

„Gondoljunk a számonkérés nemrég lezajlott hazai vitájára! Az impressziók és a gyakorlati javaslatok közkeletűek voltak — ezért is vertek akkora visszhangot —, de mondanivalójuk annyira nem új, hogy többnyire már a diákifjúság előtt is nyilvánvalónak tűnt. Újat ezen a téren is csak olyan vizsgálat hozhat, amely egybeveti a különféle számonkérési módok eredményességét. De mikor jutunk el eddig, ha a vitapartnerek még magát a „számon kér” kifejezést is különféleképp értették?

A pedagógia nyelvéről kezdett — és a pedagógiai sajtóban meg-megújuló — eszmecsereben azokkal tartok, akik szerint a szaknyelv kérdése tudományos téma. A jelen írás a vita felszíne alatt húzódó filozófiai és kutatás-módszertani problémákra szeretné felhívni a figyelmet. A szaknyelvvvel kapcsolatos nehézségek az angol-amerikai pedagógiában váltak nyilvánvalóvá, ahol a neveléstudomány terminológiája bizonyos történeti okokból a szokottnál jóval nagyobb hangsúlyt kapott. Ezért azokat a polgári — elsősorban angol-szász — pedagógiai vitákatismertetem, amelyeknek eredményei vagy kudarcai a marxista neveléstudományban a szaknyelvről kibontakozó eszmecsere szempontjából tanulságosak lehetnek”. — írja bevezetésképpen a szerző.

A NEVELÉSTUDOMÁNY SZAKNYELVE

A PEDAGÓGIA IDŐSZERŰ KÉRDÉSEI
KÜLFÖLDÖN

Szerkeszti: ILLÉS LAJOSNÉ

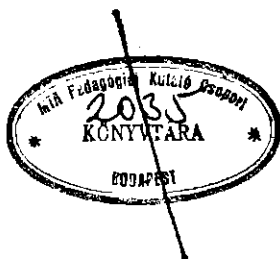
Kozma Tamás

A neveléstudomány
szaknyelve

Neopozitívizmus a polgári pedagógiában

TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST, 1974

Lektorálta:
Dr. Zrinszky László



ISBN 963 17 0649 4



LOTTA 1993-07-11

© Kozma Tamás, 1974

Az összehasonlító pedagógia az elmúlt évtizedek neveléstudományának nagy fölfedezése. Bár eredete a XIX. századba nyúlik vissza, csak akkor indult fejlődésnek, amikor a kutatók felismerték, hogy az oktatásügyi kérdésekre hasznos válaszokat ad. Az összehasonlító pedagógia eredeti értelmében más országok oktatási rendszerének vizsgálata a hazai gyakorlat javítása, megreformálása céljából. A szocialista neveléstudományban azonban — a hagyományos tájékozódás módszerét megtartva — az összehasonlító pedagógia nem mondhat le a polgári nevelésügy valódi célkitűzéseinek föltárásáról sem.

A Szovjetunióban az ilyen típusú összehasonlító munka kezdetei — az angol-amerikai iskolarendszerrel kapcsolatosan — az ötvenes évek derekára nyúlnak vissza. A szovjet neveléstudományi akadémia folyóiratának, a *Szovjetszkaja Pedagogikának* állandó rovata van a külföld pedagógiai kérdései ismertetésére, s a szovjet összehasonlító munka eredményeiről ma már a polgári tudomány is tájékozódik. Az NDK elsősorban az európai szocialista országok iskolarendszereinek összehasonlító vizsgálatára vállalkozott. Erről nemcsak *Wiessner* és munkatársai magyarul is megjelent tanulmánya tanúskodik (*Hét szocialista ország oktatásügye*, 1965), hanem a berlini Központi Pedagógiai Intézet szerkesztésében, az érdekelt felek közreműködésével készült *A közoktatásügy Európa szocialista országiban* című kézikönyv is. A magyar pedagógiai irodalomban a felszabadulás előttről csak elvétve ismeretesek összehasonlító pedagógiai értekezések.

Az angol—amerikai iskolarendszerrel foglalkozik például *Loczka Alajos* (1937), *Berg Pál* (1939). Az ötvenes évek végétől kezdve pedig mindenekelőtt *Jóború Magda* tanulmányait és könyveit említhetjük meg (1959; 1964).

*

Az elmúlt évtized összehasonlító pedagógiai eredményeit vizsgálva új tendenciára figyelhetünk föl. Az 1940—50-es évek munkái csaknem kizárólag a közoktatás-politikával és az oktatásrendszerrel foglalkoztak többé-kevésbé figyelembe véve természetesen az illető ország speciális hagyományait, gazdasági-társadalmi rendszerét is. Adataikat a társadalomtudományokban is tért hódító egzakt módszereket alkalmazva, statisztikai eszközökkel igyekeznek gyűjteni és földolgozni. Mindezzel azonban nem hatolunk kellő mélységig: még mindig nem fogjuk át egy-egy ország, nyelvterület vagy kultúrkör oktatási-nevelési rendszerét teljes bonyolultságában. Az összehasonlító pedagógia szakemberei újabban az eddig csaknem kizárólagosan előtérben álló iskolarendszer és közoktatás-politika tartalmi kérdéseit és elvi alapjait is vizsgálat tárgyává teszik, *bevonva ezzel a nevelés ideológiájának körét az összehasonlító pedagógia kutatási témái közé.* Ezt a fordulatot jelzi az angol—amerikai neveléstudomány egyik fontos kézikönyvének meghatározása az összehasonlító pedagógiáról: „Az összehasonlító pedagógia a különböző országok nevelési elméleteinek és gyakorlatának tanulmányozása és összehasonlítása... Nem technika vagy eszköz, hanem a nevelési problémák és a nevelésfilozófia tanulmányozásának fontos megközelítési módja.” (Harris 1960, 312)*

Ennek az irányváltásnak nyomait, eredményeit mind a marxista, mind a polgári pedagógiában föl-

* A szerző neve után a mű megjelenésének éve és az idézet lapszáma áll. A részletes szakirodalmi tájékoztató az irodalmi jegyzékben található.

fedezhetjük. Napjainkban mind gyakoribbak az olyan didaktikai vagy nevelés-módszertani összehasonlító kutatások, mint amilyen nemrég szerveződött magyar kutatók bevonásával a családi nevelés vizsgálatára, vagy most van szerveződőben a csoportoktatás kérdéseinek összehasonlító elemzésére. E spontán szervezetek vagy hivatalos társulatok között legnagyobb hírnévre minden bizonnyal az UNESCO égisze alatt működő Nemzetközi Teljesítménymérő Szövetség (I. E. A.) tett szert. Nem tekinthető véletlennek, hogy az UNESCO nemzetközi pedagógiai folyóirata az elmúlt években iskolaszervezeti kérdések mellett mind rendszeresebben közöl tanulmányokat a nevelés elméletének köréből is. (A folyóirat 1970. évi 3. száma teljes egészében a szocialista országok oktatásügyi törekvéseivel és pedagógiai eredményeivel foglalkozik.) A marxista neveléstudomány neveléelméleti szempontból igen jelentős összehasonlító kutatásai a varsói egyetemen és a Pedagógiai Kutatóintézetben folynak *Stefan Woloszyn* és *Bogdan Suchodolski*, illetve *Tadeusz Wiloch* vezetésével.

A neveléstudományban meglehetősen szokatlan az összehasonlító pedagógia eljárásainak a neveléelméletben való alkalmazása; ma még többnyire inkább kíváncsi, mintsem gyakorlat. „Az összehasonlító pedagógia művelői általában hangsúlyozzák — írja *Jóború Magda* (1959, 155) —, hogy az összehasonlító pedagógia nem elégedhet meg a különböző országok neveléelméletének és rendszereinek a puszta leírásával és statisztikai dokumentálásával... Az összehasonlító pedagógia ennél többre vállalkozik, ahogy a különböző szerzők megfogalmazzák: »föltárja a nevelés alapelveit«, »filozófiai-lag közelíti meg a nevelés alapelemeit«, »a nevelés minden kérdését a nevelési szisztéma egészének összefüggésében tárgyalja.«

Az összehasonlító pedagógia kutatási eljárásainak alkalmazása a nevelés ideológiai problémáira fontos lépés ahhoz, hogy a pedagógia társadalomtudománnyá váljék. Nem kevesebbet jelent, mint hogy *kiemeljük a nevelés elvi problémáit mai viszonyla-*

gos elvontságukból, és behelyezzük őket egy-egy ország oktatási rendszerének egészébe.

A pedagógiai irányzatok vizsgálata az összehasonlító pedagógia eszközeivel a közoktatás szerkezetének, működésének és átalakításának új megközelítést kínálja. Azok mellett az érvelések mellett, amelyek — a közoktatás fejlesztése érdekében — az oktatás gazdaságos voltát hangoztatják, rámutat a közoktatás változásának, fejlődésének másik igen fontos hajtóerejére: *azokra a konkrét társadalmi-politikai viszonyokra, amelyek a gazdasági fejlődés objektív keretei között a nemzeti oktatási rendszerek sokféleségét alakítják ki.*

•

Az európai filozófiának a sztoikusok óta problémája a kifejezési mód. Nemcsak az a harc, amelyet minden írónak meg kell vívnia gondolatai árnyalt kifejezéséért, hanem elsősorban az a fölismerés, hogy némely filozófiai probléma megoldhatónak tűnik a kifejezések átcsoportosításával, és hogy a hene nyelvhasználat milyen problémákat szülhet. A polgári filozófia néhány újabb áramlata (*szemantikai filozófia, strukturalizmus, filozófiai analízis*) egyenesen erre a fölismerésre hivatkozik, amikor a világnézet döntő kérdéseire (az anyag és tudat viszonya, a világ megismerhetősége stb.) is a társadalmi kifejezésrendszer elemzése révén vél — idealista alapállásból — választ adni.

Mindez — idealista előföltévéseitől megfosztva — a modern társadalomtudományokban válik gyakorlati problémává. A közgazdaságtan, a szociológia, a pszichológia és a pedagógia ugyanis a társadalmi jelenségek hagyományos minőségi vizsgálatát újabban mind gyakrabban egészíti ki mennyiségi analízissel. A kvantitatív elemzés egyik föltétele azonban az, hogy az illető terület kulcsfogalmai valamilyen vonatkozásban számszerűen kifejezhetőek legyenek. *Ahhoz pedig, hogy — a lehetőségek határain belül — mérhessünk, minél pontosabb fogalmak szükségesek.*

Hadd utaljunk például a sokat emlegetett intelligenciatesztre. A pszichológusok számára fontos munkaeszköz, sőt sok nyugati oktatási rendszer használja a gyermekek kiválasztására és pályairányítására. Piaget viszont legutóbb így nyilatkozott róla: „A pszichológiában az alkalmazás nagyon is szükséges, sőt sürgető, de sajnálatos módon az a helyzet, hogy az alkalmazás megelőzi az alapvető kutatás eredményeit. Intelligenciateszteket szerkesztettek, mielőtt még tudnánk, mi is az intelligencia.” (Piaget 1969, 120)

Vagy gondoljunk a számonkérés nemrég lezajlott hazai vitájára! Az impressziók és a gyakorlati javaslatok közkeletűek voltak — ezért is vertek akkora visszhangot —, de mondanivalójuk annyira nem új, hogy többnyire már a diákifjúság előtt is nyilvánvalónak tűnt. Újat ezen a téren is csak olyan vizsgálat hozhat, amely egybeveti a különféle számonkérési módok eredményességét. De mikor jutunk el eddig, ha a vitapartnerek még magát a „számon kér” kifejezést is különféleképp értették?

Nem szavakon vitatkoztunk, hanem a lényegen, amit kifejeznek! — lehetne ellene vetni. Csakhogy a kettő szétválaszthatatlan: minden szó olyan jel, amely egy hangsoból és a hozzá fűződő gondolati tartalomból alakult. Bármely *terminus technicus* fogalomkörét akarjuk tehát megszabni, mindig abba a közegbe kell visszaillesztenünk, amelyben használjuk: az illető tudomány szaknyelvébe. A *fogalom-elemzésnek kikerülhetetlen mozzanata a beszéd analízise*. Így válik maga a pedagógia nyelve is neveléstudományi problémává, mégpedig olyan problémává, amelynek megoldásában a logika mellett a nyelvészet segítsége is nélkülözhetetlen.

A pedagógia nyelvéről kezdett — és a pedagógiai sajtóban meg-megújuló — eszmecsereben tehát azokkal tartok, akik szerint a szaknyelv kérdése tudományos téma. A jelen írás a vita fölszíne alatt húzódó filozófiai és kutatás-módszertani problémákra szeretné főihívni a figyelmet. A szaknyelvvvel kapcsolatos nehézségek az angol—amerikai pedagógiában váltak nyilvánvalóvá, ahol a nevelés-

tudomány terminológiája bizonyos történeti okokból a szokottnál jóval nagyobb hangsúlyt kapott. Ezért azokat a polgári — elsősorban angolszász — pedagógiai vitákat ismertetem, amelyeknek eredményei vagy kudarcai a marxista neveléstudományban a szaknyelvről kibontakozó eszmecsere szempontjából tanulságosak lehetnek. Írásom célja mindezzel nem az, hogy megoldjon, inkább csak hogy megfogalmazzon néhány kérdést; ezáltal további kérdésekre és megfigyelésekre ösztönözzön a pedagógiai szaknyelv köréből.

I A nyelvi-logikai analízis mint pedagógiatörténeti jelenség

E fejezet két fő kérdéscsoportra keres választ. Az egyik: milyen gondolkodói magatartást nevezünk *analitikus filozófiának*? Mit értünk *filozófiai (nyelvi-logikai) analízisen*? E kérdésekre válaszként ennek a filozófiai irányzatnak főbb problémáit fogom jelentkezésük sorrendjében — természetesen csak igen vázlatosan — áttekinteni.

A kérdések másik csoportja: milyen okból, milyen lépésekben és mely területeken alkalmazták a filozófiai analízist az angol—amerikai pedagógiában? Melyek jelenlegi fő vizsgálódási területei? Feleletül — ugyancsak bizonyos történeti sorrendben — rövid áttekintést adok az analitikus nevelésfilozófia legfontosabb dokumentumairól.

Az analitikus tevékenység témáinak burjánzását figyelemmel kísérni igen nehéz. Hiszen nem témaköreinek közössége tartja egybe ennek a mozgalomnak egyes képviselőit — ezért is bajos az analitikus nevelésfilozófia valamely rendszeréről beszélni —, hanem részint azok az alapelvek, amelyek minden analitikus számára lehetővé teszik a filozófiai analízis munkamódszerének alkalmazását a neveléstudományban; részint azok a módszerek, amelyeket nyelvi elemzéseik során alkalmaznak. Ezen indokok alapján tehát csak a leggyakrabban földolgozott témakörökről teszek említést; vagyis az így nyert kép szükségszerűen futó áttekintés csupán.

Bevezetésképp talán indokolt a következő terminológiai megjegyzés. Arra a filozófiai áramlatra, amelynek neveléstudománybeli jelentkezéséről számot adok, fölváltva használom az „analitikus filo-

zófia" és a „filozófiai analízis” (nyelvi-logikai analízis) nevet. Angliában szívesebben alkalmazzák a „filozófiai analízis” (*philosophical analysis*) elnevezést, míg az amerikai szakirodalomban az „analitikus filozófia” (*analytical philosophy*) kifejezés általánosabb. Az előbbi megjelölés azt a sajátos elemző tevékenységet emeli ki, amelyet a mozgalom a filozófus egyetlen valódi föladatának tart. Az utóbbi viszont azt hangsúlyozza, hogy ezt az elemző tevékenységet is alapvető filozófiai meggyőződések bizonyos rendszere irányítja. A következőkben én is eszerint használom a két terminust. Ha az analízis világnézeti (nevelésfilozófiai) alapállására utalok, az „analitikus filozófia” megjelölést, ha pedig az analitikusok tevékenységére, akkor a „nyelvi-logikai analízis” (filozófiai analízis) megnevezést alkalmazom. Bár a szakirodalom egyes képviselői tartózkodnak tőle, használom az „analitikus nevelésfilozófia” kifejezést is. Ez ugyanis erőteljesen rámutat arra, hogy ez az elemzés nem világnézetiileg semleges technikai tevékenység, mint hívei azt föltűntetni próbálják, hanem határozottan — noha leplezett formában — állást foglal a filozófia alapkérdésében, azaz (kidolgozatlanul is) filozófiai rendszer.

1.1 A NEVELÉSTUDOMÁNY VÁLTOZÁSAI

A nevelésfilozófia munkaterületén — írta egyik amerikai megfigyelője néhány esztendővel ezelőtt — az egyik legfontosabb változás, hogy a szakemberek jelentős része fölhagyott a nevelésfilozófia hagyományos értelemben vett művelésével.* A nevelésfilozófiai kutatások célja egyre ritkábban a rendszerépítés vagy a meglévő rendszerek kiegészítése. Ehelyett „a nevelésfilozófusok és a pedagógiai szakemberek növekvő számban fognak hozzá

* E történeti bevezetés rövidített változata „A pragmatikus pedagógia bírálatja az Egyesült Államokban” című tanulmánynak (Kozma 1968).

azoknak az alapvető fogalmaknak és gyakorlati eljárásoknak szigorú elemzéséhez és bírálatához, amelyek bármilyen szempontból kapcsolatban állanak a neveléssel” (Smith 1960, 963).

Hol keressük e változás okait? A *nevelésfilozófia hagyományos rendszereitől való elfordulás egyik oka az amerikai pragmatista nevelésfilozófia bomlása az elmélet síkján, ami együtt járt a pragmatikus tanításokra épülő ún. progresszív nevelés válságával az oktatás-nevelés gyakorlata területén.* Az amerikai pragmatikus pedagógia ugyanis egyrészt a századforduló *reformpedagógiájával* tart rokonságot, másrészt a *pragmatikus filozófia* sajátos megjelenési formája.

A reformpedagógiai mozgalmak — a pragmatikus pszichológiában és filozófiában kész elméleti alapra lelve — a századforduló idején Amerikában is elterjedtek, sőt az Egyesült Államok néhány fejlődési sajátossága következtében itt aratták legteljesebb győzelmüket. Az Egyesült Államok sohasem rendelkezett európai méretű kulturális hagyományokkal, az 1861—65. évi polgárháború a polgárság gazdasági és társadalmi emelkedésének Európában ismeretlen lehetőségeit nyitotta meg. Ennek következménye a demokratikus közgondolkodás hódítása az oktatásügyben is: az iskolával foglalkozó társadalmi szervezetek nagy száma, a családok törekvése gyermekeik iskoláztatására, az egyén művelődési jogainak deklarációja stb. Az oktatásügyet emelő másik tényező az a közgazdasági szemlélet volt, amellyel a rohamosan iparosodó amerikai társadalom az iskoláztatást is nézte. Az amerikai tőkés hamar belátta, hogy az iskola — amennyiben a termelés számára munkaerőt képez — kamatozó beruházás. Az államigazgatás — minthogy egyre növvő bevándorló tömeg asszimilálásáról kellett gondoskodnia — ugyancsak hamar fölismerte a közoktatás fontosságát. A nevelési reformmozgalmak elterjedését végül kapcsolatba kell hoznunk az az általános progresszivismussal, amelyet az amerikai társadalmi életben figyelhetünk meg az 1910-es években; politikai téren a munkás- és far-

mermozgalmak erősödése, valamint egy harmadik párt megalakításának kísérletei, kulturális vonatkozásban egy elkötelezett szociográfiai irodalom kibontakozása jelzett; s amelyet az USA vezető körei az első világháborúba lépéssel vezettek le. *Az amerikai pragmatikus pedagógia tehát egyfelől a pragmatizmusra hivatkozhat, másfelől viszont a század eleji társadalmi-kulturális progresszió gyermeke.*

Az a progresszív szemlélet, amely a reformpedagógiai mozgalmakat fejlődésük korai szakaszában világszerte jellemezte, Amerikában az 1929—33-as túltermelési válság következtében rendült meg. Ez az a történeti fordulópont, amikortól — különösen a náci ideológia hatására — fokozatosan felülke-rekednek az európai kulturális légkör s ezen belül a reformpedagógiai mozgalmak irracionális és antiintellektuális hagyományai. Mint ismeretes, az amerikai társadalom haladó erői a fasizmus fenyegetését a roosevelti „new deal” politikájával védték ki. Az a balratolódás, amely ekkor az Egyesült Államok politikai életében végbement, lényegesen módosította a progresszív nevelés mozgalmát. Dewey Rooseveltt tanácsadója lett. A pragmatikus pedagógián belül előtérbe került az egyén és a társadalom problémája, kialakult a *rekonstrukcionálizmus*. Utópiájuk a neveléstörténetből ismert: a társadalom újjászervezését az egyén megnevelésével kell kezdeni. Így illeszkedik bele Rooseveltt reformista politikájába a „nevelés frontszakasza”.

A nagy gazdasági válsággal járó politikai és kulturális megrázkódtatásból tehát a progresszív nevelési mozgalom új vonással gazdagodva került ki. Az Egyesült Államok következő történelmi fordulója, a második világháború viszont a pragmatikus pedagógiára végzetes következményekkel járt.

A második világháború végén az imperialista hatalmak közti erőegyensúly eltolódása következtében az USA a nyugati világ legerősebb képviselőjévé vált. Megnövekedett nemzetközi szerepe a kapitalizmus első számú őrévé léptette elő a szocialista világrendszerrel, mindenekelőtt a Szovjetunió-

val szemben. Ez a szerep nemcsak katonailag követelt egyre nagyobb erőfeszítést, hanem minden erőforrásának fokozottabb kiaknázását és egy közös cél szolgálatába állítását is. Így kerül sor az oktatásügyre is, különösen a Szovjetunió úrkutatási sikerei nyomán. Az „agyvelők versenye” maximális erőfeszítést kíván a közoktatástól.

Az elmúlt huszonöt esztendő adatai szerint e verseny megnyerésére a pragmatikus pedagógiai gyakorlat kevés sikerrel kecsegtet. A pragmatikus pedagógia gyakorlati csődjére nem sokkal a világháború befejeztével I. L. Kandel (1948, 82—100) hívta föl a figyelmet. A könyvében összegyűjtött statisztikák szerint az amerikai sorozó bizottságok elé kerülő csaknem 74 millió 25 évesnél fiatalabb ifjú közül — az általános, ingyenes és kötelező oktatás évszázada után — egy millió szellemi vagy iskolázottsági okokból alkalmatlannak nyilvánult. Ezeknek több mint fele teljesen analfabéta, kb. harmada olyan értelmi fogyatékos, amit idejekorán történt iskolai beavatkozással el lehetett volna háritani, a többiek meg egyszerűen — elfelejtettek írni-olvasni. És ez nem is csoda: hiszen négy százalékuk a nyolc elemi iskolai osztályból alig egy évet, velük együtt csaknem tíz százalék a kötelező oktatás felénél kevesebbet (1.—4. osztály) végzett el.

A középiskolai oktatás hatékonyságára elgondolkodtató adatokat szolgáltatott a tényleges tengerésztszti iskolák fölvételi vizsgái. A jelentkezők közül csupán minden negyedik tanult hosszabb ideig matematikát, trigonometriát meg csak minden tizedik. A fölvételi vizsgalapot (matematikai föladatak, szókincsvizsgálat, elemi földrajzi ismeretek) a jelöltek kevesebb, mint harmada töltötte ki végig, számolási föladatát pedig alig több mint egyharmada oldotta meg.

Lehangolóbb az egyetemre készülő ifjak vizsgálati eredménye. A New York Times 1942. évi körkérdése során 7000 egyetemre készülő jelölt közül egy sem akadt, aki megfelelően tájékozott lett volna hazája történelmében. A százalékarány a teljesen tájékozatlanok és a rosszul tájékozottak kö-

zött oszlott meg, mutatva, hogy a középfokú oktatási rendszer nemcsak a természettudományos tárgyak vonatkozásában hibázott.

Ilyen és hasonló adatok ismeretében válnak érthetővé a néhai Kennedy elnök szavai: „Egy évvel ezelőtt a külpolitikai vitákban a közoktatást még meg sem említettük. Ma már nem kerülhetjük el ezt a kérdést. Nem tudom, hogy a waterloo-i csatát valóban Eaton sportpályáján nyerték-e meg. Azt azonban túlzás nélkül állíthatom, hogy azt a harcot, amelyet most vívunk, bizvást megnyerhetjük vagy elveszíthetjük az amerikai tantermekben.” (Cremin.1961, 30.)

Az amerikai pragmatikus pedagógia bírálatának ez az aspektusa — didaktikai koncepciójának kérdésessége és sok metodikai újításának fölösleges, sőt káros volta — többé-kevésbé ismert a hazai szakirodalomban. Talán kevésbé ismert azonban az az összefüggés, amely a világháború befejeztével Amerikában kialakult politikai és kulturális légkör és a pedagógiai progresszivizmus elleni támadássorozat között áll fenn.

A háború s a nemzetközi antifasiszta szövetség bomlása után erőteljes jobbratulódás figyelhető meg az amerikai belpolitikában. Ezzel párhuzamosan erősödnek az amerikai kulturális élet irracionalista tendenciái. „Az oktatásügy bírálata — írja Froese (1966, 32) — része annak az átfogó, mélyreható kultúrpolitikának, amely ma az »amerikai szellem« csaknem minden területén végbemegy.” A háború utáni politikai hisztéria minden pedagógiai újításra gyanakodott. A kommunizmusnak már az említése is bomlasztó tevékenységnek számított. De nemcsak a szocialista országokról szóló tájékoztatások minősültek bomlasztásnak; az ENSZ-ről beszélni is amerikaellenes tevékenység hírébe keverhetett. (Los Angelesben például ezekben az években betiltanak egy UNESCO-ról szóló előadás-sorozatot.) Súlycsbitotta a helyzetet az olyan rendelkezés, mint pl. a Feinberg-törvény, amely New York állam oktatásügyi hatóságait évenkénti jelentéstételre kötelezte a pedagógusok esetleges föl-

forgató tevékenységéről. „A magánélet korlátozása és a tudományos szabadságba avatkozás jogának követelése csak súlyosbította a helyzetet, melyet amúgyis összezilált és megrontott az általános iskolák elleni támadás azon a címen, hogy elhanyagolták az alapismeretek tanítását, s támogatták a progresszív oktatási módszereket és tananyagot” — jellemzi a helyzetet Kandel (1957, 221).

Természetes, hogy a progresszív pedagógiát — amely a polgári demokrácia és a progresszív világnézet szülötte, és amely egykor elkötelezte magát a Rooseveltt-féle társadalmi reformok mellett — a megváltozott kulturális helyzet mind kevésbé tűrte. A pedagógiai progresszívizmus képviselte eszmények — akárcsak a közép-európai reformpedagógia a fasizmus vonatkozásában — egyre gyanúsabbá váltak; irracionalista ismeretelméletre épülő didaktikai-metodikai gyakorlata viszont — amellyel az említett európai reformtörökvések lavírozni próbáltak — a világrendszerek oktatási vetélkedésében versenyképtelennek mutatkozott. Ezek azok a szakmai és kultúrpolitikai okok, amelyek napjaink utolsó reformpedagógiai mozgalma körüli heves vitákhoz vezettek.

A pragmatikus pedagógia bírálata természetesen nem nélkülözi a szakmai előzményeket sem. Az amerikai reformpedagógia első kritikája a hegelherbarti idealizmus és a neotomizmus oldaláról hangzott el. 1935-ben alakul meg az „esszencialista bizottság” W. Ch. Bagley vezetésével. Célja az új generáció felelősségre nevelésének, valamint az alapvető műveltségi anyag (anyanyelv, történelem) elsajátíttatásának és a tantárgyrendszerű oktatásnak szorgalmazása. Nem sokkal később megjelenik Dewey nagy port fölvert műve (*Experience and Education*, 1938), amelyben a pragmatikus pedagógia megalapítója szembe fordul a reformpedagógia amerikai irányzataival, és azt fejtegeti, mely döntő pontokon magyarították félre — órá hivatkozva — a pedagógiai pragmatizmust az experimentalisták. Walter Lippmann, a neves amerikai publicista már a negyvenes évek elején a hagyó-

mányos kultúrjavak és a pragmatikus pedagógiai tantervek közti ellentmondásra kér magyarázatot.

Napjaink pedagógiai vitáit két egy időben megjelenő vitairat nyitja meg. Bernard J. Bell könyve (*Crisis in Education*, 1949) a neveléstudományi szakember szemszögéből teszi felelőssé a pragmatikus pedagógiát, amiért az általános iskolák nem alapozzák meg az elemi kultúrkészségeket, a középiskolák nem serkentik, hanem ellustítják az ifjúság gondolkodását, a főiskolák (*college*) pedig a praktikus közepszerűséget terjesztik ahelyett, hogy jól felkészült értelmiséget képeznének. Mortimer *Smith* a közigazgatás részéről szól hozzá az oktatási rendszerhez, és legnagyobb hibájául doktrinerségét s a családi nevelés jogainak megcsorbítását rója föl (*And Madly Teach*, 1949).

A progresszív nevelés elleni általános támadás azonban mégsem ezekkel a többé-kevésbé szakmai kifogásokkal kezdődik, hanem egy riportkönyvvel. David *Hulburd* könyve (*This Happened in Pasadena*, 1951) a pasadenai tanulmányi felügyelőnek, a progresszív nevelés föltétlen hívének politikai bukását követi nyomon, utalva azokra az erőkre, amelyek nacionalista, vallási és faji jelszavakkal mind élesebben fordulnak szembe a pedagógiai progresszizizmussal.

Ettől kezdve mind több olyan mű lát napvilágot, amely a pragmatikus pedagógiát támadja, bírálja. Kiemelkedő az 1953-as év, amikor egyszerre szólal meg a vita két legfontosabb résztvevője.

Arthur *Bestor*, az Illinoisi Egyetem történész professzora 1952 óta jelentkezett oktatásügyet bíráló cikkeivel és esszéivel. E tanulmányosorozat alakult önálló kötétté (*Educational Wastelands*). Benne a pragmatikus pedagógia ellenfeleinek két döntő követelését fogalmazza meg: az intellektuális nevelés elsődlegességét az oktató-nevelő munkában, valamint a szaktárgyak túlsúlyba juttatását a neveléstudományi stúdiumokkal szemben a tanárképzésben. *Bestor* oktatásügyi javaslattervezetét az Amerikai Történelmi Társaság 695 aláírással (csaknem egyhangúlag) emelte határozattá. *Bestor* pro-

fesszor M. Smith-szel együtt 1956-tól kezdve elnöke volt az általa alapított társadalmi szervezetnek, amelynek az a célja, hogy Bestor és tanítványai elképzeléseit az amerikai közoktatásban konkretizálja.

Robert M. Hutchins, a chicagói egyetem egykori elnökének műve (*The Conflict in Education*) ugyancsak a reformpedagógia egykori ellenfeleinek nézeteit eleveníti föl. Az oktató-nevelő munka egyik elhanyagolhatatlan társadalmi föladata a szerző szerint is a múlt kulturális örökségének ápolása. Az iskoláztatás akkor éri el célját, ha képes az ifjúságot változó világunkban örök értékekkel fölvertezni. Ezek az értékek a múlt kulturális örökségében hagyományozódnak reánk; a tanítás anyagát tehát főként innen kell válogatni.

A pragmatikus nevelésfilozófia átfogó bírálatai mellé a következő esztendőkből mind több részlet-tanulmány sorakozik. Lilge (1956) szerint pl. a progresszív nevelés legnagyobb tévedése, hogy a nevelés révén társadalmi cselekvésre akar fölkészíteni. Justman (1956) viszont a pragmatikus pedagógia szemére veti, hogy filozófiai alapállásával akadályozza egy olyan nevelési célrendszer kidolgozását, amely ízig-vérig az amerikai életben gyökerezik, és tükrözné a megváltozott amerikai szellemet.

1957-ben új megrázkódtatás érte az amerikai politikai és kulturális életet: a Szovjetunió — a technikatörténetben elsőként — mesterséges holdat bocsátott föl. Az ezt követő „szputnyikláz” fölújította a pragmatikus pedagógia bírálatát is. Erre a kérdéskörre a *Life* című magazin szerkesztősége irányította a figyelmet. Az újságíró szerint az amerikai nevelésügy előtt két alternatíva áll: a progresszivismus vagy a neokonzervativizmus. Ugyanebben az évben filozófusok, pedagógusok, természettudósok és társadalomtudományi szakemberek ültek össze tanácskozásra a pennsylvaniai Taminent Intézetben, hogy megvitassák azokat a föladatokat, amelyek a szovjet tudományos sikerek következtében az amerikai nevelésügyre hárulnak. A ta-

nácskozás eredményeképpen kimondják: a pedagógiai gyakorlatnak szabadulnia kell a prakticista, utilitarista szemlélettől, a nevelési elméletben pedig ki kell dolgozni az amerikai társadalomnak megfelelő oktatási-nevelési célrendszert. A szputnyiklázat követően kapott megbízást Hyman G. Rickover nyugalmazott ellentengernagy, az elnök külön tanácsadója, az oktatásüggyel való foglalkozásra. Művében (*Education and Freedom*) azzal a progresszív pedagógiai nézettel számol le, hogy az iskola az élet minden területét hassa át, s az eredményes nevelőmunka érdekében szervezze meg a gyermek egész környezetét. Rickover ezzel szemben sikraszáll az iskolai hatáskör szűkítéséért; ugyanakkor azonban kijelöli azokat a területeket, amelyekeken viszont az iskola munkája a nemzet egésze szempontjából (politikailag, katonailag, kulturálisan stb.) nélkülözhetetlen.

A nevelésfilozófiai bírálatok mellett egyre gyakoribb az olyan fölmérés, amely a reformpedagógia oktatási kudarcairól számol be. Legnagyobb közönségsikert egy olvasástanítással foglalkozó kiadvány ért el (*Why Johnny Can't Read*, 1955). A legalaposabb és legizgalmasabb munka talán A. S. Trace összefoglalója (*What Ivan Knows, that Johnny Doesn't*, 1961).

A pragmatista nevelésfilozófiából levont gyakorlati következtetések kudarcra megerősítette a neveléstudomány amerikai szakembereinek kételkedését a zárt elméleti rendszerek gyakorlati hasznosíthatóságában. És — bár éltek a pragmatizmussal egy időben más kisebb-nagyobb hatású nevelésfilozófiai rendszerek is az Egyesült Államokban — a progresszív nevelés válságából sokan nem pusztán a pragmatikus pedagógia tévedéseire következtettek, hanem minden neveléselméleti rendszerépítés hiábavalóságára. (Hasonló folyamatról adhatunk számot Angliában. A pragmatikus pedagógia amerikai hanyatlásával párhuzamosan egyre többen kérdőjelezték meg a századforduló ún. realizmusából — A. N. Whitehead, F. S. Breed, W. Ch. Bag-

ley — levezetett nevelési célok, erkölcsi és értékítéletek helytálló voltát.)

A neveléstudomány fejlődésének ezek a tendenciái teszik mind sürgetőbbé — az angol-amerikai szakemberek szerint — a hagyományos fogalmak és kijelentések fölülvizsgálatát, az egzakt pedagógiai szakterminológia megteremtését. Az elméleti szakemberek mindennek következtében Angliában is, Amerikában is a filozófiai munka korszerűbb módjait keresik. Munkájukban az angolszász neopozitivistá filozófia újabb eredményeire támaszkodnak.

1.2 MI A „FILOZÓFIAI ANALÍZIS”?

A filozófiai (nyelvi—logikai) analízis az angol nyelvterület egyik legismertebb filozófiai irányzata. Problémaköre számos filozófiai ismertetés tárgya (Urmson 1956; Márkus, Tordai 1964, 369—442; Katz, Fodor 1967). Alapgondolatainak összegezése ennek ellenére szükséges, mert ez az áramlat hazánkban kevéssé ismert.

a) A filozófiai analízisben — a vizsgált problémák és a vizsgálat során alkalmazott módszerek alapján — eléggé határozottan fölismerhető három fejlődési szakasz. Az első szakasz fő képviselője Bertrand A. W. Russel (1872—1970) fejlődésének egy korai szakaszában és tanítványa, Ludwig Wittgenstein (1889—1961). E szakasz fő problémája: Hogyan lehetne szubjektív ismeretelméleti előfeltétellel logikai-matematikai módszerekkel kidolgozott — tehát természettudományos egzaktságú — filozófiai lételméletet alkotni. A természettudományok rohamos térhódítása korában a filozófia nem cövekelhet ki magának a valóságból olyan külön kutatási területet — pl. a jelenségek mögötti objektív valóság területét —, amelyen az ő elméletei lennének az egyedül illetékesek a természettudományokkal szemben. *A filozófia tehát nem a „lényegről”, az objektív valóságról alkotott elmé-*

letek és szerzett ismeretek összessége, rendszere, hanem tevékenység.

Érzékszerveink és a természettudományok — állítja Wittgenstein (1963) — a valóság tényeit írják le, azaz pusztán a fenomenológiai világról tudósítanak. A jelenségek világáról ezen az úton szerzett ismereteinket a nyelvi jelrendszer segítségével rögzítjük, közöljük. Van-e azonban lényegi összefüggés a jelenségek mögött? Objektív rendszert alkot-e a valóság, amelynek jelenségeit szubjektumunk észleli? Minderről a megismerés hagyományos útján nem győződhetünk meg.

Milyen megismerési utat javasol Wittgenstein? Szubjektumunk és az objektív valóság lényege között elháríthatatlan „hálóként” húzódik a nyelv. „*Nyelvem határai világom határait jelentik*” (Wittgenstein 1963, 5.6 tézis). Érzékszerveink megismeretnek a valósággal, annak jelenségeivel, de lényegéhez csak a jelenségeket kifejező nyelv analízisével juthatunk el.

Ezt a gondolatot Wittgenstein képelmélete fejti ki. Hogyan történik a valóság nyelvi közlése? Wittgenstein szerint úgy, hogy a nyelv logikai szerkezete „lemásolja” a valóság fölépítését. A valóság számunkra alapvető érzéki adatok, benyomások „atomjai” formájában jelentkeznek. Az alapvető érzéki benyomásoknak a nyelvben egyszerű jelképek, ún. „nevek” felelnek meg. A köztük létesíthető logikai kapcsolatok a valóságban fönnálló kapcsolatok tükörképei, s az így kialakult elemi kijelentések szövevénye — maga a nyelv is ebből a szövegből áll Wittgenstein szerint — az objektív valóság lényegi szerkezetének mintegy „térképe”, „tervrajza”. Ha tehát a nyelvet le tudjuk bontani ilyen elemi kijelentésekre, illetve nevekre, ezzel — lehetőségeink szerint — mindent megtettünk az objektív valóság lényegének: logikai szerkezetének föltárásáért.

A filozófia föladata — tartja Wittgenstein — nem más, mint a nyelvi képződményeket elemeire redukálni, s aztán fölmutatni a valóság objektív szerkezetét és a nyelvi képződmények szerkezetét.

Az analitikus iskola e változatát *reduktív analízisnek* nevezhetnénk (Márkus, Tordai 1964, 381).

A 30—40-es évek fordulóján a reduktív analízis fönt vázolt gondolatmenetével szemben mind több ellenvetés merült föl. Egyrészt a logikai kutatások során kiderült, hogy Russel és Whitehead *Principia Mathematica*ja — amelyet az analitikusok a logikai formák teljes gyűjteményének tartottak, e ezért annak az ideális nyelvnek tekintették, amelyre minden más kijelentés redukálható — korántsem tartalmazza valamennyi lehetséges logikai formát. Másrészt megdőlt a logikai atomizmus alapföltevése, amely szerint a valóság komplex létezői néhány axiómaszerű érzéki benyomásra bonthatók le. Harmadsorban kiderült, hogy a nyelvi képződmények már csak azért sem redukálhatóak a szükséges pontossággal egy ideális nyelvre, mert természetükből következőleg többértelműek.

E fölismerésekkel zárul a filozófiai analízis első korszaka. Néhány fontos tétele azonban tovább él a későbbi szakaszokban is. Így pl. az a meggyőződése, hogy az *analízis az egyetlen valóban tudományos filozófiai módszer, a nyelvi elemzés pedig a filozófia egyetlen jogos kutatási területe.*

b) A második fejlődési szakasz — amelynek vezéralakja a késői Wittgenstein és George E. Moore (1873—1958) — fő problémái tehát a reduktív analízis eredményeiből és kudarcaiból adódtak. „Tudományos” ontológiára való törekvésük fiaskóját látva e kor vezető analitikusai többé nem a filozófiai problémák *megoldásán*, hanem *fölordásán* fáradoznak.

Wittgenstein képelmélete a nyelv (általa föltételezett) logikai szerkezetét a valóság fölépítésével azonosította. Wittgenstein idősebb korában (1953) ezt a szolipszista ismeretelméleti álláspontot újjal cserélte föl. Mi az oka a nyelvi képződmények pontatlanságának, többértelműségének? Új válasza e kérdésre a következő. Helytelen a nyelvet a szubjektum és az objektum között húzódó önálló „hátlóként” fölfogni. A nyelvet a konkrét beszédhelyzetekben való használattal magunk „valósítjuk

meg". A nyelv valójában tehát viselkedésformánk a valóság ingereivel, „kihívásaival” szemben, akár csak a gondolkodás. Természetes tehát, hogy képződményei pontatlanok, egymásra visszavezethetetlenek, hiszen tükröződései az egyén valamely konkrét helyzetben kialakult viselkedésformájának.

Wittgenstein ebből a hipotézisből a képelmélet helyett újabb nyelvteóriát épít ki. Minthogy az egyéni nyelvhasználat végeredményben viselkedésforma, egyik egyén nyelvhasználata egyeztethetetlen a másikéval. Ez azonban kizárná a nyelvi úton történő hírközlés lehetőségét. Hogyan mehet végbe mégis a kommunikáció? *A kommunikációban részt vevők kiválasztják a jelek egy sorozatát, s ezeknek a használatában az elődeiktől öröklött „játékszabályok” utasításaihoz tartják magukat.* Ezt a teóriát nevezi Wittgenstein a nyelvjátszmák elméletének, mégpedig a játék és a nyelvhasználat párhuzama alapján. Minden játék bizonyos előre meghatározott szabályok megtartását követeli mind egyik partnertől. E szabályok normatívák: előírják a játék elemeinek bizonyos fajta és csakis bizonyos fajta variációit. Ha ezeket az előírásokat megszegjük, ezzel mintegy „kilépünk” a játékból, fölborítjuk annak előre megállapított rendjét. Ezek után további lépéseink az adott játék keretein belül érvénytelenek (azaz új játékba fogtunk). A játékszabályokra „miért”-tel értelmetlen dolog kérdezni. Miért lépünk pl. lóugrásban a csikóval? Erre más válasz nincs, mint egyszerűen ennyi: így írja ezt elő a sakkjáték. A játék föltételezi az önként vállalt szabályok megtartását; a játékszabályok értelme pusztán a játék maga, mélyebbre mutató célja nincs. (A reduktív analízis korszakának Wittgensteinje számára a nyelv e „játékszabályai” még reményt nyújtottak a valóság logikai szerkezetének föltárására. Wittgenstein most — játékelméletének végső értelme szerint — lemond erről a reményről. Íme, az agnoszticizmus térhódítása Wittgenstein későbbi elgondolásában.)

Hogyan ismerik föl a játékosok az éppen érvény-

ben levő szabályokat? E szabályokat *paradigmák* mutatják be. (A gondolkodásra vonatkozó nyelvjátszmában — vagyis ha a gondolkodásról beszélünk — ilyen paradigma az „ember”. Ez annyit jelent, hogy az ebben a játszmában szereplő játékelemeket — pl. „gondolkodik”, „gondolkodás” — csakis az emberre vonatkoztatva használhatjuk. Tehát pl. a gépekre nem, mivel ezek az elemek az ember egy speciális viselkedésformájának leírására szolgál — az analitikusok véleménye szerint (Wittgenstein 1953, 113).

Ez a behaviorista magatartás — amelynek legszemléletesebb megnyilatkozása a nyelvjátszmaelmélet — határozza meg később Wittgenstein és tanítványai munkásságát. A filozófia hagyományos problémáit nyelvileg analizálva kiderül — állítják —, hogy az ún. „nagy kérdések” pusztán a köznyelv bizonyos használati szabályainak be nem tartásából, azaz a nyelvjátszmák föl nem ismert játékelőírásainak megszegéséből erednek. A filozófus nem látva a nyelvhasználat gazdagságát és lehetőségeit, egy bizonyos nyelvjátszma szabályait más játszmaóra erőlteti. Hogyan közelíti meg az analitikus e hagyományos kérdéseket? Úgy, hogy bemutatja, milyen különböző nyelvjátszmák szabályai vannak egy-egy adott filozófiai tételben (kijelentésben) összezavarva. Azaz *kifejti egy-egy kulcskifejezés alkalmazási módjait a köznyelvben, s erre az általános alkalmazási módra utalva jelenti ki értelmetlennek, „túlbonyolítotttnak” a filozófia valamely hagyományos tételét.*

Az akarat determináltságának filozófiai kérdését pl. következőképp közelítik meg az analitikusok:

„Szabad akarat nincs” — állítják a determinista álláspont hívei. Ebben a kijelentésben a kijelentések két szintje (két nyelvjátszma) van összekeverve. A „szabad akarat” ugyanis egy olyan nyelvjátszmába tartozik, amelyben pl. a következő kijelentések tehetők: „Ez a férfi saját szabad akaratából vette el feleségét.” A „szabad akarat” kifejezést ilyen és hasonló kijelentésekben használjuk; e kijelentés használati szabályát (jelentését) ilyen

kijelentésekben alkalmazva tanuljuk meg. A „szabad akarat nincs” kijelentésben tehát más a „szabad akarat” kifejezés jelentése, mint abban a nyelvjátékban, amelyben megtanultuk használni, és akkor a „szabad akarat nincs” nem azt jelenti, hogy az akarat determinált. Ha viszont a „szabad akarat nincs” kijelentésben a „szabad akarat” kifejezést a már megtanult jelentésében használjuk, akkor a kijelentés hamis, minthogy igenis vannak olyan helyzetek, amelyekre ezt a kifejezést használjuk (hiszen jelentését is csak használat közben tanultuk meg). A „szabad akarat nincs” kijelentés tehát álproblémát takar, amelyet ki kell iktatni a filozófia hagyományos törzsanyagából. (A. G. N. Flew példáját idézi Márkus, Tordai 1964, 426.)

A filozófia főadata ezek szerint az lenne, hogy „kigyógyítson” a filozófia hagyományos problémáival való foglalkozásból; mégpedig a probléma logikailag pontos megfogalmazása útján. Célzata miatt ezt az eljárást — amelyet J. Wisdom a pszichoanalitikus kezeléshez hasonlít — *terápiás analízisnek* szokták nevezni.

Ennek a problémakezelésnek lapossága és távlatlansága a fenti példából is kitűnhet. Hogy azonban mit rejt valójában, azt fejlődésének jelenlegi szakaszán mérhetjük le.

c) A filozófiai analízis jelenlegi formájában az *oxfordi iskola* nevet viseli, minthogy szellemi központja Oxford, itt tanítanak legnevesebb képviselői. Az analitikus mozgalom egyébként az egész angol nyelvterületen terjedőben van, s — mint fent megjegyeztük — divatos. Az „oxfordi” megjelölés korántsem valamiféle kizárólagosságot jelent; sokkal inkább olyan gyűjtőmedencét, amelyben a filozófiai analízis útjai és lehetőségei együtt tanulmányozhatók.

George E. Moore testesítette meg talán a legtisztábban a filozófiai analízis kritikai tendenciáját. Ennek a kritikának célja végül is a filozófiai problémák lehetőség szerinti teljes eltüntetése, igen gyakran hagyományos idealista megoldások ér-

vényre juttatása érdekében is. E kiemelkedő képviselőjének kritikai magatartását azonban mégis bizonyos, polgári értelemben vett progresszív tudományos magatartás jellemezte. Róla szólva egyetérthetünk Ayerrel: „Legnagyobb vívmánya talán az volt, hogy segített ... kialakítani a logikai szigorúság és intellektuális felelősség követelményét.” (Fogarasi, Márkus 1962, 54)

John L. Austin munkásságában viszont a terápia analízis már-már értelmetlenségbe torkolló öncélúsága ismerhető föl. Egy-egy köznapi kifejezés teljes jelentéskörének föltárása és leírása ugyanis néha inkább nevezhető nyelvészeti-néprajzi, mint bármilyen értelemben fölfogott filozófiai tevékenységnek. „A polgári gondolkodás ezen áramlatában a filozófia vagy a filozófusok egy zárt kasztjának üres szertartásává, vagy pedig úriemberek sajátos hobbyjává vált.” (Márkus, Tordai 1964, 442)

Van azonban a nyelvi elemzés e fajtájának egy másik tendenciája is. Az analitikus filozófia természettudományos pontosságra törő és látszólag objektív elemzési módszere alkalmas egymást kizáró nézetek eklektikus összefűzésére. És az eklekticizmus, valamint ez a technika az esetek többségében föltűnően idealista gondolatokat van hivatva igazolni. Ellenkező eredményeket viszont csak ritkán tapasztalhatunk.

Peter F. Strawson a köznyelv és ezen keresztül a hétköznapi gondolkodás logikai szerkezetét kutatja. A formális logika ugyanis — Ryle (1949) és Strawson (1952) szerint — csak bizonyos gondolkodási törvényszerűségekre utal, minthogy közléshelyzetükből kiszakított mondatokat tanulmányoz. A hétköznapi beszéd azonban sokkal hajlékonyabb és többretű, mint ahogyan néhány kiszakított mondat mutatja; s így elemzésével a nyelv és a logika újabb szabályai ismerhetők föl. Ebből a célkitűzésből születik a filozófiai analízis talán legtöbbet ígérő áramlata: a köznyelvi kifejezések elemezgetése helyett az emberi gondolkodás alapformáinak leírására törekszenek. Ezzel bemutatják, hogyan

tükröződik az objektív valóság a szubjektumban (esetenként szándékuk ellenére az objektum elsődlegessége és a szubjektum másodlagossága derül ki analíziseikből).

E lehetőségek azonban semmiképpen sem feledtethetik az analitikusok alapmagatartásának abszurditását, gondolatmeneteik kérdésességeit és eredményeinek szubjektív idealista rezonanciáját. „A filozófusok a világot csak különbözőképpen értelmezték; de a föladat az, hogy megváltoztassuk” — írta Marx a Feuerbach-tézisekben. Az idealizmus hagyományos formái nem vállalkoztak ugyan a világ megváltoztatására, de legalább magyarázni megkísérelték. *A modern polgári gondolkodás bizonyos irányzata — az analitikus mozgalom tanúsága szerint — még a magyarázat igényéről is hajlandó lemondani.*

1.3 A NYELVI-LOGIKAI ANALÍZIS KEZDETEI A PEDAGÓGIÁBAN

Az analízis technikáját először az angol nevelésfilozófiában alkalmazták. Ennek magyarázata jó részét az, hogy Angliában korántsem volt akkora hatása a pragmatista pedagógiának, mint az Egyesült Államokban. A főt vázolt pedagógiai problémák megoldását a filozófiai analízis eredményeinek kamatoztatásával kísérelték meg.

Az analitikus módszernek a neveléstudomány területére való alkalmazásában az első kísérlet Charles D. Hardie ausztráliai egyetemi tanár — akkoriban még angliai egyetemi oktató — nevéhez fűződik. „Igazság és tévedés a nevelési elméletben” című kis könyve — bár negyed százada jelent meg — egyike a gyakran emlegetett, sőt klasszikussá vált analitikus pedagógiai műveknek (Hardie 1942).

Kezdeményezését jó ideig nem követte folytatás. Ezt részben a progresszív nevelés szívósságának tulajdoníthatjuk — főként az Egyesült Államokban —, részben az angolszász pedagógia praktícizmusának, amely aránylag kevés figyelmet for-

dít a nevelés filozófiai kérdéseire. Okolható az analitikusok azon gyakorlata is, hogy szinte dogmatikusan tartózkodnak elemzési technikájuk rendszerre építésétől, sőt gondolataik hosszabb, összefüggő előadásától is. És nem utolsósorban maga a világháború is magyarázza, hogy a filozófiai analízis pedagógiai alkalmazhatóságának kérdéseire csak jó tizenöt évvel később figyeltek föl általánosságban. E téren az első — s mindmáig egyetlen — rendszeres összefoglalás 1957-ben jelent meg. Daniel J. O'Connor liverpooli egyetemi tanár adta közre előadásait „Bevezetés a nevelésfilozófiába” címmel (O'Connor 1957).

Bár elvéve O'Connor könyve előtt is készültek tanulmányok e témakörben, ez a könyv sok új elgondolást indított útjára. Megjelenése után ugyanis megszorodtak az angol folyóiratokban az analitikus nevelésfilozófiai tanulmányok. Az angol neveléstudomány szakemberei eddig inkább történeti kérdésekkel foglalkoztak, ez a tárgyváltozás tehát már önmagában is figyelemre méltó. De szaporodnak az önálló nevelésfilozófiai kiadványok is, amelyek közül Richard S. Petersnek, a londoni egyetem tanárának rádiós előadásgyűjteményét emelhetnénk ki (Peters 1959). A londoni egyetem pedagógiaoktatása napjainkban csaknem teljesen átállott a nevelésfilozófia analitikus megközelítésére. A kérdés élő voltát jelzi, hogy a hatvanas évek közepén megalakult az angol nevelésfilozófiai társaság.

Az angol és az amerikai pedagógiai könyvkiadás mennyiségi különbségei miatt az analitikus nevelésfilozófiai kiadványok lényegesen nagyobb számban jelennek meg az Egyesült Államokban, mint Nagy-Britanniában. Ez azonban korántsem jelenti a filozófiai analízis olyan kizárólagosságát az amerikai, mint az angol nevelésfilozófiában. Az amerikai nevelésfilozófiában az analitikus nevelésfilozófia csak egy az új törekvések közül — bár számban és tekintélyben egyelőre növekvő súlyú —, s mellette régebbi és más újabb irányzatok is jelentkeznek (pl. F. Murray, Th. Brameld, G. Child neo-

pragmatizmusa, J. Maritain, N. G. McCluskey neotomizmusa, G. F. Kneller egzisztencializmusa, H. Broudy „realizmusa”, J. D. Butler, M. J. Adler, R. M. Hutchins más-más színezetű abszolút idealizmusa stb. Ismertetésüket lásd Park 1963).

Az analízis pedagógiai alkalmazása angol hatásra kezdődött az amerikai pedagógiában. A legelsőik egyike Richard W. Detering (1959) cikke, amely erről az áramlatról ad áttekintést. Az Amerikai Nevelésfilozófiai Társaság két ülésén is foglalkozik a kérdéssel (1959, 1960). Az 50—60-as évek fordulóján az analitikus technika teljes polgárjogot nyert. Israel Schefflernek, a Harvard Egyetem professzorának nevét ebben az összefüggésben föltétlenül külön is meg kell említenem. Mint filozófus az általános ismeretelmélet területén dolgozik (1963); mint nevelésfilozófus a filozófiai analízis klasszikus (oxfordi kritikai) formáinak egyik legkövetkezetesebb és leghatásosabb alkalmazója az Egyesült Államokban: a didaktika ismeretelméleti megalapozását adja (Scheffler 1965). Ő az első, aki különböző kategóriákat próbált megállapítani a neveléstudományi szaknyelvben (Scheffler 1960).

Az utóbbi néhány esztendőben a filozófiai analízist — különösen az USA-ban — egyre inkább azoknak a fogalmaknak vizsgálata során alkalmazzák, amelyeknek határozatlansága problémát jelent az új kísérleti eredmények pedagógiai alkalmazásában. Elsősorban tehát a pedagógiai kérdések pszichológiai, matematikai-kibernetikai és szociológiai-antropológiai szemlélete számára kulcsfogalomká váló kifejezéseket („tanítás”, „tanulás”, „intelligencia” stb.) analizálják. A hagyományos nevelésfilozófiai fogalmakkal („cél”, „pedagógiai érték” stb.) elsősorban Angliában foglalkoznak. Az analitikus mozgalom irányváltásával kapcsolatban tehát bizonyos megkülönböztetés tehető az angol és az amerikai kutatások között. *Az angol szakemberek általában hívebbek az analízis hagyományos módszereihez és témáihoz; a pedagógia területén is inkább a hagyományos nevelésfilozófiai problémákon — értékek kérdése, az etikai döntések*

módja és érvényességi köre stb. — dolgoznak. Az *amerikai pedagógiai kutatók érdeklődését viszont jobban vonzzák a neveléstudomány új fejleményei* a nevelépszichológia területén csakúgy, mint például a tanuláselméletekkel kapcsolatban stb. Ennek a — hangsúlyozom: csak tendenciaszerűen érvényesülő — jelenségnek két oka van. Az USA-ban nincs a filozófiai analízisnek tradíciója, az amerikaiakat tehát a megszokások és a tudományos közvélemény elvárásai nem kötik. Másrészt: a neveléstudomány gyors fejlődése (audiovizuális oktatási módszerek, mérési technikák stb.) az utóbbi években Nyugaton éppen az USA-ban figyelhetők meg; az új eredmények Nyugat-Európában — Angliában is — megkésve jelentkeztek.

Bizonyos különbség tehető angol és amerikai szakemberek munkája között a tekintetben is, hogy az angolokat a jelenben is ható nevelésfilozófiai iskolák gondolatai — az analitikus mozgalmat leszámítva — kevésbé kötik, pedagógiai elemzéseik ezért általában előföltevésektől mentesebbek. Az amerikai elemzések közül viszont sok igen határozott nevelésfilozófiai áramlatok tanításait kívánja igazolni modernebb, egzaktabbnak tűnő formában (például a pragmatizmust).

Végül bizonyos különbség van az angol és az amerikai elemzések között a politikai céltartosság szempontjából is. Az USA nevelési szakemberei általában céltartóan beépítik politikai meggyőződéseiket a nevelési rendszerbe fogalmak újraelmzése, azaz „modernizálása” révén. Az angolok viszont úgy politizálnak, hogy látszólag többé-kevésbé tartózkodnak az effajta kísérletezéstől.

Az analízis témakörei között nehéz egyértelmű fölosztást ajánlani; sőt eligazodni is nehéz. Ezért csak a legkiemelkedőbb témákat jelzem, vázolom kutatási problémáikat, és megemlítem egy-két fő dokumentumukat. Eközben igyekszem az analízis témaköreit számunkra ismerős pedagógiai fölosztás szerint csoportosítani.

a) *Az analízis egyik leggyakrabban föltérképezett területe a neveléstudomány; ennek alapkér-*

dései (mindaz, amit a hazai szakmai szóhasználat a „pedagógia alapjai” alatt ért). A nevelés a kultúra eleme — állapítja meg R. B. Perry (1954) —, amelynek meghatározott funkciója: kultúraátadás és különböző aspektusa: formális és tartalmi oktatás-nevelés van. M. Black (1966) a nevelésről értekezve azt a kérdést veti föl, vajon a nevelés a tudományokhoz vagy a művészetekhez áll-e közelebb. A szerző véleménye szerint elsősorban a művészetekkel rokonítja az a tény, hogy a pedagógia kifejezésrendszerében sűrűn él a metaforákkal. Black szerint ez a nyelvhasználat helyes is, szükséges is. Csak ügyelni kell, hogy a pedagógiai metaforák ne alkalmiak legyenek, hanem előre elgondolt rendszerben, szervezeten írják körül azt a fogalmat, amelyre analógiaként fölhozták őket. Scheffler (1966) megtoldja Black megállapítását azzal a következtetéssel, hogy nincs semmi olyan *a priori* érv, amely a neveléstudomány tudományos önállósága mellett szólna. De a nevelési problémák megoldásához nincs is semmi szükség a pedagógia természettudományos értelemben tudománynak nyilvánítására.

A nevelés fogalmának elemzése közben merül föl a nevelés gyakorlata és elmélete, a pedagógia és segédtudományai közötti kapcsolat kérdése. Az egyik vélemény szerint a nevelési elmélet — azaz a pedagógia — a kísérleti tudományok egzakt eredményeiből kiinduló hipotézisrendszer. Egy másik álláspont szerint nemcsak ennyi — azaz nemcsak öncélú hipotézisek sorozata —, hanem közvetítő a nevelés gyakorlata és a pedagógia társtudományainak kutatási eredményei között.

R. S. Peters (1959, 96—107) a nevelési cél fogalmát elemzi. Azt ajánlja, hogy a pedagógus ne az ún. „eszköz—cél modell”-t alkalmazza. Azaz ne az oktatás-nevelés folyamatán kívül eső („metafizikai”) célokat keressen tevékenységének igazolására, hanem tartsa szem előtt, hogy a nevelésben elsősorban az eljárás mód, a tanító magatartásformája az oktatás-nevelés stílusa nevel; a nevelés

spontán keletkező hatások folyamata, nem pedig céltudatos tevékenység.

b) *A didaktikában föllépő változások következtében különösen időszerűvé vált a tanítás kérdéskörének új megvilágítása.* Az idevonatkozó kutatások általában megkülönböztetik a tanítás fogalmának két aspektusát: a folyamatot (hogyan tanít valaki valakit valamire) és az eredményt (azaz valaki valakit valamire megtanított). Megjegyzendő, hogy e két aspektussal szemben ellentétes vélemények is jelentkeznek. Elemzik a „tanítás” viszonyát valamely célhoz (kell-e vagy nem, hogy a tanítás a folyamaton kívül eső célt tűzzön maga elé?) és a tanítás szakaszosságát, tagoltságát az időben. Smith kutatásában egy általa szerkesztett logikai modellre hivatkozik; a szerző elemzi ezt a modellt, és fölsorakoztatja az általános modell konkrét helyzetekben megjelenő variánsait (Smith, 1960). Scheffler (1965) a filozófia- és pedagógiatörténet néhány ismert koncepciójáról állít össze különböző tanítási modelleket, s ezek elemzése révén fejt ki saját nézeteit.

A tanítás témaköréhez kapcsolódik a „tapasztalat” fogalma iránti megújuló érdeklődés (Hanson 1961). Ma már általában helytelenítik a tapasztalat révén szerzhető ismeretek merev szembeállítását a hagyományos iskolai törzsanyaggal, a tapasztalatnak mint egyetlen valódi ismeretszerzési módszernek hangsúlyozását. Ugyancsak kritizálják a progresszívizmus abszolutizált gyermekközpon-túságát. A tapasztalat fontosságát egyfelől az ismeretek gyakorlati alkalmazására, másfelől — ezen keresztül — a kritikus gondolkodásra nevelésben látják. Megjegyzendő, hogy a „tapasztalat” kifejezésen az angol-amerikai neveléstudományban általában a mi természettudományi típusú kísérleteink révén szerzhető ismereteket értik.

c) *Pszichológiai fogalmak elemzésével általában az amerikai szakirodalomban találkozunk.* Az e területen folyó analízist erőteljesen befolyásolja az ún. *logikai behaviorizmus* behatolása a pszichológia munkaterületére is. (A logikai behaviorizmus a fi-

ziológiai-pszichológiai állapotokra vonatkozó kijelentéseket a viselkedésre vonatkozó kijelentésekre redukálja.)

Az utóbbi években a pszichológiai fogalmak analízise mind tágabb körben folyik. Így került elemzésre pl. a „potencialitás” fogalma, a „szükséglet” fogalma, az alkotó cselekvéssel kapcsolatos fogalmak stb. Ezen a bővülő területen fontosságát mindmáig megtartotta a magatartással és viselkedéssel kapcsolatos centrális behaviorista pszichológiai-pedagógiai munkakör.

A „magatartás” értelmezésével kapcsolatos vita tanítás, cselekvés és viselkedés között az alábbi viszonyt mutatta ki (Green 1964). A hagyományos behaviorista magyarázat szerint a tanítás célja a viselkedés megváltoztatása. A tanítás azonban nem a viselkedéssel foglalkozik — azaz nem bizonyos szabályokhoz való alkalmazkodásra ad útmutatást —, hanem az ember cselekvési képességét fejleszti, vagyis bizonyos szabályok szerinti céltudatos cselekvést épít ki a tanulóknban. Nem elégedhet meg a körülményekhez való passzív alkalmazkodással, hanem a fölismert lehetőségeken belül aktivitásra serkent. A vita résztvevői ezt a fölismerést a „cselekvés” fogalmának elemzéséből vették le; a „cselekvés” szó ugyanis nem szabályokhoz való alkalmazkodást, hanem szabályok által irányított aktivitást jelent. A tanítás célja eszerint tehát nem valamely viselkedésforma kialakítása, hanem aktivitásra, cselekvésre serkentés.

E következtetés bírálói viszont joggal mutatnak rá a „cselekvés” fogalmának pontatlan elemzésére. A cselekvést ugyanis nem elegendő pusztán azzal meghatározni, hogy a cselekvő hogyan viszonyul a külvilág diktálta törvényekhez, szabályokhoz (aktívan-e vagy passzívan; azaz: alkalmazkodik-e vagy cselekszik?). Főként akkor elégtelen a „cselekvés” ilyen meghatározása, ha — mint egyes kritikusok kimutatták — a „szabály” fogalmát viszont nem értelmezte az elmélet szerzője.

A vitában a „cselekvés—viselkedés” megítélésének az a szempontja, hogy mindkettő a szubjek-

tum és az objektum kapcsolatának — az ember és a külvilág találkozásának — formája, föl sem vődött. Pedig e két szubjektív megnyilatkozásnak a lényegig hatoló elemzése csak a pszichikum és a külvilág érintkezésében elfoglalt helye, betöltött szerepe alapján volna valóban lehetséges.

d) *Az analizisek kiterjednek a nálunk szokásos értelemben vett neveléstudomány egész területére.*

Az egyik leggyakrabban vizsgálat tárgyává tett terminus a „demokrácia”. E fogalom társadalomtudományi jelentését mellőzve, a „demokrácia” szón rendszerint egy ideális társadalmi együttélési formát értenek (Smith 1960). A demokrácia — állítják — az a nyílt társadalom, amelyben a lehető legalacsonyabbak a válaszfalak ember és ember között. — A demokráciát a különböző ún. totális rendszerektől — s idesorolják a proletárdiktatúrát is — csak úgy lehet megvédeni, ha értékét és igazságát önmagán kívül, valamely transzcendens szférában nyomozzuk. Mindez a demokrácia konkrét történelmi-társadalmi megjelenési formái elemzésének a mellőzésére, ehelyett idealista színezetű értékvizsgálatokra vezet. A „demokratikus nevelés” központi kérdése, hogyan viszonylanak egymáshoz az egyének a közösségi alá- és fölérendeltségi helyzetben. Ez a kérdés rejlik az „egyenlőség”, „egyenlő lehetőségek”, a „szabadság”, a „felelősség” stb. fogalma körüli vitákban. A pedagógiai tekintély — mondják — olyan nevelő-növendék viszony, amelyben a növendék fölismert ismeretbeli hiányosságai és szükségletei nyomán maga ismeri el a nevelő mint a tudás képviselője illetékességét a vezetésre. A „demokratikus nevelés” problémakörét az oktatás területére vetítve hangsúlyozzák, hogy olyan pedagógiai módszerek szükségesek, amelyek mind a korszerű pszichológiai eredményekkel, mind pedig a „demokrácia” fogalom közti — nevelő-növendék viszonyára értelmezett — megfogalmazásával összhangban áll. A javasolt megoldás általában az, hogy az oktatási módszerek akkor állnak leginkább összhangban a demokratikus nevelés eszményével, ha ismer-

retnyújtási eljárásainkat a kutatás logikáját követve alakítjuk ki.

E témakörhöz kapcsolódik az értelmi nevelés problémája. Az analitikusok nézeteiben fölelevenedik az oktatás és képzés szétválasztását szorgalmazó koncepció. E nézetet az „intellektus” fogalmának elemzésére alapozzák. Megállapítják, hogy a jártasságok és a készségek automatizált cselekvési formák, amelyeket a pusztá szoktatással, gyakorlással stb. ki lehet alakítani (képzés). Az ismeretek viszont igénybe veszik a tanulók egész személyiségét, fejlesztik értelmi képességeit, akaratát stb. Az ismeretet automatikus úton (szoktatással stb.) kialakítani nem lehet (Roland 1961).

Az oktatás és képzés szétválasztásából származik az oktatás és nevelés viszonyának problémája. Szembekerül ugyanis két pedagógiai meggyőződés: az egyik az ismeretek nyújtásának elsődlegességét hangsúlyozza, és amellet érvel, hogy az oktatási folyamattal egy időben, a nyújtott ismeretek egész személyiséget igénybe vevő jellege miatt egyúttal megoldódik a nevelés kérdése. A másik nézet ezt intellektualizmusnak tartva, a nevelés elsődlegességét hangsúlyozza, s hajlik arra, hogy az oktatómunkát lényegében szűkítse. E konfliktus föloldását Peters a „jellem” fogalmának elemzésében keresi. Az analízis végeredménye az, hogy nem az oktatás vagy a nevelés elsődlegessége a vita alapja. Ez csak ürügy, amely mögött tulajdonképpen az oktatás-nevelés két különböző módszerének hívei mérkőznek. Az egyik tábor mind az értelmi erők fejlesztését, mind a jellem formálását jellegzetesen oktatási módszerekkel kívánja elérni; a másik tábor szerint pedig az oktatási és nevelési feladatot a képzés jellegzetes módszereivel (utánoztatás, szoktatás, gyakoroltatás stb.) lehet megvalósítani. Peters ehhez az utóbbi táborhoz csatlakozik, amikor kijelenti: „Mind az értelem, mind a jellem téren »a ruha teszi az embert.«” (1959, 118). Azaz: a pedagógiai tevékenység „hogyanja”, módszerei végzik el mind az oktatási, mind a nevelési munkát.

A tudományos ismeretszerzés kritikai gondolko-

dásra, ezen keresztül pedig kétkedésre vezet; a „kritikai gondolkodás” fogalmának elemzéséből láthatóan ez az eszmény bontakozik ki. Mások az oktatás és nevelés (angolszász nevelésfilozófiában kibontakozó) konfliktusát azzal kísérlik meg föloldani, hogy rámutatnak a szerzett ismeretanyag gyakorlati alkalmazásának szükségességére — ami már erkölcsi állásfoglalás és etikai probléma. Ebben a szférában azonban már más típusú gondolati tevékenységre van szükség, mint amit a hagyományos ismeretanyag hagyományos úton nyújt a tanulóknak. Ezt mutatja a „józan gondolkodás” fogalmának analízise (Perry 1965).

Az analízisben helyet kapnak a közvetlenül világnézeti-társadalmi-politikai vonatkozások is; ezzel ismét cáfolva az analízis deklarált apolitikuságát. A „felelősség” fogalmának elemzése például lehetőség a marxizmussal való polémiára a történelmi determinizmus és a történelmi felelősség kérdéskörében (Peters 1959, 55—79). A „semlegeség” fogalom elemzésekor igyekeznek iskola és társadalom közé éles határt vonni (Ennis 1961).

e) *Az analízis a modern technikai eszközök pedagógiai alkalmazásával és eredményességük értékelésével foglalkozó munkaterületre is behatol.* Magát e kutatási területet elnevezésének analízisével próbálják meghatározni (Smith 1960). Ez a terület kutatja a technikai segédeszközök által nyert — általában a természettudományos — eredmények igazságának kritériumait. Analizálják a technikai segédeszközökkel történő föladatmegoldás menetét, hogy e föladatmegoldás helyességét logikailag mérlegelhessék (Burns 1957). Kutatják az eredmények mérésének, osztályozásának logikáját; tanulmányozzák a természettudományos eredmények neveléstudományi általánosíthatóságának lehetőségeit, föltételeit, érvényességét (Nagel 1960). Ez a munkaterület tehát nem annyira a nevelésfilozófia hagyományos kijelentéseit, kifejezéseit és kulcsfogalmait kívánja összefoglalni a kísérletes vizsgálat céljaira, mint inkább a kísérleti vizsgálá-

tok eredményének a pedagógiába közvetítésére keres minél járhatóbb utat.

f) Végül: *újabbán mind gyakrabban alkalmazzák az analitikus technikát magára az analitikus nevelésfilozófia eredményeire és módszereire.* Egyrészt keresik a filozófiai elemzésnek a neveléstudománnyal közös pontjait, az analízis szerepét a célok és módszerek kérdéskörében (Barton 1960; Hardie 1960). Másrészt a filozófiai analízis által kidolgozott — illetve kidolgozandó — logika és a pedagógiában eddig használt logikák (pl. Dewey logikai elmélete) között keresnek rokon vonásokat (Holley 1959).

2 A nyelvi-logikai analízis mint neveléseméleti probléma

Milyen alapon beszélünk *analitikus nevelésfilozófiáról*? Hiszen a nevelés filozófiája a pedagógia alapkérdéseinek rendszeres vizsgálatával foglalkozik bizonyos filozófiai meggyőződésből kiindulva. *Jelent-e azonban a nyelvi-logikai analízis olyan határozott világnézeti alapállást, amelynek keretei között a pedagógiai problémák új megvilágításba kerülnek? Értelmezhető egy munkamódszer egyúttal gondolati áramlatként is?*

Ebben a fejezetben a pedagógiai problémák nyelvi-logikai analízisének elvi alapvetését kísérlem meg bemutatni. Utalok egyúttal arra is, hogy ezek az alapelvek nem ötletszerűek, hanem szükségképpen ki kell hogy alakuljanak ahhoz, hogy az analitikus technikát a pedagógiában egyáltalán alkalmazni lehessen.

2.1 NEVELÉSFILOZÓFIA „ÚJ HANGSZERELÉSBEN”

Valamely tudomány tudományjellege döntően függ attól, hogy a) van-e olyan területe a valóságnak, amelyet csak e tudomány eszközeivel ismerhetünk meg (értve ezen a területen a valóság olyan relatív elkülönüléseit, amelyek nem zárják ki az „azonos dolgok különböző aspektusai” értelmezést sem); b) adekvátak-e vajon ezek az eszközök a valóság kutatandó területével; és c) valóban a valóságot tárja-e föl, azaz törvényszerűségeket állapít-e meg a tudomány a valóságról. Vizsgáljuk meg kiindulásképpen, hol keresik az analitikusok a filozófia speciális munkaterületét!

O'Connor már idézett könyvének első fejezetében a következőket mondja: A nevelésfilozófiáról már sokan, sokszor, sokféleképp vélekedtek. Mindezek ellenére ma sem világos, hogy nevelésfilozófián filozófiának és pedagógiának milyen kapcsolata értendő. A szerző szerint a „nevelésfilozófia” megjelölés alá tartoznak „a filozófiának azok a problémái, amelyek közvetlen vonatkozásban állnak a nevelési elmélettel”. „... a filozófia tanulmányozása — folytatja — azáltal, hogy növeli érzékenységünket a logikai megkülönböztetések és a nyelv sokoldalú működése iránt, képessé teszi arra, hogy sokkal könnyebben eligazodjunk a különféle állítások megfelelő bizonyítékai között. Az effajta érzékenység pedig igen hasznos fölkészülés bármilyen elméleti tevékenységre.” (O'Connor 1958, 14—15)

O'Connor szerint tehát a filozófia valamiféle kritikai tevékenység. De miből áll ez az elemző munka? Erre ad választ az ún. „másodikrendszer-elmélet” („kétszintes rendszer”). Ennek lényegét P. Hirst (1963, 60) így foglalja össze: „Ha a természet- és társadalomtudományokat első szintű tudományoknak nevezzük, mivel a világ leírására és magyarázatára törekednek, a filozófiát második szintű tudománynak nevezhetjük, mivel annak az útnak leírására és magyarázatára törekszik, amelyen az első szintbe tartozó tudományok munkájukat végzik.”

A filozófia fönti koncepciója esetében nyilvánvaló, hogy az analitikusok — a filozófia létjogosultságának igazolása céljából — a megismerés problémáit tartják a filozófiai tevékenység valódi, sőt egyetlen kutatási területének. *Az analitikusok tehát a filozófia illetékességi körét az ismeretelméletre, s ezen belül a nyelv elemzése révén a köznapi gondolkodás leírására szűkítik.*

Mi a föladata a filozófiai munkának? Ez a kérdés szorosan összefügg a filozófia vizsgálódási területének kijelölésével, s így a válaszok újabb vonásokkal bővítik az analitikus filozófiai koncepcióról alkotott képünket.

Az analitikusok — különösen az oxfordi iskola, az ún. terapeutikus analízis hívei — szerint a filozófiai tevékenység föladata föloldani a filozófia ún. „nagy kérdéseit” azáltal, hogy a kulcskérdések értelmetlen voltát kimutatja. A vizsgálendő elméletek fő problémái azért megoldatlanok a mai napig, mert megoldhatatlanok. A problémákat magukban foglaló kijelentéseknek ugyanis nincs logikailag releváns bizonyítékai; de nem is lehetnek, s — mint láttuk — éppen ezt az elvi lehetetlenséget szándékszik a filozófiai analízis kimutatni.

Ezért beszél Hardie (1960) „új hangszerelésű nevelésfilozófiáról”. Ennek az „új hangszerelésnek” a lényege ugyanis szerinte a következő:

a) kigyógyítja a nevelésfilozófia tanulmányozóját abból a betegségből, hogy a tradicionális filozófiai problémákkal foglalkozzék;

b) segít egy olyan módszer kialakításában, amely a megismerés minden területén képes megnevezni állításainak releváns bizonyítékait;

c) mindezt pedig a nyelv problematikus kifejezéseinek és kijelentéseinek vizsgálatával teszi.

Ez végső soron azt jelenti, hogy a filozófiának nem heurisztikus, hanem a már megszerzett ismereteket összegyűjtő és rendszerező funkciója van. Egy-egy alapvető fogalom összes aspektusának kibontásával és fölmutatásával ugyanis nem az objektív valóságra vonatkozó ismereteinket bővíti, hanem pusztán összegyűjti, föleleveníti és rendszerezi mindazt, ami már tudatunkban — illetve a nyelvben mint az azt beszélő közösség kollektív, tárgyivá vált tudatában — ott van, csakhogy esetleg a peremén (Newsome 1960, 567).

A filozófiai analízis fönti leírásában két pozitív mozzanat mutatható ki. Az egyik a beszéd, a nyelv és a kommunikáció problémakörének beemelése a filozófia hagyományos törzsanyagába. A „filozófiai analízis” és a vele rokon nyelvfilozófiák tárgyválasztásának egyik figyelemreméltó és igen időszerű fölismerése, hogy az ember és a környezet kapcsolatában föltáratlan a közvetítések problémája. Va-

lóban igaz és igen modernnek tűnő követelmény, hogy egy marxista filozófiai koncepció számot vessen a ténnyel: az ember és a külvilág között nemcsak a meghódított kultúra sávja, hanem a tudat objektiválódott formája is ott húzódik. Ha a kultúra nem egyéb, mint az emberi munka eltárgyasulása, a nyelv fölfogható úgy, mint az emberi közösség kollektív tudattartalmainak objektiválódása; természetesen rendeltetésének megfelelő rendszerbe strukturálódva, s emiatt bizonyos fokig önálló életre is kelve (Antal 1962).

A filozófiai analízis másik pozitívuma a metafizikaellenesség és a kritikai beállítottság követelése (Ayer 1967). Azoknak a történeti tapasztalatoknak a birtokában, amelyekre Európa, sőt az egész világ az utóbbi fél évszázadban tett szert: a kritika jogainak követelése és az értelem megvilágító erejének hangoztatása, nagyon is időszerű föladat. A kritikai magatartás nem idegen a marxizmustól, hanem legbelső lényegéhez tartozik.

Az analitikus filozófia csak hibáitól megtisztítva érvényesülhet teljes mértékben. Az analitikusok helyesen mutatnak rá arra, hogy mindenfajta tudományos megismerő tevékenység kezdete az eddigi eredmények kritikája. De belemerevednek a kiindulásként fölvetett kritikai magatartásba; egyedüli érvényre emelik azt, ami a megismerő tevékenységben csupán egy — ha mindjárt az első is — a sok mozzanat közül. O'Connor (1958, 14—15) például a filozófiai kritika szerepét abszolutizálja. Szerinte az a megfigyelés, hogy a filozófiával ismerkedők stúdiumukat rendszerint a filozófia történetével kezdik, arra utal, hogy a filozófia első-sorban kritikai magatartás bizonyos kérdések hagyományos megoldásával szemben. Figyelmen kívül hagyja, hogy a kritika csak előkészíti a következő lépést, s a következő lépés minden tudományban — így természetesen a filozófiában is — a valóság eddigénél szélesebb körű feltárása.

Nem véletlen azonban, hogy O'Connor — a többi analitikussal együtt — a tudományos tevékenység e valóságföltáró mozzanatát a filozófia esetében

figyelmen kívül hagyja. Az analitikus filozófia helyzetértékelése szerint a filozófia előtörténete során nem töltött be egyéb szerepet, mint az ember még hiányzó tudományos ismereteit fantasztikus spekulációkkal helyettesítette. Minthogy azonban a természet- és társadalomtudományok mind pontosabban térképezik föl az ember világát, napjainkban egyre szűkül a filozófia speciális kutatási területe, míg végül a minden tudományos tevékenységben közös struktúrák és az ezt hordozó és objektíváló nyelvi képződmények maradnak a filozófiai vizsgálódás egyedül adekvát területei.

Ez az állásfoglalás azonban legalább két vonatkozásban elgondolkodásra és kritikai kérdésekre készítet. Egyrészt ha a filozófia megteszi azt a lépést, hogy a nyelv problémáit az egyik fontos filozófiai probléma rangjáról a *legfontosabb* kérdés rangjára emeli, ezzel — bármennyire tiltakozzanak is képviselői a metafizikai látásmód vádja ellen, s bármiként hangsúlyozzák is a filozófiai munka egzaktságát — végül is szubjektív idealista alapállításba csúszik át. „Az alapvető tény az, hogy fény derült annak a filozófiának idealista jellegére, amely a megismerés tárgyát az empirikus tudományok esetében a belső élményekre (a megfigyelési tételek tana; a kijelentéseknek attól függően van értelmük, hogy visszavezethetők-e ezekre a tételekre), a filozófia esetében pedig e kijelentések mondattanának elemzésére redukálja — foglalja össze ezt a gondolatot Schaff (1967, 64—65), majd így folytatja: — Annál az állításnál, miszerint csak elmém teremtményei léteznek, nem kevésbé metafizikai az az állítás, hogy kizárólag a nyelvi képződmények léteznek, mint amelyek elmém teremtményei... A nyelvi szolipszizmus éppúgy metafizikus, mint a szolipszizmus összes más változatai.” Mindebből az következik, hogy *a filozófiai analízisnek a nyelvvel mint egyedüli filozófiai kutatási területtel kapcsolatos álláspontja, sajnos, nem kecségtet a tudományosan kiépíthető nyelv- és kommunikációteória reményével.* Ezen a problémán tehát a marxista filozófiának merőben más irányban kell tovább dolgoznia.

A hétköznapi nyelvhasználatnak egyedüli valódi filozófiai munkaterületként való föltüntetése azonban még egy további súlyos veszéllyel is járhat. Ezt a veszélyt mindenekelőtt szociológiai vetületében mutatom be. Az embernek „van egy általános tendenciája az eseményáradat rendezettségi fokának túlbecsülésére”. Másrészt az emberi ismeretek rohamos fölhalmozódása mind világosabbá teszi a specializálódást. A specializálódásra nélkülözhetetlen szükség van éppen a tudományok fejlesztése érdekében, másrészt azonban mindenki csak egyre szűkebb ismeretkörben lehet specialista, míg másutt többé-kevésbé tudatlan marad, s ez szükségszerűen „tudatlansághoz” vezet (Hiebsch—Vorweg 1967, 53). Ha a filozófia lemond az ismeretek szintetizálásának igényéről — ha föladja egyik elidegeníthetetlen föladatát: a szaktudományok valóságra vonatkozó törvényszerűségeinek értelmezését és egészszé formálását —, akkor törvényszerűen jelentkezik a tudománytalanság. Ezért a *valóban tudományos filozófia semmiképp nem mondhat le arról az igényről, hogy az emberek világképét tudományos alapokra helyezze.*

Ha a filozófia elfogadja, hogy az ember megismerő és alkotó tevékenysége mindig az ember és a külvilág kapcsolatában zajlik le, ebből további fontos dolog következik. Az emberi munka — mint már említettem — speciális övezetet épít önmaga és a külvilág közé (kultúra), ez a tevékenység a munka lényege és értelme. Tudjuk azonban, hogy a konkrét, egyes munkafolyamatok mindig céltudatos tevékenységsorozatok. Az emberi pszichikum sajátosságai közé tartozik, hogy tevékenységének tervét előre elkészíti, ha menet közben módosítja, azaz rugalmas programként használja is (hadd utaljunk itt Marx közismert pök-hasonlatára). Hasonlóképp mondható, hogy a környezetátalakító emberi tevékenységnek is meg kell hogy legyen előre a maga tervrajza — még akkor is, ha ez a program a tevékenység konkrét menetében esetleg lényegesen is módosulhat. Ebben az értelemben mondhatjuk, hogy *a filozófia a legáltalá-*

nosabb értelemben vett emberi gyakorlat „elmélete”; a környezetátalakító, a kultúraépítő emberi munka elmélete.

Marxista filozófiai tankönyvek ezt a gondolatot a következőképpen fogalmazzák meg: A szaktudományok a valóság egyes részterületeit kutatják, a filozófia viszont a valóság legáltalánosabb törvényszerűségeit keresi, azaz „mindennemű mozgás és fejlődés legáltalánosabb törvényeinek tanulmányozása”. A filozófia speciális munkaterülete tehát — ez a marxizmus fölfogása — nemcsak a logika vagy az ismeretelmélet, hanem a valóság minden szférájában érvényesülő, azaz a *legáltalánosabb* törvények világa. Ebből az állásfoglalásból a következő konkrét és gyakorlati föladatok adódnak: a) a világnézet tudományos alapokra helyezése; b) olyan általános módszertan kidolgozása, amely a szaktudományok megismerő tevékenységében — a megismerés tárgya szerint konkretizálva — alkalmazható.

A filozófia „kétszintes rendszerként” való fölfogásában bennerejlik a második föladat vállalása vagy legalábbis az erre való hajlandóság. De a tudományos világnézet kiépítésének föladatát az analitikusok mindenképp elvetik. Pedig enélkül a filozófiai tevékenység tulajdonképpeni értelme vész feledésbe. Mindezért nem túlzás, hogy *a filozófiai analízisben rejlő értékek — az emberi megismerőképesség lehetőségeinek egzakt vizsgálata — csak egy marxista koncepcióban teljesezhetnek ki.*

2.2 TUDOMÁNY-E A PEDAGÓGIA?

Az analitikus nevelésfilozófia jellegzetes vonása tehát, hogy a filozófiai munkát nyelvi elemző tevékenységnek fogja föl. Alkalmazható-e egy ilyen fajta filozófia a pedagógia alapproblémáinak megoldásában? Csak akkor, ha a „pedagógia” fogalmát is átalakítják. Vizsgáljuk meg ezt közelebbről néhány analitikus pedagógiakoncepcióján!

a) Daniel O'Connor a nevelés körében három fő

munkaterületet különböztet meg: az ismeretek, készségek és magatartási formák kialakításának módszerei; e módszeres eljárások elméletének kérdésköre; s végül azoknak a céloknak, eszményeknek és értékeknek a rendszere, amelyek elérése érdekében nevelünk.

A módszerek kikísérletezése és e kísérletek elméleti összegezése, általánosítása (a „nevelési elmélet”) közötti viszonyt a természettudományok elméletének és gyakorlatának kapcsolatához hasonlítja, és a neveléssel kapcsolatos vizsgálódásai gyűjtőpontjába állítja. Az alkalmas módszerek kikísérletezői az oktatás és a nevelés munkaterületén egyaránt a pedagógia társtudományai; ezeknek eredményeit kell elméletté építeni: „... amit pedagógiai szövegekben ezzel a szóval jelölnek, jóindulattal lehet csak »elméletnek« nevezni. E szó használata csak ott jogos, ahol a pszichológia vagy a szociológia jól megalapozott kísérleti eredményeit alkalmazzuk a nevelés gyakorlatában” (O'Connor 1958, 110). *Az oktatás- és neveléstudományok tehát nem más, mint a pedagógia társtudományainak kísérleti eredményeiből leszűrt elméleti általánosítások rendszere.*

Az analitikusok értelmezése szerinti filozófia és a pedagógia között kapcsolódási pontok elsősorban a célok és eszmények kérdéscsoportjában lehetnek. A cél a nevelés kulcskérdése — vallja a szerző —, mert meghatározza a nevelés szervezetét, eszközeit, gyakorlatát. Célok kitűzésével a nevelési gyakorlat problémakörét mintegy az értékek szférájába emeljük; a céllal mint elsajátítandó értékkel indokoljuk ugyanis nevelői ténykedésünket. De mit is tartunk értéknek? És amit annak tartunk — s ezért célul tűzünk ki — az-e vajon? E kérdésekre az analitikus nevelésfilozófia — kutatási technikájához híven — az értékek új módszerű vizsgálatával kell hogy válaszoljon. Ez a vizsgálat az értékelmélet nyelvi kifejezésrendszerének elemzéséből indul ki. Érvényesek-e azok a kijelentések, amelyekre értékelméleti (vagy etikai) döntéseinket alapozzuk? E kijelentéseknek — ítéleteknek,

következtetéseknek stb. — nyelvi-logikai elemzése az a terület, ahol a filozófiai analízis O'Connor fölfogásában mindenekelőtt szerepet kap.

A pedagógia másik két munkaterületének nincs ennyire pozitív kapcsolódási pontja a filozófiai elemzéssel. Hiszen — mint láttuk — a metodikai munka O'Connor fölfogásában elsősorban a pedagógiai társtudományokra tartozik. Valamilyen szerepe azonban itt is van a filozófiai analízisnek. Amint a természettudományok esetében is megfigyelhetjük, mondja a szerző, gyakran nincs meg a kellő összhang a tények és a magyarázatukra kidolgozott hipotézisek között: „... biztosak lehetünk benne, hogy elméleteink és az alapjukul szolgáló tények között gyanított rés eléggé mély ahhoz, hogy lelkiismeretünket logikai szempontból nyugtalanítsa” (O'Connor 1958, 111). Az elmélet és gyakorlat viszonyát ebből a szempontból a filozófiai analízis vizsgálja.

b) Paul Hirst O'Connor e véleményét bírálva fejti ki elképzelését a pedagógiáról. A tapasztalati (természet-) tudományok, valamint a filozófia új eredményei miatt, mondja, a pedagógia szakemberei általában véve elbizonytalanodtak a filozófia és a neveléstudomány viszonyának kérdésében. Milyen megoldási kísérletekkel találkozhatunk?

Az egyik hagyományos fölfogás szerint a filozófia tanításaiból közvetlenül következtetések vonhatók le a nevelés gyakorlatára vonatkozólag. A filozófiai rendszerek befolyását a szerző nem tagadja; de a nevelés gyakorlata sokkal összetettebb annál, semhogy bármiféle teoretikus tudományból áttételek nélküli következtetéseket vonhatnánk le és alkalmazhatnánk a pedagógiában. A logikai dedukció egyébként már csak technikailag is végrehajthatatlan. Minthogy a nevelés komplex tevékenység, lehetetlen minden tényezőjét egyenként elkülöníteni a gyakorlattól. De lehetlenné teszi ezt az eljárást a pedagógiai kifejezések rendszerének pontatlansága is.

A másik fölfogás, amellyel Hirst vitába száll, azt hirdeti, hogy a pedagógia autonóm tudomány,

amely független bármely más tudomány eredményeitől, így a filozófiától is. Bár ez az álláspont helyesebb az előbbinél, amennyiben a neveléstudomány önállóságának megalapozására törekszik, az út, amelyen jár, Hirst szerint szintén téves. Nem állíthatjuk ugyanis, hogy a pedagógia független lenne társtudományaitól, sőt inkább azoknak komplex együttése. Azonban mégsem egyszerű összegezés, hiszen az a föladata, hogy ezeket az eredményeket a nevelés gyakorlatában kamatoztassa. Természetes tehát, hogy a pedagógiát alapvetően meghatározzák a társtudományok eredményei. De nem beszélhetünk a neveléstudomány autonómiájáról azért sem, mert a neveléstudomány célja a gyakorlat által fölített kérdésekre válaszolni. Tartalmát tehát azok a kérdések határozzák meg, amelyeket az oktatás-nevelés gyakorlata föltesz. A pedagógia sohasem lehet független az oktató-nevelő munkától.

Milyen értelmezést ad ezek után Hirst a filozófia és a pedagógia kapcsolatáról? „A nevelésfilozófia kifejezést leghelyesebben talán akkor használjuk, ha vele a kutatás kimondottan filozófiai módszereinek átfogó alkalmazására utalunk azoknak a problémáknak a megoldásában, amelyek a nevelési elmélet területén merülnek föl.” (Hirst 1963, 63).

Hirst szerint O'Connor téved, amikor a pedagógia és társtudományai viszonyának bemutatásához a természettudományokat választja modellnek. A természettudományok ugyanis heurisztikusak, azaz céljuk a valóság még ismeretlen területeinek fölterképezése. A természettudományos megfigyelések és kísérletek tehát valóban új elmélet fölállításához vezetnek, amely azután a valóság minél több, eddig még megfejtetlen jelenségeit magyarázza meg. A nevelési elmélet föladata azonban gyökeresen más: nem heurisztikus, hanem praktikus. A nevelés mint tevékenység ugyanis nem valóságmegismerő munka, hanem gyakorlat; ezért tehát elmélete nem lehet a kísérleti eredmények puszta összegezése, általánosítása. „... a természet-

tudományos elmélet és a gyakorlati tevékenység elmélete gyökeresen más jellegű, mert alapvetően más szerepet tölt be... A tapasztalati tudományok esetében az elmélet az olyan állítások összessége, amelyeket tapasztalatilag igazoltak, és amelyek a fizikai világ bizonyos területeire vonatkozó ismereteinket fejezik ki. Ilyen igazolt elméletek... a természettudományos kutatás végeredményei... Ami azonban az olyan gyakorlati tevékenységet illeti, mint a nevelés, az elmélet szerepe egészen más... Az elmélet szerepe az, hogy pontosan meghatározza, mit kell és mit nem szabad tenni, mondjuk a nevelésben.” (Hirst 1963, 59—60)

Hogyan teljesítheti a pedagógia ezt a föladatát? A társtudományok kísérleti eredményeinek fölhasználásával. De mivel áttételek és kellő elméleti megfontolás nélkül ezek a részeredmények a nevelésben nem használhatók, a pedagógia föladata ezeknek az ismereteknek gyakorlati alkalmazásra való előkészítése is. Hogy mit kell kiválogatnia a különböző társtudományok eredményeiből, azt a gyakorlatban fölmerülő kérdések szabják meg. *Ezeket a kérdéseket emeli vizsgálati körébe a pedagógia, „lefordítja” az egyes szaktudományok nyelvére, azaz megkeresi a gyakorlat problémáira a megfelelő tudományos megoldásokat.* „A nevelési elmélet — foglalja össze Hirst — egymással összefüggő elméletek egy csoportja, amelyek mindegyike hasonló formájú (hasonló tevékenységi körre vonatkozó — K. T.) döntést eredményez, nagyjából úgy, ahogyan a különböző fizikai tudományok összefüggő csoportot alkotnak. Céljuk, hogy a gyakorlatra vonatkozó döntésekkel válaszoljanak a gyakorlatban fölmerült kérdésekre. Ezek a gyakorlati döntések különböztetik meg az elméletek e csoportját más csoportoktól. A csoporton belül pedig a nevelésnek nevezett tevékenység konkrét formája szabja meg elsősorban a nevelési elmélet működési körét.” (Hirst 1963, 57)

A nevelési elmélet föladata tehát Hirst fönti okfejtése szerint a gyakorlatból adódó kérdések fölvétele és földolgozása, azaz átfordítása a pedagógia

szaknyelvére. „A kutatás kimondottan filozófiai módszerei”-re — amelyen Hirst is a nyelvi elemzést érti — nagy szükség van egyrészt éppen a pedagógiai kijelentések tisztázása területén. „... a filozófia hasznos mindenütt, ahol csak nehézségek merülnek fel a pedagógiai okfejtésben a kifejezések értelmezése körül... A filozófus formális munkát végez, amikor a megértés útjait tisztázza, és segít világossá tenni az alapelveket.” (Hirst 1963, 61) Másrészt a nevelési elmélet Hirst álláspontja szerint a társtudományok eredményeiből szűri le azokat a tanulságokat, amelyek birtokában a gyakorlat kérdéseire válaszolni tud. Az összeépítendő elemek kiválogatásában a tudományos eredmények interpretálásában ugyancsak fontos szerep jut a filozófiai analízisnek. E két tevékenység — a gyakorlati kérdések fölvételével és az azokra adandó válaszokkal kapcsolatos elemző munka — párhuzamosan folyik.

c) Charles *Hardie* (1960) fölfogása szerint a filozófiai analízis mindenekelőtt a tantervelméletben alkalmazható eredményesen. Az analitikus nevelésfilozófia elemzéseit az egyes szaktárgyak filozófiai problémái körében kell végrehajtani. A szaktárgyak filozófiai problémáinak lehetnek azután gyakorlati pedagógiai vonatkozásai. *Hardie számára eszerint a pedagógia nem egyéb, mint a tanítandó iskolai tárgyakra vonatkozó módszertani megjegyzések összessége.*

Hol talál *Hardie* szerint a filozófiai analízis munkát a pedagógiában?

A nyelvek körében, ahol az analizálandó problémák a következők: a jelentés kérdése, a hasonlóságok és különbségek tény- és értékítéletek között, a logikai igazság nyelvi kifejezés formái. A jelentés kérdése kapcsolatba hozható a kommunikáció problematikájával; ez a kérdéscsoport annál is fontosabb számunkra, minthogy a legtöbb sikertelen oktató tevékenységünk magyarázata a hibás kommunikáció. A tény- és értékítéletek nyelvi formája közötti különbség alapvető minden nevelési céllal kapcsolatos vitában. Az igazság nyelvi je-

lentkezési formáinak föltárása megszünteti a metafizikai elméletek alapját, mert az igaz állítások igaz voltának szükségszerűségét nem egy természetfölötti kérdéskör jelentkezésével magyarázza, hanem az igaz ítéletek kifejezésére szolgáló kijelentések nyelvi szerkezetével. A matematika körében a filozófiai analízis rámutat a számok és a jelenségek kapcsolatára, s fölveti pl. a pszichometria jogosságának, általában a jelenségek mérhetőségének és matematikai kifejezhetőségének kérdését. A matematika körében a filozófiai analízis kidolgozza a bizonyítás elméletét, a „következetesség”, a „teljesség” fogalmát stb. A természettudományok körében filozófiai elemzésnek kell alávetni a természettudományos ismeret és a hétköznapi tapasztalat viszonyát. (A természettudományos ismeretekre vonatkozó analízis gyakorlati hasznát a különböző eredménymérések adatainak statisztikai földolgozásakor láthatjuk.) A történettudomány körében a filozófiai elemző munka utal a jelen és a múlt kapcsolatára mint a történetfilozófia jelentős alapkérdésére. Csak az ilyen elemző munka eredményeinek birtokában válaszolhat ugyanis a történelemtanár a történelmi igazságot („Honnan tudjuk, hogy valóban így történt?”), a történettudományi munka célját és a történelem tanulmányozásának értelmét („Mi közünk mindehhez?”) firtató kérdésekre.

Az így kialakított nevelésfilozófia eredményességét Hardie a következőkben látja: Mivel fölismerte szaktárgya ismeretelméleti problémáit, megbízhatóbb szakember és eredményesebb tanár lesz a jelöltre. A nevelésfilozófia ilyen kidolgozása eredményeként mind a négy tárgykör specialistái hathatósan fejlesztik filozófiai gondolkodásukat. Nem lesz ugyanis eltolódás a társadalomtudományok szakemberei javára filozófiai képzettség terén.

d) Othanel Smith (1962) szerint az analitikus tevékenység föladata a pedagógia körében a következő:

Föltárja azokat a különféle jelentéseket, amelye-

ket egy-egy adott pedagógiai kifejezésnek, állításnak a különféle beszédhelyzetekben tulajdoníthatunk. Ezáltal rámutat arra, hogy beszédszituációtól, általában az adott valóságkörnyezettől függően milyen — egymástól eltérő — használata lehetséges valamely pedagógiai kifejezésnek vagy kijelentésnek. Földoldja azokat a nehézségeket, amelyeket Smith „pseudoprobblémák”-nak nevez. A pedagógiai vitákban és fejtegetésekben előadódó problémák jó része e fölfogás szerint álprobléma; azaz a nehézség magyarázata nem a valóságban van meg, csupán a kifejezésformában. *A helytelen nyelvhasználat okozta nehézségeket ki kell küszöbölnünk, hogy minden erőnkkel a valódi kérdések megválaszolásán dolgozhassunk.* A pseudoprobblémákkal összefüggésben a nyelvi elemzés rámutat azokra a logikai műveletekben elkövetett hibákra, amelyek a vitapartnerek érvelését gyöngítik, az elemző munka következő lépését akadályozzák, hamis irányba terelhetik.

e) William Cowley abból indul ki, hogy a pedagógiában disszonancia tapasztalható az elméleti vizsgálódások és a kísérleti kutatások között. „Ténybeli kutatáson azt értem — írja —, hogy új tényeket sorolunk a már meglevő ismeretekhez, vagy új, kiaknázatlan lehetőségeket tárunk föl... A fogalmi elemzés annyiban különbözik az ilyen munkától, hogy vagy rendszerezi a már kéznél levő tényeket, vagy kritikailag mérlegeli a használt fogalmakat.” (Cowley 1956, 64)

A fogalomelemzésnek mint a filozófiai analízis egyik módszerének földadata megszüntetni a szakadást elmélet és kísérleti vizsgálatok között. *Össze gyűjti és konkretizálja az elméleti eredményeket, s ezzel a kísérleti kutatásoknak bizonyos keretet, távlatokat és célt ad.* Cowley a fogalomelemzésben látja a „hiányzó láncszemet” a hagyományos elméleti vizsgálódások és a modern kísérleti kutatások között.

A filozófiai analízis tehát a nyelvi elemzés különféle módszereivel tisztázza — egybegyűjti, összefoglalja, kísérleti vizsgálatokra előkészíti — a

hagyományos pedagógiai kijelentéseket, kulcsfogalmakat; majd a kísérleti vizsgálat eredményeit ismét visszafordítja a nevelés gyakorlatának problémáira. Mi az a pedagógiakoncepció, amely a filozófiának mint nyelvi elemző tevékenységnek alkalmazását lehetővé, sőt egyenesen szükségessé is teszi? E fölfogás szerint a nevelésre vonatkozó alapkutatások lényegileg a pedagógián kívül — ha nem is attól teljesen elszakadva — folynak, valódi eredmények a szó természettudományos értelmében a pedagógia határain túl születnek.

Ebben a fölfogásban benne rejlik az új lehetőség az oktató-nevelő gyakorlat, a pedagógia és a társtudományok viszonyának megfogalmazására és eredményeik egybehangolására. Ezt a fontos gondolatot azonban veszélyezteti az, hogy az így értelmezett pedagógia könnyen pusztá *technológiává szűkül*. Miért?

Az ismertetett fölfogások tagadják, hogy lenne az oktató-nevelő munkával kapcsolatban olyan önálló valóságszféra, amely csakis a hagyományos módon értelmezett és végzett filozófiai munkával volna föltárható. Hirst is, O'Connor is csupán történeti reminiscenciának tartja azt a véleményt, amely szerint a nevelésfilozófia mint a pedagógia társtudománya önálló kutatásokra hivatott. Az a pedagógiai valóság, amelyet az eredményes gyakorlati munka érdekében föl kell tárunk, az idézett szerzők véleménye szerint tudományosan csakis a pszichológia, szociológia stb. módszereivel ismerhető meg.

Ennek a szemléletnek az az alapja, hogy az oktató-nevelő tevékenységet — mint a pedagógiai elmélet gyakorlati alapját — leszűkítve, csak a mindennapi iskolai és kulturális munka tényleges gyakorlatában, nem pedig társadalmi méretekben, szociális összefüggéseit végiggondolva értelmezik. Így a filozófiai vizsgálódás területéről *a társadalmi problematika kiszorul*.

Miért veszedelmes azonban az analitikus pedagógiakoncepciónak ez a hiányossága: az oktatási-nevelési gyakorlat szűk értelmezése következtében

a társadalmi problematika peremre szorulása, ilyenformán egy technológiai jellegű neveléstudomány kialakítása? Azért, mert maguknak az analitikusoknak a gyakorlata igazolja: a társadalmi problematika — célok, értékek és világnézeti alapmeggyőződések — csak látszólag eliminálhatók; ha kiszorítják az ajtón, visszaszűrődnek az ablakon. Olyan veszedelem ez, amellyel szemben az analitikusok pedagógiakoncepciója védtelen; aminek következtében — gyakran szubjektíve jószándékúan is! — elemzéseikben ellenőrizhetetlen, sőt méltatlan idealista világnézeti prekonceptiók csúsznak be.

Már a fogalomelemzések témaköreinek áttekintése során kitűnhetett az újra meg újra előbukkanó pragmatikus nevelésfilozófiai alapállás, „progresszív pedagógiai” iskolázottság. A „tanítás” fogalmával kapcsolatos vitákban erőteljesen hallatja hangját a tapasztalat egyedülálló fontosságát hangsúlyozó nézet; s a „tapasztalat” fogalmat a pragmatizmus szellemében értelmezik elemzéseikben. A „demokrácia” fogalom analízise Dewey nézeteit követi, amikor — megfosztva társadalmi-történeti konkrétumától — a demokráciát az emberi magatartás és az emberi viszonyulások időtlen kategóriájává emeli. A nevelő illetékességéről szóló elképzelés és a demokrácia eszméinek sajátos módon történő beépítése az oktatás-nevelés módszertanába ugyancsak a pragmatista nevelésfilozófiai irányok többé-kevésbé sértetlen továbbélésére utal. Az oktatás-nevelés viszonyának meghatározásában újra találkozunk az oktatás és képzés szembeállításával, és azzal a határozott antiintellektualizmussal, amely a progresszív nevelési mozgalomból ismeretes módon, szilárd ismeretek helyett a gyakorlati jártasságok, készségek kialakítását és ezzel párhuzamosan a „sikeres” embertípus nevelését tartotta elsődlegesnek. *Az érvek — a modern logikára hivatkozva — általában újszerűek, a gondolatmenet végeredménye azonban a pragmatikus pedagógia gyakran vitatott alapállása a didaktikai és nevelélméleti kérdésekben.*

2.3 MÓDSZER VAGY VILÁGNÉZET?

Vizsgáljuk meg a nyelvi-filozófiai analízisek ilyenfajta irányzatosságát egy elemzés menetében részletesebben is!

Peters (1959, 83—95) a nevelés céljáról a következőképp ír: „Szükséges, hogy a nevelőnek célja legyen?” — kérdi már a címben. És mivel a tanulmánya nevelésfilozófiai előadás-gyűjteményének élén áll, e kérdéssel egyúttal egész pedagógiai alapállását is jelzi.

Peters az általános nevelői felfogást az úgynevezett „eszköz—cél modellen” mutatja be. Mit ért a szerző „eszköz—cél modellen”? Ez a modell a döntéstől a cselekvésig vezető pszichológiai utat szemlélteti. Az eszköz—cél modell mintájára lefutó cselekvés cél kitűzésével indul. Magát a cselekvést (tevékenységet) e cél elérése eszközének tekinthetjük.

A cselekvés lefutásának ezt a modelljét — folytatja Peters — sokan életfilozófiává szélesítik, életelvet konstruálnak belőle. Azt állítják, hogy az emberi élet nem más, mint a közöttünk és a kitűzött életcélunk közötti akadályok leküzdésének sorozata. Főadatunk tehát az életben az, hogy ezeket az akadályokat legyőzve elérjük, legalábbis minél jobban megközelítsük életünk célját. Csakhogy — mondja a szerző — ez a cselekvésmodell az életre nem alkalmazható. Cselekedeteink, tevékenységünk számára ugyanis meg tudunk jelölni egy rajtuk túl fekvő célt, anélkül, hogy ezzel túl kellene lépünk saját életünk körén. Viszont az emberi élet egésze számára csak úgy tűzhetnénk ki célt, ha kilépnénk az immanens szférából, és átlépnénk egy — képzeletbeli — transzcendens tartományba. Más szóval ezek a célok — Peters kifejezésével — pusztán „metafizikai füttyök a sötétbe”, azaz súlyosan félrevezethetnek.

De az eszköz—cél modell nemcsak a hagyományos filozófiai problémákkal viaskodó embernek okoz fölösleges gondot. *Mind a konzervatív, mind az egyes reformpedagógiai irányzatok nevelésfilo-*

zójájában kimutatható az eszköz—cél modell. A Peters által hagyományosnak ítélt nevelésfilozófia hangsúlyozza a nevelési cél fontosságát. Peters példaként John Adams angol nevelésfilozófust idézi. Adams az „education” (nevelés) szó etimológiájából indul ki; szerinte a szó a latin „educare” (gyakorolni) származéka. A nevelési tevékenység lényege tehát — vallja ennek alapján Adams — a gyakorlás kell hogy legyen. A kérdés ebből a megfogalmazásból persze önként adódik: minek a gyakorlása? És milyen célból történő gyakorlás? Adams szerint a nevelés lényegileg bizonyos alapvető magatartásformák gyakorlása valamely embereszmény elérése érdekében. Adams fölfogásából tehát kiviláglik, hogy a nevelési tevékenységet eszköznek tekinti valamely — a növendék adott fejlettségi szintjénél magasabb — cél eléréséhez.

A reformpedagógiai irányzatok általában helytelenítik a határozott nevelési cél kitűzését, legalábbis megkérdőjelezzik szükségességét. Gondolatmenetükben azonban Peters éppúgy kimutatja az eszköz—cél modellt, mint a konzervatív nevelésfilozófiában. A nevelést ők is eszköznek tekintik valamely cél elérése érdekében. De a cél ezúttal nem a növendék elé tűzött eszmény megvalósítása, hanem maga a gyermeki természet; a gyermeki természetben rejlő képességek lehetőleg minél szabadabb kibontakozása.

Peters erre példaként az angol Percy Nunn nevelésről szóló fölfogását idézi. Percy Nunn szerint az „education” kifejezést a latin „educere” szóból kell származtatnunk, ennek jelentése pedig „kivezetni”. Eszerint a nevelés valójában „kikalauzolás”, a növendék kivezérlése a nevelés előtti rendezetlen, zavaros alapállapotból arra a fokra, hogy valamennyi természetében rejlő képesség szabadon bontakozhassék ki. Nincs semmi helye valamely filozófiai rendszerből deduktív úton konstruált, az egyén elé tűzött nevelési célnak. A nevelés munkája véget ér akkor, amikor szabad utat nyitott az egyénben rejlő képességeknek.

Mi az oka annak, hogy a nevelés elméleti szak-

emberei, valahányszor a nevelésről beszélnek, mindig ebben az eszköz—cél modellben gondolkodnak? Peters szerint az, hogy céljaik hangoztatásával akarják tevékenységüket fontosnak fültüntetni, a célokkal akarják megindokolni a nevelési funkció nélkülözhetetlenségét, a célokkal akarják az érték gondolatát belevinni a nevelésbe.

Peters radikális leszámolást sürget a nevelési tevékenység ilyen típusú elképzelésével. Élesen szembefordul azzal a gondolkodásmóddal, amely a nevelési tevékenységet csak e modell alapján tudja elképzelni. Az így megkonstruált nevelési tevékenység a szerző szerint egyenesen veszedelmes; veszélye pedig az, hogy *magában rejt* a „cél szentesíti az eszközt” *magatartás lehetőségét.* „Az emberek céljaik elérése érdekében borzalmas dolgokat képesek művelni másokkal. A döntő kérdés, amelyet föl kell tennünk..., hogy milyen eljárásokat alkalmaznak céljaik elérésére.” (Peters 1959, 94) Valamely tevékenység megítélésének mércéje tehát nem az, hogy mit akart elérni, milyen célt tűzött maga elé, hanem a mód, ahogyan célját megvalósítani készül.

Az élet gyakorlata is azt igazolja, hogy a tevékenység nem csak — sőt egyes esetekben egyáltalán nem — az eszköz—cél modell alapján fut le. „Az értékek a nevelésben nem annyira célok és végeredmények formájában jelentkeznek, mint inkább azoknak az elveknek a formájában, amelyek a célok elérésének, az eredmények fölmutatásának különböző módszerei alapulnak.” Ezért: „a nevelés céljai mellett fölhozott érvek az eljárás-módokban benne rejlő elvek alapvető különbségére utalnak.” (Peters 1959, 87, 95) Ennek bizonyítására — érvel Peters — közkeletű példával élhetünk. Egyetlen nevelési eredmény elérése sem úgy történik, hogy azt célul tűzve, különféle speciális eszközökkel törünk az elérésére. *Az oktató-nevelő tevékenység attitűdje az információnyújtás hogyanja a nevelés valóban hatásos módja.* Tehát a nevelő ne különféle, esetleg metafizikusan kitűzött célokat keressen. Azt tartsa mindig szem előtt,

hogy a nevelésben is elsősorban az eljárásmodok a nevelő hatás forrásai.

Próbáljuk kimutatni Peters gondolatmenetének gyöngéit!

a) Peters erőteljesen hangsúlyozza a nevelés egy sajátos vonását. Ez a tevékenység a szerző szerint nem az általánosan ismert módon: célkitűzéssel és a célnak megfelelő eszközök fölhasználásával megy végbe, hanem *spontán* folyamat. A nevelés e sajátossága miatt nem kívánatos, sőt egyenesen zavaró, ha célt akarunk ráerőltetni, s a nevelést e cél elérése eszközeül használjuk, mint ezt akár a konzervatív, akár a reformpedagógia teszi.

Igaz, hogy nevelési eredményeink jó részét „mellesleg” (az oktatás, a képzés, az iskolai közösség szervezése folyamatában stb.) érjük el. Következtethetünk-e azonban ebből arra, hogy amit tesszünk, cél nélkül tesszük? Semmiképpen sem! Csakugyan számolnunk kell a nevelési és az oktatási munka különbségeivel; nevelési céljainkat valóban nem érhetjük el ugyanazokon az utakon, amelyeken oktatási céljaink elérése végett járunk. De miért kellene lemondanunk nevelési céljainkról *általában*, csak mert fölismertük a nevelési tevékenység e fontos meghatározóját? *Annyit kell tennünk csupán, hogy nevelői céljainkat másféle eszközökkel igyekszünk elérni mint oktatói céljainkat.* És eszközeink megválogatásában messzeemenően kihasználjuk azt a fölismerést — amelyre Peters is utal —, hogy a nevelési tevékenység alapvetően más jellegű, mint az ismeretnyújtás.

A föl sorolt példák — Peters véleményével szemben — inkább arról győznek meg, hogy *az általa hibásnak ítélt eszköz—cél modell a tudatos tevékenység egyetlen lehetséges modellje.* Minden tudatos tevékenységben kimutatható a cél megjelenésének és az eszközök kiválasztásának mozzanata, minden tudatos cselekedetünk, tevékenységünk struktúrája ennek a modellnek mintájára épül.

Mi az oka annak, hogy Peters olyan határozottan elutasítja a nevelési tevékenység eszköz—cél struktúráját? Az a helyes föl ismerés, hogy a cél

nem szentesítheti az eszközt; sokkal inkább megszabja azokat az eszközöket, amelyeket a cél elérése végett egyáltalában használhatunk. Csakhogy azt az önmagában egyébként helyes fölismerést, hogy az eszközök elszakíthatatlanok a céltól, Peters túlhangsúlyozza. Míg a „cél szentesíti az eszközt” jelszóban a célok szinte „elnyelik” az eszközök problematikáját, addig Petersnél, éppen fordítva, az eszközök túlhangsúlyozása tereli el a figyelmet a célok kérdéséről. Mindezzel Peters — bár, mint láttuk, tagadja, mégis — egy arcvonalra kerül a pragmatikus-progresszivista nevelésfilozófiával. Ahogyan Dewey írja: „A cél többé nem az a végpont vagy határ, amelyet el kell érni, inkább a főnnálló szituáció aktív átalakítási folyamata.” „...nem a tökéletesség mint végcél, hanem az örökké tartó folyamat a tökéletesség felé, az érlelődés és a finomulás a nevelés, az élet célja.” (*Reconstruction in Philosophy* 1949, 177)

b) Hogyan megy végbe Peters fölfogása szerint a nevelési folyamat? Spontánul, mellékesen, más iskolai tevékenységnek mintegy „melléktermékeként”, azok attitűdje hatására. Nevelés — hangsúlyozza Peters — lényegében mindig csak így történhet. Minden célkitűzés beavatkozás a nevelés spontaneitásába, vakvágányra tereli a munkánkat, mert megbontja a nevelési folyamat struktúráját.

Peters e gondolatmenetéből fontos következtetés vonható le: a nevelést eszerint nem lehet tervezni, nem lehet szervezni. A gyermek ki van téve az őt érő egyetemes nevelői hatásoknak; az egyetlen, amit tehetünk, hogy mi is igyekszünk hatni rá. Azt azonban, hogy milyen hatások érik, érhetik, nem tervezhetjük és szervezhetjük meg.

Egyetértünk Petersszel akkor, amikor hangsúlyozza a tágabb nevelői hatások jelentőségét. Semmiképpen sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy növendékeink nem a társadalomtól elszigetelve (mintegy „lakatlan szigeten”) készülnek társadalmi föladataikra, hanem állandó társadalmi hatásoknak kitéve. Látnunk kell hát, hogy a nevelői hatások köre szélesebb az osztályban és az is-

kolában végzett nevelői tevékenység hatásánál. Ugyanakkor azonban oszthatjuk azt a marxista pedagógiai álláspontot, amely szerint *a tágan értelmzett hatások körében mégis az iskolai ráhatásoknak kell hogy vezető szerepük legyen.*

c) Végül utalok arra, hogy Peters nevelési célt elutasító nézete újabb adattal támasztja alá az analitikusok pedagógiai koncepciójáról mondottakat.

Egyrészt azzal, hogy — elvi megalapozással — tagadja a célok, egyáltalában a nevelési célrendszer kidolgozásának szükségességét, egyúttal, ha burkoltan is, fölöslegesnek nyilvánítja a célok, értékek, eszmények vizsgálatát.

Másrészt akkor, amikor hangsúlyozza, hogy a nevelésben a módszer az értékteremtő, ismételten aláhúzza a pedagógia technológiai jellegét. Hiszen ha elfogadjuk Peters véleményét — „más módszer megmászja a világot” (1959, 95) —, ezzel még döntőbbnek ismerjük el a különböző oktató-nevelői munkaterületnek módszertanát.

Harmadsorban azzal, hogy Peters spontán nevelői ráhatásokra utal, voltaképp kikapcsolja a didaktika mellől a neveléstudományt. Eddigi vizsgálódásunk során is megállapíthattuk, hogy az angol és amerikai pedagógiában az oktatási-nevelési eljárások problémáit a társtudományok — mindegyik előtt a pszichológia — tárgykörébe szokás utalni; a metodikai szintű általánosítást egy „nevelői elmélet”-nek hagyják meg: míg a neveléstudomány alapjait érintő kérdésekkel (célok, értékek, etikai nézetek) a nevelésfilozófia lenne hivatott foglalkozni. *Peters véleménye a spontán nem tervezhető és nem szervezhető nevelői hatásokkal foglalkozó témaköröket is fölöslegesnek mutatja egy neveléstudományi munkában.*

E Peters-tanulmány természetesen csupán egyetlen példa. Konkrétságával azonban talán szemléletesen támasztja alá azt a véleményünket, hogy az analitikus pedagógiai koncepció védtelen a szakmai előföltevésektől; hogy világnézetileg semleges filozófiai munka az angol-amerikai neveléstudományban sem létezik.

2.4 A NYELVELEMZÉSTŐL A TUDOMÁNY ETIKÁJÁIG

Az analitikusok pedagógiakoncepcióit bemutatva kitűnt, hogy a filozófiai analízis jelentősége elsősorban a *pedagógia egzakt tudományos terminológiájának kialakítása és megteremtése*.

Mi az oka, hogy egy ekkora hagyományokra visszatekintő tudomány, mint a pedagógia, csak most jutott el az alapvető tudományelméleti kérdésekig? Hogyan dolgozhatott eddig tudományos terminológia nélkül? A válasz erre a kérdésre kézenfekvő, ha a pedagógia társtudományainak századunkban végbement ugrásszerű fejlődését tekintetbe vesszük.

Azok a tudományok, amelyek az emberi magatartás törvényszerűségeit kutatják, mintegy száz év alatt bontakoztak ki filozófiai jellegű stúdiumokból természettudományi jellegű kísérletezéssé és kutatássá. A neveléstudomány fejlődésének korábbi állomásán is szoros kapcsolatot tartott ezekkel a tudományokkal, csak hogy amikor ez a kapcsolat kiépült, a pszichológia vagy a szociológia még mindenestül a filozófia munkaterületéhez tartozott. Ez a tudománytörténeti tény a magyarázata a pedagógia és a filozófia neveléstörténetből jól ismert szoros kapcsolatának. És ez a tudománytörténeti tény a magyarázata egyúttal annak a türelmetlenségnek is, amellyel az említett viselkedéstudományok képviselői a pedagógiát kezelik. A pedagógia terminológiája azokon a munkaterületein fejlett, ahol a filozófia eredményeit dolgozta törzssanyagába. Kétségtelenül hátrányban van viszont, ha a pszichológia, a szociálpszichológia, a szociológia vagy a kibernetika eredményeivel akarja modernizálni az oktató-nevelő gyakorlatot.

a) *A kérdés gyökere a pedagógia önálló tudományjellegének problémáiban keresendő. Önálló tudománynak tekintendő-e a pedagógia? De hát ki vitatja ezt? S miért baj, hogy vitatja?*

Közgondolkodásunkban két egymásnak homlok-egyenest ellentmondó „tudománymodell” található.

Amikor a tudományok közvetlen termelőerővé válásáról esik szó, akkor a tudományok aszerint minősülnek, hogy melyik milyen mértékben szolgálja a termelési-társadalmi gyakorlatot. Amikor azonban egy-egy tudomány rendszertani helyéről, önálló vagy alkalmazott voltáról gondolkodunk, furcsamód sokszor úgy tűnik, mintha az alkalmazott tudományt valamiképpen alacsonyabb rendűnek tekintenénk az alap kutatásoknál, mintha az alap kutatásnak több joga lenne magát tudománynak nevezni. Az ún. önálló tudományok kritériumait azután általánosíthatjuk, s ezzel a mércével mérjük a többi tudományos tevékenységet.

Ez a fölfogás azonban megfelelnek arról, hogy az emberi megismerés klasszikus menete (*gyakorlat—elmélet—gyakorlat*) ismereteinek gyarapodásával, valamint a társadalmi munkamegosztás révén megbomlott. A megismerő tevékenységnek ma két fő típusa van: az egyik a *gyakorlat—elmélet* útját járja be, a másik az *elmélet—gyakorlat* útjára specializálta magát. Ezért mi azt az álláspontot fogadjuk el — noha a társadalomtudományok terén ez ma még nem általános —, amely az „alapkutatásokat” határozottan megkülönbözteti az ún. „alkalmazott kutatásoktól.”

Fönnttartható-e azonban mindkét típusú munkára a „tudomány” kifejezés? A gyakorlattól az elméletig, illetve az elmélettől a gyakorlatig vivő út bonyolultabbá válásával mindkét út megtétele tudományos tevékenységet igényel, noha az emberi megismerés ideálisan zárt körét (*gyakorlat—elmélet—gyakorlat*) valójában csak együtt alkotják. A megismerő tevékenység mindkét vázolt típusa jelelhető a „tudomány” terminussal.

Ha tehát most már a tudományokat a társadalmi gyakorlathoz való viszonyuk szemszögéből nevezük el, akkor azt kell mondanunk, hogy a pedagógia azok közé a tudományok közé tartozik, amelyeknek célja nem törvényszerűségek pusztá megismerése (pl. fizika), hanem bizonyos törvények birtokában a valóság tudatos alakítása (pl. orvostudomány). *A pedagógia olyan tudomány, amelynek*

hivatása bizonyos társadalmi tevékenység szolgálata. Új összefüggéseket, törvényeket mindig csak az oktató-nevelő munka gyakorlatára vonatkozólag fedez föl. Munkája során „elméleten” nem a valóság új összefüggéseire vonatkozó hipotézisrendszert ért, hanem a gyakorlat elméletét: az oktató-nevelő tevékenység elvi alapjait.

Honnan veszi azonban a pedagógia a gyakorlatát irányító törvényeket és összefüggéseket? Azokhoz az alap kutatásokhoz kell fordulnia, amelyek az emberi viselkedést tanulmányozzák. Minden olyan tudomány — pszichológia, szociológia, kibernetika, etika, közgazdaságtan, biológia, antropológia stb. — tartogathat jelentős mondanivalót ennek a tudománynak a számára, amely az embernek (egy bizonyos életkorban történő) tervszerű és tudatos befolyásolására keres eszközöket.

Mindehhez legfőbb még annyit tehetünk hozzá, hogy a közvetítések számai sokkal bonyolultabbak. Mindenekelőtt azért, mert e tudományok nem a nevelési gyakorlat támogatására jöttek létre; kutatási területükön tehát egy sereg olyan speciális vizsgálatot kell lefolytatniuk, amelyeknek kérdéseit egyenesen az oktató-nevelő gyakorlat teszi föl. (Az egyes tudományok területén így alakulnak ki a pedagógiával határos tudományterületek: nevelépszichológia, nevelésszociológia, oktatás-gazdaságtan stb.) Másrészt a nevelési gyakorlat tüzetes elemzésére van szükség ahhoz, hogy a problémákat fölismerhessük, megfogalmazzhassuk, hogy tehát minden kérdést kellő formában tudjon közvetíteni a pedagógia az illetékes társtudomány munkaterületére. A társtudományok által megfogalmazott válaszok pedig megint csak aktualizálандók az oktató-nevelő gyakorlatban: lefordítандók a pedagógia szaknyelvére, s ezzel beágyazандók a neveléstudomány törzsanyagába, hogy az oktató-nevelő gyakorlatot még tudatosabbá és eredményesebbé lehessen tenni. A nevelési empiriának ilyen szempontú elemzésére, a válaszkérésnek és a válaszközvetítésnek ilyen fajta föladatára hivatott a nevelői gyakorlat elmélete: a pedagógia. Így ala-

kul ki az a helyzet, hogy a pedagógia sajátos törvényszerűségei mögött mindig fölfedezhetők a pszichológiai, szociológiai, filozófiai törvények; gyakran több is egybefonódva anélkül, hogy a pedagógia tudományjellegét kétségbe vonnák.

Ebben a modellben a pedagógia nem ragad meg az empiria prakticista értelmezésénél; problémalátását társtudományai tágítják. Természetes azután, hogy az elmélet és gyakorlat mind bonyolultabb egybefonódása miatt az empiria sokoldalú elemzése maga is új megoldásokhoz vezethet, a társtudományok egyéb kutatásai pedig segíthetnek a pedagógiának saját problémái fölvetésében és megfogalmazásában (mint ez néhány éve, például a didaktika és kibernetika esetében történt). Ez az elmélet érzékelteti talán legvilágosabban azt is, hogy az ember és az embercsoportok megismerésére irányuló tudományok mennyire nélkülözhetetlen társai a pedagógiának. Nem e tudományok bevonása csorbitja a pedagógia tudományjellegét, sőt sokkal inkább akkor vált át tudományos elméletből technológiává a neveléstudomány, ha az empiriához ragadva, nem tud tudományos analízisébe mélyedni. Az empiria egzakt vizsgálatát azonban csakis társtudományaival való szüntelen — és a pedagógia számára éltető — dialógusban teheti.

Ha pedagógia és társtudományai viszonyára vonatkozólag a fönti értelmezést a marxista neveléstudomány beiktatja törzsanyagába, akkor világossá válik, hogy *egy olyan nyelvi-logikai értelmező tevékenységre, amely a pedagógia társtudományainak megfelelően egzakt terminológiája létrehozására irányul, igen nagy szükség van.* Hiszen az a közvetítő-munka, amely ennek a koncepciónak értelmében a pedagógiára hárul — és itt a „tolmácmunka” kifejezést igazán csak legtágabb értelemben használjuk — sürgetve követeli a pedagógiai nyelv egyértelművé, egzakttá, azaz tudományossá tételét. Ennek a föladatnak elvégzése egyik alapfeltétele annak, hogy a társtudományi alapkutatásokat a nevelői gyakorlatba eredményesen közvetíthessék a pedagógia szakemberei.

Hogy a kérdés fontos, hadd szemléltesse az alábbi néhány idézet:

„Az oktatás mai módszertanában gyakran hiányoznak a *pontos utasítások*... mikor az egyik, mikor a másik utasítás, módszer a célravezetőbb, azt a módszertani segédkönyvek alapján nehéz eldönteni.” (Hadas 1963, 116)

„Hogy például mi a *tudatosság*, arra... négy ismert szakember négyféle választ adott.” (Hadas 1963, 114)

„Az egyes fogalmak meghatározásainak pontossága az iskolai oktatás föltételei között viszonylagos. A sajtóban például jogosan vetik föl, hogy a mondat iskolai meghatározása *'nem pontos...'*” (Szohor 1966, 86)

„A mai didaktikában, sajnos, gyakran megelégednek azzal, hogy egyszerűen *megnevezik* a kiindulásul szolgáló fogalmat (»megértés«, »elsajátítás«, »az értelmi tevékenység módja« stb.), föltételezvé, hogy ezek értelme »mindenki számára világos«. Ugyanakkor ezek értelmezése nem más, mint zavaros, intuitív képzetek sora, amelyek bizonyos szavakhoz kapcsolódnak; és minden szerző a maga módján, önkényesen értelmezi ezeket... Végeredményben lehetetlenné válik az elmélet egyértelmű egybevetése a tényekkel.” (Itelszon 1967, 1111)

b) Ami most már az analitikus tevékenységet illeti, arra a megállapításra juthatunk, hogy fontos és hasznos segédeszközzé válhat — a pedagógiai társtudományok fejlődésével párhuzamosan, mind sürgetőbb módon — a pedagógia e modern kérdésének megoldásában. Természetesen csak akkor és addig a határig, *ameddig az elemző tevékenység világnézeti kérdésekbe nem ütközik*.

Már az analitikusok pedagógiakoncepcióját ismertette és kritizálva utaltam rá, hogy ebből a rendszerből a nevelés egy döntő tényezője kizorul: társadalmi-történelmi föltételezettsége és kötöttsége; vagy ahogyan a marxista pedagógia hagyományosan megfogalmazza: a nevelés történeti és osztályjelleének föl ismerése. Bármennyire he-

lyeseljük is, hogy ezekben a koncepciókban absztrakciók helyett az oktató-nevelő munka valós tényeiből indul ki a kutatás, föl kell ismernünk, hogy valamennyi fölfogás gyökerében az oktató-nevelő munka túlon túl szűk, csak a hétköznapi iskolai gyakorlat alapján kialakított fogalma áll. E vizsgálódások figyelmét rendszerint elkerüli, hogy az iskolai és egyéb szervezeti keretben megvalósuló nevelés egy társadalmi tevékenység konkrét megnyilvánulási formája, amelynek tehát társadalmi-történeti vonatkozásai is vannak. *Nem juthatunk el az oktató-nevelő gyakorlat lényegének megértéséig, ha társadalmi vonatkozásait figyelmen kívül hagyjuk*; azaz, ha a pedagógia társtudományai közül kikapcsoljuk azokat a tudományokat, amelyek az oktató-nevelő tevékenység céljával, föladataival, társadalmi érintkezési pontjaival, etikájával stb. foglalkoznak. Hadd bizonyítsuk ezt a pedagógia és a pszichológia kapcsolatának példáján.

Minden tudományos vizsgálódás célja az objektív valóság egy speciális mezőjére érvényes törvények megállapítása, logikai kiindulópontja pedig az, hogy a valóság jelenségeiben állandó és változó elemek együttesen fordulnak elő. Természettudományos igényű, objektív törvények — amelyek alapján a folyamatok előrejelzése lehetségessé válik — csakis úgy állapíthatók meg, ha a kísérleti vizsgálat során ennek megfelelő szituációt sikerül a kutatónak teremtenie. Ennek a szituációnak legfontosabb jellemzője, hogy a vizsgált objektumot olyan helyzetbe kell hozni, amelyben a vizsgálat szempontjából számításba vehető elemeik mind változatlanok, kivéve egyet, amelynek megfigyelése éppen így válik lehetővé. Pl. amikor a pszichológus a gyermek viselkedését vizsgálja, csakis úgy tud tudományos törvényeket megállapítani, ha azal a föltételezéssel végzi munkáját, hogy — legalábbis folyamatban levő vizsgálata szempontjából — minden gyermek magatartása azonos, kivéve a vizsgált reakciót. A jutalmazás és büntetés hatásait vizsgálva pl. a pedagógiai pszichológiának

abból az előföltétevből kell kiindulnia, hogy a kísérleti személyek magatartása lényegileg egyezik egymással, mert csak így válik lehetővé, hogy egy jutalmazási akció révén kiváltódó reakciót a maga valóságában: különbségeiben és hasonlóságaiban tanulmányozhasson, s mindebből általánosítást szűrhesse le.

A pszichológus meg tudja tenni, hogy kísérleteinek előfeltételeként olyan szituációt teremtsen, amelyben a kísérleti személyek magatartása gyakorlatilag azonos, kivéve a vizsgálandó jelenséget. A nevelőmunkában azonban nem hozható létre olyan szituáció, amelyben a növendékek magatartása azonos. Minden tettünk a személyiség egészére szándékozik hatni, a személyiség pedig strukturális egész.

Ez annyit jelentene, hogy a nevelő tevékenységre vonatkozólag természettudományos értelemben törvények nem állapíthatók meg, mivel e tevékenység vizsgálata során nem hozható létre kísérleti helyzet. Tudományunk története azonban azt igazolja, hogy a gyakorlatot kalauzoló tanácsokat, szabályokat — még ha általuk a nevelő tevékenység lefutása nem jósolható is meg teljes egészében — mégiscsak megalkották. A személyiség alapján egzakt törvények nem alkothatók. Van azonban a nevelő tevékenységnek egy olyan eleme, amely viszonylag állandónak tekinthető, s ez — adott történelmi korban és társadalmi helyzetben — a nevelés célja. „A nevelő cselekvésekben . . . van valamilyen közös vonás, amely bizonyos mértékben független a személyiségek utánozhatatlan egyediségétől. Ez: a nevelői ráhatás célja . . . a pedagógiai törvény általános érvénye a nevelés céljának általános voltára épül.” (Itelson 1967, 1116)

A pedagógia közvetítő funkciója az alap kutatások és a nevelési gyakorlat között sokkal bonyolultabb, semmint az egyes analitikus koncepciókban kifejezésre jut. Mindenekelőtt azért, mert *a nevelő tevékenységre vonatkozólag törvények csak akkor állapíthatók meg, ha mindenkor figyelembe vesszük a nevelő tevékenység változatlan elemét:*

az oktató-nevelő munka célját. Ezért tehát a filozófiai munka nem szűkülhet le a pusztán nyelvi-logikai elemzésre, hanem magában kell foglalnia a célok, értékek stb. területét, tehát a nevelésfilozófia — többé-kevésbé hagyományosnak tekintett — problémakörét is.

c) Annak azonban, hogy a filozófiai tevékenység neopozitivisták ihletésű korlátozását nem fogadjuk el, van egy további — szélesebben gyűrűző — oka is.

Szakmai körökben ma sok szó esik a neveléstudomány meg-megindult — de legalábbis küszöbön álló — forradalmáról. Mit értenek ezen? Egyrészt azt, hogy az oktatás demokratizálódása révén a nevelő tevékenység milliókra hat. A pedagógia az elmúlt századokban nem volt képes érintkezni a tömegek problémáival, hiszen tevékenysége csupán az iskolázottak vékony rétegére terjedt ki. A pedagógia valódi szerepéhez tulajdonképpen csak napjainkban jut; először talál kontaktust az emberiség valódi gondjaival, mert — az általános iskoláztatás keretében — most érintkezik csak az emberiség szélesebb körével. Ez az új helyzet természetesen javítja a pedagógia esélyeit, növeli részvételét az új világ megformálásában.

De nemcsak a szélesedő munkaterület növeli a pedagógia hatósugarát, hanem új módszerek állnak az oktatás és a nevelés szolgálatába. Korunk pedagógiájának társtudományai a biológia, antropológia, pszichológia, szociológia stb. *E társtudományok* ugrásszerű fejlődésével a tömegbefolyásolás olyan félelmetes eszközeihez jutott vagy juthat a nevelés, amelyekkel tartósan manipulálhatja az emberi személyiséget és az emberi közösségeket. Felelősségét növeli, hogy — a tömegpropagandával ellentétben — nem felnőttekkel, hanem gyermekekkel és ifjakkal: az ő kialakulóban levő személyiségükkel van dolga.

Ki biztosít arról, hogy a pedagógia ezeket a félelmetes eszközöket jó ügy érdekében alkalmazza? Hol a biztosítékunk, hogy a pedagógusok megnövekedett lehetőségeiket etikusán használják ki? E

érdések nyomában manapság létkérdéssé vált a nevelés etikai vetülete.

A pedagógia etikáját viszont — a *hogyan*t, amely gyermek és ifjú személyiségének formálását okozolja — nyelvi-logikai vizsgálódásokból nem éríthetjük. Az oktató-nevelő tevékenység értékméleti problémáira és etikai vetületére csak az *ilyen* filozófiai vizsgálat adhat megnyugtató választ, mint amilyent a nevelésfilozófia marxista koncepciója sürget. A filozófiát nyelvi-logikai elemzésre szűkítő neopozitivista magatartás helyett *ilyen* marxista világnézetű nevelésfilozófiai munkát folytatását szorgalmazzuk tehát, amelyben a nyelvi-logikai elemzés kiegészül a nevelési gyakorlat társadalmi problematikájának elemzésével.

3 A nyelvi-logikai analízis mint neveléstudományi módszer

Az előző fejezetben azzal a kérdéssel foglalkoztam, vajon milyen elvi problémákat kell végig gondolnunk ahhoz, hogy a nyelvi-logikai elemző munka fontos fölismeréseit alkalmazhassuk egy marxista pedagógiai koncepcióban. Megállapítható, hogy ha találunk alkalmazási kört a „filozófiai analízis” számára az oktató-nevelő munka elméletében, akkor is csak az olyan számunkra elfogadhatatlan filozófiai-világnézeti előföltételek nélkül, amelyekkel a filozófiai analízis mint kutatási módszer a nem marxista pedagógiában elválaszthatatlanul egybefonódik. A következőkben az analízis munkamódszereinek, nyelvi elemző technikájának bemutatására vállalkozom.

Pedagógiai szakszövegekben nemcsak fontos fogalmakat különíthetünk el (ezek elemzésével foglalkozik a „fogalmi analízis”), hanem találkoztunk olyan szavakkal, szó szerkezetekkel is, amelyek jelentésköre a szokott módon nem tárható föl mivel tartalmuk egy másik fogalom tartalmának szimbolizálására szolgál. E nyelvi képződmények vizsgálatáról esik szó a „metaforikus kijelentésekről” szóló szakaszban.

A fogalmak összekapcsolásával logikai ítéletek keletkeznek, az ítéletek a beszédben általában a kijelentő mondat formáját öltik (Klaus 1963, 35, 37). Az ítéletek információs értékéről, szerkezetéről stb. a hagyományos formális logika jelentős kutatási eredményekkel rendelkezik. Az arisztotelészi logikai törvények azonban csak az egyszerű kijelentő mondat formájában megjelenő tételekkel foglalkoznak; a modern logika pedig kibővíti ezeket

kutatásokat az összetett mondat formájú tétel-
kapcsolatok vizsgálatával („kijelentéslogika”). Ez
azonban a gondolkodásnak — illetve tárgyiasult
formájában a beszédnek — még mindig csak igen
szűk köre. A hétköznapi beszédben, sőt a tudomá-
nyos nyelvben is szerepelnek nem ítélet alakú mon-
datok, és ezek is hordoznak információt. Milyen
szabályok szerint? Ezzel a kérdéssel a formális lo-
gika nem foglalkozik; ez az információs logika
problémája. E kérdéskörből mutatunk be példát a
„jelszó típusú kijelentésekről” szóló szakaszban.

Végül: a fogalmakkal ún. logikai műveletek vé-
gezhetők, amelyek közül a meghatározás, fölosztás
stb. a legismertebbek. A *pedagógiai fogalmakkal*
*végzett művelet azonban már nem egyszerűen lo-
gikai, hanem sajátosan tudománylogikai kérdés.* Az
é. téren végzett — és végezhető — analitikus mun-
káról ad szemelvényt dolgozatomnak az a szaka-
sz, amely a „meghatározás típusú kijelentések-
ről” szól.

Ismeretéselem elsősorban angol és amerikai ta-
numányok gondolatmenetét követi. Példát azon-
ban keveset vettem át tőlük; a szemléletesség ked-
véért igyekeztem hazai szaknyelvünkben is válo-
gatni.

3.1 PEDAGÓGIAI METAFORÁK

Beszédünket át- meg átszövik a hasonlatok. A
stilisztika kedvelt kutatási témája ez; nem egyszer
érdekes kultúrtörténeti adatok nyomára is bukka-
nunk a köznyelvi hasonlatok, megkövesedett szó-
képek magyarázatakor.

„A nyelvnek a metaforákban rejlő ereje még a
legszárazabb területen, a *szaknyelvek* területén is
megnyilatkozik.” (Fábián és mtsai 1958, 92) Ez pe-
dig további, a stilisztika szakterületén túlmutató
problémákat vethet föl egy tudományos termino-
lógia kialakításakor. „A legújabb, funkcionális jel-
legű stilisztikai szemlélet... továbbmegy a meta-
forák, szóképek elemzésében. Vizsgáltnia kell az el-

mondottakon kívül azt is, hogy honnan veszi a költő a metafora anyagát... , mi volt alkalmazásának célja, milyen más szóképek társaságában fordul elő az illető metafora.” (Fábián és mtsai 1958, 96) Amit a stilisztikus — speciális érdeklődésétől vezettetve — a költőről mond, az *mutatis mutandis* áll a szaknyelv használójára, illetve kialakítójára, esetünkben a neveléstudomány szakemberére is, állítják az analitikusok. Honnan választotta képe anyagát? Milyen pedagógiai alapmeggyőződés tükröződik abban, hogy milyen analógiát választ a nevelés folyamataira, az oktatási eljárásokra? Csak ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása után vállalkozhat a pedagógia arra, hogy a hagyományos kifejezésrendszer mögött kibontsa azokat a problémákat, amelyekre társtudományai feleleteket kínálnak (Steenburgh 1965).

A metaforák elemzése az analitikusok szerint annál is döntőbb, minthogy egy-egy nevelésfilozófiai rendszer, pedagógiai elmélet kulcskijelentései igen gyakran metaforikusak. És mivel fontos szerepük van a nevelésfilozófiai rendszerben, különösen élesen vetődik föl pontos értelmezésük igénye, egzakt vizsgálatuk fontossága. Csakhogy — mondják az analitikusok — a metaforák szó szerint nem értelmezhetők. Az „embert faragok belőled” kijelentést nyilván értelmetlenség volna szóról szóra érteni. Azt a gondolatot, amely ebben a kijelentésben megnyilatkozik, teljességében csak a metafora elemzésével lehet föltárni.

A metafora valamely elmélet, alapvető döntés, állásfoglalás szemléletes tömörítése (Scheffler 1960, 48). Azaz a metafora jellegéből következőleg fölhív, gondolkodásra készítet olyan értelemben, hogy a hasonlatot mi célból alkalmazták az adott összefüggésben. *Az analitikusok véleménye szerint ugyanis egy metafora alkalmazása sohasem véletlen, hanem mindig nevelésfilozófiai döntést tükröz.* Gondolkodásra készítő hatását a metafora azáltal éri el, hogy a valóság két jelenségének analóg voltára utal. Az „embert faragok belőled” kijelentés például a nevelés és a szobrászat (fafaragás)

között talál hasonlóságot. És ez az a pont, ahol az analízis munkába léphet. Az analitikusok fölismerése szerint ugyanis a metafora vallatóra fogható használójának további nézeteiről. (Mint látni fogjuk: a „faragás—nevelés” analógia határozott döntést tükröz a nevelés más alapkérdésében is.)

A metafora jellegéhez azonban hozzátartozik, hogy „ellenállást” tanúsít az értelmezéssel szemben. A metafora ugyanis csak utal az analógia meglétére, de nem fejt ki az analógiát. Az „embert faragok belőled” metaforikus kijelentés nem tájékoztat pontosan arról, hogy használója mely pontokon lát hasonlóságot a két tevékenység között, és hol szakad vége a párhuzamnak. A metafora alapját képező analógia nem bővíthető, nem fejleszthető tovább, mint például egy ítélet. Minden ilyen — az analógia érvényességi körét túllépő — kísérlet szükségképpen eltorzítja, illetve meghamisítja az adott metafora jelentését. A faragás-metafora például az ún. népi pedagógiából származik, azaz a nevelés mindennapi gyakorlatában született (Hanbikov 1966). Általánosításra azonban alkalmatlan, a nevelés módszertanának kiépítésében nem használható. Az alapját képező „nevelés—faragás” analógia ugyanis mégsem vihető végig a nevelés minden területén.

A mondottak egyúttal utalnak a metaforikus kijelentések analízisének módszerére is. Első lépésként meg kell keresni azt az analógiát, amelyre a kijelentésben szereplő metafora épül. Majd föl kell tární azokat az elvi döntéseket, amelyek az illető analógia megalkotásához vezethettek. Végül rá kell mutatni az analógia határait, azaz azoknak az oktatási-nevelési szituációknak a körére, amelyben az illető analógia félreértés nélkül használható.

Lássunk milderre példát! Kiindulunk a következő kijelentésből: „Ott majd embert faragnak belőled!” (Hogy nem alkalmi beszédfordulatról, hanem valóban kitapintható analógiáról van szó, azt mutatja többek között metaforánk több rokon kijelentése. Példáit lásd alább.)

a) *A kijelentésben szereplő metafora analógiát*

állapít meg a szobrászat (faragás) és a nevelés között. Amint a szobrász, fafaragó veszi a tuskót, és szerszámaival szoborrá alakítja, ugyanúgy tesz a nevelő a nevelés menetében a növendékekkel. A gyermek kezdetben esetleg még „faragatlan tuskó”, akit nevelője „gondos kézzel formál”, vagyis nevel. Az „érdes, nyers” ifjú még nem „hajlik” a szóra, később azonban „csiszolt” — esetleg „sima” — modorúvá válik. E metafora érdekes variánsát adja Arany János a Toldi estéjében:

„Szeresd a magyart, de ne faragd le — szóla —
Erejét, formáját, durva kérgét róla:
Mert mi haszna simább, ha jól megfaragják?
Nehezebb eltörni a faragatlan fát.”

b) Mi az a nevelői alapállás, amely ezt az analógiát sugallja?

Ebben az analógiában mindenekelőtt kifejezésre jut a nevelő föltétlen vezető szerepe a növendékekkel szemben. A nevelő az, aki tevékenykedik, aki dolgozik: aki „faragja” a növendéket, az eredmény tehát főként az ő eredménye. A nevelőnek eleve elhatározott célja van, akárcsak a szobrásznak, aki tudja, kit, mit akar kifaragni az adott nyersanyagból. A kitűzött cél felé vezető út tervszerűen végiggondolható, a módszerek, a munka menete tehát „programozhatók”. A nevelésben meglepetéstől tartani nem kell, meglepetésnek általában helye sincs.

Bár — mint említettem — a faragás-metafora metodikává nem bővíthető, mégis érzünk benne a nevelés módszereire vonatkozó egyfajta döntést is. E kijelentés ugyanis általában nehéz munkahelyekkel, katonasággal stb. kapcsolatban szokott elhangzani; olyan beszédhelyzetben tehát, ahol a nevelés határozott, célratörő, kemény eljárásairól folyik a szó. A nevelő abszolút aktivitása, ebből származó tekintélye, a nevelés határozott célja és megtervezhetősége — amelyet az eszközök szabályos (rutinszerű) válogatásával lehet biztosítani —, a meglepetés kizártsága; mindez ebben a metaforában bizonyos középkori emlékeket idéz föl.

Mindazonáltal fölfedezhetjük benne a józan pedagógiai realitást. A nevelőnek is — miként a faragónak — számolnia kell a kézbe kapott anyaggal. Meg kell ismernie sajátosságát, a benne rejlő lehetőségeket, képességeit, esetleg a munka menetében módosítania eredeti tervét vagy a bevált szakmai fogásokat. A nevelésnek ez a kétpólusossága — amely, igaz, rejtve, de ott van a faragás-metaforában — nagyon is korszerűnek hangzik. *A faragás-metafora tehát egy főként tekintélyelven és kemény módszereken alapuló, céltudatos, ugyanakkor a realitásokkal is józanul számot vető népi pedagógiai világról vall.*

c) Az a pedagógiai világból, amely e metaforából kibontható, sok vonásában megfelel a szocialista iskola, a kommunista nevelés igényeinek. Mi az akadály annak, hogy ezt a metaforát szélesebb körben alkalmazzuk és interpretáljuk a pedagógiában? A belesűrített analógia fölismert korlátai. Az ugyanis, hogy a metaforát nem lehet bármely pedagógiai összefüggésbe átültetni. Keletkezésének helye a nevelés hétköznapi gyakorlata, s ebben a szituációban az a hivatása, hogy a nevelés néhány alapvető tendenciájára utaljon. Nem föladata azonban például módszertani tanácsokat adni (még ha benne érezzük is az eljárásmód keménységére utalást). Nem gyermekre vonatkozik, előzetes nevelkedést tételez fel. Ugyanígy nem beszél például a nevelés céljáról, nem minősíti az eszményt, amelyet ki akar alakítani. Alkalmatlan ez a metafora arra is, hogy a gyermek szerepét a nevelés folyamatában hiánytalanul megjelölhesse. Irányultsága ugyanis annyira nevelőközpontú, hogy a gyermeket túlnyomórészt passzivitásra ítéli. Legfőbb gyengéje, hogy nem érzékelteti a nevelés folyamatjellegét, sokkal inkább a nevelés befejezettségére, lezártságára utal. (Ha a faragás befejeződik, az eredmény kész, azon módosítani nem szükséges, a faragvány önerejéből meg különösen nem képes ilyen módosítást végrehajtani.) Márpedig a pedagógiai köztudatban általánosan ismert a nevelési folyamat permanens volta, amelyben a növendék idő-

sebbé válásával egyre nagyobb hangsúlyt kap az önnevelés. A faragás-metaphora olyan pedagógiai szemléletből fakad, amelynek számára a nevelés permanens jellege még nem volt nyilvánvaló; amely nagyjából befejezettnek találta az életre való előkészítést a többé-kevésbé kezdetleges szakmai oktatással és az azzal párhuzamos neveléssel. A faragás-metaphora tehát korlátai miatt csak adott pedagógiai szituációban alkalmazható; s ha mint neveléstudományi terminus technicust valamely társtudomány problémakörének megfelelően akarjuk interpretálni, az elmondottakat figyelembe véve tehetjük csak meg.

3.2 PEDAGÓGIAI JELSZAVAK

Pedagógusok megnyilatkozásaiban lépten-nyomon találkozunk olyan kijelentésekkel, amelyek nem közölnek egyértelműen információt. Nem azért, mintha a bennük rejlő fogalmakat nem értenénk; mégis magyarázat szükséges ahhoz, hogy az e kijelentésekben foglalt információkat egyértelműeknek „vehessük”. Idézzünk egy példát! Egy általános iskolai munkatervben az iskola fő célkitűzésével kapcsolatban többek között a következőket olvastuk: „Az egyszemélyi vezetés megszilárdítása. A vezetés demokratizmusának kibontakoztatása... Az iskolatanács tagjainak megválasztása után rendszeres, tervszerű működtetése.”

„Az iskolatanács tagjainak megválasztása után (az iskolatanács) rendszeres, tervszerű működtetése.” Van-e információhordozó értéke ennek a kijelentésnek? Van, feltéve, hogy a benne szereplő néhány fogalom jelentésével tisztában vagyunk. Ha tudjuk a hazai oktatásügy mit ért „iskolatanács”, értjük, hogy a tagok megválasztása után a szervezetet ösztönözni kell a meghatározott keretek közötti tevékenységre. Ahhoz tehát, hogy a kijelentés információértékét „vegyük”, elegendő kulcsfogalmának megértése.

„A vezetés demokratizmusának kibontakoztatá-

Van-e a fentihez hasonló jelentése ennek a kijelentésnek? Elegendő-e itt egy vagy több fogalom — például a „vezetés demokratizmusa” vagy a „demokratizmus kibontakoztatása” — magyarázata ahhoz, hogy e kijelentés értelmével tisztában legyünk? Nem! Meg kell magyarázni, mit értünk az egész kifejezésen úgy, ahogy elhangzik: „a vezetés demokratizmusának kibontakoztatása”. Csak ilyen elemzés után értelmezhetjük ezt a problémát például a nevelésszociológia síkján, azaz csak ilyen analízis révén válhat — ha megfelel — a fenti beszédfordulat neveléstudományi *terminus technicus*-szá.

Ilyen típusú kijelentéseket pedagógiai nyelvünkben egyre-másra idézhetünk. Néhány további példa:

„A tanítási órákon és kívül a nevelési lehetőségek kiaknázása...”

„Az új iskola tanárának további feladata az alkotó pedagógiai gyakorlat kifejlesztése.”

„Nevelés a közösségben, a közösség által.”

Az ilyen típusú — információtartalmú tekintetben magyarázatra szoruló — kijelentéseket az analitikusok jelszónak, jelszó típusú kijelentésnek nevezik. (Az elnevezést találójuknak fogjuk érezni, ha meggondoljuk, hogy például az idézett kijelentések csaknem mind ismertek fölszólító tartalmú mondatként. Például: „Fejlesszük az alkotó pedagógiai gyakorlatot!”)

Ha most már föltesszük az ilyen típusú kijelentésekkel kapcsolatban az analitikusok fő kérdését: Milyen információt hordoznak tulajdonképpen? És amit közvetítenek, hogyan közvetítik? — ezzel a jelszó típusú pedagógiai kijelentések elemzésének problémájához érkeztünk. Mindenekelőtt lássuk, mit állapít meg az analízis a jelszók szerkezetéről.

A jelszók megértéséhez akkor jutunk közelebb — állítja Komisar (1962) —, ha összehasonlítjuk őket az általános ítélettel. Mi közös bennük? Mind az általánosítás, mind a jelszó összefoglaló. Az általános ítélet egy sorozat részítélet összefoglalása; a következtetés menetében a konklúzió (Klaus 1963, 38—46). Hasonló általánosító jellege van egy-

egy jelszónak is: „A jelszavak... irányzatok, gondolatok és magatartásformák kulcsgondolatainak és alapállásainak szimbólumgyűjteménye, amelyek máshol teljesebb és részletesebb kifejtést nyernek.” (Scheffler 1960, 36) Például a „Neveljünk az életre!” jelszó összegezése egy olyan célrendszernek, amely a hétköznapi gyakorlat szükségleteit szem előtt tartja, s a gyakorlatiasság érdekében kész leszámolni a tanterv hagyományos, de holtnak ítélt anyagrészeivel.

A summázás *hogyanja* az a pont, ahol az általánosítás és a jelszó természete eltér egymástól. Az általánosítás ugyanis az alapjául szolgáló részítéleteket *magában foglalja* azáltal, hogy logikai alanya általános fogalom. Például:

Mindenki, aki tanul — boldogul.

Jóska — tanul.

Jóska — boldogul.

A jelszó nem így summázza a tartalmát alkotó részítéleteket. „A jelszavak pusztán kapcsolatba vagy érintkezésbe kerülnek a részítéletek többé vagy kevésbé világosan körülhatárolt csoportjával, valamint azokkal a meghatározásokkal és tapasztalati bizonyítékokkal, amelyek a részítéletek védelmében érvként használhatók.” (Komisar 1962, 200).

Ha viszont ez így van, akkor világossá válik a jelszavak egyenes információközlésre alkalmatlan volta. *A jelszavak információképtelensége többértelműségükből adódik; abból a körülményből, hogy az egyik hallgató az egyik, a másik a másik részítéltre gondolhat a jelszó hallatán.* Ráadásul a jelszóból így konkretizált pedagógiai megfontolások, utasítások, oktatási-nevelési módszerek gyakran egymásnak is ellent mondanak. (A „Több demokráciát az osztályba!” jelszóból következtethető a „mindenkinek ugyanúgy, ugyanazt” elve is, de a „képeségeknak megfelelő egyéni foglalkozás” is. Ezt a helyzetet — hogy ti. egy jelszó gyakran igen sok meggyőződést és ebből fakadó nevelési eljárást summáz — a jelszók „szerkezetéből fakadó több-

értelműségének" nevezhetjük (Komisar 1962, 204).

Az előbb utaltam arra, hogy a jelszó nem foglalja magában a tartalmát alkotó pedagógiai gondolatot, hanem csupán kapcsolatban van vele, utal rá, szimbolizálja. De hogyan? Ez a jelszók magyarázatának kérdése. E kérdésre válaszként vizsgáljuk meg az analitikusok nyomán, hogyan tárható föl az általánosítás tartalma, és milyen módon jutunk el valamely jelszó magyarázatához.

Az általános ítélet érvényességi körét úgy állapíthatjuk meg, hogy belőle részleges vagy egyedi ítéleteket alkotunk. Az általános ítélet érvényességi köre az olyan egyedi ítéletek érvényességi körének összessége, amelyek logikai alanyának terjedelme együttesen az általános ítélet logikai alanyának terjedelmét alkotják.

A jelszók esetében — szerkezetükből fakadó többértelműségük miatt — ezzel az eljárással nem boldogulunk. A jelszók érvényességi körét, magyarázati kulcsát meg kell adnunk. Az általános ítélet érvényességi körét tehát logikai szabályok határozzák meg, a jelszók magyarázatában viszont mindig kimutatható bizonyos *önkéntes elem*.

Hogyan adjuk meg valamely jelszó magyarázati kulcsát? Az előbbi példában említett jelszó: „Az életnek tanulunk!” jelentheti, hogy a) legyenek az ismeretek olyan szilárdak, hogy ne csak az iskolai számonkérésig tartsanak, hanem föl tudjuk elevevéníteni majd az élet gyakorlatában is (metodikai szempontú értelmezés); b) az iskola hagyományos tantervi anyaga bővüljön olyasmivel is, ami a hétköznapi gyakorlatában előnyösen hasznosítható (tantervelméleti értelmezés) és így tovább.

Az általános ítélet érvényességi körének megállapítása úgy történik, hogy — fokozatosan bővítve a kört — számba vesszük mindazokat az egyedi ítéleteket, amelyek logikai alanya az általános ítélet logikai alanyának körébe tartozik, azaz összegezzük. A jelszó tartalmának kifejtése viszont a lehetséges jelentések körének korlátozását, a jelszó több lehetséges jelentése közül az adott helyzetben érvényesnek a kiemelését jelenti.

Megjegyezzük, hogy a jelszók többértelműségének ilyen korlátozás által történő megszüntetése a jelszót még korántsem teszi pontossá. Példaként az előbbi jelszóhoz térünk vissza. Metodikai értelmezése gyakorlati munkánkknak ad elvi szempontokat. De sem a megszilárdítandó ismeretek körét nem szabja meg, sem a megszilárdítás módszereire vonatkozóan nem ad utasításokat, sem a megszilárdítás kívánt fokáról nem világosít föl. Tantervelméleti magyarázata ugyanígy: elvi szempontot ad a hagyományos iskolai tananyag átdolgozásához. De nem utal sem az átdolgozás mértékére (csak tantervbővítésre gondoljunk vagy a tanterv módosítására, esetleg gyökeres átdolgozására), sem az átdolgozás konkrét szempontjaira (a nyújtandó ismeret a hétköznapi gyakorlat mely szférájában legyen használható, a készség, jártasság vagy csak az ismeret fokán álljon-e, melyik tudásanyag milyen fokon stb.).

Nem feledhetjük el a jelszavak analizálása folyamán azt a tényt sem, hogy a használatban levő pedagógiai jelszókhoz rendszerint általánosan elfogadott, a pedagógiai köztudatba átment magyarázat fűződik. Amennyiben a jelszóknak mégiscsak van információs értékük, akkor a hozzájuk kötődő magyarázatok révén van. A „Tegyük az iskolát a gyermek második otthonává!” jelszó például fölidézi az osztálytermek dekorálására vonatkozó szabványmagyarázatot, s ily módon közöl — mondjuk egy igazgatói munkatervben — az iskola esztétikai nevelési feladataira vonatkozó információt.

Az ítélet és a jelszó megkülönböztetéséből fontos következtetés adódik a nevelésfilozófiai rendszerek vizsgálatára vonatkozólag is. Egy szilárdan fölépített, azaz szigorúan végiggondolt és következetesen kidolgozott nevelésfilozófiai rendszer struktúrája a következtetésre emlékeztet. Kiindulópontja egy — a szerző filozófiai meggyőződéséből következő — általános ítélet, amelyből — a deduktív következtetés mintájára a részleges és egyedi ítéletek sorozata vezethető le (Klaus 1963, 38).

Az analitikusok szerint azonban ez csak látszat.

A gyakorlatban élő és ható nevelésfilozófiai rendszerek általában nem úgy jönnek létre, ahogyan előadásra kerülnek. A nevelésfilozófiai rendszer kijelentései — mint ezt az analitikusok a jelszó típusú kijelentések elemzése során bizonyítani törekcszenek — csak formailag tűnnek ítéleteknek. Valójában nem azok, hanem jelszó típusú kijelentések. Vagyis: *a hagyományos módon kidolgozott nevelésfilozófiai rendszerek általában nem mások, mint jelszó típusú kijelentésekből (és ezek értelmezéséből) megszerkesztett gondolati építmények.* „Ebben az értelemben — írja Komisar (1962, 206) — a nevelésfilozófia szó szerint jelszók rendszere.”

Hogyan épülhetnek rendszerré a jelszó típusú kijelentések? Nem a deduktív következtetés mintájára; az egyes jelszavak egymással nem olyan viszonyban állnak, mint az általános, részleges és egyedi ítéletek. Valamely jelszó típusú kijelentés funkciója a rendszerben nem az, hogy belőle új ítélet legyen levonható, hanem hogy más és más oldalról, más és más hangsúlyozásban foglalja össze a szerző pedagógiai alapmeggyőződését. A nevelésfilozófiai rendszerekbe illeszkedő kijelentések — e szerint az analitikus fölfogás szerint — nem a láncszemekhez hasonlítanak, hanem egy háló szemmeihez, amelyek a háló tartalmát más és más oldalról ölelik körül.

Valamely nevelésfilozófiai rendszer igazi megértéséhez tehát — az analitikusok véleménye szerint — csak az vezet el, ha kijelentéseit ebből a szempontból vetjük vizsgálat alá. Nem szabad összetévesztenünk a rendszer fölépítésében a jelszó típusú kijelentéseket a valódi ítéletekkel. Ha egy nevelésfilozófiai rendszer kijelentései jelszóknak minősülnek, nem logikai következetesség vagy következetlenség szempontjából kell őket és az általuk alkotott rendszert vizsgálnunk; s nem is azon kell fáradoznunk, miképpen igazolható e kijelentések pedagógiai tartalma a társtudományok kutatási módszereivel. A jelszók analízise során ehelyett sokkal inkább azt az alapmeggyőződést kell keresnünk, amely a szóban forgó nevelésfilozófiai rend-

szerben rejlik, kiépítését vezette, jelszavainak, egész jelszórendszerének mintegy a „töltete” (Kornisár 1962, 204—207).

Mi történik akkor, ha a jelszavak mögül a pedagógiai körülmények változása, a történelmi helyzet alakulása révén eltűnnek az egykor köztudatban volt szabványmagyarázatok? Hogyan élük túl a nevelésfilozófiai irányzatok hanyatlását a tartalmukra frappáns formában utaló jelszók? Az analitikusok válasza erre a következő. *Egy-egy mozgalom jelszavai, ha a mozgalom hanyatlik, rendszerint pedagógiatörténelmi relikviákká változnak.* Általában kétféle sors vár rájuk:

a) Az utókor — jelszó típusokat félreismerve — mind gyakrabban ítéletként értelmezi (azaz tehát szó szerint magyarázza) őket. Ha a szó szerinti magyarázat nem vezet is nyilvánvaló értelmetlenséghez — bár egyes jelszavaknál bizonyosan odavezet —, a jelszavak ilyen magyarázata mindenképpen elvétí az információt, amelyet a jelszó eredeti beszédhelyzetben közvetített; a tudományos terminus technicusszá alakításának ez az útja tehát téves (Scheffler 1960, 38—41).

b) Egy-egy pedagógiai rendszer részjelszavait — az összefoglaló fő jelszavak elavulásával párhuzamosan — mind gyakrabban metodikai utasításokként értelmezik. Példa erre a projekt módszer elterjedése. Dewey nevelésfilozófiai rendszerében a projekt módszerrel kapcsolatos kijelentések szoros összefüggésben álltak ismeretelméleti nézeteivel; annyira, hogy a projektekkel kapcsolatos (jelszó típusú) kijelentései ezt az alapvető ismeretelméleti álláspontját tükrözték. Kilpatrick esetében a projektekkel kapcsolatos jelszó típusú kijelentések a „tapasztalat” fogalmának egy új értelmezését takarták. Ez az elméleti rendszer napjainkban bomlóban van; a jelszók mögötti gondolati töltetre általában csak a pedagógiatörténészek kíváncsiak. A projektekkel kapcsolatos jelszókat azonban már rendszeresen módszertani utasításként értelmezik, alkalmazzák a gyakorlatban; a jelszókat szóról szóra értelmezve vetik alá kísérleti vizsgálatoknak stb. „Ez az a

szint, amelyen a pedagógiai haladásról beszélhetünk” — jegyzi meg Komisar (1962, 212) a nevelésfilozófiai jelszók kísérleti kutatásáról és gyakorlati alkalmazásáról. Végeredményben egy-egy jelszó típusú kijelentés e pedagógiatörténeti útjának végigkísérésére is vállalkozik a terminológiát elemző szakember.

3.3 PEDAGÓGIAI MEGHATÁROZÁSOK

A pedagógiában előforduló meghatározásokat — struktúrájuk vizsgálata alapján — a következő csoportokba sorolhatjuk:

a) *Megszorító meghatározás.* Az ilyen meghatározásról Scheffler (1960, 11—35) szerint akkor beszélhetünk, ha pusztán az a célunk, hogy egy szó jelentéskörét korlátozzuk, és így állapítsuk meg szerepét egy adott szövegben. Bizonyos melléknéveket („közepes”, „jó” stb.) például egy pedagógiai szövegben arra használunk föl, hogy velük a tanulók előmenetelét minősítsük. Ezt csak úgy tehetjük meg, hogy támaszkodunk egy már eleve meghozott megszorító meghatározásra, amely kimondja, hogy ilyen összefüggésben mit jelent a „jó” („közepes”, „jeles” stb.) szó. (Például: Osztályozási rendszerünkben „jeles”, „jó”, „közepes”, „elégséges” és „elégtelen” az érdemjegyfokokatok neve.)

A megszorító meghatározás iránya éppen fordítottja a klasszikus meghatározásnak. Például a rendtartást idézzük: „»Jó« az az érdemjegy, amelyet a tantervi követelményeknek a kijelölt tananyagban kevés hibával eleget tevő tanuló kap.”

A hagyományos meghatározás során megadjuk a meghatározásra váró fogalom ún. nemfogalmát, majd pedig ún. faji sajátosságait. A klasszikus meghatározás az egyes fogalomtól a fogalmak rendszere felé mozog.

A megszorító meghatározás éppen ellenkező irányú. Például: „Osztályozási rendszerünkben a tantervi követelményeknek a kijelölt tananyagban

kevés hibával eleget tevő tanuló érdemjegye a „jó».

A megszorító meghatározásban a „jó” melléknév szerepel, (amely itt már főnévvé változott). A gyakorlatilag végtelen számú jelzős szerkezet közül, amelyeket a magyar nyelvben a „jó” melléknévvel és különböző főnevekkel szerkeszthetünk („jó leves”, „jó barát”), az adott pedagógiai szövegösszefüggésben csupán egyet ítélünk használhatónak: „jó érdemjegy”. Ezt a megszorítást közöljük a meghatározásban. Vagyis: a megszorító meghatározás tulajdonképpen haszna gyakorlati. *Új elnevezések bevezetését szolgálja egy adott szövegbe, hogy kijelentéseink rövidebbek és pontosabbak lehessenek.*

Honnan vesszük az új fogalmakat? Eszerint a megszorító meghatározásnak két fajtája különböztethető meg. Ha az új fogalom bizonyos korábbi jelentéskörrel rendelkezik, amelyet részlegesen fölhasználni szándékozunk, akkor a megszorító meghatározás célja ezt a jelentéskört az adott szakszöveg igényeihez mérten szűkíteni. Az érdemjegyek elnevezése erre volt példa. Ezt a meghatározást nevezhetjük Scheffler nyomán „nem kigondolt megszorító meghatározásnak”; ugyanis az új fogalom jelentéskörét nem most találtuk ki, hanem egyéb összefüggésekből alkalmaztuk. Ha a bevezetendő fogalom nem rendelkezik fölhasználható jelentéskörrel, akkor a megszorító meghatározás feladata új jelentéskört adni neki: „Osztályozási rendszerünkben a tantervi követelményeknek a kijelölt tananyagban kevés hibával eleget tevő tanuló érdemjegye négyes.”

Itt sem történt meg a jelentéskör feltárása, csupán megszüntetése. A „négyes” jelölést pedagógiai szövegösszefüggésbe vezettük be, ahol nem mennyiséget stb. jelöl, hanem tudásszintet. Ezt a változtatást jelentjük be olyan megszorító meghatározás formájában, amelynek Scheffler a „kigondolt megszorító meghatározás” nevet adja.

A megszorító meghatározás elemzésére vonatkozólag az analitikusok a következő megállapítást te-

szik. E meghatározástípus bírálatakor nem a szóban forgó fogalom jelentéskörének föltárásából kell kiindulni — hiszen éppen maga a megszorító meghatározás hivatott egy új terminus értelmét vagy egy terminus új tartalmát megszabni. Ehelyett inkább a megszorító meghatározás „mozgásának irányát”, a megszorító meghatározás típusát kell megfigyelni.

b) *Leíró meghatározás.* A leíró meghatározás célja — szemben a megszorító típussal —, hogy *leírja egy adott szó jelentéskörét, mégpedig eredeti jelentéséből kiindulva.* A leíró meghatározást igénylő kérdés: Mit jelent ez a kifejezés? E kérdésre a leíró definíció az adott kifejezés jelentéskörének leírásával válaszol. Például: „A doktrínaalkotás az eredmények egyoldalú előadását és az eredmények egyoldalú értékelését jelenti.” (Scheffler 1960, 16)

A leíró meghatározás oly módon igazolható vagy cáfolható, hogy a vizsgált szónak a meghatározásban ajánlott jelentéskörével szemben szövegösszefüggés és nyelvhasználat elemzése alapján más jelentéskört próbálunk állítani.

c) *Programatikus meghatározás.* Scheffler (1960, 24) szerint ebbe a csoportba sorolandó az összes olyan kijelentés, amelynek célja „az ismert terminust új módon használni, hogy így az ismert terminussal összeszövődött gyakorlatban is új utakat nyissunk”. Scheffler példájával: „*Ez a munka — hivatás.*” Ez a kijelentés olyan beszédhelyzetben, amikor például arról esik szó, hogy „minden hivatás különleges felelősséggel töltendő be”, arra hív föl, ad programot, hogy a szóban forgó munkát is különleges felelősséggel végezzék. (Innen a meghatározásfajta neve.)

A programatikus meghatározás valódi természetét a megszorító és a leíró meghatározással összehasonlítva lehet föltárni. A programatikus meghatározás annyiban rokona a megszorításnak, hogy mindkettőnek föladata valamely terminus új jelentéskörének a megszabása anélkül, hogy előző jelentéskörét fölfejténék. Egy programatikus meghatározásból például nem tűnik ki a „munka” je-

lentésköre. A programatikus meghatározás eltér azonban a megszorítástól abban, hogy mindig a nyelv körén kívüli döntésekre — etikai vagy értékítéletekre — hív föl. (A fölhozott példában: „Tehát szenteljünk ennek a munkának is különleges figyelmet!”)

A programatikus meghatározás hasonlít a leírásra is annyiban, hogy a pusztán nyelvi megjelölés problémáin túlmutat, nem kizárólag a gyors, kényelmes és gazdaságos kifejezésmód a célja. De különbözik is a leírástól. A leíró meghatározás célja ugyanis az, hogy egy szó jelentéskörét leírja, nyelvi használatból kiindulva. *A programatikus meghatározás szándéka viszont az, hogy eldöntse bizonyos konkrét, gyakorlati eljárás módok alkalmazhatóságát egy szóban forgó fogalommal kapcsolatban.*

Hogyan hasznosítják a meghatározás típusairól és szerkezetéről elmondottakat az analitikusok valamely szöveg elemzése során?

Már az eddigiekben utaltunk az egyes meghatározástípusok elemzésének szempontjaira. Az eljárás kezdete, hogy az adott pedagógiai kijelentésről megállapíthatják, definíciónak vagy más kijelentésnek minősül-e, s eszerint értékelik: mi újat mondhat egy vizsgálandó kifejezésről az a meghatározástípus, amelyben az illető szó szerepel?

Csak hogy azok közt a kijelentések közt, amelyek az analitikus vizsgálat során definíciónak minősülnek, csak kevés olyan meghatározás van, amely a fenti típusokba egyértelműen besorolható. Egyik nagyobb, a másik kisebb mértékben hordozza többfajta meghatározás jellegzetességeit is. Ezeknek a meghatározásoknak az igazságát nem lehet tehát mechanikusan megállapítani úgy, hogy vagy az egyik, vagy a másik típusba soroljuk őket, s aztán ennek kritériumai alapján ítélünk. Az ilyen vegyes definíciók esetében figyelniük kell a szóba jöhető valamennyi meghatározásfajta kritériumaira. *Ehhez viszont az analitikusnak ismernie kell, melyek azok a definíciótípusok, amelyek eleve kizárják egymást; vagyis annak lehetőségét, hogy egy*

kijelentés milyen két (vagy több) definíciótípusba tartozhat egyidejűleg.

A megszorítás és a leírás eleve kizárják egymást. A megszorítás ugyanis megszünteti vagy megteremti egy bizonyos kifejezés jelentéskörét, a leíró meghatározás földadata azonban egy adott jelentéskör föltérképezése.

A megszorítás — ennek úgynevezett „nem kitalált” formája — és a programatikus meghatározás közös sajátosságokat mutat. A „nem kitalált megszorítás” ugyanis a szövegbe bevezetendő új kifejezés eredeti jelentéskörét szorítja meg. A programatikus meghatározás hasonlóképpen egy adott kifejezés jelentéskörére vonatkozó módosítást javasol. Az tehát előfordulhat, hogy valamely pedagógiai kijelentés egyszerre minősül megszorító és programatikus definíciónak. Scheffler (1960, 23—24) az amerikai szakirodalomból erre példaként a „tantervi anyag” kifejezés meghatározását hozza föl. Néhány amerikai pedagógus szerint a tantervi anyag nem más, mint „az egyes tanulók iskolai hatásra keletkező tapasztalatainak összessége”. Ez nem leíró meghatározás, hiszen nem a „tantervi anyag” kifejezés jelentéskörét kívánja meghatározni különböző beszédshituációk elemzése révén. Sokkal inkább a tanulók iskolai hatásra keletkező tapasztalatainak összességére alkalmaz új megjelölést, amikor ezt „tantervi anyagnak” nevezi. Ugyanakkor e megjelölésben program is van. Az ti., hogy az iskolának a tantervi anyag összeállításakor elsődlegesen a tanulók tapasztalataira kell figyelemmel lennie. Ez a (tipikusan pragmatikus pedagógiai) kijelentés ilyenformán egyszerre minősül megszorító és programatikus meghatározásnak.

Hasonlóan egyező pontok mutathatók ki a leíró és a programatikus meghatározásban. A programatikus meghatározás új vonással egészíti ki a leírás által föltárt jelentéskört. Míg a leírás egy kifejezés helyes használatát kutatja, a programatikus meghatározás megtoldja ezt az illető kifejezés használatára vonatkozó gyakorlati következményekkel.

Scheffler a fõnt elemzett példát folytatva a két meghatározástípus egybeesését a következõképpen szemlélteti (1960, 26—27):

Tegyük föl, hogy a „tantervi anyag” fõnti meghatározásával valaki nem ért egyet. A megszorító meghatározásban hiába akarná kimutatni a „tantervi anyag” kifejezés helytelen voltát. Hiszen láttuk, a megszorítás éppen új jelentéskört szab a kifejezésnek. Megteheti azonban, hogy a „tantervi anyag” ilyen használatával szembeállít egy másik használati módot, amelyet a kifejezés köznapi alkalmazásmódjának elemzése során tárt föl. Megállapíthatja például, hogy „tantervi anyagon” az iskola által nyújtandó ismeretek, kialakítandó jártasságok és készségek rendszerét értjük. Ez a meghatározás leíró, mivel a „tantervi anyag” kifejezés jelentéskörét tárja föl az általános nyelvhasználatból kiindulva. Ugyanakkor az ismeretek, jártasságok és készségek e rendszerét besorolja az iskola irányítása alá; hiszen kijelenti, hogy az iskola irányító szerepe és felelõssége a „tantervi anyagra” is érvényes. Ezzel egyúttal olyan cselekvés programját adja, amelyet az iskolának kell végrehajtania a „tantervi anyaggal” kapcsolatban (pl. felelõsen kell összeállítania, rendszerezni ellenõriznie végrehajtását). Ezúttal tehát a programatikus meghatározás a leírással fonódott össze.

3.4 PEDAGÓGIAI FOGALMAK

Napjainkban az analitikusok érdeklõdése fokozott figyelemmel fordul a fogalomelemzés felé, s az elemzés más eljárásait többé-kevésbé csak kiegészítõ módszerként használják. A *pedagógiai fogalomelemzés segítségével dolgozzák ki egy-egy kulcsfogalom jelentéskörét*, készítik elõ a pedagógia alapvetõ fogalmait, kifejezéseit a kísérleti vizsgálatokra, építik be a társtudományok eredményeit a pedagógia rendszerébe. Szoros rokonságban áll a kijelentések elemzésével, s voltaképpen a leíró

meghatározások problematikájából alakult ki a fogalomelemzés módszere.

Scheffler (1966, 7—11) szerint a leggyakrabban használt elemzési eljárások a következők: strukturális, rekonstrukciós, szövegösszefüggéses, szemantikus és explikatív. Mindketten hangsúlyozzák, hogy e módszereket csak a leírás kedvéért különítik így el, mert tisztán általában egyik sem fordul elő. Hogy az elemző szakember adott esetben melyik típust alkalmazza, a szóban forgó fogalomtól, elemzése céljától és filozófiai iskolázottságától függ.

a) A *strukturális elemzés* az ítéletek és az ezekből szőtt következtetések, illetve bizonyítások szerkezetét tárja föl, hogy az alapjukul szolgáló fogalmakig eljuthasson. Módszere általában formális logikai, tendenciája elsősorban kritikus. A megcáfolt következtetések, érvek, hibásnak mondott fogalomhasználat helyére odakívánkozik a helyes; ezt azonban a strukturális elemzés nem keresi, nem tárja föl.

b) A *rekonstrukciós analízis* a helyes érvelés, a fogalmak helyes alkalmazásának szabályait iparkodik földeríteni és alkalmazni. A strukturális elemzés — mint láttuk — az érvelés hamisságának kimutatására törekszik. Nyilvánvaló, hogy a két elemzéstípust egymást kiegészítve lehet csak hatékonyan használni. (Mint hogy mindkét elemzési forma elsődleges célja nem annyira a fogalmak, mint inkább az ítéletekkel végezhető műveletek vizsgálata, részletes ismertetésükről ehelyütt eltekintünk.)

c) Az *explikatív módszer* a fogalmak tartalmának és terjedelmének formális logikai föltárását végzi el. Gyakran a fogalom nevének eredetéből indulnak ki, s így állapítják meg az illető fogalom tartalmi-terjedelmi körét (lásd pl. Perry 1966). E módszerek alkalmazása gyakori a fogalomelemzés területén; mint hogy azonban a formális logika ismert fogalomföltárási útjait követi, a „filozófiai analízis” technikájáról nem mond újat, részletesebben ezt az eljárást sem szükséges bemutatnom.

d) *Szemantikai analízis.* Végül még két — egymást bizonyos mértékig ugyancsak kiegészítő — módszercsoportról kell megemlékeznünk. A „szemantikai elemzés” célja, hogy a vizsgált terminusok helyét és szerepét állapítsa meg a hétköznapi nyelvhasználatban, s ebből vonjon le következtetést a fogalom jelentéskörére és helyes szaknyelvi használatára. Az úgynevezett „szövegösszefüggéses elemzés” a kérdéses fogalmat speciális szaknyelvi szituációba állítja, és a beszédhelyzetben betöltött szerepéből von le következtetéseket az illető fogalom tartalmára vonatkozólag. A két eljárásfajta között láthatólag alapvető különbség nincs; végeredményben egymás fokozatai, amint az analízis mind mélyebben hatol be a vizsgált kifejezés tartalmába. Minthogy e két eljárásfajta mutat legtöbbit az analitikus mozgalom technikájából, az alábbiakban e két módszert vizsgálom kissé részletesebben.

Hogyan közelíti meg a szemantikai analízis a tisztázandó fogalmat? Mindenekelőtt megállapítja, milyen összefüggésben szoktuk az adott szót használni. O'Connor (1958, 74—76) például az „elmélet” fogalmát akarván föltárni, a szó négy használatát vonja el a beszélt nyelvből: a) összefüggő (filozófiai) rendszer (pl. ismeretelmélet, értékelmélet); b) a gyakorlatból elvont elvek rendszere (pl. számelmélet); c) a gyakorlattal ellentétes értelmű kategória, amely meghatározza, ellenőrzi a gyakorlatot (pl. az esztergálás elmélete); d) kísérletesen igazolandó hipotézisrendszer (pl. kvantumelmélet). Peters (1959, 112) a jellem fogalmának meghatározását a következőképpen kezdi: „... a »jellem« bizonytalan tartalmú fogalom. Mert beszélhetünk emberi jellemről általában, beszélhetünk egy bizonyos jellemtípusba tartozó emberről, és beszélhetünk a »jellemes« emberről.”

A szemantikai analízis fogalomföltárasi módja tehát az, hogy a fogalmat a szóhasználat felől kíséreljük megközelíteni. A szemantikai analízis legnagyobb kérdése azonban: Honnan tudom, hogy már minden alkalmazási lehetőséget kimerítet-

tem-e? Nem maradt-e olyan beszédhelyzet, amelybe a vizsgált szót elmulasztottam beilleszteni, s ezzel a tartalmát alkotó fogalom lényeges összetevője került el a figyelmemet?

e) *Szövegösszefüggéses analízis.* A szemantikai analízis főnti problémáját kívánja kiküszöbölni az ún. szövegösszefüggéses fogalomelemzés. Ez az elemzési módszer egyúttal bizonyos aktívabb hozzáállást is jelent az elemzés tárgyához. Nem elégzik meg ugyanis azzal, amit a hétköznapi nyelvhasználat spontán nyújtani képes, hanem maga manipulál a nyelvvel: új meg új — a fogalomra legjellemzőbbnek tartott — beszédhelyzeteket terem, s megvizsgálja, hogyan viselkedik a kutatott szó a saját speciális környezetében. Mindebből megkísérelt következtetni magára a fogalomra. Ahogyan Komisar (1962a, 25) a „szükséglet” elemzése kapcsán előjáróban megjegyzi: „Valamely kifejezés használata tisztázásának eredményes útja azoknak a »kihívásoknak« a tanulmányozása, amelyeket a kifejezéssel szerkesztett állításokkal szemben tehetünk... Össze fogok gyűjteni velük szemben néhány olyan fontosabb ellenvetést, amelyek joggal tehetők meg a »szüksége van X-re« kijelentésből készített állításokkal szemben. E kihívásokból és a rájuk adott válaszokból lehetővé válik majd a »szükséglet« szó használatának néhány kritériumára következtetni.”

Mindez a gyakorlatban a következőképpen történik:

Ahhoz, hogy például a „tanítás” szó alkalmazásának néhány lényeges vonását megjegyezhessek, sajátosságainak megfelelő beszédhelyzetet kell teremteni, azaz ki kell próbálni, hogy különféle pedagógiai összefüggésekben hogyan viselkedik a szó. A „tanítás” szó használatában folyamatosság és befejezettség különböztethető meg. Más, ha azt mondom: Megtanítottam Pistát úszni, mintha így nyilatkozom: Éppen azzal vagyok elfoglalva, hogy Pistát úszni tanítom.

A „tanítás” tevékenységét jelentő szó; olyan tevékenységet, amit valaki csinál. Például: János ta-

nítja Kovácsot, hogyan kezelje az elektromos fűrészt. Azaz a tanítás olyan tevékenység, amelynek mindig van alanya (nem spontán tevékenység tehát).

Abból, hogy „tanítással vagyok elfoglalva”, „tanítással foglalkozom”, „tanítok”, következik, hogy a „tanítás” szó céltudatos cselekvést jelent. Van ugyanis olyasmi, amely velünk történik, amelynek nem mi vagyunk a cselekvő alanya, például: huszonkilenc éves lettem. Van tevékenység, amit határozott céllal végzünk, csak éppen nem céltudatosan, például lélegzünk. A „tanítás” azoknak a tevékenységeknek a tág csoportjába sorolható, amelyeket azért hajtunk végre, hogy általuk valamely célt érjünk el.

Mint minden cselekvésnek, a tanításnak is van „idődimenziója”: az időben fut le. De hogyan helyezkedik el az időben? Semmiképpen sem mozzanatos cselekvés. Mert ha megtanítottam olvasni Palit, és megkérdik, hogy mikor, nem mondhatom: tegnap, pontban negyed négykor, sem előbb, sem utóbb. A helyes válasz csak ilyenformán hangozhat: az 1970—71-es tanévben. Ez a válasz azonban máris utal arra, hogy a tanítás bizonyos időintervallumban helyezkedik el. Ez egyébként még nyilvánvalóbbá válik, ha így teszük föl a kérdést: Mennyi idő alatt sikerült olvasni megtanítani Palit? Erre ugyanis nyilván ilyenformán felelek: egy év (fél év, három hónap stb.) alatt.

A „tanítás” másfelől mégiscsak szakaszos cselekvés. Mert ha az előbbi kérdésre így válaszolok: egy év leforgása alatt sikerült megtanítanom olvasni Palit — akkor ez nyilvánvalóan nem azt jelenti, hogy ez idő alatt éjjel-nappal tanítványommal foglalkoztam. Sokkal inkább úgy értjük, hogy pl. heti öt olvasásórán. Sajátos feszültség van tehát a „tanítás” fogalmának időbeli elhelyezkedésében: egyfelől nyilvánvalóan hosszan tartó folyamat, másfelől viszont szakaszos tevékenység. A „tanítás” szó magában foglalja tehát, hogy az általa jelölt cselekvés az időben fut le, de mintegy „löketekben”; azaz önmagukban zárt intervallu-

mok alakjában, amelyeknek összefűződése adja az oktató tevékenység folyamatjellegét. Így következik a „tanítási óra” fogalma a „tanítás” fogalmának időbeli elhelyezkedéséből.

Ezt a gondolatmenetet Schefflertől (1960, 60—64) idéztem. Nem azért, mintha minden vonatkozásával egyetértenék, hanem demonstrációs célból. A továbbiakban tehát nem tartom föladatomnak e gondolatmenetet vitatni, pusztán mint illusztrációra szeretnék még hivatkozni rá. Megjegyzem azonban, hogy ez a vizsgálódási módszer, bármennyire szokatlan is, bizonyos aspektusból szemlélve nem különbözi a gyakorlati hasznosságot. Igaz ugyan, hogy magára a tanításra vonatkozólag új ismereteket így nem nyerhetünk; viszont a filozófiai analízis nem is tekinti ezt föladatának. Számára csupán a terminológia kialakítása a cél. S hogy a szó tartalmának ilyenféle tisztázása bizonyos szempontból elősegítheti a kísérleti vizsgálatok alkalmazását, arra nézve vö. a „tanítás” fönti értelmezésével a korszerű szociálpszichológiai megfontolásokat (Hiebsch, Vorwerg 1967, 194—206).

Ezt az elemzési módot nyelvi modellálásnak nevezhetjük. A szövegösszefüggéses analízis az általa megszerkesztett mondatokat tekinti a pedagógiai valóság modelljének. Meggyőződése ugyanis, hogy a nyelvben használt kijelentések a valóság másai, „leképezései”.

Észrevehetjük: ez az elemzési mód amellet, hogy modelláló tevékenységével tudatosan ki akarja rekeszteni a szemantikai analízis esetlegességeit, egyúttal mélyebb és átfogóbb elemzésre tör. *Csak-hogy átugorja azt a problémát: mennyire adekváltak a nyelvi jelek egy-egy fogalom tartalmával és terjedelmével.* Ez a szövegösszefüggéses analízis jelentéstani és ismeretelméleti nehézsége, amelyre valamivel bővebben a következőkben szeretnék kitérni.

3.5 A NYELVELEMZÉS LEHETŐSÉGEI ÉS KORLÁTAI A MARXISTA PEDAGÓGIÁBAN

A fentiekben vázlatosan áttekintettünk néhány analitikus technikát és alkalmazási módját. Mindegyik technika leírására már csak terjedelmi okokból sem térhettem ki. Jelen áttekintésnek azonban talán nem is szükséges teljességre törekednie. Az a néhány szemelvény ugyanis, amelyet az analitikusok módszereiről bemutatunk, alapot nyújt egy-két kritikai észrevételre. Az analitikus technikák tüzetes bírálata persze túllépné az összehasonlító pedagógiai tanulmány kereteit. E kritikai megjegyzések célja az analitikus technika helyének és korlátainak keresése egy marxista pedagógiai koncepcióban.

Az analitikus nevelésfilozófusok törekvése az, hogy a filozófiai munkában „új hangnemet” üsse nek meg; ezen főként az értendő, hogy a hagyományos spekulatív magyarázatokkal szemben az egzakt megoldásokat keresik. Kutatva a nyelv szerkezetét, olyan módszereket keresnek, amelyek egzaktságban a természettudományok módszereihez mérhetők; s minden tudományra vonatkozólag érvényesek, mert a tudományos ismeretek megszerzését és kifejezhetőségét kutatják.

Láttuk: a neveléstudományi terminológia nyelvi-logikai megvilágítása tudományunk esetében lényegesen több, mint pihentető játék, és szükségessége szorosan összefügg a pedagógiai társtudományok eredményeinek interpretálhatóságával. Ha ebből a szempontból közelítjük meg az analitikusok nyelvi-logikai elemzéseit, nem tagadható meg tőlük az egzakt munkának kijáró elismerés. A hétköznapi és szakmai nyelv logikai struktúrájának feltárásában, és ilyenformán a szakkifejezések helyes és pontos értelmezésében az általuk kidolgozott módszerek jól beválnak. A társtudományok fejlődésével párhuzamosan tehát az ilyen típusú elemző munka — ha nem is az egyetlen problémája is tudományunknak — kétségtelenül olyan

főladat, amelyet a hazai szakembereknek is előbb-utóbb el kell végezniük.

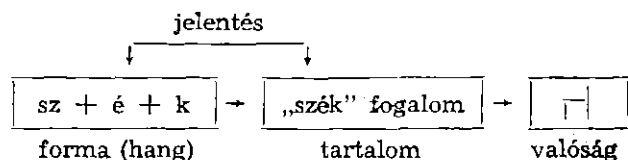
a) Hadd utaljak azonban egy olyan veszélyre, amely az analitikusok elemző technikáját szüntelenül kíséri, mert elvileg nem zárható ki — legalábbis a „filozófiai analízis” által kínált elvi meg-alapozása mellett nem. *Ez a veszély — bármennyire ellentétben áll is látszólag az előbb elmondottakkal — az elemzésekbe beszüremkedő önkényesség.* Hadd világítsam meg ezt a következőkben egy-két példán kissé részletesebben is!

A metaforikus kijelentések elemzése az analitikusok szerint azért szükséges, mert bizonyos kulcs-kifejezések információtartalma másként nem „vehető”. De hol a biztosítékunk arra, hogy a metafora elemzésének ajánlott s itt bemutatott módszerével az igazi információt nyerjük? Nem az-e inkább a helyzet, hogy az elemző szakember — saját ismereteinek megfelelően — elméleteket magyaráz bele a metaforákba? (Ez a veszély természetesen minden elemzésnél többé-kevésbé fönáll.) Az önkényesség elvi lehetősége a metaforikus kijelentések elemzésekor abból adódik, hogy az analitikusok összecserélik a nyelvvizsgálat leíró (*szinkronikus*) és történeti (*diakronikus*) vonatkozását. Ha egy jel informáló értékét vizsgáljuk, akkor kö-zömbös a jel kialakulásának története. Ha viszont a jel történetét vizsgáljuk, akkor ezt a jelrendszerből kiemelve, mai információs értékére nem ügyelve tesszük. Azaz a történeti nyelvvizsgálat során nem a jel információs értékére vonatkozólag nyerünk fölvilágosítást; a jel információs értékére *nem* a diakronikus vizsgálatnak kell rámutatnia (Antal 1964, 22). Igaz ugyan, hogy a különböző stilisztikai vizsgálatok hangsúlyozzák pl. a költői metaforák hasonlatanyagának fölbontását (amint ezt az analízis a pedagógiai kifejezésekkel teszi). De ha analízisünk ilyen stilisztikai vizsgálódásokra hivatkozik, megfeledekzik arról, hogy a pedagógia — a ritka kivételektől eltekintve — nem maga teremti metaforáit, mint a költői nyelv. A pedagógiai szaknyelv a köznapi nyelvből veszi át a metaforákat;

a köznapi nyelvben pedig ezek már megkövesedtek. A köznapi nyelv metaforái tehát a diakronikus nyelvvizsgálat síkjára tartoznak. Kultúrtörténeti érdekességet árulhatnak el — akár az ún. népi pedagógiára vonatkozólag is —, de a metaforákból az azokat alkalmazók nézeteire következtetni az önkényes belemagyarázás veszélyével járhat.

Még nyilvánvalóbb az önkényes magyarázat elvi lehetősége a nyelvi modellálás folyamatában. Mondottuk, hogy ennek az eljárásnak elvi problémája a nyelv és a jelölt dolog viszonyának tisztázatlansága. Ha a jelölt és a jelölő kapcsolatát nem tudjuk egyértelműen meghatározni, az önkényes magyarázat lehetősége máris adott.

Az ún. szemantikai analízis fogalommegközelítési módjához az elvi alapot az általános nyelvészeti jelentéselmélet szolgáltatja. Az általános nyelvészet fölismerése szerint a szók jelek. Főadatuk: adatközlés érzékszerveink számára hozzáférhető anyagi valóság (a hangok) útján. A szónak mint nyelvi jelnek a fölépítése a következő:



A szó — mint minden jel — tehát jeltestből és az általa fölidézendő tartalomból áll, amely a köznevek esetében rendszerint egy-egy fogalom. A fogalom pedig a valóság valamely jelenségének tükröződése a tudatban. A szó jelentése egy viszony: a forma és a tartalom egysége, amelyben a szó tartalma a fogalommal azonos.

A szemantikai analízis a szó szerkezetének ebből a fölismeréséből indul ki, amikor a fogalmat a szó formája felől kívánja megközelíteni. Ehhez a megközelítéshez csak a jelentésfunkció fölhasználásán keresztül vezet az út. Ez annyit jelent, hogy tanul-

mányozni kell a szó jelentését. A szó a nyelv (azaz a beszédből kiszakított absztrakció) síkján a szimbólumok szerkezetének analógiájára épül föl. Az általános nyelvészet azonban kimutatta, hogy a beszéd (azaz a szó eredeti környezete) síkján, a konkrét alkalmazás pillanatában a nyelvi jel tartalmának csak egy töredéke jelenik meg tudatunkban. Az a töredéke, amely az adott összefüggésbe éppen beleillik. Ebből az következik, hogy egyetlen kiemelt szó tanulmányozása útján nem juthatunk el egy vizsgált fogalom teljes terjedelméig. Ahhoz, hogy a fogalom teljes terjedelmét föltárjuk, újra meg újra „funkcionáltatni” kell más-más beszédhelyzetben, ahol a szó tartalmának — azaz a fogalomnak — más-más töredéke érvényesül. E fragmentumokból mozaikkép gyanánt állítható össze az a teljes fogalom, amelyet mint tartalmát a szó jelölni szándékozott.

A szemantikai analízis fő problémája azonban — mint föntebb utaltunk már rá — az a kérdés: Hogyan biztosítható valamennyi lehetséges alkalmazás végigpróbálása? A fogalomelemzéssel kapcsolatos viták rendszerint úgy indulnak, hogy valaki kétségbevonja egy eddig elfogadott fogalomértelmezés helyességét, és utal a fogalmat jelölő szó újabb alkalmazási lehetőségére. A szemantikai analízisben jelentős szerepe van az elemző szakember szövegeket kiválasztó önkényének. Természetesen nem vádolható minden elemzés önkényes félre- vagy belemagyarázással (bár, természetesen ilyen is van!) De erre a szempontra — a fogalom- és szövegelemzés marxista metodikájának mindig ügyelnie kell.

b) Hangsúlyoztuk, hogy a nyelvi-logikai elemző munkát fontosnak és szükségesnek tartanánk egy marxista neveléstudományi keretben is; de csakis mint semleges elemző tevékenységet, mint formális technikai munkát, amely kiegészítené a pedagógia és társtudományai közt megindult dialógust. Az elemző munka egy másik veszélye — a fönnt bemutatott *önkéntesen* túlmenőleg —, ha több szándékozik lenni, mint ami; *ha tehát a nyelvi-logikai*

elemzést a valóság lényegi összefüggéseit feltáró más eszközök helyett alkalmazzuk.

A szövegösszefüggéses analízissel kapcsolatban említettük a nyelvi modellálást. Megállapítottuk, hogy ennek az eljárásnak *filozófiai* alapja is van: az a meggyőződés, hogy a mondatok a valóság modelljét alkotják.

A modell „a való világ valamely adott jelenségének, állapotának többé-kevésbé hű mása” (Horváth 1965). E megfelelés a jelenség és modellje között természetesen mindig csak bizonyos fokú lehet. Azt is mindig a vizsgálati szempontnak kell meghatároznia, hogy ez a megfelelés milyen szempontból álljon fenn.

A modellalkotás „olyan emberi tevékenység, amely a való világ két vagy több jelensége között bizonyos vonatkozásban megfelelést állapít meg, illetve ilyen egymásnak megfelelő jelenségeket, objektumokat hoz létre”. (Horváth 1965) A modellalkotás célja olyan vizsgálati helyzetet teremteni, amelyben a jelenségek lényeges tulajdonságai kutathatók. Ez lehetővé teszi, hogy a dolgok között meghatározott kapcsolat (*analógia*) áll fenn. „Az analógia dolgok, jelenségek, folyamatok vagy ezek meghatározott csoportjai között meglevő, illetőleg létesíthető viszonylagos rokonság, megegyezés.” (Horváth 1965)

A modellalkotás azért fontos, mert a modell alapján analogikus következtetéseket végezhetünk. Az analogikus következtetés az indukció különleges esete, amelyben a következtetés nem az egyestől az általános, hanem az egyestől az egyes felé halad. Bár az analogikus következtetés a tudományos kutatás általános módszere, sajátossága miatt — hogy ti. a következtetésben nemcsak a kiinduláskor már meglevő, hanem új ismeretet is föl kell használnunk — csak valószínű eredményekhez juttathat.

Az analitikus, ha elfogadja a nyelvi modellálás ismeretelméleti alapját — hogy ti. a mondatok struktúrája az objektív valóság struktúrájának modellje —, lényegében maga is analogikus következtetéseket végez.

☞ Az ilyen következtetések azonban logikailag nem kötelező érvényűek, hanem csak *valószínűek*; de ezt az analitikusok általában elfeledik hozzátenni következtetéseikhez. Tehát *a nyelvi modellálás problematikus, ha kimondottan ismeretelméleti célokra használják.*

Ismeretelméleti szempontból hasonlóképpen problematikus a filozófiai analízis fogalommegközelítési módja is. E fogalommegközelítési mód lényege — mint erre föntebb már utalás történt —, hogy a fogalom meghatározását a szó felől kísérel meg.

Ennek az eljárásnak az ismeretelméleti gyökere az, hogy az analitikusok kétségbe vonják a fogalom valóságtükröző funkcióját. Számukra a valóság dolgai a maguk egyediségében léteznek. Az az általánosítás pedig, amelynek révén a fogalom megszületik, önkényes tett; amelyet nem mint megismerő funkciót (valóság tükrözése), hanem mint praktikus funkciót (a közlés és a gondolkodás megkönnyítése) értelmeznek. Itt ismét olyan vesztélyről van szó, amelynek lehetősége az analitikusok által kidolgozott nyelvi-logikai elemzésekben ott van. (Nem arról van szó, hogy minden konkrét elemzés kifejezetten hamis, s ennek következtében nem állítható természetesen az sem, hogy e módszerek eleve elvetendőek lennének.)

c) Láttuk, hogy mint hatolhat be az önkényesség eleme az egzaktnak tűnő elemző munkába. Utaltunk a valóság „fordított” megközelítési módjára, amellyel az analitikus filozófia munkához lát.

Mi a filozófiai analízis — módszereiben elvileg kimutatható — agnosztikus világnézeti magatartásának gyökere? Idealista döntése a filozófia alapkérdésében; az objektív valóság elsődlegességének, illetve megismerhetőségének tagadása. Az analitikusok filozófiai meggyőződése szerint — még ha ez a meggyőződés nem kifejezett, hanem módszereinkben csak rejtve jelentkező is — a tudat nem tükrözi, hanem sajátos eszközeivel körülírja a valóságot, minthogy a jelenségek önmagukban megismerhetetlenek. A szubjektum számára legközvetlenebbül a valóság e „körülírásai” adtak, ame-

lyek a beszédben testet oltva mintegy ujra teremtik — ezáltal azonban már a megismerés számára előkészítve — az egyébként megközelíthetetlen valóságot.

A marxizmus szerint viszont kijelentések, gondolati rendszerek tartalmának kibontásához, a fogalom lényeges jegyei kiemeléséhez döntő kritérium a bennük tükröződő objektív valóság. Ha tehát a nyelvi-logikai elemzés alkalmazhatóságáról beszélünk egy marxista pedagógiai koncepcióban, akkor a főt említettek közül az ún. *explikatív eljárásra* gondolunk mint példára; hiszen az az elemzési eljárás óv meg — különösebb logikai és ismeretelméleti megfontolások nélkül is — a főt említett veszélyektől. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a többi bemutatott módszer megfelelő elvi megfontolásokkal és átdolgozás után egy marxista pedagógiai koncepcióban nem lenne alkalmazható, beilleszthető. Sőt azt mondhatjuk, hogy *a neveléstudományi terminológia — marxista koncepcióba ágyazott — nyelvi-logikai elemzésére a kísérleti kutatások rohamos térhódítása idején a hazai pedagógiának is mind növekvő szüksége lesz.*

*

Vázlatosan áttekintettük a nyelvi-logikai analízisnek mint a neopozitívizmus sajátos változatának hatását a polgári pedagógiában. Összefoglalásul megállapíthatjuk:

a) *Az analitikus nevelésfilozófiai munka kettős elvi feltevésre épül.* Egyrészt pedagógián az oktató-nevelő gyakorlat elméletét értik, s ez az értelmezés a neveléstudományt már-már a technológia felé csúsztatja. Másrészt a filozófiát nyelvi-logikai elemzésre szűkítik, ezért pedagógiai szerepét pusztán a neveléstudományi kulcsfogalmak egzakta megfogalmazásra korlátozzák.

b) *Ez az elemző munka — az oktatás és a nevelés, valamint a pedagógiai pszichológia alapfogalmaiból kiindulva — kiterjed az oktatás- és neve-*

éselmélet egész munkaterületére, sőt magára az analitikus technikára is. A föltérképezés rámutat azokra a hagyományörző tendenciákra is, amelyekkel idejét múlta nevelésfilozófiai teóriákat próbálnak modernizálni.

c) Az analízis technikájának ismeretelméleti, jelentéstani és logikai problémáit érintve egyúttal fölismerhettük az analitikus filozófia rejtett szubjektív idealista alapmeggyőződését.

d) Megállapítottuk azonban azt is, hogy a filozófiai analízis technikáját — megfosztva neopozitívista világnézeti alapvetésétől — a marxista pedagógiai koncepcióba is bele lehet építeni. Sőt nemcsak lehet, hanem kell is, különösen ha figyelembe vesszük a pedagógia és társtudományai között az utóbbi időkben nálunk is mind szélesebb területen bontakozó dialógust. *A filozófiai analízis ugyanis érdekes és meggondolkodtató módszereket kínál ahhoz, hogy az oktató-nevelő gyakorlat elméletét — nyelvi-történeti hagyományainak pontosabb értelmezése mellett — a modern dialógusra is még megfelelőbbé tegyük.*



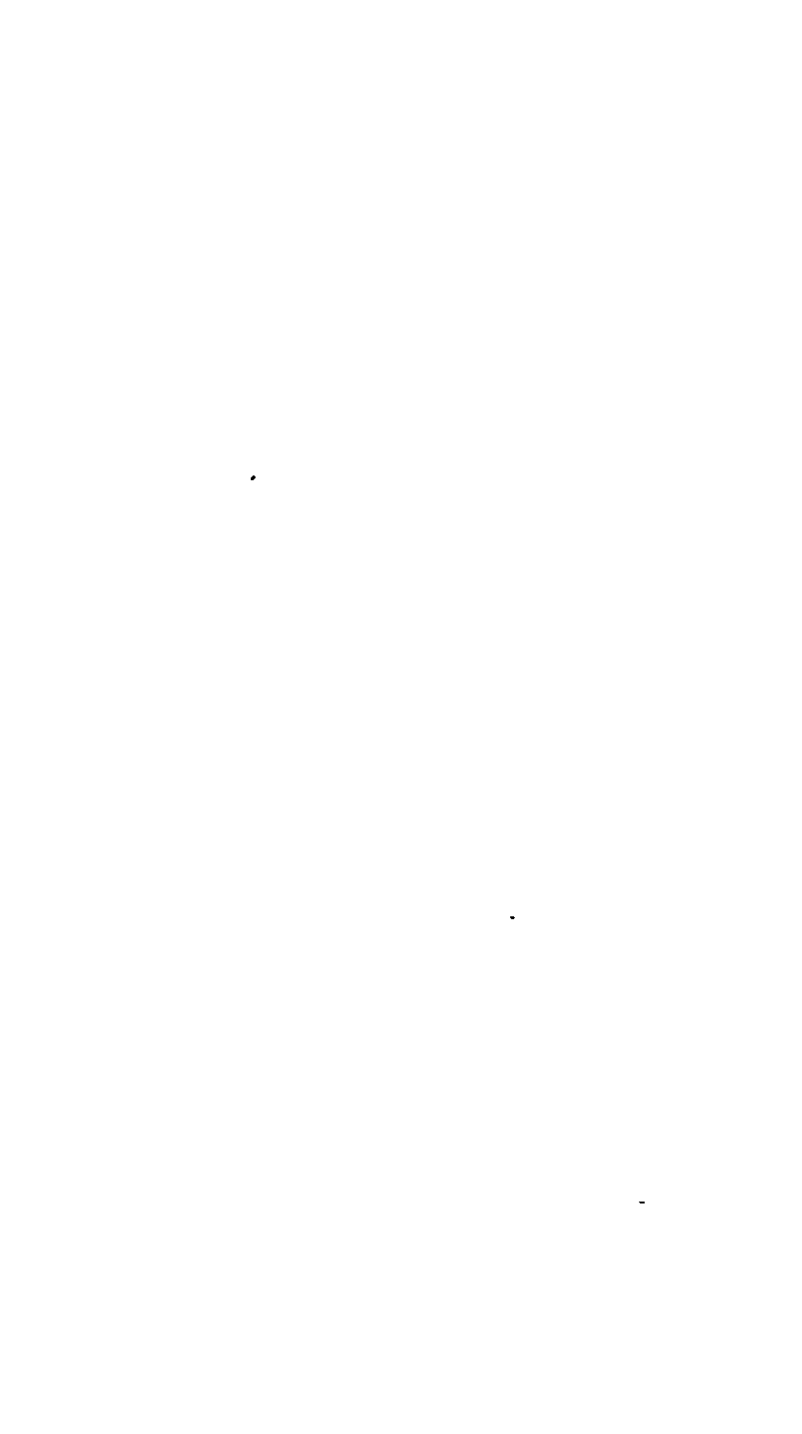
- Antal László: Jelentés és világnézet.* (Valóság, 1962. 5. sz. 48—55.)
- Antal László: A formális nyelvi elemzés* (Bp. 1964. Gondolat)
- Ayer, A. J.: Metafizika és józan ész.* (Magyar Filozófiai Szemle, 1967. 87—101.)
- Barton, G. E.: The effect of varying types of the philosophical analysis on educational theory.* (A filozófiai analízis különböző típusainak hatása a neveléstudományra. Bayles, E. E. ed.: Proceeding of the 16th Annual Meeting of the Philosophy of Education Society, 1960. 19—33.)
- Berg Pál: Az angol középiskola.* (Szeged, 1939. Tudományegyetem)
- Black, M.: Models and Metaphors.* (Modellek és metaforák. Chicago, 1962. University Press)
- Burns, R. W.: The Critical Incidental Technique as an Instrument of Educational Science.* (Az alkalmoskritikai módszer mint a neveléstudomány eszköze. Stanford, 1957. University Press)
- Cowley, W. H.: The need for conceptually oriented research in the education.* (A fogalmi irányultságú kutatás szükségszerűsége a pedagógiában. California Journal of Educational Research, 1956. 2. sz. 20—37.)
- Cremin, L. A.: The Transformation of the School.* (Az iskola átalakulása, New York, 1961. Knopf)
- Dettering, R. W.: Philosophic semantics and education.* (Filozófiai szemantika és pedagógia. Educational Theory, 1959. 143—49.)
- Ennis, R. H.: Is it impossible for the schools to be neutral?* (Lehet-e az iskola semleges? Smith—Ennis, 1962. 102—11.)

- Fábián Pál—Szathmári István—Terestyéni Ferenc: *A magyar stilisztika vázlata* (Bp., 1958. Tankönyvkiadó)
- Fogarasi Béla—Márkus György: *Mai nyugati filozófia.* (Bp. 1962, Tankönyvkiadó)
- Froese, L.: *Die Überwindung des Deweyismus in den USA.* (A deweyizmus bukása az Egyesült Államokban. *International Review of Education*, 1966. 24—35.)
- Green, T. F.: *Teaching, acting and behaving.* (Tanítás, tevékenység és magatartás. *Harvard Educational Review*, 1964. 507—24.)
- Hadas Ferenc: *Pedagógia és kibernetika.* (Valóság, 1963, 6. sz. 112—18.)
- Hanbikov, J. I.: *Nekotoriye voproszi izucsenija narodnoj pedagogiki.* (A népi pedagógia tanulmányozásának néhány kérdése. *Szovetszkaja Pedagogika*, 1966. 6. sz. 83—93.)
- Hanson, J.: *Learning by experience.* (Tapasztalat általi tanulás. *Smith—Ennis*, 1962, 1—23.)
- Hardie, Ch. D.: *Truth and Fallacy in Educational Theory.* (Igazság és tévedés a nevelés elméletében. Cambridge, 1942. University Press)
- Hardie, Ch. D.: *The philosophy of education in a new key.* (Nevelésfilozófia új hangszerelésben. Park, 1963, 579—90.)
- Harris, Ch. W. ed.: *Encyclopedia of Educational Research.* (A neveléstudományi kutatás enciklopédiája. New York, 1960. Macmillan)
- Hiebsch H.—Vorweg M.: *Bevezetés a marxista szociálpszichológiába* (Bp., 1967. Kossuth)
- Hirst, P. H.: *Philosophy and educational theory.* (Filozófia és nevelélmélet. *Britisch Journal of Educational Studies*, 1963. 51—64. Magyarul: Irányzatok a polgári pedagógiában. Bp., Tankönyvkiadó, 1970. 84—100.)
- Holley, F. K.: *Context and the analytic.* (Összefüggés és elemzés. *Educational Theory*, 1959. 165—168.)
- Horváth Imre: *A modellalkotás mint tudományos kutatási módszer.* (*Magyar Filozófiai Szemle*, 1965. 161—91.)

- Jelszon, L. B.:** *A neveléstudomány néhány módszertani problémája.* (Pedagógiai Szemle, 1967. 1111—1121.)
- Jóború Magda:** *Az összehasonlító pedagógia módszerei és fő területei.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959. 155—83.)
- Jóború Magda:** *A kapitalista országok oktatásügye 1918-tól napjainkig.* (Bp., 1964. Tankönyvkiadó)
- Justman, J. J.:** *Wanted: a philosophy of American education* (Amerikai nevelésfilozófia kerestetik. School and Society, 1956. 159—61.)
- Kandel, I. L.:** *The Impact of War Upon American Education.* (A háború hatása az amerikai oktatásügyre. Chapel, 1948. Hill)
- Kandel, I. L.:** *American Education in the Twentieth Century.* (Az amerikai oktatásügy a XX. században. Cambridge, 1957. Harvard)
- Katz, J.—Fodor J.:** *Mi a baj a nyelvfilozófiával?* (Magyar Filozófiai Szemle, 1967. 665—97.)
- Klaus, G.:** *Bevezetés a formális logikába.* (Bp., 1963. Gondolat)
- Komisar, B. P.:** *The logic of slogans.* (A jelszavak logikája. Smith—Ennis 1962. 195—214.)
- Komisar, B. P.:** *„Needs” and the needs-curriculum.* (A „szükségletek” és a szükségletekre fölépülő tanterv. Smith—Ennis 1962a 24—36.)
- Kozma Tamás:** *Analitikus nevelélmélet: új irányzat az angol-amerikai pedagógiában.* (Magyar Pedagógia, 1967. 157—69.)
- Kozma Tamás:** *A pragmatikus pedagógia bírálata az Egyesült Államokban.* (Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Bp. 1968. Akadémiai)
- Kozma Tamás:** *A pedagógiai fogalmaktól a tapasztalati mutatókig.* (Pedagógiai Szemle, 1969. 7—8. sz. 651—661.)
- Kozma Tamás:** *Szaknyelvünk szóképei.* (Köznevelés, 1969. 11. sz. 17—18.)
- Kozma Tamás:** *Összehasonlító pedagógia és nevelélmélet.* (Köznevelés, 1971. 3. sz. 41—42.)
- Lilge, F.:** *The politicizing of educational theory.* (A nevelélmélet átpolitizálása. Ethics, 1956. 188—97.)

- Lóczka Lajos: *A művelődés útja Amerikában.* (Bp., 1937.)
- Márkus György—Tordai Zádor: *Irányzatok a mai polgári filozófiában.* (Bp., 1964. Gondolat)
- Nagel, E.: *Philosophy in educational research.* (A filozófia a neveléstudományi kutatásban. Banghorst, F. W. ed.: *First Annual PDK Symposium on the Educational Research.* Bloomington, 1960. PDK)
- Newsome, G. L.: *Analytic philosophy and theory of education.* (Analitikus filozófia és nevelélmélet. Park, 1963. 565—578.)
- Nyíri János Kristóf: *Nyelvfilozófiai kalandozások.* (Magyar Filozófiai Szemle, 1968. 4. sz. 762—777.)
- O'Connor, D. J.: *An Introduction to the Philosophy of Education* (Bevezetés a nevelésfilozófiába. London, 1958. Routledge)
- Park, J. ed.: *Selected Readings in the Philosophy of Education.* (Nevelésfilozófiai szöveggyűjtemény. New York, 1963. Macmillan)
- Perry, L. R.: *Commonsense thought, knowledge and judgement and their importance for education.* (A józan ész, a tudás és az ítélet fontossága a pedagógiában. *British Journal of Educational Studies*, 1965. 125—38.)
- Perry, R. B.: *Education and the science of education.* (Nevelés és neveléstudomány. Scheffler, 1966. 17—38.)
- Peters, R. S.: *Authority, Responsibility and Education.* (Tekintély, felelősség és nevelés. London, 1959. Allen)
- Piaget, J.: *Az intelligencia.* (Valóság, 1969. 3. sz. 120.)
- Roland, J.: *On the reduction of „knowing that” to „knowing how”.* (A „mit” kérdésének visszavezetése a „hogyan”-ra. Smith—Ennis, 1962. 59—71.)
- Ryle, G.: *The Concept of Mind.* (Az értelem fogalma. London, 1949. Heinemann)
- Schaff, A.: *Bevezetés a szemantikába.* (Bp., 1967. Akadémiai)
- Scheffler, I.: *The Language of Education.* (A pedagógia szaknyelve. Springfield, 1960. Thomas)

- Scheffler, I.:** *The Anatomy of Inquiry.* (A megismerés anatómiája. New York, 1963. McGraw-Hill)
- Scheffler, I.:** *Conditions of Knowledge.* (A tudás feltételei. New York, 1965. McGraw-Hill)
- Scheffler, I.:** *Philosophical models of teaching.* (A tanítás filozófiai modelljei. Harvard Educational Review, 1965. 131—43.)
- Scheffler, I. ed.:** *Philosophy and Education.* (Filozófia és pedagógia. Boston, 1966, Allyn and Bacon)
- Smith, O. B.:** *Philosophy of education.* (Nevelésfilozófia, Harris, 1960. 1957—64.)
- Smith, O. B.:** *A concept of teaching.* (A tanítás fogalma. Smith—Ennis, 1962. 86—101.)
- Smith, O. B.—Ennis, R. H. ed.:** *Language and Concepts in Education.* (A pedagógia fogalmai és szaknyelve. Chicago, 1962. McNally)
- Steenburgh, E. W.:** *Metaphor.* (Metafora. Journal of Philosophy, 1965. 678—88.)
- Strawson, P. F.:** *Introduction to Logical Theory.* (Bevezetés a logika elméletébe. London, 1952. University Press)
- Szohor, A. M.:** *Obucsenie i problema komunikacii.* (A képzés és a kommunikáció problémája. Szovetszkaja Pedagogika, 1966. 4. sz. 86—94.)
- Urmson, J. O.:** *Philosophical Analysis.* (Filozófiai analízis. London, 1956. Oxford University Press)
- Wittgenstein, L.:** *Philosophical Investigation.* (Filozófiai vizsgálódások. Oxford, 1953. University Press)
- Wittgenstein, L.:** *Logikai-filozófiai értekezés.* (Bp., 1963. Akadémiai)



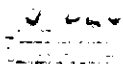
Tartalom

<i>Bevezetés</i>	5
1 <i>A nyelvi-logikai analízis mint pedagógiatörténeti jelenség</i>	11
1.1 A neveléstudomány változásai	12
1.2 Mi a „filozófiai analízis”?	21
1.3 A nyelvi-logikai analízis kezdetei a pedagógiában	28
2 <i>A nyelvi-logikai analízis mint neveléstudományi probléma</i>	39
2.1 Nevelésfilozófia „új hangszerelésben”	39
2.2 Tudomány-e a pedagógia?	45
2.3 Módszer vagy világnézet?	55
2.4 A nyelvelemzéstől a tudomány etikájáig	61
3 <i>A nyelvi-logikai analízis mint neveléstudományi módszer</i>	70
3.1 Pedagógiai metaforák	71
3.2 Pedagógiai jelszavak	76
3.3 Pedagógiai meghatározások	83
3.4 Pedagógiai fogalmak	88
3.5 A nyelvelemzés lehetőségei és korlátai a marxista pedagógiában	94
<i>Irodalom</i>	103

A kiadásért felelős a Tankönyvkiadó igazgatója
Felelős szerkesztő: dr. Fehér Géza
Műszaki vezető: Hámosi József
Borító- és kötésterv: Urai Erika
Grafikai szerkesztő: Démuth Ágnes
Műszaki szerkesztő: Mihalicza Tamás
A kézirat nyomdába érkezett: 1973. augusztus
Megjelent: 1974. március
Példányszám: 2100. Terjedelem: 5,6 (A/5) ív
Készült: linószedésről, íves magasnyomással,
az MSZ 5601—59 és az MSZ 5602—55 szabvány szerint
Raktári szám: 52401/40.
TA 2049 C/9—7476
73 3387 Veszprém megyei Nyomda Vállalat
Felelős vezető: Steltzer Ferenc



1980



1978

**sorozatunk
nevelésszociológiai
tárgyú kötetei:**

***Társadalom-lélektan
és pedagógia***

A szociálpszichológia néhány problémája a pedagógiában — külföldi kutatók tanulmányai alapján.

Az oktatás gazdaságossága

Az oktatás-gazdaságtan fogalma, tárgyköre, kutatási módszerei, kapcsolata más társadalomtudományokkal.

Ifjúságkutatás

Egy új témakör a szociológiában és a pedagógiában, amelyben a szociológiai kutatás dominál, és főként oktatásügyi döntéseket kíván előkészíteni.

Szabad idő és nevelés

Mivel töltik idejüket iskola után a francia középiskolások? Mit olvasnak, milyen filmeket néznek meg, milyen rádió- és tévéműsorokat kapcsolnak be?

Ryszard Wroczyński:

Társadalompedagógia

A nevelésszociológia fogalma, legfontosabb kutatási területei, eredményei és módszerei.

Szociometria az iskolában

Mi is a szociometria? Hogyan készítsünk szociogramot? Mit hasznosíthatunk belőle az osztályban?