területre téved, ami érdekeket sért, akkor ott fölforrósodik körülötte a levegő.”

8

A határok kérdése tehát egy hatalommal és érdekviszonyokkal átszőtt ügy a tudományok világában is. A neveléstudomány periferiája és centruma, határterületei és „központi kérdései” közötti hatalmi viszonyt és feszültséget teszi jól érzékelhetővé *Simonfi Zsuzsanna* írása, amelyben a szerző egy sajátos tudománytörténeti átrendeződésre világít rá. Simonfi szerint az egykor meghatározó filozófiai, antropológia kérdések mára a neveléstudomány periferiájára szorultak, helyükre pedig az empirikus pragmatiz-

mus válaszai kerültek. Simonfi szerint azonban „a neveléstudomány valódi kérdései nem feltétlenül azokban a diskurzusokban jelennek meg, amelyek most annak erőterében állnak... Ezért talán érdemes lenne megkeresni az alapvető, de nem mindig szem előtt levő kérdéseinket, és újragondolni a neveléstudomány számára a »periféria« jelentőségét.” Hasonló centrum-periféria konfliktusra hívja fel figyelmünket *Tóth Tamás*, aki amellet érvel, hogy a Simonfi által leírt tudománytörténeti átrendeződés nemcsak marginalizálta a nevelés lényegi kérdéseit, hanem ki is üresítette magát a neveléstudományt. Tóth arra mutat rá, hogy a tudományköziség úgy forgatta fel a neveléstudományi mezőt, hogy az elvesztette identitását, önmeghatározásának képességét: a neveléstudomány nem határterületi, hanem – Tóth véleménye szerint – maga a határterület: „maga a tartalom nélküli liminális tér: saját határai, keretei immár nincsenek, pusztán teret ad más diszciplínáknak és diskurzusoknak saját gyarmatosított területén, azaz a »társtudományai« által létrehozott űrben, ami persze e társtudományoknak sok pénzt is jelent.”

Szerkesztőkként úgy látjuk, hogy egy igazán sokszínű, rendhagyó, és izgalmas esszékötetet sikerült összeállítanunk, amit *Témaválasztási dilemmák a neveléstudomány határterületein* címmel adunk most közre. Abban reménykedünk, hogy a kötettel sikerül kedvet csinálnunk ahhoz, hogy mások is a neveléstudomány határterületeire tévedjenek.

A szerkesztők



A FOGYATÉKOS SZEMÉLYEK NEVELÉSÉNEK TÖRTÉNETE

BERZSENYI EMESE

Minden dolgozatnak megvan a maga története. Lelkesedésekkel
és kétségbeesésekkel teli kalandos út, egy hosszú éveken át tartó
vándorlás tűző napsütésben és tépő hófúvásban.





Későn kezdtem a tudományos pályát, aranyművesként, ékszer-restauátorként dolgoztam egy évtizeden át és valóban örömmel végeztem ezt a munkát, nagyon szerettem az alkotás – az újra megalkotás – gyönyörűségét. Már 31 éves voltam, amikor második gyermekem megszületett. Nemsokára egy egyszerűnek látszó vírusfertőzés szövődménye életem további részére véget vetett az ötvösségnek, többé nem bírta a kezem a megerőltetést.

Ilyen esetekben az ember újra átgondolja a lehetőségeit, mérlegel, és megpróbál a rendelkezésére álló rövid idő alatt – egy határhelyzetben – jól dönteni. És ma már tudom, hogy jól döntöttem!

Annak idején, amikor 1984-ben leérettségiztem a Szentendrei Ferences Gimnáziumban nem vettek fel az Iparművészeti Főiskolára, így kezdtem el aranyművesnek tanulni. Mellette, mert vonzott a tudás világa – különösen 18 éves lázadó lelkemet a tiltott dolgok tanulása –, jelentkeztem és felvételt nyertem az akkor még Hittudományi Akadémiának nevezett katolikus teológiára.

Ez ma a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Kara. Három szemesztert végeztem el, amikor Németországba költöztünk. Ott is tanultam, bár kicsi gyermekkel, idegen nyelven nem volt egyszerű vállalkozás.

Ezen a vonalon indultak el sorsomat újra felépíteni kívánó gondolataim és dékáni engedéllyel 1999-ben folytathattam tanulmányaimat az akkor már Pázmány Péter Katolikus Egyetem Hittudományi Karának levelező, hittanári tagozatán. Valójában sokkal korábban megtörtént, de itt szerettem bele igazán a vallástörténetbe, így kézenfekvőnek látszott, hogy rövid kihagyás után a Szegedi Egyetem Bölcsészettudományi Karán, vallástudomány szakon folytassam egyetemi tanulmányaimat vallástörténet szakirányon. Magával ragadott a tanulás, az egyetem világa, ahol ráébredtem, hogy szeretek és tudok is tanítani. Legyünk őszinték, ez azért függőséget okoz.

A vallástudomány máig nem rendelkezik önálló doktori iskolával hazánkban, így 2011-ben döntenem kellett, hogy külföldön kezdek neki tanulmányaim folytatásának, vagy egy másik tudományág határterületeként felfogva a vallástudományt, társul szegődök egy ismertebb diszciplináris rendszerhez. Ezért kezdtem meg doktoranduszi pályámat a Szegedi Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahol hamar kiderült milyen elhanyagolható presztízzsel rendelkezik a történettudományi irányvonal. Számos átértelmezés után eredeti feladatom egy olyan átalakított változatával találtam szemben magam, amellyel már nehezem tudtam azonosulni. Németh András professzor úr óráján jött a kérdés, hogy valóban jó helyen vagyok-e én itt? Az ő segítségével és közbenjárásával kerülhettem át az első év után az

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájába, ahol végre helye, tere és szerepe volt a történeti perspektívának is. Visszatérhettem eredeti ötletemhez, amely szerint (a német nyelvterületek példái alapján) szerettem volna kidolgozni egy olyan irányvonal alapjait, amely az akkor már tervezés alatt álló iskolai hitoktatás helyett egy, az általános műveltséget szélesítő – a humán tárgyak jobb megértését is megalapozó, a globalizálódó világban is eligazodást segítő –, összehasonlító „*Vallások és kultúrák története*” című tárgyat vezethetne be a közoktatásban.

Évekkel később lehetőségem nyílt rá, hogy ezt a valóságban is kipróbálhassam! Középiskolai tanárként etikát tanítottam a szinte csak fiúkból álló a Puskás Tivadar Távközlési és Infokommunikációs Szakgimnáziumban. Be kell vallanom, örömmel tapasztaltam, hogy az egy tanévnyi, heti egyszeri etika órákon „*Világvallások viselkedéskultúrája*” címen leadott összehasonlító kultúra és vallástörténeti előadásaimnak sikere volt. Magyarázataim tágítottak a diákok tudását, szélesítették látókörüket és sokban segítettek a történelem, az irodalom és a körülöttük lévő világ megértését. Kétségtelenül óráimat ezekre az általam is tanított tananyagokra építettem és igyekeztem értelmező magyarázatokkal szolgálni a pillanatnyilag tanult témákban.

Életem ajándékba kapott, csodálatos néhány éve volt!

Az oktatási törvény 2013 márciusi módosítása azonban kötelezően bevezette az általános és középiskolai oktatás részeként a tantárgyi hittant vagy etikát. Ezzel addigra két évnyi doktori munkám vált értelmetlenné, mert szembe menni egy jogerőre emelt törvénnyel felesleges lett volna. Gondos mérlegelés után megkérdeztem Szabolcs Éva professzor asszonyt, az ELTE

Neveléstudományi Doktori Iskolájának akkori vezetőjét, hogy keresztülvihetőnek tartana-e egy témaváltoztatást. Legnagyobb megkönnyebbülésemre igent mondott! Már csak az volt kérdéses, mit fognak ehhez szólni, hogyan fogják ezt fogadni Németh András és Máté-Tóth András professzor urak, a témavezetőim. Megvallom, ettől féltem a legjobban, de teljesen felesleges volt! Mindketten beleegyeztek a változtatásba és tudományterületük szerint segítették kutatásomat.

Mi lett az új téma? Honnét indult ez az egész kérdés? Már évekkel korábban felkért Földesi Renáta kedves hallgatótársam a doktori iskolán, hogy a Pető Intézet tudomány napi konferenciáján tartsak előadást az iszlám vallás fogyatékoságképéről. Ezzel meg is találtam a feladatomat. Vagy a feladat talált meg engem?

Kálmán Zsófia és Könczei György szerzőpáros *„A Taigetosztól az esélyegyenlőségig”* című könyvének első fejezete rövid bevezető jelleggel a fogyatékoság történetéről szól és ahogy olvastam, úgy szembesültem azzal a ténnyel, hogy ezt ismerem, ehhez értek, ez az én világom. Ennek kell részletesen utánajárnom! De mi legyen a súlypont? Hogyan fogom beszerezni a szükséges, főleg külföldi szakirodalmakat? Hogy lesz ebből neveléstudomány? Németh András professzor úr a doktori védésem utáni köszöntőjében mondott kulcsmondata mindent összefoglalt:

Soha nem mondtam neked, de nem igazán hittem benne, hogy ebből valaha neveléstudományi doktori dolgozat lesz. De valóban az lett, megcsináltad, sikerült, gratulálok!

Bár vallástörténetből és alapvetően a történelemtudomány terén megfelelő jártassággal rendelkeztem, a fogyatékoságtudomány teljesen új volt számomra.

Nem csak az én számomra! A fogyatékoságtudomány (Disability Study, Behinderungswissenschaft) egy új tudományterület, ami az elmúlt két évtizedben kapott csak nemzetközi szinten is önállóságot. Magyarországon erősen a gyógypedagógia aldiszciplínájaként kezelik és elvárják hozzá/mellé a gyógypedagógiai ismeretek meglétét. Nem voltam és nem lettem gyógypedagógus. Nem volt célom az úgy nevezett medikális¹ modell képviselte, nem ismertem a gyógypedagógia aktuálisan elfogadott szakmai nyelvezetét, sem a hazai és nemzetközi szakirodalmat. El kellett hát kezdenem ebbe is kicsit elmélyedni, de igyekeztem a fogyatékoságtudomány szakterületére koncentrálni.

A doktori iskolán minden tantárgyam megvolt, az összes tanulmányi kreditet teljesítettem, mégis kinéztem magamnak és engedélyt kértem, hogy bejárhassak Könczei György professzor úr egyik alapozó órájára. Néha nem is igazán tudjuk, honnét jönnek a legjobb ötleteink, de elindulunk, keresünk és találunk segítséget. A félév végén Könczei professzor meghívott az általa alapított és vezetett Fogyatékoságtudományi Doktori Műhely tagjai közé. Ők egy fantasztikus csapat! Sokat tanultam és ennél is több személyes segítséget kaptam tőle személyesen és műhely tagjaitól egyaránt. Majd eljött a pillanat, amikor többé nem csak papíron létezett a fogyatékoságtudomány. Valósággá vált. A világ, az élet egy természetes részévé, ahol az eddig csak tudott és érzett elfogadások megélt gyakorlattá emelkedhettek.

1 Könczei György és Hernádi Ilona (2011): *A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai – Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra*. Budapest, ELTE BGGYTK, (Kézirat) URL: http://j1.wplanet.hu/attachments/102_K%C3%B6nczei-Hern%C3%A1di_fogyatekossag_fogalom.pdf. Letöltési idő: 2014.03.05.

Részt vettem hazai és külföldi konferenciákon, valós lehetőséggé vált számomra, hogy a vallástörténész szemszögéből hozzászólhassak a fogyatékoságtudományhoz, mint a neveléstudomány egyik határterületéhez. Hogyan is jött létre ez az egész? Mit jelent a pedagógiai kutatómódszertan egy ilyen feladatban? Először csak néhány anyagom volt az internetről és egyetlen könyvem a „*Taigetosz*”! Évekig tartott az utánajárás, több száz szakirodalmat kellett átnézni többnyire német és angol nyelven, mert magyarul szinte semmi nincs, illetve nem volt ebben a témában. Később annyira belelendültem a német szakirodalmi kutatásba, hogy már neki se álltam magyarul keresni. Annak azért megvolt az a komoly hibalehetősége, hogy a hazai szakirodalmat nem emeltem be, nem hivatkoztam és adott esetben nem is ismertem igazán. Azonban rá kellett jönnöm, hogy ezek egy része is azokat a szerzőket idézi, akiket én felkutattam, mégis igyekeztem pótolni e hiányosságot.

Nyelvek, könyvek, korok... káosz! Már a bevezető történeti korok is olyan fantasztikusan érdekes irodalmakkal szolgáltak, amikkel nagy kedvem lett volna részleteiben is tovább foglalkozni. Jöttek hát az elkalandozások, az ébredések és visszatérések a megtervezett útra. Mennyi a sok? Mennyi az elég? Mikor kell még keresni, mert kevés? Fogyatékoságtörténeti bevezetőm az őskori ember történetétől indul, – ahol bármilyen hihetetlennek is tűnik – számos lelet áll rendelkezésünkre fogyatékos felnőttek és gyermekek maradványaiból. Az emberiség leghosszabb korszaka egy rövid alfejezetben és... rohanunk tovább, az ókor magaskultúráiból csak szemelvények, kicsit ragaszkodva a Közel-Kelethez, hiszen innét indultak az ábrahámi vallások is, a zsidóság, a kereszténység és az iszlám története.

Majd szembesültem a nyelvek problémájával: óhéber, arámi, római és középkori latin, ógörög, arab. A doktori védésen a tisztelt bizottság tagjai nehezményezték és hiányosságomként aposztrofáltak azt is, hogy nem bírom megfelelő szinten a kutatott vallások szentírásainak eredeti nyelveit, így ezeket nem tudtam segítség nélkül eredetiben kutatni. Ez esetben nem hatott az az érv sem, hogy aki e hat nyelv mindegyikében ilyen magas szinten járatos, az nem neveléstudományi disszertációt fog írni.

Sok kutatásra érdemes és kiemelkedő színvonalú fordítás áll rendelkezésünkre német és/vagy angol nyelven, melyeknek szerzői megkérdőjelezhetetlen tudással bíró szaktekintélyek, illet azok voltak életükben. Azonban felmerülnek olyan kérdések, amelyekre csak az eredeti szöveg szakszerű elemzése és értelmezése tudja megadni a félreérthetetlenül pontos választ. Ebben volt óriási segítségemre egy nagyon kedves fiatal kolléga, Tóth Tamás Zoltán, az ókori nyelvek szakértőjének tudásával rendelkező doktorandusz hallgató. Ő is a másság világának egy nagyszerű képviselője²! Érintettsége révén minden tekintetben megfelelő segítőtje volt munkám e részének. Történet a történetben! Voltak-e fogyatékos vagy annak tartott személyek a történelemben³, a történetemben? 2014-ben egy rövidebb kutatói-oktatói ösztöndíjat nyertem el a Bécsi Egyetem és az ELTE közös rektori pályázatán, ennek

2 Tóth Tamás Zoltán (2017): *A környező társadalommal való korai s későbbi tapasztalataim ...*; In.: Flamich M., Hernádi I., Hoffmann R., Sándor A. (szerk.): *Paradigmák örvényében*, ELTE BGGYK, 137-147. http://www.eltereader.hu/media/2017/11/Paradigmak_orvenyeben_KONF_2017_EGYBEN_VEGLEGES.pdf

3 Kőszeghy Miklós és Parragh Szabolcs (2003): *„...nem voltak fogyatékosok a történelemben...” – A fogyatékoság jelensége a történettudományban*, Budapest, 2003. <https://parszab.hu/letoltes/nvft.pdf>

keretében nyílt lehetőségem az idegennyelvű szakirodalmak addig elképzelhetetlen mennyiségben történő hozzáféréséhez. Közel tízezer oldalnyi másolat és megvásárolt könyv. Megvolt az anyag, elkezdtem feldolgozni, olvastam, jegyzeteltem és olvastam, jegyzeteltem. Nem volt minta, segítség, mások által már felárt út. Nem volt előre megalkotott keret és tartalom. Mindent magamnak kellett kitalálnom, összerendeznem. A nemzetközi szakirodalomban sincs ilyen jellegű mű, tehát hiányzott a példa. Ezt később elmarasztaló kritikaként említették meg a doktori védésemen, bár természetesen én is tisztában voltam vele, hogy az úttörő munkák számos gyermekbetegsége fellelhető disszertációm eredeti szövegében. Ma már azt is szívesen bevallom, hogy három alighanem erősen kétségbevonható szakmai érv mentén emeltem be a részleteket. Érveim a „kell”, a „szeretném” vagy az „érdekes lehet” elve mentén fogalmazódtak meg:

„Kell”, mert eredeti elképzelésem szerint, eddigi olvasmányaim alapján feltétlenül szükségesnek látom helyét a dolgozatomban. „Szeretném”, mert valóban fontos, érdekes és szeretném másoknak is megmutatni, illetve még tudományos szemmel is kedves és szép részlet. „Érdekes lehet”, mert olyan összefüggést, részletet vagy vonatkozást világít meg, ami további utakat nyithat meg a kutatásban, esetleg kiegészítésként szolgálhat a téma tágabb megértéséhez vagy korábban valaki másként értelmezte és fontosnak láttam a korrekciót.

Elsődleges elképzelésem és célom az volt, hogy a fogyatékos személyek életének, nevelésnek és társadalmi szerepvállalásának történetét a nagy világvallások mindegyikében megvizsgáljam. Bár nehezen adtam fel, de rá kellett jönnöm, hogy ez túl nagy anyag lenne. Így még egy utólagos módosítással szűkítettem a

témát és maradtam az ábrahámi vallások történeti elemzésénél, időben ezt is csak az ókor végéig, esetlegesen a középkor korai szakaszába is belenyúlóan tudtam kifuttatni. Disszertációm⁴ bevezetőjében ezt az alábbi módon foglaltam össze:

A fogyatékoság történetéről legtöbb esetben olyan szakemberek írnak, akik valami módon a fogyatékoságtudomány különböző területeivel állnak kapcsolatban. Vallási vonatkozásairól pedig azok a szakemberek szoktak megnyilvánulni, akik az adott vallás tanításai-ban jártasok és valamilyen személyes vagy tudományos indíttatásuk okán e két tudást személyükben összekapcsolják. Ezek mindegyike kifejezetten értékes munka, közülük több pedig részletesen, tudományos szakszerűséggel dolgozza fel a választott területet.

Szakítva ezzel a gyakorlattal doktori disszertációm vallástörténeti nézőpontból, összehasonlító jelleggel kísérli meg bemutatni a fogyatékos személyek életének és nevelésének történetét a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyvei szerint. Vállalva, hogy terjedelmi okokból minden szakmai részlet nem dolgozható ki a teljesség igényével, – célja, hogy összehasonlító, átfogó képet adjon a világ-vallások tanításaiból arra vonatkozóan, hogyan álltak hozzá és mit tanítottak a fogyatékoságról és a fogyatékos emberekről. Valamint arra keresi a választ, hogy miként alakult az egyes vallások antropológiai szemlélete, hogyan gondolkodtak a fogyatékos személyekről és részvételükről koruk társadalmában.

Dolgozatom egy olyan összefüggérendszerben és kortörténeti íven mutatja be a fogyatékos emberek életét, társadalmi státuszát és nevelését, amely a magyar szakirodalomban egyáltalán nem létezik és nemzetközi kutatótsága is kis részletekre tagoltan, más munkák történeti bevezetőjeként vagy külön-külön vallási és társadalmi kontextusokban jelent csak meg ez idáig.

4 https://ppk.elte.hu/file/berzsenyi_emese_disszertacio.pdf

Fogyatékos személyek minden korban és kultúrában éltek. A fogyatékosság része és mindenkor része volt a mindennapi élet struktúráinak, azonban feldolgozottsága a tudományos kutatásokban kimondottan alulpreferált. A világvallások – dolgozatom esetében az ábrahामी vallások – szent könyveiből kiolvasható struktúrák is csak kis mértékben kutatott területnek számítanak. Különösen nehéz megragadni a tanítás, a nevelés és a képzés különbözőségeit egy olyan világban, amiről ennyire keveset tudunk. Ha ezt a fogyatékos személyek tanításának, nevelésének és képzésének összefüggésében vizsgáljuk, akkor pedig csak alig vagy szinte nem is találunk egzakt módon elemezhető adatokat. Már az is problematikus, hogy a tanítás, nevelés és képzés határait hogyan húzzuk meg. A betegségek és ennek párhuzamán a fogyatékosság témaköre a történetírás során alig kapott figyelmet az ép és/vagy egészséges többség részéről. Mások az orvoslástörténeti munkák, ahol a többség érdekében jegyezték fel a szükséges és jól hasznosítható tudnivalókat és megint más a rögzült állapotok részletes leírása. A társadalomtörténeti fogyatékossgátörténet azonban nem erre az irányra fekteti a kutatási hangsúlyt.

Marc Depaepe⁵ véleménye szerint az általános társadalmi és kultúratörténészek elszalasztják annak lehetőségét, hogy szakmai kiegészítéseikkel, újfajta problémafelvetéseikkel és más irányú megközelítéseikkel hozzájáruljanak a neveléstörténet kutatásához. Ennek fényében ez a kutatás – Depaepe gondolatmeneténél maradván – sajátos látásmódjával, a vallástörténet szemszögéből szeretne hozzájárulni a pedagógiatörténeti kutatásokhoz és a fogyatékossgátörténet természetének, identitásának és intellektuális alapjainak jobb megértéséhez. Olyan részleteket, elemeket és szakirodalmakat beemelve a tudományágba, melyek eddig kívül estek vizsgálódásainak hatásu-

5 Depaepe, M. (2013): *Több mint az amnézia ellenszere... Historiográfiai, elméleti és módszertani reflexiók a nevelés történetére vonatkozóan*. In: Hegedűs Judit, Németh András és Szabó Zoltán András (szerk.): *Pedagógiai historiográfia. Új elméleti megközelítések, metodológiai eljárások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9-29.

garán. Az így felmerült gondolatok remélhetőleg további kutatásokat indítanak majd el, gazdagítva ezzel a bővebb tudományági ismereteket.

2000-ben, Szabolcs Éva⁶ „Neveléstörténet és gyermekkortörténet” című írásának megjelenésekor – Pukánszky Béla „A gyermek évszázada” című gyűjteményes kötetében – a gyermekkortörténet legalább annyira új diszciplinának számított, mint napjainkban a fogyatékoságtörténet. Ezért az alábbi gondolat a neveléstörténet új, fogyatékoságtörténeti érdeklődési irányára is igaz: *„A történettudományokban megjelenő mentalitástörténeti, történeti antropológiai paradigmák, módszerek hatása alól a neveléstörténet sem tudta kivonni magát. Tartalmának és módszereinek interdiszciplináris jellege erősödött, és olyan kérdésekre is válaszolni próbált, amelyekkel eddig nem, vagy csak érintőlegesen foglalkozott.”*

Az 1960-as évektől világszerte a neveléstörténeti kutatások erőteljes nemzetközi fellendülése tapasztalható. A nők, a kulturális mozgalmak, a család és a különböző kisebbségi csoportok is ekkortól váltak a neveléstörténeti kutatások területeivé. Heinz-Elmar Tenorth⁷ 2001-ben a neveléstörténeti kutatások fejlődéséről ír és az emberi élet folyamataival foglalkozó vizsgálatokkal kapcsolatban megállapítja, hogy napjainkban már nem csak a fejlődés „normál útjára”, hanem a kisebbségekre vagy a fogyatékos személyekre is figyelmet fordít. A fogyatékoság fogalma, akár csak a gyermekkor, vagy a női lét fogal-

6 Szabolcs Éva (2000): *Neveléstörténet és gyermekkortörténet*. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest. 66–73.

7 Nóbik Attila (2013): *A neveléstörténet helyzete a felsőoktatásban*. In: Baska, Hegedűs és Nóbik (szerk.): *A neveléstörténet változó arcai – A múlt értékei, a jelen kihívásai és a jövő*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 9–16.

ma összekapcsolódott a függőségi viszony gondolatával.⁸ Ahogyan évezredekken át szabályozták a törvények és a szokásjog a nők és gyermekek alárendelt és kiszolgáltatott viszonyát egy férfijogú világban, ugyanúgy taszították ki, rendelték felügyelet és/vagy gyámság alá az adott korban és kultúrában a fogyatékosnak ítélt személyeket. A neveléstörténet megközelítésében tehát a tudományág táguló érdeklődésének megfelelően ez is része a családtörténeti kutatások területének.

Az Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Albizottság (MTA SZAB) Neveléstörténeti Munkabizottságának 2015. november 12-én megrendezésre került konferenciáján *Pukánszky Béla* „A fogyatékos-ságtörténet, mint a neveléstörténet új részterülete” című előadásában hangsúlyozta a kérdéskör interdiszciplináris jelentőségét és neveléstudományi relevanciáját.

Mint a fenti részlet is jól példázza, eredetileg nem volt hazai szakirodalom annak igazolására, hogy a fogyatékos személyek története valóban része a neveléstudományi kutatásoknak. Azonban áttekintve a korábbi, szintén úttörőnek számító munkákat, mint a gyermekkor és női történeti kutatások, úgy vált világossá, hogy ha fogyatékos személyek nevelése és oktatása része a pedagógiának, akkor a fogyatékos-ságtörténete is a neveléstörténeti kutatásoknak.

Az a tény, hogy ezt a világvallások tanításai szerint kezdtem el vizsgálni, újabb igazolásokat igényelt a társadalomtörténet és a pedagógiatörténet szakirodalmából. A nevelés és kultúra kapcso-

8 Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában – Gyermekkép Magyarországon 1868-1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

latát igazolandó is számos szakirodalmat hoztam fel igazolásul, hogy ebből levezethessem a kultúra és a vallás kapcsolatát, majd létjogosultságát a pedagógiatörténeti kutatásban.

Alapvetően ezek a dolgok nem tűnnek sem idegennek, sem távolinak a neveléstudománytól, azonban amikor az ember egy eddig járatlan úton indul el, akkor minden apró részletet igazolnia kell. Főleg, ha nem eddigi tanulmányai nem a neveléstudomány alapjain állnak és a kutatás témájánál fogva valóban új határterülete e diszciplínának... és próbálunk, de valójában nem tudunk minden apróságra gondolni, munkánkat minden létező oldalról teljes mértékben levédeni. Így maradnak rések a pajzson és támadhatók leszünk.

Fájó pont, hogy ezek valóban sokszor inkább támadások, mintsem kritikák és nem is a tudományos munkánkat érik, hanem csupán mindenáron bele akarnak kényszeríteni bennünket egy már bejáratott rendszer falai közé. Ugyanazzal a jelenséggel állunk szemben ezen a szinten is, mint az oktatás-képzés minden területén! Nem érdekel senkit, mit tudunk, az a fontos, amit nem írtunk oda, amiről nem esett szó, amire nem tér ki a kutatás. Pedig egyértelmű, hogy sem hely, sem idő, sem lehetőség nem volt már rá a dolgozatban, hogy valójában most ide nem is kell, hiszen azt már százan és százszor leírták.

Talán a legnehezebb része egy új kutatási irány bevezetésének, hogy elfogadtassuk magát a témát! Hogy megírható, kidolgozható lehessen, elindulhasson egy úton, ami lehetővé teszi a további kutatásokat.



EGY OUTSIDER KARRIERJE A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÜLETÉN

BIRÓ ZSUZSANNA HANNA

Ha 2000-ben, a bölcsésztanári diplomám átvételekor azt mondja
valaki, hogy néhány év múlva egy neveléstörténeti doktori
programban fogok kutatni, hitetlenkedve ráztam volna a fejem.





Az oktatásszociológia, a nyelvpedagógia, a nyelvtörténet, és még számos terület közelebb állt hozzám, mint a neveléstörténet. Ha ugyanakkor valaki azt mondta volna, hogy több tudományág határán fogok mozogni, és az ezzel járó nehézségek sem fogják elvenni a kedvem, akkor annak könnyen hitelt adok. Mindig is vonzódtam a perifériához, szerettem tágítani a határokat, új ösvényeket vágni – ami nem csak a kihívás miatt volt fontos nekem, hanem elsősorban a szabadságvágy hajtott ebbe az irányba. De hogy milyen is outsiderként és határsértőként az akadémiai szférában érvényesülni, csak akkor tudtam meg, amikor már a magam vágta ösvény közepén jártam: kalandos, de nem igazán romantikus. Könnyen elveszítheti az ember mindazt, amiért megdolgozott, ha nem elég éber, és nem tudatosan választja ezt az utat.

Hosszú mérlegelés után, és többszöri nekifutásra döntöttem el, hogy végül neveléstörténetből doktorálok. Az első felkínálkozó lehe-

tőség a nyelvészeti doktori volt. Ez kézenfekvőnek tűnt, itt nem lettem volna outsider, hiszen a germanisztikai tanulmányaim mellett általános és alkalmazott nyelvészként is diplomát szereztem. Olyannyira nem voltam outsider, hogy a Szegedi Egyetemen egyéni programban két év alatt is végezhettem volna. Pechemre azonban a mentorom, aki személyi konfliktusok miatt az ELTE-ről átigazolt Szegedre, végül egy német egyetemen kapott professzori állást, így vele együtt a nyelvészeti doktorit is elengedtem. A másik választási lehetőségem az oktatásszociológia volt, azon belül is egy történetsszociológiai kutatás, amihez egy nemzetközileg is elismert CEU-s professzort kértem fel témavezetőnek, és amit az ELTE TáTK be is fogadott a szociológiai doktori programjában. Itt már outsidernek számítottam, de mivel együtt dolgoztam több jeles oktatásszociológussal a Felsőoktatás-kutató Intézet környékéről, és megjelent már ilyen témájú publikációm, védhető volt a választás. Persze, a felvételin azért világossá tették, hogy igazából csak egy tényező számított: a témavezető neve, mint garancia, az ő kedvéért vettek fel a programba. Pechemre azonban 2002-ben elvontak pénzt az ELTE TáTK doktori iskolájától, így erősen le kellett csökkenteni a létszámot, és én outsiderként már nem tudtam a legjobbak közé beverekedni magam.

Félő volt, hogy ez a neveléstudományi doktori iskolánál is gondot fog jelenteni. Ugyan tanári diplomám volt, de az nem neveléstudományi MA, és a mai napig sokan úgy tartják, hogy ez a királyi út, amin egy neveléstudományi kutató könnyen révbe érhet. Az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában, ahová végül 2003-ban beadtam a felvételi kérelmemet, elhangzottak ilyen megjegyzések, a felvételi beszélgetés alatt valaki meg is kérdezte, hogy milyen alapon jelentkeztem éppen ide, de szerencsémre

a témavezetőm szakmai tekintélye (itt is) elegendő volt ahhoz, hogy a bizottság kategorikusan kijelentse: „a tanári végzettség ebben az esetben tökéletesen megfelelő” – még ha az outsider státuszt eliminálni nem is tudja.

Az „outsiderség” a tudományos intézményrendszer felől nézve komoly kihívás, mert megkérdőjelezheti a szervezeti egységek (tanszékek, szakok, tudományágak) elhatárolódását, és gyakran szembesíti őket azzal, hogy az adott szak vagy doktori program nem lenne „életképes”, ha nem fogadná be a más területekről érkezőket. Azt gondolhatnánk, hogy a 21. században ezek a diszciplináris elkülönülések jelentéktelenné válnak, a multi- vagy interdiszciplináris projekteké a jövő, és ez sok tekintetben igaz – kivéve akkor, amikor az intézmények működéséről, fenntartásáról van szó. A szervezeti érdekek ilyenkor szembemennek a tudomány művelőinek és még inkább a tudományos eredmények fogyasztóinak érdekeivel. Ebben a feszültségben kell léteznie egy outsidernek, akit az adott tudományos közösség befogad, amely minden olyan helyzetben, amikor a saját nyitottságát, adaptációra való képességét kell igazolnia, szívesen hivatkozik is az outsidereire, de valójában árgus szemmel figyeli őket, nehogy gyengítsék a közösség integritását.

A kontrollgyakorlás, „fegyelmezés” egyik fontos szervezeti formája a témaválasztás körüli kommunikáció. Az outsiderek gyakran választanak olyan témát, amely a kibocsátó és a befogadó tudományág határán helyezkedik el. Én is ezt a mintát követtem, így a neveléstörténeti kutatásomon belül – amihez tudományos legitimációt „csak” az adott, hogy elismert neveléstörténészek méltatták a munkáimat – egy olyan témát választottam, ami

erősen kapcsolódott a germanisztikai és nyelvészeti tanulmányaimhoz: a nyelvoktatással összefüggő szakmai diskurzusok érvelési mintáit szerettem volna nyelvészeti módszerekkel leírni és oktatástörténeti szempontból értelmezni.

A témaválasztást a neveléstudományon belül két körülmény is nehezíti: az egyik, hogy a neveléstudomány ugyan problémákat ki tud jelölni a maga számára, de a kutatási módszerek tekintetében csak az alkalmazott pedagógiai kutatások hoztak létre önálló eszközöket (l. pl. a kompetenciamérések technikáit, a tanterv- vagy tananyagfejlesztés módszereit) – az alapkutatásokban a társtudományok (filozófia, pszichológia, szociológia, antropológia, történettudomány, stb.) eszköztárával dolgozunk. A másik, hogy nincsen a neveléstudományon belül a kutatási problémák tekintetében konszenzus arról, hol is húzódnak azok a bizonyos tudományági határok, nincsenek jól látható stopptáblák, amelyek figyelmeztetnék a határsértést elkerülni szándékozót. A határsértés megítélése így merőben szubjektívnek tűnik. Talán ennek köszönhető, hogy a témaválasztásommal kapcsolatban a legváratlanabb helyzetekben ért kritika. Az első ilyen helyzet a doktori képzésünk elején megtartott workshop volt, amin néhány oktató meghallgatta az elképzeléseinket, majd véleményt mondott a választott témáról. Ez a workshop a kutatási terv részletes kidolgozását volt hivatott segíteni, de többünket teljesen elbizonytalanított. A saját témámmal kapcsolatban határsértőnek bizonyult, hogy ki szerettem volna emelni a kutatást a tantermi történesek világából, és olyan szempontokat, adatokat is be akartam vonni az elemzésbe, mint pl. a különböző iskolatípusok használóinak társadalmi jellemzői, a diskurzusban résztvevők oktatáspolitikai pozíciója stb. „Miért akarok foglalkozni a társadalommal, ami-

kor nekem az oktatási módszerek kutatása lenne a feladatom?” „Hogyan tudok kapcsolatot teremteni a társadalmi jelenségek, a nyelvi jelenségek és a diskurzus tárgya között?” A bírálóim el sem tudták képzelni, hogyan lehetne egy ilyen kutatást felépíteni, ami megrázó volt, mert korábban azt gondoltam, hogy éppen az ilyen összefüggések feltárása lesz a feladatom.

Mint kiderült, ez a workshop nem befolyásolta a kutatási tervek megítélését. Mindenki a témavezetőjével vitatta meg a dilemmáit, együtt mérlegelték a javaslatokat, és a témavezető által támogatott tervet a doktori iskola vezetői elfogadták. A következő években a nyilvános kutatási beszámolók alatt nem is kaptam olyan visszajelzést, ami a saját helyzetemet megkérdőjelezte volna, egészen az utolsó beszámolóig, amely – éppen a kutatásom interdiszciplináris megközelítésmódja miatt – több oktató elismerését is kiváltotta, a programvezetőnk azonban magához hívott, hogy aggodalmának adjon hangot. A legnagyobb aggodalma az volt, hogy olyan alapos nyelvészeti elemzésnek vetem alá az általam kiválasztott szövegeket, hogy ezt már csak azok érthetik meg és bírálhatják el, akik maguk is nyelvészek, nyelvész végzettségű neveléstörténészből viszont kevés van, ezért jobban járunk (járok), ha inkább mégis egy történetpszichológiai dolgozatot írok. A javaslat mellett annyi szólt, hogy részt vettem olyan oktatástörténeti kutatásokban, amelyek lehetőséget kínáltak egy történetpszichológiai dolgozat megírására, de gyakorlatilag azt jelentette, hogy 2008-ban témamódosítási kérelmet kellett benyújtanom a Doktori Tanács felé, majd újabb három évig kellett foglalkoznom azokkal az adatbázisokkal, amelyeken a disszertáció alapult. A dolgozatom így 2012-re készült el.

Outsiderként az ember alapvetően hálás, mert befogadást nyert, sőt, a doktori dolgozat megvédésével a saját outsider létét is meghaladhatja: a „Neveléstudományi kutatások doktora” cím eltüntet minden előzményt, mint amikor eltörlik az ember priuszát. Ezért lélekben már nagyon készültem a védésre, és örömömre szolgált, hogy az egyik opponensem az oktatásszociológia talán legelismertebb képviselője, aki egész életművével a szociológia és a neveléstudomány határán folyó kutatásokat támogatta. Mégis, ő volt az, aki szembesített a témaválasztásom „önveszélyesen határsértő” voltaival.

A disszertációm a 20. század első felében bölcsésztanári vagy bölcsészdoktori diplomát szerzett mintegy 16 ezer személy kollektív életútelelmzését mutatja be, ezen belül is elsősorban a német szakosok tanulmányi stratégiáit és iskolai karrierjét vizsgálja. A szűkítést két dolog indokolta: a saját germanista múltam, valamint az a körülmény, hogy az eredeti témámtól (nyelvoktatás-történet) a módosított téma nem térhetett el teljesen. Az elemzéshez szociológiai-statisztikai módszereket használtam, de a téma oktatástörténeti relevanciájához nem fért kétség, a neveléstörténetesek többsége ezt soha nem kérdőjelezte meg. Csak az előbb említett opponensem, aki a műhelyvitán nyíltan feltette a kérdést: „Mit keres ez a dolgozat egy neveléstudományi doktori iskolában, hiszen ez egy történetsszociológiai kutatás, ezért a szociológiai dolgozatok között lenne a helye?” A doktori iskola képviselői – köztük a neveléstörténeti program vezetője – mind megvédték a korábbi döntéseiket, és hosszan ecsetelték, miért elfogadható, sőt kívánatos ez a fajta „határsértés” a neveléstudomány vagy a neveléstörténet területén. Természetesen az erről folyó diskurzusban nem a „határsértés” szó, hanem az „interdiszciplináris, határte-

rületi kutatás” vagy valami hasonló jelent meg. Így a dolgozatot – kisebb módosításokkal – benyújthattam, és *summa cum laude* minősítéssel meg is védtem. Egy évvel később a Gondolat kiadó „Társadalom és oktatás” sorozatában jelent meg, „Bölcsészdiploma és társadalom” címen.

Néhány év elteltével megkérdeztem az opponensemét, miért hozott ilyen kellemetlen helyzetbe, miért provokálta ki, hogy a doktori iskola oktatói álljanak ki mellém, mire azt válaszolta, hogy éppen azért, mert féltő volt, hogy ha ez nem a műhelyvitán kerül elő, akkor a nyilvános védésen hozza fel valaki. Taktikai lépés volt a részéről, és megnyugtató, hogy ez nem ellenem irányult, éppen fordítva, a karrierem múlhatott rajta. Ezt elfogadtam magyarázatként, de megerősített abban, hogy a „határsértés” megítélése és szankcionálása mindig a pillanatnyi szervezeti érdekek és hatalmi viszonyok függvénye, ami ellen – különösen outsiderként – nem tehetek túl sokat.

2012-ben úgy tűnt, hogy mégis a történetpszociológiai kutatásokban szerzett tapasztalataimmal fogok érvényesülni, ugyanis az ELTE PPK Neveléstörténeti tanszékén elnyertünk egy nagy OTKA-t, amiben főállású kutatóként egy tudományszociológiai elemzéshez kellett adatbázist építenem. 2015-ig tartott a megbízásom, az adatbázis elkészült, több előadást is tartottam belőle, de az összegző kismonográfiáig már nem jutottam el. 2013 végére ugyanis világossá vált, hogy soha nem lesz tartós munkahelyem a Neveléstudományi Intézet, bár itt végeztem el a doktori tanulmányaimat, nem mozogtam benne olyan otthonosan, mint egykor a BTK épületeiben, nem voltak a kollégák között mesztérem, régi diáktársaim, még csak hallgatóim sem. A nevelés-

történész kollégák nem nézték jó szemmel, ha órákat tartottam, legfeljebb a szabadon választható sávban hirdethettem kurzust. 2014-től így már álláskereső voltam.

A doktori fokozat megszerzésével az alapvégzettségem már nem játszott akkora szerepet, viszont a neveléstudományi kutatásokon belüli pozícióm, érdeklődésem meghatározó volt, s mint kiderült a társadalomtudományok iránti nyitottság nem vált az előnyömre. Nagyobb igény mutatkozott volna a felsőoktatásban olyan neveléstudományi szakemberre, aki a hagyományosabb (nevelésfilozófiához, didaktikához kötődő) kutatási témákat preferálja. Másrészről azt is meg kellett tapasztalnom, hogy outsider létem kihatott a kapcsolati hálómra is, ami meglehetősen szerteágazó, de nem elég intenzív volt ahhoz, hogy megmozgassanak értem szálakat, és hozzásegítsenek egy akadémiai álláshoz. Végül úgy döntöttem, hogy erényt kovácsolok a hátrányomból, előkaptam a német nyelvtanári diplomámat, létrehoztam egy saját nyelvi műhelyt, és nagy élvezettel vettem bele magam (ismét) a magán nyelvoktatásba.

2017 végén már elfogadtam a tényt, hogy az akadémiai karrierépítésben kudarcot vallottam, de mivel volt életem, volt karrierem a neveléstudomány előtt és után is, ez nem okozott komoly törést bennem. Ekkor keresett meg a Felsőoktatás-kutató Intézet volt igazgatója, hogy nem venném-e át tőle a WJLF Neveléstudományi tanszékét illetve az ott működő Pedagógia alapszakot, mivel ő már 70 évesen nem lehet vezető. A szak jellegében, ahogy ezt elődöm megalkotta, éppen olyan nyitott és határsértő volt, mint az én addigi munkásságom, így el tudtam képzelni, hogy ebben otthonra lelek. Miután a főiskola rektorával is beszéltem,

már tudtam, ez az, amire vágyom: kis intézmény nagy szakmai autonómiával, kevés hallgató sok szakmai tapasztalattal. Azóta lettek újabb szakjaink, elindítottunk egy nyitott pedagógiai műhelyt, PedLabor néven, hogy legyen egy fórum, ahol minden aktuális oktatáspolitikai kérdést megvitathatunk, beadtunk néhány pályázatot kutatásokra, és idén egy Horizon2020-as pályázaton a mi piciny intézményünk magas pontszámokkal nyert, a projektünk *Inclusion4Schools* néven fog futni a következő négy évben.

A neveléstudomány területén végül mégis csak jutott hely a számomra. Ennek ellenére, ha visszamehetnék az időben, valószínűleg nem outsiderként indulnék neki a tudományos pályának. Nem a megpróbáltatások, az elhúzódó karrierépítés és a kiszámíthatatlan megtérülés miatt maradnék a nyelvészet mellett, hanem azért, mert életem egy fontos szakasza, az iskolai tanulmányaim tűnnek retrospektíve „elvesztegetett időnek”. De az is lehet, hogy a karrierpályám tapasztalatai egy másik olvasatban nagyon is előremutatóak, és az iskolában töltött időt kellene újraértelmeznem. A karteziánusi logika a karrierépítésben nem számít, nem egymásra épülő kockák a tanulmányi út különböző szakaszaiban megszerzett ismeretek. Inkább, mint egy szókirakó játék, az ember az élete során gyűjtögeti a betűket, és várja a megfelelő pillanatot, amikor egyszer csak kirakható lesz egy rövid vagy hosszú értelmes szó belőle. Az iskolákban erre kellene felkészítenünk a következő nemzedéket.



MESE A SZEGÉNY VÁNDOR KUTATÁSÁRÓL

DR. LAKI TAMÁS^{NÉ}

Ha egy tudomány fél és bezárkózik, kínai nagy falat épít. Ha
ki meri nyitni a határait, ha vállalja a párbeszédet, akkor egyre
fontosabbá válik, egyre többen figyelnek rá.





DOKTORI ISKOLÁT KERESTEM

Abban a nagyon szerencsés helyzetben vagyok, hogy témaválasztásomat gyakorlatilag csak az határozta meg, hogy mi érdekel, mit és hogyan szeretnék vizsgálni. Talán nem szégyen bevallanom, hogy már készen voltam a kutatási tervem első változatával, amikor életemben először hallottam a neveléstudományi doktori iskolák létezéséről. Úgy indult tehát a kutatásom, hogy volt egy elképzelésem, egy nagyjából körvonalazott kutatási tervem, a háttérben három diplomám, három pici gyerekem, és arról álmodoztam, hogy doktorandusz leszek. Megpróbálok visszaemlékezni, hogyan alakult úgy, hogy egy évtizeddel később a neveléstudomány doktora lettem.

Ha ez a tanulmánykötet nem készül, ha ez a felkérés nem érkezett volna, soha nem gondolkodtam volna el ebből a szempontból az eddigi szakmai tevékenységemen. Csaknem négy évtizedre tudok visszaemlékezni, és azt állapíthatom meg, hogy

engem mindig érdekelt, amikor egy bizonyos tudomány szemüvegén keresztül ránézünk egy egészen másik tudomány megállapításaira. Ez annál izgalmasabb és gyümölcsözőbb lehet, minél távolabb áll egymástól a két terület. Eredeti végzettségem szerint német-matematika szakos középiskolai tanár vagyok, emellett elvégeztem a tolmácsképzőt, tanultam mentálhigiénét és teológiát, foglalkoztam civil menedzsmenttel és családterápiával. Az előző évezredben Novalis matematikai vonatkozású műveiről írtam német szakdolgozatot, és már akkor csodáltam, hogy milyen közel áll egymáshoz a matematika és a filozófia, milyen szépen kiegészíti egymást, amit például a végtelenről mond ez a két tudomány. Hasonlóan mindig közel álltak hozzám azok a társadalomtudományi kutatások, amik egy kérdést több oldalról is megpróbálnak körbejárni, vonatkozhat ez a módszertanra, az idő- és térbeli megközelítésre, az értelmezési keretekre.

Visszatérve doktori kutatásom témaválasztásához, elmondhatom, hogy a motivációja eredetileg egészen egyszerű és konkrét volt. Családunk számára meghatározók voltak, és azóta is meghatározók a különböző családcsoportok, ezek kutatását tűztem ki célul azzal a nem is nagyon titkolt szándékkal, hogy ha többet tudok az elméleti háttéréről, talán kevesebb hibát vétünk a gyakorlatban, hiszen szerettük volna, hogy a saját család közösségünk jól működjön. Tudjuk, hogy a keresztény közösségeket a Szentlélek vezetése hozhatja létre és tarthatja fenn, ez azonban nem áll ellentétben azzal, amit a társadalomtudományok mondanak róluk. Akkoriban részt vettem tagként, vezetőként és szervezőként is családcsoportokban. Férjemmel közösen próbáltunk egyes közösségeket a túlélésben, az újraindulásban, a fejlődésben segíteni, ezt szerettük volna minél jobban tenni. Azt reméltem,

hogyan van olyan tudomány, amelyik tud ebben segíteni. Abban bíztam, hogy lehet előre tudni, milyen próbálkozások vezetnek biztosan tévútra, és merrefelé vezetnek azok az utak, amelyeken legalább elvi esélye megvan a haladásnak. Nem volt előzetes elképzelésem, hogy melyik tudományterület fog választ adni a kérdéseimre, elképzelésem sem volt akkor még arról, hogy milyen keretekben foglalkoztak mások a közösségek elméletével. Nyitott voltam mindenre, próbáltam jó gyakorlatokat keresni, és nagyon érdekelt az összefüggésekre rámutató elméleti háttér. Számomra is tanulságos volt újraolvasni a 2007-ben írt első kutatási tervemet, amelyben ezt a kérdést tettem fel: „Mi a TITOK nyitja? Mitől működik egy közösség?” Mint a szegény legény a népmesében, útjára indult a családos közösség mint kutatási téma, hogy ehhez a kérdéshez témavezetőt és befogadó intézményt találjon.

A HÁLÓZATOK RENDET TETTEK

Mi sem bizonyítja jobban, hogy ez a téma tudományok határterületére született, minthogy hónapokig tartott, amíg tisztázódott, hogy egyáltalán melyik doktori iskolához tartozik. Végül Meleg Csilla, aki neveléstudományi és szociológiai doktori fokozattal is rendelkezik, vállalta a téma vezetését. Az első találkozásunkkor feltette azt a kérdést, hogy milyen értelmezési keretben szeretném vizsgálni a családos közösségeket. Akkor ez a felvetés még számomra gyakorlatilag értelmezhetetlen volt, de a több éves válaszkérés segített abban, hogy megfogalmazzam, pontosan mit és hogyan szeretnék kutatni.

Meleg Csilla professzor asszony hívta fel a figyelmemet *Csermely Péter: A rejtett hálózatok ereje* és *Barabási Albert-László Behálózza*

című interdiszciplináris, érthető és meglepő összefüggéseket bemutató művekre. Amikor ezt a két könyvet elolvastam, tudtam, hogy a családos közösségeket hálózatként fogom vizsgálni. Rögtön értettem, hogyan függnek össze a vizsgálandó közösségek, az azokat alkotó családok és egyének, és mi köze mindezeknek a társadalom egészéhez. A hálózatok értelmezési keretként egybe szervezték azokat a gondolatfoszlányokat, amelyek korábban keszekuszán kavarogtak a fejemben. A hálózattudomány kijelölte a kutatási irányt, és segített a megfelelő módszertan kiválasztásában, ugyanakkor dilemmákat is felvetett, hiszen egy PhD kutatás keretein messze túlmutat egy több ezer főt számláló, földrajzilag legalább az egész Kárpát-medencét átszövő hálózat feltérképezése.

A hálózatos szakirodalom tanulmányozása közben találtam rá a közösségtanulmányra, ami egyrészt további távlatokat nyitott, másrészt végképp elvette annak illúzióját, hogy a tervezett kutatás tudományági besorolása valaha is lehetővé válik. A közösségtanulmány a szociológiából (Kovács, 2007:9) és az antropológiából (Sárkány, 2000:57) fejlődött önálló tudománnyá, de máig nem tisztázott, hogy önálló diszciplína vagy altudomány, vagy nem más, mint módszertani hagyomány, különböző kutatási eljárások ötvözete. Becze Szabolcs egész tanulmányt szentelt ennek a kérdéskörnek, melynek bevezetőjében így fogalmaz:

A közösségtanulmány önmeghatározásában magáévá igyekszik tenni az antropológia, a városkutatás, az urbanisztikai tanulmányok, a szociológia, a néprajz, az etnológia módszertanát, ez a megállapítás azonban fordítva is érvényes: bizonyos diszciplínák saját gyermeküként tekintenek rá. (Becze, 2010:144)

Magyarországon Sárkány Mihály definíciójára hivatkozik a legtöbb szerző (pl. Kovács, 2007:8; Kotics, 2007:23; Becze, 2010:151), miszerint

a közösségtanulmány mint módszer lényege egymással összefüggő, egymást átható társadalmi folyamatok leírása és értelmezése egy világos társadalmi kereten belül, amelynek körvonalait mind a kutató, mind a vizsgált csoport tagjai személyesen érzékelik. (Sárkány, 2000:57)

A módszertant röviden így foglalhatjuk össze: „Szemléletében holisztikus, és a személyesebb, közvetlenebb beszámolók a kisebb közösségeken belüli terepmunkán nyugszanak.” (Becze, 2010:151) A közösségtanulmány tehát egyszerre tekinthető módszernek és önálló vagy önállósodni kívánó tudományterületnek. Ahogyan ezt megértettem, egyre inkább arról győződtem meg, hogy egy ilyen jellegű kutatásnak a felhasznált szakirodalma, a feltett kérdései, a használt módszertana akkor lesz megfelelő, ha a kapcsolódó tudományágak között kreatívan mazsolázunk, majd az összegyűjtött használható mazsolákat át- és összedolgozzuk egy – az adott kutatáshoz legalkalmasabb – saját kutatássá. Vállalom, hogy ezt a kutatói szabadságot én az egész munka során nagyon élveztem.

AKIK SEGÍTETTEK

Még ha tudományos kérdésről írok is, nem lenne sem igaz, sem igazságos, ha nem azzal kezdeném, hogy a legfőbb támogatóm a férjem volt, aki néhány évvel a saját védeke után egy esti beszélgetés során azt mondta, hogy ha engem ennyire érdekelnek a családos közösségek, írjak belőle disszertációt.

Lehet, hogy szerencsém volt, lehet, hogy ez az akkor még egészen fiatal pécsi Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola sajátossága volt, vagy az én optimizmusom láttatja velem így utólag, de az az emlékem maradt meg, hogy az első pillanattól fogva, már a felvételi elbeszélgetésen is tisztelettel és kíváncsisággal kérdezgettek erről a témáról. Bizonyára nem véletlen, hogy a doktori iskola törzstagjainak, témavezetőinek, de akár hallgatóinak önéletrajzát böngészve is igen sok szakterületet és intézményt találhatunk, akár az első diploma megszerzését, akár a mostani munkahelyet vesszük górcső alá. Ebben a doktori iskolában együtt kutatnak és dolgoznak nyelvtanárok, földrajztanárok, könyvtárosok, tanítók, romológusok, szociológusok, gyógypedagógusok, pszichológusok, teológusok, orvosok, művészek stb. Természetes módon van jelen egymás tudásának a tisztelete, a más tudományágak iránti érdeklődés. Ez egyrészt gazdagító, másrészt természetesen nehézséget jelent egy-egy értekezéshez olyan személyeket találni, akik vállalni tudják az adott téma vezetését, opponálását. Hallgatóként gyakran nyílt alkalmunk arra, hogy egymás kutatását megismerjük. Úgy emlékszem, hogy a szó szoros értelmében vett neveléstudományi kutatás a bemutatott terveknek talán körülbelül a fele lehetett, és ezt mindenki természetesnek tartotta.

A doktori iskola vezetője, Forray R. Katalin professzor asszony kezdettől fogva gyakran tett fel kérdéseket egészen más szempontból, mint ahonnan én kezdtem el vizsgálni a kérdést. Mivel ő nem volt témavezetőm, nem ismerte napi szinten a kutatást, így egyfelől távolabbról látott rá, sokat segítettek a kérdései. Részen órai keretek között, részben magánbeszélgetések során rendszeresen átbeszéltük a kutatási tervet és a módszereket.

KORÁBBI HASONLÓ KUTATÁSOK

A 2007 elején írt első kutatási tervemben már szerepel, hogy tudományterületek határán mozgok. Lényegileg nem változott a kutatási téma egészen az értekezés megírásáig és megvédéséig, a módszertant azonban részben újragondoltam a hálózatos szemléletnek köszönhetően.

A szakirodalmi tájékozódás során viszonylag hamar eljutottam a hálózattudomány és a közösségtanulmány eredményeit és módszereit bemutató tanulmányokig. Egész kevés azonban az olyan kutatás, ami családok közösségek vizsgálatát tűzte ki célul. Leginkább olyan eredményeket tudtam használni, amikor egy-egy alapvetően más témájú vizsgálat során rákérdeztek a közösségi részvételre. Rengeteg hálózatos vizsgálatot néztem végig módszertani szempontból. Próbáltam ellesni, hogyan lehet egy doktori „méretű” kutatással eredményeket elérni, hogyan lehet országos, reprezentatív mérési eredményeket használni, és egyáltalán hogyan lehet emberek és közösségek közötti kapcsolatokat mérhetővé tenni.

A NEVELÉSTUDOMÁNYI BEÁGYAZOTTSÁG

Többször felvetődött kérdésként, hogy mennyiben tartozik a neveléstudományhoz ez a téma. Mindenki egyetértett abban, hogy nem teljes mértékben, de mindig arra jutottunk, hogy ha máshová sorolnánk, oda sem illeszkedne jobban, hiszen igen sok neveléstudományi vonatkozása is van. Az értekezés elővitáján vált ez a kérdés a legégetőbbé. Talán egyrészt azért, mert akkor vált kívülről nézve is világossá, mennyire határterületre tévedt ez a munka, másrészt valószínűleg én is érzékenyebb voltam minden kri-

tikára, hiszen tudtam, hogy rövidesen nyilvános vitán szeretném megvédeni a munkámat. Lehet, hogy kicsit késve, csaknem öt évvel azután, hogy megkezdttem doktori tanulmányaimat a pécsi neveléstudományi doktori iskola nevelésszociológia programján, láttam elérkezettnek az időt, hogy alaposabban megindokoljam, miért tartozik ez a kutatás alapvetően a neveléstudomány tárgykörébe. Ennek eredményeképpen, a támadási felületek csökkentése végett a disszertáció végleges változatába beillesztettem egy alfejezetet, ami arra hivatott, hogy a dolgozat nevelésszociológiai beágyazottságát megkérdőjelezhetetlenül bizonyítsa. Kozma Tamást idézem, aki átfogóan elemzi a nevelésszociológia mint tudomány létrejöttét, a gyökereit és a társtudományokat. (2001) Megállapítja, hogy „nem alakult ki egységes vélemény sem tárgyát, sem főladatait illetően.” Tekinthetjük például háttértudománynak, akár társtudományok eredményeinek újszerű csoportosításának. A szerző végül amellet foglalt állást, hogy a nevelésszociológia „az emberi fejlődés szociológiája.”

Kiindulásul tehát a „nevelés” szociológiai elemzését választjuk. Azokat a társadalmi együtteseket fogjuk megvizsgálni szociológiai szempontból, amelyek a nevelés - mint a társadalomba való bevezetés - folyamatát elősegítik és meghatározzák. Szociológiai szempontból és eszközökkel: ez annyit jelent, hogy feltárjuk e társadalmi együttesek helyét a társadalom szerkezetében, s bemutatjuk a közvetítések láncolatát a társadalmi struktúra és a szocializáció menete között. (Kozma, 2001:36-37)

Elismerem, hogy a doktori kutatásom alapvetően nem pedagógiai jellegű. A fenti meghatározás alapján azonban megkérdőjelezhetetlenül nevelésszociológiai, hiszen az emberi fejlődés szociológiájáról szól, hozzájárul a társadalmi együttesek helyének

föltárásához. és arról szól, hogy a társadalmi struktúra hogyan határozza meg a szocializációt, azaz az értékek és normák közvetítését. Nem tudom, hogy mennyire volt szükség erre a védekezésre, hogy enélkül egyébként mi történt volna. A védeken és azt követően sem kérte számon senki, hogy miért kalandoztam ilyen messze a neveléstudomány keretei közül. Úgy tűnik, a szegény vándor kutatási téma megtalálta hazáját, még ha a határmezsgyére telepedett is le.

BÁNKÓDJUNK-E A NEVELÉSTUDOMÁNY HATÁRMEZSGYÉJÉN?

Kozma Tamás (2001) egy tankönyv bevezetőjében merte leírni, hogy az egész nevelésszociológiát mint tudományt tekinthetjük határtudománynak, vagy más tudományos eredmények újracsoportosításának. Teszi mindezt mentegetőzés nélkül, a tankönyv elején, a tudományterület komolyságát nem megkérdőjelezve. Az ezredfordulón azt javasolja, hogy ne egyesszámban „a neveléstudományról” beszéljünk, hanem neveléstudományokról, hiszen különböző paradigmákban gondolkodunk, egészen különbözőképpen határozzák meg tudományuk tárgyát a bölcsészeti, a természettudományi és a társadalomtudományi paradigma szerint dolgozó neveléstudományi kutatók. (2013)

Valahol furcsállom, hogy feltehető az a kérdés, hogy erősíti vagy gyengíti a neveléstudomány presztízsét, ha kiszélesíti vagy nyitottá teszi a határait. Ha egy matematikustól megkérdeznénk, hogy mit szól ahhoz, hogy az informatika és a matematika határa számos helyen elmosódik, nem hiszem, hogy támadásnak érezné, féltené a matematika presztízsét. Azt feltételezem, hogy

azért nem, mert tisztában van azzal, hogy a matematika, mint ahogyan az informatika is nélkülözhetetlen, elismert tudomány, amelyeknek természetes módon számos határterülete, kapcsolódási pontja van egymáshoz és más területekhez, ami további érveket hoz amellett, hogy mennyire szükség van a matematikára. Sőt! Öröm, hogy gyakorlatilag minden szakmának szüksége van időnként számításokra, újra és újra szükség van matematikai újragondolásokra. Mennyire fontos, hogy már első osztályban is elvezessük a gyerekeket a matematika határterületeire! Úgy tanítunk összeadni, hogy annak segítségével megszámoljuk a pénzünket. Azért tanuljuk a mértékegységeket, hogy süteményt süssünk, padlót burkoljunk, medencét töltsünk.

Ha egy tudomány fél és bezárkózik, kínai nagy falat épít. Ha ki meri nyitni a határait, ha vállalja a párbeszédet, akkor egyre fontosabbá válik, egyre többen felfigyelnek rá. Ha egy tudomány nem kérdőjelezi meg a saját létjogosultságát, akkor nincs alapja félni. Nem csökken az értéke attól, ha nem tudjuk egészen pontosan lehatárolni, hogy meddig tart, hol van a „széle”, illetve teljesen rendjén való, sőt gazdagító, ha különböző tudományterületek ugyanazt a kérdést kicsit más szemszögből megvizsgálják. Éppen a neveléstudomány kipróbáltságát, szükségszerűségét és használhatóságát bizonyítja, ha a határain megjelennek kutatások, ha mások is hozzá szeretnének tenni a saját tudósain kívül.

Azt hiszem, hogy ez a dilemma nem csak a neveléstudomány kapcsán fogalmazódott meg, hanem egészen más összefüggések között is, ami szintén alátámasztja, hogy érdemes minél nyitottabban párbeszédet folytatni. Egy pécsi elit középiskola tanárai között több éves vita folyik arról, hogy arra biztassák-e a tanuló-

ikat, hogy mielőbb egy tantárgyra összpontosítsanak, hogy egy OKTV-n induljanak, és ott próbáljanak dobogós helyet szerezni, vagy személyesen és osztálytársadalmilag is az jár több haszonnal, ha ezek a kamasz fiatalok próbálnak sokoldalúnak megmaradni, és jobb négy tantárgyból versenyezni, mint egy tárgyból elsőnek lenni.

A Richter Gedeon Talentum Alapítvány 2019 őszén ünnepélyes keretek között átadta természettudományi ösztöndíját tíz középiskolás diáknak. A díjazottak közül valamennyien a természettudományi tárgyakon felül kiemelten foglalkoznak valamilyen, a gyógyszergyár profiljától lényegesen eltérő területtel, például művészettel, latin nyelvvel stb. Nem tudom, hogy az alapítvány szándékosan ilyen diákokat választott-e, mert meggyőződésük, hogy ők lesznek a legjobb kutatók, vagy az elbírálásnál ez nem volt szempont, hanem éppen azok a diákok tudtak nyerni, akik sokoldalúak.

Meggyőződése, hogy a tudományterületek változnak. Szélesednek, szűkülnek, találkoznak egymással, és ez így jó. Nem szerencsés, ha az egyes szakterületeket amőbaszerű foltoknak képzeljük el, amelyek egy véges csaknem sík területen próbálnak egymástól maguknak teret hasítani, esetleg egymást agresszíven leszorítani. Sokkal optimistább, és azt hiszem, hogy a valósághoz közelebbi modell például, ha az egyes tudományokat nézőpontoknak tekintjük, amelyből a valóságos világot szemügyre vesszük. Ha ugyanazt a jelenséget különböző pontból nézzük, a két vetület lehet egészen különböző, mégis nem mondanak egymásnak ellent, hanem egymást kiegészítik. A 21. században valószínűleg nem lesznek a szó klasszikus értelmében polihiszto-

rok, azonban nagy szüksége van a neveléstudománynak is olyan tudósokra, akik nyitottak, akik más tudományterületeken is otthonosan mozognak, akik készek más társadalomtudományok művelőivel, de akár egészen más szakterületen mozgó kutatókkal együtt ötletelni, gondolkodni, vizsgálni, értékelni.

Tapasztalataimat összefoglalva szeretném hangsúlyozni, hogy a neveléstudomány létrejöttéből, helyzetéből, témájából adódóan nagyon sok más tudományterülettel áll kapcsolatban. Gyakran ugyanazt a kérdést vizsgálják különböző megközelítésből, más-kor kicsit közelebbről vagy messzebből mikro- vagy makroszinten tekintenek egy-egy összefüggésre, jelenségre. Azt hiszem, nincs is olyan tudományterület, aminek nincsen neveléstudományi vonatkozása. Mindez új lehetőségeket nyit a párbeszédre, tudományközi gondolkodásra; nem kétségbe vonja, hanem megkérdőjelezhetetlenné teszi a neveléstudomány nélkülözhetetlenségét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BECZE Szabolcs (2010): Közösségtanulmány: diszciplínák árnyékában. Actas, 1. 144-164.
- KOTICS József (2007): A magyar közösségtanulmányok huszadik századi története. in: Kovács Éva (szerk.): Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet. Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Pécs. 23-42.
- KOVÁCS Éva (2007): A közösségtanulmánytól a lokális megismerésig. in: Kovács Éva (szerk.): Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet. Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék. 7-22.

KOZMA Tamás (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

KOZMA Tamás (2013): Pedagógiából neveléstudomány. Neveléstudomány. Oktatás-Kutatás-Innováció. 1. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2013/nevelstudomany_2013_1_91-105.pdf

SÁRKÁNY Mihály (2000): Községtanulmányok és összehasonlításuk lehetőségei. in: Sárkány Mihály (szerk.): Kalandozások a 20. századi kulturális antropológiában. Harmattan, Bp. 56-71.



NEVELÉSSZOCIOLÓGIAI KUTATÁS A GYERMEKVÉDELMI SZAKELLÁTÁSRÓL

KÁTAINÉ LUSZTIG ILONA

Tapasztalatok nélkül érkeztem a gyermekvédelembe: korábban
nem találkoztam hátrányos helyzetű családokkal, családjukból
kiemelt gyermekekkel. Nem erre a pályára készültem...





BEVEZETŐ GONDOLATOK

Doktori tanulmányaimat a Pécsi Tudományegyetem „Oktatás- és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolájában végeztem 2008-2011 között, nevelésszociológia programon. Témavezetőm dr. habil. Híves-Varga Aranka egyetemi docens. Már doktori tanulmányaim kezdetekor szilárd elhatározásom volt, hogy gyermekvédelemből szeretnék doktori értekezést írni, valamilyen pedagógiai kérdést vizsgálva. Ezért felvételiztem neveléstudományi doktori iskolába. A doktori iskola vezetője és a témavezetőm egyaránt pozitívan álltak témaválasztásomhoz.

Az értekezésre való felkészülésem során azonban dilemmák sora merült fel bennem, bizonytalan voltam, hogy a gyermekvédelemnek mely részét kellene kutatásom fókuszába emelni. Gyakorlati tapasztalataim szerint e terület sok esetben a pedagógusok számára ismeretlen; gyakran övezik előítéletek, téves információk. Egyetemi és főiskolai oktatóként pedagógushallgatók körében

gyakran tapasztalom – nemcsak a nappali, hanem a levelező tagozatos és szakvizsgára felkészítő képzésben részt vevőknél is –, hogy sem korábbi tanulmányaik sem gyakorlati munkájuk során nem hallottak gyermeki jogokról, gyermekvédelmi rendszerről. Számtalan esetben az örökbefogadás és a nevelőszülői tevékenység megkülönböztetése is gondot okoz; előfordulnak téves információk, félreértések e téren. Sok ember még manapság is úgy véli, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermekek „szegény kis árvák”. Nincsenek ismereteik arról, hogy a nevelőszülőknél vagy gyermekotthonban elhelyezett gyermekek és fiatal felnőttek nagy többségének van családja, sőt a kapcsolattartás elsődleges gyermeki jogok közé tartozik, a szakemberek számára pedig kiemelt feladat ennek biztosítása. Meggyőződésem szerint a gyermekvédelmet oktatni szükséges a felsőoktatásban, a pedagógusképzésben. Emellett kutatni e témakörben és ismertetni a kutatási eredményeket. Ezek a gondolatok erősítettek témaválasztásomban.

SZEMÉLYES MOTIVÁCIÓ AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAVÁLASZTÁSÁHOZ

1978 óta dolgozom a gyermekvédelemben, mindvégig gyakorlati terepen. Pályám kezdetekor magyar-ének szakos általános iskolai tanári végzettséggel rendelkezttem. Kötelező tanári állás pályázat keretében választottam a Bács-Kiskun megyei Gyermek- és Ifjúságvédő Intézet álláshirdetését. Valójában azt sem tudtam, milyen munkára jelentkezem? Nem tudtam, kik a nevelőszülők, milyen feladatok töltik ki mindennapjaikat, milyenek az állami gondozott gyermekek, mit jelent a „nevelőszülői felügyelő” munkakör? Tapasztalatok nélkül érkeztem a gyermekvéde-

lembe: korábban nem találkoztam hátrányos helyzetű családokkal, családjukból kiemelt gyermekekkel. Nem erre a pályára készültem, és nem erre szólt a képesítesem...

Munkába állva hamarosan tapasztaltam, hogy szakkönyvek, elméleti alapvetések szinte nincsenek. Egy módszertani kiadványt kaptam kézhez, ezen kívül mindent magamnak kellett meg tapasztalnom a gyakorlatban. Mivel a nevelőszülőségnek akkor nem volt korhatára, többségükben idős, esetenként 80 év feletti, még a 19. század végén született idős asszonyokkal dolgoztam. Rövidesen átláttam, hogy korábbi képzettségem ezen a területen szinte alig számít; hiába tanultam pszichológiát és pedagógiát évekig, a tanárképző főiskolán tanultak itt mit sem számítottak. Eredeti tervem az volt, hogy csak néhány hónapig – talán egy évig – maradok e számomra idegen helyen, ismeretlen munkakörben. Akkor még nem voltak határozott céljaim a további évekre, de azt tudtam, hogy mindenképpen tovább szeretnék tanulni. Ekkor találkoztam egy kiváló gyógypedagógussal, aki elmagyarázta nekem, hogyan kell „ezekkel” a gyerekekkel bántani, miben mások ők, mint az „átlagos” gyermekek. Rábeszélte, hogy jelentkezsem a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola pszichopedagógia szakára. A felvétel nem volt egyszerű, nagy volt a túljelentkezés. Végül felvettek és 1984-ben kézhez kaptam másoddiplomámat. A főiskolán csodálatos szakemberek tanítottak. Ebben az időben sokat gondolkodtam azon, hogy a gyermekvédelmet a hazai főiskolákon, egyetemeken a pedagógusképzésekben mindenütt oktatni és egyben kutatni kellene. Azért, hogy e területre „tévedő” pedagógusok és más szakemberek, akik célzottan választják e pályát, már szakmai ismeretek birtokában, tudatosan döntsenek arról, valóban ezt a nehéz utat

akarják-e járni, esetleg évtizedeken keresztül. Lényegesnek tartottam a gyermekvédelemben dolgozók számára a folyamatos továbbképzést is, mely abban az időben még kevésbé valósult meg.

Több évtizede dolgozom nevelőszülőkkel. Ismereteim szerint a gyermekvédelemnek e területét – neveléstudományi szempontból – eddig nem kutatták. Ez a szakirodalmak feldolgozásánál is gondot jelentett. Sokat töprengtem korábban azon, milyen definíciót lehetne a gyermekvédelmi szakellátásban tevékenykedő nevelőszülőkre meghatározni? Mi az a közös „nevező”, amely mindegyikükre jellemző? Hiszen olyan különbözőek életkoruk, iskolázottságuk, társadalmi helyzetük és kulturális hátterük szempontjából egyaránt... Végül arra jutottam, hogy a nevelőszülőknek egyetlen közös jellemzőjük van: mindannyian más szülők gyermekeit nevelik a gyermekvédelmi szakellátás keretében. A jelenleg hatályos jogszabályok pontosan meghatározzák, ki lehet manapság nevelőszülő Magyarországon, ezeken az előírt feltételeken kívül azonban nagy változatosság jellemzi a nevelőszülőséget. A nevelőszülői nevelés preferált a családjukból kiemelt gyermekek körében. Ugyanakkor kutatásom kezdetekor nevelőszülők körében végzett pedagógiai jellegű vizsgálatokat kevésbé találtam és a szakirodalom is kevés volt.

KUTATÁSI TÉMA

A szabadidő eltöltésének gyakorlata iránt akkor kezdtem érdeklődni, amikor munkám során számos esetben azzal szembesültem, hogy a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek egy része nem tud hasznosan gazdálkodni a szabadidejével. Sokan közülük kifejezetten haszontalan elfoglaltságokkal, ká-

ros szenvedélyekkel, céltalan időtöltéssel (pl. dohányzás, kábítószer-használat, alkoholizálás, csellengés) töltötték napjaikat. Sok fiatalnak nem volt otthonról hozott jó példája: a kapott szocializációs minták nem hordoztak értéket. Szüleiktől negatív magatartásformákat, deviáns viselkedésmintákat sajátítottak el. A semmittevés vagy éppen káros szenvedélyek által nyújtott „példa” nem egyszer veszélyeztető szülői magatartáshoz társult. Saját családjukban töltött előéletüket ingerszegény környezet, elhanyagolás vagy bántalmazás jellemezte, mely később a gyermekeknek családjukból történő kiemeléséhez vezetett. Sok esetben az életvezetési, életmódbeli problémákon kívül a szabadidő eltöltése terén is segítségre szorultak. A gyermekvédelmi szakellátásba kerülve ezek a gyermekek a korábbi életükben megismert viselkedésmintákat próbálják tovább követni. Az elsajátítandó pozitív szabályok, normák, követendő minták sok esetben ismeretlenek és nem ösztönzőek számukra. A gyermekvédelmi rendszer új lehetőségeket biztosít, hiszen a nevelőszülői elhelyezéssel – jogszabályok által kötelezően előírt feltételekkel – családot pótló megoldást nyújt a gyermekeknek. Ebbe a körbe tartozik a fiziológias szükségleteken és az oktatáson kívül többek között a hasznos szabadidő eltöltés is. Érdekelt, hogy a nevelőszülők eltérő társadalmi és kulturális hátterük, iskolázottságuk következtében hogyan biztosítják a szabadidő eltöltéshez szükséges feltételeket.

E kérdés vizsgálatát nem lehet kiragadni abból a közegből, amelyben a gyermekek élnek. Érdekelt az is, vajon a saját családban, hasonló társadalmi szinten élő gyermekek hogyan töltik szabadidejüket. Ennek kutatásához szükségesnek éreztem olyan vizsgálati csoportot keresni, amellyel a nevelőcsaládban élő gyermekek összehasonlíthatóak. A kutatás során ezért a nevelőszülőknél

élő gyermekeken kívül két általános iskola – többségükben saját családjukban élő – diákjait kérdeztem szabadidős szokásaikról. Az egyik iskola nagyváros közelében lévő községben található, az odajáró tanulók egy része külterületen él. A másik iskola diákjai közepes méretű alföldi város EGYMI iskolájába járnak. A tanulók között vannak hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetűek; az EGYMI tanulói között gyermekotthonban elhelyezett gyermekek is találhatók. Kérdőíves vizsgálat módszerével érdeklődtem a két iskola diákjaitól az iskolai és iskolán kívüli tevékenységeikről. Összehasonlítottam a két csoport – nevelőszülői és saját családban élők – szabadidős tevékenységeinek változatosságát és társas kapcsolataikat a szabadidő eltöltésében. A vizsgálati csoportok kiválasztásánál nem ütköztem nehézségekbe. Sok pedagógus segített, gyermekvédelemben és köznevelési intézményben dolgozók egyaránt. Témám feldolgozásában nem ütköztem akadályokba, de ki kell emelnem, hogy az esetek többségében a segítség személyes kapcsolataimnak volt köszönhető, mivel különböző gyermekvédelmi munkaköreim által számos gyermekvédelmi és köznevelési intézmény szakembereit ismertem meg, és dolgoztam velük együtt.

GYERMEKVÉDELEM ÉS SZABADIDŐ

A szabadidő-fogalom kultúra- és társadalomfüggő, amelyet az egyén életkora, életútjának adottságai is jelentősen befolyásolnak, azaz nagy egyéni változatosságot mutató jelenség. (Szabó, 2006) A gyermekvédelmi szakellátásban ez az ellátást biztosító tényezőktől függ. A gondozott gyermekek szabadidejének alakulása legalább két összetevő által meghatározott (a nevelést- gondozást ellátó család és az iskola), de a körülményeket befolyásolják a

nevelőszülők működtetői, a nevelőszülői hálózatok fenntartói is. A kora gyermekkori időszakban – ha a vér szerinti szülő nem nevelheti a gyermekét – optimális lehet a nevelőcsaládba helyezés. (Veressné, 2006) A gyermekvédelmi szakellátás keretében nevelésbe vett gyermekek többségét jelenleg már nevelőcsaládokban helyezik el attól függően, hogy a vér szerinti családjukba való visszahelyezésre van-e remény, ennek lehetősége fennáll avagy sem. A nevelőcsaládba kerülő gyermekek többségükben jelentős szociális és kulturális hátránnyal érkeznek új környezetükbe. A családi szocializációt nagyobb eséllyel pótolja a nevelőszülői elhelyezés, több esélyt kínál a sikeres iskoláztatásra. Jelentős kérdés, hogy a gyermekvédelmi rendszerbe kerülve megváltozik-e a gyermek élete, sikerül-e behozni a lemaradásait? (Varga, 2008) A szülői környezetből hozott normák sokszor nem egyeznek a befogadó (nevelő)család normáival, gyakran ütköznek azokkal.

Disszertációmban egy speciális helyzetben lévő gyermekcsoportnak (gyermekvédelmi gondoskodásban, nevelőszülőknél élők) szabadidős szokásait, lehetőségeit emeltem fókuszba. Felmerült a kérdés: különböznek-e a nevelőszülőknél élő gyermekek szabadidős tevékenységei, szokásai a saját családban nevelkedő gyermekekétől? Véleményem szerint a választ a gyermekek életében kell keresnünk. Gyermekvédelmi gondoskodásba azért kerülnek gyermekek, mert a vér szerinti család nem tud megfelelő szocializációs mintát nyújtani. A saját család sokszor nem képes pozitív példát adni a gyermeknek, aki már korai életszakaszban hiányosan szocializálódik. Gyermekvédelmi szakellátásra – nevelésbe vételre – akkor van szükség a gyermek életében, ha a saját családja, vagy a gyermek magatartása veszélyezteti fejlődését. A helyettesítő védelem keretében kerülhet sor többek között

a nevelőszülői elhelyezésre. Más családpótló elhelyezési formák is léteznek: azok a gyermekek, akik végleg elkerülnek szüleiktől, örökbefogadó szülőkhöz kerülhetnek. Vannak egyéb gondozási helyek is: gyermekotthonok, lakásotthonok, ápoló-gondozó otthonok. Disszertációm keretében kizárólag a nevelőcsaládokban élő gyermekek szabadidős szokásait, tevékenységét vizsgáltam. Ismereteim szerint kutatásomat megelőzően nem voltak kutatások e téren, konkrét témámra szakirodalmat alig találtam. A gyakorlat oldaláról e kérdés korábban felmerült ugyan, a szabadidő hasznos eltöltésének fontossága megjelent a 20. század nyolcvanas éveiben a gyermekvédelem gyakorlati útmutatóiban. Forrásokat keresve találtam rá a „Megállapodás a nevelőszülőkkel” című nyomtatványra, melynek szerzője ismeretlen:

A nevelőszülő biztosítja a gyermek életkorának megfelelő étrendet az étkezésben, az alvásban, a pihenésben, a tanulásban, a sportban, a játékban, a szórakozásban. A gyermek minden évszakban kellő időt töltsön a szabad levegőn. A gyermek életkorának megfelelően vegyen részt a családi munkában, de erejét meghaladó munkával foglalkoztatni nem szabad.

Az idézet napjainkban is aktuális, mert a felsorolt kötelezettségek manapság is előírások a nevelőszülők számára, sőt a nevelőszülői képzés részét képezik.

ANYAG ÉS MÓDSZER

Kutatásomban a gyermekvédelemre vonatkozó jogszabályokat elemeztem, a 19. század végétől napjainkig. Kiegészítettem azokkal a koncepciókkal, melyek az 1997. évi XXXI. törvény hatályba lépése előtt keletkeztek. Adatbázisnak a „Gyermekeink

védelmében” című adatlap rendszert használtam. Igyekszem bemutatni a gyermekvédelmi jogszabályok változását a 19. század végétől napjainkig; bemutatva a jelenlegi gyermekvédelmi helyzetet hazánkban.

A családjukból veszélyeztetettség miatt kiemelt gyermekek általában jelentős szocializációs és kulturális hátránnyal érkeznek új családjukba. Személyiségfejlődésük és énképük pozitív alakítása szempontjából jelentős szerepe van annak, hogyan töltik iskolai elfoglaltságaik után fennmaradó többletidejüket. A gyermekvédelmi törvény biztosítja a gyermekvédelmi gondoskodásban felnövő gyermekek számára mindazon jogokat, melyek alapján részt vehetnek érdeklődésüknek megfelelő szabadidős foglalkozásokon és tehetségszaktanácsadó programokon.

Kutatásomat eredetileg a gyermekvédelmi rendszer felvázolásával, azon belül a nevelőszülői nevelés tevékenységrendszeréről készültem felépíteni. Gyakorlati munkám során találkoztam azzal a ténnyel, hogy a gondozásba vett gyermekek nagy többsége nem rendelkezik tudatos szabadidő eltöltéssel. Sokáig dilemma volt számomra, hogy egyáltalán lehetséges-e két teljesen különböző terület – szabadidő- pedagógia és gyermekvédelem – összekapcsolása, és, hogy mi kerekedik ki ebből. Amint bevezetőmben hangsúlyoztam, biztos voltam benne, hogy a gyermekvédelem problémakörébe helyezném kutatásom fókuszát, nem voltam biztos, mely terület kerülhet kutatásra neveléstudományi szempontból. Az a kérdés is felmerült bennem, hogy a gyermekvédelem, amelynek gyakorta változó jogszabályi háttere van, s amely hangsúlyozottan gyakorlatban realizálódik a mindennapokban, egyáltalán milyen módszerekkel kutatható? Másik problémakört

a neveléstudományhoz való kapcsolódás jelentette. A gyermekvédelem és iskolázottság témakörében már végeztek korábban kutatást (Varga, 2008), éppen ezért ezt a témát kizártam. Komoly dilemmát jelentett továbbá a gyermeki jogok kérdése. A gyermekvédelmi intézmények többsége tapasztalatom szerint nem szívesen vett részt kutatásokban, a gyermekek személyiségi jogaira hivatkozással nehezen megközelíthetőek voltak. Végül a nevelőszülői nevelés mellett döntöttem és témaválasztásom után már nem változtattam. Nem szólt semmilyen érv amellett, hogy változtatnom kellene. A szakirodalmi tájékozódás több okból is nehézséget okozott. A gyermekvédelem jelentősen eltérő nemzetközi gyakorlata miatt idegen nyelvű – elsősorban angol – szakirodalmat a konkrét tárgyra vonatkozóan – egy gyakorlati kézikönyv rövid részletének kivételével – nem találtam. A szabadidő eltöltés, a szabadidő-pedagógia területén könnyebb volt az idegen nyelvű szakirodalmak keresése, tanulmányozása, azonban konkrét témámra – szabadidő és gyermekvédelem – szinte alig találtam forrásokat.

A KUTATÁS ESZKÖZEI ÉS MÓDSZEREI, A STATISZTIKAI ELEMZÉS MÓDJA

Hosszas mérlegelés után kutatásomban kvantitatív és kvalitatív kutatási eszközöket egyaránt alkalmaztam. A kvantitatív vizsgálathoz kérdőív szolgált az adatgyűjtést, a kvalitatív kutatási eszközök közül pedig dokumentumelemzést és az interjú módszert alkalmaztam. A kérdőíves vizsgálat során nyert adatokat SPSS 21. statisztikai programban rögzítettem. A minta főbb jellemzőinek megismerésére leíró statisztikai próbákat alkalmaztam. Alábbiakban vizsgálati módszereimet röviden ismertetem.

DOKUMENTUMELEMZÉS: „GYERMEKEINK VÉDELMEBEN” ADATLAP RENDSZER

A mintavétel alapjául a „Gyermekeink védelmében” című adatlap rendszer szolgált. Ezt az adatlap rendszert az 1990-es évek végétől alkalmazzák a gyermekvédelemben, alap- és szakellátásban egyaránt. Az általam vizsgált dokumentumok elsősorban a GH – 3 jelű és számú adatlapok, melyeket a gondozási helyen tölt ki a nevelőszülő, a gyám a nevelőszülői tanácsadóval együtt, a gyermek helyzetének értékelése céljából. Ezzel a gyámhatóságnak számolnak be minden évben a gyermekkel történt eseményekről, egészségi állapotról, fizikai és személyiségállapotban bekövetkezett fejlődésről és változásról, a szülőkkel való kapcsolattartásról, tanulmányi előmenetelről, szabadidős elfoglaltságokról. Hogyan valósultak meg a gyermek gondozási-nevelési tervében foglaltak, hogyan illeszkedett be új környezetébe, milyen változások következtek be elhelyezése óta?

Jelentős szerep jut a gyermek testi fejlődését, fizikai és egészségi állapotát taglaló kérdéseknek: Milyen módon segíti a gondozó a gyermeket az egészséges életmód kialakításában? Részt vesz-e fejlesztő foglalkozásokban és tehetséggondozó programokban a nevelt gyermek? Milyen szempontok alapján választották ki oktatási intézményét? Mennyire aktív a gyermek a játékban, szabadidős programok részvételében, szabadidős tevékenységekben? Hogyan segíti a nevelőszülő a gyermeket szabadidejének megszervezésében, hobbitevékenység kiválasztásában? Milyen a gyermek kötődése nevelőszülőihez, gondozóihoz: van-e igénye beszélgetésre, problémái megosztására? Van-e igény és lehetőség a nevelőszülővel közös tevékenységekre: pl. ház körüli munka,

barkácsolás, játék, külső programok? A gyermekvédelmi törvény szabályozza az adatlap rendszernek kutatási célokra történő felhasználását.

KÉRDŐÍV A GYEREKEKKEL, FIATALOKKAL

Kutatásomban a kvantitatív kutatási módszerek közül a kérdőív módszerét alkalmaztam. A saját családban élő iskolás gyermekekkel két iskolában töltöttem ki kérdőíveket. A kérdőív kérdései megegyeztek a nevelt gyermekek körében vizsgált kérdésekkel. A kérdőív bevezető kérdései a családi viszonyokra vonatkoztak, azt követően a szabadidőnek az iskolában és az iskolán kívül eltöltött részére, az iskolai és iskolán kívüli szabadidős tevékenységekre terjedtek ki. Az iskolák közül az egyik a megyeszékhely környéki kistelepülés általános iskolás tanulói köréből kerültek ki. A másik iskola diákjai vidéki, közepes lélekszámú város EGYMI általános iskolás és szakiskolai tanulóinak köréből.

INTERJÚ A NEVELŐSZÜLŐKKEL

Úgy véltem, a nevelőszülőknél élő gyermekek szabadidős tevékenységeiről teljesebb képet kapok, ha interjút készítek azokkal a személyekkel, akik a mindennapokban legközelebb állnak a nevelt gyermekhez: a nevelőszülőkkal. A nevelőszülőkkal készített interjúk témája a náluk nevelkedő gyermekek szabadidő eltöltésére vonatkozott. Az interjúk felvétele a nevelőszülői tanácsadók által javasolt nevelőszülőkkal történt; a választás kritériuma a nevelőszülők lakóhelye (településforma), iskolai végzettsége és nevelőszülői tevékenységük időtartama volt. Az interjúkérdésekre a válaszadás önkéntesen történt, az adatok rögzítése során a

nevelőszülők neve helyett számokat használtam. Az interjú kérdéseit – a személyes adatokon kívül – a szabadidős szokások, tevékenységek köréből állítottam össze. A gyermekvédelem helye a 20 században igen változó volt: időnként oktatásügyi, művelődésügyi, egészségügyi, népjóléti igazgatás alá sorolták. Amennyiben önálló tudományágként tekintünk rá, definiálhatjuk interdiszciplinárisnak is, mert – többek között – a szociológia, szociálpolitika, jog, neveléstudomány, közgazdaságtudomány, egészségügy területeit is érinti. Az általam tanulmányozott korábbi kutatások, szakirodalmak inkább más tudományágakhoz tartoztak: pl. szociológia, szociálpolitika, jog.

ZÁRÓ GONDOLATOK; KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNY HATÁRÁN

A neveléstudományhoz számos részterület tartozik. Alakulását befolyásolják a társadalmi háttértényezők, az iskolarendszer, a közoktatás-politika változásai és még sok-sok egyéb összetevő. A neveléstudomány határain folytatott kutatások sokrétűek. Úgy vélem, hogy a neveléstudomány presztízst semmiképpen sem rontják a határterületi kutatások. A gyermekvédelem körébe tartozó pedagógiai témájú kutatások pl. rávilágíthatnak a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek nevelésének-oktatásának számos kérdésére, erősíthetik a nevelőszülői nevelés elméleti hátterét. Ezen kutatásoknak az eredményei is színesíthetik és változatosabbá tehetik a neveléstudományt.

FORRÁSOK:

SZABÓ József (2006): *Rekreáció – Az elmélet és gyakorlat alapjai*. Szeged: JGYTF Kiadó. 11-44.

VARGA Aranka (2008): *Gyermekevédelem és iskolázottság*. Pécs: Doktori értekezés.

VERESSNÉ Gönczi Ibolya (2006): *A gyermekevédelem pedagógiája*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Könyvkiadó.



EGY KÖNYVTÁROS KALANDOZÁSAI A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÜLETÉN

NAGY GYULA

Különösen fontosnak tartom a határterületeken születő kutatásokat, hiszen ezek egyértelműen tágítják a tudományágon belüli szereplők gondolkodási horizontját.





Ahogyan az a fenti címből kiderül, az alábbiakban egy magát alapvetően könyvtárosnak tartó egyén neveléstudományi doktori képzésben szerzett tapasztalatai kerülnek bemutatásra. Mindezek a tapasztalatok igazán frissek, hiszen a doktori védésem 2019. október 10-én volt. Tanulmányaimat az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában végeztem, disszertációm címe: A Magyar Pedagógia folyóirat tudományometriai és tartalmi elemzése.

Az informatikus könyvtáros szak Szegedi Tudományegyetemen történő 2011-es befejezése után valójában már rövid idő elteltével felmerült bennem a tudományos fokozat megszerzésének gondolata. Már tanulmányaim alatt munkát vállaltam az egyetem könyvtárában, és a diplomaszerezés után szinte egyből óraadónak kért fel az SZTE BTK Könyvtártudományi Tanszéke, ezért az akadémiai közeg erősen inspirált ennek a célnak az elérésére.

Egy gyors utánanézés után azonban hamarosan kiderült, hogy Szegeden az általam ekkor elképzelt, alapvetően információ-tudományi irányultságú kutatási területeken nem nagyon van esélyem minderre. Egy alaposabb vizsgálat után az is kiderült, hogy informatikus könyvtárosként nem csupán egy olyan nagy vidéki egyetemi városban nincs könnyű dolga az embernek, mint Szeged, hanem országosan is igen szűk lehetőségek közül választhat, ha a hivatásához szorosan kapcsolódó posztgraduális képzésre adná a fejét.

Szigorú értelemben vett könyvtár- és információtudományi (Library and Information Science) doktori képzés egyedül az Eötvös Loránd Tudományegyetemen zajlik hazánkban, erősen támaszkodva az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet oktatói gárdájára. Szervezetileg ugyanakkor a könyvtár-tudományi doktori program az ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskolája alá tartozik. A doktori iskola honlapjának felépítéséből könnyen megállapítható, hogy nem a könyvtártudományi doktori programja alkotja az irodalomtudományi fókuszú doktori képzés fő csapásirányát. A doktori iskola hivatalos honlapján a doktori programok között a „magyar és uráli irodalomtudomány, könyvtártudomány és folklorisztika” programba került besorolásra egyfajta alprogramként. Az ELTE-n folyó könyvtártudományi doktori képzésről részletesebben a képzés aloldalán, illetve egy történeti jellegű, összefoglaló tanulmányból lehet tájékozódni. Mindezeket figyelembe véve, alapos mérlegelés után végül elvettem az ELTE könyvtártudományi PhD képzését, ehelyett újra – ezúttal már jóval alaposabban – megvizsgáltam a többi szóba jöhető lehetőséget.

Ezek közül is különös gonddal a szegedi doktori iskolák képzési portfólióját. Tájékozódásom alapjául az egyes doktori iskolák honlapjai, a doktori.hu adatbázisa és a korábban megvédett doktori disszertációkat tartalmazó SZTE Doktori Repozitórium szolgáltak. Ezen a módon átvizsgálva a korábbi disszertációkat, az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola esetében szembeötlő volt a széles alapokon nyugvó diszciplináris háttér. Bár konkrétan információtudományi témájú értekezést nem találtam, ugyanakkor az IKT téma láthatóan erősen képviseltette magát az iskola témái között. Mint azt később a saját szememmel is láthattam, a doktori iskola hallgatói valóban igen széles merítésből érkeznek: tipikusan humán- vagy természettudományi végzettségű tanár szakos hallgatók, bármilyen társadalomtudományi végzettséggel rendelkezők, különböző művészeti ágakkal foglalkozók és pedagógia szakos hallgatók jelentik a tipikus doktoranduszokat. Ha konkrét szakok és végzettségek dimenziójában vizsgáljuk a PhD hallgatók hátterét, akkor láthatjuk, hogy vannak közöttük pszichológusok, zene- és képzőművészeti háttérrel rendelkezők, tanítók és óvodapedagógusok, gyógypedagógusok, szociális munkával, egészségfejlesztéssel és sporttal foglalkozó szakemberek, történészek, nyelv- és informatikatanárok, matematika, fizika, biológia szakon végzett hallgatók. Ez a háttér meggyőzött arról, hogy a szegedi neveléstudományi tudományos műhely egy nagyon színes háttérrel rendelkező, befogadó képzőhely, ahol megfelelő témaválasztás esetén akár egy informatikus könyvtárosnak is helye lehet.

Mindez a 2014-es felvételi elbeszélgetésen beigazolódott, mivel a három tagú felvételi bizottság (Prof. Dr. Csapó Benő, Prof. Dr. Molnár Gyöngyvér, Prof. Dr. Zsolnai Anikó) fantáziát látott

az általam felvázolt kutatási témában és befogadta azt a doktori iskola „Információs és kommunikációs technológiák az oktatásban” című doktori programjába. A PhD kutatási témám a kezdetektől vállaltan információtudományi irányultságú, ebből következően erősen interdiszciplináris megközelítésű, témájában ugyanakkor szükségszerűen neveléstudományi, hiszen a vizsgált matéria egy pedagógiai tudományos folyóirat. Témavezetőm az IKT doktori program vezetője, Prof. Dr. Molnár Gyöngyvér lett, akitől a kezdetektől egészen a disszertációm megvédéséig rengeteg támogatást kaptam. Témavezetőm a kutatási program teljes ideje alatt fantáziát látott és határozottan kiállt az elképzeléseink mellett, egyúttal bátorított a neveléstudomány határait feszegető, alapvetően EDM (Educational Data Mining) megközelítésű kutatás interdiszciplináris kiterjesztésére.

A témaválasztást elsősorban saját belső indíttatásom motiválta, miszerint egy általam fontosnak tartott könyvtártudományi-tudományometriai problémára kerestem választ. Elmondható, hogy az egyes tudományágakra jellemző tudománykommunikációs vonások és publikációs szokások merőben eltérőek, ahogyan diszciplínánként a tudományértékelés lehetőségei is nagyon széles skálán mozognak. Ez alapvetően igaz a nemzetközi tudományosságra is, de hazánkban a magyar nyelvű publikálás esetében még inkább hangsúlyosnak mondható kérdéskört jelent. Tudvalevő, hogy az ún. kemény tudományok sokkal inkább reprezentálva vannak a tudományértékelés egyik fontos kiinduló alapjául szolgáló nemzetközi hivatkozási adatbázisokban (Scopus, Web of Science), mint egyes társadalom- és bölcsészettudományi diszciplínák. Mindez elsősorban a folyóiratokban közölt szakcikk, tanulmányok példáján keresztül érhető tetten.

Kivéve azt az elenyésző számú hazai folyóiratot, amelyek esetleg véletlenül reprezentálódnak ezekben a tudománymetriai adatbázisokban, a többi folyóiratunk metrikáiról, általános jellemzőiről szinte semmit nem tudunk számszerűen és trendszerűen kimutatni. Fokozottan igaznak bizonyult ez a megállapítás a neveléstudomány esetében.

Emiatt a kutatás fő csapásirányát annak a kérdésnek a megválaszolása jelentette, hogy miképpen válnak mérhetővé, objektív eszközökkel elemezhetővé azok a folyóiratok, amelyek kívül esnek a nagy nemzetközi tudománymetriai szolgáltatók látókörén. Tulajdonképpen reprodukálni szerettem volna a nemzetközi szinten jelentős tudománymetriai szolgáltatók által alkalmazott technikákat. A kitűzött cél szerint a kutatási projektben erre próbáltam kísérletet tenni. A konkrét kutatásban alkalmazott módszerrel elmondható, hogy integrálta a neveléstudomány, a tudománymetria és a szövegbányászat egyes megoldásait. A Magyar Pedagógia folyóirat mindenre kiterjedő, integratív elemzését megcélzandó, mindez kiegészült egy mélyreható tartalmi elemzéssel, amely az előzőekhez hasonlóan szintén a szövegbányászat megoldásain alapult.

Dilemmák ebben a kezdeti szakaszban leginkább talán bennem voltak, amelyek valószínűleg szükségszerűek is egy ilyen léptékű kutatás elkezdése esetén. Konfliktusokat szerencsére nem tudok említeni, hiszen alapvetően végig támogató környezet vett körbe, mind a Neveléstudományi Doktori Iskola, mind munkahelyem, az SZTE Klebelsberg Könyvtár oldaláról. Minderre nagy szükség is volt, hiszen a kutatási projekt elvégzésének alapfeltétele volt a Magyar Pedagógia című folyóirat 114 évfolyamának (mintegy

50 ezer oldal) digitalizálása. Mindez a könyvtár állományában található példányok alapján, a könyvtár lapbehúzó szkennerén készülhetett el, amely azután természetesen a könyvtár által üzemeltetett repozitóriumban lett feldolgozva, a könyvtár munkatársai által. Természetesen emellett szükség volt a Magyar Pedagógia folyóirat szerkesztőségének támogató hozzáállására is, hiszen a szükséges kiadói anyagokat és az ezek felhasználásához szükséges hozzájárulást tőlük kaptam.

Röviddel a képzés elkezdése után nekiláttam a kutatás részletekbe menő megtervezésének, amely egy három oldalas vázlatban öltött testet, felmérve a vizsgálati lehetőségeket, felállítva az alapvető hipotéziseket és kutatási kérdéseket. Szintén itt kerültek végiggondolásra az eredmények eléréséhez szükséges lépések, munkafolyamatok, amelyek közül az előző bekezdésben említett nagy léptékű digitalizálási munka csak az egyik elengedhetetlen előfeltétel volt. Már a kutatási terv első verzióiban is erősen megjelent az a hármas tagolás, amely a későbbi munkámat is végigjellemezte. A kutatási projekt három pillérét a folyóiratban megjelent cikkek metaadatainak elemzése, a hivatkozásvizsgálatok és a tartalmi elemzés jelentették.

A három oldalas kiindulási tervben felvázolt irányokat kisebb módosításokkal igazából sikerült végigvinni és megvalósítani. Összességében elmondható, hogy sem a doktori iskola, sem a tágabb neveléstudományi szakmai közeg visszajelzései nem készítettek komolyabb koncepcionális változtatásokra az eredeti elképzelésekhez képest. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy bizonyos korrekciókat nem végeztem el a projektre leginkább rálátó közvetlen kollégák tanácsai alapján. Úgy gondolom, hogy

szerencsés voltam olyan szempontból is, hogy mind a doktori iskola, mind a tágabb neveléstudományi szakmai közeg felől egy támogató, konstruktív környezet kísérte végig a kutatási projekt öt évét. A legtöbben izgalmasnak találták a megközelítést, és eszerint értékelték a terveket, majd később az eredményeket.

A kutatásban több vizsgálati módszer is a szövegbányászat innovatív informatikai megoldásaira támaszkodott, így a projekt sikeres elvégzéséhez szükség volt egy eddig nem említett további szereplő bevonására, aki mindehhez biztosítani tudta az megfelelő informatikai hátteret. A hivatkozások konkrét kinyerését, illetve a tartalomelemzés kapcsán szükséges szövegbányászati feladatok elvégzését a Szegedi Tudományegyetem Számítógépes Algoritmusok és Mesterséges Intelligencia Tanszékével való együttműködés tette lehetővé, név szerint Dr. Berend Gábor egyetemi adjunktus megoldásai biztosították több ponton is az elemzéseink elvégzéséhez szükséges algoritmusokat és nyersanyagokat. A megfelelő informatikai háttér finanszírozását nagyban támogatta témavezetőm OTKA K115497 számú kutatási pályázata.

Az SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskolájának, régebbi típusú, három éves PhD képzésében az oktatók fontosnak tartották (és tartják ugyanígy az új típusú 4 éves képzés során) a hallgatók kutatási folyamatának gondozását, végigkövetését, reflexióját. Ezt a folyamatot elősegítendő a doktoranduszok minden szemeszterben angol vagy magyar nyelvű prezentáció formájában számolnak be a doktori iskola oktatói és hallgatói közönsége előtt kutatásuk előrehaladásáról. Emellett az első félévben írásos kutatási terv, a második félévben a választott témát feltáró

szakirodalmi tanulmány készül, amelyeket ugyanúgy előben is prezentálni kell. Az első éves hallgatók írásos munkáihoz a felsőbb éves doktoranduszok szintén írásos bírálatot készítenek. Mindezt nagyban segíti a doktori iskola elektronikus fórumrendszere, emellett természetesen az élő prezentációkon is komoly tudományos párbeszéd zajlik általában az előadó és a doktori iskola közönsége között. A harmadik félévtől a hatodik félévig pedig élő kutatási beszámoló jelleggel zajlanak ugyanilyen formában a húsz perces előadások.

Mivel a doktori iskola oktatói gárdája és hallgatói elsősorban ezen alkalmakon szembesülnek az egyes hallgatók kutatási témaival, így természetesen saját kutatási projektem esetében is itt történtek az első megméréstetések. Emlékeim szerint a kutatási terv bemutatásakor a közönség legnagyobb része érdeklődve, sőt azt is mondhatom, hogy lelkesedéssel fogadta ezt a nem szokványos témát. Nyilvánvalóan néhány szkeptikus kérdés felmerült a megközelítéssel kapcsolatban, azonban többé-kevésbé a szkeptikus hangokat is sikerült meggyőzni a kutatás létjogosultságáról. Tapasztalataim alapján azt gondolom, hogy alapvetően ez a szélesebb közönség is elfogadó az újszerű, és a szorosan vett neveléstudomány határait feszegető témákkal kapcsolatban. Sőt, talán az sem tűnik túlzásnak, hogy egy, az interdiszciplinaritással szembeni általános érdeklődő attitűd jellemzi a szegedi neveléstudományi műhelyt. Ilyen formán a határátlépések, határbontások és határsértések, ha mindennaposnak nem is, de ritkának sem mondhatóak ebben a kutatói közösségben. Bár a neveléstudományon belüli szakirodalmi tájékozódást érintően időnként felmerültek kisebb nehézségek, ugyanakkor ezek elhárításához esetemben nagy segítséget jelentett a könyvtárosi

háttér és a kompetens információkeresési szaktudás. Könyvtárosként természetesen ismernem kellett azokat a szakirodalmi adatbázisokat és a kutatás során potenciálisan felhasználható segédforrásokat, amelyek segítségével ki tudtam védeni, el tudtam hárítani a pedagógiai előképzettség hiányából származó, kívülállóságomból fakadó hiányosságokat. A szakirodalmi forrásokat illetően a legnagyobb nehézséget az jelentette, hogy a szűken vett neveléstudományon belül kevés hasonló megközelítésű kutatás zajlott mind hazánkban, mind a nemzetközi teret tekintve. Az általam hangsúlyosan alkalmazott interdiszciplináris szövegbányászati eszköztárat folyóiratok elemzésére nem igazán használták még a neveléstudományi doménen belül. Ez nyilvánvalóan megnehezítette a megfelelően megalapozott szakirodalmi bázis megteremtését. Úgy gondolom, hogy ez tipikus jelenségnek tekinthető egyes interdiszciplináris jellegű, határbontó-határbővítő kutatási projektek esetében.

A kutatási projekt előrehaladása során a szakirodalmi háttér sokat változott, akár azt is mondhatnánk, hogy menetközben, folyamatosan teremtdőött meg, ahogyan más kutatók teljesen függetlenül, hasonló premisszák felől közelítve ismerték fel az ilyenfajta, hasonló kutatások létjogosultságát. A neveléstudományon kívüli tudományos térre is érvényes, hogy egyre több tudományág tartja fontosnak az önreflexiót, az adott tudományos tér orgánumainak elemző jellegű bemutatását, amely megközelítés leggyakrabban bibliográfiai, tudománymetriai és hálózattudományi szemléletű. A neveléstudományon belül saját kutatásunk mellett egyértelműen ilyennek tekinthetőek Molnár, Tóth és Pintér társszerzőségi hálózatokat vizsgáló kutatásai, illetve a Németh András vezetésével az Eötvös Loránd Tudományegye-

tem Neveléstudományi Doktori Iskolájának Pedagógiatörténeti Doktori Műhelyében zajló OTKA kutatás első (2007-2008) és második felvonása (2012-2015). Ezen második kutatási projekt számomra fontos kötetei, 2015-2016-ban láttak napvilágot, de sajnos látóterembe csak 2017 végén, a könyvtárunkba való beérkezést követően kerültek. A neveléstudomány jövője szempontjából különösen fontosnak tartom a határterületeken születő kutatásokat, hiszen ezek egyértelműen tágítják a tudományágon belüli szereplők gondolkodási horizontját. A kutatók ezeken a témákon keresztül inspirálhatják egymást, egyúttal akár az újabb nézőpontokon és módszereken keresztül fejleszthetik saját, a neveléstudomány szűkebb területén belül maradó kutatásaikat. Véleményem szerint határbontó kutatásokra egyértelműen szükség van egy-egy tudományág folyamatos fejlődéséhez és megújulásához. Az olyan metatudományágak módszereinek és megoldásainak beépülése a különböző diszciplínákba, mint amelyet például az elmúlt évtizedekben a hálózattudomány jelentett, szinte elkerülhetetlen. Mindez láthatóan nagy erővel zajlik napjainkban is a legkülönfélébb diszciplínák palettáján.

Szintén ugyanebbe a kategóriába sorolnám az informatika által biztosított különböző lehetőségeket, amelyek észrevehető módon egyre több tudományágra fejtenek ki igen jelentős hatást, sokszor olyan klasszikus megközelítésű tudományágakat is teljesen átrendezve, mint amilyen a történelem vagy klasszika-filológia. Elég, ha csak az éppen felfutóban lévő digitális bölcsészeti kutatásokra gondolunk, vagy ha olyan teljesen új tudományágakra vetjük a szemünket, mint amilyen a számítógépes nyelvészet. Azok a viszonylag újak mondható, innovatív informatikai megközelítések, mint amiket például az adat- és szövegbányá-

szat vagy a big data (nagy adat) kutatások jelentenek, számos tudományág hagyományos megközelítését, módszerét forgatták már fel az elmúlt évtizedek folyamán. Miért lenne mindez másként a neveléstudomány esetében? Személy szerint nem gondolom azt, hogy a különböző tudományágak határait feszegető kutatások megítélése a nagy általánosságot tekintve negatív lenne hazánkban. Véleményem szerint az interdiszciplináris megoldások tudományági alkalmazását illetően szorosan követjük a világtrendeket. Azt sem gondolom, hogy a neveléstudomány szűkebben vett területén belül bármilyen negatív megítélés érne az ilyen típusú kutatásokat. Persze ettől eltérő, konkrét esetek biztosan előfordulnak, de optimista módon mégis azt gondolom, hogy a neveléstudomány kutatói alapvetően felismerték, hogy a határterületeken zajló, határtémákat feszegető kutatásoktól a saját tudományáguk erősebb lesz, és ezek a témák a tudományág fejlődésének, sőt megújulásának lehetőségét hordozzák magukban. Mindezek fényében szeretném azt hinni, hogy a neveléstudomány határain zajló témaválasztási dilemmák a jövőben még kevésbé lesznek komplikáltak, mint az elmúlt időszakban. A neveléstudomány presztízsét hitem szerint mindenesetre erősíti, ha minél inkább átjárhatóvá tudja tenni határait.

Mindezen hit nyilvánvalóan saját tapasztalataimból táplálkozik, hiszen könyvtárosként (ami azért egyértelműen egyfajta kívülállást jelentett) befogadott a neveléstudomány szakmai közössége – a magam határátlépő témaválasztásával együtt. Azt viszont már csak remélni merem, hogy az utolsó bekezdésekben felvázolt még inkább nyitott szemlélet elterjedéséhez saját magam is hozzá tudtam járulni valamelyest a Magyar Pedagógia folyóirat tudánymetria és tartalmi elemzésének kutatási projektjén keresztül.



DILEMMÁIM A DISSZERTÁCIÓM TÉMAVÁLASZTÁSA KAPCSÁN

SIMONFI ZSUZSANNA

Érdemes lenne megkeresni az alapvető, de nem mindig
szem előtt levő kérdéseinket, és újragondolni
a neveléstudomány számára a „periféria” jelentőségét.





Amikor a konferencián való részvételre vonatkozó felhívást elolvastam, először az jutott eszembe, hogy végre egy olyan kérdés, amely engem is érdekel. Nem azért, mert a saját kutatói tevékenységre való reflektálásra ad lehetőséget, hanem azért, mert a neveléstudományra vonatkozó, számomra alapvető jelentőségű kérdéseket céloz meg. Tanulmányomban megkísérlem a felkérésben megjelölt orientációs kérdéseket sorra venni, bár lehetséges, hogy időnként el fogok térni ennek sorrendjétől.

Először tehát a témaválasztás okát venném elő. Természetesen minden disszertáció a bevezető részében tartalmaz erre nézve valamiféle indoklást, amely egyrészt szól a kutató egyéni motivációjáról, utal ugyanakkor a téma fontosságára, tudományos jelentőségére, várható eredményeire is, amelyekkel a legtöbb szerző egyúttal magának a kutatásnak a létjogosultságát is szeretné biztosítani. A témaválasztásnak ugyanis nem lehet indoka pusztán egyéni érdeklődés, és természetesen ez nem lehet elégséges indok

a kutatás lefolytatására. A tudományos közeg legitimációját kizárólag a kutatási eredmények társadalmi szintű felhasználhatósága adja meg. Csak az válhat érdeklődésre számot tartó kérdéssé, amely része valamilyen létező diskurzusnak.

Esetemben azonban a témaválasztás oka, az intuíció ilyen ke-
retek között történő vizsgálata, nem indokolható mással, mint-
hogy egyszerűen régóta érdekelt ez a kérdés. Ilyen egyszerűen,
hétköznapi módon megfogalmazva. A legismertebb, a nevelés-
tudományi kutatások módszertani alapismereteit tárgyaló munka
a kutatási problémák három fő forrását jelöli meg: a pedagógiai
gyakorlatot, az elméletet valamint a szakirodalmat. Természe-
tesen mire a disszertáció megírására került a sor, már én is ko-
moly szakirodalmi háttéranyaggal rendelkeztem, és valószínűleg
a téma iránti érzékenység vagy a kíváncsiság önmagában nem
lett volna elegendő egy ilyen nagyszabású munka elkészítéséhez,
ha nem „került volna utamba” a neveléstörténetnek egy kivé-
teles csúcspontja, „csillagórája” (Sternstunde): az Új Iskola pe-
dagógiája, amely intellektuálisan megérintett. Eredetileg létezett
tehát bennem egyfajta érdeklődés, amely a tanulmányaim során
többször helyet keresett magának különböző szemináriumi dol-
gozatok majd a szakdolgozat formájában, de nem vágtam volna
bele ennek komolyabb földolgozásába, ha nem ismertem volna
meg ezt a XX. század eleji pedagógiai kísérletet. Talán merész-
nek tűnik az a kijelentésem, hogy már magát a doktori képzést
sem kezdtem volna el, ha nem szólít meg a téma. Vagyis én nem
a disszertációhoz kerestem megfelelő, aktuális, érdeklődésre szá-
mot tartó kutatási témát, hanem számomra létezett egy téma,
egy kérdés, ami izgatott, és aminek tudományos igényű feldolgo-
zása azzal kecsegtetett, hogy ennek során valamit megérthetek:

megérték az intuícióból, abból, amit az Új Iskola ebből megragadott, megérték valamit az emberi megértésből, a saját megismeréséből, ezáltal megérték valamit önmagamból. A tudományos kutatások témái között felsorakozhat számtalan izgalmas, előremutató, komoly eredménnyel kecsegtető probléma, de ezek igazi értékét a mai tudományos életben a gyakorlati alkalmazás lehetősége, a felhasználhatóság teremti meg. Jóllehet a neveléstudomány is ismeri az alapkutatás fogalmát, az utóbbi évtizedekben a neveléstudományi doktori iskolák kínálatában minden bizonnyal azok a kutatási témák kerültek előtérbe, melyek a nevelés-oktatás időszerű kérdéseit érintik, és amelyek így alapvetően alkalmazott kutatások. Ami azonban engem foglalkoztatott, az az intuíció, amely semmiképpen nem tarthatott igényt arra, hogy bármilyen, az oktatást-nevelést érintő probléma megoldásához segítséget nyújtson. Sem indoka, sem igazi célja nem volt több a téma fölvetésének, minthogy az intuícióról ebben az összefüggésben számomra kiderüljön valami.

Amikor a tudományos kutatással kapcsolatban a határterület problémáját vizsgáljuk, akkor megkerülhetetlen, hogy ne beszéljünk arról, hogy az adott tudománynak mi a központi kérdése, hiszen a határterület csak ennek alapján definiálható. A neveléstudomány esetében egyértelmű változást jelentett, hogy az önállóvá tudománnyá váló pedagógia az elmúlt századok során elhagyta, elveszítette korábbi, egyértelműen filozófiai-teológiai jellegét, és antropológiájának kidolgozásában új, empirikus módszerek kerültek előtérbe. Ezzel azonban az a szoros kapcsolat, amely a nevelést alapkérdése révén a bölcsülethez kötötte, nemcsak meglazult, hanem – úgy tűnik –, majdnem teljesen el is szakadt. Nem egyértelműen durva beavatkozásként történt

mindez, hanem lassú, de megállíthatatlan folyamatként szorultak ki az antropológiai vagy más, filozófiai jellegű kérdések a neveléstudományból. Így minden olyan probléma is, amely ebből a kérdéskörből származik, a centrumból a perifériára szorult, és nem igazán tarthat számot a tudományos közeg érdeklődésére. Halvány jele ennek az is, ahogy például a jelenlegi tanárképzésből egyre inkább kiszorulnak azok a tárgyak – gondolok itt elsősorban a neveléstörténetre –, amelyek a neveléstudomány filozófiai vonatkozásait és ilyen jellegű tudományos kapcsolatait erősítenék.

Így kerülhet a neveléstudomány szempontjából egyértelműen perifériára, határterületre az intuíció problémája is, jóllehet a XX. század elejének egyik legizgalmasabb kísérleteként tekinthetünk arra a reformpedagógiai iskolára, ahol egyszerre adtak helyet az akkor újak számító tudományos paradigmának – amely a gyermektanulmányozás empirikus módszerét alkalmazta – és a bergsoni filozófia intuíció-felfogásának. A határterület egy tudományág esetében tehát nem eleve adott, hanem annak változásával együtt alakul, és bizonyos kérdéskörének pozíciója mindenképpen jellemző arra az adott korszakra, amelyben vizsgáljuk, értelmezzük. Így érthetőnek és méltányolhatónak tekinthetjük azt is, hogy a mai kutatások nem igazán érdeklődnek olyan témák iránt, amelyek esetében semmiféle gyakorlati haszon ígérete nem jelenik meg. Márpedig az intuíció kutatása erre biztosan nem alkalmas.

A következő nehézséget számomra annak a követelménynek való megfelelés jelentette, hogy a kutatás elején egy használható, elfogadható hipotézist állítsak föl. Természetesen voltak előfeltevése-

im és ismereteim a témával kapcsolatban, de ezeket nem igazán tekinthettem a kutatás menetét meghatározó vezérfonalnak. Az elinduláskor inkább sejtéseim, „intuícióim” és kérdéseim voltak, és csak komoly intellektuális erőszak árán tudtam volna a folyamat elején egy klasszikus értelemben vett hipotézist fölállítani. Mivel azonban tisztában voltam azokkal a kutatásmetodológiai elvárásokkal, amelyeknek egy disszertáció előállítás során a kutatónak meg kell felelnie, biztosítani akartam a téma feldolgozásának legitimációját: mindvégig arra törekedtem, hogy az eljárásom, amellyel az intuíciót kutatom, minden kétséget kizáróan tudományos igényű legyen. Ennek legfőbb eszköze számomra azonban nem annyira a hipotézis konkrét megfogalmazását, majd ennek igazolását vagy elvetését, hanem az intuíciónak mint fogalomnak a különböző tudományterületeken megjelenő módszeres vizsgálatát és feltárását jelentette. Az érdeklődésem középpontjában az Új Iskola pedagógiájában megjelenő intuíció és két, egymást látszólag kizáró szemléletmód kivételes együttállása volt, ugyanakkor egyértelmű volt számomra, hogy csak akkor lesz tudományosan megalapozottak a disszertációm megállapításai, ha a konkrét jelenséget nagyon tág összefüggésben, ugyanakkor minden részletre kiterjedő módszerességgel fogom vizsgálni.

A témaválasztásomat a saját dilemmáimon kívül nem kísérte semmilyen mérlegelés, vita vagy konfliktus. A doktori iskolába való felvételi során a kutatási tervet a disszertációhoz hasonló témájú szakdolgozatom alapján állítottam össze, és ez valószínűleg meggyőzte a bizottságot. Még az sem vetődött föl, hogy a konzulensem egy személyben elegendő lesz-e ahhoz, hogy munkám során szakmai segítséget és kontrollt jelentsen, jöllehet az már a

kezdetekkor egyértelműen látható volt, hogy az intuício vizsgálata során különböző tudományterületeket kell érintenem, sőt a határokat komolyan át is kell lépnem. Nincs rálátásom arra, hogy másoknál hogyan működik ilyen esetben a témavezetés, de én magam nem igényeltem ezt, sőt, kifejezetten hálás voltam azért, hogy a konzulensem – az értő figyelmen mellett – szabad kezet adott nekem, hogy nem „avatkozott” bele komolyan a kutatás folyamatába. Valószínűleg sok személyes összetevője lehet ennek, de feltételezem, hogy hozzám hasonlóan azok, akik a határterületeken való „kóborlás” izgalmára vágynak, akik veszik ahhoz a bátorságot, hogy olyan területeket fedezzenek föl, amelyeknek a jelenlegi tudományos diskurzusok nem szolgálnak reflektorfényül, inkább hálásak, ha elfogadják tőlük a kutatás során tanúsított „öntörvényűséget”, „önjáró attitűdöt”.

Ennek azonban vannak veszélyei, és sok a bizonytalansági tényező is. Az előbb már említettem a hipotézis megfogalmazásával kapcsolatos nehézségeimet. Ilyen további nehézséget jelentett számomra, hogy meghatározzam azokat a tudományterületeket, amelyeket feltétlenül érintenem kell. Tulajdonképpen a határterületek megadása, fölrajzolása, föltérképezése jelentette az egyik legkomolyabb feladatot: mi az, ami a témám szempontjából kikerülhetetlen, mi tartozik szorosan hozzá, mit nem hagyhatok el, és mi esik már távolabb ettől? Nem utólagos szerkesztői munkát kívánt ez, hanem folyamatos, magát a kutatás irányát meghatározó döntéshozatal. Az intuício problémájának a nevelésre vonatkozó konkrét megjelenését a reformpedagógia idején megjelenő sajátos didaktikai módszer, az Új Iskola ún. intuitív-beleélő módszerének alkalmazása jelentette. Mivel ennek megértését az eszmetörténeti és tudományfilozófiai előzmények, körülmé-

nyek nélkül nem értelmezhettem volna, először ezzel kellett bevezetnem a téma kutatását. Ezt követően egy hosszabb részben az intuíció fogalomtörténetét és a bergsoni intuíciós elméletet tárgyaltam, majd – és ezt még mindig az előkészítő folyamat részeként – a XX. század első felének magyar filozófiai irodalmában kerestem meg az intuícióra vonatkozó részeket, írásokat. Talán ez utóbbinak a feltárása jelentette számomra a legnagyobb kihívást, egyrészt mert nem végeztem filozófia szakot, és ilyen tárgyú stúdiumok tanulmányaimnak csak egy kis részét tették ki, másrészt azért, mert nem állt rendelkezésemre olyan összefoglaló mű, mely általában vagy kifejezetten a század elejének az intuícióra vonatkozó magyar filozófiai irodalmáról átfogó képet adott volna. A szakirodalom összeállítása így a hagyományos könyvtári adatbázis alapján történt, igen hosszas, de igen örömteli munkával. Mivel a kiírásban a disszertáció megírásával kapcsolatos önreflexió megfogalmazása szerepel, talán megengedhető részemről ezzel az időszakkal kapcsolatba némi személyes hangvétel is: ennek a résznek a kutatói munkáját számomra olyan felfedezői élmény és eufória kísérte, mint amilyennek a hegymászók megváltozott tudatállapotát képzelem el.

A határterületre „tévedő” kutató talán nem feltétlenül rendelkezik azzal az előképzettséggel, amellyel az azon a területen otthonosan mozgó kollégái, ezért nehézséget és lényegesen több időt jelenthet egy-egy ilyen területnek a szakszerű birtokba vétele, de ugyanakkor ez nem is kikerülhető. Ez az az egyik áldozat, amit az ilyen típusú munkák megírásához szükséges meghozni. Viszont az újonnan érkező felfedező már rendelkezik saját területén egyfajta szakmai rutinnal, ami átsegítheti az új szakterület becserkésztésével járó nehézségeken. A felfedezés öröme pedig

felejtethetlen. Még egy előnye lehet a távolabbról érkező kutatónak a helyben működőkkel szemben: az ő kívülről, távolabbról érkező kutatási kérdései, szempontjai esetenként olyan összefüggésekre világíthatnak rá, amelyek közelről nem rajzolódnak ki.

Ezek a felfedezés örömei a határterületre merészkedő kutató életében. Ugyanakkor komoly veszélyek is fenyegethetik: elsősorban a dilettantizmus veszélye. Mivel nincs meg a rutinja, a jártassága az illető határterületen, valóban ki van téve annak a veszélynek, hogy nem tud szakmailag magasabbra szintre jutni, mint egy lelkes „dilettáns”. Mi nyújthat védelmet és biztonságot, hogy elkerüljük ezt? Egyrészt az embernek tudatában kell lennie a veszélynek, és nagyon feszülten kell figyelnie arra, hogy hol csúszhat bele egy tévedésbe, hol válik elégtelenné a felkészültsége, mikor kell szakmai segítség után nyúlnia. Másrészt mindenképpen szüksége van valamilyen szakirányú kontrollra. (Esetemben ezt a funkciót a férjem töltötte be.) Az ilyen típusú kutatások tehát nemcsak időigényesebbek, ahogy az előbb láttuk, hanem – a kutatók ilyen jellegű kiszolgáltatottsága miatt – sokkal több támogatásra is szorulnak. Félő ugyanakkor, hogy a határterület másik oldaláról érkező segítség nem feltétlen tudja integrálni a kutató által képviselt szempontot, nem látja világosan a problémát, vagy nem tud nyitni a kutató irányába, és így csak a saját tudományterületének belső összefüggései felől tudja értelmezni a határterület túloldaláról őt megkereső kutató kérdéseit. Nem könnyű tehát olyan külső segítséget kapni, amely tiszteletben tartja a kutatási folyamat jellegét és integritását.

A disszertáció központi részében az Új Iskola pedagógiáját mutattam be és értelmeztem, ennek keretében különösen hangsú-

lyos szerepet szántam annak a folyamatnak, amelynek során az intuíció megjelent és beépült az iskola pedagógiájába. Ez került a fókuszba, ugyanakkor mégsem ez jelentette a megérkezést, hiszen folytattam a spiritualitás további térnyerésének vizsgálatát az iskola életében, és ezt követően ismét új tereket nyitottam az intuíció értelmezése számára: kerestem ennek egyrészt pszichológiai – elsősorban a tudat működésére vonatkozó – aspektusait, másrészt röviden vizsgáltam az intuíciót a tudományos megismeréssel összefüggésben. A végső eredménynek azonban az utolsó fejezetben megfogalmazott megállapításaimat tekintem, amelyekből kiderül, hogy – bár kutatásom tárgya az intuíció és neveléstudományi összefüggéseinek feltárása volt – a folyamat végén nem pusztán ennek bemutatása történt meg, hanem egyúttal megfogalmaztam annak a tudományos paradigmának a kritikáját is, amelynek a disszertáció megírása során teljes tudatossággal és fegyelmezettséggel megfelelni kívántam.

A XX. század elején Az Új Iskola pedagógiájában az ember lényegét az új, empirikus módszerekkel megragadni akaró, objektivitásra törekvő tudományos szemléletmód, a gyermektanulmányozás alapján fogalmazták meg, ugyanakkor beemeltek ebbe a nézetrendszerbe egy olyan, nehezen értelmezhető, bizonytalan tartalmú, irracionális elemet, mint az intuíció. Véleményem szerint ez a választás részükről nem tévutat jelentett, hanem annak a tudományos tradíciónak a meghaladását, amely akkor is és azóta is egyedül lehetséges, legitim módja a tudományos megismerésnek. Számomra az egész folyamat legjelentősebb eredménye az ehhez a megállapításhoz vezető szellemi út, és ennek a disszertációban való kifejtése, megfogalmazása volt.

Milyen haszon származhat ebből a neveléstudomány számára? Mi értelme lehet egy ilyen vagy ehhez hasonló témájú doktori disszertáció megírásának azon túl, hogy szerzője minden bizonynyal közelebb jut a fölvetett probléma megoldásához vagy önmagához, és nem mellékesen egyúttal hozzájut a fokozat megszerzésével járó „előnyökhöz” is? Válaszolhatnánk erre a kérdésre azt, hogy határterületek nélkül nincsen központi kérdéskör sem, hogy a határterületek biztosítják a kapcsolatot más tudományágakkal, vagy hogy azok a témák, amelyek a határok felé tolják a kutatói kérdéseket, azok jelentik tulajdonképpen a tudományág számára a beszűkülés elleni védelmet.

Én azonban ennél tovább megyek: megítélésem szerint a neveléstudomány valódi kérdései nem feltétlenül azokban a diskurzusokban jelennek meg, amelyek most annak erőterében állnak. Ha a pedagógiai kutatásoknak tényleg az a legfontosabb célja, hogy „hozzájáruljon az oktatás-nevelés, a pedagógiai tevékenység eredményességének növeléséhez”, akkor pl. a PISA-felmérés legújabb eredményeinek elemzése, az oktatási rendszer problémáinak feltárása valóban előrébb való, mint egy olyan marginális kérdés tárgyalása, mint az intuíció. Már ha a pedagógiai kutatásoknak kizárólag csak ennyi a célja.

Ha azonban ennek feladata nem pusztán a megoldandó pedagógiai problémák kezelése, hanem felelősségi körébe tartozónak tekinti ezeknek értelmezését, megragadását olyan összefüggések által is, amely az emberi lényegre irányulnak, ha a neveléstudomány nem zárja ki kutatási köréből saját alapvető, filozófiai vonatkozásait, akkor esetleg jelenlegi kínzó, időnként megoldhatatlannak tűnő problémáink – például a szegregáció és az

inklúzió – a nevelés antropológiai vagy etikai aspektusainak figyelembe vételével új szempontokat, új érveket és új inspirációt nyerhetnének. Ezért talán érdemes lenne megkeresni az alapvető, de nem mindig szem előtt levő kérdéseinket, és újragondolni a neveléstudomány számára a „periféria” jelentőségét.



RETROSPEKTÍV ÉRTÉKELÉS

SZARKA EMESE

Amikor valaki a határokon belül van, az egy langyos közeg, de
mihelyt a határokat feszegeti, vagy olyan területre téved, ami
érdekeket sért, akkor ott fölforrósodik körülötte a levegő.





Miután 2006-ban befejeztem tanulmányaimat az ELTE BTK-n, beadtam az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájába az ösztöndíjas jelentkezésemet egy olyan kutatási tervvel, amelynek előzménye, előzetes vizsgálata, szakirodalma nem volt még Magyarországon. Kutatási kérdéseimet, fókuszpontjaimat és a téma unikális jellegét nagy örömmel fogadta a bizottság, én pedig nagy örömmel kaptam kézhez a pozitív felvételi elbírálásomat. Fókuszomban először a hazai lisztérzékeny diákok tanulási, tanítási nehézségei álltak, majd az egyetemen, az egyik szeminárium kapcsán bekerültem egy „kutatói körbe”, amelynek hatására érdeklődésem az új vallási mozgalmak és a pedagógia kapcsolatára irányult. Oktatóm további vizsgálatokra buzdított, így ezen a területen kezdtem meg etnográfiai jellegű, esettanulmányokon alapuló tevékenységemet, amelynek jelentős idejét képezte az, hogy „beépüljek” új vallási közösségekbe. Mivel ezt egyre nagyobb kedvvel és lendülettel folytattam és egyre több lehetőség adódott ebben a témában konferenciákon előadnom,

ezért a régi konzulensem beleegyezésével és az új konzulensem felkérésével egy másik „outsider” témára váltottam. Dilemmámat a témám nagysága, az ebből adódó szűkítés és a vizsgálандó szálak megragadhatósága jelentette. Úgy tűnt, a témához szinte minden oktátónak van egy-egy ötlete (azaz erőteljes javaslata) és indoka, hogy miért célszerű az aspektusukat beemelni a dolgozatba. Bakfisként, kezdő disszertáció íróként és akkor már helyettes tanársegédi pozícióban, mellette pedig a Doktori Iskolában ügyintézőként dolgozva – a jelenből visszatekintve be kell látnom, hogy bár akkor nem fogalmazódott ez meg részemről, mégis csak lüktetett bennem a többirányú megfelelési szándék. Egy szerkesztett könyv, támogató konzulens és kollégák, majd egy jeles szigorlat után megkezdtem kutatási munkálataimat, amelyek elvezettek a szociológusok berkeihez is. Úgy véltem, a valláspszichológiai megközelítésmódok, a magyar és idegen nyelvű szakirodalmak (angol, német) széles spektrumon képesek támogatni a vizsgálatomat, amely abba az irányba mutat, amely számomra is járható, kíváncsú, egyértelmű. Ám újra és újra óhatatlanul is érintettem a vallásszociológia „határterületét”, amely sokkal összetettebb képet mutatott az előbb említett útnál. Nyilvánvalóan ebben nagyrészt az játszott közre, hogy a (vallás)szociológia ismeretlenebb, noha kétségkívül szintén izgalmas terep volt számomra. Konzulensem javaslatára felkerestem az egyik neves szociológust, hogy szakmai tanácsot kérjek tőle kutatási témámat illetően. Akkor már két új vallási mozgalom alapos feltárásában voltam benne, de tudtam, hogy választanom kell, a kettő nem fér meg egyetlen disszertációban. A felkeresett szociológus az egyik mozgalomról hallott már, markáns véleménye volt róla, míg a másikat kevéssé ismerte. A vele való beszél-

getés és a konzulensemmel folytatott diskurzus hatására az egyik mellett döntöttem. Az ún. „házi védésen” rengeteg hasznos útmutatást kaptam a további finomításokra; itt üdvözlő elvárások is megjelentek a pszichológiában járatos meghívott szakemberek részéről. A teljes kutatás átdolgozására nem buzdított senki, de egyéb szakirodalmak megismerése általi kiegészítésére és egy részletének kihúzására, törlésére igen.

Feltehetően hibát követtem el, amikor ezt a törlést nem tettem meg. Szakmailag indokoltnak tartottam akkor is, amikor a konzulensem kijelölte a védési bizottsági tagokat, és reméltem, hogy a majdan ott ülő és opponenciát végző szociológusok megközelítésmódját – ez a rész legalábbis – „sértetlenül hagyja”. Sem útközben, sem a házi védésen nyíltan nem óvtak a témától, de annak grandiózusságára felhívták a figyelmemet. Egyik opponensem a konzulensem számára javaslatot tett egy harmadik, a pszichológia tárgyában járatos bíráló bevonására, erre azonban nem került sor, helyette a harmadik bíráló szerepét is egy szociológus töltötte be.

Tehát az új vallási mozgalmak neveléstudományi szempontú vizsgálatáról nem találtam megelőző kutatásokat akkoriban. Magam is határterületeket vontam be a kutatásomba, amelyek meglátásom szerint, erősíthetik, támogathatják a neveléstudomány holisztikus megközelítésmódjait. A részletes opponenciák összesen hétszer illették „bátor”, „merész” szavakkal írásomat, illetve személyemet. Egy helyen idézek az egyik bíráló fél zárójeles megjegyzéséből: „(De vitathatatlan, hogy mégiscsak a neveléstudományi diskurzusban vette fel valaki a »kesztyűt«...)”. Mindéből úgy tűnt, elismerik és egyben fenntartásokkal fogadják

úttörő szándékmat a neveléstudományon belül. Azt reméltem, illetve munkámmal egyben az is volt a szándékom, hogy a többi határterület (pl. pszichológia, szociológia, vallástörténet) mellett a pedagógia oldaláról nagyobb tér áll majd rendelkezésre az új vallási mozgalmakban rejlő pedagógiai értékkel bíró tények közreadásában. Ezek meglétét a megfelelő tudományos, interdiszciplináris háttérrel nagyon is fontosnak tartottam mind a vallástörténet, mind pedig a „valláspedagógia” önállósodásához és a felekezeti szempontoktól mentes tudománnyá válásához. Amellett, hogy értékelőim elismerték a sokrétű tudományos elemzés korrektségét, és azzal együtt, hogy több hasznos útmutató elmarasztalásban részesültem (hiszen számos dologra, még ha olykor nem is megértő, de mindenképpen értő és éles szemmel néztek rá, tanulságos hiányokra és pontatlanságokra irányították rá figyelmemet), fájó pontot jelentett számomra, hogy pártatlanságra törekvő kutatóként éppen elfogulatlanságomat kérdőjelezték meg.

A nem várt „bukás” és a szégyen a védésen öltött testet. Nyitottságra törekvő szakmai vita helyett az előbb említett előfeltevésük meghatározta a védés alaphangulatát és a lezajló kommunikációt, amelyet nem tudtam pozitív irányba fordítani. Mivel érzelmi alapon sokkal több „érintést” kaptam, mint intellektuálisan, az emlékeim inkább ezekre emlékeznek abból a napból: egy rágalmazás, egy a már védési eljárást követő ironikus megjegyzés felém, két opponens részéről nyilvános megtagadása annak, hogy kivegyék részüket (poharat emeljenek és koccintsanak) az ajánlott protokolláris rítusból, végezetül pedig két elégtelen osztályzat ítélete. Azt a bizonyos „kesztyűt” azóta sem hordom. Az ez utáni években megengedtem, hogy ne figyeljenek rám.

Kivonultam a neveléstudomány ezen határterületének vizsgálatából. Egyrészt gyávaságból, másrészt azért, mert egyedül éreztem magam. Nem harcoltam sem tudományos, sem érzelmi, sem intellektuális úton. Nem vágytam bizonyítani, megújulni ezen a téren, külföldi vagy hazai szövetségesekre lelni. Ebben részben az is közrejátszott, hogy tanársegédi pozícióm megszűnt az egyetemen, és egy másik felsőoktatási intézményben kezdtem el dolgozni, ahol maga az új környezet, más elvárások, és ezen elvárásokhoz kapcsolódó új kutatási irányok kerültek előtérbe. Hálás voltam és vagyok, hogy ezt megtehet(t)em, hiszen a doktori fokozatot odaítélték nekem. Eszembe jut egyik kedvelt kortárs kutatónk, írónk, Weiner Sennye Tibor, akire témaválasztásáért egyik professzora különösen neheztelt. Egy vele készült interjúban így nyilatkozik erről:

Akkoriban ez engem mélyen megdöbbsentett, ma már tudom, hogy ez volt a legjobb, ami velem történhetett. Egyrészt azóta – éppen a Hamvas-Lukács vita tanulmányozása során és a Hamvas-recepció és recepciótlanság belátása révén – megértettem a magyar szellem történetének mélységes megosztottságát, másrészt felfogtam, hogy a negatív mesterek is mesterek, csak éppen azzal, hogy akadályoznak, gáncsolnak, ártani próbálnak. [...] De belátom, a másik professzor, aki megpróbált elgáncsolni pályám elején, nagyon is motivált arra, hogy bebizonyítsam: nem volt igaza. A múltkor találkoztam vele, és direkt figyeltem, milyen érzéseket vált ez ki bennem. Semmilyen. Mert ma már nem azért foglalkozom Békássy Ferencsel, hogy bárkinek is bebizonyítsak bármit, ám kezdeti motivációnak ez nagyon jó volt. Látom a helyét a magyar irodalom és történelem szövevényes hálózatában, azt is tudom, hogy mi volt az én szerepem ebben a történetben, s eljutottam oda, hogy a tudományos, filológiai munkát elvégeztem, nyugodtan átengedhetem írói, költői énemnek ezt a hatást, és mosolyogva rátekinthetek egy sokkal szélesebb horizontra.

Amikor egyéb konferenciákon összetalálkoztam a doktori bírálóbizottságom két külsős tagjával, akik a hangos köszönésemet egyszer sem viszonzták, és ez érzelmileg egyáltalán nem érintett meg engem, akkor megértettem, hogy nincsenek rám sem demotiváló, sem pedig motiváló hatással. Nem ambicionáltak és nem is taszítottak, hogy újra elővegyem ezt a témát. Túlléptem rajta. Nem ők tettek „láthatatlanná”, hanem én saját magamat. Az előbb idézett szerzővel ellentétben én egyelőre nem akartam bebizonyítani, hogy „nem volt igazuk”. Még nem látom, hogy kívánok-e újfent szerepet vállalni az új vallási mozgalmakkal foglalkozó történetben, bár vallom, hogy erősítené a neveléstudomány presztízsét, ha kiszélesíti vagy nyitottá teszi a határait. A kesztyű megvan. És vár.

A kulcsfogalom itt a határok kijelölése, azok áthágása, mert a határok egyike a legizgalmasabb fogalmaknak, nem csak területeket kijelölően, nem csak a tágabb értelemben vett társadalmi csoportok, eszmék, törekvések vonatkozásában, hanem az egyes tudományágak közötti viszonyulásokban is. Izgalmas lehet nem csak nekem, hanem mindnyájunknak is, mert egy bibliai utalás szerint a langyosakat kiköpi az Isten. Amikor valaki a határokon belül van, az egy langyos közeg, de mihelyt a határokat feszegeti vagy azokat átrajzolja, vagy összemossa, olyan területre téved, ami érdekeket sért, akkor ott fölforrósodik körülötte a levegő. A nagy hármas, a komfortzóna, az ezen kívüli optimális teljesítmény zónája és a határon túli veszély zónája természetesen egyenként eltérő. Ez azért is érdekfeszítő (szó szerint is az érdekeket feszítő, egymásnak ugrasztó), mert minden, ami az életben szenvedélyes, a szenvedéllyel telt elhívások, kihívások, azok olykor ilyen drámaisággal párosulnak. De hát nem ezek viszik a világot előre?



A PEDAGÓGIA ELRABLÁSA

TÓTH TAMÁS

Van nevelésszociológia. Van oktatásgazdaságtan. Van
neveléslélektan. Van oktatásinformatika. Van neveléstörténet.
Van oktatáspolitiká. A pedagógia viszont halott.





A neveléstudomány mesterszakot fegyelmi tárgyalással végeztem. Aznap, mikor az írásbeli megrovásomat kézhez kaptam, egészen elbizonytalanodtam pályaorientációm helyességében. Ez ügyben ma is vannak kétségeim. Akkoriban, a pályával még csak kacérkodó fiatal kutatóként egy igen fáradt, álmatag életvilágnak láttam a hazai neveléstudományi galerit. Mondjuk ez ma sincs egészen másképp. Csupán annyi változott, hogy immár belülről, s nem kívülről nézem, ahogy leragadnak a szemek. Aztán persze mindenk dacára (és mert fiatalon még megjön hozzá a hév is) egy Európai Uniós program (European Doctorate in Teacher Education) égisze alatt végezhettem doktori tanulmányaimat egy öt tagú konzorcium wrocławai partneregyetemének (Dolnośląska Szkoła Wyższa) doktoranduszaként. Nem a kutatási témám miatt jelentkeztem kifejezetten ide (minthogy akkor még nem is volt ilyenem, ahogy később sem lett), hanem a wrocławai doktori iskola erős kritikai társadalomtudományi irányultsága, és a közép-kelet európai, félperifériás, poszt-szocialista régió irán-

ti érdeklődésem és az abbéli beágyazottságom miatt. Akadtak azonban olyan partneregyetemek (köztük az ELTE is), amelyek egy formálódó nemzetközi trendnek felülve saját maguk írták ki a doktori iskola megpályázható kutatási témáit (ó, nemcsak nagy vonalakban, hanem részletesen: cím, alcím, leírás, irodalmak, stb.), ezzel is elejét véve a leendő doktoranduszok témaválasztási dilemmáinak. Azok a hallgatók, akik efféle programba nyertek felvételt, mintegy rögtön megkapták doktori kutatásuk használati (összeszerelési) útmutatóját. (Rendkívül kellemetlen és kínos mindezt még csak leírni is, no de ez van.) A lengyel partneregyetem ezzel szemben sokáig nyitva hagyta (felejtette) a „kutatási téma” kérdését. (Már amennyire tehetette, ugyanis az EU-s program egy közös téma mentén – „Transformative teacher learning for better student learning within an emerging European context” – fogta össze a programban résztvevő partneregyetemeket.)

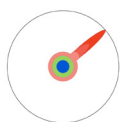
A három éves doktori képzésem első szemesztere magáról a témaválasztásról szólt – épp arról, hogy a témaválasztás lényegileg egy (elméleti, metodológiai, etikai) dilemma, amire időt kell szentelni. Egy lassú, elmélyült, előzetes kutatási folyamatban – megvizsgálva azt, hogy egyáltalán mi mindenre lehet és érdemes gondolni a pedagógiában – érlelődtek ki aztán a doktoranduszok kutatási tervei, köztük az enyém is. A tanáraink tehát tematizálták magát a témaválasztást mint dilemmát, ez pedig egészen egyedi és rendkívül összetett kutatási tervek megalkotását ösztönözte. Mindez akkor kezdett el igazán problémát jelenteni, mikor a doktori iskola falain kívül (konferenciákon, workshopokon, vagy egyéb informális intézményközi találkozókon) kellett bemutatnunk kutatási ötleteinket, előzetes eredményeinket. Hadd térjek itt ki egy-két olyan konfliktushelyzetre és

dilemmára, amelyek véleményem szerint átfogóan jellemzőek a nemzetközi neveléstudományi mezőre általában, a félperifériára pedig (így a hazai kontextusra is) hatványozottan.

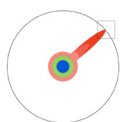
NA JÓ, DE MI A TÉMÁD?!

Saját doktori munkám egy elméleti és egy etnográfiai kutatás ötvözete, melyben – Loïc Wacquant kifejezésével élve – a fejlett marginalitás ter[ület]eit (a városi gettókat és telepeket) átszövő intézményesült hatalmi és ideológiai viszonyokat próbáltam leleplezni, különös tekintettel a gettóiskolák beágyazottságára és pozíciójára ezekben a hatalmi és társadalmi hálókban. Mindez azonban csak a töredékét ragadja meg azoknak a kísérleteknek, amelyekre a disszertációban vállalkozok: az ideológiakritika és a kapitalizmuskritika pedagógiai lehetőségeitől kezdve, a világrendszer-elmélet oktatáspolitikai jelentőségén keresztül, a pedagógiai etnográfia pszichoanalitikus olvasatáig, stb. (Mindezt nem fellengzősen írom – ez a sokrétű, terjedelmes [terjengős?] munka elengedhetetlen volt a kutatás rendszerkritikai [marxista, poszt-marxista, poszt-anarchista, neogramsciánus, és egyéb] kereteinek megalapozásához, mivel ezeknek a neveléstudományi recepciója igen gyatra, a hazai kontextusban pláne.) A disszertációm tehát egy – nevezzük így – „multifokális” és kísérletező (experimentális) kutatásként terveztem meg, ami azonban rendkívül problematikusnak bizonyult abban a nemzetközi akadémiai világban, ahol elvárás a tűpontos kutatási kérdés, a letisztult hipotézisgyűjtemény, a végletekig szűkített fókusz, és a kutatásetikai szőrszálhasogatás. Ebben a világban a konferencia-ipar komplexuma diktálja a lényegre törő tárgyilagosság szűken mért terét és idejét (értsd pl. a szendvicses pultnál meg-

kér egy szekcióvezető, hogy mondd el a kutatási témád kb. egy percben, amíg megissza a kávéját). Még a doktori tanulmányaim legelején, egy brnói konferencia megnyitóján hangzott el kifejezetten a konferencián résztvevő doktoranduszoknak címzett intelem: „Ha nem tudod elmondani a kutatási témádat legfőljebb három mondatban, akkor valószínűleg te magad sem tudod/érted, hogy mi a témád.” A kutatási téma tömörségének, lakonikusságának, specifikusságának és fókuszaltságának követelése véleményem szerint messzemenően összefügg a tudományos világ menedzserizálódásával és neoliberalizációjával – ti. azzal a tendenciával, hogy a szakmai specializáció ilyen fragmentálódó és beszűkülő formája egyre inkább a kezdő kutató (és munkája) zökkenőmentes (szakmai és gazdasági) immobilizálását, az uralkodó (mainstream) tudományos diskurzus (gazdaságilag és politikailag meghatározott) rendjébe való integrálását, és így végső soron áruvá válását (kápluszefesítesítését, impaktfaktorosítását, stb.) szolgálja. Mindez persze korántsem meglepő a posztmodern köntösben díszelgő globális kapitalizmus akadémiai valóságában, ahol a specializált kutatási területek sokfélesége (diverzifikálódása) együtt jár a diszciplínák, irányzatok, értelmezések széttöredezésével (fragmentációjával); ahol a kutatói mobilitás és a „projekttársadalom” ígérete mögött a tudományos munka és a kutatói lét prekarizációja, kommodifikációja és elrablása történik (azt kutatjuk, amire van pályázati pénz); s ahol a nagy narratívák (az egyetemességre törekvő diskurzusok) végének szajkózása végtelenül bizonytalan, partikuláris és – tematikus szempontból – hangyaarasznyi vizsgálódások tömkelegének ágyaz meg. Ezek alapján egyáltalán nem meglepő, hogy az alábbi képes „útmutónak” óriási sikere van a doktoranduszok körében világszerte.



Reading re-
search papers
takes you to the
edge of human
knowledge



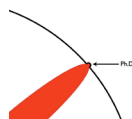
Once you're at
the boundary,
you focus



You push at the
boundary for a
few years



Until one day,
the boundary
gives way



And, that dent
you've made is
called a Ph.D.

Ez az a kontextus, amiben a „Na és mi a kutatási témád?” általában elhangzik, és e mögött van egy olyan feltételezés is, hogy a kutató egy olyan (akadémiai bér-)munkás, akinek van egy egzakt témája, amit – mint egyfajta terméket – képes meggyőzően, hitelesen, szakmailag és főleg tömören el[ő]adni. Nekem nem volt ilyen egzakt témám és emiatt nem egyszer fordult elő velem doktori tanulmányaim során, hogy a konferenciákra beküldött absztraktjaim alapján a szervezők „romák és oktatás” vagy „inklúzív nevelés” szekciókba osztottak be annak ellenére, hogy a doktori kutatásom (és a beküldött absztrakt) alapvetően nem a cigány gyerekek kirekesztéséről és elnyomásáról szólt, hanem azokról a hatalmi struktúrákról, amelyek behálózzák a városi gettók és a gettóiskolák világát (ahol történetesen felülreprezentáltak a cigány gyerekek, valóban, de ez mégiscsak – még ha fontos is – egy körülmény). Olyan kellemetlen helyzetekbe kerültem ezáltal előadóként, amelyekben kénytelen voltam hosszan szabadkozni; hogy bár nekem igenis fontos cigány testvéreink ügye (is), de mégiscsak a társadalmi-gazdasági struktúrák kritikája az, ami az efféle „ügyek” értelmezésében számomra elsődleges. Mondanom sem kell, hogy nem voltam túl népszerű az ilyen meglátásaimmal (és azt gondolom, hogy ebben az identitáspoli-

tika társadalomtudományokra gyakorolt irdatlan hatása is nagy szerepet játszik). Mindenesetre ez egy elég jó példa arra, hogy a tudományos közösség (az épp hegemon diskurzusok farvizén) hogyan címkézi fel, szűkíti le és szabványosítja az egyébként a strukturális folyamatok és mechanizmusok rendszerszintű kritikájára aspiráló kutatásokat a diszciplínák és irányzatok extrém partikularizációjának köszönhetően. És meglátásom szerint az efféle folyamatok (diszciplináris fragmentáció, partikularizáció, stb.) a neveléstudományokra hatványozottan igazak.

MIT IS MONDTÁL, HÁNY ÉVESEKET NÉZEL?

Doktori munkám (ahogy címe is utal rá: *Crossing the Threshold in the Margins*) többféle értelemben is határterületi kutatás. Egyfelől a társadalom és az oktatás peremére/szélére szorítottak helyzetének perspektívájából szól politikai és pedagógiai kérdésekről, másfelől ezen peremhelyzetek kontextusából való kitekintés „módja” is határokat feszeget legalább kétféleképpen. Egyrészt a városi gettókat és gettóiskolákat átszövő hatalom „térképét” egy globális léptékben gondolkodó kritikai (történeti és politikai gazdaságtani) elmélet, a világrendszer-elmélet mentén próbálom pozicionálni és értelmezni, kifejezetten a poszt-szocialista félperifériára (és annak függőségi rendszereire) koncentrálni. Másrészt vannak az etnográfiai kutatásomnak olyan experimentális elemei is (a Szituacionista Internacionálé és a poszt-kvalitatív irányzat ihletésében), mint a fejlett marginalitás tereinek „diskurzív kartográfiája,” vagy a kísérletezés egyfajta (lacani értelemben vett) „terapeutikus-traumatikus etnográfíával”, vagy épp magával a dolgozattal mint formával való játék. Ez utóbbi elég illusztratív: a szakdolgozat formájára vonatkozó

követelmények „kiskapuit” kihasználva sikerült úgy elhelyeznem a kutatásom során készített képeket, hogy azok szűk kompozíciói az oldalakat teljes szélthében (a margókon is túllépve) kettévágják (utalva az etnográfiai kutatás lényegileg [pozitív értelemben vett] „sikertelen” karakterére, hogy ti. mind a nyomor konkrét, materiális valóságainak feltárása, mind a tudományos szövegalkotás alapvetően kudarcra ítélt, hiányos):



A doktori kutatásom tehát nemcsak „multifokális” (-nincs egzakt „témája”), hanem transznacionális (félperiféria-fókusz) és experimentális (poszt-kvalitatív elemek) is, ezek pedig érzékeny húrokat (és határokat) feszegetnek a neveléstudományi diskurzusban.

ELŐSZÖR: METODOLÓGIAI NACIONALIZMUS

Egyrészt valamiért teljesen megszokott és magától értetődő az, hogy az ún. „oktatási rendszer” egy nemzetállami dolog – még akkor is, ha vannak mindenféle nemzetközi trendek, meg aján-

lások, az oktatási rendszer az olyan, amije egy nemzetállamnak van. Ezt sugallja nagyon erőteljesen a PISA-vizsgálat is ugyebár. Az ún. metodológiai nacionalizmus (azon kívül, hogy rendkívül káros) egy meghatározó konfrontációs pont volt a doktori tanulmányaim során, mely konfrontációt az alábbi (nekem szegezett) kérdéssel lehetne összegezni: „De milyen intézménytípusban kutatasz?” És ez a kérdés (ami gyakran úgy folytatódik, hogy „És hány éveseket nézel? [sic!]” vagy a történeti szálat firtatva „Meddig mész vissza az időben?” [sic!]) nyilván és implicite abban a narratívában gyökerezik, amely elsősorban nemzeti oktatási rendszerekről és azok ilyen-olyan komparatistikai eljárásairól beszél.

Természetesen nem állítom, hogy az oktatási rendszerek nemzetállami keretek mentén történő összehasonlító vizsgálata önmagában ne vezetne semmire, de azt el kell mondani, hogy miután a metodológiai nacionalizmus az uralkodó szemlélet a neveléstudományi diskurzusokban, így az igencsak elfedi és limitálja az oktatáspolitikával, iskolával, pedagógiával, tanárképzéssel kapcsolatos kérdések globális struktúrák mentén történő elhelyezését. (Hogy érthető legyen: emiatt van az például, hogy a PISA-vizsgálat országspecifikus eredményei és az azok körül kialakuló nemzetállami válságnarratívák [PISA-sokkok] kerülnek reflektorfénybe a közbeszédben és nem a PISA [vagy az OECD] kritikája, problematizálása, legitimitásának megkérdőjelezése). Röviden: míg az oktatási rendszerek szerkezeti, szakpolitikai, teljesítmény- és minőség-béli aspektusaira koncentráló összehasonlító vizsgálatok rendre kihozzák, hogy miért „teljesít jobban” a lengyel oktatási rendszer mint a magyar, én épp azt szerettem volna tematizálni a dolgozatomban, hogy ezek a különbségek eltörpül-

nek a közép-kelet-európai poszt-szocialista régióra egyöntetűen jellemző és ott meghatározó rendszerszintű, hosszútávú oktatáspolitikai folyamatokhoz képest (~a poszt-szocialista reformcsomagok, a neoliberálisizáció, vagy mondjuk a keleti bővítés [mint birodalomépítési stratégia] oktatáspolitikai hatásai).

MÁSODSZOR: METODOLÓGIAI PEDANTÉRIA

Másrészt – és véleményem szerint – nagy mértékben jellemző a neveléstudományi diskurzusra egyfajta túltolt metodológiai szigor, amit Irving Horowitz valahol metodológiai pedantériának hívott, szembe állítva azt – az általa üdvösnek vélt – metodológiai képzelőerővel. Itt nem a módszertani rigorózuosságról beszélek, hanem a pedantériáról. Walter Benjamin szerint a pedantéria nem más, mint a szokás rabjává válni azáltal, hogy elfelejtjük: minden szokás bölcsője a játék és a kísérletezés. A metodológiai pedantéria miatt pedig állati keveset kísérletezünk, és még a tematikailag innovatívabb és progresszívebb kutatások is gyakran módszertani konzervativizmusba esnek. Az már csak hab a módszeren tortáján, hogy abból a legnagyobb szelet még mindig a pozitívizmusé (valószínűleg ezzel is összefügg a metodológiai pedantéria népszerűsége). És ehhez hozzátartozik egy nagy adag banalitás és ismétlés is, amit ezek (az ismét és gyakran nekem szegezett) kérdések jól illusztrálnak: „Honnan vetted a mintát?” [sic!], „Hogyan verifikáltad a kutatási adatot?”, vagy az abszolút kedvencem: „Mi volt az első három hipotézised?” Miután én sem mintavételt, sem verifikációt, sem hipotézisállítást nem végeztem, így elég messziről kellett elkezdni ezeket a beszélgetéseket (mondjuk a 60-as évek nagy pozitívizmus-vitájának dilemmáitól). A probléma az, hogy ezek a kérdések már előzetesen feltéte-

lezik, hogy a kutató egy főáramlathoz tartozó tudományelméleti paradigmát vall, és hát ehhez képest nagyon nehéz módszertani kísérletezésről beszélni, nemhogy csinálni is. És bár a tudományos elvárás (szerintem helytelenül) az, hogy új tudásokat kell előállítani, mégis, mintha a hőn áhított „újabbat és újabbat” csak azért is a régi módszerekkel szeretnénk létrehozni. Én továbbra is azt állítom, hogy nem mindig valami újat, hanem néha valami mást is mondhatnánk végre és ehhez elméleti-metodológiai kísérletezésre lenne szükség, ami egyáltalán nem idegen a neveléstudománytól, sőt.

EZ A SZÖVEG MÁR 40 ÉVE IS ELAVULT VOLT...

A doktori kutatásom abban az értelemben is határterületi munka, hogy különböző diszciplínák (politikai filozófia, nevelésfilozófia, pszichoanalízis, komparatív szociológia) és irányzatok (poszt-marxizmus, strukturalizmus, kritikai episztemológiák, negatív ontológiák, stb.) között próbál valamiféle dialógust teremteni. Ebben óriási szerepe volt annak, hogy a disszertációm témavezetői (Lotar Rasiński és Mészáros György) két, egymással folyamatos vitában álló irányzatot képviselnek. Lotar Rasiński (politikai filozófus) a poszt-marxista diskurzus- és hegemonia-elméletek felé, míg Mészáros György (kritikai pedagógus, etnográfus) a marxista osztályelméletek és a kritikai realizmus felé orientálták a munkámat – ami lássuk be, két egymással hadilábon álló irány. Ez persze nagyon termékeny kihívások elé állított a doktori munkámban és nem is ez jelentette a fő dilemmát számomra, hanem a határterületi kitekintéseim irányultsága. Egyszerűen szólva nem ugyanaz, ha a kutató munkája a pedagógia és a pszichológia (vagy szociológia) határára

lép, mintha mondjuk a pedagógia és politikai filozófia (vagy – *horribile dictu* – lacani pszichoanalízis) határait téved (urambo-csá’ ezeken belül is a kapitalizmuskritika és a politikai radikalizmus irányába). Az előbbi abszolút része a neveléstudomány hegemon diskurzus-rendjének, az utóbbi viszont alig észrevehetően jelenik meg, sőt, ha valaki efféle irányokba téved a pedagógia [ür]ügyén, annak még rossz hírének is kelthetik. Abban a neveléstudományi hegemon diskurzusrendszerben, amelynek határait mondjuk az innováció, az alternativitás, vagy a méltányosság jelölik ki, finoman szólva is furcsa, ha az ember osztályharcról, áruféltisről, vagy épp a spektakulúmról kezd el beszélni. Ez fokozottan igaz a doktori kutatásom kontextusára: a poszt-szocialista félperiféria társadalmában rendkívül visszás és tisztázatlan a marxista elméletek 1989 utáni létjogosultsága. Sokat elárul erről az az eset, mikor egy nemzetközi konferencia után a következővel támadott le az egyik magyarországi doktori iskola vezetője: „Én utoljára 40 éve olvastam olyan szakszöveget, amelyik Guy Debord művére hivatkozott, pedig Debord már akkor is elavult volt.” Véleményem szerint viszont épp ez az egész elképzelés kissé elavult, hogy ti. az elméletek úgymond „lejárnak” és egy több mint fél évszázada írt szöveg legföljebb kordokumentum lehet. Ízlések és pofonok? Nem hiszem, hogy a véletlen műve, hogy többen olvasnak friss és ropogós OECD ajánlásokat mint például Lorándot, Mihályt, Trencsényit. Ez igen-igen szomorú.

A PEDAGÓGIA HÜLT HELYE

Disszertációm nemcsak egy pedagógiai irányultságú interdiszciplináris munka, hanem egyfajta kísérlet is a gyakran magától értetődőnek vélt feltételezés problematizálására, hogy ti. a

pedagógia alapvetően (*ab ovo*) interdiszciplináris terület. A városi gettó életére rátelepülő apparátusok (rendőrség, egyházak, szociális szolgáltatók, civil szervezetek, stb.) és a gettóiskola közötti viszony interdiszciplináris feltárásával és elemzésével épp azt szerettem volna bemutatni, hogy a különböző (nem pedagógiai) diszciplínák és diskurzusok hogyan rabolják el a pedagógiát az inter-, multi-, és transz-diszciplinaritás nevében. Ennek kapcsán két meghatározó tendenciát érdemes kiemelni.

1. Egyrészt igen gyakori manapság az a feltételezés, hogy bárminek van pedagógiai vetülete, és egyre több olyan munka születik, aminek a címe „A[z] ... pedagógiája”. Ez a tendencia pedig gyakorlatilag lenullázza a pedagógiát, hiszen ahhoz, hogy akármire is hozzá lehessen kapcsolni a pedagógiát, azt előbb ki kell üríteni (üres jelölővé kell alakítani). Ez a tendencia nagyban összefügg természetesen azzal, hogy a tőkés társadalmak a globális kapitalizmusban alapvetően pedagógiai orientáltságúvá válnak (pl. az állam önéletrajzíró tanfolyamra küldi a munkanélkülieket).
2. Másrészt azt is megfigyelhetjük, ahogy alapvetően nem pedagógia ügyek és kérdések pedagógiaivá tételnek (pl. a gazdasági növekedés iskolapedagógiai szempont és feladat lesz), vagy – ennek fordítottjaként – ahogy alapvetően pedagógiai ügyek és kérdések nem pedagógiai problémaként merülnek fel (pl. iskolai agresszió kezelésére iskolaőrség felállítása).

Ezek a párhuzamos folyamatok (az akárminek [is] az átpedagógizálása, a társadalmi problémák beiskolázása és a pedagógiai problémák kiszervezése) végtére is ahhoz vezet, hogy a pedagógiának hűlt helye marad. Itt tehát már nem arról a népszerű feltételezés-

ról van szó, hogy a pedagógia egy, a jellegénél fogva határterületi diszciplína, hanem épp arról, hogy a különböző diszciplínák (az interdiszciplinaritás jegyében) kiüresítették azt. A pedagógia innen nézve nem „határterületi”, hanem maga az önmeghatározás nélküli határterület. A pedagógia maga a tartalom nélküli liminális tér: saját határai, keretei immár nincsenek, pusztán teret ad más diszciplínáknak és diskurzusoknak saját gyarmatosított területén, *azaz* a „társtudományai” által létrehozott *úrbén*, ami persze e társtudományoknak sok pénzt is jelent. Közben fel sem merül az a kérdés, hogy mi a fene az a pedagógia. Pedig a pedagógia nem a neveléstudomány szinonimája, vagy aldiszciplínája, sőt: az, hogy voltaképp mi, ez nem egy neveléstudományi, empirikus kérdés – ahogy Karikó Sándor is többször megjegyzi –, hanem egy nevelésfilozófia kérdés, amire nincs úgymond „jó” válasz.

Csakhogy ma ott tartunk, hogy nincs semmiféle válasz. Ugyanis nevelésfilozófia sincs. (Persze mikroszkopikus távlatokban van, csak ilyesmit ma már senki nem olvas.) Egy szó mint száz: ha van a doktori munkámnak igazán problematikus és dilemmát jelentő határátlépése, akkor az a pedagógia feltételezett határterületiségének és interdiszciplinaritásának a kritikája és a kísérlet arra, hogy magára a pedagógiára (mint önálló, saját logikákkal, eszköztárral, szempontrendszerrel bíró diskurzusra) vonatkozó kérdéseket megfogalmazzak. Ezt a feladatot pedig igen sürgetőnek tartom, ugyanis olyan, hogy pedagógia, jelenleg nincs.

Persze, van nevelésszociológia. Van oktatásgazdaságtan. Van neveléslélektan. Van oktatásinformatika. Van neveléstörténet. Van oktatásmenedzsment. Van nevelésmélet. Van oktatáspolitiká.

A pedagógia viszont halott.

