

vezetők nem voltak képesek megfelelő ifjúsági közösségek, szervezettek kialakítására. Nyilvánvaló, hogy a jelenlegi tanárvezető mellett is komoly szerep jut az ifjúságnak.

7. Romániában is fontos feladata a felsőoktatásban működőknek a tudományos tevékenység. Ezt bele is tervezik az oktatók kötelező munkaterhelésébe. Az öncélú publikálást azonban nem szorgalmazzák. Az a vélemény, hogy publikálásra csak önálló kutatás eredményeként létrejött, kiérlelt, magas színvonalú tudományos dolgozat alkalmas. Több nagy intézet — évek szorgos munkája alapján — csak most készül első tanulmánykötetének kiadására. (A temesvári főiskolác nemrégiben jelent meg.) A Tudományos Napokra is évekig készülnek.

A tudományos tevékenység munkatervét fel kell terjeszteni az oktatásügyi minisztériumba. Ennek a munkatervnek a végrehajtását rendszeresen ellenőrzik. Egy-egy tanszék tagjai — tudományos munkatervükben meghatározott időpontokban — beszámolnak tudományos tevékenységük állásáról. Egyes részleteket ismertetnek a készülő dolgozatokból. A színvonalasabb tanulmányok nyilvános előadásra, vagy szaklapokban való publikálásra kerülnek.

8. Érdemes egy pillantást vetni a romániai pedagógus továbbképzés kialakult rendjére is. Ez az ún. versenyvizsgák rendszerében tükröződik, az alábbi fokozatok szerint:

a) Véglegesítési vizsga. Ez a vizsga valamennyi alsó- és középfokú iskolában tanító nevelő számára kötelező; 3 évi szolgálat után kell letenni. A sikeres vizsga a véglegesítés feltétele, illetménytöbblettel jár; a sikertelen vizsga elbocsátást eredményez.

b) Második fokozat. Nem kötelező vizsga. A nevelő erre a fokozatra 10 évi pedagógiai szolgálat után pályázhat. Ennek a fokozatnak az elnyerése tudományos dolgozat (disszertáció) készítéséhez, megvédéséhez, ill. szóbeli sikeres vizsga letételéhez van kötve. Emellett értékeli a gyakorló pedagógiai munkásságot is. Ennek a fokozatnak a megszerzése is magasabb illetményekre jogosít.

c) Első fokozat. Erre a minősítésre azok pályázhatnak, akik a második fokozattal már rendelkeznek. Erre a fokozatra a sikeres második vizsga után egy év múlva lehet pályázni. Ez a fokozat már nem vizsgához kötött. Egy bizottság bírálja el a pályázó tudományos és pedagógiai tevékenységét. A bizottság határozatát a minisztérium hagyja jóvá. Ezzel a fokozattal csak a legkiválóbb pedagógusok rendelkeznek. A pedagógusok bérrendszeréből következik, hogy ez a fokozat nem csupán erkölcsi, de anyagi előnyt is biztosít.

Romániában az a vélemény, hogy ezek a versenyvizsgák igen ösztönzőek a pedagógus társadalomra, a továbbképzésnek legcélszerűbb, leghatásosabb formái.

S ha végül össze kellene foglalnom a számomra legjelentősebb útitapasztalatot, a következőkre utalnék.

Románia általános iskolai nevelőképzése, látszatra, alacsonyabb szintű a mi képzésünkénél. A román szakemberek azonban kiemelik, igen nagyra értékelik a hat, ill. 5 osztályú tanítóképző iskolájuk (Școala Pedagogică) képzőerejét — főként a nevelői hivatástudat kialakításában — de a szakmai felkészítés vonatkozásában is.

Feltétlenül elgondolkoztató, és reálisnak látszik az a törekvés, hogy a három éves Pedagógiai Intézeteket (tanárképző főiskolákat) az egész általános iskolai nevelőképzés bázisává kívánják kifejleszteni. Ennek a tervnek a realitását mutatja az a széles körű kutatómunka, amely az ismertett alsótagozati szakos oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseinek kimunkálására irányul. Ha pedig ezt a koncepciót az élet, a gyakorlat igazolja — az eddigi tapasztalatok biztatóak —, akkor Romániában az egységes általános iskolai nevelőképzés sokat vitatott, nehéz problémája megoldottnak tekinthető.

CSOKNYAY JÓZSEF

ANALITIKUS NEVELÉSELMÉLET: ÚJ IRÁNYZAT AZ ANGOL—AMERIKAI PEDAGÓGIÁBAN

1. Az utóbbi időben mind sürgetőbb igény nyel lép föl a neveléstudomány új külföldi eredményei ismertetésének és a korabbinál differenciáltabb bírálatának igénye¹. Dolgozatom e meginduló kritikai munkához kíván hozzájárulni.

Elemzés tárgyául főként az Egyesült Államok pedagógiai törekvéseit választottam,

¹ SZARKA JÓZSEF: „A hazai neveléstudomány időszzerű kérdései” (KISS ÁRPÁD stb. (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből* 1962 Bp: Akadémiai 1963:

illetve — amennyiben a kultúr- és pedagógia-törtéreti hagyományok miatt szétválaszthatatlank — Angliáét is. Pedagógiai irányzatokat országok szerint osztályozni ugyan látszólag téves dolog, hiszen egy-egy iskola hatósugara túllépheti az országhatárokat. Az angolszász országokra — különösen az USA-ra — koncentrálni mégis több okból érdemes. Egyrészt

41—61) — Малькова, З. А.: „Некоторые теории нравственного воспитания в американской педагогике” *Советская Педагогика* 1966/10 120—30.

mert itt — a közös tradíciók és az ezeket hordozó közös anyanyelv révén — föllelhetők olyan közös pedagógiai áramlatok, amelyek az angol kultúrkor viszonylagos zártsága miatt más nyugati országban nem, vagy csak töredékesen figyelhetők meg. Másrészt mert az Egyesült Államok — részint a két világháború közötti nagy tudósbevándorlás következtében részint ideológiailag is a modern kapitalizmus fellegvára lévén — gyűjtőmedencéje napjainkban a polgári pedagógia jellegzetes törekvéseinek.

Mit értünk *pedagógiai irányzat*on? A pedagógia bonyolult jelenség; irányzataival foglalkozni jelentheti a közoktatáspolitikai utkeresések vizsgálatát csakúgy, mint a didaktikai kísérletek ismertetését vagy a neveléstudomány elméleti credményeivel való számvetést. Dolgozatom — a pedagógia fogalmát a tárgyalás áttekinthetősége végett eredeti tartalmára szűkítve — elsősorban a neveléstudomány eredményeit elemzi, a nevelési gyakorlat vonatkozásaira, illetve a neveléstudomány többi területén végbementő változásokra csak alkalmas kerítve sorol.

2. E tanulmány keretei nem engedik meg a különben elengedhetetlenül szükséges társadalmi-történeti feltételek hátteréről valószínűsítését az angol-amerikai pedagógia új fejleményeihez. Ez csak egy terjedelmesebb munka földadata lehet². Bevezetésül csak utálhatunk két történeti kérdésre: Mi sarkallja az angol, főleg pedig az amerikai neveléstudomány új kísérletekre? És: mi a filozófiai analízis?

A neveléstudomány jelenlegi munkaterületén az egyik legfontosabb változás — írta egyik amerikai megfigyelője néhány esztendővel ezelőtt —, hogy: „A neveléstudomány és a neveléstudományi szakemberek növekvő számban fordulnak azoknak az alapvető fogalmaknak és gyakorlati eljárásoknak szigorú elemzése és bírálatára felé, amelyek bármely szempontból kapcsolatban állanak a neveléssel”³.

Hol keressük e változás okait? Távlabbi előzménye — a pedagógiai progresszivismus

hanyaglása és bomlása elmélet és gyakorlati síkján egyaránt — pedagógiatörténetek körében az angolszász pedagógiáról szólva már-már közhelyszámba megy⁴. A filozófiai analízis szemléletmódjának és módszereinek behatolását a neveléstudomány területére azokhoz a vizsgálódásokhoz fűzhetjük, amelyeket O. B. SMITH a pedagógia tudományelméletének nevez⁵. Az idevonatkozó kutatások a fogalomalkotás útjának hagyományos behaviorista elméletét kritizálták, majd a transzfer-elméleten keresztül kiterjeszkedtek a tanulásméletek körülbővítő vizsgálatára. A kutatók ezekkel a kérdésekkel hiába fordulnak a kor divatos neveléstudományi elméleteihez — elsősorban a progresszivismushoz — válaszáért; ezek a problémák kívül estek a neveléstudomány kutatási érdeklődésén. Sajátos törés keletkezett így a nevelés elmélete és gyakorlata között. Egyre nyilvánvalóbbá vált egyrészt az elméleti munka hibája: túllontúli általánosságok következtében elhanyagolta a nevelési gyakorlat részletkutatásait. Másrészt a metodika elméleti alapok híján szem elől tévesztette a kutatási távlatokat, és mechanikussá vált. Egyre égetőbb lett egy olyan neveléstudományi módszer kidolgozása, amely közvetíthet elmélet és gyakorlat között.

3. Az áttörés azonban nem az amerikai, hanem az angol neveléstudományban kezdődött. Angliában ugyanis sohasem épült zárt rendszerre a progresszivismus, bár hatása itt is kimutatható⁶. A megoldás kézenfekvőnek tűnt: az angol filozófia fejlődési eredményeinek — a filozófiai analízisnek — kamatoztatása a neveléstudományban.

A filozófiai analízis korunk angol nyelvterületének egyik legdivatosabb filozófiai áramlata. Problémaköre több modern ismeret- és tudománytárgy⁷. Az angolszász gondolkodás empirikus hagyományával tart szoros kapcsolatot, történetileg a neopozitivisták irányzatához tartozik, mint a logisztika és a logikai pozitívizmus leszármazottja (L. WITTE,

BURSTON, WYNDHAM H.: „The Influence of John Dewey in English Official Reports” *International Review of Education* 1961: 311—23.

² WHITE, MORTON: *The Age of Analysis* New York: Mentor 1955; — URMSON, JAMES O.: *Philosophical Analysis. Its Development Between the Two Wars*: London: Oxford Univ. Press 1956; GOROVITZ, SAMUEL—WILLIAMS, RON G.: *Philosophical Analysis. An Introduction to Its Language and Techniques*. New York: Random House 1965 — Marxista ismeretek: BIKOVSKIJ, B.E.: *A modern polgári filozófia szaktudója. Az angol-amerikai szemantikus idealizmusról*, Bp: Szikra 1949; HAVAS ERNŐ: „Burzsoa filozófiai irányzatok az amerikai imperializmus szolgálatában” *Társadalmi Szemle* 1950: 595—612; MÁRKUS GYÖRGY: „Az analitikus filozófia” (MÁRKUS GYÖRGY—TORDAI ZÁDOR: *Irányzatok a mai polgári filozófiában* Bp: Gondolat 1964; 369—442); MÁRKUS GYÖRGY: „Kritikai megjegyzések Ludwig Wittgenstein értekezéséhez” (WITTGENSTEIN, LUDWIG: *Logikai-filozófiai értekezés* Bp: Akadémiai 1963: 9—89) — Szövegyűjtőmunkák: AMMERMAN, ROBERT R. (ed.): *Classics of Analytical Philosophy* New York: McGraw-Hill 1965; FLEW, A.G.N. (ed.): *Logic and Language* New York: Doubleday 1965.

² Jelen írás része egy nagyobb lélegzetű munkának, amely az angol-amerikai neveléstudomány új törekvéseit ismerteti.

³ SMITH, OTHANEL B.: „Philosophy of Education” (HARRIS, CHESTER W. (ed.): *Encyclopedia of Educational Research* New York: Macmillan 1960^a: 957—64) — Hasonlóképpen HIRST, PAUL H.: „In the last few years Philosophy of Education has here ceased to be a general discussion of the principles and aims of education. It has become a much more technical subject concerned primarily with the logical analysis of the concepts and propositions in educational theory.” (1965. szept. 29-án kelt leveléből. Készleges bibliográfiai útmutatás, hasznos tanácsait chelyűt is köszönöm.)

⁴ CREMIN, LAWRENCE ARTHUR: *The Transformation of the School. Progressivism in American Education 1876—1957*. New York: Knopf 1961 — KANDEL, ISAACK L.: *American Education in the Twentieth Century* Cambridge: Harvard 1957 — FROESE, LEONHARD: „Die Überwindung des Deweyismus in den USA” *International Review of Education* 1966: 24—35.

⁵ V.G. SMITH: im. 962—63.

⁶ DENT, H.C.: *Change in English Education. A Historical Survey*. London: University Press 1952: 61—97 —

GENSTEIN, G. E. MOORE). Az analitikusok központi témája nem új tudományelmélet kiépítése, hanem a tradicionális filozófiai problémákkal való foglalkozás. Kutatásaik tárgya és módszere a nyelv logikai-jelentéstani elemzése. Azaz: a hagyományos problémákhoz a filozófiai szaknyelv analízisével nyúlnak. Kimutatják, hogy a filozófia „nagy kérdései” a használt nyelv pontatlanságaiból erednek. E pontatlanságok megszüntetésére — s ezzel a filozófia végső kérdéseinek megválaszolására — a filozófiai szakkifejezések esetenként adekvát jelentésének megállapítását javasolják. Kutatják az egyes nyelvi jelek jelentéskörét (a köznyelvben), s ezt tartják mérvadónak a filozófiai ismeretek kifejtésében is.

4. Milyen nevelésmóleti és kutatásmódszertani eredményeket hozott az analitikus technika alkalmazása a pedagógiában? Figyel-műnket elsősorban a neveléstudomány kulcsfogalmainak elemzésére (*conceptual analysis*) fordítva dolgozatom az alábbi témakörökre bomlik:

- a) az analízis módszertani alapelvei;
- b) az analízis témakörei;
- c) az elemző munka technikája.

I. AZ ANALÍZIS MÓDSZERTANI ALAPELVEI

Az analitikusok álláspontját filozófia és pedagógia viszonyára vonatkozólag a következőben foglalhatjuk össze:⁹

a) A filozófia szerepe a neveléstudományban annyi, hogy a megismerés új technikáját ajánlja: a különböző logikai alapformák igazságának feltárását az alapjukat képező kijelentések elemzésén keresztül (NEWSOME).

b) E kijelentések tárgyai a neveléstudomány munkaterületén igen változatosak:

(α) etikai ítéletek a nevelési célmeghatározással kapcsolatban (O'CONNOR);

(β) a pedagógia hagyományos fogalmai és ítéletei, hogy a pedagógiai valóság és az elmélet viszonya megállapítható legyen (O'CONNOR);

(γ) társadalomtudományi fogalmak, eredményeiknek a pedagógiaelméletbe való beépítése céljából (HIRST).

1. Filozófia és szaktudományok viszonya

1. Ahhoz, hogy a pedagógia és a filozófia kapcsolatának fent ismertetett elképzelésével vitába szállhassunk, először is meg kell vizsgálnunk a filozófia fogalmát az analitikusok értelmezésében.

Miből áll az elemző-kritizáló tevékenység? Erre ad választ az ún. „második rendszer elmélete” (*second order theory*) vagy „dupla-fedelű rendszer” (*double deck system*). Ennek lényegét A. J. AYER nyomán HIRST így foglalja össze: „Ha a természet- és társadalomtudományokat első rendszerű tudományoknak (*subject*) nevezzük, mivel a világ leírására és magyarázatára töreksznek, a filozófiát második tudománynak nevezhetjük, mivel annak az útnak leírására és magyarázatára törekszik, amelyen az első rendszerű tudományok munkájukat végzik.”¹⁰

Valamely tudomány tudományjellege döntően attól függ, van-e olyan területe a valóságnak, amelyet csak e tudomány eszközeivel ismerünk meg, adekvátak e tudomány eszközei a valóság kutatandó területeinek feltárására, és valóban a valóságot tárja fel, azaz törvényszerűségeket állapít-e meg e tudomány a valóságról. Az ún. *second order theory* esetében nyilvánvaló, hogy az analitikusok a filozófia létjogosultságának igazolása céljából a megismerés problémáit tartják a filozófiai tevékenység adekvát megismerési területének. A *second order theory* tehát a filozófia illetékeségi körét az ismeretelméletre (ezen belül is a hétköznapi gondolkodás logikájára) szűkíti. A filozófiát azonban tudományosságának kockáztatása nélkül nem cserélhetjük fel egyetlen szaktudománnyal sem. A szaktudományok a valóság egyes részterületeit kutatják — mit kutat akkor hát a filozófia? Hol találunk számára adekvát megismerési területet? A filozófia a valóság legáltalánosabb törvényszerűségeit keresi, „mindennemű mozgás és fejlődés legáltalánosabb törvényeinek tanulmányozása”.¹¹ A filozófia speciális munkaterülete tehát — ez a marxizmus felfogása — a valóság minden szférájában érvényesülő, legáltalánosabb törvények világa.

2. Mi a feladata a filozófiai tevékenységnek? Ez a kérdés szorosan összefügg a filozófia tárgymegjelölésével, s így minden irányzat válasza jellemző magára a válaszadóra.

Az analitikusok — különösen az oxfordi iskola, az ún. terapeutikus analízis hívei — szerint a filozófiai tevékenység feladata feloldani a filozófia hagyományos „nagy kérdéseit”, általában a felesleges elméleti problémázást minden munkaterületen azáltal, hogy a kulcskérdések értelmetlen voltát kimutatja. A vizsgálandó elméletek fő problémái azért megoldatlanok mind a mai napig, mert megoldhatatlanok. A problémákat magukbafog-

⁹ O'CONNOR, DAVID JAMES; *An Introduction to the Philosophy of Education* London; Routledge 1958; 1-15 — HIRST, PAUL H.; „Philosophy and Education” *British Journal of Educational Studies* 1963/9 51-64 (kny. is) — HARDIE, CHARLES DUNN; „The Philosophy of Education in a New Key” *Educational Theory* 1960; 255-61 (Közi PARK, JOE, ed.; *Selected Readings in the Philosophy of Education* New York; Macmillan 1963;

579-90), — NEWSOME, GEORGE L.; „Analytic Philosophy and Theory of Education” *Proceedings of the 16. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society 1960.* (Közi PARK; im. 565-78)

¹⁰ O'CONNOR; im. 113. l. 2. jegyzete stb.

¹¹ HIRST; im. 60

¹¹ KONSZTANTINOV, F.V. (szerk.); *A marxista filozófia alapjai* (ford.) Bp; Kossuth 1959; 30

láló állításokra ugyanis nincs logikailag releváns bizonyíték; de nem is lehet, s éppen ezt a lehetetlenséget feladata az analízisnek kimutatni. „Régebben a filozófusok meg kritikusaik is elkövették azt a hibát, hogy feltételezték: a filozófia magasabbrendű tudomány, tőle lehet választ várni olyan bonyolult és fontos kérdésekre, mint az emberi élet, az ember helye és távlatai a világmindenségben. ... a filozófia — a kifejezés hagyományos értelmével ellentétben — nem az ismeretek egy rendszere, hanem sokkal inkább kritikai-értelmező tevékenység” —, mondja O'CONNOR.¹² — Mindez tehát azt jelenti, hogy a filozófiának nem heurisztikus, hanem magyarázó funkciója van. Egy-egy alapvető fogalom összes aspektusának felmutatásával nem a valósághól merített ismereteinket bővíti, pusztán föleleveníti azt, ami már a tudatunkban van, csakhogy a peremén.

Az analitikusok helyesen mutatnak rá arra, hogy mindenfajta tudományos tevékenység kezdete az eddigi eredmények kritikája. De elfeledik, hogy a következő lépés minden tudományos tevékenységben a valóság eddiginél mélyebb feltárása. Az analitikusok belemerednek a kiindulásként felvett kritikai magatartásba; abszolutizálják azt, ami a megismerő tevékenységben csupán egy a sok mozzanat közül. Szerintünk viszont a legáltalánosabb törvényszerűségeket tanulmányozásának konkrét és gyakorlati feladatai vannak: a) a világtkép, a világnézet tudományos alapokra helyezése; b) olyan általános módszertan kidolgozása, amely a szaktudományok megismerő tevékenységében — a megismerés tárgya szerint konkretizálva — alkalmazható.

Mindkét feladat természetszerűen következik a marxista filozófia tárgyválasztásából; abból ti., hogy a filozófia a *legáltalánosabb* törvényszerűségeket vizsgálja. Olyan általánosakat, amelyek a világra és abban elfoglalt helyünkre nézve tudományos igénnyel és személységet befolyásoló célzattal tájékoztatnak (világnézet). Minthogy pedig a megismerés törvényei közül is a legáltalánosabbakat vizsgálja — ez különbözteti meg a marxista ismeretelméletet akár a pszichológiától, akár a logikától, akár az egyes szaktudományok metodológiájától —, joggal feltételezheti, hogy e módszereket a szaktudományok minden területére gyümölcsözően alkalmazni lehet.

A filozófia *second order theory*-ként való felfogásában benne rejlik a második feladatnak a vállalása, legalábbis ennek lehetősége. De a marxizmus által elsődlegesen kitűzött feladatot — a tudományos világnézet kiépítését — az analitikusok mindenképpen tagadják. Hiszt elismeri ugyan bizonyos filozófiai elvek világnézetet meghatározó jellegét (*philosophical beliefs*) —, csakhogy tudományosan nem

tartja helyesnek és kívánatosnak. Az analitikusok még a lehetőségét is elutasítják annak, hogy világnézeti, vagy arra hatást gyakorló tudományt műveljenek. Számukra a filozófia tisztán technikai tevékenység — szubjektív meggyőződésektől mentes, sőt éppen a „káros világnézeti problémák” föloldására hivatott.

Régtől jól ismert tétel azonban, hogy az állást nem foglalás is állásfoglalást takar. Könnyűszerrel kimutatható ez az analitikusok munkáján is. Ennek a hangsúlyozottan előföltevésektől mentes kritikai attitűdnek célzata — szubjektive jószándékúan vagy objektíve is ellenségesen — nagyon is világos: a kételkedő magatartást (*openmindedness*) minden világnézettel szemben propagálják, rejtetten vagy nyíltan elsősorban a marxizmussal szemben.

3. Eddigi elemzésünket összefoglalva megállapíthatjuk tehát, hogy az analitikus filozófia tárgya a szaktudományok megismerő tevékenységének leírása és magyarázata, feladata pedig kritikai: el akarja oszlatni azokat a zavarokat, amelyek a megismerési út be nem tartásából, a kiinduló tételek vagy az eredmények logikailag hibás kifejezéséből származnak. Milyen kapcsolat építhető ki azonban az effajta filozófiai tevékenység és a szaktudományok között általában, a filozófia és a pedagógia között konkrétan?

Az analízis tevékenység mindig a tudományos gyakorlatra épül, esetünkben a neveléstudomány nevelési gyakorlatot megismerni akaró tevékenységére. Mindenütt munkába kell lépjen, ahol ennek a gyakorlatnak elvi interpretációjában nehézség mutatkozik, mégpedig a nyelvi kifejezőeszközök információs értékének és logikai szerkezetének nem ismerése miatt. Röviden: a filozofálás segédeszköz pontatlan fogalmak tartalmának feltárására, s ezek alapján különböző logikai műveletek elvégzésére. A neveléstudományban konkrétan: a gyakran, de változó értelemben használt fogalmak jelentésének megvilágítása, a rájuk épülő következtetések helyességének nyelvi-logikai bírálata az oktató-nevelő gyakorlat eredményesebbé tétele végett.

Az analízis tehát magában rejt egy fontos aspektust. Általánosításainak megtételénél a szaktudományokból indul ki, oda is tér vissza. Amit azonban erőteljesen kifogásolunk, az az általánosítások területe és szintje. Az analitikusok — mint korábban rámutattunk — nem a szaktudományok eredményei iránt érdeklődnek általában, hanem csak megismerő tevékenységük hogyanja iránt. Ennek következtében általánosításai sem jutnak el a létezés végső kategóriájáig, hanem megrekednek a logika szférájában. Ez az oka annak, hogy a megismerésre vonatkozó segítségnyújtásokr is csak a logikára korlátozódnak; átfogó — a logikai utakat magában foglaló, de azokat túl is lépő — ismeretelméleti-módszertani

¹² O'CONNOR; im. 4

segítségét a szaktudományoknak adni nem képesek.

2. A nevelésemélet problémája az analitikus filozófiában

1. O'CONNOR a pedagógiát nagyjából két területre osztja: a nevelési gyakorlat területére, ahol a nevelési tevékenység folyik, és a nevelési elmélet területére, ahol megkülönbözteti a módszerek, a módszertan és a célok kérdéskörét. A viszonyt a nevelés gyakorlata és elmélete között a természettudományok elmélete és gyakorlata kapcsolatahoz hasonlítja. Az elmélet szférájában kerül sor a különböző hipotézisek föllállítására; ez a pedagógiai elmélet speciális föladata. A gyakorlat tényei aztán megdöntik vagy megerősítik az elmélet hipotéziseit. A pedagógia tehát nem önálló tudomány, hanem az eljárásokra, módszerekre vonatkozó hipotézisek rendszere.

2. HIRST O'CONNOR e véleményét bírálva fejti ki saját elképzelését a pedagógia tudományjellegéről. Véleménye szerint O'CONNOR hibázik akkor, amikor a nevelésemélet és a nevelés gyakorlatának viszonyát a természettudományok mintájára alkotja meg. A természettudományok célja heurisztikus: a valóság új területeinek fölfedezése és föltérképezése. Elméleti munkájuk föladata e valóságföltárás elősegítése, amihez első lépésként a föllájtandó hipotézis szolgál.

A nevelésemélet föladata azonban gyökeresen más: nem heurisztikus, hanem praktikus. Minthogy a nevelés mint tevékenység nem valóságmegismerő munka, a nevelésemélet célja sem a valóság föltárásához szükséges munkahipotézisek föllállítása.¹³ Azokat az ismereteket, amelyeket a nevelésben alkalmazni kell, nem a nevelésemélet tárja föl; a funkciót átveszik tőle a neveléstudomány különböző társtudományai: a biológia, fiziológia, pszichológia, szociológia stb. Mi hát a nevelésemélet föladata? Összeszedni azokat a speciális ismereteket, amelyeket e társtudományok saját munkaterületükön föltártak, de a nevelésben is alkalmazhatók, illetve alkalmazandók. Mivel áttételek nélkül ezek a részismeretek — pl. a pszichológia eredményei — nem vihetők be a nevelés gyakorlatába, a nevelésemélet föladata ezeknek a tudományos eredményeknek a „leföldítése” a nevelés hagyományos terminológiájára, válaszként a nevelés gyakorlatában fölmerülő kérdésekre. Hogy azonban mit kell kiválogasson a különböző társtudományok területéről, azt a nevelési gyakorlatban fölmerülő kérdések szabják meg. Ezeket a kérdéseket „veszi föl” a nevelésemélet, átfordítja az egyes szaktudományok nyelvére, s így keresi a gyakorlat problémáira a megfelelő válaszokat.¹⁴

¹³ HIRST; im. 60

¹⁴ HIRST; im. 64

3. Mindkét ismertetet fölfogás gyökerében tagadja a pedagógia tudományjellegét. O'CONNOR aztal, hogy a nevelés elmélete és gyakorlata közti kapcsolatot a természettudományok elméleti és gyakorlati ágai viszonyához (pl. elméleti-kísérleti fizika stb.) hasonlítja. Ezzel ugyanis megszüntette a valóságnak azt a területét, amelyet a pedagógia tudományos eszközeivel kellene föltárni. Igaza van HIRSTnek akkor, amikor bírálja O'CONNOR e fölfogását. O'CONNOR ott hibázik, hogy elméleti és kísérleti fizika viszonyához hasonlítja a pedagógia elméletét és gyakorlatát anélkül, hogy megjelölné, milyen valóságseleket akarunk megismerni e tudományos tevékenységgel.

HIRST pedagógiafölfogása ezt a hibát nem követi el. Számára a nevelés gyakorlata az, amelyre a nevelés elméletének irányulnia kell. Míg O'CONNOR nem jelöli meg a pedagógia eszközeivel kutatóval valóságmezőt, HIRST elismeri a nevelés mint emberi gyakorlat objektivitását és kutatásra jogosultságát a nevelésemélettel szemben. Csakhogy a neveléseméletet nem tartja illetékesnek e valóság törvényeinek föltárására. Állítása szerint a nevelési valóságra vonatkozó törvényeket a pedagógia társtudományai hivatottak föltárni, nem pedig a nevelésemélet. Ez magyarázza aztán, hogy a neveléseméletnek HIRST-nél pusztán praktikus jelentősége van.¹⁵

A pedagógia megüresítése: tudományjellegétől való megfosztása még érthetőbbé teszi filozófia és pedagógia föntebb vázolt viszonyát az analitikus neveléseméletben. Ha a pedagógia — akár mert tárgya nincs, akár mert megismerésre nem hivatott — nem heurisztikus, természetesen nincs is szüksége egy a valóság legáltalánosabb törvényeit és kategóriáit kidolgozó filozófia tanulásaira. Viszont annál nagyobb szüksége van — hipotézisei föllállításában vagy terminusai értelmezésében, „fordító tevékenysége” közben — a formális logikai és nyelvi elemzésre.

II. AZ ANALÍZIS TÉMAKÖREI ÉS TENDENCIÁJA

Az analitikus mozgalomnak a pedagógiában való jelentkezésére utalva már megjegyeztük, hogy az utóbbi években — elsősorban az USA-ban — a pedagógia szakemberei egyre gyakrabban túllépi a filozófiai analízis hagyományos szabályait. E módszereket és technikákat — amelyeket jelenleg az ún. oxfordi iskola (I. L. AUSTIN, G. RYLE, P. STRAWSON)

¹⁵ HIRST a pedagógiaelméletet — föltűnő, hogy nem differenciál oktatás és nevelés elmélete között sem! — a módszertannal azonosítja. Mindaz, amit a pedagógiaelméletre jellemzőképpen fölhoz — a gyakorlati tevékenység közvetlen irányítója, más tudományok eredményeit a gyakorlat konkrét kérdéseitől sürgetve kutatja és a pedagógiai tevékenységre interpretálja stb. — a módszertanra illik.

diktál az angol filozófiában — fokozatosan fölváltja a többrétű, „szabálytalanabb” témamegközelítés. Ezekkel a „rendhagyó” kísérletekkel — amelyek elsődlegesen az Egyesült Államokban jelentkeznek — egy időben fokozatos eltolódás figyelhető meg az elemzések tárgyát illetően is. Egyre inkább a figyelem peremére siklik a pusztá nyelvhasznaát kérdése, s egyre nagyobb az érdeklődés a pedagógia hagyományos fogalmai iránt.¹⁶

Az analitikus mozgalom irányváltásával kapcsolatban 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 a filozófiával érintkező problémákon (értékek kérdése, etikai döntések hogyanja és érvényessége stb.) dolgoznak szívesebben. Az amerikai pedagógusok érdeklődését jobban vonzzák a neveléstudomány új fejleményei a nevelépszichológia területén csakúgy, mint pl. a tanulásléleletek terén. Ennek a — hangsúlyozom: csak tendenciá szerűen érvényesülő — jelenségnek két oka van. Az USA-ban nincs a filozófiai analízisnek tradíciója, az amerikaiakat tehát megszokások és a tudományos közvélemény elvárásai nem kötik. Másrészt; a neveléstudomány gyors fejlődése (tanítógépek, audiovizuális oktatási módszerek stb.) az utóbbi években éppen az USA-ban figyelhető meg; az új eredmények Európában — Angliában is — megkétszerezve jelentkeztek, ennek következtében a velük járó kérdések is kevésbé égetőek Angliában, mint Amerikában.

Bizonyos különbség tehető angol és amerikai szakemberek munkája között a tekintetben is, hogy az angolokat a jelenben is ható szervezett nevelésléleleti iskolák gondolatai — az analitikus mozgalmon kívül — kevésbé kötik, pedagógiai elemzéseik ezért általában előfeltevésektől mentesebbek. Az amerikai elemzések közül viszont igen sok határozott nevelésléleleti áramlatok tanításait kívánja igazolni modernebb és egzaktabbnak tűnő formában.

Végül bizonyos különbség van az angol és az amerikai elemzések között a politikai célzatosság szempontjából is. Az USA nevelési szakemberei számára általában elsőrendű szükségességnek látszik határozott politikai meggyőződések célzatos beépítése nevelési rendszerükbe az illető fogalom újra elemzése —, azaz: „modernizálása” — révén. Az angolok

viszont úgy politizálnak, hogy látszólag többé-kevésbé tartózkodnak az e fajta kísérletezéstől.

A fogalomelemzés témakörében egyértelmű fölosztást nehéz ajánlani vagy tenni; így hát eligazodni is nehéz. Az alábbiakban nem is vállalkozom erre. Céлом az, hogy a legkiemelkedőbb témákat jelezzem, vázoljam kutatási problémáikat, és megemlítssem egy-két fő dokumentumukat.

1. Az analízis témakörei

1. A fogalomanalízis egyik leggyakrabban föltérképezett területe a *nevelés és pedagógia* kérdése¹⁷. A nevelés a kultúra eleme — állapítja meg R. B. PERRY —, amelynek meghatározott funkciója (kultúraátadás) és különböző aspektusai (formális és tartalmi oktatás — nevelés) vannak. M. BLACK 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 metaforákkal. BLACK szerint ez a nyelvhasznaát helyes is, szükséges is. Csak ügyelni kell, hogy e pedagógiai metaforák ne alkalmiak legyenek, hanem előre elgondolt rendszerben, szervezeten írják körül azt a fogalmat, amelyre analógiaként fölhozták őket. I. SCHEFFLER 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 tudományának nyilvánítására. (Így tér vissza — ezúttal fogalomelemzés formájában — a neveléslélelet módszertannal azonosítása, azaz tudományos rangról való lefokozásának előbb már ismertetett gondolata.)

A nevelés fogalmának elemzése közben merül föl a nevelés gyakorlata és elmélete közötti kapcsolat kérdése. Egyik vélemény szerint a két tevékenységi terület a hipotézisalkotás — kísérleti kipróbálás viszonyában áll egymással (O'CONNOR). Egy másik álláspont szerint a pedagógia közvetítő a nevelési gyakorlat és a pedagógiával rokon tudományok (pszichológia, szociológia stb.) között (HIRST). (Mindkét álláspont kritikai ismertetésére az előző fejezet vállalkozott.)

R. S. PETERS a nevelési cél fogalmát elemzi. Arra a konklúzióra jut, hogy a tanító ne az ún.

Educational Research 1964; 22—43

¹⁷ PERRY, RALPH BARTON; *Realms of Value* Cambridge; Harvard 1954; 411—14, 421—24 — BLACK, MAX; „Education as Art and Discipline” *Ethics* 1944; 290—94 (Mindkettő közli; SCHEFFLER, ISRAEL ed.; *Philosophy and Education* Boston; Allyn 1966; 17—38, 39—40) — O'CONNOR; im. 92—110 — HIRST; im. 57—61 — PETERS, RICHARD S.; *Authority, Responsibility and Education* London; Allen 1959; 83—95 — SCHEFFLER, ISRAEL; „Is Education a Discipline?” (UO szerk.; im. 64—77)

¹⁶ E jelenség dokumentumaként a *Review of Educational Research* 1964-i három éves nevelésléleleti és — filozófiai beszámolója már nem von határt a filozófiai analízis és a fogalomelemzés között. Az 1961-i összefoglaló — az akkor még érvényben levő gyakorlatot követve — e két működési területet külön tárgyalta. Vö. ezzel és a továbbiakkal is CLAYTON, STAFFORD A.; „Philosophy of Education” *Review of Educational Research* 1961; 20—37 — MAOMILLAN, C.J.B.; — KNELLER, GEORGE F.; „Philosophy of Education” *Review of*

„eszköz—cél modell” alkalmazza, azaz ne az oktatási—nevelési folyamaton kívülfekvő („metafizikai”) célokat keressen tevékenységének igazolása végett, hanem tartsa szem előtt: A nevelésben elsősorban az eljárás módja, a tanító magatartásformája, az oktatás—nevelés stílusa jelenti az értéket.

2. A didaktikában föllépő változások következtében különösen időszerűvé vált a tanulás fogalmának új megvilágítása¹⁸. Az ide vonatkozó kutatások általában megkülönböztetik a tanítás két aspektusát: a „folyamat” oldalt (valaki valakit valamire tanít¹⁹) és az „eredmény”-oldalt („valaki valakit valamire megtanított”). Megjegyzendő, hogy e két aspektussal, s ezzel kapcsolatban a tanítás—tanulás összefüggésével szemben ellentétes vélemények is jelentkeznek. Elemzik a tanulás viszonyát valamely célhoz (Kell-e, nem-e, hogy a tanítás a folyamaton kívülfekvő célt tüzzön maga elé?) és a tanítás szakaszosságát, megjelenését az időben (vö.: „órát tart”, de: „már három hónapja tanít” stb.).

Egyes kutatók (O. B. SMITH, I. SCHEFFLER) tanítási modellt szerkesztettek. SMITH kutatásában egy általa szerkesztett logikai modellt hivatkozik vagy utal; a szerző elemzi ezt a modellt, és fölsorakoztatja az általános modell konkrét helyzetekben megjelenő variánsait is. SCHEFFLER a filozófia- és pedagógiatörténet néhány ismert koncepciójából állít össze különböző tanítási modelleket, s ezek elemzése révén fejti ki saját koncepcióját.

A tanítás témaköréhez kapcsolódik a tapasztalat fogalma iránti megújuló érdeklődés (R. S. PETERS, J. HANSON). Ma már általában helytelenítik a tapasztalat révén szerzhető ismeretek szembeállítását, a tapasztalatnak mint egyetlen valódi ismeretszerzési módszernek igénylését a hagyományos ismeretanyaggal szemben. Ugyancsak kritizálják a progresszivitizmus abszolútizált gyermekközpontosságát. A tapasztalat fontosságát egyfelől az ismeretek gyakorlati alkalmazására, másfelől — ezen keresztül — a kritikus gondolkodásra nevelésben látják.

3. A pszichológiai fogalmak elemzése általában elsősorban az amerikai szakirodalomban található meg. Az e területen folyó fogalmi analízis erőteljesen befolyásolja az ún. logikai behaviorizmus behatolása a pszichológia munkaterületére is¹⁹. A behaviorizmus a pszichikus állapotokat a viselkedésre redukálja. A logikai

behaviorizmus a fiziológiai—pszichológiai állapotokra vonatkozó kijelentéseket redukálja a viselkedésre vonatkozó kijelentésekre.

Az utóbbi években a pszichológiai fogalom-elemzés egyre gazdagabb munkaterületen dolgozik. Így került elemzés alá pl. a potencialitás fogalma (TYNER), a szükséglet fogalma (B. P. KOMISAR), az alkotással kapcsolatos fogalmak (HALLMANN) stb. Ezen a bővülő területen fontosságát mindmáig megtartotta a magatartással és viselkedéssel kapcsolatos centrális behaviorista pszichológiai—pedagógiai problémakör.

A magatartás értelmezésével kapcsolatos legutóbbi vita tanítás, cselekvés és viselkedés között az alábbi viszonyt mutatta ki²⁰. 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 szabályoknak történő céltudatos engedelmességét alakít ki a tanulóban. Nem elégszik meg a körülményekhez való passzív alkalmazkodással, hanem aktivitásra serkent a fölismert lehetőségeken belül. A vita résztvevői ezt a fölismérést a cselekvés fogalmából vezették le; a cselekvés ugyanis nem alkalmazkodás a szabályokhoz, hanem szabályok által irányított (*rule guided*) aktivitás. A tanítás célja tehát eszerint nem valamely viselkedésforma kialakítása, hanem cselekvések egy bizonyos rendszerére nevelés. Azaz: a viselkedés átforgalmazása magatartássá.

Ennek a következtetésnek bírálói viszont joggal mutatnak rá a „cselekvés” pontatlan elemzésére. A cselekvést ugyanis nem elegendő pusztán azzal meghatározni, hogy hogyan viszonylik a külvilág által diktált objektív törvényekhez, szabályokhoz. Főként akkor nem, ha — mint egyes kritikusok kimutatták — a „szabály” terminust is pontatlanul használta az elmélet szerzője. (A vitában a cselekvés—viselkedés megítélésének az a szempontja, hogy ezek a szubjektum és az objektum kapcsolatba lépésének — az adott esetben konkrétan: ember és külvilág találkozásának — formái, föl sem vetődtek. Pedig e két szubjektív megnyilatkozás lényegéig hatoló elemzése csak a pszichikum és külvilág érintkezésében elfoglalt helye és betöltött szerepe alapján volna valóban lehetséges.)

¹⁸ SCHEFFLER, ISRAEL; *The Language of Education* Springfield; Thomas 1960; 60—101 — UO; *Conditions of Knowledge* Chicago; Scott 1965 — UO; „Philosophical Models of Teaching” *Harvard Educational Review* XXXV; 131—43; HESLER, ROBERT D. megjegyzéseit a szerző válaszával lásd *Harvard Educational Review* XXXV; 363—67 — SMITH, O.B.; „On the Anatomy of Teaching” *Journal of Teacher Education* 1956; 339 skk. — UO: A Concept of Teaching” *Teacher College Record* 1960; 229 skk. (Utóbbi köztli SMITH, O.B. — ENNIS, ROBERT H. ed.; *Language and Concepts in Education* Chicago; McNally 1962; 86—101) — ASCHNER, MARY JANE; „The Language

of Teaching” (SMITH—ENNIS; im. 112—26) — PETERS; Im. 96—107 — HANSON, JOHN; „Learning by Experience” (SMITH—ENNIS; im. 1—23) — CABELL, COLIN; „A Comment on Wether Teaching Implies Learning” *Harvard Educational Review* XXXV; 82—83

¹⁹ SOROHVA, J.V. (szerk.); *Napjaink pszichológiája a tőkés országokban* (ford.) Bp; Tankönyvkiadó 1966; 63—6

²⁰ GREEN, THOMAS F.; „Teaching, Acting and Behaving” *Harvard Educational Review* XXXIV; 507—24 (kny. is) — SOLTIS, JONAS F., PETEWS, R.S., MCLELLAN, JAMES E. hozzászólását és a szerző válaszát lásd *Harvard Educational Review* XXXV; 491—209, 371—75

4. A fogalomelemzések köre kiterjeszkedik a nevelés egész területére. A széles munkaterületről mindent megemlíteni lehetetlen; csak egy-két gyakrabban analizált fogalmat sorolok föl.

Az egyik leggyakrabban vizsgálat tárgyává tett terminus a „demokrácia”²¹. E fogalmat társadalmi-történeti töltöttségétől megfosztva (demokrácia mint valamely társadalom politikai rendszere) és társadalomtudományi jelentését mellőzve rendszerint a társadalmi együttélés bizonyos (ideális) formáját látják benne (SMITH). A demokrácia — DEWEY-val egyetértésben — az a „nyílt társadalom”, amelyben az ember és ember közötti válaszfalak a legalacsonyabbak. — A demokráciát legfőbb „ellenségeitől” — a különböző ún. totalitárius rendszerektől (s itt jelenleg természetesen főleg a proletárdiktatúra értendő) — csak úgy lehet megvédeni, ha értékét és igazságát önmagán kívül, valamilyen transzcendens szférában nyomozzuk. Mindez a demokrácia ténybeli vizsgálatának eliminálására és idealista értékvizsgálatokra vezet. (O’CONNOR az érvényes értékek megítélésének kritériumait, SMITH az értékelés és az élvezés közti különbséget kutatja.) A „demokratikus nevelés” középponti kérdése, hogyan viszonyulnak egymáshoz az egyének a társadalmi alá- és fölérendeltség helyzetében. Ez a kérdés rejtőzik az *egyenlőség, egyenlő lehetőségek* (KOMISAR, CROMBS), a *szabadság, felelősség* (PETERS) stb. fogalma körüli vitákban. A választ általában a *tekintély* fogalmi analizisében keresik. (PETERS). A pedagógiai tekintély olyan nevelő-növéndék viszony, mondják, amelyben a növéndék — fölsímet ismeretbeli hiányosságai és szükségletei nyomán — maga ismeri el a nevelő mint a tudás képviselője illetékességét. — A „demokratikus nevelést” az oktatás területére vetítve hangsúlyozzák, hogy olyan pedagógiai módszer szükséges, amely mind a korszerű pszichológiai eredményekkel, mind pedig a „demokrácia” főnti nevelő-növéndék viszonyával összhangban áll. A javasolt megoldás általában az, hogy az oktatási módszerek akkor állnak a legnagyobb összhangban a demokratikus nevelés eszményével, ha ismeretnyújtási eljárásainkat a kutatás logikáját követve alkotjuk meg. Az idézett szerzők és a témakörrel kapcsolatos irodalom behatóbb tanulmányozása azonban arról győz meg, hogy a valóságban éppen ennek fordítottja történik: nem a kutatás logikájához igazítják a pedagógiai módszereket, hanem politikai meggyőződésükhöz nemcsak az oktatás-nevelés mód-

szereit, de azon túlmenően ismeretelméleti állásfoglalásaikat is. (Lásd erre vonatkozóan különösen a progresszivizmus ismeretelméletét).

E témakörhöz kapcsolódik az értelmi-erkölcsi nevelés problémája (22). A jelenlegi filozófia és pedagógia körében tovább él a progresszivizmus nézete az oktatás formális és tartalmi oldalának szétválasztásáról. E nézet megalapozásáért az intellektus fogalmának elemzéséhez fordulnak, megállapítva, hogy a jártasságok és készségek önmagukban automatizált cselekvési formák, amelyeket szoktatással és gyakoroltatással lehet kialakítani. Az ismeretek viszont a tanuló ítélőképességét, egész személyiségét veszik igénybe és fejlesztik, s az ismereteket pusztán automatikus úton (szoktatással stb.) kialakítani nem lehet. (RYLE, ROLAND) Az oktatás tartalmi és formai oldalának szétválasztásából származik az értelmi és erkölcsi nevelés föladatainak szembekerülése. E konfliktus megoldását a jellem fogalmának elemzésében keresik (PETERS). Az elemzés végeredménye az, hogy nincs egyazon nevelési rendszerben két különböző nevelési föladat — egy az értelmi, másik pedig az erkölcsi nevelés előtti —, hanem két különböző oktatási-nevelési típus létezik. Közülük az egyik főként az értelmi, a másik a jellemnevelést tartja föladatának, szoros összefüggésben azonban a jellem, az értelem nevelésével. A két föladat egyszerre oldandó tehát meg: az ismeretnyújtás hogyanja egyúttal a jellemnevelés eszköze és területe is. — A tudományos ismeretszerzés kritikái gondolkodásra, ezen keresztül pedig kételkedő magatartásra vezet; a *kritikai gondolkodás* fogalmának elemzéséből láthatóan ez az eszmény bontakozik ki (ENNIS, O’CONNOR). Mások az értelmi és jellemnevelés angolszász pedagógiában kibontakozó konfliktusát azzal kísérlék meg föloldani, hogy rámutatnak a szerzett ismeretanyag (értelmi nevelés) gyakorlati alkalmazásának szükségességére — ami már az erkölcsi állásfoglalás és problematika szférája. Ebben a szférában azonban más típusú gondolkodás is kell, mint amit a hagyományos ismeretek hagyományos módon nyújtása fejleszthet a tanulóknban. Ezt mutatja a „hétköznapi gondolkodás” (*commonsense thought*) fogalmának analizise (L.R. PERRY).

A fogalmi elemzésben helyt kapnak a közvetlenül világnézeti-társadalmi-politikai vonatkozások is (ezzel cáfolva az analizis deklarált apolitikusságát)²². A *felelősség* fogalmának elemzése pl. lehetőség a marxizmussal való éles polémiaira (PETERS). A *semlegesség*

²¹ SMITH; „Philosophy of Education” 961–62 — PETERS; im. 13–51, 55–79 — O’CONNOR; im. 46–71

²² SCHEFFLER, ISRAEL; *The Anatomy of Inquiry* New York; Knopf 1963 — RYLE, GILBERT; *The Concept of Mind* London; Hutchinson 1949; 25–35, 40–61, 280–318 (Közli SCHEFFLER; „Philosophy and Education” 140–204). — ROLAND, JANE; „On the Reduction of ‘Knowing That’ to ‘Knowing How’” (SMITH—ENNIS;

im. 59–71) — PETERS; im. 108–18 — PERRY, L.R. „Commonsense Thought, Knowledge and Judgement and Their Importance for Education” *British Journal of Educational Studies* 1965; 125–38 — O’CONNOR; im. 11–12

²³ PETERS; im. 55–79 — ENNIS; „Is it Impossible for the School to Be Neutral?” (SMITH—ENNIS; im. 102–11)

fogalom elemzése alkalmából igyekezzenek iskola és társadalom közt éles határt vonni (ENNIS).

5. Az analitikus mozgalom a modern technikai segédeszközök alkalmazásával és eredményességük értékelésével foglalkozó neveléstudományi munkaterületre is behatol (*philosophy of educational science*)²⁴. Magát e kutatási területet nevének analizálásával próbálják meghatározni (SMITH, NAGEL). Ez a terület a technikai eszközökre, általában a természettudomány (pszichológia stb.) eredményeire alapuló elvi döntések érvényességével foglalkozik. (Elfogadva, vitatva is tehát az O'CONNOR—HIRST javasolta nevelélmélet érvényességi körét.) Kutatja a technikai segédeszközök által nyert — általában a természettudományos — tapasztalatok igazságának kritériumait. Analizálja a technikai segédeszközökkel történő feladatmegoldás menetét, hogy érvényességüket logikailag mérlegelhesse (BURNS). Kutatja az eredmények osztályozásának és mérésének logikáját; tanulmányozza a természettudományos eredmények neveléstudományi általánosításának érvényességét, ennek föltételeit (NAGEL).

6. Végül: az analitikus technikát újabban egyre sűrűbben alkalmazzák magára az analitikus nevelélmélet eredményeire és módszereire is.²⁵ Egyrészt keresik a filozófiai elemzés kapcsolódási pontjait a neveléstudománnyal, és megállapítják az elméleti analízis szerepét a célok és a módszerek kérdéskörében (BARTON). Másrészt a filozófiai analízis által kidolgozott — illetve kidolgozandó — ún. informális logika és a pedagógiában eddig használatos logikák (pl. DEWEY logikai elmélete) között keresnek rokonvonásokat (HOLLEY).

2. A filozófiai analízis szerepe az angol—amerikai pedagógiában

1. Bár a fogalomelemzés bizonyos eljárásai a filozófiai analízishez kötődnek, a mai polgári filozófiai irányok jó része kritikai, természettudományos és analitikus érdeklődésű: nagy részben „új hangnembben” íródott (HARDIE: *philosophy in a new key*). Ez az „új kulcs” azonban nem a kutatás radikális irányváltását, sokkal inkább a régi problémák új szemléletét jelenti — vallja I. SCHEFFLER. Majd így folytatja: „... a tanulmányok nem képviselnek új iskolát az alapvető pedagógiai elvekkel kapcsolatban. Sokkal inkább az analitikus filozófia módszereit mutatják be működésükben”²⁶.

²⁴ SMITH, „Philosophy of Education” 962—63 — BURNS, ROBERT W.; „The Critical Incidental Technique as an Instrument of Educational Research. A philosophical analysis: Stanford; Univ. 1957 — NAGEL, ERNST; „Philosophy in Educational Research” (BANGHORT, F.W. (ed); 1. Annual IIAK Symposium on Educational Research Bloomington; IIAK 1960)

A filozófiai analízisnek a nevelélméletre való alkalmazása tehát inkább csak a kifejezés technikájában jelent valami újat — hiszen a filozófiai analízisnek más munkaterületen is csak ennyi a célja. Azok a fogalmak és tételek azonban, amelyeket kifejti, illetve amelyeket átértelmez, rendszerint a régiek. A polémia céljából tehát elsődleges feladatunk az új megközelítési mód mögül a hagyományos nevelélméleti nézeteket kibontani, rámutatva arra, hogy korszerűbb filozófiai megközelítéssel tartalmuk korántsem vált haladóbbá vagy számunkra elfogadhatóbbá.

2. Már a fogalomelemzés témaköreinek áttekintésénél kitént az újra meg újra előbukkanó pragmatista-progresszivistá nevelélméleti és nevelésfilozófiai alapállás. A tanulás fogalmával kapcsolatos közleményekben és vitákban egyre erőteljesebben hallatja hangját a tapasztalat egyedüli fontosságát hangsúlyozó nézet; s a tapasztalatot a progresszizmus szellemében értelmezik és szerepeltetik elemzéseikben. A demokrácia fogalmának analízise követi DEWEY szellemét, amikor megfosztva társadalmi-történelmi kötöttségeitől a demokráciát az emberi viszonyulások és az emberi magatartás időtlen kategóriájává emeli. A nevelő-nöwendék ezzel összefüggésben föltárt viszonya: a nevelő illetékességéről szóló elképzelés és a demokrácia eszméinek beépítése az oktatási-nevelési módszerek rendszerébe ugyancsak a progresszizmus eszméinek többé-kevésbé sértetlen továbbélését mutatja. (Hazai vonatkozásban KARÁCSONY SÁNDOR pedagógiai nézeteire utalhatunk.) Az értelmi-erkölcsi nevelés problémakörében újra találkozhatunk az oktatás és képzés formális és tartalmi oldalának szétszakításával, szembeállításával és a tartalmi oldal formaira redukálásával. Az érvek — a modern informális logikai kutatásra hivatkozva — általában újszerűek (bár még azok sem mindig!), a gondolatmenet végeredménye azonban a progresszizmus gyakran cáfolt alapállása didaktikai kérdésekben. A filozófiai analízis — saját eredményeit fürkészve — módszerét DEWEY-éval rokonítja; igyekszik rokoní szálakat kibogozni az amerikai progresszizmus legnagyobb alakja és az analitikai mozgalom logikai elmélet-módszere között.

Ugyanakkor, amikor nyíltan vagy félig rejtve a progresszizmus nézeteit próbálják átmenteni a progresszizmus alkonya idején, nyílt politikai állásfoglalás is jelentkezik a fogalmi analízis technikájában. PETERS a *felélősség* egyes problémáit tanulmányozva

²⁵ HOLLEY, FRANK K.; „Context and the Analytic” *Educational Theory* 1959; 165—68 — BARTON, GEORGE E.; „The Effect of Varying Types of Philosophical Analysis on Educational Theory” (BAYLES, E.E. (ed); *Proceeding of the 16. Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* Kansas; Lawrence 1960; 19—33)

²⁶ SCHEFFLER; „Introduction” (Uő; *Philosophy and Education*) 5—6, 11

— mint említettük — FREUDdal és MARX-szal csatázik az akarat-szabadság védelmében. ENNIS viszont — láttuk — az iskola politikai függetlenségét és társadalomtól való elzártságát vizsgálja-védi fogalomlemezés formájában.

3. Mindebből tehát leszűrhetjük a tanulságot: A filozófiai analízis munkájában tulajdonképpen nem is a megismerés vágya hajtja. Mintha nem is egy-egy fogalom teljes tartalmának föltárása volna a cél, hanem szántsándékkal csak a tartalom töredékei, amelyből a gyakran előkerülő pedagógiai terminus technicus új — polemikus és apologetikus célokra alkalmasabb — formája bontható ki. Az így átértelmezett fogalmakkal kísérlik meg modernizálni az angol—amerikai szakemberek néhány elavult pedagógiai-filozófiai érvelésüket, vagy gondolatmenetüket.

III. AZ ANALÍZIS ELJÁRÁSAI ÉS TECHNIKÁJA

Főntebb utaltam arra, hogy az analízis kiterjeszkedik magának az analitikus mozgalomnak eredményeire és módszeres eljárásaira is. SCHEFFLER szerint a leggyakrabban használt fogalomlemezési eljárások következő típusai különböztethetők meg: strukturális, rekonstrukciós, szövegösszefüggéses, szemantikus és explikatív²⁷.

A „strukturális elemzés” (*structural analysis*) az ítéletek és következtetések logikai szerkezetét tárja föl, amelyek egy-egy fogalom meghatározása mögött állanak. Módszere általában a hagyományos formális logikai, tendenciája pedig elsősorban kritikai.

Míg a strukturális elemzés egy-egy érvelés hamisságát mutatja ki, lehetőséget teremtve ezzel a helyes érvelésre, a „rekonstrukciós elemzés” (*rational reconstruction*) a fogalom-meghatározáshoz vezető helyes érvelés szabályait tárja föl és alkalmazza. Nyilvánvaló, hogy a két elemzéstípus egymást kiegészítve tud csak hatékonyan működni.

Az „explikatív módszerek” (*explicativ methods*) a fogalmak tartalmának — terjedelmének formális logikából ismert föltárását végzik el. Gyakran a fogalom nevének eredetéből indulnak ki, s így állapítják meg az illető fogalom tartalmi-terjedelmi körét.

A „szemantikus elemzés” (*semantic methods*) célja, hogy a vizsgált terminusok helyét és szerepét állapítsa meg a hétköznapi nyelvhasználatban, s ebből vonjon le következtetéseket a fogalom tartalmára és pedagógiabeli helyes alkalmazására.

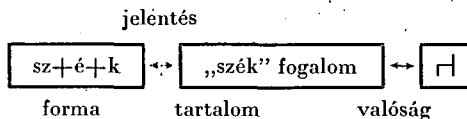
Az ún. „szövegösszefüggéses elemzések” (*contextual methods*) a kérdéses fogalmat speciális szaknyelvi szövegbe állítják, és a beszédhelyzethen tanúsított szerepéből vonnak le

következtetéseket az illető fogalom tartalmára. A két eljárás mód között láthatóan szoros a kapcsolat. Végeredményben egymás kiegészítői, fokozatai, amint az analízis tevékenység mind mélyebbre hatol egy-egy vizsgált kifejezés értelmébe. Minthogy e két eljárás mód mutat meg legtöbbet az analitikus eljárás technikájából, az alábbiakban e két módszert részletesebben is vizsgáljuk.

1. Szemantikai analízis és a szójelentés problémája

1. A szemantikus analízisek fogalommegközelítéseiben közös, hogy a vizsgált fogalmakat a szóhasználat felől kísérik megközelíteni. Ehhez a megközelítési módhoz az elvi alapot a logikai szemantika, illetve az általános nyelvészet jelentésemélete szolgáltatja²⁸.

Az általános nyelvészet fölismerése szerint a beszéd egységei (esetünkben a szavak) — jelek. Főadatuk: gondolatközlés érzékszerveink számára hozzáférhető anyagi valóság (eszköz) útján. A szó mint nyelvi jel 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 (ún. individuális) jelentése (jelentésfunkciója) egy viszony: forma és tartalom olyan egysége, amelyben a (tartalmas) szó tartalma a fogalommal azonos.

A szemantikai analízis a szó szerkezetének fölismeréséből indul ki, amikor a fogalmat a szó formája felől kívánja megközelíteni, nem pedig a valóság felől, amelynek tükröződése a tartalmat alkotó fogalom. Ehhez a megközelítéshez azonban csak a jelentésfunkció fölhasználásán keresztül vezet az út. Ez annyit jelent, hogy tanulmányozni kell a szó jelentését.

2. Itt jelentkezik azonban e fogalommegközelítési mód első nehézsége. Mert igaz, hogy a szó mint nyelvi jel a nyelv (*langue*: a beszédből kiszakított absztrakció) síkján a jelek általános szerkezetének analógiája szerint épül föl. Az általános nyelvészet azonban kimutatta, hogy a beszéd (*parole*: a szó eredeti környezete) síkján, a konkrét alkalmazás pillanatában a nyelvi jel tartalmának egy töredéke jelenik csak meg tudatunkban. Az a töredéke, amely az adott összefüggésbe éppen

²⁷ SCHEFFLER; „Introduction” 7—11

²⁸ KLAUS, GEORG—BUHR, MANFRED (hg); *Philosophisches Wörterbuch* Leipzig; VEB Bibliographisches Institut 1964; 502—03 — LAZIOZIUS GYULA; *Általános nyelv*

észet Bp. 1942 — GOMBOCZ ZOLTÁN; *A magyar történeti nyelvtan vázlat* IV Jelentéstan. Bp; Danubia 1926—TOMPA JÓZSEF (szerk.); *A mai magyar nyelv rendszere*. Leíró nyelvtan I. Bp; Akadémiai 1961; 143—60

beillik. Ebből következik, hogy egyetlen kiemelt szó tanulmányozása útján nem juthatunk el egy vizsgált fogalom teljes terjedelméig. Ahhoz, hogy a fogalom teljes terjedelmét feltárjuk, 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 tartalmat a forma (a szó) jelölni hivatott.

3. A szemantikai analízis legnagyobb kérdése azonban: honnan tudom, hogy már minden alkalmazási lehetőséget kimerítettem-e. Nem maradt-e olyan beszédhelyzet, amelybe a vizsgált szót elfelejtettem beilleszteni, s ezzel a tartalmát alkotó fogalom lényeges összetevője került el figyelmemet? A fogalomelemzéssel kapcsolatos viták ugyanis rendszerint úgy indulnak, hogy kétségbe vonják az eddig elfogadott fogalomértelmezés igazságát a fogalmat jelölő szó figyelmen kívül maradt alkalmazási lehetőségére utalva. A tudományos egzaktással dolgozó analízis tehát — mint kiderül — alapjában véve az elemzést végző önkényének függvénye. Az analízis végeredménye ugyanis attól függ, a kijelentések mely csoportja alapján próbáljuk megközelíteni a vizsgált szó tartalmát. Hogyan zárhatjuk ki az önkényesség ez elemét az analízisből? — ez a szemantikai analízis fő problémája.

2. Szövegösszefüggéses analízis és nyelvi modellalkotás

1. A szemantikai analízis fönt jelzett önkényes elemét van hivatva kiküszöbölni az ún. *szövegösszefüggéses fogalomelemzés*. Ez az elemzési módszer egyúttal bizonyos hozzáállást is jelent az elemzés tárgyához. Nem elégszik meg ugyanis azzal, amit a hétköznapi nyelvhasználat spontánul nyújtani képes, hanem maga manipulál a nyelvvel: új meg új — a fogalomra legjellemzőbbnek vélt — beszédhelyzeteket teremt, s megvizsgálja, hogyan viselkedik a kutatott szó a saját speciális környezetében. Mindenből megpróbál következtetni magára a fogalomra. Ahogyan B.P. KOMISAR a „szükséglet” elemzése kapcsán előljáróban megjegyzi: „Valamely kifejezés használata tisztázásának eredményes útja azoknak a kihívásoknak (*challenges*) a tanulmányozás, 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' kifejezésből

készített állításokkal szemben. E kihívásokból és a rájuk adott válaszokból lehetővé válik majd a 'szükséglet' szó használatának néhány kritériumára következtetni”²⁹.

2. Ezt az elemzési módot *nyelvi modellalkotásnak* nevezzük. A szövegösszefüggéses analízis az általa szerkesztett mondatokat a (pedagógiai) valóság modelljeinek tekinti³⁰. Meggyőződése ugyanis, hogy a nyelvben használt kijelentések — a mondatok — a valóság másának, leképezésének tekinthetők (WITTGENSTEIN: *picture theory*). Tehát a pedagógiai valóságra vonatkozó kijelentések megalkotása, illetve e kijelentésekben — mint szövegekörnyezetben — a vizsgálandó szó működtetése a pedagógiai valóság bizonyos szeletében működő tény, jelenség stb. hatását tükrözteti (*funkcionális modell*). A pedagógiai valóság nyelvi analógiájának megteremtése szolid tudományos alapot kínál a valóság egzakt elemzésére, minthogy nyelvi síkra teszi át a neveléstudomány egyébként hozzáférhetetlen elméleti problémáit. Ezen a síkon pedig a pontos elemzési módszerei már kidolgozottak. A szövegösszefüggéses elemzés bizonyos számú — általa szerkesztett — kijelentésben figyeli meg a vizsgálandó szó működését, mert fölteszi, hogy a pedagógiai valóság viszonyai között is ugyanígy funkcionál az a dolog, amelyre az illető szó utal.

Észrevehetjük: ez az elemzési mód amellett, hogy aktív (modelláló) tevékenységével tudatosan ki akarja rekeszteni a szemantikai analízis esetlegességeit, egyúttal mélyebb és átfogóbb elemzésre tör. Nem pusztán a szó jelentésfunkcióját vizsgálja, hanem céltudatosan a fogalomra kérdez. Mindezt azonban ugyanazon a fordított úton teszi, mint a szemantikai analízis. A valóságot általánosítva tükröző fogalmakat ugyanis nem valóságalkotjuk, hanem formájuk (szó) felől közelíti meg. Átugorja azt a problémát, hogy a nyelvi jelek mennyire adekvátak egy-egy fogalom teljes tartalmával és terjedelmével. A fogalom jellemzőiből (szó) visszafelé induló elemzés — mint a szemantikai analízis vizsgálatánál látuk — mindenképp csak fogalomfragmentumokat képes produkálni, még akkor is, ha a valóság nyelvi jelét funkciójában figyeli meg, és eredeti környezetébe helyezi vissza, vagyis megkísérli a szemantikai elemzés önkényes elemét kiküszöbölni. Ez a szövegösszefüggéses analízis jelentéstani — ismeretelméleti nehézsége.

3. Van azonban e módszernek egy logikai nehézsége is, amely az analógikus következtetések természetéből adódik.

²⁹ KOMISAR, B. PAUL; „'Needs' and the Needs-Curriculum” (SMITH—ENNIS; im. 25)

³⁰ „A „modell”, „modellkészítés” stb. szívesen használt kifejezései a filozófiai analízisnek. (Vö. PETERS; im. 85—86; SCHEFFLER; „Philosophical Models of Teaching”; SMITH; „A Concept of Teaching” 91 stb.) Hogy ez esetben

nem pusztán divatos nyelvhasználatról van szó, azt éppen a következő fejtegetés mutatja. — A modellre és az analógias következtetésre lásd FOGARASI BÉLA: *Logika* Bp.; Akadémiai 1958; HORVÁTH IMRE; „A modellalkotás mint tudományos kutatási módszer” *Magyar Filozófiai Szemle* 1965; 161—91; KLAUS—BUHR; im. 16—17, 358.

A modellalkotás azért fontos, mert a modell alapján analógiás következtetéseket végezhetünk. (Az analógiás következtetés során két dolog közös jegyeinek egyezéséből következtetünk további jegyeinek egyezésére.) Az analógiás következtetés az indukció speciális esete, amelyben a következtetés a dolgok meglévő tulajdonságaiból ismeretlenek felé halad. Bár az analógiás következtetés a tudományos kutatás általános módszere, következtetési sajátossága miatt — hogy ti. a konklúzióban nemcsak a premisszákból meglévő, hanem új ismeret is föl kell használnunk — csak valószínű eredményekhez juttathat.

Lényegében analógiás következtetést végez a szövegösszefüggéses analízis művelője is akkor, amikor kijelenti:

P₁: A „tanítás” szó — a szövegösszefüggésből kitűnőleg — (a) időben végbemenő, (b) aktív, és — amint egy újabb szövegösszefüggésből kikövetkeztethető — (c) céltudatos tevékenységet jelent.

P₂: A tanítás — a társadalmi szférában folyó tevékenység — valóban (a) az időben történik; (vö: tanítási óra, tanítási egységek stb.) és (b) aktív tevékenység.

C: Tehát a tanítás — ti. a társadalmi szférában folyó tevékenység — céltudatos.

Ez a következtetés logikailag nem kötelező érvényű („valószínű” — de ezt az analitikusok általában nem teszik hozzá következtetéseikhez); függetlenül attól, hogy zárótétele igaz. (Nem is szólva arról a különlegesen körülményes útról, amelyen egy társadalmi szférában folyó tevékenységre vonatkozó megállapítást tesz anélkül, hogy magát a tevékenységet elemezné.)

A szövegösszefüggéses fogalomelemezés tehát sem logikai, sem jelentéstani szempontból nem eredményezi azt az abszolút biztos végkövetkeztetést, amelyet módszereinek egzaktságára utalva ígér.

4. Mi az oka a filozófiai analízis e kudarcának a fogalomelemezés terén? Az analitikus filozófia *idealista döntése* a filozófia alapkérdésében.

A filozófiai analízis fordított fogalomelemezési módjára már több ízben utaltunk. Ennek lényege az, hogy a fogalom meghatározását nem a valóság, hanem az azt jelölő szó felől kísérelik meg. A fogalom ismertető jegyeit nem úgy tárják föl tehát, mint a fogalom alapját képező dolog lényeges vonásait, hanem mint a szó (*parole*) használatának alkalmazási szabályait.

Hol ennek az ismeretelméleti fölfogásnak és logikai magartatásnak a gyökere? Az analitikusok nem ismerik el a fogalom speciális valóságtükröző funkcióját. Számukra a valóság dolgai a maguk egységében léteznek (RUSSEL: *logical atomism*). Az az általánosítás pedig, amelynek révén a fogalom megszületik, teljesen önkényes (szubjektív) tett,

célja nem a valóság tükrözése (megismerő funkció), hanem a közlés és a gondolkodás megkönnyítése (praktikus funkció). Nem ismerik el, hogy minden jelenség általános és különös konkrét megjelenési formája, ami lehetővé teszi, hogy a fogalom az objektív valóság talaján alakuljon ki, annak tudati tükrözése legyen.

E magartatás alapja végelemzésben az objektív valóság elsődlegességének, illetve megismerhetőségének tagadása. Az analitikusok véleménye szerint a tudat nem *tükrözi*, hanem sajátos eszközeivel csupán *leírja* a valóságot, minthogy a jelenségek önmagukban megismerhetetlenek. A szubjektum számára legközvetlenebbül a valóság e „leírásai” adottak, amelyek a beszédben testet öltve mintegy újra teremtik — ezúttal azonban már a megismerés számára „preparálva”, megismerhetően — az egyébként megközelíthetetlen valóságot.

A marxizmus szerint viszont a fogalom tartalmának kibontásához, lényeges jegyei kiemeléséhez a fogalomban tükröződő jelenség (jelenségcsoport) felől kell közelednünk. A fogalomelemezés marxista módjához ezért az ún. explikatív eljárás áll a legközelebb. (Ennek a fogalomelemezési módszernek szemléletes példáját olvashatjuk a szocialista pedagógia területén MAKARENKÓnak a közösség fogalmáról adott elemzésében).³¹ Az ilyen típusú, a fogalom valóságalapjáról új ismeretek szerzése végett kiinduló fogalomelemezésre és meghatározásokra a marxista pedagógiának is igen nagy szüksége lenne.

Összefoglalás

Dolgozatom célja az volt, hogy vázlatosan bemutassa a filozófiai analízisnek mint a neopozitívizmus sajátos angolász változatának hatását az angol—amerikai pedagógiában. E kérdést időszerűvé részben a nemrég megindult differenciáltabb marxista kritika, részben az angol, főleg pedig az amerikai pedagógia progresszívizmus utáni tanácstalansága teszi. Összefoglalásképpen megállapíthatjuk:

1. Az analitikus neveléseméleti munka kettős elvi-módszertani alapfeltevésre épül. Egyrészt pedagógián rendszerint az oktatás-nevelés módszertanát értik, s ezért tagadják a pedagógia tudomány voltát. Másrészt a filozófiát leszűkítik a hétköznapi gondolkodás logikájára és a köznapi nyelv elemzésére, ezért nevelésfilozófian, a nevelés elméletén a pedagógia kulcsfogalmainak nyelvi-logikai elemzését értik.

2. Ez az elemző munka — a nevelés és az oktatás, valamint a pedagógiai pszichológia alapfogalmaiból kiindulva—kiterjed az oktatás- és a nevelésemélet egész munkaterületére, sőt

³¹ MAKARENKO, A.S.Z.: „Egy gyermekmunkatelep módszertani tapasztalatai” (Üő; *Neveléseméleti művei* I. Bp; Tankönyvkiadó 1965; 430—36)

önmagára az analitikus technikára is. Témaköreit fölmérve mozaikképként előttünk áll az angolszász pedagógia egész munkaterülete. Egy ilyen fölmérés azonban rámutat azokra a hagyománymegőrző tendenciákra is, amelyekkel idejétmúlt oktatás- és nevelésméleti teóriákat próbálnak modernizálni, „átmenteni”. Ez a tevékenység a fogalmi elemzés igazi szerepe a mai angol—amerikai pedagógiában.

3. Az analízis technikái közül a szemantikus és a szövegösszefüggéses elemzés a leggyakoribb. Egyben a legjellemzőbb technikája is a filozófiai analízisnek. Ismeretelméleti-jelentéstan és logikai problémáit vizsgálva egyúttal fölismerhetjük a analitikus filozófia rejtett szubjektív idealista alapmeggyőződését.

KOZMA TAMÁS

AZ MTA PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGA

Az MTA Pedagógiai Bizottsága 1966. december 9-én DR. SZARKA JÓZSEF elnöklete alatt tartott ülésén pedagógiai könyvkiadásunk helyzetét és feladatait vitatta meg. A bevezető referátumot FÖLDES ÉVA tartotta. Az ülésen a pedagógiai könyveket kiadó vállalatok képviselői is jelen voltak. A Pedagógiai Bizottság háromtagú bizottságot küldött ki a

kérdés további tanulmányozására és konkrét javaslat elkészítésére.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának didaktikai-metodikai albizottsága 1967. január 3-án SZOKOLSKY ISTVÁN elnöklete alatt vitaülésen foglalkozott a csoportmunka szerepével az oktatásban. A bevezető előadást Fábán Zoltán tartotta.

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK ÉS FOLYÓIRATOK

Ágoston György (szerk.): A programozott oktatás tapasztalatai. A pedagógia időszerű kérdései hazánkban. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 119 l.

Ágoston György (ford., bev.): A Langevin—Wallon-tervezet. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. 77 l.

Arató Endréné (szerk.): Kézikönyv az általános iskolák 4. osztályának tanítói számára. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 638 l. + 16 l. kép.

Audio-vizuális oktatás újabb szakirodalmi (AZ) a Budapesti Műszaki Egyetem Központi Könyvtárában. Címjegyzék. Összeállította *Spányi Balázsné*. Bp., Kézirat, 1965. 26 l.

Bábosik István: Az erkölcsi tudatosság hatása a magatartásra a serdülés időszakában. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének Kiadványai. Bp. Tankönyvkiadó, 1966. 143 l.

Bodó László: A technika fejlődésének főbb állomásai az ősközösségtől a kapitalizmus kialakulásáig. Történelemszakköri Füzetek. Bp. Tankönyvkiadó, 1966. 90 l.

Buzás László: A csoportmunka időszerű kérdései. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének Kiadványai. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 90 l.

Csoportoktatás módszerei (A). A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 68. l. + 4 képpoldal.

Faludi Szilárd (szerk.): Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban. Felsőoktatási Pedagógiai Tanulmányok. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 151 l.

Futó Józsefné: Az élővilág tanítása (A tanulók önálló tevékenységének serkentése). Bp., OPI, 1966. 260 l.

III. Nemzetközi Politechnikai Szeminárium (A). *Medgyes Béla* bevezető tanulmányával. A Pedagógia Időszerű Kérdései Külföldön. Szerk. *Illés Lajosné*. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 111 l.

Hlavács József: Tanári kézikönyv az orosz nyelv tanításához a 6. osztályban. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 107 l.

Horváth Lajos: Az osztályközösségek rétegződésének néhány problémája az általános iskola felső tagozatában. Az ELTE Neveléstudományi Tanszékének Kiadványai. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 117 l.

Kiss Lajos és Kiss Tihamér (szerk.): Tanítóképző Intézetek Tudományos Közleményei, III. Debrecen, 1966. 335 l.

Köte Sándor (szerk., bev.): Kemény Gábor válogatott pedagógiai művei. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 412 l.

Mátrai László, Tóth András, Vértesy Miklós (fel. szerk.): Az Egyetemi Könyvtár Évkönyvei, III. Bp., Egyetemi Kvtár, 1966. 334 l. + 1 melléklet.

Szentirmai László: Olvasáselemzés és néhány következtetés egyetemi hallgatóknál két felmérés alapján. Acta Universitatis Szegediensis. . . Acta Bibliothecaria. Tomus V., Fasciculus 2. Szeged, 1966. 52 l.

Tóth Lajos (szerk.): A Magyarországi Övönöképző Intézetek Neveléstudományi Közleményei. IV. évf. Gyula, 1966. 343 l.

Vág Ottó: A játék mint nevelési eszköz különös tekintettel a tematikus játéokra. Az ELTE Neveléstudomány Tanszékének Kiadványai Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 96 l.

Zibolen Endre (összeállít.): Nevelőmunka a felsőoktatásban. A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport füzetei. Bp., Tankönyvkiadó, 1966. 62 l.

A kiadásért felel az Akadémiai Kiadó igazgatója

Műszaki szerkesztő: Merkly László

A kézirat nyomdába érkezett 1967. II. 13. — Példányszám: 1800 — Terjedelem: 12,0 (A/5) ív