TUDOMÁNYELMÉLET–NEOPOZITIVIZMUS–NEVELÉSTUDOMÁNY

BÁLINT MÁRIA

Iskola és nevelés – manapság szinte minden társadalomtudományban otthonos téma lett. A pszichológiai, szociológiai, közgazdasági megközelítések egyre nagyobb teret foglalnak el abból, ami a neveléssel, s így hagyományosan a pedagógiával összefügg. Igaz, a határtudományi területek növekedéséből adódó problémák a tudományfejlődés mai stádiumán lassan már közhelyszámba mennek. Mégis, mintha a pedagógiában más diszciplínákhoz képest távolabbra, vagy inkább mélyebbre ható konzekvenciákkal járnának, s mintha a pedagógia „egzisztenciáját" is kikezdenék.

Tudománytörténetileg nem túl nehéz megtalálni e jelenség magyarázatát. Míg egy sor társadalomtudományi diszciplína a filozófiától eltávolodva nyert szaktudományként elismerést, addig a pedagógia – lényegéből adódóan – nem idegeníthette el magát hasonló értelemben a filozófiától. S ebben a formában a probléma azonnal túllendül a szakág közvetlen belügyein, átkerülve *tudományfilozófiai síkra* is. A neveléstudomány metodológiailag különösen érzékeny, mert legszorosabb tartozéka ui. *az értékek és Legyenek* világa, ezért *a „tiszta" (szak)tudomány és a filozófia viszonya* talán minden más tudománynál itt van a legkevésbé elodázható-megkerülhető próbatétel előtt. Nem véletlen, hogy a pedagógia tudományos kompetenciáját illető aggályok *mind a társtudományok, mind a tudományelmélet irányából* több-kevesebb áttétellel erre a viszonyra futnak ki. Így esik szó gyakorta a pedagógia „elmaradásáról" a társadalomtudományok mögött, melyek konkrét kutatási eredményeiket intézhetik kihívásul az „ideák bűvöletében" fogant pedagógiának. Eközben pedig a századunkban kialakult tudományfilozófia maga is szüntelenül fokozta és fokozza az egzaktság, a tárgyi és metodológiai precizitás követelményeit.

Ez a kétirányú hatás, kiegészítve a tudományos kutatás objektív jelentőségének növekedését, együttesen indokolhatja, hogy a pedagógiában sokasodnak a tudományelméleti önvizsgálatok, sőt önkritikák. S eléggé jellemző, hogy a gondolatok ma is az ún. *„általános* pedagógia", a nevelés*tudomány* és nevelés*filozófia* különböző értelmezései, viszonyaik és funkcióik meghatározásai körül csoportosulnak.[1] Jóllehet ezek a kérdések végigvonulnak a pedagógia egész, „egyetemes" történetén,[2] és a szocialista országok szakirodalma éppoly figyelmet szentel nekik, mint a legkülönbözőbb polgári pedagógiai

[1] Vö. Nagy Sándor: Vizsgálódások „A pedagógia időszerű tudományelméleti kérdései" c. téma körében; „Magyar Pedagógia", 1976/3.

[2] Vö. pl. Herbart: „Sämtliche Werke", 4, 1891., O. Willmann: „Historische Pädagogik" 1906. Langensalza, E. Rothacker: „Logik und Systematik der Geisteswissenschaften", München 1927.

irányzatok, utóbbiak közül a *neopozitivista orientáció* – úgy tűnik – az elsődleges pedagógiai szemponton túl is érdeklődésre tarthat számot. Önmagában ti. tökéletesen érthető volna, hogy a pedagógiának is „meg kell látnia" a tudományelmélet által láthatóvá tett problémákat. Sajátos – s részben épp a már érintett – mozzanatok rejlenek viszont amögött, hogy a polgári pedagógia egyik igen erőteljes áramlatában még napjainkban is a neopozitivizmus léphet fel a tudományos megalapozottság és „modernizálás" eszközeként.

Bizonyos analógia ellenállhatatlanul kísért.e jelenség kapcsán. Ismeretes, hogy a korai pozitivizmus, hovatovább a logikai pozitivizmus jelentős szerepet játszott a tudományelméleti gondolkodás fejlődésében, és a két világháború közötti időszakban a társadalomtudományok területére is behatolt. S bár egyes leágazásaik mind a mai napig a polgári tudományfilozófia befolyásos irányzatait képviselik, az utóbbi másfél évtizedben – épp a társadalomtudományok terén – a pozitivista szemlélet erősödő kritikája is kitünteti magát.[3] Ezek a kritikák és önkritikák a tudományos megismerés és a társadalmi gyakorlat neopozitivista alapon való szétválasztásával (ill. a következményeként adódó apologetikával) mint e tudományok gyermekbetegségével próbálnak szembenézni, módszertani bázisukat ebben az értelemben kezdik felülvizsgálni.

Ilyen körülmények között vajon miről és mire vall az, hogy a polgári pedagógiában a neopozitivista orientáció láthatólag inkább erősödik, semmint veszít erejéből? Vajon egyszerűen paradoxon, hogy a pedagógia „fejlődési lemaradásának" leküzdéséhez éppen arra az útra óhajt lépni, amelyet a „színvonalat jelző" tudományok egyes tendenciái már ma is erősen megkérdőjeleznek; vagy netán „szükségszerű fejlődési stádiumról", még mindig a nem túl veszélyes, de elkerülhetetlen „gyermekbetegségről" volna szó? Mert hát egyáltalán nem elhanyagolható tény, hogy a neopozitivista orientáció a polgári pedagógián belül döntően az *életfilozófiai irányzatokkal* áll szemben, a spekulatív és irracionális intenciókat kritizálja a tudományosság, a racionalitás és az egzaktság hangsúlyozásával.[4] Ebben a vitában pedig kétségkívül a korai pozitivizmus előrevivő hatásához hasonló szerepet tölt be, a nevelési szféra tudományos vizsgálatának szükségességét, a társadalomtudományi ismeretek alkalmazását és módszertani adaptációját követelve.

Ám épp ez a túlságosan kézenfekvő hasonlóság késztet tűnődésre és int óvatosságra. Amíg ui. többé-kevésbé okkal-joggal hangzik el, hogy a pedagógiában sem episztemológiailag, sem metodológiailag még közelítőleg sincs megnyugtatóan tisztázva a nevelés van-jának és legyen-jének, valóságának és eszményeinek a viszonya, – mi több, a mérleg serpenyője inkább az utóbbiak felé billen –, addig a pozitivista megközelítés, mint

[3] E vitákhoz legutóbb lásd Papp Zsolt (szerk.): „Tény, érték, ideológia", Budapest 1976.

[4] Ezek a különböző életfilozófiai indíttatású pedagógiai irányzatok – mindenekelőtt az egzisztencialista pedagógia vagy a „pedagógiai antropológia" – az embert „lényegénél fogva definiálhatatlannak" (Flitner W.) „tulajdonképpeniségében érinthetetlennek" (Bollnow O. F.) írják le, számtalan misztikus fogalmat használnak („a színek érintkezése" a nevelő-növendék viszonyban – Prohaska L., „A 'Té'-vel való sorsszerű találkozás" – Buber M.; Hilber W. stb.). A neopozitivizmus élesen kritizálja a bennük kifejeződő álláspontokat, mint pl.: „Aki a pedagógiában egyértelmű terminológiát követel, az előtt a nevelés sajátossága rejtve marad" (Schaller K.); vagy „a levés (nevelés) folyamatát konstruálni, nem más, mint racionális illúzió" (Glaeser F.). Ezeknek a koncepcióknak az áttekintéséhez ld. Bálint Mária: „Az egzisztencialista pedagógiáról és a pedagógiai antropológiáról", Megjelenés alatt.

egyfajta ellenhatás, igencsak csábító lehet. Ezért mindenekelőtt a *pedagógia szempontjából* tanulságos közelebbről szemügyre venni a „megoldáskeresés", eme válfaját, hogy annak fonákjára is fény derüljön. Ugyanakkor azonban az ominózus *értékproblémát illetően e konkrét szakterület belső nehézségeiből általánosabb, tudományfilozófiai síkon* is izgalmas következtetések vonhatók le. Tekinthetjük ezt úgy is, mint *egy szaktudomány visszajelzéseit a tudományelméleti intenciókra.* Következésképp megközelítésünk módja nem közvetlenül filozófiai, hanem szakmai indíttatású: a pedagógia speciális tudományelméleti problémáit célozza meg, s ezen keresztül irányul az általánosra.

*

Nagyobb, monografikus feldolgozást igényelne, ha a pozitivizmus különböző válfajainak az alkalmazását a pedagógiában történetileg, összetettségében és országonkénti sajátosságai szerint kívánnánk vizsgálni.[5] *A szemlélet érvényesülésének módját,* azaz *magát a gondolkodásmódot és – menetet* azonban célszerűbb úgy megvilágítani, hogy valamely reprezentatív képviselőjének koncepcióját vesszük nagyító alá. Így eshet a választás a nyugatnémet W. Brezinkára, akinek pár éve megjelent, sokatmondó című könyve („A pedagógiától a neveléstudomány felé")[6] valóságos enciklopédikus programműnek tekinthető. Ezt a választást egyébként más szempontok is indokolják. Elsősorban az, hogy Brezinka valóban átfogó koncepcionalitású elméleti pedagógus, aki nem csupán a pedagógia valamely problémaszeletét (pl. a nyelvezet előszeretetnek örvendő témáját), hanem ténylegesen minden – tárgyi, definíciós, metodikai-metodológiai, rendszertani – kérdését felfűzi gondolatmenetére, és egyben széles nemzetközi skálán fogja össze a csatlakozó nézeteket. Másfelől választásunkkal azt is hangsúlyozni kívántuk, hogy a neopozitivista orientáció a korábbi angolszász dominanciához képest igen intenzíven jelentkezik az NSZK pedagógiai sajtójában. Ebben minden bizonnyal szerepet játszik egyebek közt az, hogy az életfilozófia az NSZK-ban jelentős hagyományokkal rendelkezik, és rendkívül elevenen él a pedagógiában. A szaklapok hasábjain szinte nap-napi vita folyik,[7] és ennek inspiráló hatása meglehetősen nagy. Mivel pedig Brezinka következetesen a polémia mentén fejti ki elméletét, minden aspektusban a minket ezúttal leginkább érdeklő kérdésre, *az empirikus megismerés és az értékek, a szaktudomány és a filozófia viszonyára koncentrál,* természetesen a pedagógia specifikumai szerint.

Végezetül a „reprezentatív képviselő" kiválasztását döntően befolyásolta az az általánosabb kérdés is, hogy *a pozitivista szemlélet napjainkban milyen módosult formában, milyen „korrekciók" árán jelenhet meg úgy mint a „tudományosság megoldásának"*

[5] Az angolszász terület áttekintéséhez ld. Kozma Tamás: „A neveléstudomány szaknyelve", Tankönyvkiadó, 1974.

[6] W. Brezinka: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft", Weinheim – Berlin – Bázel 1971.

[7] Vö. H. Rombach: Der Kampf der Richtungen in der Wissenschaft; „Zeitschrift für Päd.", 1967, 37–69. és W. Brezinka: „Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik", uo. 135–168. M. Stettner: Randbemerkungen zur metapädagogischen Gegenwartskriese; „Unser Weg", 1968, 45–67., R. Lenner: Zum Problem der Wissenschaftlichkeit von „Pädagogik". Fragen an W. Brezinka; „Neue Sammlung", 1968, 132–147. J. Schurr: Die Kriese der weltanschaulichen Pädagogik im Spiegel ihres eigenen Missverständnisses; „Päd. Rundschau", 1967, 437–442.

eszköze. Brezinka elmélete e tekintetben szintén szemléletes például szolgálhat, minthogy „a pedagógiának a csekély információs tartalomban megnyilvánuló stagnálását és tehetetlenségét" „a modern modifikált empirizmus", „a kritikai realizmus", „az analitikus filozófia tudománytana" segítségével, mint „a lehetőségek közti *viszonylag* legmegfelelőbb *eszköz* alkalmazásával kísérli meg leküzdeni.[8] Amikor tehát az irányzatot a neopozitivista jelzővel illetjük, a kifejezést a könnyebb kezelhetőség kedvéért ebben a tágabb, a pozitivizmushoz kapcsolódó modern filozófiai áramlatok gyűjtőfogalmaként kell értenünk.

*

Lássuk tehát, mit nyújthat ez a „modifikált" pozitivista szemlélet a pedagógiának, és – ami szintúgy érdekes – viszont: hogyan modifikálja a pedagógia „természete" azt. Mert Brezinka mindenekelőtt *pedagógus*-gondolkodó, akitől mi sem áll távolabb, mint a pedagógia normativitásának eliminálása. Ellenkezőleg, hangsúlyozza, hogy a nevelés per definicionem célok és normák jegyében folyik; a pedagógia normatív problémáit ezért semmiképp sem szabad átengedni „az önkényes spekulációknak". Kidolgozásukban – vallja –, amennyire lehetséges, szintén pontos (paradox módon éppen a neopozitivizmus szellemében fogant) szabályokat kell követni.[9] Ezért egyfelől nagyfokú „felelőtlenségnek" tartja, hogy „a hagyományos pedagógia" a célokat és normákat túlontúl absztrakt, képlékeny formában tartalmazza. „Az 'ember erkölcsiségéről', a 'jó társadalomról', szóló elvont sollen-tételek ... az olyan pszeudo-normatív formulák, mint 'az ember emberségessé tevése', 'az emberi kapcsolatok humanizációjából születő új humanitás' vagy 'a szellemi szabadság elérése', a 'helyes tudat', az 'emancipált részvétel' stb. a maguk ideális elragadtatottságukban irányítás nélkül hagyják a nevelőket, neveléspolitikusokat. Ez rögvest kiderül, mihelyt a konkrét nevelési valóság problémáival találják szemben magukat."[10] Másfelől Brezinka figyelmeztet arra is, hogy ha a pedagógia teoretikusai a „tudományosságra" törekedve nem foglalkoznak a nevelés normatív problémáival, akkor a fenti helyzet jottányit sem javulhat.[11]

Sem az „önkényes spekulációk", sem a normativitás kiküszöbölésének kísérlete nem adhat tehát megoldást a pedagógia kérdéseire. A célokat és normákat „racionálisan" meg kell határozni, ehhez pedig „ismerni kell a mindenkori alternatívák mellett vagy ellen szóló tényezőket ... azokat a pszichikus, szociális és kulturális mozzanatokat, amelyekre az útmutatások vonatkoznak, azokat a törvényszerűségeket, amelyektől a kivitelezhetőség függ". Vagyis, a nevelés „morálfilozófiai" aspektusa előfeltételezi a tudományos ismereteket, azaz „az empirikus tudást".[12]

Csakhogy a „tudományos ismeretnek", az „empirikus tudásnak" megvannak a maga szigorú kritériumai, metodikai szabályai. Röviden felidézve: „Csak azok a megállapítások tekinthetők ismeretnek, amelyek érvényessége és igazságtartalma ... interszubjektív ellenőrizhetőségük alapján eldönthető ... A kijelentések érvényességét a logika alkal-

[8] W. Brezinka: „Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft", id. kiad. 14., 23–24.
[9] Uo. 14–15., 129.
[10] Uo. 145–146., 152–154.
[11] Uo. 153–154.
[12] Uo. 119.

mazása és a jelenségek érzékelésének mindenki által lehetséges (értsd: elvileg lehetséges) megismételhetősége dönti el... A reáltudományt úgy kell felfognunk, mint a valóság bizonyos kiválasztott aspektusainak teoretikus konstrukcióját. E teoretikus konstrukció érvényességének alapját egyfelől a tapasztalatai megállapítások, másfelől az egész rendszer logikai összhangja és ellentmondásmentessége adja. Ezzel a céllal és metodikával összeegyeztethetetlen, hogy a tudományos kijelentésrendszeren belül értékeléseket és a cselekvésre vonatkozó útmutatásokat adjunk. A tényekből sem értékek, sem normák nem vezethetők le. A Van és a Kell közötti különbség logikailag nem hidalható át. Ezért a tudományon belül le kell mondani az értékítéletekről."[13] Felbukkan itt az ismert Weberi tétel is: „Az empirikus tudomány senkinek sem taníthatja meg, hogy mit *kell* tennie, csak azt, hogy mit te*het*... "[14] Következésképp „a tudományos pedagógia sem szabályoz, nem irányít, hanem *feltár,* arról beszél, ami *van,* a nevelést mint *tényt* tárja fel... Empirikus, analitikus, induktív, magyarázó tudomány... Nyelve leíró, tárgyszerű, racionális."[15]

Nemcsak a filozófiában, magában a pedagógiában is ismeretesek a tudományos *és* filozófiai gondolkodás szétválasztásának ilyen jellegű törekvései.[16] Brezinka számos helyen hivatkozik is pedagógiai-történeti előzményeire, amelyek szintén nem a pedagógia normatív (értsd: filozófiai) feladatkörének szükségességét vonták kétségbe, hanem hozzá hasonlóan *a pedagógián belüli tárgyi (feladatkörök szerinti) differenciációt* követelték, értelemszerűen társítva hozzá a *metodikai differenciációt.* A „pedagógiai kijelentésrendszer" ilyen átstrukturálása biztosíthatná szerinte, hogy a pedagógia mind a „tudományos", mind a „normatív" funkcióját maradéktalanul betölthesse, mert ez mindaddig lehetetlen, amíg megőrzi hagyományos formáját, és a legkülönbözőbb „műfajú" kijelentések konglomerátuma marad („egyként tartalmazza a célokat, előírásokat, normákat (nemcsak erkölcsi, de jogi, technikai normákat is); szervezeti javaslatokat és követeléseket; azokat az értékítéleteket, amelyek a helyes életvitelről szóló általános tanításba, tulajdonképpen az arisztotelészi gyakorlati filozófiába illeszkednek; valamint leíró és magyarázó kijelentéseket a nevelés tárgyi területéről").[17]

Brezinka tehát csatlakozik ahhoz a felfogáshoz, mely szerint ezek a minőségileg merőben különböző tárgyi területek sem egy *oszthatatlan tárgydefinícióban nem egyesíthetők, sem nem dolgozhatók fel azonos metodikával.* Azt az okot pedig, aminek következtében ez a felfogás mindmáig nem volt képes áttörni a „hagyományos pedagógia" falát, nevezetesen azokkal a *gyakorlati érdekekkel* magyarázza, amelyek „a tényinformációk, az értékítéletek és cselekvési útmutatások egybemosásához fűződnek"; amelyek „a szigorú tudományos eljárások érvényesítésének a pedagógiában útját állják".[18]

[13] Uo. 6–7.

[14] M. Webertől idézi uő. 181. Vö. M. Weber: „Állam-politika-tudomány", Budapest 1970, 12.

[15] Uo. 25. Figyelmet érdemlő tény, hogy e megfogalmazásokat Brezinka O. Willmann 1876-ban Prágában tartott előadásából idézi. Vö. még F. Pfeffer: „Die pädagogische Ideen Otto Willmanns in der Entwicklung", Freiburg 1962.

[16] Áttekintésünkhöz ld. Mihály Ottó: „Nevelésfilozófia és pedagógiai célelmélet", Budapest 1974.

[17] W. Brezinka, i. m. 3–4.

[18] Uo. 2., 8.

Ezek között az érdekeltségi gócok között kettő magában a nevelési szférában közvetlenül van jelen. Egyfelől azokról a gyakorlati pedagógusokról van szó, akik attól tartanak, hogy a tudományos pedagógia magatartásukat, megszokott nevelési eljárásaikat, elégedettségüket saját teljesítményeikkel megkérdőjelezheti.[19] A másik – úgymond – az iskola monopolhelyzetében, ill. e monopolhelyzet fenntartásához fűződő érdekekben rejlik. „A nyilvános iskola nem veszíti el növendékeit, bármily rosszul oktatnak benne... mert mögötte törvényerejű kényszer áll, mert bizonyítvány a legtöbb foglalkozás betöltéséhez szükséges, vagy mert a konkurrencia hiánya miatt más alternatíva nem létezik." Amíg ez a helyzet a nevelőket védi a „szabadpiaci versenytől", addig közülük sokan egzisztenciális fenyegetésnek érezhetik a nevelési valóság objektív és részletes vizsgálatát.[20]

Ám e két érdekeltségi kör mellett a legsúlyosabb nehézséget a nevelők, ill. a nevelés világnézeti, ideológiai irányításának szükségessége okozza. S ezen a téren már nemcsak a tudományosság és értékmentesség jelzett problémakörére, hanem *a tudomány objektivitásának és gyakorlati funkciójának* jellegzetes neopozitivista *szembeállítására* is ráismerhetünk. Egyrészt ui. Brezinka maga vallja az ideológiai, világnézeti irányítás nélkülözhetetlenségét. „Mint mindenkinek, természetesen a nevelőknek is szükségük van egy általános orientációra a világot és saját feladataikat illetően..." De minthogy a hatalmonlevők ezen az „orientáción" keresztül egyszersmind „a kívánt világnézettel való egyetértést" akarják biztosítani, „a hit tartalmait tudományos ismeretnek tüntetik fel", hogy „az érvényes értékhierarchiával szemben felmerülő esetleges kételyeknek eleve elejét vegyék".[21] Másrészt viszont Brezinka azt is hangsúlyozza, hogy a pedagógia „természetében rejlik az ideologikus jelleg", ami nála „értelemszerűen" szinonim a tudománytalansággal. Ezért szerinte mindazok, akik a társadalom tudatos, *bármilyen irányú* alakításának igényével lépnek fel (a konzervatív vagy a reformista csoportoktól a forradalmárokig) „szükségképpen" tudománytalanná teszik, hiszen mindannyian céljaik mellett kívánnak mozgósítani vele és alternatíváik megvalósítási eszközeként használják fel.

Történetileg is elsődlegesen ezek a praktikus igények hozták létre a „gyakorlati neveléstanokat", „pedagógiai művészettanokat" („Erziehungslehre", „pädagogische Kunstlehre") – mondja –, hogy megjelöljék, mi a jó, a követendő, ill. rossz és elkerülendő a nevelésben. De mert ezek meghatározásához bizonyos mértékben meg kellett ismerni magát az irányítandó területet, a pedagógia kettős karakterűvé vált: „filozofikus-normatív" és „empirikus-teoretikus" jellegűvé.[22] Így kaptak lábra azok a nézetek, amelyek szerint a pedagógia egészében normatív jellegű, ill., hogy nem rendelkezik a társadalomtudományokéval azonos struktúrával, hanem „kettős struktúrájú", „teoretikus és praktikus tudomány". S mind a mai napig – Brezinka által eléggé el nem ítélhetően – ez a kettős, filozófiai-empirikus karakter maradt a pedagógia jellemzője. Fő feladatát továbbra sem a valóság kutatásában, hanem a cselekvés normatíváinak kidolgozásában látta, s így csekély módosulásokkal évszázadokon át az maradt, mi volt már Arisztotelésznél – „a gyakorlati filozófia ága".

[19] Uo. 10.
[20] Uo. 11.
[21] Uo. 8.
[22] Uo. 2–3., 117–118.

Viszonylag könnyű észrevenni, hogy ebben a gondolatmenetben a pedagógiának (a szaktudománynak) a filozófiához viszonyított *önállósága*, és a tudománynak a normativitástól, valamint a társadalmi gyakorlattól való *függetlensége* tökéletesen egymásbafolynak. Az elméletben rejlő oka pedig nem más, mint a tudománynak a polgári filozófia legkülönbözőbb irányzataiban lehetségesnek elismert *instrumentalista* funkciója és értelmezése: a tudomány technikai orientációt hivatott és képes nyújtani; a neveléstudomány feladata pedig „pártatlanul olyan információkat adni, amelyek több, különböző céllal relevánsak". „Csak a döntések előkészítésénél használható fel", csak az alternatívákra mutathat rá, „de nem mondhatja meg, hogyan kell dönteni".[23]

Csakhogy ezen a ponton a pedagógia értéktöltete egyetlen lépést sem enged tovább a logikus következtetés útján. Míg azok a példaképül állított társadalomtudományi ágazatok, amelyek régesrég „áttértek a kérdéskomplexumok filozófiai-spekulatív kezelésmódjáról a leíró-magyarázó módra",[24] legalább ideig-óráig ringatódzhattak a szociótechnikák „pártatlanságának" és „társadalomfelettességének" illúziójában, továbbá bizonyos mértékig távoltarthatják magukat a döntési szférától, addig a pedagógia számára efféle elodázási lehetőség nem adatik meg. Láttuk, maga Brezinka is leírta a pedagógiának, ill. a nevelésnek a társadalom irányításában és formálásában mindenkor betöltött/betöltendő potenciális szerepét. Ennek következményeként viszont azt állapította meg, hogy a pedagógia mindenképpen ideologikussá, azaz „tudománytalanná" válik. De ha ez így van, akkor mégis kik és miért fogják létrehozni a nevelés „tiszta", minden társadalmi szubjektivitástól, minden érdek-érték-képviselettől mentes tudományát? Az ellentmondás nyilvánvalóan feloldhatatlan, mert ha nincs olyan társadalmi pozíció (szükséglet, érdek), amelyből a nevelési valóság tudományos megismerése lehetséges volna, akkor csak társadalmon kívül lehetséges, vagyis nem lehetséges. A tudomány pozitivista felfogása a pedagógiában tehát már az első fordulóban csődöt mond.

A „van" és a „legyen" tudományelméleti antagonizmusának hirdetése a továbbiakban sem kevésbé súlyos problémákat okoz. Olyannyira, hogy mindjárt a neveléstudomány objektumának és tárgyának definícióján is rést üt. *„A nevelés kifejezéssel* – olvashatjuk – *azokat a cselekvéseket jelöljük, amelyek arra irányulnak, hogy a személyiség diszpozíciós struktúráját pszichikai és/vagy szocio-kulturális eszközökkel a kitűzött célok irányában, a célokat a lehető legnagyobb mértékben megközelítve megváltoztassák."*[25]

Ennek a meghatározásnak határozott előnye, hogy *a nevelési szituációból* indít, abból a *viszonyból*, ahol az egyik „fél" tudatosan akar meghatározott cél szerint változást előidézni a másik „félnél". Az alakító tevékenységének ebben a tudatos, céltkövető jellegében jelöli meg Brezinka azt a kulcskritériumot, ami eldöntheti, hogy formálisan azonos cselekvések mikor tekinthetők nevelésnek és mikor nem. Ugyanakkor, ha ez a viszony adott, akkor a cselekvés „nevelésjellegű", akár gyermeknevelésről, akár felnőttnevelésről van szó, akár generációk között, akár kortárscsoporton belül zajlik. Ebből a szándékosan formálissá tett definícióból természetesen szándékosan hiányzik a cél tartalmi meghatározása. A nevelési szándék ui. nagyon sokféle célra irányulhat, s még az

[23] Uo. 73.
[24] Uo. 114.
[25] Uo. 33.

olyan, ugyancsak általános tartalomadás, mint pl. „a felnövekvő nemzedék integrációja a fennálló társadalomba", sem bizonyosan érvényes mindig. Elég, ha utalunk az ún. „alternatív-nevelési" vagy „ellennevelési" elképzelésekre és akciókra.[26] Másrészt Brezinka a rokontudományokhoz való viszony neuralgikus kérdését is megoldani véli azzal, hogy a nevelést az emberek közötti magatartás ilyen különös eseteként fogja fel. Mint magatartásforma, kétségbevonhatatlanul pszichológiai (szociálpszichológiai) tárgykör, de ugyanígy tárgya a szociológiának, hiszen a nevelést végző emberek társadalomban élnek, szociális csoportokban, és intézmények rendszerében szociológiai pozíciókat foglalnak el stb. Ez azonban „nem okozhat problémát", mert „a tudományok nem azon az alapon szerveződnek, hogy a jelenségek valamely osztályát monopolizálva kutatják", amelybe más diszciplínák legfeljebb „besegíthetnek". A „segédtudomány" fogalma maga is „értelmetlenné" válik, ha a tudományágakat nem a fenti módon, hanem úgy fogjuk fel, hogy azok mindenkor az egymással összetartozó, összefüggő problémaköröket vizsgálják és oldják meg tudományos módszerekkel. Ennélfogva a neveléstudomány létjogosultságát és egyben önállóságát is az adja, hogy *„rámutat a nevelési problémák összetartozására és a társadalom szempontjából vett relevanciájukra; kérdésfeltevései tehát az objektíve, speciálisan összefüggő nevelési problémákra koncentrálódnak"*.[27]

Ámde itt Brezinka gondolatmenete furcsa vargabetűt ír le, mégpedig a nevelésdefiníció formális mivolta, a célkategória tartalmi meghatározatlansága miatt. Mert vajon mi adja „a nevelési problémák speciális összetartozását", „társadalmi relevanciáját"? Nem egyéb, mint maguk a társadalmilag meghatározott célok! „Ha társadalmunk jövőjét és gyermekeinket nem akarjuk a véletlennek kiszolgáltatni, akkor a nevelést is a lehetőségek szerint racionálisan kell megtervezni és kivitelezni. Tudnunk kell, hogy a nevelői cselekvések és berendezkedések célszerűek-e, milyen feltételek mellett azok, s hogy annak a célnak felelnek-e meg, amely miatt egyáltalán léteznek."[28] Ezért a „teoretikus neveléstudomány" feladata, hogy *„megmutassa azokat a feltételeket, amelyek között a nevelési célok elérhetők"*. A kutatásoknak „abból a *végállapotból* kell kiindulniuk, amelybe a nevelés címzettje eljuttatandó, és azokra a feltételekre kell rákérdezniük, amelyektől függ, hogy ez az állapot létrejön-e". Így a neveléstudomány sajátossága, hogy *„teleologikus, kauzálanalitikus és technológiai orientáció* jellemzi; az okkapcsolatokat *azért vizsgálja, hogy technológiai eszközöket* szolgáltasson a célok gyakorlati megvalósításához".[29]

Kommentár itt alig szükséges. Nyilvánvaló, hogy Brezinkánál sem marad üresen a célkategória, s a neveléstudomány feladatait nem tudja attól elválasztva megfogalmazni. Csak éppen e célokat – legalábbis a nevelés*tudomány* szempontjából – adottnak veszi. Mi több, tekintve, hogy „a tudománynak célproblémákhoz soha semmi köze sem lehet", a neveléstudománynak is mindig és mindenkor adottnak *kell* vennie a célokat; csak így lehet tudomány egyáltalán. A pozitivista indíttatás tehát a neveléstudományt is „elvi alapokon" teszi meg a társadalmilag éppen érvényben levő célok, a status quo kiszolgáló-

[26] Mivel a különböző antiautoriter nevelési koncepciók irodalma szinte beláthatatlan, csak eredeti, máig legnagyobb hatású forrását jelöljük: A Neill: „Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung", Rowohlt Verlag, Hamburg 1969.

[27] W. Brezinka, i. m. 37–38.

[28] Uo. 14.

[29] Uo. 31–33.

jának, elvileg is megvonva tőle azt a lehetőséget, hogy hozzásegíthessen a jelenen túlmutató, új értékkibontakoztató célok kijelöléséhez. Ha valahol, úgy a pedagógiában a lehető legközvetlenebbül lepleződnek le e szemlélet apologetikus konzekvenciái.

*

Mindazonáltal a szóban forgó koncepció egy igen lényeges kérdésben eltér a klasszikus neopozitivizmustól. Látni fogjuk, közvetve ez az eltérés teszi lehetővé Brezinka számára, hogy a pedagógia *egészét* belefoglalhassa – saját kifejezésével élve – „metateóriájába". Mégpedig azáltal, hogy a maga részéről nem hallgatja el, sőt kiemeli azoknak az előfeltevéseknek a normatív tartalmát, amelyek megszabják, mit tekint (mit tekintünk) tudományos gondolkodásnak tulajdonképpen. „A tudomány... *ember alkotta ideál*", kritériumrendszer, „amelyet a kijelentések megítélésekor mérceként alkalmazunk."[30] A továbbiakban pedig a „naiv empirizmust" kritizálva „a tiszta tények előfeltevésmentes vizsgálatát" is mint lehetetlent utasítja el. „Csak akkor tudhatunk meg valamit a valóságról, ha célirányos kérdéseket teszünk fel... Ezek révén tárul elénk a tudományos vizsgálódás tárgya, és nem eleve adottként."[31] De az általa választott „tudományideálból" épp az következik, hogy a vizsgálódásnak sem a tudományelméleti, sem a közvetlenebb előfeltevései nem tartoznak a tudományosság illetékességéhez. Ezzel pedig Brezinka is megismétli a neopozitivizmus szinte már elcsépelt logikai ellentmondását, továbbá azt a hibát, amely a tudományosság és az értékszerűség túláltalánosított szembeállításából fakad.[32] Az itt tornyosuló metodológiai-metodikai problémák messze túlnőnek kereteinken. Csak utalhatunk arra, hogy bár a tapasztalati anyagot nélkülöző kijelentések valóban értelmezhetetlenek a tudomány számára, és másrészt az empirikus tényfeltárásban valóban fontos követelmény, hogy az értéktételezések befolyásoló hatása a lehető legkisebb legyen; mindebből még nem általánosítható a tudományosság és az értékszerűség teljes antagonizmusa, aminek következtében a tudomány normái és mindenfajta értéktételezés „tetszőleges", „tudományosan felülbírálhatatlan" döntéssé válik.

Ha azonban feltételesen eltekintünk attól a „metateoretikus" magyarázattól, amelynek alapján Brezinka áthághatatlan falat emel a tudományos *és* az értéktartalmú problémák közé, akkor a pedagógia előtt álló konkrét feladatok differenciálásában és rendszerezésében nem egy produktív javaslatot találhatunk. Nézzük először *a „pedagógiai kijelentésrendszeren" belüli „tudományos" fejezetet,* amelyet a *„nevelés teoretikus reáltudományának"* – röviden *neveléstudománynak* – nevez, elhatárolva azt a „nemtudományos" nevelésfilozófiai fejezettől. (Megjegyzendő, hogy a „teoretikus" jelző a neveléstudomány *történeti ágától* való megkülönböztetésre szolgál. Utóbbival ezúttal nem

[30] Uo. 20.

[31] Uo. 48–49., 63–67.

[32] Vö. Márkus–Tordai: „Irányzatok a mai polgári filozófiában", Budapest 1972, 289–367., V. Svirjov: „A neopozitivizmus és a tudomány", Budapest 1970. Az értékszerűség és tudományosság *túláltalánosított* szembeállításának elemzéséhez vö. Józsa Péter: Az értékmentesség problémája az embertudományokban; „Magyar Filozófiai Szemle", 1976/4. Bár Brezinka is sokszor tárgyalja az értékmentesség határainak kérdését, következtetései nem oldják fel az itt jelzett antagonizmust. (Uo. 68–73.)

kívánunk külön foglalkozni, minthogy szemléletileg ugyanaz érvényesül benne történeti síkra transzformálva, mint a „teoretikus" ágban.)

A „teoretikus neveléstudomány" feladatkörét az határozza meg, amit Brezinka szerint a gyakorlat valamely tudományos elmélettől egyáltalában elvárhat: a tények leírását és magyarázatát, a jövőre vonatkozó kijelentéseknek és az ismeretek technikai alkalmazásának elméleti kidolgozását.[33] Az első feladat tehát „a neveléssel releváns tényviszonyok leírása", amely tematikusan a következőket tartalmazza:

a) *„a nevelési és oktatási célokra vonatkozó deskriptív-analitikus vizsgálatok,* amelyek rámutathatnak a célok esetleges pontosításának szükségességére; b) *az eszközrendszer... deskriptív-analitikus vizsgálata,* amely az eszközöket a célokhoz viszonyítja, és az esetleges megnemfelelésekre is rámutat;" c) minthogy „igen sok, a nevelési célok megvalósítását nehezítő körülmény nem a nevelési eszközökben, hanem a nevelési rendszeren kívül eső akadályokban rejlik", szükség van *„az egész társadalmi felépítmény nevelési szempontból történő deskriptív-analitikus vizsgálatára".*[34]

Ehhez a leíró funkcióhoz társul a neveléstudomány *magyarázati feladatköre,* amely a „miértekre" is választ ad. Szükségessége a neveléstudomány „kauzálanalitikus" jellegéből adódik. Bár a leírások eredendően a magyarázatok iránti igényből születtek, maguk a magyarázatok a leírt tényekkel dolgoznak (pl. „miért áll fenn kölcsönös bizalmatlanság szülők és tanárok között; miért utasítják el egyes tanulók az együttműködést az oktatásban, míg mások nem" stb.).[35]

A leírások és a magyarázatok alapján tehet eleget a neveléstudomány *prognosztikai funkciójának.* Döntő jelentősége a szóban forgó tudományelméleti pozícióból is következik, ámbár Brezinka ezzel kapcsolatban csak közvetlenül a „gyakorlati nevelők" igényeire hivatkozik, akiket elsősorban az érdekel, „hogy meghatározott feltételek között milyen kilátás van cselekvéseik sikerességére". Ezért a prognosztikai feladatkörhöz a legszorosabban hozzátartozik a *„technológiai feladatkör",* amelynek immár a jövőre nézve is operatíve kell megmondania, mit kell tenni x cél eléréséhez.[36]

Ezekkel a feladatmeghatározásokkal nagyjából egyet is érthetnénk, mint amelyek valóban hozzájárulhatnak a neveléstudomány belső rendszerezettségéhez. „Csupán" a cél-probléma marad itt is nyitva. De mert ezzel a kérdéssel Brezinka a nevelésfilozófia tárgyalásánál foglalkozik, ott térünk majd rá vissza.

Szorosan ide tartozik viszont, hogy a jelzett feladatkörökre a nevelés *egész* tudományos *elmélete* épül. Az elmélet azonban sohasem a tényeket, hanem a *törvényszerű összefüggéseket* tartalmazza. (Ebben az értelemben beszél Brezinka a tudományos elmélet megalkotásáról úgy, mint a kutatás céljáról.) A nevelés tudományos *elméletének* tehát *a nevelési folyamatok mögötti törvényszerűségeket* kell feltárnia (leírnia, magyaráznia stb.); amiből következik, hogy a törvényszerűségek feltárásakor alkalmazott *szabályoknak meg kell felelniük a tudományos elméletképzés szabályainak.*[37]

Ebben a kérdéskörben Brezinka némi kritikával közvetlenül K. Popperre hivatkozik a legtöbbet. Tőle kölcsönzi azt az általános *szkepticizmust,* amelynek értelmében a

[33] W. Brezinka, i. m. 6.
[34] Uo. 75–76.
[35] Uo. 78–79.
[36] Uo. 81–87.
[37] Uo. 51–59.

tudomány csak *hipotézisek rendszere* lehet, mert a társadalomtudományokban biztos tudással sohasem rendelkezünk. A tudományos gondolkodást ő is az önkritikus viszonyulással különbözteti meg a mindennapi (ill. az ideologikus) gondolkodástól. A tudományos elmélet „elvi tökéletlensége" ui. nem az „önkényességnek" és az „ideologizáltságnak" teremt jogfolytonosságot, hanem a *„kritikai racionalizmus"* metodikai elvét teszi szükségessé: mindenkoron vissza kell nyúlni a tapasztalati kijelentésekhez, amelyek ezúttal nem a megismerés forrását jelentik (mint a „naiv empirizmusban"), hanem kizárólag a hipotézisek ellenőrzési eszközei. Ugyanakkor ez a „kritikai racionalizmus" a gyakorlati nevelőnek is fegyvert adhat a „hittételek és a tudományos ismeretek egybemosásán" alapuló ideológiai manipulációval szemben, hiszen „a racionálisan gondolkodó ember minden tantétellel kapcsolatban felteszi a kérdést: mit jelent a tétel pontosan, milyen tények és érvek támasztják azt alá, mi szól ellene, milyen alternatívák léteznek, és közülük melyik a legvalószínűbb".[38]

A mondottak értelmében a nevelés tudományos elmélete Brezinka szerint voltaképpen *„törvényhipotéziseket"* tartalmaz, amelyek ellenőrzésére két lehetőség van: „megfelelő sokaságú megerősítés alapján a törvény verifikálható (igazsága bizonyítható); megfelelő számú negatív eset alapján pedig falszifikálható (mint hamis, kiszűrhető)". Ezek a törvények ui. olyan „ha – akkor kapcsolatokat" állítanak fel, amelyekben véges számú esetből történt következtetés végtelen számúra. Így sem a klasszikus verifikációs, sem az eredeti falszifikációs elv nem alkalmazható. „Az általános érvényű empirikus tételek nem zárják ki a kivételeket; hamisnak csak akkor tekinthetők, ha az eltérések azonos vagy hasonló feltételek között *rendszeresen* lépnek fel, azaz a 'valósággal való megnemegyezés' maga is törvényszerűen jelentkezik."[39]

Brezinka tehát elismeri a tendenciajelleggel (nála: „statisztikusan") érvényesülő törvényszerűségeket, amelyekkel kapcsolatban azonban alapkövetelmény a bizonytalanság, a „provizórikusság" állandó tudatosítása. Ezért a kijelentéseket nyelvileg is mindig hipotetikus, korrekciót és kiegészítést biztosító formában kell megfogalmazni. Ilyen „tökéletlen", mégis „a megismerés előrehaladását jelző" kijelentés példájaként olvashatjuk: „Nagyjában és egészében jobban befolyásolja a gyermek fejlődését a szülők nevelési magatartásának érzelmi színezete (különösen a szeretet-elutasítás dimenzió érzelmi színezete), mint a gyermeknevelés valamely speciális technikája (korlátozás, büntetés, dicséret).... " Ez a „törvényhipotézis" még nagyon általános – teszi hozzá –, de jelentősége „aligha vitatható ahhoz a korábbi naiv hithez képest, amelyet önmagában valamely nevelési eszköz hatékonyságához fűztek". Az „elvi tökéletlenség" tehát nem „rezignációt", csak „szerénységet" követel meg.[40]

E megállapítások igazságtartalma *részleteiben* aligha vitatható. A neveléstudománynak valóban tartalmaznia kell a nevelési célok, eszközök és egyéb feltételek analitikus leírását; valóban fel kell tárnia a köztük levő törvényszerű összefüggéseket; kétségkívül meg kell adnia a nevelési folyamatokban működő törvényszerű ok-okozati kapcsolatok magyarázatát, amelyek ténylegesen eszközül használhatók fel a jövő alakításában. Bizonyos az is, hogy e törvényszerűségek megismerése tapasztalati anyagon nyugszik,

[38] Uo. 159., 51–59.
[39] Uo. 55–56.
[40] Uo. 89.

mint ahogyan a megállapított törvényszerűségek ellenőrzéséhez is állandóan vissza kell nyúlni ehhez a tapasztalati anyaghoz. Mivel pedig e törvényszerűségek tendenciajellege nyilvánvaló, megerősítésükhöz vagy cáfolásukhoz értelemszerűen ugyanilyen érvényű tényezők szükségesek. És tovább hasonlóképpen – miért ne volna kétségbevonhatatlanul szükség a neveléstudományban és a nevelés gyakorlatában egyaránt a legkülönbözőbb „tételek" kritikus és racionális mérlegelésére? (Más kérdés, hogy ennek magának is jól meghatározható feltételei vannak!) *Eddig a részletek.*

Az *„egészet"*, magát a brezinkai „metaelméletet" mégis elfogadhatatlanná teszi egyfelől az a „metafizikai szkepszis", amely már nem egyszerűen a dogmatikus kritikátlanság ellentéte, nem a kutató állandó készenléte eredményeinek és módszereinek felülbírálására, hanem *a megismerés megbízhatóságának általános tagadása, e lehetőség egyetemes kétségbevonása.* A társadalomtudományi törvények tendenciajellege természetesen vitathatatlan. De ha a *gyakorlat* – másfelől tehát nem egyszerűen a verifikációs vagy falszifikációs értelemben vett tapasztalati aktus! – *mint ilyeneket igazolja,* úgy semmi ok sincs valamiféle „metafizikai bizonytalanság" táplálására irántuk. (A korrektség kedvéért érintőlegesen azért hadd jegyezzük meg, ennek a brezinkai feltételes módnak van némi, bár egészen más, nem tudományelméleti területről jövő reális indíttatása. Ti. ha úgy fogjuk fel, mint reakciót a távolról sem csak fiktív pedagógiai voluntarizmus egyik jellemzőjére. Ezzel kapcsolatban joggal figyelmeztet egyrészt arra, hogy tendenciatörvények alapján nem lehet „individuális események bekövetkezését és egyedi sajátosságaikat előzetesen meghatározni". Másrészt jó okkal állapítja meg azt is, hogy a neveléstudomány kérdésfeltevései „nem kedveznek *a naiv* tervezési optimizmusnak . . . inkább azt tudatosítják, milyen keveset tudunk tudományosan a nevelés sikerének feltételeiről".[41] A nem-tudás tudatosítására vonatkozó intelmei *ebben a vonatkozásban* csakugyan megszívlelendők. Ettől persze, miként a kiváltó ok, a reakció sem válik „metateoretikus igazsággá"!)

*

A nevelés „tudományos" problémái után Brezinka sorra veszi azokat a feladatokat, amelyek „tudományos módszerekkel" nem oldhatók meg, ámde a nevelési tevékenységhez feltétlenül hozzá tartoznak. Ezzel pedig átléptünk a *nevelésfilozófia* területére, problémaköreinek rendszerezésére.

A nevelésfilozófia első tárgyi területe lényegében nem más, mint Brezinka egész eszmefuttatása: a nevelésről való gondolkodás elmélete, vagyis *a pedagógiai kijelentésrendszer tudományelmélete* (ismeretelmélete és metodológiája). Ide tartozik minden, ami a nevelésről való gondolkodás normáira, szabályaira, előírásaira vonatkozik. (Miként általában a tudományelmélet nem a tudomány, hanem a filozófia világa, úgy a neveléstudomány vonatkozó kérdései sem a neveléstudománynak, hanem a nevelésfilozófiának a tárgyát képezik.) Fölösleges volna itt megismételni magukat a „szabályokat", az eddigiek jószerével másról se szólnak. Csupán azokról a nyelvanalitikai feladatokról érdemes néhány szót szólni, amelyekkel Brezinka – híven a neopozitivizmushoz – sokszor és sokrétűen foglalkozik.

[41] Uo. 87., 84. (Kiemelés tőlem – *B. M.*)

A korábbiak analógiájára az elsődleges követelmény itt is az, hogy szigorúan el kell határolni egymástól a *„preskriptív"* (normatív) és a *„deskriptív"* (leíró) tartalmú fogalmakat, ill. semmiképp sem szabad ugyanazon fogalmakat mindkét értelemben használni. Ismét a pedagógia „történelmi örökségével" hozza összefüggésbe Brezinka, hogy a pedagógia egyes ágainak elnevezése körüli zűrzavarban azt sem lehet tudni, mit fed a neveléstudomány fogalma: „empirikus-teoretikus" vagy „metafizikus" kijelentésrendszert. Az elnevezések és a pedagógia egész *belső* nyelvezetének homályosságát, inkonzisztenciáját – úgymond – szintén a pedagógia „ideologikus" műveléséhez fűződő érdekek hozták magukkal: számukra ui. „előnyösebbek voltak azok a fogalmak, amelyek viszonylag sok tényállást egyesítenek, s keveset zárnak ki, tehát kevéssé is ellenőrizhetőek . . . ". Így lendül át a terminológiai probléma a *nyelvi analízisnek,* mint metodikai eljárásnak a követelésébe, amely biztosítani tudná, hogy „megszabaduljunk a nevelési valóság megismerését oly gyakran akadályozó többértelmű szavaktól és üres formuláktól".[42]

A „pedagógiai kijelentésrendszer ismeretelmélete" mellett a nevelésfilozófia másik nagy ága a *„nevelés morálfilozófiája".* Önálló kidolgozásának szükségességét Brezinka nevezetesen azokkal a negatívumokkal indokolja, amelyeket a „felemás módszerek" következményeként ecsetelt a pedagógia tudományos és normatív aspektusában egyaránt. A pedagógián keresztül magának a társadalomnak válik előnyére – mondja –, ha a kérdéskörök egymásbajátszása *helyett* pontosan meghatározzuk, milyennek kell lennie „a használható etikai érvelésnek", hogyan lehet racionálisan felülvizsgálni az etikai pozíciókat; egyáltalán, hogyan történhet az „oda-visszacsatolás" a pedagógia tudományos és morálfilozófiai fejezetei között. Ezért a „nevelés morálfilozófiáját" további alfejezetekre bontja. *A nevelés normatív etikája* azokkal a kérdésekkel foglalkozik, amelyek a nevelési gyakorlat közvetlen irányításához szükségesek (nevelési célok, a nevelői magatartás normatívái és a hozzájuk társuló egyéb preskriptív tételek). A nevelés *„empirikus moráltudománya",* másként a *„deskriptív-kauzálanalitikus etika"* olyan kérdéseket vizsgál, mint pl. „milyen pszichikai és szociális feltételek alakították ki azt a meggyőződését, hogy a rossz teljesítményért büntetés jár; milyen nézetek vannak arról, hogy a gyerekeket kritikai értelmük korlátlan használatára kell nevelni" stb.[43] Brezinka azonban ezt a két kérdéskört éppen csak megemlíti, és figyelmét teljes egészében a harmadiknak, a *„nevelés metaetikájának"* szenteli, amely a morálfilozófia *kidolgozásának* szabályaival foglalkozik. Ezt viszont már-már valamiféle „etika-tudományelméletté" (!) növeli. Nem véletlenül persze, hiszen itt kell a gordiusi csomót átvágnia, a „természetüknél fogva önkényes" értéktételezéseket valamiképp „beszabályoznia".

A problémát azzal oldja meg (vagy inkább fel), hogy leszögezi: „miként a tudománynak, úgy az etikának is megvan az az értékbázisa, amely a *morális kérdések eldöntésekor alkalmazott helyes módszerekre* vonatkozó közös metaetikai meggyőződésekből áll".[44] Az „önkényes választás" tehát egy síkkal mintegy feljebb tolódik; kiválasztunk egy etika-felettes, tulajdonképpen metodológiai pozíciót, és *innen nézve* már következetes szabályok szerint járhatunk el. Ez a „metaetikai meggyőződés" Brezinkánál

[42] Uo. 63., 142–145.
[43] Uo. 156–157.
[44] Uo. 159. (Kiemelés tőlem – *B. M.*)

a már megismert „kritikai racionalizmus", amely meghatározza a metaetika centrális *feladatát:* hogy ti. „az etikai érvelésben levő megalapozási összefüggéseket kritikailag felülvizsgálja . . . az uralkodó etikai rendszerek kritikáját nyújtsa".[45] Innen azután önmagukban ismét helyeselhető maximákat vezet le: *„a normatív tételeket a döntés mellett szóló érveléssel,* és *nem autoritásokra való hivatkozással kell igazolni; a logika szabályait be kell tartani,* tehát ‚Solleneket' nem lehet csupán ténykijelentésekből levezetni, a premisszák közt minimálisan egy sollen-tételnek kell lennie; a normatívákat (feladatokat) úgy kell meghatározni, hogy teljesítésük ellenőrizhető legyen; *a pedagógiai követeléseket felül kell vizsgálni realizálhatóságuk szerint,* továbbá aszerint, hogy *az érintettek elfogadóan vagy elutasítóan viszonyulnak hozzá".* A metaetika kritikai funkciója tehát minden pedagógiai követelésre kiterjed. Az utóbb említett két szabály pl. olyan gyakorlati döntéseket céloz, mint a klasszikus és modern tudományos műveltség aránya, vagy a szexológia oktatásának bevezetése tantárgyi formában.[46]

A „pedagógiai kijelentésrendszernek" ebben a struktúrájában Brezinka szerint a nevelés valamennyi teoretikus problémája megoldható. *Összegezve:* a társtudományoknak a neveléssel kapcsolatos eredményeit a „neveléstudomány" szintetizálja, amely egyúttal saját kérdésfeltevési alapján vizsgálja tudományos módszerekkel a nevelési valóságot. Ezeket a szaktudományos ismereteket „a nevelés morálfilozófiája" használja fel a célok és normatívák kidolgozásában. Azok a „metaelméleti" előfeltevések, amelyek alapján a nevelési elvek és követelések érvényességéről döntünk, a nevelésfilozófia ismeretelméleti fejezetében kapnak helyet. Következésképp az a pedagógiában hagyományos „metafizikus szemlélet", amely elméleteket állít fel „az ember, a társadalom, a világ természetéről", hogy „ontológiai 'lényeglátások' vagy egyéb metafizikus 'princípiumok' révén teremtsen elfogadható alapot az empirikusan ellenőrizhetetlen hittételek igazolására", végeredményben „felesleges kerülőút" a pedagógiai kijelentésrendszerben.[47] A mondottak után pedig az is „világos", hogy a nevelésfilozófia nem fogható fel a nevelésről alkotott ismeretek szintéziseként sem, miként a különböző tárgyú és metodikájú kijelentésrendszereken átívelő „pedagógiai összelmélet" sem hozható létre.

Egy valami azonban mégis kimaradt ebből a rendszerből. Végezetül sem tudtuk meg, hogy a nevelési gyakorlatban követendő célok és normák *konkrétan* miben és miből határozhatók meg. A „normatív etikáról" – amelynek feladata épp ezek meghatározása volna – Brezinka valahogyan „elfelejtett" közelebbről szólni. S itt ismét a pedagógia „természete", a célok elodázhatatlan közvetlensége bocsát fénycsóvát arra a fehér foltra, ahová a pozitivista szemlélet keretei között Brezinka elmélete sem volt képes egy tollvonást sem húzni, mert a „dehonesztáló" spekulatív jelzőt mindenképp ki akarta védeni.

*

Csakhogy, ha valaki – mint Brezinka – azzal az igénnyel lép fel, hogy gondolatrendszerében a nevelés valamennyi kérdését elhelyezze és megoldásának módszereit kidolgozza, akkor nem állhat itt meg. Ezért kénytelen a nevelési praxis operatív irányítá-

[45] Uo. 157.
[46] Uo. 159–162.
[47] Uo. 123–130.

sának problémái köré még egy elméletkört építeni, az ún. *„gyakorlati pedagógiát”*. Ebben azután *fel*oldja egész eddigi elméletének ellentmondásait, de itt már nem is kötelezik a korábbiakhoz hasonló „szigorú szabályok”. A „gyakorlati pedagógia” végre egységesítheti a „tényinformációkat” és a normatív tételeket. De nem azért, mert „a pedagógiai tudás összrendszerét” alkotja, hanem mert mindig *„az adott társadalmi-történelmi szituációban* folyó nevelés gyakorlati szempontjai szerint, a meglevő tudás*ból* és lehetséges értékelések*ből kiválogatott* ismereteket tartalmazza, és így nyújt nézőpontokat a gyakorlati döntésekhez”.[48] A gyakorlatban követendő konkrét célok meghatározása, a cselekvés közvetlen orientálása egy olyan kijelentésrendszer feladata lesz tehát, amely a legkevésbé sem tarthat számot a tudományosságra. Ui. „a gyakorlati rendszereknek egyoldalúaknak *kell* lenniük, *egy meghatározott világnézeti tartalommal kell rendelkezniük*... Bárha ezek a világnézeti posztulátumok egyre gyakrabban kvázi-tudományos nyelven fogalmazódnak meg, nem tévesztethetjük szem elől: itt hitbéli meggyőződésekről és nem tudományos tételekről van szó.”[49] Mi több, a „gyakorlati pedagógiában” még a „kritikai racionalizmus” is lekerül az őt egyébként megillető piedesztálról: a kritika „relativizál”, „destruktíve hat a meggyőződésre”, s „ezzel eltűnik a magatartásnak a nevelésben nélkülözhetetlen biztonsága”. A nevelést gyakorlatilag „nem lehet átengedni a *szabadon konstruáló... problémakezelés önkényességének”*.[50] Igaz, Brezinka tesz némi halvány különbséget „naiv-dogmatikus” és „kritikai-hipotetikus” „gyakorlati pedagógiák” között, mely szerint az előző „fenntartás nélkül igaznak tünteti fel magát... míg utóbbi vállalja, hogy interpretációi egy meghatározott álláspontból történtek, s hogy más értelmezések is lehetségesek és jogosultak”. A fentiek után azonban ez a különbségtétel eléggé elveszíti súlyát.

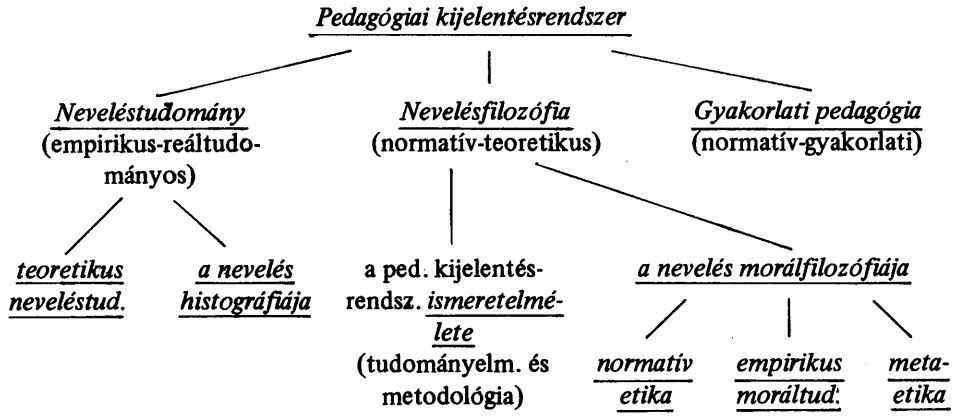
A „gyakorlati pedagógia” feladatainak ismét következetes számbavétele még inkább alátámasztja, hogy a nevelési gyakorlat irányítása nem lehetséges társadalmi-politikai elkötelezettség nélkül. Mert először is *„a nevelők számára az adott történelmi-társadalmi szituáció nevelési szempontból történt értékelő analízisét* kell nyújtania, amin keresztül egyszersmind cselekvésekre motivál ugyanezen értékeknek megfelelően... A szituáció-analízis tehát egybeforr a benne posztuált értékekkel.” *„Meghatározni a személyiségformálás célját, ill. a társadalmi rendszernek a nevelés segítségével elérhető, kívánatos változtatását”*, továbbá kialakítani a nevelőkben az erkölcsileg értékes cselekvés diszpozícióit és a szakmai erényeket – olyan feladatok, amelyek „pártossága” szintén kétségtelen. Viszonylag egyszerűbb a helyzet, amikor *„praktikus nézőpontokat, útmutatásokat kell nyújtani a nevelési tevékenység és a nevelési intézmények alakítása számára”*, hiszen itt csak a „technika” hatékonyságáról kell gondoskodni az adott célokhoz mérten, csak a „neveléstudományban” kidolgozott „technológiai tudásra” kell támaszkodni.[51]

Mindezért a „gyakorlati pedagógiától” „értelmetlenség” volna számon kérni a tudományos eljárás szabályait – szögezi le a szerző. Legfeljebb meg lehet kísérelni, hogy bizonyos kritériumok révén mentsük, ami menthető. Itt aztán visszatérnek a már ismert

[48] Uo. 208–210. (Kiemelés tőlem – *B. M.*)
[49] Uo. 201.
[50] Uo. 200. (Kiemelés tőlem – *B. M.*)
[51] Uo. 198–204.

szabályok a leíró és normatív tételek megkülönböztetéséről, a logika betartásáról, az értékpremisszák egyértelmű meghatározásáról stb.

Ezzel be is zárult a „pedagógiai kijelentésrendszer" alkotóelemeinek sora. Az áttekinthetőség kedvéért talán nem fölösleges itt összefoglalóan felrajzolni az egész „struktúrát", melyet a részletelemzések minden bizonnyal erősen fölapróztak.



Megjegyzendő: a brezinkai pedagógiai kijelentésrendszernek ez a rajza olyannyira szolgai módon adja vissza a gondolati konstrukciót, hogy annak rejtett antinomikus dichotómiáját maga is elrejti. Azt ti., hogy e kijelentéstartományok nem három, hanem voltaképpen kettő, mégpedig két merőben különböző dimenzióban helyezkednek el. Igaz, a „gyakorlati pedagógia" épít a tudományos és filozófiai fejezetre, hiszen belőlük „merít" az adott társadalmi-pedagógiai praxis szükségletei szerint. Vagyis egyfelől a pedagógiai problémák tudományos és filozófiai vizsgálatára ennek a kijelentéstartománynak, azaz magának a gyakorlatnak szüksége van. Viszontkapcsolat azonban nincs. Ui. a tudományos kérdésfeltevések mindenkori „célirányosságát", amelyet Brezinka deklaratíve szintén elismert, végeredményben nem a társadalmi praxis, hanem valamely „tisztán eszmei döntés", választott „tudományideál" motiválja. Mivel pedig a nevelésfilozófiát lényegében a neopozitivizmus szellemének tökéletesen megfelelően Brezinka is ismeretelméleti, ill. metodológiai meggondolásokra szűkíti, „kiküszöbölve" belőle a „metafizikus", azaz világnézeti tartalmat – világos, hogy „pedagógiai kijelentésrendszerét" alapjában véve egy praxishoz kötött és azt hatékonyan szervezni, irányítani hivatott kijelentéstartomány, továbbá egy másik, „tisztán eszmei indíttatású" tudományelméleti bázisra épített empirikus fejezet alkotja. Tudomány és gyakorlat kölcsönös egymásttagadása ebben a konstrukcióban feloldhatatlan maradt.

*

Egy gondolatkör kritikai elemzését többnyire a „tanulságok" összefoglalásával szokás zárni. Mégse idézzük most vissza további kiegészítések kíséretében az áttekintés során tett következtetéseinket. Befejezésképp próbáljunk inkább választ keresni arra, hogy valóban

milyen kritériumok alapján vonható határ a pedagógia tudományos és tudománytalan művelése közé, s egyáltalán, különös helyet foglal-e el a pedagógia e tekintetben a társadalomtudományok sorában? Mi okozza valójában az igazi buktatót: a pedagógia rendkívül szoros kötöttsége a mindenkori társadalmi gyakorlathoz, vagy csupán ezáltal hatványozottan fokoz fel bizonyos tudományelméleti feszültségeket? Nem költői kérdések ezek, amelyek titkon a pedagógia „apologetikáját" célozzák; nevezetesen a szaktudomány visszajelzéseit tartalmazzák a tudományelmélet számára. De éppen ezért nem is válaszolhatók meg egyértelműen még egy nagyobb tanulmányban sem, hanem csak sokirányú megközelítések, vitaszempontok ütköztetése révén. A további meglátások tehát csupán ehhez szolgáltathatnak néhány adalékot és ezen keresztül kívánják egyben a tárgyalt koncepció bírálatát kiegészíteni.

Az első nehézség – nézetem szerint – mindjárt a neveléstudomány objektumának, a nevelésnek a táján merül fel. Az olyanfajta meghatározás, mint amilyent Brezinkánál láttunk, a nevelést mint sajátos szociális tevékenységtípust lényegében úgy akarja megragadni, hogy annak mindenkoron érvényes struktúrájából indul ki. Ezzel azonban nem a nevelés „jelenségtartományát", hanem *általában* az ember teleologikus alakításának belső szerkezetét írja le. Természetesen a nevelésben is erről van szó, ám ha *csak* erről, akkor a nevelés olyan „parttalan" fogalommá válik, amelybe pl. a pszichoterápiától a manipulációig sok minden beletartozik. Amint „a gyapotfonó gép" csak meghatározott viszonyítási rendszerben értelmezhető tőkének (Marx) vagy munkaeszköznek, munkaterméknek stb., úgy az ember teleologikus alakítása is csak bizonyos viszonyítási rendszerben nyeri el azt a specificitást, amitől neveléssé válik. Ezt a viszonyítási alapot pedig éppenséggel a társadalmilag determinált célok adják. Ilyenformán a nevelés csak annak a konkrét célrendszernek a függvényében *értelmezhető,* amelynek révén sajátos „jelenségosztályt" alkot a „tudatos emberformálás" egyéb módozatai között. A neveléstudomány tehát nemcsak annyiban nem gondolható el a természettudományok analógiájára, amennyiben a társadalomtudományok általában sem, hanem perdöntően azért, mert maga a viszonylatrendszer, mely szerint a „nevelési valóságot" értelmezi és vizsgálja, eleve és tudatosan társadalomhoz, kultúrához kötött.

De hát épp ez a társadalomhoz, ill. kultúrához kötöttség vezette el a neopozitivizmus gondolatkörében mozgó brezinkai elméletet a „gyakorlati pedagógia" szükségességéhez és egyben „szükségszerű" tudománytalanságához! Olybá tűnik, a fentiek kifejezetten ezt erősítik meg, sőt, mintha azt sugallnák, hogy a „gyakorlati pedagógia" a nevelés egyetlen lehetséges elmélete. Ám ha figyelembe vesszük, hogy ez a „kijelentésrendszer" egyesítette magában a „cselekvési mező", azaz a nevelési valóság elemzését, értékelését és meghatározott célok szerinti orientálását, akkor az utóbbi megállapítás – bár gyökeresen más szemlélet alapján – nem is olyan abszurd. A marxista tudományfelfogásában ui. a társadalomtudományok funkciójához egyfelől értelemszerűen hozzátartozik az empirikus megismerés. Hiszen nyilvánvaló, hogy „a csupán szubjektív elhatározás megtörik a fel nem fogott és automatikusan 'törvényszerűen' ható tények súlyán". De ugyanígy az is nyilvánvaló, hogy „nincs olyan szituáció, amelyben a 'tények' egyértelműen szólnának a cselekvés mellett vagy ellen", amelyeket minél „lelkiismeretesebben vizsgálunk, annál kevésbé egyértelműen mutatnak egyetlen irányba".[52] Világos, hogy sem a nevelési célok,

[52] Lukács György: „Történelem és osztálytudat", Budapest 1971, 244.

sem az alapjukat képező és bennük kifejeződő értéktételezések nem alkothatók meg *kizárólag* az adott nevelési valóság „tényeiből".

Az a kérdés, hogy milyen általános filozófiai-ontológiai és konkrét társadalmi összefüggésekbe ágyazottan, továbbá milyen szaktudományos bázison, hogyan alapozhatók meg a nevelés közeli céljai és távlati eszményei[53] – visszavezet a pedagógia „kettős karakteréhez", aminek lényege voltaképpen *a megismerő és célkonstruáló funkcióban* rejlik. E kettős funkció betöltésében azonban a szaktudományos és filozófiai megközelítés egészen közvetlenül, nyilvánvaló mód feltételezi egymást, s ez egyben – továbbgondolva – az empirikus megismerés és az értéktételezések közti „visszacsatolás" mibenlétére is rávilágít. „A dialektikus módszer valóságszemlélete" ti. épp azért képes a cselekvések számára irányt mutatni, mert a közvetlen tapasztalati tényektől az „igazi tényekig", azaz *a tények társadalmi-történelmi, funkcionális megértéséig* visz el. E funkcionális összefüggések és a velük releváns tények *meglátása* és *értelmezése* viszont a legnagyobb mértékben függ a hozzájuk társuló pozitív, vagy őket éppenséggel mások jegyében tagadó értékek választásától. A „marxizmus dialektikus valóságszemlélete" azért teszi lehetővé, hogy a nevelésben követendő, és a nevelési folyamatok megismerését vezérlő értéktételezések sem merőben önkényes spekulációk tárgyává, sem a jelen, az adott pusztán önigazoló ideológiájává ne váljanak, mert „nem úgy lép fel, mint a hagyományok védelmezője, hanem a jelen pillanatnak és az ebből adódó feladatoknak a *történelmi folyamat totalitásával* való kapcsolatát hirdeti", ahol „a végcél nem a 'valóságos' folyamathoz... hozzárendelt 'követelmény' vagy 'idea', hanem az egészhez, *a társadalom mint folyamat egészéhez való viszony*".[54]

A pedagógia „természetéből", azaz a feltétlen gyakorlathoz kötöttségből adódó konzekvenciák tehát valóban „kettős karaktert" kölcsönöznek a pedagógiának. Úgy tűnik azonban, ezt a kettős jelleget nem annyira a „teoretikus és praktikus" jelzők fejezik ki – mint Brezinkánál –, hanem az alkalmazott és alapkutatási irány *egységében* ölt testet. Ez a fogalmi különbség tartalmi különbséget takar: míg a „praktikus" jelző az ismertetett gondolatrendszerben a tudományosság lehetetlenségének hívószavaként szerepelt, addig az alkalmazott tudomány fogalma nem jár együtt ilyen asszociációval. (Márpedig jól tudjuk, hogy a tudományos fogalmak „lappangó utalásai" mennyire nem közömbösek!) Másfelől a pedagógiának az alap- és alkalmazott kutatási *irány* egységeként történő felfogása az interdiszciplináris kapcsolatokat is továbbértelmezi. Magától értetődik ui., hogy a „cselekvési mező" feltárásában a pedagógia épít a pszichológiai, szociológiai, közgazdasági ismeretekre, vizsgálati módszereket és technikákat kölcsönöz tőlük, s amikor a nevelési célok kidolgozásáról van szó, akkor a fejlődés- és neveléslélektani törvényeket éppúgy alkalmaznia kell, mint amennyire a konkrét és aktuális szociológiai és gazdasági tényezőkkel operál. Ezeket hozza kapcsolatba társadalomontológiai összefüggésekkel – nem pedig „metaetikai" feltevésekkel. Ebben a célkonstruáló irányban voltaképp nemcsak a leírás és alkalmazás, hanem a világnézet és tudomány egységét is

[53] E témát illetően vö. Mihály Ottó i. m., Pataki Ferenc: Személyiségelmélet és pedagógia a marxizmusban és a neotomizmusban; MFSZ, 1963/4. Nyilvánvalóan ide tartozik az a problémakör, amelyet a polgári pedagógiai antropológiában a „homo educandus" és „homo educabilis" kérdéseiként találunk meg. Vö. Bálint Mária: Pedagógiai antropológiai tanulmányok az NSZK-ban. MPSZ, 1974/2.

[54] Lukács György, i. m. 243., 245. (Kiemelés tőlem – *B. M.*)

hordozza. A „nevelési problémák objektív és speciális összefüggéseinek, ill. társadalmi relevanciájuknak" (Brezinka), tulajdonképpen a „végállapotból" kiinduló vizsgálatoknak a tartománya pedig azt a kutatási terepet alkotja, ahol a neveléstudomány nem nélkülözheti az összefüggések közvetlen megismerését, ahol tehát paradox módon mégsem a „technológiai hatékonyság", hanem éppen a feltárás a vezérszempont. S itt bízvást elfogadható Brezinka megfogalmazása is: a „kérdésfeltevéseinek szilárd magját", azaz a megközelítésmód minden más tudománytól elhatároló *közvetlen* szempontját valóban az ember-, ill. a társadalomformálás „teleologikus-kauzális" problémái alkotják. A neveléstudományi kutatások e szempontokra, a feltételegyüttes különböző – gazdasági, szociológiai, pszichológiai – síkjaira, színtereire (iskola, család stb.), ill a társtudományok eredményeinek *e szempontok szerinti* szintetizálására irányulnak. Kérdései tehát olyan kontextusban jelennek meg, amelyre nincsenek más tudományokban készentalált válaszok. A „tárgyi specifikum" lényegében a kérdésfeltevéseknek ebben a specifikus kontextusában rejlik, és nem valamiféle statikus definíción múlik. Összegszerűen tehát a neveléstudomány objektumszférája nyilvánvalóan az ember tudatos alakítása, *specifikumát* pedig *funkciója* adja; nevezetesen, hogy konkrét társadalmi és általános világnézeti-filozófiai összefüggésekben, a társtudományok eredményeinek felhasználásával kidolgozza az ember alakításának közvetlen és perspektivikus céljait, ennek társadalmi vetületeit, realizálásuk elvi és gyakorlati feltételeit, továbbá mindezek vezérletével ismeri meg és alkalmazza egyszersmind a nevelési valóság működő törvényszerűségeit. A nevelési gyakorlat irányításában betöltendő szerepét így korántsem csupán a „felülről" jött döntések hatékony kivitelezésének „technológiai" megoldása adja, hanem kifejezetten vizsgálat tárgyává teszi azokat, és egyidejűleg az esetleges alternatív intenciók kidolgozását is feladatkörének tekinti.

A mondottak értelmében a pedagógia – meglátásom szerint – két, egymásra épülő, egymást kiegészítő-fejlesztő, a szó legigazibb értelmében dialektikus kapcsolatot alkotó kijelentésrendszert foglal magába, amelyeket nem metodológiai antagonizmus abszolúte, hanem feladataik és e feladatok megoldásában alkalmazott konkrét módszertani eljárásaik differenciái különítenek el relatíve egymástól. Így a *nevelésfilozófia* 1. a nevelésnek mint társadalmi jelenségnek a törvényszerűségeit általánosítja, egységes rendszerbe foglalja; 2. kidolgozza és megalapozza a nevelést általánosan orientáló értéktételezéseket, célkategóriákat; 3. továbbá összefoglalja és rendszerezi a nevelésről való gondolkodás tudományelméleti-metodológiai premisszáit. A nevelésfilozófia így végeredményben olyan funkciót tölt be a nevelési praxis, ill. a szaktudományos kérdésfeltevések orientálásában, mint a filozófia a maga általános-átfogó vonatkozásaiban. A *neveléselmélet* 1. feltárja (leírja, magyarázza és értékelően értelmezi) a „cselekvési mezőt", azaz a „nevelési valóságot", a benne működő törvényszerűségeket; 2. a nevelésfilozófiában általánosan megfogalmazódó értékorientációt a szaktudomány módszertani keretei között, a konkrét társadalmi-nevelési gyakorlat feltételei szerint, konkrét célokban operacionalizálja, meghatározza a nevelésben követett és követendő konkrét célokat (a kialakítandó személyiségvonásokat, kvalifikációs célokat és ezek társadalmi aspektusait); 3. kidolgozza a megvalósítás feltételegyüttesét, cél-eszköz relációkat. Így voltaképpen a szocializáció folyamatait és irányait fogja át elméletileg. Ezért a pedagógiának ezt az ágát a *„szocializációs tevékenység elméleteként"* is felfoghatjuk, ha a szemléleti tartalmát akarjuk

kidomborítani, ahol a *problémák egységes megfogalmazási módját* a kérdésfeltevések jelzett specifikus kontextusa biztosíthatja.

A metodológiai konzekvenciákat tekintve a pedagógia bizonyos sajátossága szintén a „kettős funkció", a „specifikus kontextus" mentén sejlik fel. Ezt azonban nem annyira tudományelméletinek, hanem, kissé szokatlan fordulattal élve, inkább „tudománygyakorlatinak" nevezném: ti. amennyiben a neveléstudomány *gyakorlatilag teszi explicitté a tudományfilozófiai intenciókat.* A pedagógiában ui. olyannyira közvetlenül manifesztálódik a tudományos tevékenység társadalomhozkötöttsége és értéktöltete; ráadásul közvetlen feladata, a nevelési gyakorlat irányítása miatt olyannyira szüksége is van ennek manifesztálására, hogy míg más tudományok csak közvetve fejezik ki, addig a pedagógiának külön kijelentésrendszerben ki is kell fejtenie valóságos jelenlétüket és konzekvenciáikat mind az elmélet, mind a gyakorlat tekintetében. Ez magyarázza meg, miért vonul végig a pedagógiai vitákon a nevelésfilozófia szükségessége, míg „szociológia-filozófiával" vagy „pszichológia-filozófiával" nemigen szoktunk találkozni. Ha valamiben, akkor véleményem szerint csakis abban nyilvánul meg a pedagógia metodológiai sajátossága, hogy egy percre sem függesztheti fel a tudományfilozófia, az empíria és a praxis egymásravonatkoztatását.

Ezeknek a körülményeknek a következetes végiggondolása – úgy vélem – tisztázhatja, hogy a „végállapot", a cél vagy a tudatos értékintencionalitás miért nem lehetetleníti el a pedagógia tudományos művelését. Sőt, a feltételek pontos számbavétele inkább egyértelműsítheti a tudományos tevékenység valós szempontjait, hiszen 1. a kérdésfeltevések félreérthetetlenül és kendőzetlenül tartalmazzák a vizsgálódások kiinduló premisszáit; 2. nyíltan vállalják, hogy milyen gyakorlatot szolgálnak, s hogy egyáltalában ténylegesen mindenkor gyakorlatot szolgálnak; 3. eredendően kimondattatik az elméletalkotás célkonstruáló funkciója, amelynek végső soron minden elmélet eszköze volt és marad. Vagyis a társadalmi álláspont jelenvalósága a pedagógia tudományos művelésében a *tudományelméleti lehetőség síkján* nem bizonyul elvi akadálynak. E lehetőség *realizálása* az, ami ténylegesen mindenkoron a konkrét társadalmi érdek-érték képviselet függvényeként alakul. Mind a megismerő és célkonstruáló funkció, mind a nevelésfilozófiai és neveléselméleti „kijelentésrendszer" kapcsolatát, egymásrautaltságuk lényegét – amely a tények funkcionális-történelmi megragadásában áll – és relatív különállásukat is összegszerűen szemléletessé teheti Marx klasszikus példája. Mert teljességgel igaz, hogy miközben osztályálláspontja tette lehetővé számára a polgári nemzetgazdaságtan bírálatát, azalatt a gazdasági folyamatok objektív leírását konkrét vizsgálatainak „értékmentes" módszertani eljárásai biztosíthatták.[55] A pedagógiát illető esetleges kritikák és önkritikák tehát nem a „tudományelméleti különállás" feltevéseire, hanem a konkrét elméletek és konkrét kutatások tartalmi elemzésére kell hogy épüljenek. Így azután, ha nem a „tapasztalati tudományok" prekoncepciójával, de „előítéletek nélkül" merjük végiggondolni a pedagógia belső tudományelméleti problémáit, akkor valószínűleg ezen mindkét „fél" okulhat.

Mindez persze csak akkor lehetséges, ha a pedagógia a tudományosság tekintetében megkezdett önvizsgálatait a jelenleginél fokozottabb mértékben konkretizálja és elmélyíti. A mondottak ui. egyáltalán nem jelentik a pedagógia „fölényét", vagy afféle „labda-

[55] Erre az összefüggésre mutat rá Józsa Péter, i. m.

visszadobást" az értéktartalom mezején. Kétségtelen, hogy a marxista neveléstudománynak is van mit tennie a tudományelméleti-metodológiai precizitás megteremtésében. E tekintetben a „tapasztalati tudományok" „tapasztalata", nemkülönben a pozitivista tradíciók feleleventése a polgári pedagógiában egyszerre lehet intő példa és inspiráló tényező. A XX. század tudományfejlődési tendenciáiból kiszűrhetők azok, amelyek időtállónak, helyesnek bizonyultak, amelyek konkrét tudománytörténeti tanulságokkal erősítik meg a dialektikus marxista tudományfelfogást. A hagyományokon és tekintélyelveken alapuló gondolkodás kritikai ellenőrzésének követelménye a gyakorlat visszajelzései alapján, a tapasztalati-kritikai ellenőrzés jelentősége a tudományos gondolkodásban, a gondolkodás premisszáinak világos kifejtése, megnevezése, nem utolsósorban a terminológiai egyértelműség és konzisztencia megteremtése – hogy csak néhány példát idézzünk – olyan kritériumok, amelyek nemcsak hogy nem idegenek a marxista neveléstudománytól, de nélkülük az nem is képzelhető el. Ha pedig – okulva a pedagógia „történeti sajátosságain" – olyan koncepciók mutatnak rá jelentőségükre a „pedagógiában nem ritkán táplált illúziók felszámolásában és a kívánságok által vezérelt gondolkodás kritikájában",[56] amelyek egészükben elfogadhatatlanok, akkor ebből nem a problémák diszkreditálása, hanem a megoldandó feladatok tudatosítása kell hogy következzék. Az összehasonlító és történeti vizsgálatok ehhez nyújtanak igen fontos támpontokat.

[56] W. Brezinka, i. m. 75.