

JAVASOLT IDÉZÉS:

Halász Gábor (2013): Az oktatáskutatás globális trendjei. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Halász Gábor

Az oktatáskutatás globális trendjei

<i>Bevezetés</i>	1
<i>Mit tekintünk oktatáskutatásnak?</i>	3
<i>Az kutatási terület társadalmi pozíciója és megítélése</i>	8
<i>A globális trendek</i>	13
Versengő paradigmák, „kutatás-típusok”, diverzitás	13
Minőség, relevancia, kiválóság	17
A tényeken alapuló megközelítés	21
A közvetítő funkció intézményesülése	23
A felhasználók felé fordulás	25
Értékelés és oktatáskutatás	28
A tartalmi orientációk sokfélesége és változásai	30
Interdiszciplináris kapcsolódások	36
A változások felgyorsulása	42
Oktatáskutatás és egész életen át tartó tanulás	45
Globalizálódás és nemzetközi együttműködés	47
Az oktatáskutatás piaca	51
A kutatás beépülése a nemzeti innovációs politikákba	54
<i>Konklúziók</i>	56
<i>Hivatkozások</i>	57

Az elmúlt két évtizedben a világ több fejlett országában az oktatáskutatás látványos felértékelődésének és ezzel párhuzamosan a területről való gondolkodás és az itt megfigyelhető gyakorlat jelentős átalakulásának lehettünk tanúi. Új globális trendek jelentek meg, amelyek értelmezésre, elemzésre szorulnak. E tanulmány, amely az MTA Pedagógiai Bizottságának a felkérésre készült, és körülbelül egy hónapos időtartamú intenzív információgyűjtésre épül, az oktatáskutatás globális trendjeiről próbál képet alkotni.¹

Bevezetés

Egy tudományterület vagy kutatási terület globális trendjeinek módszeres és objektív bemutatása hosszabb idejű adatgyűjtés lehetősége esetén is reménytelennek tűnő vállalkozás. Érdeemes tehát előre jelezni: lehetetlen küldetésre vállalkozom akkor, amikor mégis ezt

¹ A Bizottság 2010. május 21-i ülésén kérte fel a szerzőt a tanulmány elkészítésére. Az elkészült tanulmányt a Bizottság 2010. december 12-i ülésén vitatta meg.

teszem. Az oktatáskutatás világa végtelenül komplex és szinte követhetetlenül gyorsan változik. Globális trendek azonosítása és ezek legfontosabb jegyeinek hiteles visszaadása még akkor is nagy valószínűséggel kudarcra ítélt vállalkozás lenne, ha magát a területet pontosan le tudnánk határolni, de – mint e tanulmány első részében azonnal hangsúlyozni próbálom – a pontos lehatárolás elvi okokból sem lehetséges. Továbbá, ha maga a lehatárolás könnyű is lenne, és a töménytelen információ összegyűjtésének és feldolgozásának nem lennének technikai akadályai, akkor sem lehetne e feladatot mindenki meglegedésre elvégezni, hiszen a megfigyelt és azonosított trendeknek vagy folyamatoknak többféle interpretációja lehetséges, és azokat többféle módon lehet értékelni.

Az oktatáskutatások globális trendjeinek legalább három olvasata és három eltérő „története” létezik, azzal összefüggésben, hogy magát a területet hogyan definiáljuk (lásd később a keretes írást a „*Mit tekintünk oktatáskutatásnak?*” című fejezetben). Más „történetet” lát maga előtt az, aki a *tudomány* perspektívájából figyeli e területet, mást az, aki a „*nevelői szakma*” perspektívájából és megint mást az, aki az „*oktatási ágazat*” problémavilága felől közelít. Ezen az elemzésen is érzékelhető lesz annak a szemüvegnek a torzító hatása, amelyet a szerzője az oktatáskutatás egy adott paradigmájához kötődve visel. Mások ugyanerről a látványról másféle képet alkotnának. Ezért érdemes lenne arra törekedni, többen is készítsenek hasonló elemzéseket. Ezek együtt talán objektívebben felrajzolhatnák azokat a trendeket, amelyek az oktatáskutatás szerteágazó és gyorsan változó világát ma jellemzik.

Az oktatáskutatás globális helyzetét a közelmúltban részletesen elemezte két olyan hazai tanulmány, amelyek egy, az *oktatási ágazat innovációs rendszerére* vonatkozó stratégia kidolgozását célzó projekt² keretein belül születtek (Gáti, 2009; Lénárd et al., 2010). Ez a két tanulmány részben a témára vonatkozó nemzetközi irodalom, részben az interneten keresztül elérhető elektronikus források alapján próbálta meg áttekinteni a terület globális folyamatait. Az itt olvasható szöveg nagymértékben épít e tanulmányokra és az ezek által azonosított forrásokra: az ezekben található információkat és megállapításokat gazdagítva és tovább mélyítve kísérel meg képet alkotni az oktatáskutatás mai globális állapotáról, beleértve ebbe azokat a kihívásokat is, amelyekkel e terület ma és a közeljövőben várhatóan szembesül.

Az itt következő első részben a *lehatárolás* nem egyszerű kérdésével foglalkozom. A második rész egyetlen olyan konkrét trendet emel ki, amely, úgy vélem, a jelentőségénél fogva külön tárgyalást érdemel: ez a *terület súlyának, társadalmi támogatásának és elfogadottságának alakulása*. A harmadik rész a tanulmány „veleje”: ez próbálja összefoglalni a legfontosabb globális trendeket. E részben *tizenhárom trendet* azonosítok és mutatok be, röviden ismertetve és elemezve ezeknek azokat az elemeit, amelyek az adatokat gyűjtve és az oktatáskutatás globális helyzetén gondolkodva a legnagyobb intenzitással jelentek meg a látóteremben. Ezek azonosítása és csoportosítása, ezt újra meg újra érdemes hangsúlyozni, elkerülhetetlenül tartalmaz önkényes elemeket: saját érdeklődésem, tapasztalataim és olvasmányaim nyilván befolyásolták ezek kiválasztását és adott módon történő csoportosítását. Végül az utolsó részben néhány, a hazai viszonyokra vonatkozó *következtetést* próbálok megfogalmazni.

² „Az oktatásiügyi K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése” (8.1 számú) projekt az Új Magyarország Fejlesztési Terv keretei között, ezen belül a Társadalmi Megújulás Operatív Programja (TÁMOP) keretében futó „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” elnevezésű központi program keretei között zajlott 2009 és 2010 folyamán. A projekt honlapját – ahol minden elkészült anyag, így maga a stratégiai javaslat is megtalálható – lásd itt: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-pilller/8-1>

Mit tekintünk oktatáskutatásnak?

Mielőtt a globális trendek elemzésére rátérnénk, szükség van a terület lehatárolására. E lehatárolást egyszerre legalább három dolog nehezíti: az egyik magának az *oktatásnak* (az oktatás világának) a lehatárolása, a másik a *tudományos kutatás* határainak a megvonása. A harmadik nehézség az oktatáskutatás világában folyó folyamatos viták a „jó paradigmáról”, amelyek elkerülhetetlenül „mozgó célponttá” alakítják e területet. Az oktatás világának a lehatárolása különösen bonyolulttá válik az egész életen át tartó tanulás szemléletének az erősödésével, amely – mint később látni fogjuk – a vizsgálandó terület részévé tesz olyan témákat, mint a felnőttkori tanulás, az informális tanulás végtelenül sokféle formája és különösen a munkavégzés közben történő és a munkavégzést szolgáló tanulást. A tudományos kutatás határainak a megvonását bonyolulttá teszi az, hogy a kutatások egyre nagyobb hányada folyik nem megszokott akadémiai környezetben, és – mint szintén látni fogjuk – ezzel párhuzamosan a tudománypolitika illetékességi köre is átalakul. Végül – és erről is többször lesz szó a következőkben – nincs és várhatóan soha nem is lesz megegyezés sem arról, hogy mi számít tudományos szempontból elfogadható kutatásnak, sem arról, hogy diszciplináris területek határvonalain zajló kutatások közül mi az, ami még beletartozik, és mi az, ami már nem tartozik bele az oktatáskutatásba.

A hazai szóhasználat az oktatáskutatás fogalmát általában az angol „*educational research*” hazai megfelelőjeként értelmezi, ami jól megragadható például azoknak a nemzeti intézményeknek a nevében, amelyeket az elmúlt években magyarul „*oktatáskutatóknak*” neveztek, és amelyek nevének angol fordításában az „*educational research*” jelent meg vagy olyan külföldi intézmények nevének magyar fordításában, amelyekben ugyancsak ott van az „*educational research*”.³ Ugyanez a szóhasználat jellemző többek között arra a 2008-ben megjelent, „*A tanulás és tanítás tudományos megalapozása*” című elemzésre (Csapó, 2008a), amely ma talán a téma talán legalaposabb hazai áttekintésének tekinthető, és amelynek angol fordításában az oktatáskutatás fogalma szintén, mint „*educational research*” jelenik meg.

Ugyanakkor az „*educational research*” kifejezés nemegyszer előfordul a „*neveléstudományi kutatás*” kifejezés fordításaként is: például az 1989-ben alakult és rövid életű „*Neveléstudományi Kutatók Országos Egyesülete*” angol neve „*Hungarian Educational Research Association*” (HREA) volt (Nagy, 2001). A pedagógiai lexikon az oktatáskutatás és a neveléstudományi kutatási fogalmait egymást részben átfedőnek értelmezi: az előbbit inkább rendszerszintű kérdésekkel foglalkozó interdiszciplináris társadalomtudományi kutatásnak, az utóbbit a tanulási-tanítási folyamatra és a tanulóira irányuló, döntően a pedagógia és a pszichológia problémavilágával foglalkozó kutatásnak tekintve. E különbségtétel inkább a makro- és mikro-szintű orientáció megkülönböztetéséről vagy az interdiszciplinaritás mértékéről szól, és nincs köze ahhoz az igen elterjedt, a neveléstudomány legtöbb hazai képviselője által osztott és a hazai oktatási jog által is megerősített szóhasználattal, amely az „oktatás” alatt szűken a tanítást érti és azt a „neveléssel” mint tágabb, az előbbit magába foglaló fogalommal állítja szembe. Azok, akik érzékenyek erre a megkülönböztetésre esetenként úgy érzékelik, mintha az „oktatáskutatás” a tanítás és tanulás kutatását jelentené (amit legjobban talán az angol „*instructional research*” vagy „*research of learning and instruction*” fogalmai fejeznek ki). Érdemes tehát hangsúlyozni: az itt követett fogalomhasználatban az oktatás *általános átfogó fogalom*, amely megfelel az angol „*education*” fogalmának, magába foglalva egyfelől mind a makro (vagy rendszerszintű), mind

³ Pl. a Pedagógiai Lexikon Az OECD „*Centre for Educational Research and Innovation*” nevű központját „*Oktatáskutatói és Innovációs Központnak*” fordítja, az angol „*National Foundation for Educational Research*” egyik bevett fordítása („*Nemzeti Oktatáskutatói Alapítvány*”)

a mikro (vagy osztálytermi és egyéni) szintű jelenségeket, másfelől mind a tanítás/tanulás, mind a nevelés vagy szocializáció jelenségvilágát.

E tanulmányban az OECD-nek azt a kilencvenes évek közepén javasolt definícióját tekintem kiindulópontnak, amely a tudományos kutatás területeinek osztályozáshoz használt *Frascati Kézikönyv* általános definícióját adaptálta az oktatás területére. Eszerint „*az oktatási kutatás és fejlesztés („educational research and development”) olyan szisztematikus, eredeti, fejlesztő tevékenységekkel párosuló vizsgálat vagy feltárás, amelynek tárgyai az a társadalmi, kulturális, gazdasági és politikai kontextus, melyben az oktatási rendszerek működnek és a tanulás zajlik; az oktatás céljai; a tanulás, a tanítás és a gyermekek, fiatalok és felnőttek személyes fejlődésének a folyamata; a tanárok munkája; az oktatást támogató források és szervezeti keretek; az oktatási célok megvalósítását szolgáló politikák és stratégiák; valamint az oktatás társadalmi, kulturális, politikai és gazdasági hatásai*” (OECD, 1995a).

Ezt a definíciót követte az OECD többek között akkor, amikor a 2000-es években tagállamai oktatáskutatási rendszereinek (*systems of educational R&D*) átfogó értékelését végezte,⁴ igaz esetenként kisebb nagyobb mértékben kiegészítve vagy módosítva azt. Így például az izlandi rendszer értékelése során részben leegyszerűsítve, részben kiegészítve az eredeti megfogalmazást az oktatáskutatást úgy definiálták, mint ami az alábbi három összetevőből áll:

- azok a kutatások, amelyek a legtágabb értelemben vett tanulásra és tanításra irányulnak, beleértve azt egész életen át tartó tanulást valamint a munkahelyi és informális tanulást
- azok a kutatások, amelyek az oktatásra és képzésre irányulnak, beleértve ebbe az oktatási rendszer irányítását és működtetését, az általános nevelési tevékenységeket, az emberi erőforrások fejlesztését és a politika-alakítást
- az formális oktatásban és a foglalkoztatási szektorban zajló innovációs tevékenységek, beleértve a fejlesztési projekteket (An evaluation..., 2005).

Az OECD definíciójának két alapvető jellemzőjét érdemes itt kiemelni: az egyik az *oktatás fogalmának tág értelmezése* (ebben benne van mind a mikro, mind a makro dimenzió, illetve az oktatás világának a határvonalai általában rendkívül tágan vannak meghatározva), a másik pedig a kutatás fogalmának kutatás-fejlesztésként, illetve még tágabban innovációként (sőt tudásmenedzsmentként) történő értelmezése. Az előbbi tágítás részben az oktatásnak vagy a tanulásnak az *egész életen át tartó tanulás* perspektívába helyezéséből fakad, az utóbbi pedig a kutatásnak a nemzeti kutatás-fejlesztési, illetve *nemzeti innovációs politikák* perspektívájába helyezéséből.

Az OECD fent idézett, a kilencvenes évek elején megfogalmazott definíciójában ugyan ez nem jelenik meg explicit módon, de a nemzeti oktatáskutatási rendszerek elemzése és az ezek fejlesztésére vagy működtetésére irányuló állami politikák értékelése során kiemelt hangsúlyt kapott a kutatás *rendszerként* való értelmezése. Ebben a felfogásban az egyes országokban nem egyszerűen *oktatáskutatások* folynak és *oktatáskutatók* találhatóak, hanem *oktatáskutatási rendszer* (*system of educational R&D*) működik, és az értékelés egyik legfontosabb kritériuma éppen az, vajon az oktatáskutatás valóban rendszerbe szerveződött-e, a szereplői valóban ilyennek tekintik-e és képesek-e azt ilyen módon működtetni.⁵ Később, e

⁴ E program honlapját lásd itt:

http://www.oecd.org/document/39/0,3343,en_2649_35845581_31236711_1_1_1_1,00.html

⁵ A rendszerszerűség perspektívája jól megragadható abban a szempontrendszerben, amelyet az OECD Oktatáskutató és Fejlesztő Intézete a nemzeti oktatási K+F rendszerek értékelése során használt, és amelyet a

tanulmány vége felé, amikor az oktatáskutatás és a nemzeti innovációs politikák kapcsolatáról lesz szó, a rendszer-jelleg fontosságát külön is hangsúlyozni fogom. Itt talán érdemes két holland kutatónak még egy olyan, igen egyszerű meghatározását idézni, amely éppen erre helyezi a hangsúlyt, és amely ugyancsak összhangban van azzal a felfogással, amely e tanulmányt jellemzi. Eszerint „*az oktatáskutatás olyan struktúrák, folyamatok, termékek és személyek együttese, amelyek/akik részesei az oktatásról való tudás fejlesztésének*” (Broekkamp–van Hout-Wolters, 2007).

Noha az OECD korábban idézett definíciója az oktatáskutatások globális értékelésének kiemelkedő, és oktatáskutatásban érdekelt társadalmi szereplők sokaságát mozgósító programjában keletkezett és így viszonylag jelentős nemzetközi konszenzus is húzódik meg mögötte, fontos megemlíteni: a nemzetközi közösség messze nem egységes ennek elfogadásában vagy követésében. Mint a későbbiekben látni fogjuk, a neveléstudomány nemzetközi tendenciáit elemezve az egyik első jelenség, amely a szemünkbe ötlik, éppen az a vita, amely folyamatosan zajlik az oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás jelentéséről vagy értelmezéséről, és amely jelentősen eltérő eredményekre vezethet az egyes országokban (lásd a keretes írást). Annak, hogy a terület meghatározásáról folyó vita milyen eredményre vezet, a kutatások egész intézményrendszerét, a prioritások meghatározását, a pénzügyi támogatásokat és a kutatási eredmények értékelését vezérlő normákat közvetlenül érintő kemény következményei vannak. A definíciós kérdések tehát nemcsak, sőt talán nem is elsősorban elméleti, hanem nagyon is kézzel fogható tudománypolitikai szinten folynak.

Az oktatáskutatás meghatározása: eltérő nemzeti megközelítések

Az oktatáskutatás definiálása az egyes országokban olyan sajátos erőterben történik, ahol legalább három jellegzetesen eltérő szereplőt érdemes megkülönböztetni. Ezek mindegyike „használója” az oktatáskutatásnak, és magát bizonyos értelemben annak „tulajdonosának” tekinti. Mindhárman abban érdekeltek, hogy a terület definiálása a saját érdekeiknek és saját referenciarendszerüknek megfelelően alakuljon. Azt, hogy egy adott országban – és persze globálisan is – melyik perspektíva válik dominánssá, attól függ, hogyan alakul e három szereplő erőviszonya és egymással milyen (hallgatolagos) koalíciókba lépnek.

A három használó vagy „tulajdonos” egyike a nevelői *szakma*: azok, akik a munka világában az ennek megfelelő kvalifikációk birtokában e szakmát gyakorolják, és akik nemcsak a szakmába való bejutás, hanem a kvalifikációhoz szükséges kompetenciák és tudás meghatározásának ellenőrzésében is érdekeltek. A számukra az oktatáskutatás annak a szaktudásnak a „termelője”, amelyre a szakmájuk gyakorlásához van szükségük. Pozíciójukat egy-egy országban alapvetően meghatározza az, hogy miképpen történik (különös tekintettel a közsférára és ezen belül az oktatási ágazatra) a munka világának a szabályozása, milyen szerepe van a szakmai kvalifikációknak és hogyan alakulnak a szakmai standardok.

A használók vagy „tulajdonosok” második csoportját azok alkotják, akik az oktatás, mint *ágazat* vagy „problématerület” működtetéséért, az itt jelentkező problémák megoldásáért felelnek. Ezek lehetnek például politikusok, közigazgatási vezetők, ágazati döntéshozók és ezek kiszolgálói. A számukra az oktatáskutatás annak a tudásnak a termelője, amelyet az

dán rendszer vizsgálata során alkalmazott először. E szempontrendszer nemrég megjelent egy, a magyarországi viszonyokról készült nemzetközi értékesben is (Schuller, 2010)

ágazatban jelentkező problémák megoldása igényel. Igényeiket alapvetően meghatározzák az ágazat határvonalainak a megvonása és a politikai-kormányzati rendszer sajátosságai,

Végül a harmadik használó és „tulajdonos” a *tudomány* vagy tudományos kutatás világa, amelynek a szempontjait saját történetileg kialakult referenciarendszere és belső értékelési modellje, diszciplináris fejlődése és e fejlődés sajátos dinamikája határozza meg. A tudomány vagy tudományos kutatás világának a szereplői számára a neveléstudomány vagy az oktatáskutatás a tudományos diszciplínák egyike, ahol igyekeznek a tudomány és a tudományos kutatás általános normáit érvényben tartani.

Egy-egy országot egy-egy történeti időszakban a három szereplő adott súlya, és ennek alapján az erőviszonyok sajátos egyensúlya (egyensúly-hiánya) jellemez. Ebben az erőterben egy-egy szereplő marginális vagy domináns helyzetben kerülhet, és az egyes szereplők között a koalíciók sajátos konfigurációja alakulhat ki. E sajátos konfigurációk mögött rendkívül összetett dinamika található, aminek feltárását nehezíti, hogy az egyes csoportok között az „átjárás” a közeledés és a távolodás igen sokféle formája létezhet. E komplex dinamika feltárása és bemutatása egyik feladata lehet a neveléstudomány vagy oktatáskutatás tudományszociológiájának vagy tudománytörténetének.⁶

A szűkebb értelemben vett neveléstudományok („*educational sciences*”, „*les sciences de l'éducation*”, „*Erziehungswissenschaften*”) képviselői – akik általában tudatosan használják e fogalmat többes számban, és akik nem véletlenül mondanak „tudományt” „kutatás” helyett – általában szívesebben indulnak ki más definícióból. Így például a belga Landsheere 1986-ban megjelent és a maga idejében nagy hatású, az egész világra kiterjedő szintézisében a „neveléstudományi kutatást” („*recherche en éducation*”) mint kísérleti alapon nyugvó, inkább alkalmazott megközelítést állította szembe az elméleti „pedagógiával”, és amellet érvelt, hogy éppen a kísérleti megközelítés az, aminek köszönhetően a pedagógia valóban *tudománnyá (science)* válhat (Landsheere, 1986). Később, az interdiszciplinaritásról, mint meghatározó globális trendről beszélve még visszatérek a tudomány és a kutatás fogalmi közötti különbségtétel jelentőségére. Itt csak annyit érdemes előzetesen hangsúlyozni, hogy e különbségtételnek igen nagy súlya lehet, és ez jó példa arra, hogy a definíciós kérdések megválaszolásának mennyire komoly intézményi vagy finanszírozási implikációi lehetnek.

Az OECD definíciójától határozottan különbözik, és a neveléstudományok perspektívájához bizonyos szempontból talán közelebb áll például az a definíció, amelyet a 2002-ben elfogadott – a későbbiekben még részletesen tárgyalt – amerikai „neveléstudományi reformtörvény”⁷ követ. Itt érzékelhetően az OECD által követettől eltérő paradigma jelenik meg, amely kifejezetten a tudományra, ennek természettudományokat középpontba helyező értelmezésére helyezi a hangsúlyt. A törvény hivatalos elnevezése („*Education Sciences Reform Act*”) nem az itt „oktatáskutatásnak” fordított „*educational research*” fogalmat tartalmazza, hanem az inkább „neveléstudományoknak” fordítható „*education sciences*” fogalmat. A törvény eközben folyamatosan használja az „*education research*” fogalmat is, de különbséget tesz

⁶ A neveléstudomány vagy oktatáskutatás nemzeti folyamatait bemutató elemzésekből gyakran jól feltárul ez a dinamika. Így például Keiner (2002) elemzéséből jól érzékelhető az a folyamat, amelynek során Németországban a második világháborút követő időszakban sajátos okokból a „szakma” perspektíváját háttérbe szorította a „tudomány” perspektívája, és később a reformpolitikák kudarca miatt az „ágazat” perspektívája nem tudott úgy megerősödni, mint más országokban. Svédországban viszont a 60-as és 70-es években a „social engineering” és a reformok „diadalmas” korszakában az „ágazati” perspektíva dominált, majd később ez látványosan háttérbe szorult (Englund, 2006)

⁷ A törvény megtalálható itt: <http://www2.ed.gov/policy/rschstat/leg/PL107-279.pdf>

ennek tudományosan kellően megalapozott és nem kellően megalapozott formái vagy szintjei között. A „neveléstudományok” fogalma itt az oktatáskutatásnál tágabb fogalomként jelenik meg, az előbbi magába foglalja az utóbbit, amit többek között az jelez, hogy a törvény által létrehozott Nemzeti Oktatáskutató Intézet (*National Centre for Education Research*) a *Neveléstudományi Intézet (Institute of Education Sciences)* egyik része.

E törvény tehát, mint még látni fogjuk, definiálja a „tudományosan érvényes kutatás” („*scientifically valid research*”), illetve a „tudományosan megalapozott kutatási standardok” („*scientifically based research standards*”) fogalmait, ami azt implikálja – és ezt a kutatások értékelésének és finanszírozásának későbbi gyakorlata pontosan visszaigazolta –, hogy az oktatáskutatásnak van a tudományos standardoknak megfelelő és annak nem megfelelő formája. E definíció nem vonta ugyan kétségbe az OECD által alkalmazott rendkívül tág értelmezést, de kiegészítette azt a tudományosan igazolt (akár kutatás-módszertaninak is tekinthető) standardoknak való megfelelés követelményével. E standardokra csakúgy ezek általános érvényűségére vagy elfogadhatóságára (amiről az oktatáskutatói közösségben mindmáig komoly vita folyik), a későbbiekben még visszatérek.

Mint mindenütt, e területen is egymással versengő és egymással versengő *paradigmák* léteznek. Az önmagát oktatáskutatóként („*educational researcher*”) vagy oktatási szakemberként („*educationalist*”) definiáló, eredeti diszciplináris kötődését és szakmáját tekintve pszichológus Trosten Husén a legutóbb 1999-ben kiadott átfogó Pedagógiai Enciklopédiában („*Education: the complete encyclopedia*”) két nagy oktatáskutatósi vagy, ha úgy tetszik, neveléstudományi paradigmát állított szembe egymással. Az egyik a „*lineáris, amely az előre és jól definiált problémák megoldása felé vezető egyenes és racionális útban*” hisz, a másik az, amely „*helyet enged a különböző újra-interpretációknak és a problémák újrafogalmazásának a cselekvést megelőző és a cselekvést közben folyó dialógus keretében*”. Az előbbit Husén a funkcionális-strukturalista, az objektív-racionális, a manipulatív, a hierarchikus és a technokratikus és a pozitivista jelzőkkel, az utóbbit az interpretáló, humanisztikus, konszenzuális, szubjektív és kollegiális jelzőkkel illette (Husén, 1999).

A fenti különbségtétel nem teljesen független a nevelést *tudománynak* és a nevelést *művészetnek* tekintő klasszikus szembeállítástól vagy attól, amelyet a hazai „Tanulmányok a neveléstudományok köréből” c. sorozat 2001-ben megjelent kötetének a tudományterület helyzetét boncolgató bevezető írása a *tudományos* és a *spirituális* megközelítések szembeállításaként fogalmazott meg (Báthory–Perjés, 2001). Ezen egy igen fontos lépéssel továbblépett az a megközelítés, amely nem egy, hanem két dimenzióban tesz különbséget, és amely az előbbi dimenzió mellé odarakja a *makro-* és a *mikro-szintű* vagy *rendszerszintű* és *egyéni/iskolai szintű* érdeklődés dimenzióját. Tulajdonképpen ezt tette Kozma Tamás akkor, amikor nem két, hanem három paradigmát különböztetett meg: ahogy ő nevezte, a „*bölcsészt*”, a „*viselkedéstudományit*” és a „*társadalomtudományit*”, a másodikat inkább a pszichológia, a harmadikat inkább a szociológia és a közgazdaságtan felé nyitókhoz kapcsolva (Kozma, 2001).

Azt látjuk tehát, hogy bár e tanulmány az oktatáskutatás egy konkrét, meglehetősen jól körülírt definícióját követi (egy olyan definíciót, amely ma talán a leginkább a főáramban lévőnek tekinthető), ez nem jelenti azt, hogy e mellett ne létezhetnének ezzel versengő, sőt egyenrangú egyéb definíciók. Azt a definíciót, amelyet itt követek többek között azért érdemes követni, mert úgy tűnik (1) ekörül alakult ki a legkomolyabb nemzetközi konszenzus, (2) ez az, amelyet a leginkább elfogadnak és támogatnak a fejlett országok kormányainak kutatás-fejlesztési vagy innovációs politikái, (3) ez az, amelyhez a leginkább

mérhető adatokat lehet is hozzá lehet rendelni (és amire, többek között éppen ezért, tudománypolitikai eszközöket is lehet építeni).⁸

A továbbiakban tehát, az idézett OECD definíciónak megfelelően *oktatáskutatás alatt olyan interdiszciplináris kutatásokat értek, amelyek fókuszálhatnak akár a makro, akár a mikro szintre, illetve akár a tanulás és tanítás, akár a nevelés és szocializáció kérdéseire.* Diszciplináris tartalmukat tekintve az oktatáskutatásnak és a neveléstudományi kutatásnak nevezett tevékenységeket nagymértékben egymást átfedőnek tekintem, és ezeket egymástól nem próbálom meg élesen megkülönböztetni. Ezt az átfedést jelzi az, hogy az oktatáskutatás és a neveléstudományi kutatás fogalmait lényegében szinonimaként használom. Tudomásul kell persze venni azt, hogy azok között, akik a neveléstudományok művelőinek tekintik magukat sokan vannak, akik más halmazba sorolják magukat, mint azok, akik oktatáskutatóként tekintenek magukra. Van olyan közöttünk, akinek élethivatása a neveléstudományok egészének vagy ezek egyik ágának a tanítása („*teaching educational sciences*”) ugyanakkor nem gondolja magáról, hogy oktatáskutató („*educational researcher*”) lenne. És – a másik oldalon – vannak olyan oktatás-gazdaságtannal foglalkozó közgazdászok, akik elfogadják, hogy oktatáskutatást végeznek („*we are doing research in education*”), de nem tekintik magukat neveléstudományi kutatást végzőnek („*doing research in the field of educational sciences*”).

Az kutatási terület társadalmi pozíciója és megítélése

Az oktatáskutatás nemzetközi tendenciáit elemezve úgy vélem, külön ki kell emelni egy konkrét kérdést: *mekkora társadalmi és politikai figyelmet kap ez a terület.* Vajon mennyire tekintik az egyes társadalmak, az egyes országok vagy éppen a nemzetközi közösség e területet fontosnak? Mennyire hisznek a jelentőségében és mennyire tartják fontosnak azt, hogy a fejlesztésére és fenntartására erőforrásokat fordítsanak? Vajon hogyan változik az oktatáskutatás társadalmi megítélése: jobban vagy kevésbé hisznek-e e terület fontosságában a társadalmak, mint korábban? Felfelé ívelő pályán van-e ez a terület vagy, éppen ellenkezőleg, romlik a társadalmi megítélése? Vajon mely országokban, mely régiókban adnak prioritást e területnek, és vajon mi ennek az oka? E kérdéskört, tekintettel a jelentőségére, a globális tendenciákkal foglalkozó következő rész előtt külön tárgyalom.

Az oktatáskutatás két világszerte ismert (és elismert) ausztráliai képviselője egy eredetileg 1994-ben publikált írásukban (amely a „*Research in Education: Nature, Needs, and Priorities*” címmel a Trosten Husén és Nevil Postlethwaite szerkesztette nemzetközi oktatási enciklopédia egyik szócikként jelent meg) így fogalmaztak: „*Az oktatáskutatás legfontosabb kérdése a huszadik század végén sok országban az, vajon miképpen kerüljön ki abból a válságból, amely a megfelelő vezetés és támogatás hiányával függ össze*” (Keeves & McKenzie, 1994). E mondat akkor íródott, amikor – többek között megfogalmazóinak aktív részvételével – az oktatáskutatás egyfajta globális átvilágítása zajlott, számos kormány és néhány meghatározó nemzetközi szervezet támogatásával, és minden korábbinál komolyabb szellemi és anyagi erőforrások felhasználásával. Ez az átvilágítás az oktatáskutatással kapcsolatos információk és tudás példa nélküli alapossággal történő összegyűjtésével, és az eltérő nemzeti hagyományok és felfogások közös elemzési keretek között történő összevetésével járt, és óriási lépést jelentett mind az oktatáskutatás politikai jelentőségének a felértékelődése, mind a terület globalizálódásának az irányába.

⁸ A Frascati Kézikönyv, melyre az itt követett definíció épül, többek között éppen a mérhetőség és a statisztikai nyomon-követhetőség megteremtését célozza.

Az átvilágítás előzményei a nyolcvanas évek közepére mennek vissza, amikor az UNESCO kezdeményezte a nemzeti oktatáskutatási politikák (*national educational research policies*) összehasonlító elemzését. Az elemzést az akkor talán legkomolyabb elemző kapacitásokkal rendelkező *World Council of Comparative Education Societies* bevonásával végezték egy olyan kérdéssor alapján, amely a következőket tartalmazta: (a) hogyan történik a kutatási prioritások meghatározása, (b) milyen intézményi keretek között szerveződik az oktatáskutatás, (c) hogyan történik az eredmények disszeminálása és (d) milyen stratégiákat alkalmaznak az országok annak érdekében, hogy a kutatási eredmények hasznosuljanak. A tagországok jelentős hányada e kérdések alapján részletes önértékelést készített, amelyeket – az ezek alapján készült összefoglaló elemzésekkel együtt – nemzeti és nemzetközi konferenciák és szemináriumok sokaságán vitattak meg (Debeauvais, 1990).

Az elemzések egyszerre két dolgot mutattak: egyfelől az oktatáskutatás látványos felértékelődését egy sor országban, amit új kutatóintézetek létesítésében, ambiciózus kutatási programok elindításában, az oktatáskutatással foglalkozók létszámának látványos növekedésében és a kutatási eredmények iránti társadalmi és politikai érdeklődés nem kevésbé látványos erősödésben lehetett megragadni. Másfelől viszont világosan mutatták a korábban lezajlott „felfutás” végét, a kételyek megjelenését, a kutatások hasznába vetett hit megingását, a kutatások eredményeinek a használhatóságával és minőségével kapcsolatos negatív vélemények erősödését és a források fokozatos kivonását is. Egyszerre lehetett látni az oktatáskutatással kapcsolatos társadalmi, politikai és kormányzati igények megerősödését (főképp a hatvanas és hetvenes években és a nagy oktatási expanzióval összefüggésben) és az oktatáskutatás hasznosságával kapcsolatos hit megingását (a hetvenes évek végétől és az olajválságot követő recesszióval és forráscsökkenéssel összefüggésben). Az elemzés dokumentálta mind az „aranykort”, mind annak végét.

A „nagy átvilágítás” később az OECD keretei között folytatódott, annak nyomán, hogy a tagországok oktatási miniszterei egy 1990-ban lezajlott találkozójukon ezzel kapcsolatban határozott kritikát és igényeket fogalmaztak meg (Gretler, 2007). A később kiadott kommunikében ezt így rögzítették: *„Az oktatás területén a kutatásokra és fejlesztésre fordított erőforrások általában jóval alacsonyabbak, mint más hasonló nagyságrendű ágazatok esetében. Kihaszíratlan az a potenciál, amely az oktatáskutatásban rejlik az oktatás jobbá tételére...”* (OECD, 1995b). Az itt elindult folyamat azonban már nemcsak átvilágítás volt, hanem egyúttal a dolgok újraértelmezése is. Az oktatáskutatás céljainak és prioritásainak globális újraértelmezése, az egész terület újra-pozícionálása kezdődött el az „expanzió utáni” új időszakban, amelyet olyan átfogó trendek jellemeznek, mint (1) az állam szerepének újraértékelésével járó kormányzati reformok és a közszféra eredményességével és elszámoltathatóságával kapcsolatos új igények megjelenése, (2) a nemzeti kutatási-fejlesztési és innovációs politikáknak a tudásgazdaság kialakulásával párhuzamos felértékelődése és átrendeződése, valamint különösen (3) a globalizálódás. Az idézett ausztráliai szerzők írása már ezek figyelembevételével fogalmazta meg azt, hogy *„szükség van a szükségletek és a prioritások azonosítására, a kutatási eredmények közzétételének javítására, a vitáknak a politikát és a gyakorlatot foglalkoztató kérdésekre való fókuszálására és arra, hogy támogassuk a múltban lezajlott, illetve jelenleg folyó kutatásokból keletkező tudás koherens egységbe épülését”* (Keeves & McKenzie, 1994). Röviden: erős és karakteres *nemzeti oktatáskutatási politikákra* van szükség.

Az oktatáskutatás felértékelődése a hatvanas hetvenes években, majd a területtel kapcsolatos illúzióvesztés a hetvenes évek közepétől kezdve, és később, a nyolcvanas évek végétől

kezdve, a fokozatos, mesze nem egyenes vonalú, sőt inkább cikk-cakkokkal kísért újra-felértékelődés alapvetően e kutatási terület és a társadalom kapcsolatának az alakulását tükrözte. A nagy oktatási expanzió idejében az oktatáskutatók és a társadalom (az oktatáspolitikai és a tanári szakma képviselői) közötti, az előbbieket számára kedvező „társadalmi szerződés” az expanzió lezárulásával a legtöbb országban felbomlott, majd az országok egy részében a kilencvenes évek végén vagy a kétezres évek elején újult meg, de immár más alapokon és más résztvevőkkel is.

A hatvanas évek látványos fellendülését követően, amikor például az Egyesült Királyságban 1964 és 1969 között tízszeresére nőttek az oktatáskutatásra fordított kiadások, az Egyesült Államokban pedig 1964 és 1967 között minden évben megduplázódtak (Nisbet, 2005) a hetvenes évek közepétől tehát a bizalomvesztés és a támogatás megvonásának a jelei lettek egyértelműen láthatóak. Amikor az UNESCO a nyolcvanas évek második felében és az OECD a kilencvenes évek első felében az átfogó értékelésüket készítették, a diagnózis legfontosabb elemei voltak a társadalmi és politikai támogatottság elolvadása, az oktatáskutatásba vetett hit gyengülése, és a korábbi bizalom szétfoszlása. Az oktatáskutatás történetével (pl. Landsheere, 1999; Nisbet, 2005) vagy annak helyzetével (pl. Nuttal, 1993; OECD, 1995b; DETYA, 2000; Gretler, 2007) foglalkozó írások sorozatosan idézték a gyakran rendkívül kemény kritikát megfogalmazó elemzéseket, mint amilyen például az amerikai neveléstörténész Carl *Kaestle* 1993-ban megjelent és sokat idézett „Az oktatáskutatás szörnyű rossz híre” c. tanulmánya, (Kaestle, 1993), angol David Hargreaves különböző helyeken megfogalmazott, és ugyancsak nagyon sokszor idézett kritikái (pl. Hargreaves, 2000) vagy a többek között éppen a Hargreaves-re hivatkozó, 1998-ban megjelent ugyancsak angol un. „Tooley jelentés” (Tooley – Darby, 1998). Ez utóbbi 264 brit oktatáskutatással foglalkozó tudományos publikáció elemzése alapján konstataciókat tett a többek között a kutatások módszertani gyengeségét, a politikai semlegesség hiányát, az empirikus megközelítés elhanyagolását és a „policy-relevancia” hiányát.

Azoknak az oktatáskutatással szemben megfogalmazott bírálatoknak a középpontjában, amelyek e terület társadalmi és politikai súlyának fájdalmas leértékelődéséhez vezettek, három kulcstéma jelent meg. Ezeket a bírálatokat, amelyek három kulcsszereplőhöz, az oktatáskutatás három lehetséges szereplőjéhez, azaz az akadémiai közösséghez, a politikai döntéshozókhoz és a tanári szakmához kapcsolódtak, leegyszerűsítve így lehet megfogalmazni: (1) a kutatások színvonala nem felel meg az akadémiai standardoknak, (2) az eredményeket az oktatáspolitikai nem tudja használni és (3) azokkal az iskolai gyakorlat nem tud mit kezdeni.

A kilencvenes évek közepétől kezdve – nem kis részben a korábban idézett globális értékelés és önvizsgálat hatására és annak támogatásával – az országok egy részében olyan átfogó változások indultak el, amelyek nyomán az oktatáskutatás elkezdte visszanyerni korábbi társadalmi és politikai támogatottságát. Több országban nemzeti stratégiák készültek az oktatáskutatás fejlesztésére, és ezek nyomán a terület dinamizálását célzó, esetenként komoly költségvetési támogatással bíró nemzeti kutatási programok indultak el. Mindez ott történhetett meg, ahol az (1) oktatáskutató szakma viszonylag erős pozíciókkal és komoly alkalmazkodóképességgel rendelkezett, (2) amelyekben az akadémiai közösség és a nemzeti tudománypolitika tudatában volt e terület fontosságának, (3) ahol az oktatáspolitikai döntéshozók hittek a kutatás fontosságában és képesek voltak a kutatói közösséggel megfelelő együttműködést kialakítani továbbá (4) a tanári szakma nyitott volt az innovációra és az új tudás befogadására. E négy tényező dinamikája országonként jelentősen eltérő eredményeket

produkált, egyfelől abban, hogy egyáltalán bekövetkezett-e az oktatáskutatás társadalmi és politikai felértékelődése, másfelől abban, hogy ez milyen formát öltött.

Az országok egy részében (ilyen például Ausztrália, Franciaország, Hollandia, az Egyesült Királyság, a skandináv országok, több Délkelet-Ázsiai ország és az Egyesült Államok), megfogalmazódó nemzeti oktatáskutatási stratégiáknak – különböző hangsúlyokkal – a kutatások tudományos minőségének és a politikával illetve a gyakorlattal való kapcsolatának javítása állt a középpontjában. Ausztráliában a kilencvenes évek elején az oktatáskutatás egyedülállóan alapos nemzeti értékelését végezték el, amelynek az eredményeit egy csaknem 700 oldalas, a kutatási terület természetének az értelmezésében mindmáig nagyon jól használható jelentésben tették közzé (DETYA (2000)). Az Egyesült Királyságban a kilencvenes évek végén David Blunket oktatási miniszter kezdeményezésére jött létre a Nemzeti Oktatáskutatási Fórum (*National Educational Research Forum*) annak érdekében, hogy stratégiát dolgozzon ki az oktatáskutatás minőségének fejlesztésére és hatásának növelésére (Lénárd et al., 2010). Az Egyesült Államokban a nemzeti Társadalomtudományi Kutatási Tanács (SSRE) és a neveléstudomány talán legfontosabb nemzeti szerveződése, a Nemzeti Oktatási Akadémia (NAE) hozott létre 2001-ben egy közös munkabizottságot az oktatáskutatás helyzetének értékelésére és egy nemzeti oktatáskutatási stratégia megfogalmazására (Ranis–Walters, 2004). Hollandia a kilencvenes évek második felében hozta létre azóta is működő nemzeti oktatáskutatási programját⁹.

A kilencvenes évek során több Délkelet-Ázsiai országban új oktatáskutató intézeteket hoztak létre vagy továbbfejlesztették a korábban meglévőket, és ekkor indították el e területen azt a regionális együttműködést, amelynek eredményeképpen létrejött az a szervezet – *Asia-Pacific Educational Research Association* (APERA) –, amely Gordon Győri János szerint „magában hordozta és mai napig is hordozza azt az esélyt, hogy – túlmutatva a nemzeti érdekű és elvű oktatáskutatáson – egyszerre legyen méltó partnere az amerikai és angol oktatáskutatásnak, másrészt esélye legyen arra, hogy szakmai értelemben kihívó félként is megjelenjen az angol-amerikai oktatáskutatási dominanciával szemben” (Gordon Győri, 2010). Franciaországban a kilencvenes évek közepén az oktatáskutatás fejlesztésére „nemzeti bizottságot” hoztak létre, amelynek tevékenységéből később egy átfogó nemzeti oktatáskutatási stratégia született (Prost, 2001), és ennek nyomán néhány évig működött egy oktatáskutatási projekteket finanszírozó nemzeti kutatási program.¹⁰

Ami a tudományos standardoknak való megfelelést illeti, figyelemre méltó lépések történtek a kutatási terület sajátos természetének a megértése, az ennek megfelelő ismeretelméleti meghatározottságok feltárása és különösen az ennek megfelelő standardok megfogalmazása felé. A politikával való kapcsolatot tekintve: a nyolcvanas években itt is óriási lépések történtek e kapcsolat természetének a jobb megértése, és a leegyszerűsítő, lineáris modellek meghaladása felé (erre a későbbiekben még többször visszatérek). Ez jelentős részben általában a társadalomtudományi kutatás és a politika kapcsolatának jobb megértését feltételezte (lásd a keretes írást), és jelentős támogatást kapott a kutatásnak a politika-értékelés („*policy evaluation*”) területén történő egyre intenzívebb felhasználásától. Végül a tanári szakmával és az iskolai gyakorlattal történő kapcsolatok elemzése új, a felhasználók („*users*”) igényeinek jobban megfelelő együttműködési formák kialakulását eredményezte. Mindezekre, az ezekkel összefüggő globális tendenciákat elemezve a következő részben erre is részletesebben visszatérek.

⁹ A program („*Programme for Educational Research - PROO*”) honlapját lásd itt: http://www.nwo.nl/nwohome.nsf/pages/SPPD_5R2QE7_Eng

¹⁰ A program neve „*Programme Indicatif de Recherche en Education et en Formation* (PIREF)” volt.

A társadalomtudományi kutatás és a politika kapcsolatának Carol Weiss féle modelljei¹¹

- „1. **A K+F modell.** – Ezt a modellt „lineáris” folyamat jellemzi az alap kutatás és az alkalmazott kutatás között. Weiss megjegyezte, hogy a modell azért alkalmazható kevésbé a társadalomtudományokban, mert itt a tudást nem lehet egyszerűen „átfordítani általánosan alkalmazható technológiákra sem tárgyi, sem társadalmi téren”.
2. **A problémamegoldó modell.** – Ebben a modellben egy adott projektum eredményeit valamely döntéshozatali helyzetben tervezik felhasználni. A folyamat a következő fázisokból tevődik össze: a hiányzó tudás meghatározása - kutatási információ szerzése új felméréssel vagy a rendelkezésre álló ismeretek feldolgozásával - döntéshozatali opciók alapján az eredmények értelmezése - döntéshozatal a követendő irányról. Ezt a modellt a „Bölcs és a király” néven is ismerjük: a kutatóknak itt az a feladatuk, hogy olyan információval szolgáljanak, amelyből a döntéshozók az intézkedéshez szükséges irányelveket levezetik. A problémamegoldó modell gyakran feltételezéseket fogalmaz meg a célokról, bár a társadalomtudósok között nincs egyetértés bizonyos intézkedések céljait illetően. Vita a döntéshozók körében is lehet a célokról.
3. **Az interaktív modell.** – Ez a modell a kutatók és a döntéshozók folyamatos párbeszédét tételezi fel, amely gyakorta kevésbé strukturált, „oda-vissza alapon” folyik.
4. **A politikai modell.** – A kutatási eredményeket egy bizonyos nézet igazolására használják fel. Nem ritkán az a helyzet, hogy már kialakult a döntést illető álláspont, és ha ezt valamely kutatási eredmény támogatja, azt felhasználják.
5. **A taktikus modell.** – Ezt negatív megközelítés jellemzi: a döntés elhárítását jelenti. Így lehet arra hivatkozni, hogy újabb kutatásra vagy elemzésre van szükség, s ezáltal egy vitatott kérdést vagy elfektetnek, vagy elhalasztják az azt érintő döntést.
6. **A felvilágosító modell.** – Weiss szerint ebben a modellben lép a társadalomtudomány leggyakrabban a politika színterére. A kutatás azért képes „felvilágosítani” a döntéshozókat, mert a kutatási eredmények megismerése érdekeltté teszi a közvéleményt az oktatás problémái iránt és alakítja is az emberek társadalmi ügyekkel kapcsolatos véleményét. A jelenség „átszűrődési effektus” néven is ismert. A társadalom a kutatás tükrében új megvilágításba helyezi a kérdéseket, és másként gondolkodnak róluk.
7. **A kutatás-orientált modell.** – Weiss ennek a modellnek a „kutatás mint a társadalom intellektuális vállalkozása egy formája” címkét adja. Más intellektuális tevékenységekkel együtt – a filozófia, a történelemtudomány és az újságírás – a társadalomtudományi kutatás hozzájárul a különböző témákban folytatott vitákban a látómező kitérítéséhez és a problémák újrafogalmazásához. A modell részben hasonlít az előzőleg ismertetett felvilágosító modellre.”

Forrás: Postlethwaite, (2001)

Az itt jelzett fejlődési folyamatok, ahogyan arra már utaltam, rendkívül nagy eltérést mutatnak a különböző országokban. Vannak olyan országok, amelyek oktatáskutatói nagyhatalommá váltak vagy úton vannak afelé, hogy azzá váljanak, és vannak olyanok, amelyek ebből a folyamatból szinte teljesen kimaradtak. Európa e tekintetben különösen vegyes képet mutat, bár e tekintetben az oktatáskutatók szereplőinek európai szintű aktivizálódása és különösen az Európai Unió aktívabb szerepvállalása nyomán a jövőben akár jelentősebb változások is történhetnek (Gretler, 2007; Commission..., 2007; Council..., , 2007a; Halász, 2010). A későbbiekben, a globalizálódás és a nemzetközi együttműködését kérdésével érintve, erről is lesz még szó.

Itt talán meg egy vonatkozást érdemes külön kiemelni: ez az oktatáskutatók szerepe és helye abban a napjainkban is zajló folyamatban, amelynek nyomán átalakulni látszik a tudománypolitika egésze, különös tekintettel a tudományos kutatásnak a gazdasági fejlődésben és a versenyképesség javulásában játszott szerepére, valamint a nemzeti és nemzetközi innovációs politikákban történő pozicionálására. E folyamat és az a mód, ahogyan az oktatáskutatók e folyamatban magát pozicionálják, alapvető hatással lehet e kutatási terület

¹¹ A modell eredeti forrása: Weiss (1979).

jövőjére. Annak a projektnek (oktatási ágazat innovációs rendszerére vonatkozó stratégiai javaslat kidolgozása), amelyre a bevezetőben utaltam, éppen e kérdés áll a középpontjában. Ha ennek a végkövetkeztetését leegyszerűsítve meg kellene fogalmazni, azt mondhatjuk: minél nagyobb esélye van annak, hogy az oktatáskutatás megtalálja a helyét a nemzeti innovációs politikákban, annál nagyobb esélye van annak is, hogy e terület társadalmi és politikai támogatottsága erősödik. Ezért különösen fontos a nemzeti, regionális és ágazati innovációs rendszerek természetének, e rendszerek fejlődési jellegzetességeinek és az ezekre irányuló politikáknak a megértése.

A globális trendek

Az OECD a kilencvenes évek első felében lezajlott átfogó értékelés óta, melynek eredményeit 1995-ben tette közzé (OECD, 1995a) kisebb-nagyobb rendszerességgel értékeli a tagországok oktatáskutatási politikáját, ami segít képet alkotni arról, milyen jellegzetes tendenciák és fejlődési irányok alakultak ki. Ehhez persze nem az OECD ország-értékelések jelentik az egyetlen forrást. A kilencvenes évek elejétől kezdve az oktatáskutatók szakmai közösségén belül a nemzetköziesedés látványos felgyorsulásának lehetünk a tanúi (mint látni fogjuk, éppen ez a terület globális tendenciáinak egyike), ami többek között a nemzeti oktatáskutatási megközelítések közötti párbeszéd erősödéséhez, e megközelítések folyamatos konfrontálásához, az oktatáskutatás globális helyzetére való reflexió állandóvá válásához vezetett. Az oktatáskutatás nemzetközi szervezetei és a nemzetközi kommunikációban meghatározó súllyal rendelkező képviselői konferencia-előadásokban, folyóiratcikkekben, különböző projektek keretei között készült elemzésekben folyamatosan reflektálnak az oktatáskutatás globális helyzetére, a figyelem előterébe kerülő problématerületekre, ezekről állandó vita vagy dialógus folyik. Az oktatáskutatásnak gazdag önreflexiói irodalma van, amelynek alapján a globális tendenciák meglehetősen jól rekonstruálhatóak, ezen belül az is, vajon miképpen alakul az oktatáskutatás társadalmi megítélése mind az egyes országokban, mind globálisan. A következőkben ennek alapján próbálom meg összefoglalni a legfontosabbnak tűnő trendeket.

Versengő paradigmák, „kutatás-típusok”, diverzitás

Korábban utaltam már arra, hogy az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve az egyik első jelenség, amely a szemünk elé tárul az a vita, amely e kutatási terület természetéről folyik, és amelynek kimenete alapvető módon meghatározhatja az oktatáskutatás helyzetét egy-egy országban. E vita, mint látni fogjuk gyakran az eltérő *módszertani megközelítések* ütközéseként jelenik meg, és a szakterület művelőin kívül közvetlenül alig érnek el valakit, de gyakori az is, hogy olyan alapkérdések fogalmazódnak meg, amelyek mindenki számára érthetőek, és amelyekre az oktatáspolitikai vagy a tanári szakma képviselői is aktívan reflektálnak. E viták hol közvetlen, hol közvetett módon kapcsolódnak általában a tudományról, ezen belül a társadalomtudományról folyó vitákhoz, és olyan kérdések felvetéséhez, mint a tudományos kutatás (ezen belül a társadalomtudományi kutatás) szerepe a gazdasági és társadalmi fejlődésben, egy-egy ország gazdaságának vagy védelmi potenciáljának a növelésében.

Általában nem könnyű eldönteni, hogy a tudomány világán belül folyó viták mennyiben szólnak „valós dilemmákról” és mennyiben csak a tudomány világán belül zajló politikai természetű folyamatok tükröződései. *„Azok a mai viták, amelyek az oktatáskutatás minőségéről és javítása lehetséges módjairól folynak nemcsak a versengő álláspontok tudományos megalapozottságáról szólnak. E viták részei annak a politikai és társadalmi*

küzdelemnek, amely a tudományos-szakértői csoportokon belül és politikai döntéshozók és a tudományos-szakértői csoportok között folynak arról, hogy ki dönti el, mi számít tudománynak és a kutatás világában minek lehet tudományos legitimitása.” Ezek az amerikai Indiana University egyik tanárának szavai, aki egy írásában azt a folyamatot elemezte, amely az Egyesült Államokban a 2002-es oktatáskutatási törvény megalkotásához és ezen keresztül tényeken alapuló megközelítés felértékeléséhez vezetett (Walters et. al., 2009)

Az egyik átfogó tudományelméleti vita, amely értelemszerűen az oktatáskutatásról folyókat is kondicionálja, a *kutatás* és a *gyakorlat* kapcsolatáról, és – ezzel összefüggésben – az *alapkutatások* és *alkalmazott* kutatások viszonyáról szól. Az oktatáskutatás természetéről folyó vitákban az elmúlt évtizedben gyakran és jelentőséggel bíró módon idézték az amerikai Donald Stokes 1997-ben megjelent *Pasteur’s Quadrant* c. könyvét, mind az Egyesült Államokban,¹² mind az Egyesült Királyságban¹³, mind egyéb helyeken. Stokes egyike volt azoknak, akik megkérdőjelezték az alapkutatástól az innovációhoz vagy technológiai újításhoz az alkalmazott kutatáson keresztül vezető *lineáris* modellt, nemcsak amellet érvelve, hogy az alkalmazott kutatásnak alapvetően más a természete, mint az alapkutatásnak, hanem amellet is, hogy létezik a kutatásnak egy olyan, harmadik formája, amely nem tekinthető sem alap-, sem alkalmazott kutatásnak, mert mindkettő jegyeit magában hordozza. Azt a helyet, ahol ezt a fajta kutatást az általa felrajzolt modellben elhelyezte, „Pasteur-négyzetnek” nevezte (lásd *1. táblázat*). Az oktatáskutatásról folyó vitákban sokan éppen erre a helyre teszik az oktatáskutatást, határozottan megkülönböztetve azt mind a tiszta alapkutatásoktól, mind a gyakorlati problémamegoldás világától.

1. táblázat: A „Pasteur-négyzet”

		Cél-e valamilyen gyakorlati probléma megoldása	
		Nem	Igen
Cél-e a világról való tudásunk bővítése	Igen	Tiszta alapkutatás (Bohr)	Felhasználás által inspirált alapkutatás (Pasteur)
	Nem		Gyakorlati problémamegoldás (Edison)

Forrás: Stokes (1997)

Az oktatáskutatásnak ez a fajta pozicionálása persze még mindig egy sor vitakérdést nyitva hagy. Így többek között azt, hogy a Pasteur négyzetbe tartozó kutatások vajon egyforma távolságban vannak-e az alapkutatásoktól és a gyakorlati problémamegoldástól, és – részben ennek függvényében – különösen azt, hogy ha ezek önálló paradigmát alkotnak, akkor a minőségüknek és eredményeik relevanciájának az értékelése során mit kell figyelembe venni. Vajon mennyire lehet és szabad az alapkutatásoknál alkalmazott normákat alapul venni akkor, amikor az oktatáskutatásokat értékeljük, és mennyire kell abból kiindulni, hogy ténylegesen hozzájárulnak-e vagy sem gyakorlati problémák megoldásához (Oancea - Furlong, 2007). Vagy, hogy egy még praktikusabb problémát említsünk, vajon az oktatáskutatásokra vonatkozó politikának, ott, ahol ez élesen szétválik, az oktatásért (azaz a gyakorlati problémák megoldásért) vagy a tudományért (azaz az új tudás megteremtésért) felelős kormányhivatalok legyenek-e a „gazdái”.

¹² A legfontosabb szövetségi szintű oktatáskutatási központ, a 2002-es oktatáskutatási törvénnyel létrehozott „Institute of Educational Sciences” küldetésnyilatkozata explicit módon utal a Stokes modelljére (lásd: http://ies.ed.gov/director/speeches2003/04_22/2003_04_22a.asp)

¹³ Lásd pl. az angol nemzeti oktatáskutatási rendszert elemző OECD ország-tanulmányt (OECD, 2003)

Mint említettem, az oktatáskutatás természetéről és értelméről folyó viták gyakran a módszertani paradigmákról folyó viták formájában jelennek meg. A területen ma érzékelhető globális tendenciákat elemezve ezzel kapcsolatban talán megfogalmazhatjuk azt a megállapítást, hogy egyetlen módszertani megközelítés sem tudott egyeduralmukodóvá válni. Az oktatáskutatók nemzetközi közössége, úgy tűnik, nemcsak *tényként* fogadja el a módszertani sokszínűséget, hanem egyenesen *értéknek* is tekinti azt. A kilencvenes évek elején megjelent, korábban már idézett Nemzetközi Oktatási Enciklopédia Trostén Husén által írt szócikke is pozitív módon említette a különböző kutatási paradigmák egymás mellett élését, és határozottan bírálta azokat, akik ezek valamelyikét ki akarják szorítani. Egy 2005-ben, az UNESCO Oktatástervezési Intézete által kiadott tankönyv oktatáskutatásról szóló modulja – amelynek a szerzője Neville Postlethwaite volt – önálló témaként tárgyalta az oktatáskutatás különböző „típusait” („*types of educational research*”), kiemelve azt, hogy ezek mindegyikére szükség van (lásd a keretes írást). E tankönyv többek között éppen arra akarta megtanítani a leendő oktatásügyi döntéshozókat, hogy képesek legyenek eldönteni, adott helyzetben melyik „kutatási típus” a leghasznosabb a számukra.

Az oktatáskutatás típusai

1. A **történeti kutatás** (*historical research*) a múltban előfordult feltételekről, helyzetekről és eseményekről ad leírásokat, esetenként magyarázatokat. Ilyen például egy olyan tanulmány amely az évszázad kezdete óta követi nyomon a tanárképző programok fejlődését azzal a céllal, hogy megmagyarázza a jelenlegi programok tartalmának és folyamatainak történeti eredetét.
2. A **leíró kutatás** (*descriptive research*) a jelenben megfigyelhető feltételekről, helyzetekről és eseményekről nyújt információt. Ilyen például egy olyan felmérés, amely az iskolaépületek állapotáról szól, és amely alapján megrajzolható a fizikai környezetnek a tipikus iskolára jellemző profilja.
3. A **korrelációs kutatás** (*correlational research*) a változók közötti kapcsolatokat keresi különböző statisztikai kapcsolatalemző módszerekkel. Ilyen például egy olyan vizsgálat, amely azt firtatja, milyen kapcsolat van egyfelől a tanároknak a munkájukkal való elégedettségük, másfelől olyan tényezők között, mint például a lakáskörülményeik, a bérezésük, nyugdíjazási feltételeik vagy az osztálytermek technikai felszereltsége.
4. Az **okszági kutatás** (*causal research*) célja okszági összefüggések megállapítása változók között akár az létező jelenségek megfigyelésén keresztül, akár rendelkezésre álló adatok visszamenőleges elemzésével annak érdekében, hogy a lehetséges okszági összefüggések feltárulhassanak. Ilyen például egy olyan kutatás, amely a tanulói lemorzsolódás okait keresi és ehhez a középiskolákban az elmúlt években gyűjtött adatokat használja fel.
5. A **kísérleti kutatást** (*experimental research*) akkor lehet alkalmazni, ha lehetőség van arra, hogy az „okokhoz” köthető változókat szisztematikus módon manipuláljuk annak érdekében, hogy feltárjuk e változók „hatását” más változókra. Ilyen például egy olyan vizsgálat, amely két tankönyv lehetséges hatását próbálja feltárni három random módon kiválasztott tanári és tanulói csoporttal, ahol az egyik csoport az első, a másik a második kísérleti tankönyvet használja, és egy harmadik csoport a kontrollcsoport, amelyben továbbra is a régi tankönyvet használják.
6. Az **esettanulmány kutatás** (*case study research*) általában két egymástól eltérő megközelítésre utal. Az egyik egy-egy tanulói csoport vagy iskola alapos tanulmányozása azzal a céllal, hogy finoman árnyalt leírást tudjunk adni arról a sok mindenben megragadható kulturális környezetről, amely hatással van az oktatásra és be tudjuk mutatni azokat az interakciókat, amelyek a tanulók és egyéb releváns személyek között zajlanak. Ilyen például a tanulók közötti barátkozási mintázatok feltárása egy osztályban. Az esettanulmány kutatás másik formája a kvalitatív kutatási módszerek alkalmazását jelenti nem reprezentatív mintán, ami a teljes népeiségre nem feltétlenül általánosítható eredményeket hoz. Ilyen lehet az olvasási eredmények felmérése egy adott ország egy adott falusi körzetének a tanulói körében.
7. Az **etnográfiai kutatás** (*ethnographic research*) általában események leírását jelenti egy adott csoport életében – különös tekintettel az egyének interakcióira a csoport által elfogadott társadalmi normák, rituálék, hiedelmek kontextusában. A kutató ilyen esetben bekapcsolódik a csoport mindennapi életébe, és résztvevőként megtanulja megérteni a csoport tagjai közötti interakciók természetét. Ilyen lehet például egy iskolai igazgató mindennapos feladatainak és interakcióinak részletes bemutatása egy olyan kutató részéről, aki vállalja az igazgató titkárárnak a szerepét annak érdekében, hogy teljes mértékig involválódjék az iskola mindennapi életébe.

8. A **kutatás-fejlesztés típusú kutatás** (*research and development research*) abban különbözik az eddig felsoroltaktól, hogy az eredménye nem új információ feltárása, hanem olyan interakció, amelynek nyomán új termék létrehozása és értékelése történik. Ez a kutatás lehet „formatív” jellegű (olyan kollektív értékelő információ gyűjtésével a termékről annak fejlesztése során, amelyet fel lehet használni a fejlesztési folyamat módosítására és javítására). Ilyen például a tanárok reagálásának elemzése egy oly matematika-oktatási csomag különböző változataira, amelyet azután ennek alapján minden újabb lépésben tovább lehet javítani. De lehet az ilyen kutatás „szummatív” is (egy termék végső változatának az értékelése esetén, különös tekintettel a más termékekkel való összehasonlításra). Ilyen például egy új matematika programcsomaggal tanított tanulók teljesítményének összevetése azon tanulók teljesítményével, akiket a régi programcsomaggal tanítottak.

Forrás: Postlethwaite (2005)

Az eltérő megközelítéseket az elemzők persze gyakran kapcsolják hozzá eltérő ismeretelméleti meggyőződésekhez és ezeket követő közösségekhez („*epistemic communities*”), és nem egyszer ki is zárják azt, hogy az egyik meggyőződés elkötelezettje képes lehet vagy hajlandó lehet a másikat követni. Így a *kvalitatív* és a *kvantitatív* megközelítés hívei között néha mintha mély, az emberi megismerés természetéről és a tudományos kutatás értelméről szóló filozófiai meggyőződésekben nyugvó és áthidalhatatlan szakadék lenne (Walker–Evers, 1999). A dominánsnak azonban ma már inkább az tűnik, mintha a kutatói közösség (vagy inkább annak vezetői) pragmatikus módon felülemelkednek ezeken, és a különbözőséget nem hátrányként, hanem előnyként kezdenék kezelni. A 2002-es amerikai oktatáskutatói törvény határozott elköteleződése a rivális megközelítések egyike mellett például minden jel szerint erősen kiélezte a viszonyokat, mégis megjelent ezzel együtt az a törekvés is, hogy a különböző megközelítések közötti interakció a kölcsönös tanulás hordozójává váljék. Igen jól tükrözi ezt egy, az Amerikai Oktatáskutatói Társaság (AERA) által szervezett, csak 2009-ben publikált, de már korábban is többször idézett kerekasztal beszélgetés sokatmondó címe: „*Tanuljunk az különbözőségünkből: párbeszéd az oktatáskutatás minőségének eltérő perspektíváit követők között*” (Moss et al., 2009).

Az eltérő módszertani megközelítések esetenként eltérő feladatokhoz kapcsolódnak hozzá, amelyekkel egy-egy kutató a saját élete során könnyen találkozhat, és így mindenki rákényszerülhet arra – vagy éppen örömet találhat abban –, hogy a különböző megközelítések közötti „ingázzon”. A Brit Oktatáskutató Szövetség (BERA) egyik volt elnöke például egy metaforákban gazdag és a személyes szakmai életútját esettanulmányként használó tanulmányában James Elroy *Flecker* angol költőnek a négy damaszkuszi kapuról szóló verséhez (*The Gates of Damascus*) hasonlítja azt a négy eltérő megközelítést, amelyet ő maga is egy-egy alkalommal követett (Delamont, 2005). Ebben az esetben a követett paradigmát az adott feladat határozza meg: más megközelítést alkalmaz a kutató, amikor a kormány bízta meg egy konkrét probléma elemzésével, mást akkor, amikor saját érdeklődésétől vezetve pályázik egy kutatási tenderkiírásra, megint mást akkor, amikor kedvtelésből kötöttségek nélkül kutat, sőt létezik a kudarc paradigmája is (amikor ilyen vagy olyan okból sikertelen a kutatás).

A módszertani sokféleség gyakran nemcsak pozitív értéként, hanem követelményként fogalmazódik meg: egy kutatási eredményt éppen az hitelesíti a legjobban, ha eltérő paradigmákat követő kutatók jutnak hasonló következtetésre. A kutatási eredményekben való bizalmunkat növeli a „háromszögelés” vagy *trianguláció*, aminek egyik formája éppen az eltérő módszertani megközelítések vegyítése. Az amerikai oktatáskutatás egy meghatározó súlyú, egyébként a „tudományosan megalapozott oktatáskutatás” és a – később ismertető – tényekre alapuló megközelítés mellett elkötelezett dokumentumában olvashatjuk ezt: „*a tudomány házában helye van több, mint egy modellnek, és annak a kreatív feszültségnek is, amely a rivális modellek létéből fakad*” (Shavelson–Towne, 2002). Két ausztráliai

oktatáskutató professzor a nemzeti oktatáskutató szövetségük (AARE) elnökeinek szövetség kongresszusain mondott beszédeit elemezve fogalmazta meg az „elvi alapokon nyugvó eklekticizmus” (*principled eclecticism*) elvét, mint olyan elvet, amely az oktatáskutatást nem gyengébbé, hanem erősebbé teszi. „Olyan minőségfogalomra van szükség – írták – amely átível a mai oktatáskutatás különböző elméleti és módszertani megközelítései és témái”, és az „elavult kvalitatív-kvantitatív kettőség” felett (Lingard–Trevor, 2010). Két másik, ugyancsak ausztráliai kutató a neveléstudományi doktori iskolák egyik legfontosabb feladataként említette a leendő kutatók felkészítését az „ismeretelméleti sokféleségre” (*epistemological diversity*) és annak megértését, hogy a megismerés tudományossága nem attól függ, hogy kvalitatív vagy kvantitatív módszereket használunk, hiszen mindkettőt lehet tudományosan és tudománytalanul használni (Vadeboncoeur–Rawolle, 2003).

Minőség, relevancia, kiválóság

Az elmúlt két évtizedben a minőség kérdése – sokszor és sok helyen elemzett okokból – a társadalmi élet minden területén a középpontba került, beleértve ebbe a tudományos kutatást, és ezen belül természetesen az oktatáskutatást is. Az oktatáskutatás globális trendjei között is kiemelt figyelmet érdemel mind a minőség és/vagy a tudományos kiválóság kérdéseinek az előtérbe kerülése, mind ezek értelmezésének az átalakulása. Ez szorosan összefügg mindazzal, amit az oktatáskutatás társadalmi pozíciójával és megítélésével foglalkozó előző részben említettem, hiszen a társadalmi megítélés alapvetően függ attól, hogy az érintett szereplők (a tágabb akadémiai közösség, a politikai döntéshozók, a tanári szakma és maga az oktatáskutató közösség) milyen elvárásokat fogalmaznak meg a kutatásokkal szemben, milyennek érzékelik ezek eredményeinek a minőségét, és milyen dinamika jellemzi a kapcsolatukat. Ez utóbbi (ti. mely szereplők elvárásai kapnak nagyobb és melyeké kisebb súlyt) tapintható ki mögött, hogy „*a minőségről folyó diskurzus olyan mértékben behatolt a kutatás területére hogy – ahogy ezt a kutatási terület két nemzetközileg jól ismert elemzője hangsúlyozta – a köztudatban csaknem kiszorította a 'tudományosságról' folyó korábbi vitákat*” (Oancea–Furlong, 2007). Érdemes azonnal kiemelni: a kutatások minőségének a „tudományos standardoknak való megfelelés” (ami elsősorban az akadémiai közösség elvárásaihoz köthető) csak az egyik dimenziója lett: emellett, mint látni fogjuk, legalább ennyire fontossá vált a gyakorlatban való hasznosulás kérdése.

A minőséggel és a kiválósággal kapcsolatos vitákban az egyik legkomolyabb választóvonalat éppen az alkotta és alkotja, hogy ezeket inkább a klasszikus tudományos standardokkal való összevetés alapján kell-e megítélni (pl. aminek egyik lehetséges eszköze a megjelent publikációk értékelése abból a szempontból, hogy azok milyen „impakt faktorrall” rendelkező folyóiratokban jelentek meg) vagy pedig a gyakorlatban hasznosulást mérő egyéb mutatók alapján. Amíg az előbbit tekintve az elmúlt években viszonylagos konszenzus¹⁴ alakult ki arról, hogy milyen minőségmutatókat lehet és kell figyelembe venni, addig az utóbbit tekintve továbbra is meglehetősen nagy a bizonytalanság. Ugyanakkor, és ezt a fontos globális tendenciák között kell említeni, sok erőfeszítés történt annak érdekében, hogy a minőség és kiválóság olyan mutatóit keressék meg, amelyek illeszkednek a terület sajátosságaihoz.

A kutatások minőségének kérdését tekintve különös figyelmet érdemes mindaz, ami e területen az elmúlt két évtizedben az Egyesült Államokban történt. Az oktatáskutatásban érintett társadalmi csoportok közötti dinamika, továbbá az a tény, hogy bizonyos területeken (pl. egészségügy, élelmiszerbiztonság) itt korábban kialakultak (és az amerikai bírósági

¹⁴ A „viszonylagos” szót érdemes hangsúlyozni, hiszen e standardokról komoly viták folynak és a megbízhatóságukat a tudomány-metriával foglalkozók gyakran kétségbe vonják (Marton et al., 2004).

ítélkezési gyakorlat által megerősítést kaptak) a tudományos kutatás által biztosított információkra épülő közigazgatási döntéshozatal adott formái és ezek mintaként jelenhettek meg az oktatási ágazat számára, sajátos helyzet alakult ki. Ezt legjobban talán a „tudományosan megalapozott kutatás” (*scientifically-based research*) fogalma fejezi ki (Shavelson–Towne, 2002). Az elmúlt évtizedben dominánssá vált amerikai felfogás lényege olyan standardok meghatározása, amelyek a kutatási eredmények megbízhatóságára (reliabilitás) helyezik a hangsúlyt. E felfogásban a kutatás minőségét alapvetően az eredmények megbízhatósága határozza meg, és azt, hogy mely eredmények tekinthetők inkább vagy kevésbé megbízhatónak, előre rögzített kutatás-módszertani standardok határozzák meg. A minőség – és ezzel együtt a társadalmi elfogadottság, a rendelkezésre álló források, a legitimitás és más egyebek – drámai módon összekapcsolódott itt azzal, amiről a versengő paradigmákról és kutatás-típusokról szóló előző részben volt szó. Bizonyos módszertani megoldások és kutatási paradigmák a jó, mások a rossz minőség szinonimájává váltak, és mindezt a jog eszközével is szentesítették.

A már többször idézett 2002-es amerikai oktatáskutatási törvény egyik legfontosabb eleme azoknak a standardoknak a rögzítése volt, amelyek alapján az oktatáskutatási „termékek” minősége egyértelműen megítélhető. A törvény 102. paragrafusa definiálta a „tudományosan érvényes kutatás” (*scientifically valid research*) fogalmát annak érdekében, hogy bizonyos feltételeket csak az ilyennek tekintett kutatásoknak biztosítsanak (pl. ilyenre kell épülniük az állami fejlesztési akcióknak, ez kaphat állami támogatást, csak az ennek megfelelő kutatási eredmények terjesztését támogatja az állam). „Tudományosan érvényes kutatásnak” azt a kutatást tekinti e törvény, amely az ugyanott szintén definiált „tudományosan megalapozott kutatási standardokkal” (*scientifically based research standards*) összhangban van (lásd a keretes írást). Ez lényegében azt jelenti, hogy a törvényhozás állást foglalt a különböző ismeretelméleti alapokon nyugvó módszertani paradigmák egyike mellett, és az állam – mint utaltunk rá, nem kevés vitát kiváltva – elkötelezte magát a „jó kutatás”, azaz a minőség egy konkrét értelmezése mellett.

A tudományosan megalapozott kutatás standardjai

- (A) A tudományosan megalapozott kutatás standardjai olyan kutatási standardokat jelentek, amelyek
- (i) szigorú, szisztematikus és objektív kutatási módszereket alkalmazására épülnek annak érdekében, hogy az oktatási tevékenységek és programok számára releváns, megbízható és érvényes tudás jöjjön létre, és
 - (ii) a kutatási eredményeket és következtetéseket úgy mutatják be, ami megfelel az alkalmazott módszereknek, és amelyeket e módszerek alátámasztanak
- (B) A fogalom, az elvégzett a kutatásnak megfelelően, magába foglalja továbbá a következőket:
- (i) szisztematikus, megfigyelésen vagy kísérleteken alapuló empirikus módszerek alkalmazását,
 - (ii) olyan adatelemzéseket, amelyek megfelelően alátámasztják az átfogó eredményeket,
 - (iii) olyan mérések és megfigyelési módszerek alkalmazását, amelyek megbízható adatokat eredményeznek,
 - (iv) az oksági összefüggéseknek kizárólag a véletlenszerűséget biztosító (*random assignment*) kísérletekre és más kutatási modellekre épülő megállapítását (amelyeknek alapvetően ki kell zárniuk az egyéb hihető versengő magyarázatokat),
 - (v) annak biztosítását, hogy az elemzések és az alkalmazott kutatási módszerek olyan részletességgel és világos módon legyenek bemutatva, ami megengedi a kutatás megismétlést vagy, minimum, lehetőséget ad arra, hogy szisztematikus módon építeni lehessen a kutatás eredményeire.
 - (vi) az elfogadást egy olyan szakmailag lektorált folyóirat vagy független szakértőkből álló bizottság által, amely hasonlóan alapos, objektív és tudományos értékelést nyújt, és
 - (vii) olyan kutatási terv és módszereket alkalmazását, amelyek megfelelnek a feltett kutatási kérdésnek

Forrás: United States Congress (2002)

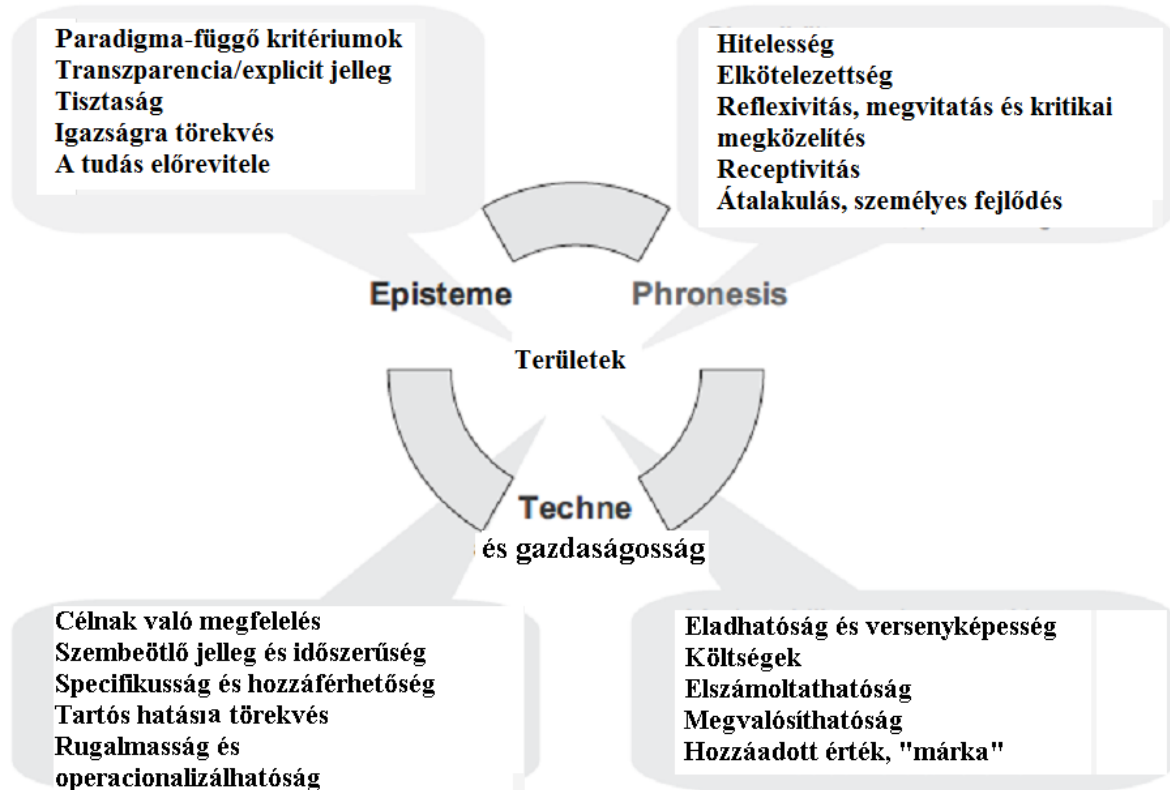
E standardokat az Amerikai Oktatáskutató Társaság később újabb elemekkel egészítette ki (AERA, 2008), hangsúlyozva azt, hogy az oksági összefüggések vizsgálata a véletlenszerűséget garantáló kísérleti kutatási modell (*experimental designs using random assignment*) vagy kvázi-kísérleti modell alkalmazását igényli, mert csak ez tudja kiszűrni az elért eredmények alternatív oksági magyarázatait. Ez olyan elemeket foglalhat magába, mint „a longitudinális vizsgálat, az eset-kontroll vizsgálat, a statisztikai összekapcsolás és az idősor-elemzés”, amelyeket például akkor lehet vagy kell alkalmazni, amikor egy policy vagy egy program eredményeit értékelik, és azt kell megállapítani, vajon az eredmények valóban az adott policy vagy program hatására keletkeztek-e. Az AERA hangsúlyozta azt is, hogy ezek a standardok egyformán alkalmazandók az alapkutatások, az alkalmazott kutatások és az értékelési céllal végzett kutatások során. Mindezek a tényekre alapuló (*evidence based*) megközelítés térnyerését mutatták, ami – mint később még hangsúlyozni fogom – az oktatáskutatás globális tendenciái között ma az egyik legnagyobb figyelmet érdemlőnek tekinthető.

A kutatások minőségével kapcsolatos kritikáknak, mint láttuk, csak egyik forrása az, amelyet az akadémiai közösség tagjai – vagy annak domináns csoportjai – fogalmaznak meg. A másik kritika a „felhasználók”, azaz a politikusok vagy döntéshozók és az iskolai gyakorlat irányából érkezett. E kettősség érzékelhető abban a két rivalizáló magyarázatban, amelyet az oktatáskutatás nem kellő gyakorlati hasznával kapcsolatban szoktak megfogalmazni, és amely két eltérő megoldást javasol az e mögött felfedezni vélt minőségproblémákra. Az egyik megoldás a tudományos megalapozottság erősítése olyan módon, ahogyan ez az itt idézett domináns amerikai modellben történik, a másik a gyakorlattal való kapcsolat erősítése a kutatók és a gyakorlatban lévők együttműködésének, a közöttük lévő kommunikációnak, a közöttük történő közvetítésnek és mindenekelőtt közös cselekvésüknek az erősítésével. A gyakorlat felől érkező kritika mögött – mint láttuk – részben a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolat természetének leegyszerűsítő értelmezése vagy félreértése is meghúzódhat, ami miatt kiváló minőségű kutatás is bizonyulhat felhasználhatatlannak, de ugyanez minőségproblémaként is leírható (ha a minőség egyik kritériumának éppen a felhasználást vagy annak hiányát tekintjük). E kritikát – mint később látni fogjuk – nagymértékben felelősítette a tudományos kutatásnak az innovációban játszott szerepéről alkotott képünk átalakulása.

Az elmúlt két évtizedben nagyon sok olyan elemzés született, amelyek a kutatás és a gyakorlat kapcsolatával, e kapcsolat problémáinak okaival és e problémák lehetséges megoldásaival foglalkoztak (pl. DETYA, 2000; Levin, 2004; Broekkamp–van Hout-Wolters, 2007; Pearson, 2007), illetve ezek nyomán – amint azt a felhasználók felé fordulásról szóló részben később látni fogjuk – az országok egy részében egészen konkrét gyakorlati lépések is történtek. A problémák okairól és a megoldásokról folyó vitákban folyamatosan jelen voltak olyan elemek, amelyek kifejezetten a minőség perspektívájából tekintettek erre a problématerületre, és olyan kérdéseket feszegettek, vajon milyen hatással lehetnek az oktatáskutatásra a tudományos értékelésének azok a módszerei, amelyeket például az angliai kutatásértékelési rendszer alkalmaz (Oancea–Furlong, 2007; 2010). A globális trendek között kiemelt figyelmet érdemlő az, hogy elkezdődött és jelentősen előrehaladt az olyan minőségértékelése és minőségbiztosítási megoldások kidolgozása, amelyek elszakadnak attól a hagyományos akadémiai modelltől, amely a minőség kizárólagos mércéjének a tudományos közösség ítéletét tekinti, és amely megpróbálja figyelembe venni a gyakorlatra tett hatást. Ez a minőségfogalom kitágításával, annak összetettebb értelmezésével és többdimenziós jellegének a hangsúlyozásával járt. E kiterjesztett minőségmodell egy értelmezésért mutatja az a 2007-ben publikált ábra, amelyben az Oxfordi Egyetem professzora John Furlong és ugyanezen egyetem kutatója, Alis Oancea az Arisztotelészi fogalmakat használva a

„*Phronesis*” (gyakorlati) és a „*Techne*” (technikai) dimenzióval egészítették ki az „*Episteme*” (elméleti) dimenzióját, és e három együttese alapján javasolták a minőség definiálását (lásd 1. ábra).

1. ábra
A gyakorlatorientált kutatás minőségkritériumai



Forrás: Oancea–Furlong (2007)

A gyakorlatorientált kutatás minőségkritériumainak kidolgozása, ennek elfogadtatása – ahogyan Furlong és Oancea fogalmaztak, az ennek megfelelő új „társadalmi szerződés” megkötése (Furlong–Oancea, 2005) – és ennek gyakorlati alkalmazása olyan folyamatok, amelyek messze nem zárultak le. Bizonyos országokban vagy földrajzi régiókban (ilyenek tűnik például Skócia), ez a folyamat messze előre haladt (Ozga, 2007), másutt mintha alig indult volna el. Az ezzel kapcsolatos viták, és a gyakorlati kivitelezés részleteinek kidolgozása és különösen kipróbálása majd folyamatos javítása feltehetően hosszabb időt igényelnek, és ez az elkövetkező időszakban is az oktatáskutatás egyik figyelemmel kísérendő globális trendje marad. A vitában a jövőben is jelen lesznek egymástól igen eltérő vélemények, olyanok is, amelyek a kutatás és a gyakorlat közötti szakadék „túl gondos” feltöltésének a kockázatait is megfogalmazzák (lásd pl. Biesta, 2007).

Érdeemes megemlíteni, hogy az alábbiakban ismertetett következő három globális trend, azaz a *tényeken alapuló megközelítés*, a *közvetítő funkció* intézményesülése és a *felhasználók felé fordulás* egyaránt a minőség problémájára adott válaszként is értelmezhető. Három egymást kiegészítő, gyakran egymással vitázó, de valójában egymást erősítő és egyúttal az oktatáskutatás társadalmi súlyát is nagymértékben meghatározó jelenségről van szó.

A tényeken alapuló megközelítés

Utaltam arra, hogy a tényeken alapuló megközelítés térhódítása az oktatáskutatás globális trendjei közül talán az egyik leginkább figyelmet érdemlő. Mint láttuk, e megközelítés egyfajta „minőségbiztosítási eszközként” is funkcionál: térhódítása mögött nem csak az akadémiai közösség aktivitása található, hanem azon köröké is, amelyek célja a közszolgáltatások és a kormányzati munka minőségének javítása, és amelyek nemegyszer üzleti háttérrel is rendelkeznek. A folyamat súlyát jól mutatja az, hogy az OECD 2003-ban e témában önálló programot indított el,¹⁵ amelynek keretei között négy nemzetközi konferenciát tartottak és megjelent egy, az eredményeket összefoglaló kiadvány (*OECD, 2007*). Mint látni fogjuk, ez jelentős hatással volt az Európai Unióban zajló folyamatokra: e megközelítés az Európai Unió oktatáspolitikájának is fontos elemévé vált. Amikor a német Szövetségi Oktatási Minisztérium a német EU elnökség hivatalos programjának a keretén belül 2007 tavaszán e témában átfogó konferenciát rendezett,¹⁶ az Európai Bizottság oktatási ügyekkel foglalkozó igazgatóságának vezetője az oktatással kapcsolatos közösségi döntések *tétjének* a növekedésével indokolta azt, hogy a tényekre épülő oktatáspolitikai témája a közösségi politika előterébe került.

A tényeken alapuló megközelítés térhódítása lényegében azt jelenti, hogy az oktatáskutatás területén széles körben hatni kezdtek a tudományos kutatásnak azok a standardjai, amelyeknek az amerikai oktatáskutatási törvényben történt megfogalmazását az előző részben bemutattam. Ennek nyomán szigorodtak azok a kutatás-módszertani megkövetések, amelyeknek meg kell felelni ahhoz, hogy egy kutatási javaslat állami támogatást kaphasson és azok a normák is, amelyeknek meg kell felelni a kutatási eredmények ismertetése során. Ennek a folyamatnak eredményeképpen indultak fejlődésnek a kutatási eredmények nyilvántartásának azok az új intézményes formái, amelyekről a közvetítésről szóló következő részben lesz szó.

Másutt részletesen elemeztem a tényeken alapuló megközelítés keletkezését, az oktatás területén történt terjedését és jelentőségét (Halász, 2009), hangsúlyozva azt, hogy az eredeti modell az egészségügyi és élelmiszerbiztonsági területről hatolt be az oktatás területére, és hogy e modellnek alapvetően nem társadalomtudományi, hanem természettudományi gyökerei vannak. Itt nem ismételtem meg mindazokat az érveket, amelyek mélyen igazolják és alátámasztják e modell alkalmazásának szükségességét, és nélkülözhetetlenné teszik annak alapos elemzését és ismeretét mindenki által, aki oktatáskutatással foglalkozik. Ehelyett itt inkább azt emelem ki, hogy – mint már utaltam rá – a tényekre alapuló megközelítésnek azzal az értelmezésével kapcsolatban, amely az Egyesült Államokban meghatározóvá vált, és amely az egészségügyi (ezen belül különösen a gyógyszerkutatásokban alkalmazott) vizsgálati módszereknek az oktatásba történő közvetlen áttemelését jelenti, meglehetősen sok kritika is megfogalmazódik. Bár e megközelítés a súlya és jelentősége folyamatosan nő és várhatóan a jövőben is nőni fog, ez nem jelenti annak a diverzitásnak és módszertani pluralizmusnak a felszámolását, amelyről a versengő paradigmákkal és eltérő kutatás-típusokkal foglalkozó előző részben volt szó.

David *Berliner* amerikai pszichológus professzor – aki a nyolcvanas években Amerikai Oktatáskutatási Társaság egyik elnöke is volt – egy 2002-ben, az oktatáskutatási törvény évében publikált és sokszor idézett tanulmányában ezt írta a tényekre alapuló megközelítésről és ennek sarokkövéről, a véletlenszerűséget garantáló kísérleti módszerről: „*azt gondolni,*

¹⁵ A program honlapját lásd itt:

http://www.oecd.org/document/29/0,3343,en_2649_35845581_31237469_1_1_1_1,00.html

¹⁶ A konferencia honlapja: <http://www.bmbf.de/en/7245.php>

hogy az új tudást teremtő kutatásnak ez az egyetlen 'tudományos' formája – az egyetlen, amely megbízható evidenciát teremt – a tudomány rövidlátó értelmezése általában és az oktatáskutatás félreértése különösen. Ez a Kongresszusban erős támogatást kapott törvény¹⁷ összekeveri a tudomány módszereit és a tudomány céljait (...), ami a babonás jellegű gondolkodás példája, és ami a tudományos gondolkodás antitézise” (Berliner, 2002). Berliner, aki egyébként pszichológia-kutatóként a „kemény” természettudomány módszereinek természetes alkalmazója volt, konkrét példákkal érvelt amellett, hogy e módszereknek az oktatáskutatásban történő túlhangsúlyozása nem segíti, hanem lehetetlenné teszi azt, hogy e kutatási terület az oktatással kapcsolatban érvényes és releváns tudást hozzon létre.

Az Amerikai Oktatáskutató Társaság korábban idézett, az eltérő paradigmákat követők közötti szakadékok betömését célzó 2002-es kerekasztal-beszélgetésén hangzott el az, hogy „azok, akik a tudomány egységének a koncepciójából ('unified' conception of science) indulnak ki, azzal érvelnek, hogy a társadalomtudományok célja ugyanaz, mint a természettudományoké: általánosítható magyarázatokat és előrejelzéseket kell produkálniuk. Azok viszont, akik azt a megközelítést követik, amelyet gyakran „értelmezőnek” ('interpretatívnak') nevezünk, azt állítják, hogy a társadalmi jelenségek különböznek a természeti jelenségektől, mert az előbbiek értelemmel bírnak az ezekben involválódó aktorok számára. Továbbá a jelentések olyan komplex társadalmi kontextusba ágyazódnak bele, amely maga is úgy alakítja azt, amit meg kell érteni, hogy az érintett aktorok nem feltétlenül veszik ezt észre, és ez éppúgy igaz a kutatókra, mint azokra az emberekre, akiket tanulmányoznak” (Moss et al., 2009). Az utóbbi perspektívában gondolkodók számára a tényeken alapuló megközelítést túlhajtó kutatók gyakran kifejezetten tudománytalan módon gondolkodóként jelennek meg – mint láttuk, adott esetben akár babonákat követőnek is minősítik őket –, akiknek a perspektívája beszűkült és a kutatási módszerekre vagy technikákra koncentrálnak szem előtt veszítik a tudományos gondolkodás logikáját.

Érdeemes megemlíteni, hogy a gyakran igen kemény és érvekkel nagyon alaposan alátámasztott kritikák nemcsak a tényekre épülő megközelítés aranymercéjének tartott randomizált kontrollált kísérleti módszerrel kapcsolatban fogalmazódnak meg, hanem annak puhább formáival, így például a korábbi kutatások szisztematikus és szintetizáló összefoglalásaival (*systemic reviews*) kapcsolatban is (Andrews, 2005). Mindazonáltal a szintetizáló tematikus összefoglalások szaporodása a tényekre alapuló megközelítés egyik egyértelműen pozitív hozadékának tekinthető. Elsősorban nem is feltétlenül azért, mert ezek egy-egy konkrét kérdést tekintve (pl. miképpen hat az ICT eszközök használata az olvasástanulásra vagy hogyan hatnak a kiscsoportos tanítási módszerek a természettudományok tanulásának eredményességére) tényszerű és a kérdés egyértelmű megválaszolását lehetővé tevő „bizonyítékokat” gyűjtenek össze, hanem azért, mert építik a tudományos emlékezetet, erősítik a tudományos kutatás kumulatív hatását és használatuk potenciálisan javítja minden új kutatás minőségét.

Az óvatosságra intő kritikák fontos, érvényes és figyelmen kívül nem hagyható dolgokat fogalmaznak meg. Fontos látni azt is, hogy a tényekkel való igazolhatóság szintjeinek a jogi meghatározása és ezek között a randomizált kísérleti módszernek az első helyre helyezése az Egyesült Államokban nem független sem az ottani bírósági ítélezési gyakorlat hatásától, sem az amerikai oktatáspolitikai aréna sajátos belső erőviszonyaitól. A tényekre alapuló

¹⁷ Berliner itt nem a korábban ismertett oktatáskutatói törvényre utal, hanem az azt egy évvel megelőzően, de azzal teljes összhangban lévő, a „tudományosan megalapozott kutatás” fogalmát folyamatosan használó ismert „No Child Left Behind” törvényre

megközelítésnek az Egyesült Államokban kialakult modellje mögött ugyanakkor a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolat fejlődésének olyan általános összefüggései is láthatóak, amelyek miatt nem juthatunk más következtetésre, mint hogy e megközelítés terjedése kikerülhetetlen, és az oktatáskutatás jövőbeni fejlődésének ez egyik meghatározó trendje marad.

A közvetítő funkció intézményesülése

A tényekre alapuló megközelítés megerősödésének egyik eredménye az olyan intézmények létrejötte és megerősödése, mint amilyen az amerikai *What Works Clearinghouse (WWC)*¹⁸. Ennek célja a gyakorló pedagógusok, a politikai döntéshozók, a kutatók és a tágabb társadalmi közösség olyan tényekkel vagy bizonyítékokkal való ellátása, amelyek „tudományosan megalapozott módon” bizonyítják azt, hogy „mi az, ami a gyakorlatban működik”. E szervezet olyan nyilvános adatbázist működtet, amely rendszerezett és standard formában tartalmazza a fontos információkat mindazokról a beavatkozásokról (*interventions*), azaz programokról, gyakorlatokról és politikákról, amelyek célja a tanulási eredményesség (*student outcomes*) javítása. Ezen információk egyik legfontosabbika éppen az, amely azt mutatja meg, hogy az adott beavatkozás mennyire tekinthető tudományosan megalapozott bizonyítékot szolgálónak.

Hasonlónak tekinthető az egyébként jóval korábban (1993-ban) alapított angol *Evidence for Policy and Practice Information and Coordinating (EPPI) Centre*¹⁹ is, amely a Londoni Egyetemen belül működik, és nem csupán oktatással, hanem a társadalom más területeivel is foglalkozik. E szervezet is arra törekszik, hogy a kutatási eredményeket hozzáférhetővé tegye mindazok számára, akiknek erre szükségük van („legyen szó akár politikai döntéshozókról, akár gyakorló szakemberekről, akár személyes döntésre készülőkéről”) és ennek is egyik legfontosabb célja a kutatási eredmények megbízhatóságának az értékelése. Az EPPI egyik erőssége a társadalomtudományi kutatások *szintetizálása*, azaz a korábbi kutatási eredmények szisztematikus és szintetizáló összefoglalása (2010 nyarán 135 szintetizáló kutatói jelentést lehetett találni a központ honlapján). A szintéziseket és az ezek alapját képező kutatási jelentések értékelését az EPPI-vel szerződött értékelő partnerek végzik, szigorú standardokat követve.

Ilyen, a kutatási „termékeket” értékelő, rendszerező, azokat hozzáférhetővé tévő szervezetek más országokban is létrejöttek vagy tervezik ilyenek létrehozását (Burns–Schuller, 2007; Broekkamp–van Hout-Wolters, 2007). E szervezeteket gyakran „közvetítő ügynökségeknek” (*brokerage agencies*) nevezik: a létrejöttük és működésük egyike az oktatáskutatás ma megfigyelhető fontosabb globális trendjeinek. Kialakulásuk és megerősödésük egyszerre több tényező hatására történik, amelyeknek csupán egyike a tényeken alapuló megközelítés terjedése, és ezzel összefüggésben a minőség-standardok feletti örökös intézményesülése. E forma egyúttal a kutatás és a gyakorlat közötti közvetítés új intézményes formáját is jelenti, aminek igényét az ezek közötti kommunikációnak azok a nehézségei keltették fel, amelyekről az oktatáskutatás társadalmi pozíciójáról és megítéléséről szóló részben volt szó korábban. A kutatás és a politika/gyakorlat közötti kapcsolat természetének ott hangsúlyozott, egyre jobb megértése tette világossá, hogy a kutatók és a gyakorlati szakemberek között eleve kicsi az esélye a hatékony közvetlen kommunikációnak, és hogy emiatt intézményes közvetítőkre vagy „fordítókra” van szükség. A közvetítő ügynökségek képesek a kutatás által létrehozott eredményeket a gyakorlat számára „emészthető formába” hozni, azokat úgy rendszerezni és szintetizálni, hogy az a gyakorlat igényeit kövesse. Ez a második oka annak, hogy a közvetítő

¹⁸ A honlapját lásd itt: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc>

¹⁹ A honlapját lásd itt: <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/>

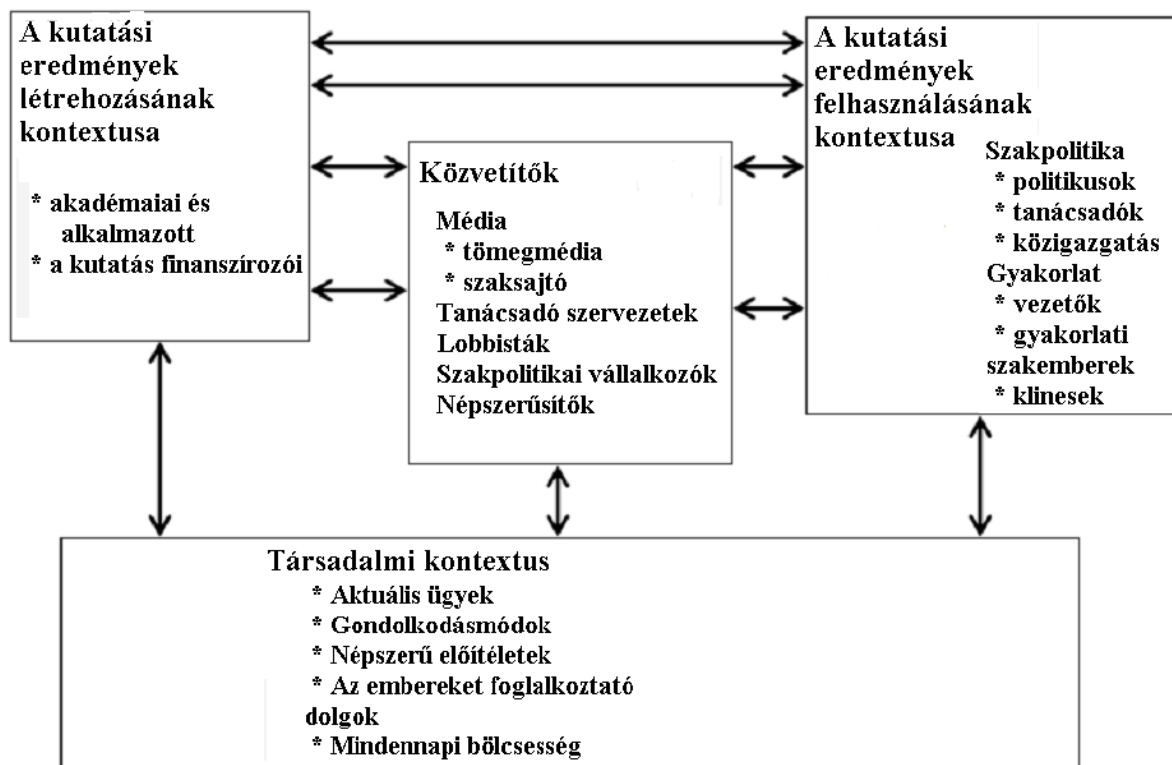
funkció egyre inkább intézményesül (ami, ha megtörténik, látványos módon megnövelheti a nemzeti oktatáskutatói rendszerek hatékonyságát).

Végül a harmadik ok egyszerűen az oktatáskutatások mennyiségi fejlődése. A különböző programok keretei között és sokféle intézményi formában (egyetemek, kutatóintézetek és egyre inkább tanácsadó magánvállalkozások) megvalósuló kutatások olyan mennyiségű kutatási eredményt hoznak létre, hogy ennek az áttekintése lehetetlenné válik. Senki nem tud már eligazodni a kutatási eredmények világában: azokat valakiknek gyűjtenie, rendszereznie, hozzáférhetővé tennie kell. A közvetítő ügynökségek teszik lehetővé azt is, hogy egy-egy kutatás jobban hasznosulhasson. A kutatások gyakran eseti megrendelésre készülnek, és a megrendelő csak részben használja azt a tudást, amelyet létrehoznak. Ha nincs másodelemzés, nincs tematikus szintetizálás, az oktatáskutatásba történő befektetések összehasonlíthatatlanul rosszabbul hasznosulnak, mintha létezik ilyen. A közvetítő funkciót intézményesítő országok ugyanakkor a kutatási befektetéseket jóval nagyobb határfokkal hasznosítják, mint azok, amelyek ezt a funkciót nem intézményesítik, ahol a kutatási eredmények könnyen „elfelejtődnek”, egy-egy gyakorlati probléma esetén nulláról indítják a szükséges új tudás létrehozását, ahol tehát nincs okos tudásmenedzsment.

A közvetítés intézményesítésének gondolata több országban a kutatások gyakorlati hasznosulásának javítását célzó állami oktatáskutatói politikák egyik legfontosabb eleme lett. A közvetítő funkció központi helyett kapott a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolatokat reprezentáló egyre összetettebb modellekben, így például abban, amelyet a kilencvenes évek közepén a később közoktatásért felelős miniszterhelyettesként is dolgozó kanadai Benjamin Levin vázolt fel (lásd 2. ábra). A Levin sokszor idézett modelljében megjelenő közvetítői funkciók megerősítése a kutatások gyakorlati hasznosulásának erősítését szolgáló stratégiák egyik legfontosabb elemévé vált.

2. ábra

A kutatás hatása a gyakorlatra: meghatározók, kapcsolatok, folyamatok



A felhasználók felé fordulás

A közvetítő funkció intézményesülésének és megerősödésének egyik oka, mint láttuk, az a törekvés, hogy javítsák a kutatás és a kutatási eredmények felhasználói vagy „fogyasztói” közötti kommunikáció hatékonyságát. Ugyancsak láttuk azt, hogy a felhasználó igényeihez való alkalmazkodás, az oktatáspolitikai és az iskolai gyakorlat szempontjából releváns eredmények létrehozása a minőség egyik fontos, adott esetben a „tudományossággal” versengő mércéjévé vált. Az a felfogás erősödött meg, hogy nem lehet „jó kutatásról” beszélni akkor, ha az eredmények érdektelenek a gyakorlat számára. A „jó kutatás” a „Pasteur-négyzetben” található, azaz egyszerre tölti be az alapkutatás és az alkalmazott kutatás feladatát. A felhasználó felé fordulás, a felhasználókkal való termékeny interakció intézményesítése, a felhasználókkal való kommunikáció felértékelődése és új, kreatív formáinak létrehozása a következő olyan globális trend, amelyet ki kell emelnünk.

A felhasználókkal való együttműködésen alapuló gyakorlatorientált kutatás elmélete és gyakorlata kétségtelenül a kilencvenes és kétezres évek egyik meghatározó trendje, amely egyszerre több forrásból táplálkozik, egyszerre több kérdésre próbál választ találni, és amelynek többféle megjelenési formája van. Egyaránt kell elméletről és gyakorlati alkalmazásról beszélnünk, hiszen egyfelől a kutatás és a gyakorlat kapcsolatának radikális újragondolását láthatjuk, másfelől konkrét, jelentős erőforrásokat mozgató és nagyhatású programok tárulnak elénk.

Ami az elméletet illeti ez többek között az olyan modellekben ölt testet, mint amelyeket korábban már felidézünk: ilyen a „Pasteur-négyzet”, ilyen Furlong és Onacea korábban bemutatott „minőségmodellje” és ezeknek még számos további formája létezik. Jelentős részük az utolsó fejezetben később tárgyalandó modern innováció-elméleti gondolkodásból ered, de vannak olyanok is, amelyek igen régi, az oktatás világában keletkezett hagyományokra mennek vissza. Talán három olyan modellt vagy megközelítést érdemes itt megemlíteni, amelyek az országok egy részében nagy hatást gyakoroltak az oktatáskutatással kapcsolatos nemzeti politikára, és amelyeket követve a kutatások jellegét nagymértékben átalakító programok indultak el.

Az elsőt az *akciókutatás* és/vagy a „*tanárok által végzett kutatás*” (*teacher research*) modelljei alkotják, amelyek a kutatás és a gyakorlati fejlesztés összekapcsolását, a kutatók és a gyakorló tanárok együttműködését, az utóbbiaknak a kutatásba való aktív bevonását vagy éppen a kutatás önálló szereplőjeként való elfogadását hangsúlyozzák. Az akciókutatás a hetvenes évektől kezdve igen nagy figyelmet kapott az oktatáskutatáson belül, számos kutató vált e modell követőjévé és ez az oktatáskutatás egyik elismert paradigmájává vált (Kemmis, 1999). A tanárok által végzett kutatás modellje, amelyben maguk a tanárok válnak kutatóvá, az elmúlt másfél évtizedben kapott egyre növekvő figyelmet, sőt egyfajta mozgalommá is vált (Craig, 2009). Ez utóbbi modellhez hozzátartozik a tanárok felkészítése arra, hogy kutatásokat végezzenek, ami egyes országokban a tanárképzés és a tanártovábbképzés egyik meghatározó elemévé vált. Magyarországon is ismert a kutatás-alapú finn tanárképzés modellje (Niemi, 2008), aminek – ezt érdemes itt kiemelni – magán Finnországon belül is két eltérő értelmezése létezik. Az egyik azt hangsúlyozza, hogy a tanárokat képessé kell tenni a tényeken alapuló megközelítés és bonyolult kutatás-módszertani megközelítéseket alkalmazó kutatási eredmények befogadására, a másik viszont azt hangsúlyozza, hogy a tanárokat, anélkül hogy feladnák gyakorlatias megközelítésüket, a tudás *teremtésének* aktív szereplőjévé kell tenni (Toom et al., 2008). Az értelmezéseknek ez a kettőssége külön figyelmet érdemel:

ezek mögött esetenként tudatos választás van, máskor egyszerűen a kutatás természetének vagy a kutatás értelmezésében bekövetkezett változásoknak a nem kellő értése.²⁰

A második itt említésre érdemes modell a „tudásteremtő iskola” modellje, amely lényegében a két nagyhatású japán innováció-kutató Ikujiro Nonaka és Hirotaka Takeuchi 1995-ben megjelent, a japán vállalatok innovációs dinamikáját elemző „Tudásteremtő vállalat” című könyve (Nonaka–Takeuchi, 1995) gondolatainak az iskolákra való alkalmazása. A már említett angol oktatáskutató David Hargreaves, akinek elemzései az elmúlt másfél évtizedben különösen nagy hatást gyakoroltak az oktatáskutatásról való gondolkodásra először Angliában, majd globálisan is, a kilencvenes évek végén publikálta azt a tanulmányát, amelyben az iskolákat tudásteremtő szervezetként mutatja be (Hargreaves, 1999). Ahogyan Nonaka és szerzőtársa kimutatta, hogy a japán vállalatok különleges versenyképessége mögött olyan innovációk rejlenek, amelyek forrása nem feltétlenül a tudományos kutatás, hanem a maguk által teremtett új tudás, úgy Hargreaves is arra hívta fel a figyelmet, hogy a jó iskolák is tudásteremtők: azaz folyamatosan értékelik, tesztelik, kipróbálják és továbbfejlesztik a tudást, karbantartják és raktározzák azt, sőt megosztják és másoknak átadják. E modell egyik legfontosabb eleme az a modern innováció-elmélet által erősen támogatott gondolat, hogy az új tudásnak (és az innovációnak) nem a tudományos kutatás az egyetlen, és talán nem is legfontosabb forrása.

A harmadik itt kiemelt modell *gyakorlatközösségek (communities of practice)* modellje, amely közel áll az előzőhöz, és – éppúgy, mint az – az oktatáson kívülről, a modern innováció-elmélet és üzleti menedzsment világából származik. A gyakorlatközösségek olyan, hasonló gyakorlati problémákkal szembesülő egyénekből álló csoportok, amelyek tagjai érdekeltek és motiváltak komplex gyakorlati problémák közös megoldásában, ennek érdekében közösen keresnek és hoznak létre új tudást, közösen tanulnak. Az ilyen közösségekre a társas tanulás (*social learning*) és az ebben rejlő különleges előnyök kihasználása jellemző, így esetenként különleges tudásteremtő potenciálra tehetnek szert (Wenger et al., 2002). Ilyen gyakorlatközösségek a kutatók és a gyakorlati szakemberek együttműködésére is épülhetnek, ami nemcsak a kutatási eredmények hasznosulását segíti, hanem rögtön a kutatások relevanciáját, gyakorlatorientáltságát is, vagyis éppen azt, amire a „Pasteur négyzetben” van szükség. Az ilyen gyakorlatközösségek kialakulását segíthetik a természetes módon keletkező vagy tudatos akarattal létrehozott, a horizontális tanulást támogató hálózatok (*networks*). Az elmúlt másfél évtizedben figyelemre méltó oktatáskutatói trenddé vált gyakorlatközösségként működő hálózatok létrehozása (Bognár, 2004; OECD, 2005b), és az oktatási innovációs politikáknak éppúgy fontos eleme lett az egyetem-iskola együttműködés támogatása (lásd pl. McLaughlin–Black-Hawkins, 2007), mint ahogy a gazdasági innovációt támogató politikáknak az egyetem-vállalat együttműködésé.

A felhasználók felé fordulás, mint meghatározó globális oktatáskutatói trend tehát nem egyszerűen a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolat elméleti továbbgondolását jelenti, hanem a létező gyakorlat tényleges változását is: azaz konkrét és valóságos szervezeti változásokat, jelentős erőforrásokkal támogatott új programokat, és a kutatói viselkedés érzékelhető átalakulását. Ennek egyik fontos jele az oktatáskutatók szervezeteinek és a

²⁰ Amikor „kutatótanárokról” beszélünk, sokan arra gondolnak, amikor például a földrajztanár a földrajzkutató vagy a történelemtanár a történészkutató szerepét veszi fel (ez a kettősség jól megfigyelhető pl. a magyar Kutató Tanárok Országos Szövetsége munkájában és megközelítésében), de ebben az esetben nem erről van szó. Amiről itt szó van, ahhoz sokkal közelebb áll az a tevékenység, amelyet Győri János *tanórakutatásnak* nevez (Gordon Győri, 2008), de amit a kutatás fogalmának szűkebb értelmezéséhez ragaszkodók valószínűleg inkább *tanóraelemzésnek* neveznének (az eredetileg japán fogalom angolul *lesson study*).

kutatási programoknak a megnyitása a gyakorlat szereplői felé. Az ausztráliai oktatáskutatók szövetsége történetének korábban már említett elemzése például jól mutatja azt a folyamatot, ahogyan a kutatói közösség egyre nyitottabb lesz az olyan gyakorló szakemberek előtt, akik bár maguk nem professzionális kutatók, mégis e közösség tagjai akarnak lenni (Lingard & Gale, 2010). Mint a következőkben látni fogjuk a 2000-es években több olyan nagy kutatási program keletkezett, amelyeknek egyik legfontosabb jellemzője e nyitás megteremtése volt.

Az egyik ilyen program az angol „Tanítás és Tanulás Kutatási Program” (*Teaching and Learning Research Program – TLRP*), amely akár a kutatók és a felhasználók közötti új „társadalmi szerződés” egyik modelljének is tekinthető. Ennek egyik legfontosabb jellemzője a szigorú kutatás-módszertani normák érvényre juttatásához és az iskolákkal és gyakorló pedagógusokkal való együttműködés megköveteléséhez való egyidejű ragaszkodás (Pollard, 2006, 2007; Edwards et al., 2007). Egy másik hasonló program a skót „Alkalmazott Oktatáskutatói Modell” (*Applied Education Research Scheme - AERS*), amely a kutatás és a gyakorlat közötti kapcsolat fenti modelljeinek még inkább megfelel (Consortium..., 2002; Ozga, 2007, Forbes, 2008). Az utóbbi programban valóban működő gyakorlatközösségek létrehozása volt a cél, ami – úgy tűnik – realizálódott is. Ez utóbbiban minden bizonnyal szerepe volt a sok ország által irigyelt, különösen fejlett skót oktatásfejlesztési kultúrának (a két programról részletesebben lásd a keretes írást).

Az angol „Tanítás és Tanulás Kutatási Program”²¹

Az angol „Tanítás és Tanulás Kutatási Program” (*Teaching and Learning Research Programme - TLRP*) 2000-ben indult. A programra közel egy évtized alatt körülbelül 40 milliárd angol Fontot, azaz évente körülbelül 1,4 milliárd forintot fordítottak, így ez minden idők legnagyobb oktatáskutatói programja lett az Egyesült Királyságban. A program legfontosabb célja, hogy kutatások területén összekapcsolják az akadémiai kiválóságot a tanulás eredményességének tényleges javításával, illetve a kutatásoknak a gyakorlatra történő hatása maximalizálásával, és ennek a szellemében fejlesszék az Egyesült Királyság oktatáskutatói kapacitásait. A TLRP a felhasználók aktív bevonására épülő kutatást („*user engaged pedagogic research*”) támogatja. Mivel a felhasználók aktív bevonása a kutatásokba a finanszírozási támogatás elnyerésének feltétele, a gyakorlat közvetlen fejlesztését nem támogató kutatások ebben a programban nem fordulhatnak elő. A program a modern innovációs gondolkodást követi, azaz a tudással és a tudás hasznosulásával kapcsolatos felfogása nem lineáris: nem a tudás „átadásán” van a hangsúly, hanem azon, hogy a kutatók és felhasználók együtt dolgoznak a projektekben.

A skót „Alkalmazott Oktatáskutatói Modell”²²

A skót „Alkalmazott Oktatáskutatói Modell” 2004-ben indult el 5 millió angol Font öt évre tervezett, költségvetéssel. Célja a skót felsőoktatási intézmények oktatáskutatói kapacitásainak fejlesztése és olyan magas színvonalú kutatások támogatása, amelyek hozzájárulnak a skót oktatás eredményességének a fejlődéséhez. A kezdeményezés részben annak nyomán született, hogy a skót egyetemek az oktatáskutatás területén igen gyengén szerepeltek a 2001-ben lezajlott nemzeti kutatásértékelés (RAE) során. A program szakmai vezetését egy három egyetemből (Edinburgh, Stirling and Strathclyde) álló konzorcium látta el. A program három tematikus hálózatba szerveződött: (1) tanulók, tanulás, tanítás, (2) iskolavezetés és az oktatás kormányzása, (3) iskolák és a társadalmi tőke fejlesztése. Mindhárom tematikus hálózat a részvétel három különböző szintjét engedte meg: a legelső a hálózat munkájába való egyszerű bekapcsolódást (így például az összejövetelein történő

²¹ A program honlapja: <http://www.tlrp.org/aims/index.html> és

²² A program honlapja: http://www.aers.org.uk/aers/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

rendszeres megjelenést), a legmagasabb professzionálisan kidolgozott kutatási projekt végrehajtását jelentette.

Az említett angol és a skót kutatási programok mellett a kétezres években más olyan nemzeti oktatáskutatási programok is indultak, amelyeknek fontos eleme volt a kutatók és a gyakorló szakemberek együttműködésének a támogatása, bár talán sehol sem olyan mértékben, mint e két esetben. Kevésbé jellemzi ez például a finn „*Life as Learning*” elnevetésű programot, bár – mint már utaltam erre – itt is meghatározó a kutatásoknak a tanárképzéshez történő hozzákapcsolása (Csapó et al., 2004; Niemi, 2007). A kutatás és a gyakorlat intenzív összekapcsolása könnyebb olyan célzott programokban, amelyek nem általában az oktatáskutatási kapacitások vagy az oktatáskutatás által nyújtott tényanyag-bázis fejlesztését szolgálják, hanem specifikus oktatási problémák kutatással támogatott megoldását. Erre kiemelkedően érdekes példának tűnik a *KiVa* nevű finn program, amelyet eredetileg a Turku Egyetem koordinálásával 1999-ben indítottak el az iskolai bántalmazás (*bullying*) visszaszorítására, és amely a kétezres évek közepén az akkori erőszakos cselekmények nyomán kiemelt állami támogatást kapott.²³ A program jellegzetes akciókutatás: fejlesztő beavatkozás és egyben a professzionálisan megszervezett kísérleti kutatás is (2009-ben már 1400 finn iskola vett részt benne), amely a legszigorúbb standardoknak megfelelő módszerekkel próbálja egy konkrét beavatkozási forma hatásosságát igazolni (Salmivalli et al., 2005). Ez a különösen figyelemre fenn program akár annak a példája is lehet, hogy a „tudományosan megalapozott kutatás” korábban idézett amerikai standardjait és a gyakorlat jobbításával kapcsolatos imént idézett skót normákat egymással össze lehet egyeztetni.

Értékelés és oktatáskutatás

Az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve kiemelt figyelmet érdemlő folyamatként kell említenünk az *értékelési funkció* előtérbe kerülését. E folyamat – melynek súlyát és jelentőségét jól illusztrálják Michael Power „*Az audit társadalom*” (Power, 1997) című vagy Guy Neave az „*értékelő állam kiemelkedéséről*” szóló (Kogan, 1993) sokat idézett munkái – ismert módon áthatotta a közpolitika és a közszolgáltatások egészét általában és oktatás világát különösen. Az oktatás világában az értékelési funkció persze mindig, korábban is jelentős figyelmet kapott, de az elmúlt két évtized e tekintetben előzmények nélküli áttörést hozott. Az értékelés, a kutatással bensőséges kapcsolatban lévő terület. Ahogy Carol H. Weiss, a Harvard Egyetem korábban már idézett volt professzora és e terület talán legismertebb és legnagyobb hatású szakértője megfogalmazta: „*ami az értékelést megkülönbözteti a többi területtől az nem a módszer vagy a vizsgálat tárgya, hanem a szándék – a cél, aminek érdekében végzik*” (Weiss, 2005). Az értékelés leírható úgy, mint az alkalmazott kutatás egy formája.

Az elmúlt két évtizedben az „értékelési ipar” lett az oktatáskutatás legnagyobb megrendelője és fogyasztója, és a kutatás az értékelésen keresztül olyan politikai irányítási eszközzé vált (Ozga, 2008), amelyről az „értékelő állam” nem tud lemondani, amelyet folyamatosan használ. Az országok egy részében, elsősorban ott, ahol a fejlett értékelési kultúra fejlett oktatáskutatási infrastruktúrával párosult, lezajlott az a folyamat, amelyet a svéd Christina Segerholm a kutatók „csendes kormányzati eszközzé” válásaként írt le (Segerholm, 2003). Bizonyos országok közpolitikája és ezen belül oktatás-politikája – különösen azoké, amelyek decentralizált környezetben folytatnak aktív állami politikát – olyan mértékben „értékelés-gazdag” lett, hogy ma már nem találunk egyetlen egy olyan jelentősebb intézkedést vagy

²³ KiVA = Kiusaamista Vastaan , azaz „Bántalmazás Ellen”. A program honlapját lásd itt: <http://www.kivakoulu.fi/content/view/56/171/>

programot, amelyhez ne társulna értékelő kutatás. Az oktatáskutató műhelyek, legyen szó akár egyetemekről, akár független kutatóintézetekről és „agytrösztökről” (*think tank*) kutatásaik meghatározó hányadát végzik értékelési feladatok keretei között. Különösen nagy szerepe van azoknak a fejlesztési programokat menedzselő és azok hatásának értékelését köteleességszerű feladatnak tekintő nemzetközi vagy nemzeti szervezeteknek (amilyen pl. Világbank vagy az amerikai USAID). Ezek az értékelő kutatások fontosabb megrendelői közé tartoznak és a fejlesztési folyamatokat kísérő kutatások eredményeit összegyűjtve mára kiemelkedő „tudásbankokká” is váltak. Ugyanez mondható el az Európai Bizottságról, amely bár közvetlen igazgatási eszközökkel alig rendelkezik, igen aktív oktatáspolitikát folytat, és amely számára az értékelő kutatás az egyik legfontosabb irányító-befolyásoló eszközzé vált, óriási igényt támasztva ezzel az ilyen kutatásokra (Commission..., 2007).

Az értékelő kutatásoknak sokféle formája lehet, így ezek lehetnek döntésmegelőzők (amikor egy-egy intézkedés bevezetése előtt a döntés megalapozását szolgálják), monitorozóak (amikor a program futása közben egyfajta ellenőrzési funkciót szolgálnak) vagy igazi, azaz utólagos értékelések (amikor egy-egy intézkedés vagy program hatását utólag elemzik). Az utóbbi történhet akár annak érdekében, hogy a társadalom felé igazolni (vagy cáfolni) tudják egy-egy intézkedés vagy program értelmét, akár azért hogy a későbbi intézkedések vagy programok tanulni tudjanak a tapasztalatokból. Tekintettel arra, hogy a tanulás a folyamatos politikai tanulásra (*policy learning*) vagy politikai kísérletezésre (*policy experimentation*) kényszerülő modern állam működésének az oktatás világában is meghatározó jellemzőjévé vált²⁴ ez hozzájárult nemcsak az oktatáskutatások korábban már bemutatott felértékelődéséhez, de a kutatások jellegének, természetének, tematikus orientációinak és módszereinek sajátos fejlődéséhez is. Mint arra már utaltam, a tényeken alapuló megközelítés és az e mögött meghúzódó módszertani paradigma maga is, közvetlenül kapcsolódik ehhez a folyamathoz.

Az értékelés és az oktatáskutatás kapcsolatát, és az ezzel összefüggő globális trendeket elemezve külön figyelmet kell fordítani az értékelési funkció egy specifikus formájára, a *tanulói teljesítmények értékelésére*. Ez az a terület, amely ma és valószínűleg a jövőben is talán a legtöbb oktatáskutatói kapacitást köti le, és amely magán az értékelés világán belül is feltehetően a kutatások legnagyobb „fogyasztója”. Noha ez két eltérő világ – persze éles határok nélkül – a nyelvünk nem tesz határozott különbséget általában az értékelés (*evaluation*) és specifikusan a tanulói teljesítmények értékelése (*assessment*) között (Harlen, 2007). Értékelésről beszélve a legtöbbször az utóbbira gondolunk, igaz, abból kiindulva, hogy ez általában kvantitatív módszertannal, standardizált tesztekkel történik, a „mérés” fogalmát próbáltuk e területre lefoglalni. A tanulói teljesítmények standard tesztekkel történő értékelése területén világszerte robbanásszerű fejlődés következett be az elmúlt időszakban. Óriási kutatási háttérrel igénylő nemzetközi és nemzeti mérési rendszerek jöttek létre, és e rendszerek fejlődése messze nem zárult le (OECD, 2008a; Eurydice, 2009). A rendszerek nemcsak közvetlen módon támasztanak kutatási igényeket (a standardizált tesztekkel történő adatfelvételek szakszerű a lebonyolítása és különösen feldolgozása klasszikus empirikus kutatási technológiákat igényel), hanem közvetlen módon is azáltal, hogy a tudás végtelenül komplex és jórészt feltáratlan világába hatolnak bele. Ez utóbbi nemcsak a kognitív pszichológia, a tanuláskutatás kutatási potenciáljának a mobilizálását igényli, hanem olyan

²⁴ Ennek értelmezéséhez lásd Halász (2006).

területekét is, mint például a kultúra fogalmát vizsgáló tudományok, így például a kultúraantropológiáét.²⁵

A standardizált tesztek alkalmazására épülő nemzeti és nemzetközi értékelési és mérési programok látványos fejlődése a jövőben minden bizonnyal folytatódni fog, és új területeken fogja igényelni újabb oktatáskutatói kapacitások kiépülését. Ilyen lesz várhatóan a felsőoktatási tanulói teljesítménymérés, amely az Egyesült Államokban ma már általánosan elterjedt (Hart..., 2009) és más országokban is terjedőben van (Nusche, 2008). Az OECD erre irányuló új programja (AHELO²⁶) valószínűleg országok sokaságában indít majd el újabb hasonló kezdeményezéseket. Ugyanilyen fejlődő terület lehet a felnőtt lakosság vagy egyes foglalkoztatási területek képességekészletének vagy kompetencia helyzetének az a fajta vizsgálata, amely ugyancsak számos országban már bevett gyakorlat, és aminek ugyancsak egy OECD keretei között szerveződő vizsgálat, a felnőtt kompetenciamérés (PIAAC²⁷) adhat a jövőben komoly lökést.

Az oktatási értékelésnek persze egyéb formái is intenzív kutatás-fogyasztók lettek. Így például a nemzeti tanfelügyelet, amelyek – kis túlzással – a törvényességet őrző és az állami politikák implementálását menedzselő szervezetekből néhány országban modern társadalomkutatási eszköztárat használó, értékelő szervezetekké alakultak. A legutóbbi (2008-ban bekövetkezett) átszervezése előtt például a svéd állami felügyelet nagyrészt oktatáskutatói eszközökre és eredményekre támaszkodó szervezetként működött (Kádárné Fülöp Judit, 1991), a holland állami felügyelet pedig a pedagógiai kutatás területén is tekintélynek számító Johan van Bruggen irányítása alatt a kutatási eredményekre épülő változásmenedzsment egyfajta úttörő szervezetévé alakult (Bruggen, 2000).²⁸ Az angol állami tanfelügyelet története a nyolcvanas-kilencvenes években úgy is leírható, mint „*a hagyományos felügyeleti módszerek átláthatóbbá és konzisztensebbé válása a kvantitatív módszerek és teljesítményindikátorok használata révén*”, aminek nyomán e szervezet hatóságból (*regulatory organisation*) kvázi kutatószervezeté alakult (Smith, 2000).

Az értékelési funkció kormányzati súlyának növekedése, a kutatás és az értékelés szétválaszthatatlan összefonódása, az értékelésnek a legfontosabb kutatási megrendelővé válása és mindezeknek az oktatáskutatás egészének fejlődésére, tartalmi-módszertani jellegzetességeinek az alakulására gyakorolt hatása kétségtelenül az egyik legfontosabb globális trendnek tekinthető. E trend a jövőben is meghatározó marad, így ezzel minden nemzeti oktatáskutatói stratégiának az egyik legfontosabb kiindulópontként kell számolnia. E folyamatnak vannak előnyei és költségei, ez a kutatási terület számára óriási lehetőségeket nyit és egyúttal komoly kihívások elé is állítja azt.

A tartalmi orientációk sokfélesége és változásai

Az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve természetesen kíváncsiak vagyunk arra is, vajon milyen *témákban*, milyen *tartalmi területeken* folynak kutatások, azaz melyek azok a tartalmi

²⁵ Jól jelzi ezt az oktatási „értékelési ipart” háttérét szolgáló hazai kutatások diszciplináris és tematikus orientációja, ezen belül különösen a „tudás”, a „műveltség”, a „kompetencia” fogalmainak a megragadására irányuló erőfeszítések (lásd pl. Csapó, 2002; 2003)

²⁶ A program honlapját lásd itt:

http://www.oecd.org/document/48/0,3343,en_2649_35961291_40624662_1_1_1_1,00.html

²⁷ A program honlapját lásd itt:

http://www.oecd.org/document/57/0,3343,en_2649_33927_34474617_1_1_1_1,00.html

²⁸ Bruggen az nemzeti tanfelügyelet európai szervezetének (SICI) az elnöke is volt, ez utóbbi szervezet pedig egy sor európai országban terjesztette azt a felügyeleti felfogást, amelyet akár „kutatásra épülő felügyeletnek” is nevezhetünk.

területek, amelyek az oktatáskutatás területén világszerte kiemelt figyelmet kapnak. A kutatások tematikus orientációinak áttekintése különösen reménytelen vállalkozás, talán nem is annyira a rendszerezett adatok hiánya miatt, mint inkább azért, mert nem könnyű megegyezni a rendszerezés kategóriáiban. Így például gyakran nem könnyű különválasztani a tematikus és diszciplináris kategóriákat (pl. a „felnőttoktatás” egyszerre lehet téma is és diszciplináris leágazás is.) Ha mégis sikerül megfelelő kategóriákat találni, az tárul elénk, hogy a kiemelt figyelemben részesülő kutatási témák az időben folyamatosan változnak, attól függően, hogy éppen milyen problémák kerülnek a társadalmi vagy politikai figyelem előterébe, milyen szakterületeken jelentkezik újfajta szakemberszükséglet és ehhez kapcsolódó (kutatásokkal alátámasztható) új tudásigény vagy éppen – ennek jelentőségét nem lehet elég hangsúlyozni – milyen *divatok* keletkeznek és múlnak el. A kutatások tematikus irányultságának a változásait nyomon követhetjük olyan lehetséges indikátorok vizsgálatán keresztül, mint például

- az egyetemek adott diszciplináris kutatási területhez kapcsolható kutatási-oktatási egységeinek (tanszékek, intézetek, kutatócsoportok) a száma és ennek változásai
- nagyobb reprezentatív kutatószervezetek kutatási projektjeinek tematikus orientációja
- a reprezentatív nemzeti vagy nemzetközi oktatáskutatási társaságok intézményesült speciális tematikus vagy érdeklődési csoportjai hálózatai
- ugyanezen társaságok rendszeres konferenciáinak tematikus fókuszai
- a kutatás-finanszírozó szervezetek (állami ügynökségek vagy magánalapítványok) pályázati kiírásainak témái
- a kutatási terület reprezentatív tematikus folyóiratai vagy az általános orientációjúak tematikus számainak az alakulása

E trendek alakulásáról igen sok figyelemre méltó és friss adatot közölt a bevezetőben említett, az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeit elemző tanulmány. Ennek szerzői többek között az Amerikai Oktatáskutatási Társaság (AERA) 728 tételből álló oktatáskutatási folyóiratlistájának „*Academic Journal*” besorolású tételeit elemezve úgy találták, hogy a folyóiratok kevesebb, mint egytizede általános jellegű, és bizonyos témákban a folyóiratok különösen magas számát tudták azonosítani. Ebben az elemzésben a leggyakoribb tematikus (és gyakran egyben diszciplináris) orientációk a szaktárgyi oktatás és szakképzés, a pszichológia és pszichoterápia az oktatásban, a sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, a felsőoktatás, az életkor- és fejlődés-specifikus oktatás, az oktatásmenedzsment és oktatás-gazdaságtan valamint oktatásszociológia voltak (Lénárd et al., 2010). Egy 2009-ben publikált ausztráliai elemzés 1042 angol nyelvű oktatáskutatási folyóiratot vizsgálva 26 tematikus kategóriát különböztetett meg és itt a folyóiratok impakt faktorát is vizsgálták. A legtöbb folyóirat itt „átfogó, általános” kategóriába került (itt külön kategóriába sorolták az olyan szakterületet, mint pl. az idegen nyelvek oktatása, a matematikaoktatás vagy a természettudományos oktatás) és ezt követte a „tanárképzés” majd az „orvos- és ápolóképzés” (lásd 2. táblázat).

2. táblázat: Angol nyelvű oktatáskutatási folyóiratok gyakorisága és ezek impakt faktora (2008)

	Összes folyóirat		ISI impakt faktoralal rendelkező lapok		
	N	%	N	%	Átlag
Átfogó, általános (<i>Comprehensive</i>)	80	7.7	18	22.5	0.7
Tanárképzés	51	4.9	6	11.8	0.6

<i>(Teacher education)</i>					
Orvos- és ápolóképzés <i>(Medical & nursing education)</i>	41	3.9	16	39.0	1.2
Természettudományos és műszaki oktatás <i>(Science & engineering)</i>	68	6.5	17	25.0	0.7
Speciális igényűek (beleértve a fogyatékosokat és a tehetségeseket) nevelése <i>(Special education (including disability studies) & gifted)</i>	68	6.5	28	41.2	0.8
Szakképzés, továbbképzés, felnőttoktatás és képzés <i>(Vocational, further & adult education & training)</i>	49	4.7	3	6.1	0.8
A nevelés társadalmi, kulturális kontextusa, oktatásszociológia és antropológia <i>(Social & cultural context, educational sociology & anthropology)</i>	40	3.8	6	15.0	0.6
Angol és olvasástanítás <i>(English & literacy education)</i>	30	2.9	8	26.7	1.0
Nevelésszociológia <i>(Educational psychology)</i>	57	5.5	28	49.1	1.2
Oktatástechnológia, számítástechnika, ICT <i>(Educational technology, computing & ICT)</i>	66	6.3	8	12.1	0.7
Felsőoktatás <i>(Higher education)</i>	66	6.3	7	10.6	0.6
Igazgatás, vezetés, politika <i>(Administration, leadership, education management & policy)</i>	56	5.4	7	12.5	0.5
Tanításmódszertan, tantervelmélet és tanítási gyakorlat <i>(Pedagogy & curriculum: theory & practice)</i>	36	3.5	3	8.3	0.3
Koragyermekkorai nevelés <i>(Early childhood education)</i>	27	2.6	2	7.4	0.6
Testnevelés, sport, egészségnevelés, higiénia <i>(Physical education, sport, personal health & hygiene)</i>	27	2.6	6	22.2	0.7
A jogi, nemzetközi kapcsolatokkal, szociális munkával és jóléti rendszerekkel összefüggő oktatási <i>(Law, political science, international relations, social work, welfare education)</i>	17	1.6	2	11.8	0.3
Vallások és vallásoktatás <i>(Religion & religious education)</i>	17	1.6	0		
Kreatív művészetek, média és kommunikáció <i>(Creative arts, media & communication)</i>	53	5.1	1	1.9	0.1
Közgazdaságtani, könyvelési, üzleti és menedzsment-oktatás <i>(Economics, accounting, business & management education)</i>	25	2.4	2	8.0	0.4
Idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia <i>(Languages, linguistics, ESL (including TESOL & LOTE))</i>	52	5.0	10	19.2	0.7
A matematika oktatása <i>(Mathematics)</i>	33	3.2	1	3.0	0.7
Összehasonlító és kultúraközi kutatások, őshonosok oktatása, etnikai kérdések <i>(Comparative, cross-cultural & indigenous education & ethnic issues)</i>	24	2.3	4	16.7	0.3
Dizájn és technológia	5	0.5	1	20.0	0.3

<i>(Design & technology)</i>					
Értékelés, tesztelés, mérés, kutatási módszerek <i>(Assessment, testing, educational measurement & research methods)</i>	22	2.1	9	40.9	0.9
Neveléstörténet és nevelésfilozófia <i>(History & philosophy of education)</i>	22	2.1	3	13.6	0.2
Társadalomtudomány, humaniőrak (beleértve a környezeti és földrajzi nevelést) <i>(Social Sciences & humanities (including environment & geography))</i>	10	1.0	1	10.0	0.7
Összesen	1042	100	197	18.9	0.8

Forrás: Fairbairn et al. (2009)

A 2008 és 2010 között szervezett jelentősebb szakmai konferenciák tematikáját elemezve a korábban idézett hazai elemzés készítői azt találták, hogy a legtöbb konferencia ebben a két évben a tanulás-tanítás és a felsőoktatás kérdéseivel foglalkozott (mindkettővel 8), ugyanakkor csak 1-2 konferenciát szerveztek olyan témákkal, mint a környezeti nevelés, a minőségbiztosítás vagy az oktatásmenedzsment és oktatás-gazdaságtan (Lénárd et al., 2010).

A kutatási irányokat leíró tematikus kategóriákban igen nehéz megegyezni: az ilyen célú klasszifikációk mögött sajátos meggyőződések, a valóságértelmezés jellegzetes formái találhatóak. Az egyik figyelemre méltó kezdeményezés ezen a területen az európai „NESSE hálózathoz” kapcsolódik, amely az európai oktatáskutatások feltérképezését (*research mapping*) egy olyan kategóriarendszer alapján végezte, amely az oktatás világának sajátos problémaelemzésére épül. A kategóriarendszer kidolgozói – tulajdonképpen a korábban bemutatott Weiss féle „problémamegoldó modellből” kiindulva – jellegzetes *oktatási problémákat* definiálnak, és ezekhez kapcsolnak hozzá olyan kutatási irányokat vagy területeket, amelyekről az várható, hogy az adott problémával kapcsolatban releváns tudást hoznak létre. Kategóriarendszerükben 12 tematikus kutatási irány jelenik meg, amelyek mindegyike hozzákapszolható különböző olyan oktatási problémákhoz, amelyekre a társadalom vagy a politika megoldásokat keres (lásd a *keretes írást*).

Az oktatáskutatás NESSE által alkalmazott tematikus osztályozása

- A. ⇨ Egyenlőtlenségek és társadalmi igazságosság az oktatásban (*Education Inequalities and Social Justice*)
- B. ⇨ A szülők, az iskolák és a helyi közösség (*Parents, School and Community*)
- C. ⇨ Globalizálódás és tudásgazdaság (*Globalisation and the Knowledge Economy*)
- D. ⇨ Kurrikulum, tanítási módszerek és értékelés (*Curriculum, Pedagogy and Assessment*)
- E. ⇨ A gyermekek társadalmi helyzete és fejlődése (*Social Development of Children*)
- F. ⇨ Információs és kommunikációs technológia az oktatásban (*Digital Technologies*)
- G. ⇨ A nemekkel összefüggő kérdések (*Gender*)
- H. ⇨ Kreativitás és innováció (*Creativity and Innovation*)
- I. ⇨ Az oktatás kormányzása (*Education Governance*)
- J. ⇨ Kutatás, politika és gyakorlat kapcsolata (*Research, Policy and Practice*)
- K. ⇨ Képzés, munka és élethosszig tartó tanulás (*Training, Work and Lifelong Learning*)
- L. ⇨ A tanárok és a tanítás (*Teachers and Teaching*)

Példák oktatási problémákra,
melyek számára a fenti kutatási területek releváns tudást hoznak létre
(zárójelben a fenti lista egyes tételei jelennek meg):

- ?? > Milyen kormányzati mechanizmusok képesek a tanulók és a családok számára megfelelő oktatási lehetőségeket teremteni? (B, I)
- ?? > Hogyan lehet a társadalomtudományt eredményesen felhasználni arra, hogy segítse a politikai döntéshozatalt és az iskolai gyakorlatot? Milyen jó példák vannak erre? (J, H)
- ?? > Milyen elvek határozzák meg az oktatási rendszerek működését, és ezek hogyan hatnak arra, hogy mennyire igazságosan oszlanak meg az életesélyek? (A, E, G)
- ?? > Mi okozza az iskolákból való korai kimaradást és milyen megelőzési stratégiák tűnnek működőképesnek? (A, D)
- ?? > Hogyan segítheti az oktatás a bevándorlók társadalmi integrálódását (A, B, C, D, K, L)

Forrás: A NESSE weblapja²⁹

A lehetséges tematikus orientációk egyik legjobb mutatója az, hogy a nemzeti és nemzetközi oktatáskutatói társaságokon belül milyen speciális *érdeklődési csoportok* (SIG) alakulnak, azaz e társaságok szervezete tematikus dimenzióban hogyan strukturálódik. Az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeit elemző, többször említett tanulmány ezeket módszeresen áttekinti és több esetben részletesen ismerteti. A nemzetközi térben legnagyobb tekintéllyel és befolyással bíró Amerikai Oktatáskutatói Társaságnak, amely nevében ugyan nemzeti, de tagságát és programjainak részvevőit tekintve globális szervezet, 2010-ben 164 speciális érdeklődési csoportja volt, amelyek esetenként egészen szűken speciális területekhez is kötődhetnek (pl. egy konkrét kutatási módszer alkalmazása vagy egy híres személy munkásságának az elemzése), de gyakran igen átfogó területeket jelenítenek meg (pl. tanuláskutatás). Ugyanebben az évben az Európai Oktatáskutatói Szövetség (EERA) 26, az Északi Országok Oktatáskutatói Szövetsége (NERA) 25, a Brit Oktatáskutatói Szövetség (BREA) 29 tematikus irányt jelölt meg a honlapján. Ugyanígyen felosztásokat találunk azután egy-egy témán belül is, így a tematikus oktatáskutatói szervezetek egyik a legismertebb európai képviselőjének, a Tanulás és Tanítás Kutatása Európai Szövetségnek (EARLI) 17 szakosodott csoportja van (Lénárd et al., 2010).

Az oktatáskutatások globalizálódása ellenére – erről, mint meghatározó globális trendről, a későbbiekben részletesebben lesz szó – a kutatások tematikus orientációit ma is nagymértékben meghatározzák az egyes országok nemzeti hagyományai. Az oktatáskutatás esetében a nemzeti kötődések más kutatási területekhez képest különösen erősek. Ennek oka részben az, hogy a nemzeti keretek között kialakult és ma is nagyrészt nemzeti keretek között fejlődő oktatási rendszerek nagymértékben meghatározzák a problémáknak azt a körét, amelyre a kutatástól válaszokat várhatnak. De oka ennek az is, hogy a kutatás az egyes országokban sajátos módon intézményesült, és ez kijelöli a könnyebben és nehezebben járható utakat (például azt, hogy a neveléstudomány mennyire nyitott az interdiszciplináris megközelítések felé, milyen kutatási paradigmák elfogadottak vagy mennyire nyitott a kutatói közösség a nemzetközi tér felé).

Jól tükröződik például ez abból a francia kutatók által közelmúltban készített és publikált tanulmányból, amely három eltérő nemzeti és kulturális közösséghez kapcsolható, jelentősebb hatású neveléstudományi folyóirat cikkeinek a tartomelemzésére épült. A Eurydice nemzetközi oktatási fogalomtárának³⁰ felhasználásával a folyóiratok 1999 és 2009 között megjelent számait elemezték, és jellegzetesen eltérő tematikus súlyokat találtak. A „francia

²⁹ Lásd: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/research-mapping>

³⁰ TESE - Multilingual Thesaurus on Education Systems in Europe (online: <http://eacea.ec.europa.eu/eurydice/portal/page/portal/Eurydice/TESEHome>)

ajkúak – írták – sokkal gyakrabban publikálnak elméleti, filozófiai vagy történeti tartalmú cikkeket az angolul írókhoz vagy az északiakhoz képest, akik többet foglalkoznak az eredmények, az értékelési módszerek, az eredményességet javító intézkedések kérdéseivel és jóval inkább empirikus orientáltaságúak” (Gaussel – Rey, 2010). Ez az elemzés ugyanakkor mutatja a kutatások tematikus orientációjának átfogó trendjeit is: a publikációkban a leggyakrabban előforduló kulcsszavak a „tanítási módszerek és tanítási gyakorlat”, az „alapfokú oktatás és iskolai kezdőszakasz” és a „társadalmi egyenlőtlenség, társadalmi háttér és társadalmi kirekesztés” (lásd 3. táblázat).

3. táblázat: A Eurydice oktatási fogalomtára kulcsszavainak előfordulása három neveléstudományi folyóiratban (gyakoriság és arány; 1999-2009)

Mots-clés	RFP		BERJ		SJER		Total	
	sur 439	en %	sur 416	en %	sur 302	en %	sur 1 157	en %
Teaching method et teaching practice	53	12,07	51	12,26	30	9,93	134	11,58
Primary education, Primary school	44	10,02	41	9,68	13	4,30	98	8,47
Social inequality, social background et social exclusion	25	5,69	33	7,93	7	2,32	65	5,62
Motivation	33	7,52	12	2,88	16	5,30	61	5,27
Learning outcome (résultats scolaires)	3	0,68	40	9,62	15	4,97	58	5,01
Gender (genre)	15	3,42	38	9,13	14	4,64	57	4,93
Higher education	13	2,96	22	5,29	18	5,96	53	4,58
Learning context	11	2,51	22	5,29	20	6,62	53	4,58
Secondary education, Secondary school	20	4,56	21	5,05	11	3,64	52	4,49
Behaviour (comportement)	5	1,14	26	6,25	19	6,29	50	4,32
Reading (lecture)	22	5,01	9	2,16	19	6,29	50	4,32
Educational theory	23	5,24	14	3,37	9	2,98	46	3,98
Mathematics	12	2,73	28	6,73	6	1,99	46	3,98
Historical perspective, History et History of education	36	8,20	1	0,24	8	2,65	45	3,89
Curriculum	18	4,10	16	3,85	8	2,65	42	3,63
Teacher education	11	2,51	15	3,61	13	4,30	39	3,37
Literacy	8	1,82	17	4,09	13	4,30	38	3,28
Didactics	37	8,43	0	0	0	0	37	3,20
Parents	12	2,73	16	3,85	7	2,32	35	3,03
Pisa	17	3,87	8	1,92	10	3,31	35	3,03
Pre primary education (pré-scolaire)	8	1,82	11	2,64	14	4,64	33	2,85
Socio cultural environment	10	2,28	10	2,40	12	3,97	32	2,77
Cognitive development	15	3,42	6	1,44	8	2,65	29	2,51
Psychology of education	27	6,15	1	0,24	1	0,33	29	2,51
Evaluation method	1	0,23	16	3,85	10	3,31	27	2,33
Educational reform	8	1,82	7	1,68	11	3,64	26	2,25
Physical education	16	3,87	6	1,2	4	1,32	26	2,25
ICT (TICE)	10	2,28	9	2,16	5	1,66	24	2,07
* Sociology of education	19	4,33	2	0,48	1	0,33	22	1,90

Forrás: Gaussel - Rey (2010)

Rövidítések:

RFP = *Revue française de pédagogie*

BERJ = *British Educational Research Journal*

SJER = *Scandinavian Journal of Educational Research*

A kutatások tartalmi orientációinak sokfélesége és gazdagsága mellett említést érdemel ezek gyors változása is. A későbbiekben a változások gyorsaságáról, mint globális trendről még szó lesz, de itt is fontos megemlíteni: a tematikus orientációk az időben természetesen nem

stabilak. A változások gyorsasága valószínűleg növekszik, aminek részben az oktatás problémavilágának az állandó gazdagodása, az újabb és újabb problématerületek és megoldandó kérdések felbukkanása az oka, részben – ettől nyilván nem függetlenül – az új tudományos érdeklődési területek folyamatos megjelenése, részben pedig a tudományos divatok, amelyek természetesen e területet is érintik.

Interdiszciplináris kapcsolódások

Az oktatáskutatás meghatározásánál fogva interdiszciplináris. Mint láttuk, ez olyan kutatási terület, amely egyszerre foglalkozik az egyének személyes fejlődésével (mikro-szinten), intézményi szintű folyamatokkal (mezo-szinten) és az oktatási rendszerrel, mint társadalmi nagyrendszerrel (makro-szinten), így eleve csak akkor lehet képes a vizsgálata tárgyát befogni, ha ahhoz interdiszciplináris módon közeledik. Az elmúlt évtizedekben számos olyan, a tudományok és a tudományos kutatás egészét érintő – a nemzeti innovációs politikákra reflektáló utolsó részben még részletesebben tárgyalt – folyamat zajlott, amelyek eredményeképpen az oktatáskutatások e jellege nagymértékben tovább erősödött.

Ha a kutatást alapvetően meghatározzák azok a konkrét problémák, amelyek megoldását különböző „megbízók” vagy „felhasználók” várják tőle, szükségképpen erősödik interdiszciplináris jellege is, hiszen a problémák nagy része természeténél fogva a diszciplináris területeken átívelő. Ha a kutatások finanszírozása nyitott versenyterben történik, ahol a meghirdetett témákra bárki pályázhat, és a kiválasztás kritériuma nem az, hogy ki honnan jött, hanem az, hogy ki milyen sikerrel oldja meg az adott problémát, ugyancsak szükségképpen erősödik az interdiszciplinaritás. A kutatási vagy kvázi-kutatási (pl. programértékelési) pályázatok gyakran különböző diszciplináris területekről jött kutatókból álló teamek nyerik meg, amelyek eleve interdiszciplináris módon közelednek a probléma felé. Ha egy-egy országban a pályázati rendszerek nyitottsága mellett növekednek az oktatáskutatásra fordított kiadások, ez szükségképpen magával vonja a legkülönbözőbb diszciplináris háttérrel rendelkező kutatók érdeklődésének erősödését: szociológusok, közgazdászok, pszichológusok, történészek, statisztikusok és antropológusok vagy éppen szervezetfejlesztők, rendszerelmélettel, menedzsmenttel és emberi erőforrások fejlesztésével, szociális munkával foglalkozók és terapeuták jelentkeznek az adott feladat megoldására, magukkal hozva mindazt, amit a saját diszciplináris hátterükben találnak. Ha valahol olyan neveléstudományi enciklopédiát vagy lexikont akarnak készíteni, amely tekintettel van az azt használók érdeklődésének sokféleségére, akkor a szócikkek írói közé szükségképpen orvosokat, jogászokat, történészeket, közgazdászokat és másokat is meghívunk.³¹ Nem meglepő tehát, és az oktatáskutatás globális trendjei között külön és kiemelt említést érdemel az interdiszciplinaritás további és nagymértékű erősödése

Az interdiszciplinaritás erősödését azok is érzékelik és próbálják kezelni, akik különböző intézményi vagy egyéb okokból e jelenséget nem egyértelműen pozitív módon fogadják. Néha ez fejeződik ki abban is, amikor az oktatáskutatás (*educational research*) fogalma helyett inkább a neveléstudományi kutatás (*research in educational sciences*) fogalma jelenik meg a szóhasználatban, ahogyan ezt a többször idézett amerikai oktatáskutatási törvény, és az arra épülő intézményi folyamatok esetében láttuk. Itt azért vált fontossá a *tudományterületnek* a *kutatási* területtel szembeni hangsúlyozása, mert – mint láttuk –, a kutatás minőségének érdekében a tudományosan megalapozott és a nem kellően tudományos kutatás között

³¹ Falus Iván egy kerekasztal-beszélgetésben egyebek mellett azzal kommentálta a sokféle szakterület képviselőjének a bevonását a Pedagógiai Lexikon elkészítésébe, hogy „gyakorlatias, a pedagógus mindennapi tevékenységében hasznosítható ismeretek alapján a lexikont lehetne Pedagógiai Lexikon helyett a „Pedagógusok Lexikonának” nevezni.” (A pedagógia..., 1998)

próbáltak különbséget tenni („*scientifically based research*”), és a tudománynak a kutatással szembeni hangsúlyozása rögtön azt a kérdést is felvetette, hogy melyik tudományágról van szó. A válasz persze itt sem lehetett más, mint a neveléstudomány, ami persze döntően többes számban (*educational sciences*) jelent meg, és eleve diszciplínák közösségét jelentette. A diszciplinárisan szerveződő tudományos közösségek az interdiszciplináris vagy transzdiszciplináris területek kialakulását néha „illetéktelen” vagy „idegenek” behatolásaként élik meg, ami az oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás területén is így van. A tudományterületen belül azonban igen gyakran éppen az ilyen „behatolások” nyomán történnek látványos előrelépések. Így volt ez a hatvanas-hetvenes években, amikor a szociológia fordult erős érdeklődéssel az oktatás kérdései felé, majd a nyolcvanas évektől, amikor a kognitív idegtudomány, a közgazdaságtan és talán kisebb mértékben a politikatudomány. A következő részben szó lesz a divatok szerepéről: mint látni fogjuk, ennek egyik formája éppen a diszciplináris kapcsolódások, közeledések és távolodások képében jelenik meg.

Annak a „reménytelen vállalkozásnak”, melynek e tanulmány az eredménye, az egyik legreménytelenebb eleme éppen a diszciplináris kötődések változásainak a feltárása és e területen globális trendek azonosítása. Ez is olyan dolog, amelynek annyi története van, ahány országban létezik oktatáskutatás. Másfelől ez is olyan terület, ahol a különböző perspektívából vizsgálódók elé eltérő képek tárulnak, és e téma elemzését tekintve különösen erős torzító hatása lehet az elemző saját szakmai kötődéseinek. Az interdiszciplináris kapcsolatok között, mindenesetre, úgy vélem, a legnagyobb figyelmet neveléstudománynak a *kognitív idegtudományokkal* és a *közgazdaságtannal* való kapcsolata érdemli.

Ami a kognitív idegtudományokat (ezen belül különösen elsősorban *agykutatást*) illeti, ezek az elmúlt két évtizedben látványos változásokat eredményeztek az oktatásról való gondolkodásban, és a hatásuk mára elérte az oktatáspolitikai gyakorlatot is. Nem meglepő az a megfogalmazás, hogy az agykutatás „*lenyűgöző perspektívákat*” tár fel (Stern et al., 2005) vagy az, hogy „*az oktatási idegtudomány forradalmian új eszközeivel, szemléletével teljesen új módszertárt tud nyújtani az oktatáskutatás és a gyakorlati pedagógia számára egyaránt, ami elindíthat egy korábbiakhoz nem fogható innovációs folyamatot*” (Lénárd et al., 2010). A kognitív idegtudományoknak az oktatás világába történő behatolása vagy inkább az utóbbinak az előbbi előtt történő megnyílása olyan interdiszciplináris kutatási területek kialakulását eredményezte, mint az „*oktatási idegtudományok*” (*educational neuroscience*) „*új tanuláskutatás*” (*new learning science*) vagy „*szellem, az agy és az oktatás*” („*mind, brain and education*”) kutatása (Merks, 2009).

Az a tudás, ami a kognitív idegtudományoknak és az agykutatásnak a – részben a képalkotó diagnosztikai módszerek nyomán – bekövetkezett robbanásszerű fejlődése nyomán keletkezett valóban alapvető módon megváltoztatta az emberi tanulásról és az agyunk működéséről korábban alkotott képünket, és megkérdőjelezett egy sor olyan pedagógiai felfogást vagy hiedelmet, amelyek korábban évszázadokon keresztül meghatározták az iskolai tanulással és tanítással kapcsolatos gondolkodást. Az OECD Oktatáskutatási és Innovációs Központja a kilencvenes évek végén emiatt kezdeményezett egy olyan programot, amely az agykutatás és a – kognitív idegtudományi alapokon nyugvó – tanuláskutatás oktatáspolitikai implikációinak a feltárására irányult. E programból olyan nagyhatású kiadványok születtek, amelyek közvetlen oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési ajánlásokat fogalmaztak meg a kognitív idegtudományok eredményei alapján, illetve bemutatták azokat a konkrét, gyakorlatban megfigyelhető folyamatokat, melyek összhangban vannak ezekkel az ajánlásokkal (OECD, 2002, 2007b, 2008b; Dumont et al., 2010).

A kognitív idegtudományok közvetlen hatása tehát az oktatáskutatás és a neveléstudomány egyik meghatározó globális trendjének tekinthető. Érdeemes megjegyezni, hogy – nem meglepő módon –, ezzel kapcsolatban is vannak viták, és óvatosságra intő hangok. Az OECD említett programjának egyik célja éppen a hamis illúziók eloszlátása, és a várakozások reálissá tétele volt. Van olyan felfogás, amely kifejezetten kockázatosnak tartja a kognitív idegtudományok eredményeinek az oktatási beavatkozásokra való közvetlen lefordítását, és megkérdőjelezi azt, hogy az *„idegtudományok egyáltalán alkalmasak-e arra, hogy az oktatásügyi döntéshozókat és a tanárokat informálják az oktatási reformokkal és az osztálytermi gyakorlattal kapcsolatban”* (Schumacher, 2007). E mögött annak a felismerése és hangsúlyozása áll, hogy a természetes tanulás és az iskolai tanulás közötti óriási különbség van, és a kognitív idegtudományok elsősorban nem az iskolai, hanem a természetes tanulással foglalkoznak. Igaz, ebből kétféle következtetés is levonható: az egyik az, hogy az iskolai tanulást közelíteni kellene a természetes tanulás felé, ami a „standard iskolai modellt” célba vevő erőteljes iskolakritikává is alakulhat (pl. Sawyer, 2008), a másik annak belátása, hogy „a kognitív idegtudomány nem láthatja el a tanulás tudományos megalapozásának univerzális feladatait” (Csapó, 2008b). A kognitív idegtudományi kutatók az oktatás világába belépve gyakran nem eléggé érzékelik azt a társadalmi-politikai kontextust, amely e világot jellemzi, és figyelmen kívül hagyják ezt, amikor a tanulás eredményességének jobbítását célzó javaslatokat fogalmaznak meg (Gura, 2005). Mindettől függetlenül sokan teljes joggal az oktatáskutatók és a kognitív idegtudomány terén dolgozó kutatók közötti együttműködés erősítését az oktatás területén az egyik legfontosabb tudománypolitikai célként fogalmazzák meg, ahogy ez világosan kiolvasható – a korábban idézett OECD programok dokumentumai mellett – például a német Szövetségi Oktatási és Tudományügyi Minisztérium egy e témával foglalkozó vitaanyagából (Stern et al., 2005).

Az oktatáskutatók és a *közgazdászok* közötti együttműködés nagy múltra tekint vissza, ami többek között az oktatás-gazdaságtan, mint önálló diszciplináris terület korán lezajlott intézményesülésében ragadható meg. Amikor azonban a közgazdasági gondolkodásnak az oktatás világába való behatolását itt, mint jellegzetes globális trendet említtem, elsősorban nem erre gondolok. Nem pusztán arról van szó, hogy közgazdászok az oktatás területén végeznek olyan kutatásokat, amelyek pl. befektetésként értelmezik az oktatást, költségeket és hasznot kapcsolva ehhez, hanem a közgazdasági paradigmának az oktatáskutatásban való térhódításáról és megerősödéséről. A közgazdaságtan *termékek* (és szolgáltatások) termelésével, elosztásával, fogyasztásával és mindenekelőtt *cseréjével* foglalkozik. A közgazdasági szemlélet ennek megfelelően mindenütt cserélhető terméket, *csereaktusokat* és *cserekapcsolatba* lépő *ágenseket* keres és az utóbbiak közötti cserekapcsolatok természetét próbálja megérteni. Az oktatás világa természetesen e perspektíván belül is értelmezhető és leírható, és a mai globális trendek egyike éppen az, hogy igen gyakran történik ilyen módon történő leírása és értelmezése (ez értelemszerűen kevésbé érinti a mikro-szintű, így a tanulás kérdéseire fókuszáló kutatásokat, mint azokat, amelyek rendszerszintű kérdésekkel foglalkoznak, de az előbbieket sem hagyja érintetlenül).

A közgazdasági gondolkodásmód – vagy, ahogy sokan talán inkább neveznék, a „neoliberális” közgazdasági gondolkodásmód – és az erre épülő a közgazdasági elemzés térhódítása a társadalomtudományok egészét érinti. A társadalomtudományokon belül, legalábbis a világ jelentős részében, akár hegemoniáról is beszélhetünk. Igaz van, aki úgy véli, ez a hegemonia hamar véget is érhet: *„Ma a közgazdaságtan uralkodik.”* – írta néhány éve egy ismert, az oktatáskutatás kérdéseire is reflektáló angol politikus – *Száz évvel ezelőtt a klasszikus történelemtudomány feladata volt, hogy hasonló közös intellektuális kereteket és*

vonatkoztatást nyújtson. De az időben előrenézve valószínűnek tűnik, hogy más tudományágak válnak a gondolatok domináns terjesztőivé. Az ökológia vagy rendszerelmélet gondolatai erős kihívónak tűnnek: lehet, hogy ott, ahol a mai politikusok fogyasztói és termelői piacokat látnak, tíz vagy húsz év múlva automatikusan anyagrendszereket, energiát vagy pazarlást látunk majd” (Geoff, 2003). A közgazdaságtan ezt az uralkodó helyzetét a társadalomtudományi kutatásban egyszerre több tényezőnek köszönheti. Mindenekelőtt a mindig is meglévő univerzalizmusának (Wallerstein et al., 2002), amit a matematikai módszerek alkalmazására való nyitottsága csak erősített. Emellett az általa tanulmányozott jelenségvilág (cserekapcsolatok és vállalatok) hatalmas gazdagságának és jelenkori dinamizmusának is, a kutatási eredmények gyakori „élesben” történő kipróbálásának, a kutatásokat támogató állami programok domináns kérdésfelvetéseinek, és persze nem utolsó sorban annak, hogy az üzleti világgal való kapcsolata révén az elmúlt évtizedekben a többi társadalomtudományi területnél több anyagi forráshoz juthatott.

A folyamatok és jelentések közgazdasági elemzése iránt az elmúlt két évtizedben az oktatás világában is óriási igény keletkezett. „Az iskolapolitikával kapcsolatos frusztráció közvetlenül az oktatási termelési folyamatról való tudásunkhoz és az ezt megalapozó elemzésekhez köthető” – fogalmazta meg egy ma már klasszikusnak számító cikkében másfél évtizeddel ezelőtt az Eric A. Hanushek (Hanushek, 1986), akit ma valószínűleg a legnagyobb hatású oktatáskutató közgazdásznak kell tekintünk. Az *elszámoltathatóság* fogalmát a közszférában középpontba helyező reformok az oktatási rendszerekben azt az elvet juttatták érvényre, hogy az iskoláknak és a tanároknak (tesztekkel) mérhető eredményeket kell produkálniuk, azzal számolva, hogy ezt csak akkor teszik, ha ebben érdekeltek, vagy ha ennek elmaradása esetén szankciók érik őket. Az a tudomány, amely az érdekeltségek, szankciók és ösztönzők, illetve az ezekre reagáló, az előnyeiket maximalizálni és a költségeiket minimalizálni akaró szereplők viselkedésének dinamikáját képes és hivatott megragadni, és ezek befolyásolására a döntéshozóknak releváns javaslatokat tud megfogalmazni, mindenekelőtt a közgazdaságtudomány.

Nem meglepő, hogy az oktatáskutatás területén élenjáró országok egy részében a kormányok, koncentrálva az e területen található szellemi forrásokat, önálló oktatás-gazdaságtani kutatóintézeteket hoztak létre (ugyanis az általuk megfogalmazott problémák jelentős részére ilyen kompetenciával rendelkező műhelyekből várhattak választ).³² Mint ahogy az sem meglepő, hogy az Európai Bizottság, a saját, folyamatosan növekvő és egyre magasabb szintű tudásigényének kielégítésére kezdeményezte egy európai oktatás-gazdaságtani kutatókat összefogó tematikus hálózat, a „*European Expert Network on Economics of Education*” (EENEE)³³ létrejöttét. Ez a megalakulása óta számos igen alapos oktatási elemzést készített, és támogatja az oktatás-gazdaságtani tudás építését, illetve fiatal kutatóknak e területre történő beáramlását. Ezzel kapcsolatban érdemes azt is megemlíteni, hogy közgazdasági megközelítés térhódítása mögött többek között az található, hogy az oktatáskutatók és az oktatáskutatási programok megvalósítói között egyre többen rendelkeznek közgazdaságtudományi háttérrel, sőt, bizonyos intézményi környezetekben, ha valaki oktatáskutató akar lenni, nem kis esélye

³² Ilyen például az 1992-ben alapított ausztráliai „*Centre for the Economics of Education & Training*” (<http://www.education.monash.edu.au/centres/ceet>) vagy a 2000-ben alapított angol „*Centre for the Economics of Education*” (<http://cee.lse.ac.uk/about/default.asp>). Ilyennek tekinthető továbbá az ugyancsak angol „*Research Centre on Skills, Knowledge and Organisational Performance*” (SKOPE - <http://www.skope.ox.ac.uk>), amelyet nem túlzás az egyik legfigyelemreméltóbb ma létező tudásbázisnak és szellemi műhelynek tekinteni az oktatás területén.

³³ Lásd: <http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEView>

van annak, hogy inkább közgazdasági, mint a neveléstudományi képzés és fokozatszerzés útját választja.

A diszciplináris kapcsolódásoknak és a diszciplínák közötti érintkezés kölcsönös megtermékenyítő hatásainak vagy éppen az ebből fakadó súrlódásoknak a sokaságát lehetne még érinteni. Ezek közül, tulajdonképpen önkényesen, és döntően személyes érdeklődéstől vezetve még kettőt emelnék ki itt: az egyik a *menedzsment* vagy a vezetéstudomány és szervezetelmélet, a másik az eredetileg a fizika területén keletkezett káoszelmélet vagy *komplexitás-elmélet* és a neveléstudomány kapcsolódása.

Az elmúlt egy-két évtizedben az oktatáskutatások területén különösen nagy és folyamatosan növekvő figyelmet kapott az *iskolavezetés* (*school leadership, educational management*) kutatása. Erre lehetne úgy is tekinteni, hogy ez csupán egyike annak a sokféle témának, amelyekkel a kutatások tartalmi orientációival foglalkozó részben volt szó, de e területnek fontos diszciplináris vonatkozásai is vannak. Az iskolai (vagy egyetemi) vezetés és az iskolai (vagy egyetemi) szervezet kutatása a *szervezetelméletnek* és *vezetéstudománynak* az oktatás területén történő alkalmazásáról is szól, és így az interdiszciplinaritás egyik megjelenésének is tekinthető. Ennek a diszciplináris kapcsolódásnak egyik érdekessége az, hogy a menedzsmenttel kapcsolatban – éppúgy, mint a pedagógia esetében – folyamatosan megfogalmazódik az a kérdés, vajon ez „tudomány” vagy inkább „művészet”, és vajon inkább a dolgok „megértéséről” vagy inkább a dolgok „megváltoztatásáról”, azaz vajon a cselekvésről vagy a megismerésről szól. A szervezetelmélet (vagy, ahogy sok helyen inkább mondják, a *szervezetkutatás* vagy a *szervezeti viselkedés* kutatása) és a vezetéstudomány (angolul eredetileg *scientific management*) igazi „puha” tudományok, amelyek nem követnek koherens és világos paradigmákat, nem épülnek általánosan elfogadott elméleti modellekre, a határvonalaik bizonytalanok és egyebek mellett egymással is átfedésben vannak. Ha a pedagógiának vagy neveléstudománynak a szó klasszikus értelmében tudományként való elfogadása mindig kérdéses, akkor ezeké legalább annyira az. A szervezetelmélet még csak-csak leírható interdiszciplináris tudományterületként, a vezetéselmélet esetében azonban ez jóval nehezebb, hiszen magát a jelenséget, amivel foglalkozik, ti. a vezetést sem képes pontosan meghatározni. Ugyanakkor a vezetésről való tudás társadalmi (és piaci) értéke rendkívül nagy, és nyilvánvaló, az is, hogy ez nem egyszerűen gyakorlati tudás (azaz kell, hogy elmélete legyen), mint ahogy az is, hogy e tudás olyan önálló reflexiót igényel, amit a klasszikus diszciplínák nem tudnak nyújtani.

Az a tudományterület, amely a szervezetek viselkedésének és a „jó vezetés” titkának a megértésére törekszik, és az a tudás, amely e tudományterületen keletkezik többek között azért értékelődött fel az oktatáskutatás és a neveléstudomány számára, mert a modern oktatási rendszerek szervezési és irányítási viszonyai az elmúlt két évtizedben úgy alakultak át, hogy az oktatási intézmények jelentős önállóságra tettek szert, elkezdtek valóban szervezetként viselkedni és formális vezetőik valódi vezetői szerepekbe kerültek. Ezzel párhuzamosan fordult egyre nagyobb figyelem a szervezetelmélet és a vezetéstudomány felé, és ennek nyomán jött létre a magának önálló elméleti paradigmát vindikáló iskolai eredményesség kutatás (*school effectiveness research*), amely kifejlesztette a maga sajátos, az empirikus oktatáskutatás számára különösen értékes konceptuális modelljeit (Creemers–Kyriakides, 2006). E kutatásokból születtek meg azok a konceptuális modellek, amelyek értéke az, hogy lehetővé teszik annak a végtelenül komplex hatásmechanizmusnak a megragadását, amelyen keresztül a szervezet (a szervezeti kultúra) és a vezetés befolyásolja egy-egy konkrét intézményben a tanulás eredményességét, és amelyet a gyakran primitív konceptuális modelleket alkalmazó korrelációs kutatások szinte soha nem képesek megragadni (Leithwood

et al., 2004). Erre épülnek azok gyakorlati alkalmazások (szervezetfejlesztés és vezetésfejlesztés), amelyek már elsősorban nem „megérteni” hanem „javítani” vagy „változtatni” akarnak. Az oktatási szervezet- és vezetéskutatás tehát nem egyszerűen az oktatáskutatás egyik tematikus területe, hanem saját – igaz meglehetősen „puha” – elméleti paradigmával rendelkező interdiszciplináris terület.

A szervezeti és vezetési megközelítés döntően a felértékelődött mezo (intézményi) szint folyamatainak a megértését és az e szinten zajló folyamatok befolyásolását szolgálja, de alkalmas a makro (rendszerszintű) folyamatok, mindenekelött az oktatási reformok, a változásokat célzó beavatkozások természetének és hatásmechanizmusának megértésének a segítésére is. Az *intézményfejlesztő* és a *rendszerfejlesztő* tudása, azaz az intézményi változásmenedzsmenthez és az átfogó, reformjellegű, rendszerszintű beavatkozások implementálásához szükséges tudás hasonló kihívásokkal szembesül és hasonló modelleket követ. Mindkettő számára a komplexitás, a sokszoros kontingencia (az egyes tényezők egymástól való kölcsönös összefüggése, a lehetséges forgatókönyvek és ezek elágazásainak nagy száma és ezért a rendszerek viselkedésének nehéz kiszámíthatósága) jelenti a legnagyobb kihívást, és mindkettő komplex és nem lineáris modellekben kénytelen leírni a folyamatokat (Sabatier, 2005; Fullan, 2008). Amit az intézményi szintű stratégiai menedzsment tud az a rendszerszintű oktatási reformok stratégiai menedzselésénél is használható, amint azt a nagy nemzetközi fejlesztő ügynökségeknek lényegében élő kísérletek során rendszeresen volt alkalmuk kipróbálni (Brinkerhoff, 1996).

Végül, ami a kaoszelméletnek vagy komplexitás-elméletnek az oktatáskutatás világába való behatolását illeti: ennek leglátványosabb jele az volt, amikor az Amerikai Oktatáskutató Társaságon belül a kilencvenes évek közepén létrejött a „Káosz és komplexitás” speciális érdeklődési csoport (SIG), melynek célja „*a káosz és komplexitás-elméletnek az alkalmazása, előbbre vitele és kiterjesztése az oktatási kontextusokra vonatkozó vizsgálatokra, kutatásra és elméletekre*”.³⁴ A területnek ma már van önálló nemzetközi folyóirata (*Complicity: An International Journal of Complexity and Education*), van éves nemzetközi konferenciája, amelyet *Complexity Science and Educational Research* néven rendeznek (2010-ben például Kínában).³⁵ E területen jelentős kutatási programok zajlottak és zajlanak, így például az amerikai „*New England Complex Systems Institute*” (NECSI) a kilencvenes évek végén átfogó kutatási programot indított annak vizsgálatára, miképpen lehet alkalmazni a komplex rendszerek perspektíváját az oktatás világára, legyen szó akár az egyéni tanulásról, akár az iskolák szervezeti folyamatairól, akár rendszerszintű folyamatokról.³⁶

A káosz és komplexitás-elmélet perspektíváját követő kutatások a komplex adaptív rendszerek és a nem-lineáris dinamikus folyamatok perspektívájából értelmeznek újra egy sor olyan oktatási jelenséget, amelyek más perspektívából aligha érthetőek meg: ilyen az emberi tanulástól az iskolai szervezeti kultúra fejlődésén át az oktatási rendszerekben zajló változásokig szinte minden jelenség. A témában nemcsak könyvek, folyóiratcikkek és tanulmányok sokasága jelent meg, hanem a gyakorlati alkalmazásnak is sokféle példáját láthatjuk. Ezek közül érdekessége miatt talán egyet hadd emeljek ki itt: az Amerikai Szövetségi Oktatási Hivatal a 2000-es évek elején egy olyan tanulmány készítését rendelte

³⁴ Lásd: az AERA weblapját (http://www.aera.net/SIGs/SigDirectory.aspx?menu_id=26&id=4714). A „Chaos and Complexity Theories” SIG weblapjának a címe: <http://jan.ucc.nau.edu/~chaplx-p/news.php>

³⁵ Lásd a terület talán legtartalmasabb, Kanadában gondozott <http://www.complexityandeducation.ualberta.ca/people.htm>

³⁶ A kutatási program („Complex systems perspectives on education and the education system”) weblapját lásd itt: <http://www.necsi.org/projects/edresearch/index.html>

meg, amely azt vizsgálta, hogy az egyes ágazatokban vagy politikaterületeken (pl. energiaipar, környezetvédelem, külpolitika) milyen módon alkalmazzák a komplexitás-elméletet, és vajon az oktatás területén milyen problématerületeken lehet és kell ezt alkalmazni. A tanulmány egyik következtetése az, hogy a kölcsönös függőségek és kapcsolódások nyomán a komplexitás olyan mértéke jellemzi az oktatás világát, ami nélkülözhetetlenné teszi a komplexitás-perspektíva alkalmazását (Sanders–McCabe, 2003).³⁷ E megközelítést alkalmazta többek között az a kutató csoport is, amely Michael Fullan vezetésével az angol kormány felkérésére az 1998-2003 között lezajlott angol olvasás- és matematikatanítási reformot értékelte (Lorna et al., 2003).

A komplex és adaptív rendszerek perspektívájának az oktatás világra történő alkalmazása a 21. századi oktatáskutatás egyik különösen fontos, egyúttal megkerülhetetlen trendjének tűnik.³⁸ Ennek egyik említésre érdemes kísérője a *többszintű gondolkodás*, azaz a jelenségek különböző szintjeinek a megkülönböztetése, és ezek összemosásának olyan módszertani hibaként való felfogása, amely eleve kizárja a jelenségek megértését. Ezt lehet megragadni például abban a kurrikulumból való gondolkodásban, amely annak nano-, mikro, mezo és makro és szupra szintjét különbözteti meg (Akker, 2005) vagy abban az oktatási reformok implementálásáról szóló gondolkodásban, amelynek egyik legfontosabb jellemzője az intézményi, helyi és nemzeti szintek dinamikájának a megkülönböztetése és e dinamikák összjátékának figyelembe vétele (Fullan, 2008). A komplexitás és adaptív rendszerekben való gondolkodás gyakran társul az *ökoszisztémákban való gondolkodással*, ami a kölcsönös függőségek bonyolult és dinamikus rendszereit meglátva képes meghatározottságokat megpillantani ott ahol lineáris módon gondolkodva nem lehet összefüggéseket látni (vagy éppen félre lehet érteni ezeket), és amiből nemegyszer igen konkrét gyakorlati oktatáspolitikai következtetések adódnak (lásd pl. Payne, 2007). Érdemes megemlíteni: a komplexitás-elmélet befogadása kihívást jelent a társadalomtudományi kutatások egésze számára (Byrne, 1998), és nyitott kérdés, vajon az oktatáskutatás vagy a neveléstudomány ebben inkább előreszaladó vagy inkább hátul kullogó lesz.

Összefoglalva: az oktatáskutatás globális trendjeit elemezve részben általában az interdiszciplinaritás további erősödése, részben bizonyos tudományterületek vagy kutatásterületek különösen erős hatása figyelhető meg. Mindezt egyszerre több tényező váltja ki. Ilyenek például az adott tudományterület saját fejlődése (aminek hatására az képesé válhat válaszokat adni olyan kérdésekre, amelyekre korábban nem tudott); az oktatás világában zajló változások (amelyek igényt teremtenek olyan tudástípusokra, amelyek korábban az oktatáskutatáson belül nem álltak rendelkezésre); bizonyos megrendelők sajátos új igényei és „fizetőképes keresletük” (ilyen például az Európai Bizottság) továbbá a nyitott pályázati rendszerek (amelyek megkönnyítik a belépést olyan szereplők számára, akik korábban az oktatáskutatás világán kívül voltak).

A változások felgyorsulása

A diszciplináris kötődések, ezek súlya, az alkalmazott kutatás-módszertani megközelítések éppúgy, mint – ahogy erre már utaltam – a kutatások tartalmi orientációja is az időben gyakran változnak, és e változások gyorsulni látszanak. A globális trendek egyikeként éppen a gyors vagy gyorsuló változásokat kell említenünk, ami az oktatáskutatás világát éppen úgy jellemezi, mint minden egyéb területet, azaz a világ egészét (Gleick, 1999). Ebben sok

³⁷ Egy másik nem éppen örömteli következtetés az volt, hogy e területen minden más ágazat előrébb van az oktatáshoz képest.

³⁸ Erről részletesebben írok egy 2007-ben megjelent tanulmányban (Halász, 2007)

tényező játszik szerepet, melyek közül talán külön említést érdemel a később tárgyalandó globalizálódás és nemzetköziesedés, amely egyebek mellett a korábban zárt nemzeti neveléstudományi vagy oktatáskutatási univerzumokat is felbolygatta, és természetesen az internet, amely megkönnyítette a hasonló érdeklődésű kutatók egymásra találást és új, néha váratlan érdeklődésközösségek vagy „gondolatkoalíciók” (Heiderich, 2010) gyors kialakulását és intézményesülését.

E gyorsulás egyik érdekes új példája a globális tudásközpontok közül az oktatás világában kiemelkedő OECD reagálása a 2008-as pénzügyi válságra. A szervezet, érzékelve a kormányok igényét a gyors válaszadásra azzal kapcsolatban, hogy az oktatási ágazatban miképpen kezeljék a válságot, nem alkalmazhatta a megszokott tudásteremtő módszereket. Ezek általában 3-4 év alatt hozták létre a szükséges tudást: körülbelül ez egy tematikus vizsgálat jellegzetes időtartama a tudásigény politikai megfogalmazásától az átfogó elemzés „leszállításáig”. Ezért a web 2.0 lehetőségeit kihasználva „*educationtoday*” névvel létrehoztak egy online tudásmegosztó felületet, amely a válságra való oktatásügyi reagálásokról való tudás valós időben történő kezelését tette lehetővé.³⁹ Ugyanilyen irányba történő lépés az ún. „GPS project” terve, amely a rendelkezésre álló tudás mobilizálásának a gyorsításáról szól.⁴⁰ Ezek tudományos értékéről persze viták folynak, de ez nem változtat azon, hogy az alkalmazott kutatási módszereket tekintve általában „rigorózusnak” minősített szervezet kényszerül rá a nyitásra ebbe az irányba, és ennek egyetlen oka az idő gyorsulása, azaz a tényekre alapozott tudás iránti igény gyors kielégítésének a kényszere.

Az oktatási folyóiratok korábban említett ausztráliai elemzése többek között arra vonatkozóan is tartalmaz adatokat, hogy melyek azok a tematikus területek, amelyek folyóiratai az *utóbbi években* keletkeztek. Ez lehetővé teszi annak vizsgálatát, hogy melyek az inkább, és melyek a kevésbé mozgásban lévő területek. Az adatok azt mutatják, hogy a „Közgazdaságtani, könyvelési, üzleti és menedzsment-oktatás”, ahol a folyóiratok legnagyobb aránya tekinthető újnak, és a „Speciális igényűek (beleértve a fogyatékosokat és a tehetségeseket) nevelése”, ahol a legkisebb arányuk (lásd 4. táblázat).

4. táblázat: Az összes angol nyelvű oktatáskutatási folyóirat és a 2002 és 2008 között alapítottak gyakorisága, és az utóbbiak aránya az összes folyóirathoz képest (2008)

	A	B	%
Értékelés, tesztelés, mérés, kutatási módszerek (<i>Assessment, testing, educational measurement & research methods</i>)	22	16	72,7
Összehasonlító és kultúraközi kutatások, őshonosok oktatása, etnikai kérdések (<i>Comparative, cross-cultural & indigenous education & ethnic issues</i>)	24	15	62,5
Közgazdaságtani, könyvelési, üzleti és menedzsment-oktatás (<i>Economics, accounting, business & management education</i>)	25	11	44,0
Koragyermekkorai nevelés (<i>Early childhood education</i>)	27	11	40,7
Neveléstörténet és nevelésfilozófia (<i>History & philosophy of education</i>)	22	8	36,4
A jogi, nemzetközi kapcsolatokkal, szociális munkával és jóléti rendszerekkel összefüggő oktatási (<i>Law, political science, international relations, social work, welfare education</i>)	17	6	35,3

³⁹ Lásd: <https://community.oecd.org/community/educationtoday>

⁴⁰ Ez egyelőre nem nyilvános: az egyetlen nyilvános (internetes) forrás, amit erről találtam ez: <http://blog.american.com/?cat=50>

Igazgatás, vezetés, politika (Administration, leadership, education management & policy)	56	17	30,4
Angol és olvasástanítás (English & literacy education)	30	8	26,7
Vallások és vallásoktatás (Religion & religious education)	17	4	23,5
Kreatív művészetek, média és kommunikáció (Creative arts, media & communication)	53	12	22,6
Társadalomtudomány, humaniorák (beleértve a környezeti és földrajzi nevelést) (Social Sciences & humanities (including environment & geography))	10	2	20,0
Dizájn és technológia (Design & technology)	5	1	20,0
Nevelépszichológia (Educational psychology)	57	10	17,5
Átfogó, általános (Comprehensive)	80	14	17,5
A matematika oktatása (Mathematics)	33	5	15,2
Testnevelés, sport, egészségnevelés, higiénia (Physical education, sport, personal health & hygiene)	27	4	14,8
Tanításmódszertan, tantervelmélet és tanítási gyakorlat (Pedagogy & curriculum: theory & practice)	36	5	13,9
Oktatóstechnológia, számítástechnika, ICT (Educational technology, computing & ICT)	66	9	13,6
Idegen nyelvek oktatása, nyelvpedagógia (Languages, linguistics, ESL (including TESOL & LOTE))	52	7	13,5
Orvos- és ápolóképzés (Medical & nursing education)	41	5	12,2
Felsőoktatás (Higher education)	66	8	12,1
A nevelés társadalmi, kulturális kontextusa, oktatásszociológia és antropológia (Social & cultural context, educational sociology & anthropology)	40	3	7,5
Természettudományos és műszaki oktatás (Science & engineering)	68	3	4,4
Tanárképzés (Teacher education)	51	2	3,9
Speciális igényűek (beleértve a fogyatékosokat és a tehetségeseket) nevelése (Special education (including disability studies) & gifted)	68	2	2,9
Szakképzés, továbbképzés, felnőttoktatás és képzés (Vocational, further & adult education & training)	49	1	2,0
TOTAL	1042	200	19,2

Forrás: Saját számítás Fairbairn et al. (2009) alapján.

Magyarázat:

A: összes folyóirat

B: Az utolsó öt évben (2000 és 2008 között) létrejött folyóirat

A kutatási témák, a módszertani megközelítések és a diszciplináris kapcsolódások folyamatos alakulását e kutatási területen éppúgy, mint másutt nagymértékben alakítják a tudományos divatok. Az Ausztráliai Oktatáskutató Szövetség (ACER) egyik vezetője, Geoff N Masters

egy 2002-ben elmondott beszédében Benjamin Bloom szavait idézve („Az iskoláink könyvtárai és pincéi tele vannak olyan hóbortok és csodaszerek relikviáival, amelyeket azért vásároltunk meg, mert azt ígérték, megoldják az oktatás problémáit.”), és az olvasástanítással kapcsolatos kutatások példáját említve utalt a divatok jelentőségére (Masters, 2002). A divatok jelentőségét nem szabad lebecsülni: ezek gyakran a kutatás előrevivői, amint azt Robert *Birnbaum* felsőoktatás-kutató a felsőoktatás-menedzsmentet érintő divatokról szóló nagyhatású könyvében megfogalmazta (Birnbaum, 2000). A divatoknak a menedzsment (vezetéstudomány) és az oktatás (neveléstudomány) területén többé-kevésbé hasonló súlyuk és jelentőségük van. A globális és elektronikus kommunikáció az oktatáskutatás világában is elősegíti új divatok keletkezését és gyors elterjedését.

Oktatáskutatás és egész életen át tartó tanulás

Korábban, az oktatáskutatás körülhatárolásának a nehézségeivel kapcsolatban utaltam arra, hogy e nehézségek részben az oktatás világának vagy az oktatási ágazatnak a lehatárolásával függenek össze. Szó volt arról, hogy az egész életen át tartó tanulás paradigmájának a térhódításával az oktatáskutatás hatókörébe kerülnek olyan témák, mint a felnőttek tanulása, a nem formális keretek között történő tanulás és különösen a tanulásnak azok a formái, amely a munkahelyeken, a munkavégzés közben történnek, akár szervezett, akár nem szervezett módon.

Az oktatáskutatás ebbe a világba belépve nemcsak azt a biztonságos talajt veszíti el, amelyet a formális oktatás világa jelentett a számára (ami lehetővé tette például azt, hogy ne a tág értelemben vett emberi tudással, hanem csak az „iskolai tudással” foglalkozzon), hanem egyúttal a diszciplináris határvonalak is elmosódnak a mindennapi élet és a gazdaság irányába. A vállalati környezetben történő tanulással és a termelési folyamathoz szükséges specifikus képességekkel vagy kompetenciákkal foglalkozó HR-kutató és az oktatáskutató munkaterülete összeolvad. Oktatáskutatóként olyan kérdésekkel, témákkal és fogalmakkal kerülünk szembe, mint a „kompetencia-térkép”, a „képesség-piac” vagy a „kvalifikáció és a munkakör kapcsolata”, ami egészen más világba visz minket, mint ahol „matematikatánítási módszerek”, „fegyelmezési problémák”, „tanári attitűdök” és hasonlóak vannak. A tanulás gazdag és változatos világába kerülünk akkor is, ha egy iskola történetét olvassuk, és akkor is, ha a tudás gazdaság valamelyik vezető vállalatának a történetét. A nevelés és a szocializáció bonyolult világa tárul elénk akkor is, ha az Oxford College történetét nézzük és akkor is, ha valamelyik délkelet-ázsiai vállalat tanulásban végtelenül gazdag belső világát figyeljük meg (Lee, 2007). A munka világában zajló tanulás, különösen a „tudás gazdaság” vagy a „tanuló gazdaság” már régóta velünk lévő, de még ma is alig ismert világában, egészen más jellegzetességek jellemzik a tanulást, mint az iskola megszokott világában (Kocsis–Szabó, 2000), és az oktatáskutatás nem kerülheti el, hogy ezzel számot vessen.

Két-három évtizeddel ezelőtt az oktatáskutatók nagy részét kevésbé érdekelte a szakképzés világa, ma viszont a szakképzéssel foglalkozó kutatások az oktatáskutatás egyik legérdekesebb, legizgalmasabb és leggyorsabban fejlődő területét alkotják. A szakképzéskutatások „felfutásának” kezdetét a hetvenes évekre lehet visszavezetni. Ekkor hozták létre e terület első kiemelkedő szellemi műhelyeit: a Német Szövetségi Szakképzéskutató Intézetet (BBF, később BIBB) és a francia Képesítéskutató Központot (CEREQ) és ekkor vált szövetségi intézménnyé a korábban alapított és később University of California (Berkeley) részeként működő Amerikai Szakképzési Kutató Intézet (NCRVE). Az Európai Közösségek 1975-ben hozta létre a szakképzési kutatási központját (CEDEFOP). A szakképzéskutatások később egyik meghatározó globális tudásközpontjává váló ausztráliai Nemzeti Szakképzés-kutatási Központot (NCVER) 1981-ben alapították. Az Európai

Oktatáskutatási Szövetségnek (ECER) 1997 óta van önálló szakképzés-kutatási hálózata (VETNET). A szakképzéskutatásba történt jelentős investálás körülbelül két évtized alatt hozta meg a gyümölcsét: a kilencvenes évekre e terület az oktatáskutatás egyik legdinamikusabban fejlődő és legkomolyabb szellemi erőforrásokkal rendelkező területévé vált. A kutatási terület eredményeiről jó képet lehet nyerni a CEDEFOP által 1998 óta rendszeresen publikált szakképzés-kutatási évkönyvekből, vagy a terület két ismert kutatója, Rupert Maclean és Felix Rauner által szerkesztett, és 2008-ben megjelent „*Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*” c. több mint ezeroldalas kézikönyvből (Rauner–Maclean, 2008).

A szakképzés-kutatásokkal párhuzamosan, esetenként annak, illetve a korábban is komoly szellemi tartalékokkal rendelkező felnőttoktatási kutatások szellemi bázisán alakult ki az elmúlt két évtizedben egy új kutatási terület, amelyet angolul néha a „*lifelong learning studies*” kifejezéssel jeleznek, és amelyet nem lenne könnyű egyszerű módon magyarrá fordítani. Egy sor egyetemen alakultak olyan kutatási központok, amelyek e területtel foglalkoznak. Egy 2009-ben megjelent tanulmány, amely az egész életre át tartó tanulás kutatásával foglalkozik azt emelte ki, hogy e kutatási terület több okból is új megközelítést igényel: (1) új szereplőkkel kell számolni, (2) új tartalmak jelennek meg, (3) az oktatás új formái alakulnak ki és (4) új értékelési formák jönnek létre (van Merriënboer et al., 2009). Az egész életen át tartó tanulás új paradigmája egy sor korábban általános érvényűnek tekintett, a formális oktatás világához kapcsolható fogalmat és összefüggést viszonylagossá tett, és egészen új fogalmi megközelítéseket tett szükségessé. Ennek talán egyik legjobb példája az a konceptuális fejlődés, amely a nem formális és informális tanulás kutatási tereppé válásával járt együtt (Colley et al., 2003; Colardyn–Bjornavold, 2004). E témakör nemcsak hallatlan módon felértékelődött, de – annak nyomán, hogy a nem formális és informális tanulás elismerése és ennek a kvalifikációs reformok egyik céljává tétele az Európai Unió egyik oktatáspolitikai prioritása lett – fejlődésének és az általa termelt tudás minőségének óriási tétje is lett. Az Európai Unió, amelynek a formális oktatás és az általános képzés területén hosszú ideig csak korlátozott jogosítványai voltak, elsősorban a szakképzés és az egész életen át tartó tanulás területén investálhatott új tudás létrehozásába, így hosszú éveken keresztül elsősorban itt finanszírozott új kutatásokat. Ennek meghatározó szerepe volt e terület gyors fejlődésében, és abban, hogy a terület látványos fejlődését és súlyának növekedését ma az oktatáskutatás egyik fontos globális trendjének kell tartanunk.

Mindezt az elmúlt egy-két évtizedben világszerte tovább erősítette az a folyamat, amelyet a tudásgazdaság kialakulásaként szoktunk leírni, és amely többek között az emberi erőforrások gazdasági felértékelődéséhez vetett mind mikro-, mind makro-szinten. Az a tudás, amely akár az egyes szervezetek, akár a teljes nemzetgazdaság szintjén szükséges az emberi erőforrásokkal való hatékony gazdálkodáshoz és ezek fejlesztéséhez szintén látványosan felértékelődött, és így felértékelődtek az emberi erőforrásokkal való gazdálkodást és az ezek fejlesztését támogató kutatások is. Az emberi erőforrások kutatása (a HR kutatás) részben riválisa, részben partnere lett az oktatáskutatásnak, és a közöttük lévő határvonalak elhomályosultak. A nem formális és informális tanulás világával foglalkozók egy része oktatáskutatónak tekinti magát, másik részük munkagazdaságtannal vagy HR-rel foglalkozó kutatónak. A szakképzés és az egész életen át tartó tanulás kutatása iránt érdeklődő társadalomtudományi kutatók egyik európai szakképzéskutató fóruma (WIFO), melyet a CEDEFOP támogatással hoztak létre a kilencvenes évek végén folyamatosan nyomon követi a területen folyó kutatásokat, és ezeket tematikusan osztályokba sorolva megpróbál ezen a területen nemzeti és európai fejlődési trendeket azonosítani (Manning, 2007). A WIFO nem választja szét egymástól a szakképzési és a HR kutatásokat, és az egyes országokat többek

között azzal jellemezi, hogyan alakul ezek súlya. Osztályozási rendszerében 10 kutatási terület jelenik meg, amelyek között az általános képzés, a felsőoktatás, a felnőttoktatás mellett természetesen ott vannak a humánerőforrás-fejlesztési és a munkaerő-piaci kutatások is.

Az oktatáskutatás globális trendjeinek egyikét mindennek megfelelően így írhatjuk le: a szakképzéssel és az egész életen át tartó tanulással kapcsolatos témák kutatásának előtérbe kerülése, e kutatási területek intellektuális tartalékainak és a rendelkezésükre álló erőforrásoknak a rendkívüli növekedése, az e területre jellemző fogalmak, megközelítések és paradigmák befolyásának fokozódása, továbbá – a terület presztízsének és intellektuális vonzerejének az erősödése nyomán – több kiemelkedő oktatáskutató érdeklődésének ebbe az irányba fordulása.⁴¹

Globalizálódás és nemzetközi együttműködés

Alig van az életnek olyan területe, ahol ne a globalizálódás és az ezzel ötvöződő nemzetköziesedés jelenne meg az egyik meghatározó globális trendként. Korábban utaltam már arra, hogy az egyetemi fejlődés eltérő modelljei, az állami és a tudományos szféra közötti kapcsolatok sajátosságai vagy az oktatási rendszerek egyes jellemezői (amilyen pl. a centralizáltság vagy decentralizáltság) a neveléstudomány diszciplináris megszerveződésének egymástól eltérő nemzeti modelljeit hozták létre (Calderhead, 1994; Schriewer, 2000; Németh–Sanda, 2009), és többek között erre utalt a terület körülhatárolásával foglalkozó első fejezet keretes írása is. E modellek nemcsak a neveléstudománynak a tudományon és egyetemi szervezeten belüli eltérő pozicionálásával és a neveléstudomány és az egyéb tudományterületek közötti eltérő kapcsolatokkal jártak együtt, hanem a neveléstudomány eltérő definiálásával és határozottan eltérő módszertani paradigmákkal is.

Az elmúlt két-három évtized e területen drámai változást hozott. Az intenzív nemzetközi kommunikáció és a tudományterület nemzetközi szintű kooperációs formáinak gyors fejlődése az eltérő nemzeti hagyományok és az ezekre épülő nemzeti megközelítések rendkívül erős közeledését hozta magával. Igaz, ez messze nem jelentette az eltérő nemzeti modellek megszűnését. Estenként a nemzeti kontextust jellemező belső konfliktusok egyik legfontosabbika éppen az lett, amely a hagyományos nemzeti megközelítések és a „külföldről” beható új megközelítések között alakult ki. A nemzetközi kommunikáció – itt is, mint minden más tudományterületen – általában az angolszász szemléletmód befolyásának a növekedését jelentette. Ez szemléltetik például azok a tudományos folyóiratokról közzétett adatok, amelyet az Európai Unió támogatásával folyó „*Európai Oktatáskutatói Minőségindikátorok*” elnevezésű projekt egy nemrég közzétett elemzésében találhatunk (lásd 5. táblázat).

5. táblázat: Különböző országok neveléstudományi folyóiratainak előfordulása két idézettséget követő nemzetközi adatbázisban („Social Sciences Citation Index” és „Journal Citation Report”)

Ország	A követett folyóiratok száma
USA	101
Anglia	37
Hollandia	6

⁴¹ Csak egyetlen példát hadd említsek itt: Norton Grubb a University of California (Berkely) és Marvil Lazerson a University of Pennsylvania professzorainak az amerikai felsőfokú szakképzésről írt nagyhatású munkáját (Grubb–Lazerson, 2004)

Németország	4
Ausztrália	1
Kína	1
Új-Zéland	1
Portugália	1
Dél-Afrika	1
Összesen	153

Forrás: European Educational Research Quality Indicators (EERQI) Project⁴²

A nyolcvanas és kilencvenes évektől kezdve egyre több országban létrejövő nemzeti oktatáskutatói szövetségek és az ezekre épülő nemzetközi szerveződések számára a korábban létrejött és nagy befolyással bíró amerikai, angol és ausztrál szövetségek jelentették a mintát, ami még akkor is így volt, ha esetenként egyik deklarált céljuk éppen az angolszász dominancia ellensúlyozása volt (Gordon Győri, 2010). Az angol, mint a tudományos kommunikáció és a nemzetközi szervezetek és hálózatok domináns nyelve, erősítette és a jövőben is erősíteni fogja ezt a trendet.

Az elmúlt évtizedben a nemzetköziesedés talán legnagyobb hatású hordozói azok a nemzetközi kutatási (vagy kutatási elemekben gazdag) programok voltak, mint amilyen az OECD indikátor programja (INES), az Európai Unió által kifejlesztett indikátor-rendszerek vagy azok, amelyek a tanulói teljesítmények értékelésére irányulnak. Az OECD és az Európai Unió indikátorrendszerei a nemzeti politikáknak a nemzetközi közösség által történő monitorozását szolgálják, de eközben szükségképpen fogalomértelmezésekben, kutatás-módszertani megoldásokban és interpretációs modellekben történő explicit vagy implicit nemzetközi szakmai megegyezések megteremtői és hordozói is. Az IEA PRLS és TIMSS vizsgálatai éppúgy, mint az OECD PISA és TALIS vagy még csak előkészítés alatt álló PIAAC és AHELO elnevezésű vizsgálatai komplex kutatási modellekre épülnek, amelyek az oktatáskutatás meghatározott paradigmáit erősítik. A PISA vizsgálat például, ahogy azt egy erről nemrég készült elemzés összegző tanulmánya megfogalmazta olyan módon „konceptualizálja az oktatás és az oktatáspolitikai valóságát, hogy az támogassa a PISA felépítését, létrehozva az oktatásról való gondolkodás, az oktatás területén történő cselekvés és az oktatás kormányzásáról való felfogás sajátos módját” (Carvalho, 2009).

A globalizálódás és nemzetköziesedés gazdag problémavilágából itt talán egy olyan elemet emelnék ki, amely egyelőre, úgy tűnik, kevesek figyelmét ragadta meg, noha ennek nem akármilyen súlya van és várható hatása nagyon komoly lehet: ez a *közös európai oktatáskutatói politika* megjelenése. Sokan vitatni fogják, vajon tényleg beszélhetünk e közös európai vagy uniós oktatáskutatói politikáról, de abban, aki alaposabban elemzi a releváns folyamatokat, nem sok kétség maradhat ezzel kapcsolatban. E politikával szükségképpen együtt jár az oktatáskutatói területének és problémavilágának jellegzetes európai tematizálása, ami – itt is éppúgy, mint más területeken – lényegében a dominánsnak tekinthető globális tematizálást közvetíti az ettől talán jobban elzárt európai országok felé, legfeljebb néhány európai sajátossággal kiegészítve azt.

Korábban utaltam már Európai Unió aktívabb szerepvállalására az oktatáskutatói területén, és többek arra is, hogy a közvetlen igazgatási eszközökkel nem rendelkező Európai Bizottság egyik legfontosabb irányító-befolyásoló eszközévé vált az értékelő és döntés-előkészítő

⁴² Lásd: Source: European Educational Research Quality Indicators (EERQI) (Project 217549) (http://www.eerqi.eu/sites/default/files/11-06-2008_EERQI_Annex_I-1_0.PDF)

célokot szolgáló kutatás. Az európai kutatási keretprogramon belül, ami a közös kutatáspolitikát megvalósításának legfontosabb eszköze, a kilencvenes években – a terület társadalmi pozíciójával foglalkozó fejezetben említett nemzeti szintű folyamatokkal összhangban – megnőtt az oktatáskutatások súlya. Korábban a keretprogramon belül e terület elhanyagoltnak számított. Az oktatási témák a kilencvenes évek közepétől jelentek meg az uniós kutatási keretprogramjában, és e terület az 1998-ban indult ötödik és a 2002-ben indult hatodik programban már viszonylag komolyabb figyelmet kapott. Egy, 1998 és 2006 között finanszírozott 28 projekt eredményeit szintetizáló tanulmány szerint tartalmi orientációjukat tekintve e projektek a következő öt kategóriába voltak sorolhatóak (Power, 2007):

- (1) az oktatási rendszerek modernizálása,
- (2) innovációk a tanulás és tanítás területén
- (3) az oktatási egyenlőtlenségek
- (4) oktatás és foglalkoztatás
- (5) európai konvergencia és integráció.

Az Európai Bizottság az elmúlt évtizedekben nagyrészt a nyolcvanas években elején létrehozott Eurydice-t használta arra, hogy a saját döntései tudásháttérét megteremtse, ez azonban inkább egyszerű statisztikai információgyűjtési és rendszerezési, illetve korlátozott elemző kapacitással rendelkezett és semmiképpen nem lehetett kutatási szervezetnek tekinteni. A Bizottság a kétezres évek első felében kapta meg a tagállamok támogatását ahhoz, hogy önálló európai oktatáskutató központot hozzon létre. Ennek explicit célja az volt, hogy lehetővé tegye a tagállamokban zajló oktatási folyamatok nyomán követését szolgáló indikátorok fejlesztésének tudományos megalapozását, de a létrejött szervezetben ennél nagyobb és tágabb körre kiterjedő potenciál rejlik. Az olaszországi *Isprában* működő Egyesült Kutatási Központ (*Joint Research Centre*) részeként 2005-ben megalakult „*Centre for Research on Lifelong Learning*” – CRELL) ma már igazi oktatáskutató-központként működik, és az oktatáskutatás sajátos uniós paradigmáját jeleníti meg.⁴³

Mindezek önmagukban még nem jelentenék egy közös oktatáskutatói politika létét: ennél azonban jóval több történt és történik. Az uniós miniszterek tanácsa 2006 őszén egy, a témánk szempontjából is fontos bizottsági előterjesztés (Commission..., 2006) nyomán állásfoglalást fogadott el az oktatási rendszerek hatékonyságáról és méltányosságáról, amely többek között azt javasolta az országoknak, hogy azok nagyobb támogatást adjanak az oktatásba való befektetések hatásait elemző kutatásoknak, egyúttal konkrét kutatási prioritásokat is megjelölve. Az állásfoglalás szerint „*különösen olyan területeken van szükség több kutatásra, amelyekről nem áll rendelkezésre elegendő kutatási eredmény: ilyen az iskolaelőtti nevelés, a szakképzés, az egész életen át tartó tanulás és az oktatás-gazdaságtan, különös tekintettel az oktatásba való magánbefektetések hatására*” (Council, 2006). Az oktatási miniszterekből álló Tanács 2007 elején az államfők Tanácsához eljuttatott szokásos „*kulcsüzeneteiben*” többek között ezt fogalmazta meg: „*az oktatáspolitikának és az oktatási gyakorlatnak komolyabb evidencia-bázisra van szüksége. Szükség van az értékelési kultúra fejlesztésére és további kutatásokra*” (Council..., 2007b).

Mint arra már utaltam, a német EU elnökség ideje alatt, 2007 márciusában, uniós konferenciát szerveztek a tényekre alapuló oktatáspolitikáról (DIPF, 2007), majd a később a miniszterek Tanácsa is tárgyalt erről. Itt hangsúlyozták, hogy megfelelő „*értékelési kultúrára van szükség az oktatási és képzési rendszerekben*” és a tagállamok „*csak akkor lesznek képesek megérteni és nyomon követni azt, ami az oktatási rendszereikben történik, ha olyan csatornák állnak a*

⁴³ A CRELL honlapja: <http://crell.jrc.ec.europa.eu/>

rendelkezésekre, amelyek lehetővé teszik a releváns kutatások megvalósítását vagy az ezekhez való hozzáférést” (Council, 2007a). E témában később az „Objectives 2010” program keretein belül a tagállami tapasztalatok megosztását célzó ún. „peer learning activity” (PLA) szerveződött, azaz a tagállamok oktatáspolitikája közösségi koordinációjának formális keretei között első alkalommal került sor arra, hogy az országok képviselői az oktatáskutatások témáját vitatták meg (kifejezetten a tényekre alapuló megközelítés perspektívájából). A Bizottság oktatási információs hálózata 2007-ben a tagállamok körében olyan adatgyűjtést végzett, amely az oktatáskutatás helyzetéről szólt, különös tekintettel a kutatás és a gyakorlat kapcsolatára és a tényekre alapuló megközelítés alkalmazására.⁴⁴

Mindezek nyomán és mindezekkel párhuzamosan az Európai Bizottság igen részletes elemzést készített az oktatáskutatás kérdéséről (Commission..., 2007), amelyből egyértelműen kirajzolódnak egy olyan oktatáskutatás-politika körvonalai, amely tükrözi a korábban bemutatott globális trendeket és a határozott és világos elköteleződést a modern innováció-elméleti megközelítés mellett (erről, mint globális trendről, a későbbiekben még részletesebben szó lesz). Miután ez a tagállamok minisztereitől támogatást kapott, a Bizottság több, közvetlenül az oktatáskutatás fejlesztését célzó programot indított el, illetve fokozottan támogatni kezdte e területen európai hálózatok kialakulását és megerősödését. Ilyen kezdeményezések például az alábbiak:

- Az EENEE (*European Expert Network on Economics of Education*) hálózat, amelyet a Müncheni Egyetem Gazdaságkutató Intézete koordinál, és amelynek célja Bizottság támogatása az oktatás területén ott, ahol közgazdasági elemzésre van szükség (e hálózatra támaszkodva hozta létre a Bizottság többek között a korábban említett 2006-os előterjesztését az oktatási rendszerek hatékonyságáról és méltányosságáról).⁴⁵
- A korábban már említett NESSE (*Network of Experts in Social Sciences of Education*) hálózat, amelyet a Lyonban működő francia Nemzeti Pedagógiai Kutatóintézet (INRP) koordinált, és amelynek célja a Bizottság támogatása az oktatáspolitikák és oktatási reformok elemzésével. A NESSE egyik célja az oktatáskutatások európaizálódásának támogatása.⁴⁶
- Az EIPEE (*Evidence Informed Policy in Education*) project az oktatáskutatás és az oktatáspolitikai döntéshozók közötti kapcsolatok erősítését szolgálja annak feltárásával, hogy Európában milyen, a tényekre alapuló megközelítésre intézményesült kezdeményezések és folyamatok zajlanak.⁴⁷
- Az EERQI (*European Educational Research Quality Indicators*) projektet a hetedik kutatási keretprogram támogatja. Ennek célja az európai oktatáskutatás “láthatóságának” és versenyképességének erősítése azáltal, hogy “új alapokat teremt az oktatáskutató intézmények finanszírozása, munkaerővel kapcsolatos gyakorlata és értékelése számára”. E projekt jelentőségét külön is hangsúlyozni kell, hiszen ennek a keretein belül az oktatáskutatás közös európai standardjainak a megteremtése zajlik.⁴⁸

Ma még nehéz felmérni, mindezek a folyamatok hogyan befolyásolják az oktatáskutatás európaizálódását, és ez az európaizálódás mennyiben jelenti a globális hatások intenzívebb közvetítődését a tagállamok oktatáskutató közösségei felé, illetve mennyiben jelenti ennek az ellenkezőjét, azaz egy olyan sajátos európai oktatáskutató megközelítés kialakulását, amely

⁴⁴ E jelentést nem sikerült megtalálnom, de elérhető több tagország válasza az Eurydice kérdéseire.

⁴⁵ A hálózat honlapja: <http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEView>

⁴⁶ A hálózat honlapja: <http://www.nesse.fr/nesse>

⁴⁷ A projekt honlapja: <http://www.eipee.eu/Default.aspx?tabid=2478&language=en-GB>

⁴⁸ A projekt honlapja: <http://www.eerqi.eu>

akár a globális trendekkel szemben is körvonalazódhat. Én magam az utóbbi fejlődési lehetőségnek jóval kisebb valószínűséget adok, mit az előbbinek.

Az oktatáskutatás piaca

Az oktatáskutatás nemzetközi trendjeit elemző, korábban többször idézett hazai tanulmány önálló alfejezetet szánt az oktatáskutatási piac kialakulása témájának, jelezve ezzel is e trend kiemelkedő fontosságát. E piac kialakulását, melyen „*a kutatók egyénileg, vagy kutatócsoportokba tömörülve versengenek a nyílt pályázatokon elnyerhető kutatási támogatásért*” a tanulmány döntően a „*célzott kutatástámogatásoknak*” tulajdonította (Lénárd et al. 2010). Ezen túl még számos egyéb, egymást kölcsönösen erősítő okot említhetnénk, (ezek némelyikéről a korábbiakban itt is szó volt: ilyen például a kutatás olyan értelmezése, amely megengedi nem hagyományos akadémiai szereplők belépését, az oktatási „értékelés-ipar” fejlődése vagy a nemzetköziesedés). Az oktatáskutatás piacának kialakulása és e piac nagyságának látványos növekedése (legyen szó akár az eladott termékek, azaz a kutatási szolgáltatások volumenének vagy értékének, akár a piaci szereplők számának növekedéséről) kétségkívül az egyik meghatározó globális trend, amely egyelőre nagyon kevésbé feltártnak tűnik, és amely a jelentősége miatt alaposabb elemzést igényel.

Burton R. Clarknak a felsőoktatás rendszerekről írt klasszikus munkája felsőoktatási piacokról szóló elemzését (Clark, 1986) e területre alkalmazva azt mondhatjuk, hogy érdemes itt is megkülönböztetni a fogyasztói, a kínálati és a területhez kapcsolódó munkaerőpiacot. E három piac mindegyike sajátos jegyeket mutat, amelyek hatással vannak az oktatáskutatás világra, és amelyekre egy sor mai fejlődési folyamat visszavezethető.

A fogyasztói vagy keresleti oldalon találjuk többek között „*mindazokat, akik empirikus tények, és nem intuíciók, eseti megfigyelések, hagyományok vagy ideológiák alapján akarnak oktatással kapcsolatos döntéseket hozni*” (Brewer–Goldhaber, 2008), de – és ezt nem lehet eléggé hangsúlyozni – azokat is, akiket a tények kevésbé érdekelnek, és akik az oktatáskutatási termékek „puhább” formáinak a fogyasztói. Érdemes megemlíteni, az oktatáskutatási piac egyes elemzői éppen ennek a „kevesbé igényes” keresleti oldalnak tulajdonítják azokat az oktatáskutatások minőségével kapcsolatos problémákat, amelyekről korábban szó volt (Jacob–Ludwig, 2005). Az oktatáskutatások iránti igények látványos növekedése, amire korábban többször utaltam, nagyrészt a keresleti oldal alakulásához köthető: ezen az oldalon jelentek meg olyan komoly fizetőképes fogyasztók, akik megjelenése nemcsak mennyiségi értelemben alakította át a kutatási szolgáltatások iránti igényeket, hanem minőségi értelemben is. A keresleti piac igen szegmentált, de azért az egyes piacok között létezik átjárás. Egyes piacok „panganak”, másutt élénk mozgás, komoly növekedés figyelhető meg. Az elmúlt két évtizedben komoly növekedés volt például – amint arra már szintén utaltam – a nagy nemzeti és nemzetközi mérési rendszerek kiépülésével összefüggésben az értékelési kutatások, a felsőoktatási reformokkal kapcsolatban a felsőoktatási kutatások és a szakképzési reformokkal összefüggésben a szakképzési kutatások vagy a munka világának képességigényeire vonatkozó kutatások piacán.

A kínálati oldalon éppígy óriási mozgásokat lehetett és lehet megfigyelni, ami egyszerre jelent mennyiségi növekedést és minőségi változást. Korábban már jeleztem, hogy a kutatások egyre nagyobb hányadát, különösen az értékelés területén, nem a klasszikus akadémiai szférába tartozó szereplők végzik. A *European Educational Research Journal* egyik, az angol oktatáskutatás világát feltérképező tematikus számának szerkesztői előszavában az oktatáskutató szakma két prominens képviselője többek között azt hangsúlyozta, hogy „*az oktatáskutatás jelentős hányadát – és ennek egy része az oktatáspolitikára különösen*

nagy jelentőségű – az egyetemeken és a (nemzeti és helyi) kormányzati szférán kívül végzik. Nemcsak a privát szférában működő tanácsadóknak van egyre nagyobb szerepe, de az 'agytrösztöknek', a politikai pártoknak, szakszervezetnek, civil szervezeteknek is” (Lawn–Rees, 2007). Az Egyesült Államokban a gazdasági tevékenységek nemzeti osztályozási rendszerében (*Standard Industrial Classification – SIC*) az oktatáskutatás két kategóriában is megjelenik: az egyik a „Kereskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások” (*Commercial Economic, Sociological, and Educational Research – SIC-8732*), a másik a „Nem kereskedelmi kutatószervezetek” (*Noncommercial Research Organizations – SIC-8733*).⁴⁹ E kategóriákon belül több alkategória is van: az előbb például nyolc alkategóriát tartalmaz, amelyek egyike az oktatáskutatás. Olyan részletességű statisztikát, amely csak az oktatáskutatás alkategóriájára vonatkozott volna nem sikerült találnom, de egy piackutató vállalat adatai szerint a kilencvenes évek végén csaknem 5600 olyan cég volt az Egyesült Államokban, amelynek ágazati besorolása a „Kereskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások” kategóriába tartozott.⁵⁰ Egy másik, ugyancsak amerikai marketing adatbázisban 2010 nyarán 1278 olyan gazdasági társaság vagy gazdasági tevékenységet végző szervezet volt, amelyek ágazati besorolásában az oktatáskutatás (*educational research*) megjelent.⁵¹

A kínálati oldalon található szervezetek sokfélesége, és a kutatási szolgáltatások kifejezetten kereskedelmi célú értékesítésének terjedése természetesen nem angolszász sajátosság: ma már ez éppúgy jellemezi a „Latin Európa” vagy Észak-Európa országait. Például a skandináv oktatásértékelési rendszerekben általában egymást kiegészítve működnek állami szervezetek és magán tanácsadó cégek (Hansen, 2009), és az oktatáskutatás globális piacának számos francia, spanyol vagy portugál szereplője is van. Érdeemes megjegyezni, hogy a kereskedelmi és nem kereskedelmi besorolású cégek közötti határvonalak megvonása sok szempontból önkényes: a piaci és a nem piaci szféra határvonalait ez semmiképpen nem jelzi, hiszen a nonprofit szervezetek éppolyan aktív szereplői az oktatáskutatás piacának, mint a kutatási szolgáltatásokat kereskedelmi céllal értékesítők. Az amerikai Kereskedelmi Minisztériumnak a korábban említett gazdasági osztályozási rendszeréről szóló egyik elemzése a kilencvenes évek közepén éppen a korábban tárgyalt „Kereskedelmi célú közgazdasági, szociológiai és neveléstudományi kutatások” kategóriával kapcsolatban állapította meg azt, hogy *„a nonprofit és a profit-orientált szervezetek termelési jellemzői nem különböznek olyan mértékben, ami indokolná a külön kategóriába sorolást. (...) A nonprofit kutatási egységek termelési folyamatai nem szükségképpen másfajtaak, mint azoké, amelyek profitért végeznek szerződéses kutatást”* (U.S. Department of Commerce, 1994).

A harmadik piac az oktatáskutatás területén dolgozók *munkaerőpiaca*, amely maga is elemezhető mind keresleti, mind kínálati szempontból. Keresleti oldalon a kutatások iránti kereslet értelemszerűen a kutatásokat elvégző oktatáskutatók vagy oktatáskutatás területén dolgozók (*educational research workers*) iránti keresletet is létrehozta és megnövelte, amire az országok egy része e területen az oktatáskutatók képzését szolgáló kapacitások fejlesztésével válaszolt (Härnqvist, 1999). A kereslet jellege azonban, mint arra már utaltunk, feltétlenül igényelte azt, hogy a kutatások végzői oktatáskutatói doktori képzési programokból kerüljenek ki: egy sor oktatáskutatói program közgazdászokat,

⁴⁹ Lásd a következő weblapot: U.S. Department of Labor (http://www.osha.gov/pls/imis/sic_manual.display?id=73&tab=group)

⁵⁰ Lásd a HighBeam Business nevű piackutató cég honlapját: <http://business.highbeam.com/industry-reports/services-business-professional/commercial-economic-sociological-educational-research>

⁵¹ Lásd a Manta nevű piaci adatbázis honlapját: http://www.manta.com/mb_35_A62DC05L_000/educational_research

szociológusokat vagy értékelési szakembereket igényelt. Ugyanez látható a kínálati oldalon is: az oktatáskutatási munkaerőpiacra a legkülönbözőbb diszciplináris háttérrel lépnek be a kutatók. Az oktatáskutatói munka a fizetőképes kereslet növekedése miatt a piaci szereplők egy része számára akár magas jövedelmet és, ha nem is feltétlenül a tradicionális akadémiai környezetben, de jelentős presztízst is hozhatott, ami növelte ennek a munkaerőpiacnak a vonzását. Ezt tovább erősítette e piac nagyfokú nemzetköziesedése, majd – különösen az utóbbi években – egy sor jelentős multinacionális cég belépése az oktatási piacra, ami együtt járt oktatáskutatók, esetenként a szakma elitjéhez tartozók alkalmazásával (Faragó, 2010). Ugyanezzel a hatással járt olyan nagy presztízssű, magas jövedelmet biztosító, korábban csak a versenyszféra versenyképesebb leginkább versenyképes szektorában működő tanácsadó cégeknek az oktatás világába történő belépése, mint amilyen például a *McKinsey and Company*, az *Ernst and Young*, a *KPMG*, a *Hay Group*, a *PKF* vagy a *PriceWaterhouseCoopers*, amelyek több vezető oktatáskutatót szerződtettek az e területen végzett munkákra. Stephen Ball például egy 2009-ben publikált tanulmányában 43 olyan jelentősebb kutatási vagy tanácsadói megbízást sorol fel, amelyet a PriceWaterhouseCoopers az elmúlt években Angliában az oktatási ágazatban kapott (Ball, 2009), amit e cég nyilván csak úgy tudott elvégezni, hogy oktatáskutatókat szerződtetett. Ilyen hatású az olyan kormányközi szervezetek intenzív oktatási tudástermelő és tudásvásárló tevékenysége is, mint amilyen a Világbank, az OECD vagy az UNESCO, amelyek a nemzetközi oktatáskutatói munkaerőpiac meghatározó szereplői, és amelyek ma már egy sor, az oktatáskutatói pályát választó fiatal karrier-elképzelései között ott vannak.

Az előző részben részletesebben szó volt az oktatáskutatás nemzetköziesedéséről. Ennek egyik fontos eleme oktatáskutatási piac nemzetközivé válása. Az oktatáskutatási szolgáltatások az elmúlt két évtizedben a nemzetközi piacon jól értékesíthető terméké váltak, és vannak olyan országok, amelyek tudatosan törekednek arra, hogy ezen a piacon sikeres eladók legyenek. Az Egyesült Államok mellett jellegzetesen ilyen Ausztrália, továbbá Európában az Egyesült Királyság, Hollandia és talán valamelyest kisebb mértékben a skandináv országok. Ausztrália például, amely az oktatáskutatás területén a világ egyik vezető országa, e területen komoly exportőrnek is tekinthető. Az 1930-ban alakult Ausztráliai Oktatáskutatási Tanács (*Australian Council for Educational Research – ACER*), amely független non-profit szervezetként működik, és amelynek az éves költségvetése 2009-ben csaknem 60 millió Ausztrál dollár (kb. 12 milliárd Forint) volt, nem kap semmilyen közvetlen kormányzati támogatást: és a kiadásait kizárólag saját bevételeiből fedezi. Ezekre részben szerződéses munkákkal tesz szert, amelyek jelentős részét külföldön vállalja. Az ACER által értékesített kutatási szolgáltatások között olyan „termékek” vannak, mint a tesztelési technikák (pl. az ACER vezeti az OECD PISA vizsgálatát lebonyolító nemzetközi konzorciumot) az oktatásfejlesztési tanácsadás, a programértékelés, a kutatási célokat szolgáló adatbázisok vagy különböző elemzéseket tartalmazó kiadványok és hasonlók. A szervezetnek kirendeltségei vannak Indiában és Dubaiban.⁵²

Az oktatáskutatás piacának néhány olyan jellegzetességét, amelyekre a korábbiakban már történt néhány utalás, érdemes összefoglalni. E piac mindenekelőtt erősen *szegmentált*: olyan részpiacokból áll, amelyek, országonként eltérően, többé vagy kevésbé akár el is szigetelődhetnek egymástól: ilyen például az értékelés, ezen belül a tanulási eredménymérés és a programértékelés két eltérő, korábban többször említett piaca, vagy ilyen a felsőoktatási kutatások és a szakképzési vagy emberi erőforrás kutatások két ugyancsak eltérő piaca, amelyek persze részben átfedésben lehetnek az előbb említett értékelési piaccal. E piacok

⁵² Lásd az ACER honlapját: <http://www.acer.edu.au/>

között a termékek vagy a munkaerő áramlása korlátozott: ritka az, hogy egy-egy termékfajta egyszerre többféle piacon értékesíthető és az is, hogy a kutatók vándoroljanak e piacok között- Számos példa van ugyanakkor ennek az ellenkezőjére is, így lehetséges az, hogy az egyik piacon kifejlesztett termékkel egy másik piacra is be lehet törni (ennek jellegzetes példája a szakképzési vagy emberierőforrás-kutatások területén működő, kvalifikációkkal és kompetenciákkal foglalkozó kutatók belépése a Bologna folyamat hátszelével a felsőoktatás-kutatásba).

A piac egyes részeire jellemző az eladók és a termékek viszonylag könnyű *helyettesíthetősége*: a szociológusok könnyen kiszoríthatják az főhivatású, neveléstudományt (*educational sciences*) tanult oktatáskutatókat, és nekik könnyen a helyükbe léphetnek a közgazdászok. Nincs olyan szakma, amely monopolizálni tudná a termékek vagy a munka piacát: egy-egy divat, egy-egy paradigma vagy megközelítési mód felkapottá válása vagy megkopottá válása vagy éppen politikai változások komoly átrendeződést indíthatnak el az kutatási termékek és ezek értékesítői között. A standardok bizonytalansága miatt lehetséges továbbá a piacra betörni és ott megmaradni olyan termékkel, amelynek a minőségét sokan kétségbe vonják.

A kutatás beépülése a nemzeti innovációs politikákba

Az oktatáskutatás globális trendjei között a különös figyelmet érdemel a modern innovációs gondolkodás és a nemzeti innovációs politikák hatása e kutatási területre. Noha e folyamat egészen rendkívüli módon átalakítja azt az erőteret, amelyben a tudományos kutatás, ezen belül a társadalomtudományi, és még ezen belül a neveléstudományi kutatások folynak, meglepő módon e folyamatra közvetlenül igen kevés utalást találunk az oktatáskutatás helyzetével és trendjeivel foglalkozó irodalomban. Közvetetten persze e téma nagyon is megjelenik: különösen abban a kutatás és gyakorlat kapcsolatára vonatkozó kérdésben, amelyről korábban többször és hangsúlyozottan szó esett.

A modern innovációs gondolkodásnak, és egyúttal a nemzeti innovációs politikák kialakulásának és megerősödésének talán három fontos jellemzőjét érdemes kiemelni. Az első az a vélekedés, hogy az innováció⁵³ vált a gazdasági és társadalmi fejlődés egyik legfontosabb motorjává, beleértve ebbe mind a mikro-szintű folyamatokat (pl. vállalatok versenyképessége vagy a közszolgáltatások intézményeinek eredményessége), mind a makroszintűeket (így az olyan átfogó globális problémák megoldását, mint a szegénység vagy a környezeti szennyezés) (OECD, 2010a; 2010b). A második a „nemzeti innovációs rendszerek”, és – ehhez kapcsolódóan – az ágazati és regionális innovációs rendszerek fogalmának általánosan elfogadottá válása és e fogalomnak a fejlett országok kormányzati politikáiba történt beépülése (Edquist, 2004; OECD, 2000). A harmadik a tudás fogalmának az a fajta átértékelése, amely felhívta a figyelmet a nem explicit, gyakorlatba ágyazott vagy hallgatólagos tudásra (*tacit knowledge*), e tudás megosztásának sajátos mechanizmusaira, így többek között a korábban említett gyakorlatközösségekre (*communities of practice*), és mindezeknek meghatározó szerepére az innovációban (Nonaka-Konno, 1998; OECD, 2000; 2005b). Ettől nem függetlenül átalakultak a tudományos tudás „termeléséről” való elképzeléseink is, ami valójában a tudományos kutatás ténylegesen megfigyelhető mechanizmusainak átalakulását tükrözte. A hagyományos tudományos vagy kutatási modell („*mode I*”) mellett megjelent egy olyan új modell, amely a hangsúlyt a gyakorlati problémák

⁵³ Itt nincs mód az innováció fogalmának elemzésre: ehhez lásd mindenekelőtt az innovációs statisztikai adatgyűjtéseket orientáló Oslo Kézikönyvet (OECD, 2005a)

közvetlen megoldására szerveződő, jellegzetesen interdiszciplináris és nagymértékben a felhasználók által kontrollált kutatásra („mode 2”) helyezi (Gibbons et al., 1994).

Mindez a tudomány és a gyakorlat közötti kapcsolatokról alkotott képünk radikális átalakulásához vezetett. Amint arra korábban utaltam, a korábbi, ma már szinte megmosolyogtató lineáris modell helyébe a bonyolult, dinamikus és komplex ökoszisztémák létezését feltételező modellek léptek. Ennek egyik formája a gyakran „tudásháromszöggént” is leírt ún. *Triple Helix* modell (Etzkowitz, 2008), amely az egyetem, kormány és ipar, vagy tágabb perspektívában nézve a *tudományos kutatás*, a tudománypolitikát vagy innovációpolitikát megvalósító *kormányzat* és a *gyakorlat* (beleértve ebbe a szolgáltatások, így az oktatás világát is) közötti dinamikus és többirányú függőséget feltételező kapcsolatrendszeréről szól. Mindennek az oktatás világára való alkalmazása valójában még a kezdeteknél tart (OECD, 2000; 2004; 2009), és – ahogy arra utaltam –, az oktatáskutatással foglalkozó irodalomban még viszonylag kevésbé tükröződik (lásd pl. Weinert, 1999 vagy King, 1999), de egyértelműen áthatja például az Európai Unió körvonalazódó közös oktatáskutatási politikáját (Commission..., 2007).

A modern innovációs gondolkodás a legtöbb fejlett országban a kormányzati politikákban meghatározó befolyásra tett szert, ami jelentősen átalakította a tudománypolitikát: a korábban döntően az akadémiai szféra folyamataira fókuszáló tudománypolitikák először tudományos és technológia politikákká majd innovációs politikákká alakultak át, miközben e politikaterület befolyásolásában meghatározó szerepre tettek szert a gazdasági szereplők (OECD 2005c). A nemzeti innovációs politikák egy sor országban egyelőre kevésbé reflektálnak az oktatási ágazatra, ugyanakkor annak igénye, hogy más ágazatokhoz hasonlóan az oktatási ágazatnak is legyen saját innovációs stratégiája már világosan megfogalmazódott (OECD, 2010b), és az országok egy részében létre is jöttek olyan – akár implicit, akár explicit – oktatási ágazati innovációs stratégiák, amelyek természetes módon az oktatáskutatást is erőteljesen érintik (OECD, 2008c).⁵⁴

A nemzeti innovációs politikák a nemzeti innovációs rendszerekre, az ágazati innovációs politikák pedig az ágazati innovációs rendszerekre (Malerba, 2005) vonatkoznak. Az oktatási ágazat innovációs politikájának kialakulása többek között az oktatási ágazati innovációs rendszer fogalmának a kialakulásával és elterjedésével járhat. A nemzeti oktatási innovációs rendszerek („*national systems of educational innovation*”) és az oktatási ágazat innovációs rendszere („*system of innovation in the education sector*”) fogalmak már több éve megjelentek a szakirodalomban (OECD, 2004), de még nem terjedtek el. Az OECD a nemzeti oktatáskutatási politikák értékelése során az oktatáskutatást a „nemzeti oktatáskutatási és fejlesztési rendszerek” (*national educational research & development systems*) fogalmi keretén belül értelmezte (OECD, 2003), és az oktatáskutatásra vonatkozó kormányzati politikák céljának e rendszerek eredményes és hatékony működtetését és fejlesztését tekintette.

Az oktatási ágazati innovációs politikák kialakulása azokban az országokban, ahol ez a folyamat már elkezdődött és előrehaladt, az oktatáskutatást is teljesen új erőterbe helyezte. Ennek az új helyzetnek több jellemzőjére már utaltam, ezek közül több jelen van az itt bemutatott globális trendekben. Ilyenek például a minőséggel és eredményességgel kapcsolatos új követelmények megfogalmazása, ilyen a kutatás és gyakorlat közötti

⁵⁴ Ilyen stratégia kidolgozására tett részletes javaslatot Magyarországon a tanulmány elején említett „Az oktatásügyi K+F+I rendszer elemzése és stratégiai fejlesztése” elnevezésű TÁMOP projekt (Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2010).

kapcsolattal összefüggő erőteljes új igények megjelenése, de ilyen az oktatáskutatásra fordított kiadások gyakran látványos növekedése is. Az oktatási ágazati innovációs politikák kialakulását, az erre vonatkozó implicit és explicit nemzeti stratégiák megjelenését mindenképpen az oktatáskutatás egyik olyan, kiemelkedően fontos globális trendjének kell tekintenünk, amelynek a jövőben várható hatásai egyelőre beláthatatlanok, és amelyeket érdemes alaposan elemezni.

Konklúziók

Az oktatás globális trendjeiről történő reflexió nem lenne teljes, ha ezt nem egészítené ki egy olyan, amely arra a speciális kontextusra vonatkozik, melyben mi magunk élünk. Vajon mi következik mindabból, amiről a fentiekben volt szó a *hazai* oktatáskutatás és neveléstudomány számára? Vajon, ha mindaz, amiről itt szó volt, valóban létező és releváns, kell-e valamit másképpen csinálnunk, mint ahogy eddig csináltuk? E kérdésre választ keresve érdemes megtennünk egy distinkciót: a hazai oktatáskutatás és neveléstudomány akkor is megújulásra és reformra szorulna, ha a világban a dolgok éppúgy lennének, mint ahogyan harminc évvel ezelőtt voltak, és ha mindazok a folyamatok, amelyekre a korábbiakban utalni próbáltam, nem zajlanának. E területnek tehát egyszerre két fejlődési folyamaton kell keresztül mennie: az egyik az, amely egyszerűen „helyzetbe hozza” és megnöveli a rendelkezésére álló potenciált, a másik az, amelynek során „megemészti” a globális trendeket, vagyis azonosítja és értelmezi ezeket, és ezekhez képest pozicionálja magát. Ennek a tanulmánynak nem célja az, hogy a hazai oktatáskutatás vagy neveléstudomány helyzetét elemezze vagy az, hogy javaslatokat fogalmazzon meg azokra a jövőbeni lépésekre, amelyeket Magyarországon érdemes lenne megtenni. Nem lenne azonban korrekt, ha ezt teljes mértékben kikerülné, ezért – inkább csak a reflexió provokálásának a céljával – megfogalmazok néhány vitaindító gondolatot.

Mindenekelőtt érdemes lenne az oktatáskutatás globális trendjeinek nyomon követését többé-kevésbé állandó feladatunkká tenni. Négy-öt évenként születnie kellene erről egy-egy átfogó elemzésnek, és a köztes időszakokban is érdemes lenne bátorítani az egyes szakterületek vezető kutatóit arra, hogy adjanak olyan képet saját területük globális folyamatairól, amely az adott terület fejlődését belehelyezi a tudományterület egészének a fejlődési folyamataiba. Ennél is fontosabb azonban, hogy az oktatáskutatások hazai helyzetéről is szükséges – talán ugyanilyen időszakonként – átfogó értékelést készíteni. Ez azonban nem lehet egyszerű íróasztal melletti munka: ehhez megfelelő költségvetéssel rendelkező projektet kell indítani, amely lehetővé teszi adatok gyűjtését, ezek elemzését, az érintettekkel történő tényfeltáró interjúk készítését és szakértői elemzések készítését.

Más országok példáját követve, Magyarországon is érdemes lenne elindítani egy olyan, több évig tartó folyamatot, amelyet „*oktatáskutatási fórumnak*” nevezhetnénk, és amelynek a célja szakmai és társadalmi dialógus elindítása és folytatása e területen.⁵⁵ Arra kellene törekedni, hogy e fórumba bekapcsolódjanak a magukat ugyan oktatáskutatóként definiáló, de magukat a neveléstudományon kívül lévő diszciplináris területeken elhelyező kutatók is, és ebbe be lehessen vonni olyan nemzetközi szereplőket is, akik segítenek a hazai dialógust összekötni azzal, amely a nemzetközi térben folyik.

⁵⁵ Ehhez érdemes alaposabban tanulmányozni a korábban említett angol *National Educational Research Forum* történetét és az ebből született eredményeket. A fórum honlapját lásd itt: <http://www.eep.ac.uk/nerf/index.html>

E dialógus elindításakor érdemes lenne rögzíteni néhány alapelvet. Ilyen mindenekelőtt az, amit korábban, az ausztráliai példát idézve „*elvi eklekticismusnak*” neveztem, azaz pozitív és kívánatos dolognak kellene elfogadni a megközelítések sokféleségét. Ilyen még a *minőség* elve is, továbbá a minőség fogalmának olyan értelmezése, amely számot vet a kutatás és a gyakorlat közötti bonyolult kapcsolatrendszerrel, beleértve ebbe azt, hogy, az oktatáskutatásoknak többféle „használója” van (azaz nem próbál kizárólagos választ adni arra a meghatározó kérdésre, hogy „kié az oktatáskutatás?”⁵⁶).

Alapvetően fontos, hogy a hazai oktatáskutatók próbáljanak meg újra megszerveződni, úgy, ahogyan a fejlett és kevésbé fejlett országokban megtörtént, azaz ne tartozzunk azon országok közé, amelynek nincs nemzeti oktatáskutató szövetsége.⁵⁷ E megszerveződésnek eleve abban a perspektívában kell történnie, hogy a létrejövő szövetségnek kell majd belépnie a korábban már említett Európai Oktatáskutató Szövetségbe (ECER) és ezen keresztül természetesen a néhány éve megalakult – eddig még nem említett – Oktatáskutató Világszövetségbe (WERA).⁵⁸

Végül egyetlen olyan javaslat van még, amelyet súlya és jelentősége miatt azt hiszem, itt is ki kell emelni. Az oktatáskutatás helyzetéről és jövőjéről oly módon kell gondolkodnunk, hogy azt behelyezzük, mindenekelőtt, a *társadalomtudományok* és másodsorban általában a *tudományok* egészének a helyzetéről és jövőjéről való gondolkodásba. Ez utóbbit magát pedig hozzá kell kapcsolnunk egy olyan *tudománypolitikai gondolkodáshoz*, amely számot vet azokkal a nemzeti innovációs rendszerek fejlődésének támogatását célzó *nemzeti innovációs politikákkal*, melyek a tudományos kutatást a megszokottól teljesen eltérő perspektívába helyezik. Az oktatáskutatást és/vagy neveléstudományi kutatást pozicionálnunk kell a nemzeti kutatási és innovációs politikán belül, kihasználva azt a lehetőséget, amelyet e területen az Európai Unió formálódóban lévő – korábban említett – oktatáskutatás-politikája teremt. Ez egyértelműen annak a modern innovációs gondolkodásnak a kontextusában értelmezi az oktatáskutatást, amelynek kiindulópontja a kutatás behelyezése a *tudásteremtés, tudásközvetítés és tudásalkalmazás* hármásának kontinuumába, vagyis abba a dinamikus rendszerbe, amelyet sokan „tudásháromszögnek” mondanak, de aminek a lényegét valószínűleg jobban értik azok, akik az eredeti „*Triple Helix*” fogalmat „hármasspirálnak” vagy „hármasspirálalnak” fordítják.

Hivatkozások

- A pedagógia integritása és az interdiszciplinaritás (1998): Szerkesztőségi beszélgetés az új Pedagógiai Lexikonról. Új Pedagógiai Szemle. 1998/4. 106–114. o
- AERA (2008): Definition of Scientifically Based Research (online: <http://www.aera.net/uploadedFiles/Opportunities/DefinitionofScientificallyBasedResearch.pdf>)
- Agency. in: Moon, Bob - Butcher, John – Bird Elizabeth (ed.): Leading professional development in education. RoutledgeFalmer. London. pp. 200-210
- Akker, Jan van den (2005): Curriculum development re-invented: evolving challenges. In: Jos Letschert (ed.): Curriculum development re-invented. SLO – Netherlands Institute for Curriculum development. Enschede, pp. 16-30.

⁵⁶ Ez a kérdés annak a könyvnek a címe, amely Kozma Tamás 70. születésnapja tiszteletére jelent meg, és amely természetesen nem akart és nem is próbált egyértelmű választ adni e kérdésre (Pusztai-Rébay, 2009)

⁵⁷ Mint arra korábban utaltam, erre történt már egy elvetélt kísérlet a nyolcvanas évek végén (Nagy, 2001)

⁵⁸ A WERA létrejött a globális trendek között említett globalizálódás és nemzetköziesedés egyik meghatározó eseménye. A szervezet honlapját lásd itt: <http://www.weraonline.org/>

- An evaluation of educational research and development in Iceland. Prepared by the working group for the evaluation of research and development in education 2003–2005. May 2005. Icelandic Centre for Research and Ministry for Education, Science and Culture (online: http://www.rannis.is/files/Summary_96099568.pdf)
- Andrew Pollard (2006): Challenges facing educational research Educational Review Guest Lecture 2005. Educational Review Vol. 58, No. 3, August 2006, pp. 251–267
- Ball, Stephen J. (2009): Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the ‘competition state’ Journal of Education Policy. Vol. 24, No. 1, January. pp. 83–99
- Báthory Zoltán – Perjés István (2001): A neveléstudomány a tudományok családjában. in: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.), Tanulmányok a neveléstudomány köréből - 2001, Osiris, 2001. 11-29. o.
- Berliner, David C. (2002): Educational Research: The Hardest Science of All. Educational Researcher. Vol. 31, No. 8, pp. 18–20
- Biesta, Gert (2007): Bridging the Gap Between Educational Research and Educational Practice: The need for critical distance. Commentary Article. Educational Research and Evaluation. Vol. 13, No. 3, June 2007, pp. 295 – 301
- Birnbaum, Robert (2000): Management Fads in Higher Education. Where They Come From, What They Do, Why They Fail. Jossey-Bass. San Francisco
- Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 40–58. (online: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00078/2004-01-oy-Bognar-Oktatasfejlesztes.html>)
- Brewer, Dominic James - Goldhaber, Dan (2008): Examining the Incentives in Educational Research” (with). Phi Delta Kappan. January, Vol. 89, No. 5: 361-364.
- Brinkerhoff, Derick W. (1996): Enhancing Capacity for Strategic Management of Policy Implementation in Developing Countries. IPC Monograph No. 1 September 1996
- Broekkamp, Hein - van Hout-Wolters, Bernadette (2007): The Gap Between Educational Research and Practice: A literature review, symposium, and questionnaire. Educational Research and Evaluation. Vol. 13, No. 3, June 2007, pp. 203 – 220
- Bruggen, Johan van (2000): *Inspection of Schools as an Engine for Sustainable Change*. SICI Report. Presentation paper at the International Conference "Designing Education for the Learning Society". November 5 - 8 2000 (online: <http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok102-eng-SICI-inspections-engine-change.pdf>):
- Burns, Tracey – Schuller, Tom (2007): The Evidence Agenda. OECD CERI. pp. 15-32
- Byrne, David. 1998. Complexity theory and the social sciences: An introduction. New York: Routledge
- Calderhead, James (1994): Introduction. In: Calderhead, J. (Ed.): Educational Research in Europe. Clevedon: Multilingual Matters. Pp. 1-8
- Carvalho, Luís Miguel (2009): Production of OECD’s “Programme for International Student Assessment”(PISA). Know&Pol Project. Project n° 0288848-2 co funded by the European Commission within the Sixth Framework Program
- Clark, Burton R. (1986): The Higher Education System. University of California Press. Berkeley and Los Angeles
- Colardyn, Danielle & Bjornavold, Jens (2004): Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. European Journal of Education, Vol. 39, No. 1, pp. 69-89
- Colley, Helen – Hodgkinson, Phil – Malcom, Janice (2003): Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre. Lifelong Learning Institute. University of Leeds

- Commission of the European Communities (2006): Efficiency and equity in European education and training systems. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Brussels, 8.9.2006. COM(2006) 481 final
- Commission of the European Communities (2007): Towards more knowledge-based policy and practice in education and training. Commission Staff Working Document. Brussels
- Consortium of the Universities of Edinburgh, Stirling and Strathclyde (2002). SHEFC/SEED Applied Educational Research Scheme: A collaborative proposal for a National Programme of infrastructure development and research. AERS Consortium: Stirling
- Council of the European Union (2006): Draft Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on efficiency and equity in education and training (2006/C 298/03). Official Journal of the European Union.
- Council of the European Union (2007a): 2802nd Council meeting Education, Youth and Culture. Press Release. 9807/07 (Presse 114). Brussels, 24-25 May 2007
- Council of the European Union (2007b): 2783rd Council meeting Education, Youth and Culture. Press Release. 6095/07 (Presse 20). Brussels, 16 February 2007
- Craig, Cheryl J. (2009): Teacher research and teacher as researcher. in: Saha, Lawrence J. - Dworkin, Anthony Gary (ed.): International handbook of **research** on teachers **and** teaching. Springer. pp. 61-70
- Creemers, Bert P.M. – Kyriakides, Leonidas (2006): Critical Analysis of the Current Approaches to Modelling Educational Effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 17, No. 3, September. pp. 347 – 366
- Csapó Benő – Csíkos Csaba – Korom Erzsébet (2004): A tanítás és tanulás kutatása Finnországban. Iskolakultúra 2004/3. 45-52. o. (online: <http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/FinnKonf.pdf>)
- Csapó Benő (2002): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. (2. kiadás) Osiris Kiadó, Budapest. 15-43.
- Csapó Benő (2003): A tudás és a kompetenciák. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 65-74.
- Csapó Benő (2008a): A tanulás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*. Nyár. 2007-217.
- Csapó Benő (2008a): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217-233. (online: http://www.edu.u-szeged.hu/~csapo/publ/CSB_ZoldKonyv2008_9.pdf)
- Debeauvais, Michel (1990). National Educational Research Policies. A World Survey. Unesco. Paris
- Delamont, Sara (2005): Four great gates: dilemmas, directions and distractions in educational research. *Research Papers in Education*. Vol. 20, No. 1, March 2005, pp. 85–100
- DETYA (2000). The Impact of Educational Research: Research Evaluation Programme, Department of Educational Training and Youth Affairs. Melbourne
- DIPF (2007). Knowledge for Action – Research Strategies for an Evidence-Based Education Policy Symposium During Germany's EU Presidency 28 – 30 March 2007 in Frankfurt/Main. German Institute for International Educational Research. Federal Ministry of Education and Research
- Dumont, Hanna - Istanc, David – Benavides, Francisco (ed) (2010): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD CERL. Paris
- Earl, Lorna - Watson, Nancy - Levin, Ben - Leithwood, Ken – Fullan, Michael (2003): Final Report of the External Evaluation of England's National Literacy and Numeracy Strategies. Final Report. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto

- Edquist, Charles (2004): Systems of Innovation –Perspectives and Challenges. in: Fagerberg, Jan, Mowery, David, and Nelson, Richard (ed.) Oxford Handbook of Innovation, Oxford University Press, Oxford, November 2004, pp. 181-208.
- Edwards, Anne – Sebbab, Judy – Rickinson, Mark (2007). Working with users: some implications for educational research. British Educational Research Journal. Vol. 33, No. 5, October 2007, pp. 647–661
- Etzkowitz, Henry (2008): The Triple Helix: University-industry-government Innovation in Action. Routledge, New York
- Eurydice (2009) “National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results”. Brussels
- Fairbairn, Hedy - Holbrook, Allyson - Bourke, Sid – Preston, Greg – Cantwell, , Robert & Scevak, Jill (2009): A Profile of Education Journals. in P. Jeffrey (Ed.) AARE 2008. Conference Papers Collection. Proceedings. (online: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2008/fai08605.pdf>)
- Faragó Livia (2010): IT nagyvállalatok szerepe az oktatásfejlesztés és oktatási innováció területén. Kézirat (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1-hatterelemzes-it>)
- Forbes, Joan (2008): Transforming research culture? A critical analysis of social capital building through/in a research network (online: <http://www.abdn.ac.uk/~wae024/uploads/files/issue16/EITN-4-Forbes.pdf>)
- Fullan, Michael (2008): Változás és változtatás I.-II.-III.: Az oktatási reform mélységének feltárása. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest
- Furlong, John – Oancea, Alis (2005): Assessing Quality in Applied and Practice-based Educational Research. A Framework for Discussion Oxford University Department of Educational Studies, 2005
- Gáti Annamária (2009): Nemzetközi tapasztalatok feltárása az oktatási ágazati K+F+I és tudásmenedzsment rendszerek területén. . Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. TÁMOP 3.1.1./8.1. projekt (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1-nemzetkozi-kitekintes>)
- Gaussel, Marie – Rey, Olivier (2010): Tendances de la recherche en éducation à travers trois revues européennes. INRP. Dossier d'actualité no. 55 (online: <http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/55-juin-2010.php>)
- Geoff, Mulgan (2003): Global comparisons in policy-making: the view from the centre. OpenDemocracy.Net. 11 June 2003 (http://www.opendemocracy.net/ecology-think-tank/article_1280.jsp)
- Gibbons, Michael – Limoges, Camille – Nowotny, Helga – Schwartzman, Simon – Scott, Peter – Trow, Martin (1994): The New Production of Science – The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Sage Publications. London – Thousand Oaks – New Delhi
- Gleick, James (1999): Gyorsabban. Göncöl kiadó. Budapest
- Gordon Győri János (2008): Tanórakutatás. Gondolat Kiadó. Budapest
- Gordon Győri János (2010): Tudásmenedzsment és innováció a kelet-ázsiai országok oktatásügyében. Kézirat (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/8-1-hatterelemzes-okt>)
- Gretler, Armin (2007): The International Social Organisation of Educational Research in Europe: reviewing the European Educational Research Association as an example - facts and questions. European Educational Research Journal, 6 (2), 174–189
- Gura, Trisha (2005): Educational research: Big plans for little brains. Nature, 6/30/2005, Vol. 435 Issue 7046, pp. 1156-1158
- Grubb, Norton - Lazerson, Marvil (2004): The education gospel: The economic power of schooling . Cambridge MA: Harvard University Press

- Halász (2006): Érettségi reform: a változás menedzselése a közoktatásban. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk). Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 2006. 17-29. o. (online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Erettsegi.pdf>)
- Halász Gábor (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívására. in: *Schooling for Tomorrow. A jövő iskolája OECD projekt. A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A magyarországi projekt dokumentumai.* Oktatási és Kulturális Minisztérium. Kézirat. (online: <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>)
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. in: Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás.* Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai Könyvkiadó. Debrecen. 2009. 187-191. o. (online: http://halaszg.ofi.hu/download/Evidence_Kozma.pdf)
- Halász Gábor (2010): The role of educational research and innovation in improving educational systems: a CIDREE perspective. Under publication
- Hansen, Hanne Foss (2009): Educational Evaluation in Scandinavian Countries: Converging or Diverging Practices? *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 53, Issue 1 February 2009, pp 71-87
- Hanushek, Eric. A. (1986): The economics of schooling: production and efficiency in public schools. *Journal of Economic Literature*, Vol. 49 (3). pp. 1141-1177
- Hargreaves, D. H. (2000) *Teaching as a Research-based Profession: Possibilities and Prospects* (Teacher Training Agency Annual Lectures 1996). London: Teacher Training
- Hargreaves, David (1999): The Knowledge-Creating School, *British Journal of Educational Studies* 47(2) p122-144
- Harlen, W. (2007): “Criteria for evaluating systems for student assessment”, *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 33, No. 1, pp. 15-28.
- Härnqvist, K. (1999): Training of Research Workers in Education. Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.) (1999) “Education: the complete encyclopedia”. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Hart Research Associates (2009): *Trends in learning outcomes, general education, and assessment.* Retrieved April 28, 2009, from Association of American Colleges and Universities (online: http://www.aacu.org/membership/documents/2009MemberSurvey_Part1.pdf)
- Heiderich, Didier (2010): Influence on the Internet. Perceptions and influence mechanisms on internet in an emergency society. *Observatoire International des Crises.* (online: <http://www.communication-sensible.com/download/influence-on-internet-didier-heiderich.pdf>)
- Husén, Torsten (1999): Research Paradigms in Education. in: Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.) (1999) “Education: the complete encyclopedia”. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Jacob, Brian – Ludwig, Jens (2005): Can the Federal Government Improve Education Research? *Brookings Papers on Education Policy.* 2005. pp. 47-85
- K. King (1999): Dissemination of Educational Research. in: Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.). “Education: the complete encyclopedia”. Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Kádárné Fülöp Judit (1991): A svéd tanügyigazgatás mai képe. *Magyar Pedagógia* 91. évf. 3–4. szám 171–185. o.
- Kaestle, Carl F. (1993): The Awful Reputation of Education Research. *Educational Researcher*, Vol. 22, No. 1. pp. 23-31

- Keeves, John P – McKenzie, Phil (1994): Research in education : nature, needs and priorities. The international encyclopedia of education (2nd ed). Ed. T Husen and T N Postlethwaite. London: Pergamon, 1994
- Keiner, Edwin (2002): Education between Academic Discipline and Profession in Germany after World War II. European Educational Research Journal, Volume 1, Number 1. pp. 83-98
- Kemmis, S. (1999): Action Research. in: Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.): "Education: the complete encyclopedia". Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Kocsis Éva – Szabó Katalin (2000): A posztmodern vállalat. Oktatási Minisztérium. Budapest
- Kogan, Maurice (1993): Az új értékelő állam. Educatio. Ősz, 399-416. o
- Kozma Tamás (2001): Pedagógiánk paradigmái. in. Csapó benő – Vidákovich Tibor (szerk.): neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére. Nemzeti tankönyvkiadó. Budapest. 23-38.o.
- Landsheere, Gilbert de (1986): La recherche en éducation dans le monde. Paris, Presses universitaires de France
- Landsheere, Gilbert de (1999): History of Educational Research. Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.): "Education: the complete encyclopedia". Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit - Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola – adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet. Budapest. 17-38. o.
- Lawn, Martin – Rees, Gareth (2007) Mapping Education Research in the United Kingdom. European Educational Research Journal, Volume 6, Number 1, 2007
- Lee, Young-Hyun (2007): Workforce Development in the Republic of Korea. Asian Development Bank Institute.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., and Wahlstrom, K. (2004): How Leadership Influences Student Learning. Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education, The Wallace Foundation. (online: <http://www.wallacefoundation.org/WF/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/EducationLeadership/HowLeadershipInfluencesStudentLearning.htm>)
- Lénárd Sándor - Czető Krisztina - Farkas Anikó - Hordósy Rita - Molnár Beáta - Orosz Kata - Szabó Szabolcs - Takács Ádám (2010): Összefoglaló jelentés az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeiről. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. TÁMOP 3.1.1./8.1. projekt (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/8-1-hatterelemzes-okt>)
- Levin, Benjamin (2004): Making research matter more. Education Policy Analysis Archives, 12(56). (online: <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n56>)
- Lingard, Bob & Gale, Trevor (2010): Defining Educational Research: A Perspective of/on Presidential Addresses and the Australian Association for Research in Education. The Australian Educational Researcher, Volume 37, Number 1, April
- Malerba, Franco (2005): Sectoral Systems How and Why Innovation Differs across Sectors. in: Fagerberg, J. - Mowery, D.C. – Nelson, R.R. (ed): Oxford Handbook of Innovation. Oxford University Press. pp. 380-406.
- Manning, Sabine (2007): Linking Educational Research Activities across Europe: a review of the WIFO Gateway to Research on Education in Europe. European Educational Research Journal. Volume 6, Number 4, pp. 446-450
- Marton János - Varró András - Varró Vince (2004): Impaktfaktor és tudományos teljesítmény. Magyar Tudomány, 2004/12. 1395-1403. o.
- Masters, G. N. (2002): Towards a national school research agenda. Melbourne: Australian Council for Educational Research (online: <http://www.aare.edu.au/99pap/mas99854.htm>)

- McLaughlin, Colleen - Black-Hawkins, Kristine (2007): School–university partnerships for educational research - distinctions, dilemmas and challenges. *The Curriculum Journal*. Vol. 18, No. 3, September 2007, pp. 327 – 341
- Merkx, Femke. – van Koten, Reinout. – Gurney, Thomas. – van den Besselaar, Peter. (2009): *The development of transdisciplinary learning science: promise or practice?* Den Haag, Rathenau Instituut
- Moss, Pamela A. – Phillips, D. C. – Erickson, Frederick D. – Floden, Robert E. – Lather, Patti A. – Schneider, Barbara L. (2009)::*Learning From Our Differences: A Dialogue Across Perspectives on Quality in Education Research*. *Educational Researcher* October 2009 vol. 38 no. 7. pp. 501-517
- Nagy Mária (2001): HERA: Egy önmeghatározási kísérlet. *Educatio*, 2001/1. 80-93.o.
- Németh András – Sanda István Dániel (2009): A neveléstudomány-történeti kutatások főbb irányzatai és jelentősebb hazai és nemzetközi eredményei. in: Németh András – Bíró Zsuzsanna Hanna (szerk.): *A magyar neveléstudomány a XX. Század második felében*. Gondolat. 7-25. o.
- Niemi, Hannele (2007) in: *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. OECD. Paris. pp. 117-124
- Niemi, Hannele (2008). *Advancing Research into and during Teacher Education*. Hudson, Brian – Zgaga, Pavel [Ed.]. *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions*. pp. 183-208
- Nonaka, Ikujiro - Konno, Noboru (1998) *The Concept of 'Ba'. Building a Foundation For Knowledge Creation*. *California Management Review*. Vol. 40., No. 3. Spring. pp. 40-54.
- Nonaka, Ikujiro - Takeuchi, Hirotaka (1995): *The knowledge creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press
- Nusche, Deborah (2008): *Assessment of Learning Outcomes in Higher Education: a Comparative Review of Selected Practices*. OECD Education Working Paper No. 15. OECD. Paris
- Nuttal, Desmond L. (1993): Trends, Issues and problems in educational research in a group of OECD countries. In: T.M. Tomlinson and A.C. Tuijnman (eds.), *Educational Research and Reform: An international perspective*. Office of Educational Research and Improvement (OERI), US Department of Education, Washington, DC., and OECD/CERI, Paris. pp. 27-44.
- Oancea, Alis – Furlong, John (2010): *The BERA / UCET Review of the Impacts of RAE 2008 on Education Research in UK Higher Education Institutions*. British Educational Research Association (online: <http://www.bera.ac.uk/files/2010/07/BERA-UCET-RAE-Report-June-2010.pdf>)
- Oancea, Alis – Furlong, John (2007): Expressions of excellence and the assessment of applied and practice-based research. *Research Papers in Education*. Vol. 22, No. 2, June 2007, pp. 119–137
- OECD (1995a): *Educational Research and Development: Trends, Issues and Challenges*. Paris
- OECD (1995b): *Educational Research and Development – How Educational R&D Can Work: A Synthesis Report*
- OECD (2000): *Knowledge Management in the Learning Society*. Paris
- OECD (2002): *Understanding the Brain Towards a New Learning Science*. Centre For Educational Research and Innovation. Paris
- OECD (2003): *New Challenges for Educational Research*. Paris
- OECD (2004): *Innovation in the Knowledge Economy. Implications for Education and Learning*. Paris

- OECD (2005a) Oslo Manual. Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. Third edition. A joint publication of OECD and Eurostat
- OECD (2005b): Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems. Paris
- OECD (2005c): Governance of innovations systems. Volume 1: Synthesis Report, OECD: Paris
- OECD (2007a): Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris
- OECD (2007b): Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science. Centre For Educational Research and Innovation. Paris
- OECD (2008a): How do OECD Countries Take Stock of Progress and Performance in Education Systems? Evidence and Issues. Education Policy Committee Ad Hoc Workshop – Taking Stock of Education Performance: From Student. Testing to System Evaluation. 21-22 October 2008, OECD Conference Center, Paris, France
- OECD (2008b): Innovating to Learn, Learning to Innovate. Centre For Educational Research and Innovation Paris
- OECD (2008c): Innovation in education – Country strategies. Background note 2. OECD/Germany Workshop on “Advancing Innovation : Human resources, education and training” 17-18 November 2008, Bad Honnef, Germany
- OECD (2009): Working Out Change: Systemic innovation in vocational education and training. Paris
- OECD (2010a): The OECD Innovation Strategy. Getting a head start on tomorrow. Paris
- OECD (2010b): Ministerial report on the OECD Innovation Strategy Innovation to strengthen growth and address global and social challenges. Key Findings. Paris
- Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (2010): Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára. Kézirat.
- Ozga, Jenny (2007): Co-production of quality in the Applied Education Research Scheme. Research Papers in Education. Vol. 22, No. 2, June 2007, pp. 169–181
- Ozga, Jenny (2008): Governing Knowledge: research steering and research quality. European Educational Research Journal. Volume 7 Number 3. p. 260-271
- Payne, J (2007): ‘Skills in context: what can the UK learn from Australia’s skill ecosystem projects?’, Research Paper 70, SKOPE, Oxford and Cardiff Universities
- Postlethwaite, Neville (2001): Oktatókutatás és -politika: a harmadik út. Iskolakultúra 2001/9. 39-51. o
- Postlethwaite, N. T. (2005): *Educational research: some basic concepts and terminology*. UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris. (online: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/Quality/Qu_Mod1.pdf)
- Pearson, P. D. (2007): An historical analysis of the impact of educational research on policy and practice: Reading as an illustrative case. In D. Rowe et al. (Eds.), *56th Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 42-52). Oak Creek, Wisconsin: National Reading Conference (online: <http://educ.ubc.ca/ACDEResearchSummit2007/presentations/NRCkeynotepaper.2006.100107.pdf>)
- Planas, Jordi - Giret, Jean-François - Sala, Guillem – Vincens, Jean (2000): The skills market: dynamics and regulation. in: Descy, Pascaline; Tessaring, Manfred (eds.). Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe 2000: background report. (CEDEFOP Reference series). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2001. pp. 313-381

- Pollard, Andrew (2007). The United Kingdom's Teaching and Learning Research Programme. in: OECD: Evidence in Education. Linking Research and Policy. Paris. pp. 125-130.
- Postlethwaite, Neville T. (2005): Educational research: some basic concepts and terminology. UNESCO International Institute for Educational Planning. Paris. (online: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Training/Training_Materials/Quality/Qu_Mod1.pdf)
- Power, Michael, 1997, The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford, UK: Oxford University Press
- Power, Sally (2007): Policy Synthesis of EU Research Results. Series, No 4. Education. EU research in social sciences and humanities. European Commission. Directorate-General for Research
- Prost, Antoine (2001) : Pour Un Programme Stratégique De La Recherche En Éducation. Rapport remis à MM. les ministres de l'Éducation Nationale et de la Recherche La Documentation Française (online: <http://www.inrp.fr/aecse/Prost2001.htm>)
- Pusztai Gabriella – Rébay Magdolna (szerk.) (2009): Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára. Csokonai Könyvkiadó. Debrecen.
- Ranis, Sheri H. – Walters, Pamela B. (2004): Education Research as a Contested Enterprise: the deliberations of the SSRC–NAE Joint Committee on Education Research. European Educational Research Journal, Volume 3, Number 4, 2004. pp. 795-806
- Rickinson, Mark (2007). Summary Report from the Peer Learning Activity on 'Evidence-based Policy and Practice' in The Hague, Netherlands, 30 May-1 June 2007
- Salmivalli, Christina – Kaukiainen, Ari – Voeten, Marinus (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. British Journal of Educational Psychology. 75. pp 465–487
- Sanders, I, T. – McCabe, J. A. (2003). The use of complexity science: A survey of Federal departments and agencies, private foundations, universities, and independent education and research centers. Washington, DC: Washington Center for Complexity and Public Policy (online: <http://www.hcs.ucla.edu/DoEreport.pdf>)
- Sawyer, Keithz. R. (2008): Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research. in: Innovating to Learn, Learning to Innovate. Centre For Educational Research and Innovation Paris. pp. 45-66
- Schriewer, Jürgen (2000): Educational Studies in Europe. In: Swing, Sherman Elizabeth - Schriewer, Jürgen – Orivel, François (eds.): Problems and Prospects in European Education. . Westport, CT & London: Praeger, pp. 72-95
- Schuller, Tom (2010): The Hungarian Education Sector Research, Development and Innovation System (ERDIS) – An international perspective. Kézirat (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1>). Magyarul: *A magyar oktatási ágazat kutatási, fejlesztési és innovációs (K+F+I) rendszerének elemzése nemzetközi szemszögből.* Kézirat (online: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-1/8-1-nemzetkozi-erdis>)
- Schumacher, R. (2007): The Brain Is Not Enough. Potentials and Limits in Integrating Neuroscience and Pedagogy. Analyse & Kritik 29/2007. 38–46
- Segerholm, Christina (2003): To Govern in Silence? An essay on the political in national evaluations of the public schools in Sweden. Studies in Educational Policy and Educational Philosophy E-tidskrift. 2003:2
- Shavelson, Richard J. - Towne, Lisa (ed.) (2002): Scientific Research in Education. Committee on Scientific Principles for Education Research National Research Council. Washington,
- Smith, George (2000): Research and Inspection: HMI and OFSTED, 1981–1996—a commentary. Oxford Review of Education, Vol. 26, Nos. 3&4. pp. 333-352

- Stern, Elsbeth – Grabner, Roland – Schumacher, Roland (2005): Educational Research and Neurosciences – Expectations, Evidence, Research Prospects. Federal Ministry of Education and Research. Berlin
- Stokes, D. E. (1997): Pasteur's quadrant: basic science and technological innovation. Washington, DC. The Brookings Institution
- Tooley, J. & Darby, D. (1998) Educational Research: a critique. A Survey of Published Educational Research. London: Office for Standards in Education
- Toom, Auli - Krokfors, Leena - -Kynäslähti, Heikki - Stenberg, Katariina - Maaranen, Katriina - Jyrhämä, Riitta – Byman, Reijo & Kansanen, Pertti (2008): Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators (online: http://www.pef.uni-lj.si/tepe2008/papers/Toom_etal.pdf)
- U.S. Department of Commerce (1994): Services Classifications. Economic Classification Policy Committee. Issues Paper No. 6. (online: <http://www.census.gov/epcd/naics/issues6>)
- United States Congress (2002): Education Sciences Reform Act of 2002. To provide for improvement of Federal education research, statistics, evaluation, information, and dissemination, and for other purposes. (online: <http://www.govtrack.us/congress/billtext.xpd?bill=h107-3801>)
- Vadeboncoeur, J. A. - Rawolle, S. B. P. (2003). Educational research in an age of scientific and economic rationalism: An argument for talking back. In Jennifer A. Vadeboncoeur and Shaun Rawolle (Ed.), *Educational Imaginings: On the Play of Texts and Contexts*. Brisbane Australia: Australian Academic Press. pp. 1-37.
- van Merriënboer, Jeroen J. G. - Kirschner, Paul A. - Paas, Fred - Sloep, Peter B. and, Caniëls, Marjolein C. J. (2009): Towards an Integrated Approach for Research on Lifelong Learning. Netherlands Laboratory for Lifelong Learning (NeLLL), Open University of the Netherlands (online: <http://dspace.ou.nl/bitstream/1820/1966/1/ETM%20-%20Draft%203.pdf>)
- Walker, J. C. – Evers, C. W. (1999): Research in Education: Epistemological Issues. in: Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.): "Education: the complete encyclopedia". Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Wallerstein, Immanuel et al. (2002): A társadalomtudományok jövőjéért: nyitás és újjászervezés. A Gulbenkian Bizottság jelentése. Napvilág Kiadó. Budapest
- Weinert, F. E. (1999): Translating Research into Practice. in: Husén, Torsten - Postlethwaite, T. Neville - Clark, Burton R. - Neave, Guy (ed.). "Education: the complete encyclopedia". Amsterdam, Elsevier Science/Pergamon
- Weiss, Carol H. (1979) The many meanings of research utilisation, *Public Administration Review*, 39:5, pp 426-431
- Weiss, Carol H. (2005): *Értékelés*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge. Harvard Business School (online: <http://hbswk.hbs.edu/archive/2855.html>)