

Az oktatáskutatás filozófiai

Eric Bredo

Virginia Egyetem

Fordította: Szarka Emese

Lektorálta: Erdeiné Nyilas Ildikó

Akár tetszik, akár nem, gyakran tanúi lehetünk az oktatási tevékenység átpolitizálódásának. Mivel a fiatalok oktatása hatással van a társadalmi élet jövőbeni alakulására, a különböző társadalmi célokat képviselő érdekeltek e kérdés kapcsán gyakran kerülnek egymással konfliktusba. Különböző oktatási célokat hirdetnek, és eltérő igényeket fogalmaznak meg az elérésüket biztosító oktatási módszerek hatásait illetően. A hangos olvasás tanítása vagy a nyelvtanítás általában, kedvezményekre jogosító utalványok vagy a központi finanszírozás, nyílt vagy tanárközpontú osztályok kérdései kerülnek előtérbe, mintha ezek révén az oktatás szinte összes problémája megoldást nyerhetne.

Azt gondolhatnánk, hogy ezekre az ellentmondásokra az oktatás kutatásával foglalkozó közösségek gyorsan megoldást találnak. Bizonyos mértékig így is van, az oktatáskutatás a kompetens kutatók közötti konszenzus elősegítésének irányába halad (Cohen és Barnes, 1999). A folyamat során a kezdeti megállapítások a kontextus függvényében gyakran puhulnak és relativizálódnak. Ha alaposabban megvizsgáljuk, az univerzálisnak tartott megoldásról kiderül, hogy egyes esetekben bizonyos célokra ugyan alkalmas, de távolról sem minden tekintetben hatásos csodaszer. Kiderül, hogy számos mellékhatása van, köztük nem kívánatosak is.

Az oktatási struktúrák, programok vagy eljárások hatásaira vonatkozó, egymásnak ellentmondó állítások láthatóan nem oldhatók meg ilyen módon. Nem ritkán egy adott javaslat ügyét sokkal inkább a külső politikai széljárás határozza meg, nem pedig az oktatáskutatással foglalkozó műhelyek belső vitái során nyernek megoldást (Karabel és Halsey, 1976). Egy olyan politikai töltetű területen, mint az oktatás, ez a különbségtétel önmagában problémás, mivel az oktatáskutatás maga is gyakran átpolitizálódik. Ennek következtében a politikai kérdések importálódnak az oktatáskutatásba, zavart keltve annak normáit, standardjait illetően. Ellen Lagemann szerint „Még az Amerikai Oktatáskutatói Szövetségben belül is gyenge a közösségi szellem és kevés a közös standard ahhoz, hogy megkülönböztessük a jó kutatást a rossztól, a kiemelkedőt a mindennapitól” (Lagemann és Shulman, 1999). Ez megzavarja a kezdő kutatókat, és utat nyit a kutatási folyamatot befolyásolni szándékozó speciális érdekek előtt.

Hogyan oldhatjuk meg a normákat, szabványokat érintő konfliktusokat? A filozófus **Charles Sanders Peirce** a meggyőződésünk „kimunkálásának” (megszilárdításának) négy módszerét ismerteti, melyek segítségünkre lehetnek (Peirce, 1923). Az első az „állhatatosság módszere”, egyszerűen erősítsük meg álláspontunkat, és tartsunk ki mellette azt ellenvéleménnyel szemben is. Ez egyeseknek hosszú távon is rendkívül jól beválik, azonban nem hatékony, amikor egyformán kitartó ellenfelek között kell megállapodásra jutni. Ezen a ponton fordulhatunk a második módszerhez, a „tekintélyelvű módszerhez”. Ez esetben a viták az adott közösségben mértékadó doktrínákra, normákra, személyekre való hivatkozással oldhatók meg. Ez a módszer is használható, azonban csődöt mond, amikor a közösség maga is megosztott, vagy a vitapartnerek különböző közösségekhez tartoznak. Ilyen esetben vehetjük elő a harmadik módszert, az „a priori érvelés módszerét”. Ebben az esetben olyan közös meggyőződéseket vagy feltételezéseket igyekszünk találni, amelyekben a felek között egyetértés van. Ha sikerül megtalálni a meggyőződés közös kiindulási alapját, akkor erről az alapról építkezve a vitázók közösen elfogadott konklúziókra juthatnak. Az utóbbi időben az oktatáskutatói műhelyekben zajló viták nagy részében ezt a harmadik stratégiát fogadták el.

Felismerve, hogy a műhelyeken belül és a műhelyek között konfliktusokkal kell számolnunk, az oktatáskutatás standardjairól folytatott eszmecserek gyakran hivatkoznak filozófiai vagy ismeretelméleti (episztemológiai) belátásokra. Sajnos ez a módszer sem hoz eredményt, amikor a konfliktus olyan mély, hogy nincsenek közösen elfogadott alapvető meggyőződések, amelyekre lehetne építeni, így aztán még a filozófia is politizálódhat. **Aaron Pallas** a következőképpen fogalmazott egy vitán a graduális kutatóképzés oktatásban betöltött szerepéről szólva:

Mind a tapasztalt, mind a kezdő kutatóknak egyaránt nehézséget okoz eligazodni a különféle episztemológiák zűrzavarában. Az elnevezések – pozitivizmus, naturalizmus, poszt-pozitivizmus, relativizmus, feminista nézőpontú episztemológia, fundamentalizmus, posztmodernizmus, és számos alfajai – kavalkádja mögött fontos kérdések húzódnak meg: Van-e egyedüli, abszolút igazság az oktatási jelenségek területén, vagy többféle igazság van? (Vagy netán maga az igazság fogalma oly mértékben problematikus, hogy nem is értelmezhető a világ megértésében?) Az érzékeinkre, vagy az eszünkre hallgassunk-e, amikor meg akarjuk különböztetni, hogy mi az igaz és mi a hamis a világban? Vannak-e módszerek, amelyek közel vihetnek bennünket a megértéshez, vagy minden módszernek megvannak a maguk belső bizonytalanságai? A világról alkotott tudás felfedezésen alapul-e, vagy konstruált? A világról alkotott tudás értékelhető-e függetlenül azoktól a társadalmi és történelmi kontextusoktól, amelyekben létezik, vagy mindig bizonyos körülmények által meghatározott, esetleg viszonylagos? (2003, p. 6)

Bár e fejezet nem vállalkozhat a Pallas által felvetett kérdések teljes körű megválaszolására, igyekszik legalábbis tisztázni a helyzetet, azzal, hogy útmutatót ad az oktatáskutatásban megjelenő filozófiák néhány különböző „válójához”. Eközben megkíséreljük bemutatni az oktatáskutatási értelmezések néhány legfontosabb csoportját, a köztük lévő viszonyrendszert, helyes alkalmazásuk és a velük való visszaélés egyes formáit. Az oktatáskutatás különböző filozófiáinak tárgyalása után visszatérünk Peirce negyedik és egyben utolsó módszeréhez, a „kísérleti módszerhez”, melyet a meggyőződés kialakítására javasol.

ÉRTELMEZŐ MEGKÖZELÍTÉS

Ez az összefoglaló megkísérelti feltárni a különböző ismeretelméletek társadalmi és történelmi gyökereit, részletesen bemutatva a régiókat, ahonnan kiindultak, valamint térbeli és időbeli elterjedésüket és kibontakozásukat. Mivel egyetlen fejezet keretei között mindez túlzottan nagyra törő cél lenne, az oktatáskutatási irányzatok bemutatására egy Peter Godfrey-Smith-től kölcsönözött egyszerű tipológiát alkalmazunk, amelyet a szerző az agy biológiai funkcióinak elemzésénél használt, úgy, ahogy az a biológiában és a filozófiában konceptualizálódott. (Godfrey-Smith, 1996) Megközelítésünkre szintén hatással volt a gyermek fejlődésével foglalkozó meghatározó elméletek tárgyalásánál Robbie Case által alkalmazott módszer (Case, 1991).

Godfrey-Smith, más kortárs filozófusokhoz hasonlóan, a tudáselméleteket alapvetően két csoportba sorolja, megkülönböztetve az „externalista” és az „internalista” kategóriákat. Az externalista magyarázat a környezet tárgyait tekinti az értelem, a gondolat és a tudás sajátosságait meghatározó alapvető tényezőknek. Szerinte „Az externalista magyarázat logikája az alkalmazkodó evolucionista teória, az asszociatív pszichológia, mint a behaviorista tanuláselmélet és az empirista episztemológia számos változatának logikája” (Godfrey-Smith, 1996, p. 4). John Locke, az empirizmus egyik alapítója, az externalista tradíció megteremtésnek kulcsfigurája volt. Az internalista magyarázatok megfordítják a problémát, arra utalva, hogy a gondolat és a tudás legfontosabb meghatározói az értelem „belső” korlátaiból, vagy a nyelvbe és a kultúrába beépült megkülönböztető jegyekből

fakadnak. Immanuel Kant szerint, „mindezidáig úgy gondoltuk, hogy minden megismerést összhangba kell hozni a tárgyakkal... a továbbiakban az ember megpróbálhatja kitalálni, hogy vajon nem jutunk a messzebbre, ... ha abból indulunk ki, hogy a tárgyakat kell a megismerésünkhöz igazítani” (Glaserfeld, 1995). Godfrey-Smith szerint az utóbbi értelmezést „példázzák ma a biológiai evolúció fejlődésorientált nézetei, Chomsky »mentalizmusa« a nyelvészetben és a pszicholingvisztikában és a filozófiai racionalizmus különböző típusai” (Godfrey-Smith, 1996, p. 4). Másképpen szólva, az első megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a külső világ hogyan hat arra, amit tudhatunk (és tudnunk kellene), míg a második arra teszi a hangsúlyt, hogy milyen módon befolyásolja a tudást az értelem belső struktúrája, a kultúra vagy a nyelv.

Míg Godfrey-Smith (1996) elsősorban e két megközelítésben tárgyalja a témát, egy harmadik értelmezési lehetőséget is tekintetbe vesz, amelyet „gyenge konstruktivizmusnak” vagy „interakcionizmusnak” nevez. (A kanti vagy internalista megközelítés az erős konstruktivizmus példája lenne). Ha a gondolkodás megváltoztatja a cselekvést, amely azt követően hat a külső világra, ezáltal befolyásolva az ember érzékeire ható információkat, akkor a „belső” és „külső” tényezők hatással vannak egymásra, legalábbis közvetetten. Itt a külső világ nem egyszerűen adott, mint az externalista magyarázatban, mivel a mód, ahogy „az” viselkedik, az egyén cselekvésétől függ. Az értelem sem határozza meg egyoldalúan a dolgok alakulását, mint ahogy az internalista magyarázatok némelyike állítja, mivel az ember elképzeléseit a világban zajló interakció révén a gyakorlatban kell kidolgozni. Ennek a gondolatmentnek a hagyományos forrása a hegeli és marxi dialektikus vagy történeti filozófia. Van ennek az értelmezésnek egy „interakcionista” vagy „tranzakcionista” nevezett nem-historicista vagy nem-teleológiai módozata is, amelyet a pragmatistáknak tulajdonítunk, mint például Dewey, bár a pragmatizmus a lehetséges megközelítések negyedik csoportjaként külön kategóriába sorolható.

A megismerés értelmezésnek ez a három módszere tekinthető a tradíció főáramának (externalizmus), illetve van másik két ettől eltérő forma (az internalizmus és az interakcionizmus). A fő értelmezési irány azt állítja, hogy az értelem alkalmazkodik (vagy alkalmazkodnia kellene) mindahhoz, ami a környezetben adott. Ennek a felfogásnak vannak konzervatív felhangjai, legalábbis napjaink kontextusában, hiszen a dolgokat hallgatólagosan elfogadja olyanoknak, amilyenek. Az ettől eltérő első forma az internalizmus az értelem, a nyelv, vagy a kultúra erejét és autonómiáját hangsúlyozza a dolgok más módon való megkonstruálásában és az új belátások relevánsá tételeiben. Az olyan megfogalmazások, miszerint a realitás az elvárások talaján bontakozik ki, vagy a párbeszéd alkotja meg a világot, egy ilyen eredendően mentalista és kulturalista nézetnek felelnek meg. Az eltérő vélemények második vonulata a dialektikus és interakcionista gondolkodás sajátja, és egyetért az internalistákkal abban, hogy a fő gondolatmenet túlzottan passzív és konformista, de egyben elfogadja, hogy a világ megismeréséhez a világra gyakorolt valóságos cselekvésekre és hatásokra van szükség. Valójában az ember úgy ismeri meg a világot, hogy megpróbálja azt megváltoztatni. Ez a három megközelítés három eltérő felfogáshoz vezet arról, hogy mit jelent, hogy egy meggyőződés igaz vagy jó, vagy valamiért dicséretreméltó: a külső világnak való megfelelést, más elméleti meggyőződésekkel vagy elvekkkel való eszmei koherenciát, vagy a cselekvés hathatós irányítását, úgy, hogy megoldja a gyakorlati nehézségeket (Reck, 1964).

Az általunk követett tipológia egyszerűbb és tágabb, mint a kutatásban az 1970-es 1980-as években alkalmazott pozitivista, interpretáló és kritikai irányzatok közötti közismert különbségtétel. (Bredo és Feinberg, 1982; Habermas, 1971). Tágabb, mert absztraktabb, lehetővé téve a legújabb fejlemények ezen szélesebb kategóriákban való kezelését. Például a posztpozitivistá felfogás tekinthető az externalista tradíció korábbi erősen módosított leszármazottjának. Sok mai feminista értelmezés szintén beilleszthető ebbe a tipológiába,

egyesek pozitivistának, posztkulturalistának vagy posztmodernistának, míg mások kritikainak nevezhetők (Anderson, 2004). A nagyobb általánosság ára a kategorizálás pontossága és a történelmi szakszerűség között jelentkező feszültség. Megpróbáltuk ezt úgy feloldani, hogy az egyes nézeteken belül megkülönböztetünk hozzávetőleges történelmi korszakokat, elismerve, hogy az egyes irányzatokon belül folyó vita gyakran eredményezte a kiindulásaként szolgáló feltételezések megkérdőjelezését. Mindez ugyanakkor nagyon leegyszerűsíti a kérdést, mert ez egyes tradicionális irányzatok között sok a vita és az egymástól kölcsönzött gondolat. A leegyszerűsítés abban is megnyilvánul, hogy az egyes irányzatokat adott személyekhez kötjük, miközben helyesebbnek tűnik, ha egy olyan álláspont képviselőinek tekintjük őket, amelyet az adott időszakban sokan mások is vallottak.

KÜLSŐ VISZONYOK

Az oktatási és társadalomtudományi kutatások meghatározó hagyománya egy externalista feltételezésekre épülő empirista filozófia volt. Az 1950-es évek végén például, **Lee J. Cronbach** pszichológus azt állította, hogy a tudományos pszichológiának két ága van. Az experimentalista pszichológusok (pl. a behavioristák) a környezeti feltételek viselkedésre gyakorolt hatását vizsgálták, figyelmen kívül hagyva az egyéni különbségeket, miközben a perszonalista pszichológusok (pl. az IQ tesztek alkalmazói) az egyéni különbségek hatásait tanulmányozták a környezeti hatásoktól függetlenül. (Cronbach, 1957) Cronbach szerint a pszichológiának ez a két meglehetősen különálló „diszciplínája” integrálható lenne, ha elfogadnánk egy általánosabb értelmezést a személyiség és a környezet interakciójának a viselkedésre gyakorolt hatására vonatkozóan. Az egyoldalú megközelítések mindegyike egy olyan általánosabb interakcionista modell speciális esetének tekinthető, amelyben az egyik vagy másik tényező interaktív hatása az adott eset függvényében lehet erősebb vagy gyengébb.

Cronbach elemzése valójában az itt tárgyalt mindhárom irányzatot magában foglalta. A behavioristák „externalisták” voltak, a perszonalista pszichológusok „internalisták”, Cronbach álláspontja pedig egy harmadik „interakcionista” alternatívát képviselt. Ami kevésbé volt a maga idejében nyilvánvaló, hogy mindhárom megközelítésben volt valami közös, ami módszertani externalizmusnak nevezhető. Mindnyájan elfogadták a kutatás kifelé orientálódó empirista vagy pozitivista megközelítését, a megfigyelésekből és adatokból általános törvényszerűségekhez akartak eljutni, melyeket az azokból eredeztetett törvényektől és általánosításoktól független létezőknek tekintettek. Az externalista konszenzus darabjaira hullott a Cronbach cikkét követő évtizedekben. Ebben a „pozitivizmus” Dennis Phillips szerint (1983) a „visszaélés fogalmaként” jelent meg. Kritikai támadásokat szenvedve saját berkeiben és kívülállók részéről egyaránt, a pozitívizmus tudományfilozófiáiként megszűnt létezni, hogy az utóbbi években átadja a helyét a kibontakozó „posztpozitivisták” filozófiájának (Phillips, 1983). A különböző „izmusok” (empirizmus, pozitívizmus, posztpozitívizmus) közötti kapcsolódások jobb megértésében segíthet e nézetek rövid történelmi áttekintése, hogy lássuk, mi halt ki, és mi lépett a helyébe.

Empirizmus

Az empirista filozófiák általában azzal érvelnek, hogy a tudás konkrét tárgyak és események közvetlen megtapasztalására épül. **John Locke** (1632–1704) angol filozófus az empirizmus egyik alapítója szerint a tudás forrása a „tapasztalat” (Locke, 1974). A külső világ dolgainak érzékelése akkor megy végbe, amikor „bizonyos észlelhető tárgyak a dolgok egymástól

elkülöníthető képeit továbbítják az agyba, annak megfelelően, ahogy azok a tárgyak hatnak rájuk” (Locke, 1974). Más szóval, a külső tárgyak stimulálják az érzékelő szerveket, továbbítva az alapvető információkat az agyba, ami összekapcsolja, általánosítja, absztrahálja ezeket az „elemi gondolatokat”, hogy komplexebb és általánosabb ismeretet alakítson ki a tárgyakról és a köztük lévő kapcsolatokról.

Ha azonban minden gondolat a tapasztalatból származik, és az emberek különböző tapasztalatokkal rendelkeznek, akkor hogy várhatjuk el tőlük, hogy egyetértésre jussanak? Erre Locke válasza az volt, hogy a dolgok „elsődleges” tulajdonságai, mint fizikai állapotuk, alakjuk, méretük vagy mozgásuk közvetlenül és pontosan felfoghatók „mintha egyfajta tükrökben lennének”, míg „másodlagos” tulajdonságaik, mint például az ízük, színük nagyobb variabilitást mutatnak és szubjektívek. (Ibid., 1974, p.17). Locke szerint, sok vitát úgy lehetne megoldani, hogy a tárgyak alapvető „elsődleges” tulajdonságaira hivatkozunk, olyanokra, amelyeket a newtoni fizika is használt. Ha sikerül a komplikált vitákat alapvető, és könnyen megfigyelhető tulajdonságokra vonatkoztatható problémákra lefordítani, melyeket feltehetően mindenki azonos módon érzékel, akkor esély lenne arra, hogy a viták barátságosan megoldódjanak. A közvetlenül nem érzékelhető dolgokra vonatkozó egyéb vitákat lehet egyéni hit vagy meggyőződés kérdésének tekinteni. A tárgyak elsődleges fizikai tulajdonságaira vonatkozó tudás, amely tudás nem vonható kétségbe, megalapozásának kérdésében Locke egyfajta „fundamentalista” episztemológiát javasol.

Klasszikus pozitívizmus

Míg általában Locke-ot az empirizmus megalapítójának tartják, **Auguste Comte** francia filozófust (1798–1857) tekintik a „pozitívizmus” atyjának (Comte, 1896). Ez utóbbi nézet szerint a tudást arra kell alapozni, ami „pozitív” és közvetlenül megfigyelhető, nem pedig a dolgok háttérben vélelmezett meg nem figyelhető entitásokra, erőkre vagy okokra. Comte érvelése szerint minden tudás kifejlődésének három szakasza van. Egy „teológiai” vagy „fiktív” szakasszal kezdődik, majd átlép egy „metafizikai” vagy „absztrakt” szakaszba, végezetül pedig a „tudományos” vagy „pozitív” szakasszal zárul. Az első szakaszban a történések háttérben természetfeletti entítások vannak, például a vulkánkitörést a vulkánban lakó szellem haragjának, vagy Isten akaratának tulajdonítják. A második „metafizikai” szakaszban a spirituális ágensek absztrakt erőkké vagy entitásokká alakulnak. Itt a vulkán viselkedését a belsejében lévő magas „erupcióképesség”-nek tulajdonítják. Ez analóg azzal a megfogalmazással, hogy a jó iskolai teljesítmény a tanuló magas belső „intelligenciájának” eredménye. Végül pedig a „tudományos” vagy „pozitív” szakaszban

az értelem feladja az abszolút fogalmak értelmetlen keresését... és átadja magát a törvényszerűségek tanulmányozásának, vagyis az egymásutániság és a hasonlóság állandó viszonylatainak... Amikor tények magyarázatáról beszélünk, akkor egyszerűen kapcsolatba hozzuk az egyedi jelenséget az általános tényekkel, melyek száma a tudomány fejlődésével folyamatosan csökken. (Comte, 1974, p. 70–71)

Másképpen szólva, a tudomány ragaszkodik ahhoz, ami „pozitív” megfigyelhető és magyarázatait az események „egymásutánisága és hasonlósága” okán tett általánosításokra korlátozza. E szerint azt mondanánk, hogy a vulkán egyszerűen azért tört ki, mert a „vulkánok abban az állapotukban (pl. az oldalain keletkezett újabb kitüremkedések esetén) ki szoktak törni,” anélkül, hogy a belsejükben rejlő szellemek vagy metafizikai entítások létezésére következtetnénk. Ily módon a tudomány egyszerűen asszociációk sorozata arra nézvést, hogy mi történik hasonló jelenségek előtt vagy után. Comte úgy gondolta, hogy megérett az idő, hogy ezt a „pozitív” megközelítést ne csak a tárgyi világra, hanem a társadalom megértésére

is alkalmazza, ösztönözve egy új tudományt, melyet „szociológiának” vagy „társadalomfizikának” nevezett.

Logikai pozitivizmus

Amikor ma a kutatásra a „pozitivistá” jelzőt kritikai értelemben használják, akkor nagy valószínűséggel a kritika tárgya nem annyira Comte filozófiája, hanem egy későbbi filozófia, a „logikai pozitivizmus” vagy „logikai empirizmus”; bár tágabb értelemben véve irányulhat a kritika Comte azon törekvéseire is, hogy a természettudományos módszert a társadalmi viselkedésre alkalmazza.

A logikai pozitivizmus az 1920-as években Bécsben (az ún. Bécsi Kör filozófusainak körében) jelent meg, akik osztották Comte nézetét a közvetlen „pozitív” megfigyelésre helyezve a hangsúlyt, és elutasították a metafizikai magyarázatokat. Megközelítésüket a Comte-i nézetektől az különböztette meg, hogy a logikának a 20. század fordulóján kialakuló erőteljesebb és általánosabb formáját használták, és nagyobb érzékenységgel fordultak a tudományos (vagy pseudo tudományos) tételek nyelvezetének elemzéséhez. A formális logika új nyelvének a hagyományos filozófiai problémákra való használata kapcsán megállapítható, hogy a hétköznapi nyelvezet alkalmazása sok probléma forrása lehet, ha a formális logika szempontjából nem értelmezhető módon használják.

A logikai pozitivisták a tudás két formáját tekintették relatíve biztosnak: a logikai vagy matematikai tudást és a természettudományos tudást. A logika és a matematika „analitikus” megállapításokkal operál, vagy olyan propozíciókat fogalmaz meg, amelyek bizonyos definíciórendszerre való utalást tartalmaznak. Kettő meg kettő egyenlő négygel, nem azért mert ez egy új empirikus felfedezés, hanem mert feltételezi a tőszámnevek és az összeadás matematikai műveletének definiálását. Másrészt viszont a természettudományok „szintetikus” megállapításokat fejlesztenek ki, olyan kapcsolódásokat határozva meg, melyek a fogalmak puszta definíciójából nem lennének megismerhetők. Az a megállapítás, miszerint a nyomás zárt térben való bizonyos mértékű növelése a hőmérséklet növekedésével jár (feltehetően) nem csupán a „nyomás” és a „hőmérséklet” definícióinak terméke.

A logikai pozitivisták platform központi eleme a „jelentés elméletének igazolhatósága”. E fogalom szerint egy empirikus bizonyítás csak abban az esetben bír jelentéssel, ha van valamilyen észlelésre épülő tapasztalat, amely legalább elvben tudja azt igazolni, vagy megcáfolni. (Carnap, 1953/1966, p. 209). Ha elfogadjuk ezt a nézetet, akkor minden „értelemmel bíró” állításnak (a tisztán analitikus területeket leszámítva, mint a logika és a matematika) mondania kell valamit arról, ami közvetlenül megfigyelhető, vagy lehetővé kell tennie, hogy az ember következtessen valamire, ami a jövőben megfigyelhető lesz. Ha egy állítás egyik feltételnek sem felel meg, akkor azt „értelmetlennek” tartották. A jelentés elméletének igazolhatósága ártalmatlannak tűnik, azonban nagyon sok állításra sütötte rá az „céltalanság” vagy „értelmetlenség” bélyegét.

A metafizikai állítások esetében használták elsőként ezt a kritériumot. Az olyan kijelentéseket, hogy például „Egyetlen valóság van” értelmetlennek tartották, mert minden megfigyelési tapasztalat valamiképpen ezt támasztotta alá. A logikai pozitivisták érvelés szerint az ilyen állítások igazi funkciója, hogy érzelmi attitűdöt fejezzenek ki (Carnap, 1935/1966). Az ilyen állítás kifejezhet valami olyasmit, hogy „Ebben a pillanatban elégedett vagyok az életemmel,” vagy kevésbé pozitívan „Szeretném, ha az életem teljesebb lenne.” Az eredeti megállapítás tényközlésnek hangzik, mert kijelentő mondat formáját ölti, – „Egy valóság van!”, de ha logikailag vizsgáljuk, puszta érzelmi megnyilvánulásnak is tekinthetjük, mivel mentes a megfigyelésre alapuló igazolástól vagy cáfolattól.

Ezután az etikai állítások következtek. „A gyilkosság bűn.” szintén ténymegállapításnak tekinthető, a kijelentés módja miatt. Úgy tűnik, mintha ki kellene vizsgálni a kérdést, és empirikusan bizonyítani kellene, hogy a gyilkosság valóban bűn-e vagy sem. A **Carnap**hoz hasonló logikai pozitivisták érvelése szerint célszerűbb egy szabály betartására irányuló parancsként értelmezni: „Ne ölj!” Bár ténymegállapításnak hangzik, nem akként funkcionál, mivel „a jövőbeni tapasztalatokra nézve nem tudunk belőle semmiféle következtetést levonni.” (Carnap, 1935/1966, p. 213). E felismerésből Carnap arra a megállapításra jutott, hogy az erkölcsi értékek filozófiája „nem tények vizsgálata, hanem kvázi vizsgálata annak, hogy mi a jó és mi a bűn, mi a helyes és mi a helytelen cselekedet”(Ibid).

Az igazolhatóság kritériuma szempontjából értelemmel bíró és „értelmetlen” állítások közötti distinkció éles határvonalat húzott a leíró jellegű állítások és a minősítő vagy etikai konnotációk között. Kérdés, hogy mi marad, ha az etikát és a metafizikát kizárjuk az értelemmel bíró állítások világából? Carnap válasza szerint „csak a matematika és az empirikus tudományok állításai bírnak értelemmel,” míg „minden más állítás értelmetlen” (Carnap, 1935/1966, p. 218). A logikai pozitivismust így a Comte-i kísérlet modern verziójának tekinthetjük, amely megkísérte elhatárolni a tudományt a vallási, etikai és metafizikai gondolkodástól, sőt, ennél többet is tett, oly mértékben „privilegizálta” a logikát és a természettudományt, hogy azokat az „értelemmel bíró” állítások kizárólagos forrásainak tartotta. Következésképpen a többi terület vagy képes ebben a szigorú logikai és megfigyelésen alapuló értelemben tudományossá válni, vagy feladja minden igényüket arra nézve, hogy „tudást” hozzanak létre. (Erről az álláspontonról egy nemrégiben tett megállapítás, lásd E.O. Wilson, *Consilience*, 1998).

A logikai pozitivizmus fontos volt az oktatásban a pszichológiára és a társadalomtudományokra gyakorolt hatása miatt, mivel mindkettő erősen hatott az oktatással kapcsolatos szemléletre. A behaviorizmus B. F. **Skinner**-féle változata különösen jól illett ebbe a tudományértelmezésbe.¹ Skinner elutasított minden magyarázatot, amely belső entitásokra vagy okokra hivatkozott, mint pl. az agy vagy az idegrendszer állapotára, vagy a belső ego vagy én működésére. Az ilyen magyarázatokat, legalábbis akkoriban, a gyakorlat számára megtévesztőnek és irrelevánsnak tartották, tekintve, hogy semmi olyanra nem alapultak, ami közvetlenül megfigyelhető vagy manipulálható lett volna (Skinner, 1953). Hogy különféle interpretációktól mentes általánosítható következtetésekre alkalmas adatokhoz jusson, Skinner egészen odáig ment, hogy szigorúan ellenőrzött feltételek között tartott állatok viselkedéséről mechanikus úton jegyzett fel adatokat. Ha egy állat gyakrabban ért hozzá egy rácshoz, vagy csőrével megpiszkált egy korongot, amikor a „megkülönböztető stimulus”(pl. egy megvilágított korong) megjelent, azt már „reakciónak” minősítette. Ha egy éhes állat növelte reakcióinak gyakoriságát vagy erejét, ha az ilyen reakciókat követően ennivalót kapott, akkor az „megerősítésnek” minősült. Skinner ezen adatok alapján tett általánosításai, Comte javaslata nyomán, kerültek a mindennapi nyelvhasználatot, és a megfigyelt reakció megerősítés utáni „valószínűségében” vagy „intenzitásában” bekövetkező változások rögzítésére korlátozódtak. (E megközelítés klasszikus kritikáját lásd Chomsky, 1959).

Az 1960-as években úgynevezett „vulgáris pozitivizmus” hatotta át a pszichológiát, a társadalomtudományokat és az oktatást, ami egyes területeken még ma is tart, egyesek igyekeztével státust és legitimitást szerezni a természettudományoknak. Szigorúan ellenőrzött kísérleti körülmények, standardizált kérdőívek és mérési szituációk segítségével igyekeztek a megfigyelésekből kizárni a kétértelmű interpretációkat, hogy az általánosításokat objektív,

¹ A behaviorizmusra erősen hatott David Hume filozófiája, akit az „empirizmus” nagyjának is tekintenek. Skinner elődjére, John Watsonra például hatott Hume. Skinner munkássága az akkoriban befolyással bíró logikai pozitivizmus hatását is tükrözi.

megfigyelésekre alapuló tényekre tudják építeni. A megfigyelés alanyainak céljait és szándékait nem vették figyelembe, mondván, hogy azok meg nem figyelhető belső történések. A szemmel látható fizikai mozgások jellemzésére semleges leíró nyelvet használtak, hogy a leírások (feltételezhetően) világosan elváljanak az értékelő minősítésektől. Lényegében arra történt kísérlet, hogy a pszichológiát a fizika egyik ágává tegyék, ahogy a pozitivisták és a behavioristák ezt időnként el is ismerték. Mindezeket a módszereket még ma is használják, a kifogás nem annyira magának a módszernek szól, inkább annak a meggyőződésnek, hogy a pszichológiát értelmezésmentes adatokra vagy megfigyelésekre lehet építeni. A megfigyelés alanyainak nyilvánvaló céljait és szándékait figyelmen kívül hagyni az emberi élet mentális és emocionális aspektusainak nagymértékű elhanyagolását eredményezte. Az is nyilvánvalóvá vált, hogy az általánosítások, amelyekre jutottak, gyakran elsősorban vagy kizárólagosan csak a szigorúan kontrollált helyzetekre voltak alkalmazhatók, amelyekben az emberek (vagy állatok) maguk nem alakíthatják a szituációkat, ahogy egyébként a valós élethelyzetekben ezt megtennék. (Chomsky, 1959; Newman, Griffin, és Cole, 1989). Ilyen értelemben a kutatás pozitivista megközelítésének „működése” erőteljesen leegyszerűsítette az emberi viselkedést, olyan szigorúan ellenőrzött szituációkra korlátozva azt, amelyekben nehéz lenne másképpen viselkedni.

Posztpozitívizmus

A pozitívizmusnak régóta vannak kritikussai. Peirce szerint kora pozitívizmusa nyilvánvalóan hamis volt, mivel önmagának is ellentmondott. Mivel nincsenek konkrét megfigyelések, amelyek „igazolhatják” a pozitívizmus igazságát, így az a jelentéssel kapcsolatosan felállított saját kritériuma szerint sem állja meg a helyét. (Peirce, 1958). A kritikák ellenére a pozitívizmus a 20. században népszerűvé vált, ami egészen addig tartott, amíg egy az 1950-es években kezdődő, főként a kiindulópontjául szolgáló analitikus hagyományokon nevelkedett filozófusok által képviselt kritikai hullám el nem sodorta (Goodman, 1972; Hanson, 1958; Kuhn, 1962; Lakatos és Musgrave, 1970; Popper, 1959; Quine, 1953). Az ebből a kritikából kiinduló nézetet gyakran „posztpozitívizmusnak” nevezik. Bár ezt általában egy új és különálló tudományfilozófiaként említik, talán szerencsésebb a pozitívizmus elleni változatos érvrendszernek tekinteni, amely még letisztulóban van.

A logikai pozitívizmussal szembeni ellenérvekkel részletesen nem foglalkozunk, azonban azok lényegüket tekintve négy nagyobb csoportba sorolhatók. Először is, a kérdésekben felmerül a tény és az elmélet szigorú szétválasztása, amit a logikai pozitivisták alkalmaztak, és abban az állításban juttatnak kifejezésre, hogy a megfigyelésre alapuló tények logikailag függetlenek az elmélettől, amelyet igazolnak. **Willard van Orman Quine** (1953) filozófus állapította meg, hogy a modern tudomány legjobbjai esetenként átalakítják az elméleti szabályokat, még a formális logika szabályait is, hogy azok jobban megfeleljenek gyakorlati céljaiknak. A kvantummechanika például, elutasította a „középut kizárásának törvényét”, azt a nézetet, hogy az állításnak vagy igaznak, vagy hamisnak kell lennie, nem lehet egyszerre mindkettő. (Quine, 1953, p. 43). A modern tudományok legjobb törekvéseiben még a leguniverzálisabb és legabsztraktabb elméleti belátások is „empirikus” hatás alatt állnak.

Quine megkérdőjelezte azt a véleményt is, hogy a jelentéssel bíró megállapítások redukálhatók az őket igazoló elemi megfigyeléseken alapuló tapasztalatra. Szerinte az egyes nézetek nem elszigetelten, inkább egymáshoz kapcsolódóan funkcionálnak, felvetve a kérdést, hogy egy adott tényszerű megfigyelés mely meggyőződést igazol, vagy cáfol meg. Mivel a meggyőzések egész sora egyfajta „hálózat”-ként működik együtt, amelyet különböző módokon hozzá kell igazítani egy-egy új tényhez, hogy képes legyen azt befogadni. Gyakran nem a formális logika, vagy maga a megfigyelésen alapuló tény diktálja az adott probléma

megoldását, hanem sokkal inkább a pragmatikus belátások, mint például egy adott meggyőződés együttes hasznossága az éppen aktuális célok szempontjából. Ennek lehet egy olyan olvasata is, hogy a pozitivisták túlságosan dogmatikusak voltak mind a formális logika, mind a megfigyelésen alapuló tény kizárólagossága tekintetében, melyeket a gyakorlatban gyakran másképpen értelmeznek, csak hogy megfeleljenek az aktuális céloknak. Következésképpen mondhatjuk, hogy a tények „elmélettel terheltek” (vagy az elméletek „tényekkel terheltek”). Egyedi vagy általános megállapításokat használunk, hogy segítsük értelmezni egyiket a másikkal.

A kritika egy második irányzata a tudományos törvények „igazolhatóságának” elméletét kérdőjelezte meg. A bizonyítékok feltárásával az a probléma, érveltek **Karl Popper** és mások, hogy egy megfigyelt múltbeli eseménysorozatból logikailag nem következik, hogy a dolgok hasonlóképpen fognak a jövőben is megtörténni. A nap reggelente rendszeresen feltűnik, de lehet, hogy egyes reggeleken mégsem. Ez ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy a tudományos törvények sosem igazolhatók, csak cáfolhatók (Popper, 1959). Ebből a nézőpontból nézve, egy állítás nem attól válik „tudományossá”, hogy „igazolták”, hanem, hogy empirikus megfigyelésekkel potenciálisan „cáfolható” és, hogy meggyőző kísérleteket tettek megcáfolásukra. A tudomány ezen értelmezése nem annyira dogmatikus, mint a pozitivista magyarázat, mivel nyitva hagyja minden tudományos állítás jövőbeni megcáfolhatóságának lehetőségét, nem nyilvánítja őket egyértelműen „igazolt”-nak. (Popper megközelítését esetenként „kritikai racionalizmusként” említik, mivel kritikai figyelmet fordít azokra a meggyőzésekre, amelyekből az állításokat levezették). Még, ha nem is fogadjuk el Popper azon állítását, hogy csak a dedukciónak van logikája, az indukciónak nincsen, (Langley, Simon, Bradshaw és Zytkow, 1987; Peirce, 1923b), a hipotézisek kritikai vizsgálatára, nevezetesen a cáfoló, nemcsak az igazoló bizonyítékokra helyezett hangsúly fontos az oktatáskutatók számára, akik időnként hajlamosak arra, hogy csak nézeteik igazolásához keressenek adatokat.

A kritika egy harmadik vonulata a tudomány túlzottan individualista koncepcióját kifogásolja, ami mind az empirista, mind a pozitivista hagyományban fellelhető. Különösen **Thomas Kuhn** munkássága adott új megerősítést annak az elméletnek, hogy a tudomány egy kutatóközösség által vezetett társadalmi vállalkozás, melyet saját hagyományai szerint működtetnek. (Kuhn, 1962). A tudományt kollektív vállalkozásnak tekintve, nemcsak arra mutatunk rá, hogy a tudósok hogyan próbálják megválaszolni, kisebbiteni vagy kétségbe vonni egymás eredményeit, de arra is utalunk, hogy a tudományos közösségben elfogadott normák és feltételezések hatással vannak a tudomány alakulására, mivel bármely adathalmaz, általában, többféle módon is magyarázható, a tudományos műhelyek magától értetődő feltételezései pedig befolyásolhatják az eredmények értelmezési módjait (pl. a feltételezés, hogy a természet uniformizált). Mindaz, amit adottnak tekintünk, beleértve a „jó” tudomány alapelveit is, a tudományos „forradalom” időszakaiban megkérdőjeleződhet, de lehet, hogy a szóban forgó mély vagy széles hatókörű problémák nem oldhatók meg a szűken értelmezett „tudomány” korlátai között.

Egy negyedik kritikai irányzat a tudás pozitivista magyarázatában a tények és az értékek között húzott erős választóvonalat kérdőjelezi meg. Míg néhányan még ellenállnak, ma már széles körben elfogadott álláspont, hogy nincsen értéksemleges nyelv (Howe, 1985). Minden nyelvészeti distinkció kiemel bizonyos különbségeket, míg elhomályosít másokat. Mivel bizonyos célra a különbségek adott együttese hasznosabbnak bizonyulhat egy másiknál, az ember szándékai és céljai hatékonyan beépülnek a dolgok felfogásába. **William James** szerint „A felfogások és természet adta hajlamok az értelem teleológiai eszközei” (James, 1896/1956 p. 70). Maga a szóhasználat, a fogalmak sora, melyeket használunk, amikor megpróbálunk egy empirikus tételt megfogalmazni, úgy áll össze, hogy bizonyos céloknak jobban megfeleljen, mint másoknak. Ez nem jelenti azt, hogy a konklúziók szükségszerűen

polarizálódnak, hasonlóan ahhoz, ahogy egy adott közösség politikailag polarizálódik, de mindenképpen kétségbe vonja, hogy lenne egy egységes, értékmentes nyelv, amelyre a dolgok leredukálhatók. Ezt erősíti meg az a nézet is, hogy a hétköznapi viselkedés megértése általában magában hordozza annak megértését is, hogy a megfigyelés alanyai milyen értékeket vagy választásokat fogadnak el.

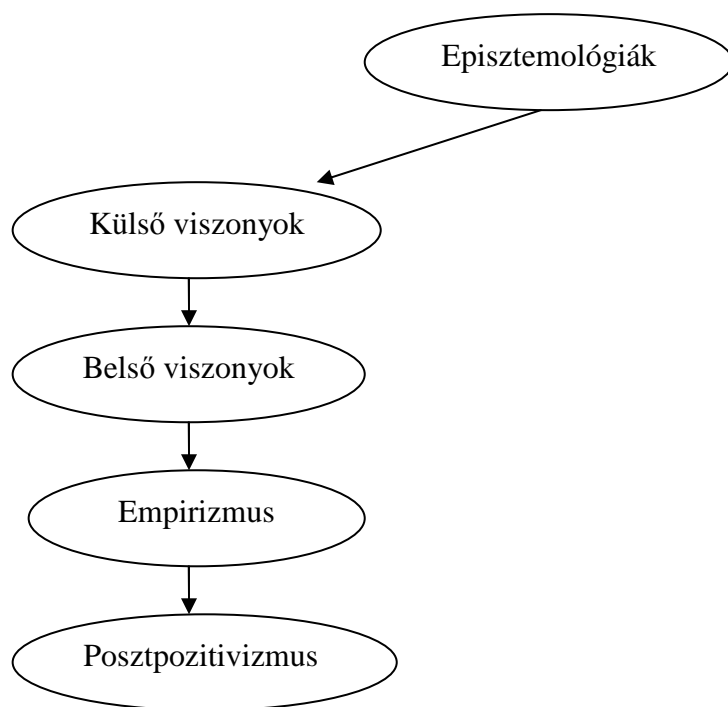
Összegezve, ezek a kritikák kétségbe vonják a „bizonyosság keresését”, ami a logikai pozitívizmus és a klasszikus empirizmus sajátja. Ez fejeződött ki abban a törekvésben, hogy az elsődleges fizikai tulajdonságokban vagy az elemi megfigyelésekben, illetve az érvelésnek a formális logikával való egy nevezőre hozásával találjanak megkérdőjelezhetetlen alapot a tudás számára. Az empirikus megfigyelések és a körültekintő logikai következtetések továbbra is kritikával viszonyulnak a tudományhoz, de szerepüket gyakorlatiasabb és kevésbé abszolút módon lehet értelmezni, teret hagyva az emberi hatásnak és az olyan döntéseknek, amelyek önmagukban nem a szűkebb értelemben vett „tudomány” által meghatározottak. **Phillips és Burbules** a kutatással kapcsolatosan kialakuló posztpozitivisták felfogásokat a következőképpen összegezte: „a megfigyelések elmélettel terheltek, a tények következtetéseket rengetnek meg, az értékek hatnak a problémaválasztásra, a kutatóközösségeknek meg kell vizsgálniuk a módszerek és következtetések elhajlásait” (Phillips és Burbules, 2000). Hozzá kell tennünk, hogy az értékek nemcsak a kiválasztott problémát, de annak konceptualizálását is meghatározhatják.

Az externalista tradícióban belüli irányzatok között fellelhető kapcsolódásokat az 1–1 Ábra mutatja, melyet Phillips és Burbules-től (2000) adaptáltunk. Az egymásból való leszármazás nem logikai származtatásra, hanem folyamatos vitára utal. A pozitívizmust a posztpozitívizmussal összekötő szaggatott nyíl a posztpozitívizmus nem fundamentalista alapállását szándékozza jelölni, szemben a klasszikus empirizmus és a pozitívizmus fundamentalizmusával.

Következtetések

Az externalizmus szilárd pozíciója megdőlni látszik. Az elsődleges jellemzőkről, a közvetlen megfigyelésekről, az elemi tényekről és hasonlókról kiderült, hogy legalább részben függenek az előzetes meggyőződésektől, szándékoktól, tevékenységektől vagy normáktól. Ez nem jelenti azt, hogy a kutatási eredményeket a tények vagy a korábban elfogadott tényekből és elméletekből eredő logikai következtetések nem, vagy nem kellene, hogy korlátok közé szorítsák, de attól a tudomány még olyan tevékenység marad, amelyben emberi célok értelmezések, értékítéletek jelennek meg, amelyekben a „külső” valóság nem határozza meg mechanikusan az eredményeket.

Szintén megdőlt a szándék, hogy a tudományt elhatárolja a metafizikától. A tudományt olyan feltételezésekre építik, amelyek inkább döntéseknek, nem pedig a priori igazságoknak tekinthetők arról, hogy egy adott kutatási területet hogyan tanulmányozzunk (MacMillan ésarrison, 1984). Ha elfogadjuk, hogy a tudomány mindig feltételezésekre épül, pl. hogy a természet uniformizált, akkor ez bizonyos fokú alázatot visz a folyamatba, tudatosítva az emberrel, hogy az általa választott kiindulópont lehet, hogy megfelelő, de az is lehet, hogy nem.



1-1 Ábra

„Amikor... a pszichológiáról, mint természettudományról beszélünk, nem szabad azt gondolnunk, hogy ez egyben olyan pszichológiát jelent, amely végre szilárd talajra talált. Éppen az ellenkezőjét jelenti; egy különösen törekeny pszichológiát, amelybe a metafizikai kritika hangjai minden résen beszivárognak... Egyszóval, a szerénység és nem az arrogancia kifejeződése” (James, 1892).

Végezetül szintén kudarcot vallott a kísérlet, hogy a tudományt elhatárolja az értékektől. A kortárs pozitívizmusban egyértelműen megnyilvánuló pragmatista szemlélet azt jelenti, hogy a koncepciók eszközök, a dolgok konceptualizálásának mikéntjei pedig jobban vagy kevésbé jól, de mindig bizonyos célok kifejeződéseivel kapcsolatosak. Ez nem azt jelenti, hogy a gondolkodás teszi őket azzá, csupán azt, hogy egy probléma különböző értelmezési módjai egy adott cél érdekében relevánsabbak lehetnek, mint egy másik esetben. Az sem következik ebből, hogy a tényszerű megfigyelések alapján hozott következtetések elfogultak abban az értelemben, hogy megismételhetetlen hazugságok lennének, csak azt jelenti, hogy függenek azoktól a normáktól, amelyekkel az ember a kiinduláskor rendelkezik, és amelyek meghatározzák, hogy mit tekint vizsgálandó esetnek. Jobbnak tűnik elfogadni a pluralista nézőpontot, miszerint a különböző fogalmak más-más célra felelnek meg, mintsem kijelenteni, hogy a dolgok egy alapvető és kizárólagos módon szemlélhetők.

A szilárd externalista nézőpontot kezdi felváltani egy olyan felfogás, amely elismeri, hogy a tudás nem külső tényezők által meghatározott. A kutatási célok, a normák és a tudományos közösség nyelve, a könnyen kezelhetőnek vagy könnyen használhatónak bizonyuló feltételezések meghatározzák, hogy mi számít „igaz” ténynek. A kritika eredményeképpen az externalista hagyománynak tekintélyes teret kellett feladnia, elfogadva több „belső” vagy pragmatikus belátást a tudomány leírására. Mindazonáltal, a legtöbben, akik pozitivistáknak vallják magukat, a természettudományokra alapuló kutatási modellt látszanak előnyben részesíteni. Elsősorban a bizonyítás igazolására koncentrálnak, kevesebb figyelmet fordítva a használt koncepció megfelelésére vagy bizonyos megközelítés elfogadásának szélesebb társadalmi konzekvenciáira. Univerzális, minden emberi viselkedésre alkalmazható

törvényeket keresnek (bár nem lenne rá szükségük). Kevésbé világos, hogy vajon napjaink pozitivistái és posztpozitivistái teljes mértékben érzékenyek-e a tanulmányozott gondolkodásmódok vagy kultúrák „belső” megfontolásai iránt.

BELSŐ VISZONYOK

Az oktatáskutatást, mint általában a társadalomtudományokat, valahol a természettudományok és a bölcsészettudományok között szokás elhelyezni. Ezzel gyakran olyan egyetemes jogokra és általánosításokra célozva, amelyek minden időben és helyen minden emberre vonatkoznak. Mégis, mivel az emberi viselkedéssel foglalkozik, nagymértékben hatással van az emberek különböző céljaira, koncepcióira, társadalmi normákra és szokásokra, vagyis az oktatáskutatás is a partikulárisabb bölcsészettudományokkal áll szövetségben.

Azon választás, hogy az oktatáskutatást a természettudományok közé sorolják, szemben a bölcsészettudományokkal, legalább részben politikai töltetű döntésnek látszik. Az 1960-as évek végén és az 1970-es évek elején például a pozitivista megközelítés kezdett túl konformistának tűnni az akkori idők rebellis politikai viszonyrendszerében. Egy interpretációtól mentes tudomány megteremtésére tett kísérlet az embereknek nem vette figyelembe azt a rugalmasságot, amellyel az emberek a dolgok különböző módon való interpretálásában rendelkeznek, ami különböző típusú válaszokhoz vezetett. A célokban vagy az interpretációkban való illetén ingadozást a pozitivisták véletlenszerű zavarnak tekintették, mint például Skinner, aki a viselkedés egyetemes törvényeit kereste, kiterjesztve azokat minden egyénre, sőt talán még az emlősökre is. Bár azoknál, akiket a jellegzetességek érdekelnek, a sokféleség számít „jelzésnek”, míg az egyformaság „zavarnak”. Az, hogy valaki az egyforma ismertetőjegyekre vagy inkább a partikuláris sokféleségre fókuszált, kezdett politikai kérdéssé válni, összekapcsolódva a konformitás hangsúlyozásával a sokféleséggel szemben.

Mindazonáltal nem minden a pozitívizmussal, vagy általánosabban az externalizmussal szembeni kritika volt közvetlenül politikailag motivált. Nehézséget okozott az oktatáskutatással foglalkozó közösségekben a tudományosabb irányultságot képviselő szempontok jelenléte. 1975-re például világhósszá vált **Cronbach** számára, hogy a kutatás általa javasolt interakcionista megközelítése, mint a tudományos pszichológia két diszciplínájának egyesítési útja (képeség – bánásmód kölcsönhatása), kevés következetes eredményt hozott. A keresett interakciós hatások gyakran, más tényezőktől függően, eltérő módon jelentek meg. Ha azonban az interakciós lehetőségek más tényezőktől függnének, amelyek aztán további más tényezők által meghatározottak, akkor az olyan, mintha belépnénk egy végtelen hosszú tükrökkel borított terembe, amelyben nem találunk biztos alapot, amelyre az egyetemes törvényeket építhetnénk. Ez vezette Cronbachot a következő következtetésre:

„Túl szűk a tudománnyal való azonosítás... szemünket ez helytelen célra fókuszálta. Munkánk célja, ahogy azt itt kifejtettem, nem az, hogy általánosításokat halmozzunk fel, amelyek tetején egy nap egy elméleti tornyot emelhetünk ... A társadalomtudós sajátos feladata minden korban az, hogy a jelenkori tényeket leszögezze. Mindemellett megosztja a humanista tudóssal és a művésszel a törekvést, hogy betekintést nyerjen a korabeli viszonyokba, és hogy az ember kultúraszemléletét összhangba hozza a jelenkor realitásaival. Tudva, hogy az ember kiválóságra törekszik. (Cronbach, 1975, p. 126)”

Cronbach állítása szerint, az oktatáskutatásnak feltehetően el kellene ismernie, hogy a releváns tények és viszonyok idővel változnak, ahogyan a társadalmi körülmények sem állandóak. Az időtlen szabályszerűségek keresése helyett az oktatáskutatásnak meg kellene elégednie a „korabeli feltételek” leírásával. Talán nem a természettudományokban, hanem

inkább a művészetekben és a humán tudományokban bevált attitűdökhöz kellene folyamodnia. Cronbach írása óta a kutatók a „finomabb” társadalomtudományokat és bölcsészettudományokat modellezték, mint az antropológia, történelem, irodalom, és még a művészetek is népszerűbbé váltak. Ma úgy tűnik, hogy az oktatáskutatás mennyiségi faktora dominál, nem feltétlenül a hatása.² Kísérletet téve a „kvalitatív”, „interpretatív”, vagy „hermeneutikai” kutatások burjánzásának magyarázatára, a következő rész az „internalista” hagyományt egészen Immanuel Kantig (1724–1804) vezeti vissza.

Racionalizmus, empirizmus és transzcendentalizmus

Kant legfontosabb műve *A gyakorlati ész kritikája* (Kant, 1781/1966), a korábbi empiristák, mint pl. Locke és Hume kritikája volt csakúgy, mint az azt megelőző racionalisták kritikája is egyben, pl. Descartes-é, Spinozáé és Leibnizé.³ Kant többekévé azt bizonyította, hogy a korábbi racionalisták nézetei a gondolkodásról túl erősek voltak, az empiristák nézetei pedig túl gyengék.

A korábbi racionalisták a lélekről, kozmoszról és Istenről való ismereteket az elménk velünk született, illetve intuitíve helyes ideáiból próbálták levezetni. Kant amellett érvelt, hogy az ilyen következtetések nem adnak igazi tudást a valós és lényegi dolgokról, mert nem az érzékszerveken keresztül szerzett tapasztalatokon alapulnak. Amint kiemelte „az idő rendjében”, nincs tapasztalatainkat megelőző tudásunk, és minden tudásunk a tapasztalattal kezdődik” (Ibid., 24). Noha ez úgy hangzik, mintha Kant egyetértene az empiristákkal, pl. Locke-kal, miszerint a tudás az érzékszervek útján szerzett tapasztalatokból származik, ehelyett azonban amellett érvel, hogy az empirista megközelítés szintén hibás volt, mert lehetlenné tette annak megértését, hogy hogyan tegyünk szert az univerzális törvények ismeretére vagy ok-okozati törvényszerű összefüggésekre. Csak mert egyes történések mozzanatainak többszöri ismétlődését figyelték meg a múltban, még nem ok a feltételezésre, hogy azoknak újra meg kell majd történnie (ez olyan pont, amellyel Hume és Popper egyetértett volna). Ha Newton magyarázata a gravitáció törvényén alapuló bolygómozgásokra valóban igaz, akkor az empirizmusnak kell hamisnak lennie, mert ilyen univerzális és nélkülözhetetlen általánosítások nem kérhetők tőle számon.

Kant megoldása a dilemmára, amely egy túlságosan is erős racionalista és egy túlságosan gyenge empirista nézet kapcsán merült fel, az volt, hogy az elme ad formát a tapasztalatnak, míg az érzékelés adja hozzá a tartalmat. Az ok, hogy a „tárgyakat” önmaguk állandó teljességében tapasztaljuk meg, nem pillanatnyi benyomásként, mondjuk a kék szín felvillanásaként, stb., arra utal, hogy egy korábban meglévő (a priori) felfogásunk a térről, időről, és más hasonló jelenségről formálja az észleléseinket. Térről és időről, egységről és sokféleségről, ok-okozati viszonyokról és okozati függetlenségről stb., meglévő implicit distinkció híján sosem észlelhetnénk az események stabil összefüggéseit, amelyeket „tárgyaknak” nevezünk. Az objektivitás maga végső soron az elméből ered. Az érzékszervekkel történő tapasztalatszerzés (ézésélmény), míg önmagában alaktalan, felfedi egy adott tárgy jelenlétét itt és most. A perceptuális mezőben felvillanó kék, amikor megfelelően felfogott és értelmezett az elme által, akkor itt és most pl. egy kék szajkó röptét

² Például a fenomenológiai kutatás, a szimbolikus interakció kutatás, az etnometodológia. Az etnológia vagy az etnográfia, a mikroetnográfia, a társalgáselemzés, a diskurzuselemzés, a hermeneutika, a metakommunikáció (kinezika), a posztmodernizmus vagy a feminista posztmodernizmus.

³ A racionalisták szerint a tudást elsősorban az ok határozza meg, vagy a tudat, sokkal inkább, mint az érzékszervi úton befogadott tapasztalatok. Kantot gyakran racionalistának tekintik, a korábbi racionalisták ellen tett kifogásai ellenére, mivel a tudatnak meghatározó szerepet szánt a tudás konstruálásában.

jelzi. Miként Kant mondta az „érzékelő képesség nélkül nem adatnának meg nekünk a tárgyak; megértés nélkül pedig nem tudnánk a tárgyakat elképzelni. A gondolatok tartalom nélkül üresek; a megérzések fogalmak nélkül vakok”.

Az időről vallott két korbeli ismeretelméleti felfogás (korai racionalizmus és empirizmus) elegáns szintézisének az ára azon elképzelés elfogadása volt, hogy nincsen közvetlen kapcsolat a tudatos tapasztalat és „önmagukban” az externális dolgok között. Mert sohasem ismerhetünk meg dolgokat függetlenül az elme előzetes feltételezésétől, csupán következtethetünk a létezésükre „valahol ott kint”. Ám ha minden tudást az elmébe vetett implicit meggyőződések konstruálnak meg, akkor ismételen felmerül, hogyan lehetséges egy közös tudás? Mindannyian csak a saját különálló világunkban élünk és csak képzeljük, hogy ugyanarról a dolgról beszélünk? Kant amellett érvelt, hogy lehetséges közös tudás, mert mindannyian ugyanazzal az alapvető megkülönböztető képességgel rendelkezünk, legyen szó az idő, tér vagy a kauzalitás megállapításáról. Mindenkinek képesnek kell lennie használni ezen megkülönböztetéseket, mert ezek szükségesek a túléléshez, a racionális, célorientált létezéshez. Kant feltevése szerint, „Ahonnan a tapasztalat eredeztetni tudja önnön bizonyosságát, ha minden szabály, amely szerint eljár, önmagában mindig empirikus volt, következésképpen vajon előre megszabott is?” (Ibid., 27). Itt azt is láthatjuk, hogy Kant a fundamentalizmus egy olyan fajtája mellett teszi le voksát, amely az általános szellemi feltételezésekre alapoz inkább, nem annyira Locke-nak az elsődleges anyagi minőségekkel kapcsolatos általános tapasztalatára.

Hermeneutika

Kant megközelítése elsősorban az egyéni tudás birtokosára összpontosított, s ezzel utat nyitott egy általános nyelvészeti illetve kulturális kategóriákon alapuló tudáshoz vezető szemlélet irányba. Kant utódait részben a felvilágosodásra adott romantikus reakciók inspirálták, Kant eszméit egy sokkal kollektívabb és partikulárisabb irányba vitték. Az elme egyetemes szabályaira való fókuszálás helyett, a különböző történelmi társadalmakban implikálódó egyedülálló és megkülönböztető szabályokat hangsúlyozták. Megannyi modern antropológiára hatott Kant eme műve, magában foglalva azt a felfogást is, hogy egy kultúrát teljességében, a mindeneket átható szabályok, rendszerek és témák függvényében kellene kezelni. (Boas, 1928/1986)

Ha a társadalmi élet a „belső” kulturális szabályok használata által konstruálódik meg, amelyek értelmezik vagy „megalkotják” a tárgyakat, akkor a társas viselkedések megértése, inkább hasonlít egy ismeretlen nyelven íródott szöveg értelmezéséhez, mint a mozgás „externális” törvényeinek a kereséséhez. Ez a hermeneutika egyik elsődleges intuíciója, amelyet a német teológus és filológus, **Friedrich Schleiermacher** (1768–1834) fejlesztett ki a szöveges értelmezés tudományaként. Schleiermacher megpróbált egy szisztematikus értelmezési módszert kidolgozni, hogy a vallásos szövegek körüli vitákat békés mederbe terelje. Életrajzírója a neo-kantiánus történelemfilozófus, **Wilhelm Dilthey** (1833–1911), kiterjesztette az elképzelés alkalmazását a történelemre és a humán tudományokra, javasolva, hogy a hermeneutika biztosítson olyan módszertani alapot a kulturális tudományok számára, amely különbözik a természettudományoktól. (Dilthey, 1989)

A hermeneutikai módszerben egy adott „szöveg”-gel dolgozunk (lehet bármilyen cselekvés vagy egy cselekvés produktuma, akár egy osztálytermi kijelentés vagy esemény), amely segít megérteni az egészet, amelynek a szövegrészlet csupán egy szegmense. Az egészre vonatkozó hipotézis segít a részek értelmezésében, ami viszont újra és újra módosítja az ember egészről való koncepcióját. Az interpretáció feldolgozása egy „hermeneutikai körben” történik egy rész aktuális megfejtésén keresztül az egész általános érvényű megértését szolgálva. Az egy rész és a

különböző részek egészre vonatkozó általános érvényű megértésének megfejtése oda-vissza működik egészen addig, amíg egy koherens interpretációt nem kapunk. Ez a rész/egész ciklus nyilvánvalónak tűnik, de módszeres alkalmazása, hogy a „szöveg” elejétől a végéig értelmet nyerjen, nagyban szigorítja az értelmezést. Ez arra kényszeríti az egyént, hogy rendszeresen járjon el, közben pedig megmarad egy következetes „belső” logikán belül. A kvalitatív oktatáskutatásokban, például ez teremti meg azt a kihívást, hogy egy tevékenység minden egyes egymással kapcsolatban levő részét megérthessük, és ne csak azokat válogassuk ki, amelyek megfelelnek egy kiinduló értelmezésnek. Egy ismerős példát hozva, az embernek egy minta jelentését a szöveg egészében kell tudni értelmezni, nem csupán annak egy szűk szegmensében.

Dilthey egyedülállóan tartotta ezt a módszert a bölcsészettudományokban, elkülönítve azt a természettudománytól. A hermeneutikai módszert a tény és elmélet posztpozitivisták tudományfilozófia által javasolt kölcsönös interpretációjához hasonló módszernek is tekinthetjük. Mindkettő arra utal, hogy egy adott szövegnek lehet többféle helyes értelmezése is. A hermeneutikai módszer szintén felveti, hogy egy adott értelmezésben mindig benne van a tévedés joga, lehet, hogy az értelmezés rossznak mutatkozik az új tények feltűnésével; ami nagyon hasonlít egy cáfolható következtetéshez a tudomány posztpozitivisták filozófiájában. Mindazonáltal fontos különbség a kettő között, hogy a posztpozitivisták a tudományos közösség normáinak és értékeinek elfogadására igyekeznek koncentrálni, míg a hermeneutikusok annak a közösségnek a normáira fókuszálnak, amit tanulmányoznak. (Winch, 1958) Az utóbbi „másodfokú szimbolizációkat” vagy mások reprezentációinak reprezentációját idézi elő. Ez nem feltétlenül igaz, bár gyakori a hangsúlybeli eltérés. Egy másik különbség az, hogy a hermeneutikusok hajlanak arra, hogy sokkal inkább egy értelmezés egészének megfelelőségére koncentrálnak, mintsem egy adott állítás igazságértékére. Ez persze viszonylagos és hangsúly kérdése, habár a Quine-t követő posztpozitivisták holisztikusabbá váltak, míg a hermeneutikát központba állító kutatóknak szintén érdekeltté kell válniuk a partikuláris igazságok megállapításában.

Schleiermachert és Diltheyt időnként »romantikusnak« szokták titulálni, mert tekintettel voltak a „szerző” szándékainak szerepére, amelyeket a „szöveg” jelentését befolyásoló tényezőknak tekintettek. Mindketten szükségét látták, hogy képzelőerejük révén beleképzeljék magukat mások világába, hogy érezzék a többiek motivációit és szándékait. Hasonló témákat érint Max Weber a társadalomkutatásokban szereplő „verstehen” (megértés) elemzésében. (Weber, 1993), és sok más értekezésben, az „empátia” és az „intuíció” szükségességéről az értelmező kutatásban. Életük későbbi szakaszában mindketten, Schleiermacher és Dilthey is, nagyobb hangsúlyt fektettek a társadalmi és történelmi kontextus használatára, mint egy cselekvés vagy szövegszerű cselekmény szerzői szándék szemszögéből szemlélt jelentésének a megértésére. (Mallery, Hurwitz és Duffy, 1987) A mai szokásos értelmezés, Wittgenstein kritikája nyomán, miszerint lehetséges egy saját nyelv, arról szól, hogy egy cselekvés vagy egy kijelentés szerzőjének nincs kiváltságos hozzáférése annak jelentéséhez, vagyis mások válaszára kell támaszkodnia, hogy tisztázza a jelentést. Nem mi akarunk a megszokottól eltérően egy bizonyos módon cselekedni, hanem kiderül, hogy a többiek reagálnak rá úgy, mintha nekünk lenne más szándékunk.

A cselekvés jelentése tehát a gyakorlatban egy közös megegyezésen alapuló értelmezés elérésétől függ, habár ez folytonos újraértelmezés tárgya lehet, új értelmezést nyerve, amikor az emberek új módon reagálnak rá, és más történelmi összefüggésbe helyezik azt. A napjainkban folyó vita az „eredeti szándék” szerepéről az amerikai alkotmány jelentésének értelmezésében azt mutatja, hogy a probléma még korántsem a múlté.

Strukturalizmus

A strukturalista mozgalomban, amely az 1950-es évek végén kezdődött és az 1970-es években érte el a csúcspontját, hangsúlyossá vált az a felfogás, hogy egy cselekedet jelentése, bemutatása, leírása vagy más módon való kifejezése az implicit társadalmi szabályok terméke. Ma a strukturalizmus főleg azért jelentős, mert ebből nőtt ki a poszt-strukturalizmus, habár a strukturalizmus által javasolt módszerek megőrizték fontosságukat.

A strukturalizmus eredete egy svájci nyelvész, **Ferdinand de Saussure** (1857–1913) munkásságában lelhető fel. Követője, **Roman Jakobson** alkotta meg a szakkifejezést, amely „bármilyen, a kortárs tudomány által vizsgált tünetegyüttest” jelentett, amelyeket „nem mechanikus halmazként kezelnek, hanem strukturális egészként, (amelyben) megkérdőjelezzük a folyamatok mechanikus koncepciójának funkcióját.” [(Jakobson, 1971, p. 711) (idézi Schliefer, 1997)]. A strukturális elemzés kulcsfontja az, hogy a viselkedés-elemzésekben szereplő elemek vagy tárgyak szabályok által meghatározottak, megszabva az olyan cselekedeteket, amelyeknek egy része a viselkedés. A sakkban például egy figura „lovaggá” válása azoktól a szabályoktól függ, amelyek meghatározzák, hogy az a játékban mit tehet és mit nem a többi figurához képest. Bármilyen tetszés szerinti táblára helyezett kavicsból lehet lovag, ha a játékosok akként bánnak vele. Nem a tárgy érzékszervi tulajdonságai teszik azzá, ami, hanem a szerep, amit a játékban betölt. Ahogy Saussure írta, a nyelvészeti elemzés tárgyainak természete „nem egyszerűen az ’elemi’ szavakban rejlik, ahogy egy nyelv felöleli a látszólag ’pozitív’ nyelvi tényeket (vagy ’lényegeket’) – hanem azokban a formális kapcsolatokban is, amelyek azokat a ’lényegeket’ előidézik ” (idézi Schliefer, 1997). Ez az elképzelés, hogy a kulturális vagy nyelvészeti szabályok „tárgyakat” határoznak meg, illetve képeznek, akárcsak a kanti a priori kategóriák és hitek, arra készítette az antropológus **Claude Lévi-Strauss**at, hogy a strukturalizmust „transzcendentális alany nélküli kantizmusnak” nevezze (Connerton, 1980, idézi Schliefer, 1997).

Nézzük meg például az ellentétpárokat, amelyeket az Egyesült Államokban a hagyományos családi kötelékek kifejezésére használnak, mint „apa”, „anya”, „fia”, „lánya”, „unokaöcs”, „unokahúg”, „férj”, „feleség”. Milyen mögöttes megkülönböztetések hozzák létre ezt a sorozatot? Ezekbe a fogalmakba történő besoroláshoz legalább három dolgot kell tudni: az illető nemét, a származását, és azt, hogy ki a házastársa, illetve felmenői kikkel házasodtak. Ilyenformán a hagyományos amerikai családi kapcsolatok alapvető ellentétpárokra épülnek: férfi és nő, szülő és gyerek, házas és egyedülálló. Ha az Egyesült Államokban szeretnének valakit egy családi kapcsolatrendszerben elhelyezni, valószínűleg ezeket az alapvető információkat keresnék meg, hogy ezek birtokában a hagyományosan elfogadott módon tudjanak az illetővel interakcióba lépni. (Elnézést kérek az antropológusoktól, akik erre a területre specializálódtak, erről ők ennél sokkal komplexebb és a legapróbb részletekbe menő elemzéssel szolgálhatnak). A formális szerepkategóriáknak egy hasonló elemzése, amelyet arra használtak, hogy létrehozzanak egy iskolai „osztályt”, szintén alapvető strukturális különbségeket hozna napvilágra, amelyek a tanulók életkorán, „képességén” vagy a különböző tantárgyakon alapulnak, mint pl. matematikán, angol nyelven vagy (tetszés szerint) a művészetben.

A strukturalizmust, mint szellemi mozgalmat gyakran a francia irodalomelmélettel azonosították; egyes tudósok pedig, mint az antropológus Lévi-Strauss és a szociológus Louis Althusser kiterjesztették a társadalmi viselkedésre is. Ez a mozgalom hajlott arra, hogy azt a módot hangsúlyozza, amint egy adott tevékenységben az alapvető megkülönböztetéseket meghatározó egymással szembenálló dichotómiák hierarchiát alkotnak, amelyben az egyik oldal „normális”-nak tekinthető, vagy legalábbis alapértelmezett feltételnek, a másik pedig az „abnormális” vagy speciális feltételnek. Például miközben valakit az Egyesült Államok családi rendszerébe helyezünk, egyúttal a társadalmi hierarchiák kategóriájában is elhelyezzük (a férfit

a nő fölé, a szülőt a gyerek fölé, a házast az egyedülálló fölé, stb.). A „strukturalista” elemzést elfogadják a lehetséges társadalmi identitásokat alkotó implicit szabályokat hajlamosak voltak hierarchikusan akadályozónak és korlátozónak látni. Valójában úgy tekintették őket, mint amelyek meghatározzák a mindnyájunkat csapdába ejtő társadalmi játszma mély és láthatatlan paramétereit. Ebből a nézőpontból szemlélve, minden lépés, amit az ember tesz, nyilvánvaló újdonsága ellenére, egy lépéssel tovább visz az akadályozó, ön-szaporító és folyton csapdába csaló játszmában, amelyből nincs menekvés. (Ld. Watzlawicknál is, 1974; Watzlawick, Beavin és Jackson, 1967).

Mindez távolinak tűnhet a legtöbb oktatáskutatástól, de az elemzés strukturális formáit gyakran használják az oktatásban, e kritikus társadalmi fordulattal, vagy éppen anélkül. Egy ilyen példa **Hugh Mehan** tantermi interakció elemzése, amelyben megkísérelt szabályokat vagy megkülönböztetéseket találni, amelyek magyarázatul szolgálhatnak gyakorlatilag minden közös osztálytermi interakcióhoz úgy, mint egy mondatrész szerkezetének leíró nyelvtani szabályai. (Mehan, 1979). A feltevés nem az volt, hogy az embereket e szabályok segítségével külsőleg irányítsák, mint ahogy megannyi fizikai tárgyat szabályozunk, hanem, hogy ilyen feltételek között értelmet adjanak viselkedéseiknek, és megszervezzék azokat az egymással való kapcsolataikban. Mehan arra a megállapításra jutott, hogy a legtöbb általa tanulmányozott osztálytermi interakciót meg tudja magyarázni egy alapvető kezdeményező – válaszadó – értékelő séma alapján (pl. a tanári kérdésfeltevés, a diák válasza és a tanár erre adott értékelő reakciója), magasabb rendező elvek mentén kapcsolva össze a részleteket összefüggő sorozatokká. Valójában az osztálytermi interakció szinte teljes egészében megmagyarázható lenne egy esetleges instrumentális sémával. Skinner kétségkívül tapsolt volna, de Mehan nézete az volt, hogy mi magunk idézzük ezt elő saját magunk számára: ezek a sémák kölcsönösen felépítettek, nem csupán külsőleg ránk testáltak, habár hasonló szabályok széleskörű használata talán olyan társadalmi intézmények létrehozásával is végződhetne, amelyek az egyén szempontjából nézve számottevő „externális” korlátozással járnának.

A strukturálanalízis a pszichológus **Jean Piaget** munkásságában is fontos szerepet játszott. Ő magát neo-kantiánus strukturalistának tekintette, bár több csoportelméleti részt vett át a matematikából, mint a nyelvészetből. (Piaget, 1962) A nyelvész **Noam Chomsky** munkásságát ebben az értelemben szintén „strukturalistának” tekinthetnénk; úgy vélekedett, hogy minden közönséges nyelvben vannak egyetemes „mélyszerkezetek”, az agyban levő egyetemes moduloknak megfelelően A sémaelmélet számtalan formája vagy a komponenses elemzés⁴ a neveléslélektanban, az antropológiában és más területeken is használja a strukturálanalízist, olykor csoport- vagy kulturális szinten, néha egyéni szinten. Világos, hogy e munka kapcsán a szálak az internális distinkciók externális viszonyokkal szembeni kanti hangsúlyozásához vezethetők vissza.

A filozófia nézőpontjából mindezt érdekessé teszi az, hogy bizonyos szempontból a strukturalizmus a pozitivizmus pontos ellentétéként jelenik meg. A strukturalisták számára semmi sem egyszerűen „adott” vagy pozitívan ott levő (mint az empiristák és pozitivisták közvetlenül megtapasztalt tárgyai és eseményei). Mert minden „objektum” meghatározható úgy, hogy mi nem az a tárgy (vagyis a vele szembeállított tárgyak kategóriájával), ez az ellentét, a különbségek ezen együttese az, amely elsődleges, míg maguk a konkrét dolgok másodlagosak. Ennek a nézetnek van egy nagyon fontos vonzata, még pedig az, hogy a meg nem történt események ugyanolyan fontossággal bírnak, mint maguk a megtörtént események. Amit az embernek meg kellett volna tennie, de nem tudott megtenni, ugyanolyan fontos, mint amit ténylegesen megtett. Az el nem küldött levél vagy be nem fizetett számla

⁴ A komponenses elemzés a szószemantika legrégebbi elemzési módszere, amely a szavak jelentése közötti különbséget szemantikai jegyekkel (jelentés-felbontással) fejezi ki. A felbontás általában nem törekszik teljességre. [A ford. megjegyzése]

egyaránt kritikus fontosságú, mert a hiánya jelentőségteljes a szabályok vagy elvárások keretei között. Ezt a szemléletet inkább „negativizmusnak” nevezhetnénk, mintsem „pozitivizmusnak”, mert egy esemény jelentése függ a vele ellentétes eseményektől is, vagyis aminek meg kellett volna, de mégsem történt meg, mintsem attól az eseménytől, amely önmagában véve valóban megtörtént. Egy esemény funkcióinak módja az emberi viselkedésben az ember elvárásaitól függ, és nem csupán a „külsőleg” érzékelt eseménytől. Végeredményben egy pozitivista nézetet a strukturalisták és más „internalisták” hajlamosak hiányzó pontnak tekinteni, és érzéketlenül elmenni amellett, hogy egy esemény definíciója és jelentése mit jelent az abban érintettek számára.

Ez arra utal, hogy a pozitivisták és a strukturalisták hajlamosak arra, hogy „szöges ellentétben” lévő „valóságokat” építsenek fel. Az előbbi a dolgokat, míg utóbbi a kapcsolatokat tekinti alapvetőnek vagy elsődlegesnek. Amit az előbbi adottnak tekint, az az utóbbi számára konstrukció dolga, és fordítva. Dogmatikusan vagy abszolút módon tekintve a kettő kölcsönösen aláássa az ideológiákat. Kevésbé dogmatikusan vagy abszolút módon véve, a pozitivista módszerrel, amelynek egyik változata a strukturalizmus, internalista megközelítésből nézve az volt a gond, hogy fennállt a veszély, hogy rossz dolgokat emel ki és vesz számításba. Az, aminek a kutatók a viselkedésben jelentést tulajdonítanak, vagy amit jelentős megkülönböztetéseként kezelnek, mint pl. azt az esetet, amikor valaki jelentkezésre nyújtja a kezét az osztályban, teljesen hibás lehet, mert a kutató nem érti az adott események szabályait abban a kontextusban, vagy az egyén viselkedése és a szabályok közötti kapcsolat válik számára érthetlenné. Végül pedig lehet, hogy a kutató szó szerint hibás ontológiával – rossz valósággal dolgozik – téves dolgokat vesz számításba, amelyeknek téves jelentést tulajdonít, míg az igazán jelentős dolgok egy részét elszalasztja, ahogyan az emberek az adott összefüggésben az eseményeket elsöre meghatározzák. (Taylor, 1971)

Posztstrukturalizmus és posztmodernizmus

A strukturalizmus, az internális megközelítés egy sajátos változatának kritikája, amely az 1970-es és 1980-as években keletkezett, gyakran éppen azoknak köszönhető, akik ezen a hagyományon nőttek fel. A strukturalizmusra való reakció, melyet általában „posztstrukturalizmusnak” neveznek, politikailag egyes strukturalisták ortodox marxizmusa elleni reakciónak tekinthető, amit túl dogmatikusnak és deterministának tartottak, főként miután a sztálini borzalmak közismertté váltak. Másrészt viszont a posztstrukturalizmus megtartotta a pozitívizmus és a liberális kapitalizmus strukturalista kritikáját. Mindkettőről az volt a vélemény, hogy elfogadhatatlanul atomisztikus feltételezésekre alapul (adott elemi megfigyelések, adott atomisztikus egyének). Ezt a posztstrukturalista reakciót, hasonlóan a korábban tárgyalt posztpozitívista megközelítéshez, még folyamatban levő munkaként kellene kezelni, amely megszilárdítás, definiálás és módosítás alatt áll.

Mind a pozitívizmus, mind a strukturalizmus közös eleme a határozott fundamentalizmusuk volt, méghozzá saját fundamentalizmusuk. A pozitivisták és más empiristák arra törekedtek, hogy biztos alapot találjanak az elemi megfigyelésekre vagy tényekre alapuló megismeréshez. A strukturalisták hasonló bizonyosságokat kerestek az elme és a kultúra egyetemes szerkezetében (pl. Piaget egyetemes szintjei, Chomsky egyetemes nyelvtana, Levi-Strauss egyetemes strukturális műveletei). A doktriner pozitivisták és strukturalisták egyaránt elfogadták „az adott mítoszt” és a „jelen való lét metafizikáját”, bár némileg más-más módon. A pozitivisták az alapmegfigyeléseket vagy az érzékszervi adatokat egyszerűen adottnak tekintették, nem pedig olyannak, ami egy komplex tanulási folyamat végeredményeként figyelhető vagy különböztethető meg. Amint láttuk, ezt az „internalista” hagyomány alapján kritizálták, akik az ilyen „pozitív” eseményeket társadalmilag vagy mentálisan konstruálnak tekintették. Mindazonáltal voltak dolgok, amiket a strukturalisták tekintettek adottnak, mint ahogy

nyilvánvaló a feltételezés, hogy egy szövegnek vagy cselekedetnek van „egy” struktúrája, vagy még inkább minden szövegnek és cselekedetnek van struktúrája. Mivel ezt a szerkezetet adott vagy már meglévő alapnak tekintették, nem pedig önmagában strukturálisan megalkotottnak. A strukturalizmus legbelül ellentmondásos volt, ahogy arra a filozófus, **Jacques Derrida** rámutatott. Az a tételt, miszerint a tárgyak mögöttes nyelvészeti, kulturális, gazdasági, vagy szellemi distinkciók által megalkotottak vagy konkrétak, vonatkoztatni kellene magában a strukturális elemzésben meghatározott alapstruktúrákra. Egy struktúraanalízisben azonban az ilyen szerkezetek alkotják az elemzés „központját” (a priori alap), amelyek végül maguk „kerülnek el a struktúrát”. (Derrida, 1978) Metafizikai adottságként kezelik őket, mint a tudás meg nem kérdőjelezett és megkérdőjelezhetetlen alapjait, ezáltal éppen egy dogmatikus elemet vezetve be a strukturalizmusba, akár csak a pozitivisták.

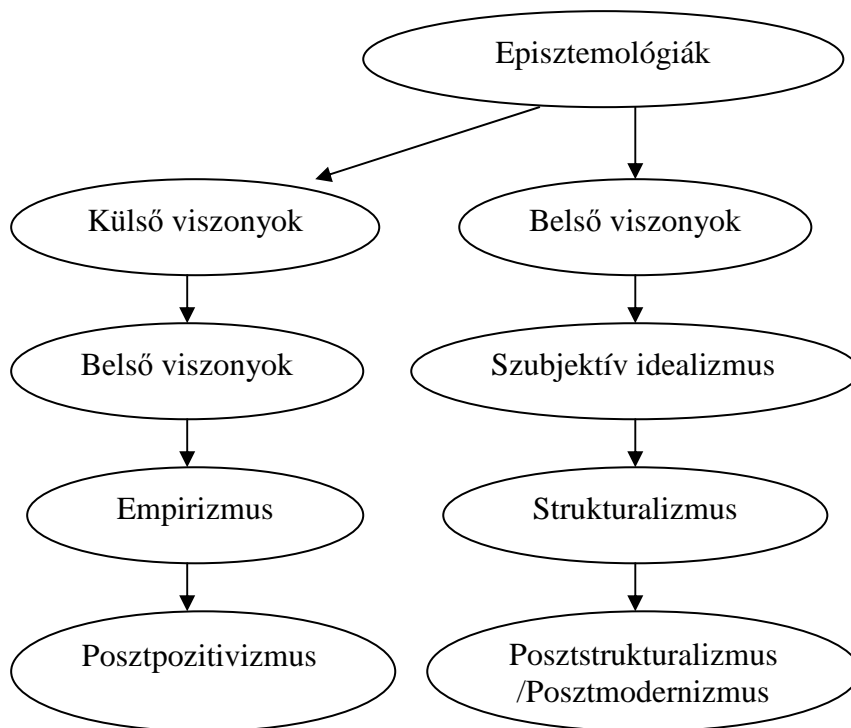
A posztstrukturalizmust tekinthetjük az ilyen kísérletekre adott reakciónak, amelyek a kérdésbe becsempészik a választ azáltal, hogy feltételezik a „transzcendentális jelenségek” létét, úgy mint Isten, lényeg, létező, anyag, öntudat, struktúra stb., erős és megkérdőjelezhetetlen tudásalapokként. Ha pedig kirekesztjük az a priori alapok ilyen mögöttes vonatkozásait, akkor a „struktúra strukturalitásának” és az interpretáció korlátlan „játékának” tesszük ki magunkat. (Derrida, 1978, p. 280) Végeredményben az ember az értelmezések értelmezésére, illetve a diskurzusokról szóló diskurzusokra hagyatkozik, amelyek egyike sem végérvényes vagy vitán felül álló.

A posztmodernizmus általánosítja ezt a viszonyulást, miközben visszautasít minden „totalizáló” előnyt. Ahogy **Liotard** mondta „A végletekig leegyszerűsítve, a posztmodernizmust a meta-narratívák iránti kételkedésként határozom meg.” (Liotard, 1984) A meta-narratíván Lyotard olyan közlést értett, amely megkísérel összesíteni magában más közléseket, hogy megadja a dolgok leírására vonatkozó (egyedüli) változatot. Bármilyen állítás, amelyet a kutatás végső alapjaként azonosítunk, példaképpen szolgálna.

A praktikus hatása mind a poszt-strukturalizmusnak és a posztmodernizmusnak úgy tűnik az, hogy megszünteti minden totalizáló vagy fundamentalista leírás legitimációját. Ha nincsen egy fix vagy semleges hely, nincs középpont vagy egy egyszerű alap, amelyből más távlatokra nyithatunk teljes perspektívát, akkor az eltérő perspektívák és/vagy ismeretelméletek egyenrangú státuszt nyernek. A feminista posztmodern ismeretelméletek, pl. felvetik, hogy a nők a megismerés „más útjait járják”. A meghatározó ismeretelmélet nem tükrözi vissza a nők érdekeit, vagy azok gyakran a nők viselkedésének torz értelmezését adják. (Anderson, 2004) Ezen törekvés gyakorlati célja az, Michael Foucault szerint (aki önmagát elhatárolta a posztstrukturalistáktól vagy posztmodernistáktól):

Némi segítséget adni ahhoz, hogy az örületről, normalitásról, betegségről, bűnről és büntetésről lekoptassunk bizonyos banalitásokat és magától értetődőségeket, elérni, hogy... bizonyos kifejezéseket többé ne használjunk olyan könnyedén, bizonyos cselekedetekben többé... ne legyünk olyan meggondolatlanok, hozzájárulni hogy bizonyos dolgokat az emberek másképp érzékeljenek és csináljanak, részt venni ebben a nehéz folyamatban, ami az érzékenység formáinak és a toleranciaküszöbnek az elmozdítását célozza – aligha érzem magam képesnek ennél többre. (Foucault, idézi Philp, 1985, p. 80)

Az eddig tárgyalt szemléletmódok közti viszonyokat az 1–2 Ábra szemlélteti, ahol a „szubjektív idealizmust” a kanti vagy internalista szemléletet leírására értjük. (Ezt a kifejezést használta Hegel Kant felfogására.) Az „internalizmus” néhány változatát a „racionalizmus” valamely formájaként lehetne meghatározni, mivel azok nagy hangsúlyt fektettek a „tárgyak” mentális konstrukciójára. A pontozott vonal ismét mutatja az eltolódást a fundamentalista állásponttól a non-fundamentalizmus irányába, hasonlóan a strukturalizmusból a posztstrukturalizmus és a posztmodernizmus irányába mutató mozgáshoz.



1–2 Ábra

Következtetések

Az internalista hagyomány sok tekintetben hasonló következtetésekre jutott, mint az externalisták. Mindkettőben kudarcot vallott a fix vagy biztos alap keresése. Mindkét hagyomány dogmatikus formája belülről pusztította el önmagát, mivel nem tudott saját standardjainak megfelelően működni.

Úgy tűnik, hogy az idők folyamán mindkét tradíció közeledett egymáshoz. Az externalista hagyomány fokozatosan egyre több internális aspektust vett át. A tények és elméletek többé már nem voltak logikailag függetlenek egymástól („externális” tényeket gyártva az elméletekhez), de a rész és az egész viszonyában összefüggtek hermeneutikai értelmezésben. Azon elképzelés, miszerint a tudományon belül van egy tudományos közösség a maga normáival, szokásaival, amely meghatározza, hogy számít tárgynak vagy eseménynek, szintén egyre fontosabb felismeréssé vált. Az internalista hagyomány a saját területén bizonyos értelemben egyre externálisabb lett. Nem egy adott struktúra terminusain keresztül elemezték az eseményeket; a poszt-strukturalisták eltérő, következtelen és változó, „közepont” nélkül struktúrákban gondolkodtak, ily módon elmosva a határvonalat egy csoport vagy kultúra „kintje” és „bentje” között. Mindkét hagyomány kezdte felismerni a pragmatikus tényezők fontosságát, amikor is egyet kiválasztunk közülük, és azt „igazabbnak”, „helyén valóbbnak” tekintjük a többinél.

Eme hasonlóság ellenére a szemlélet két iránya fontos részletekben továbbra is különbözik. A posztpozitivisták miközben továbbra is hűségesnek maradnak a természettudományos modellhez, átveszik a konvergens elméleteket, empirikusan megvizsgált és garantált igazságokat találva, amelyeket a tudományos közösség minden hozzáértő tagja el tud fogadni. Miközben a poszt-strukturalisták és a posztmodernisták hűek maradnak az irodalmi modellhez, átveszik annak divergens ideáljait, hogy megmutassák, hogy a különböző csoportokat és közösségeket hogyan értik félre, hogyan marginalizálják vagy ítélik hallgatásra egy adott konvergens vélekedés miatt. Az előbbi igyekszik egyetemes törvényeket keresni,

míg az utóbbi az emberi kultúrák, intézmények és mentalitások sajátosságaira és sokféleségére fókuszál. Az előbbi inkább az igazságra helyezi a hangsúlyt, az utóbbi a fogalmi megfelelésre és érzékenységre. Ez a két attitűd kölcsönösen kizárja egymást, amikor abszolút vagy statikus módon alkalmazzák, mégis úgy tűnik, hogy mindkettő tud valami hasznosat nyújtani. Lehet-e vajon együttesen hasznosítani őket, ha igen, milyen módon?

DIALEKTIKUS ÉS TRANZAKCIONÁLIS VISZONYOK

Az externális és internális irányzatokkal szembeni egyik kifogás, hogy mindkettő előfeltételezi a passzív megismerőt. Locke megismerője a külső tárgyak által okozott szenzoros érzékelés útján tanult, mintegy nyugalmi állapotban figyelve a tárgyakat. Ennek hatására Dewey a megismerés elméletét „észlelő megismerésnek” nevezte. Kantnál a megismerő alakította és szerkesztette az érzékelés folyamatát, azonban nem fejtett ki a környezetre olyan hatást, amely révén megváltoztatta volna a jövőbeni érzékelés inputját. Mindketten a cselekvés kiindulópontjaként tekintettek a tudásra, azonban kevés figyelmet fordítottak arra, hogy a cselekvés milyen módon változtatja meg a tudást.

Azok számára, akik ennél aktívabb szerepre vállalkoznak, a kutatás elsődleges funkciója az, hogy a kívánt irányba segítse megváltoztatni a világot, nem csupán leírni vagy értékelni. A tudás elsődlegesen a cselekvést szolgálja, a cselekvés pedig megváltoztatja azt, amit ismerünk. **William James** szerint „gondolataink határozzák meg cselekedeteinket, cselekedeteink pedig ismételten meghatározzák a világ korábbi valóját.” (James 1971, p. 272) Ha ilyen módon közelítünk a kérdéshez, akkor a kutatás hozzájárul a szervezet és a környezet közötti dinamikus egyensúly visszaállításban, sokkal inkább, minthogy egyikhez vagy másikhoz segítene illeszkedni. Olyan ez, mint amikor tánc közben átgondoljuk a lépést, hogy a másikkal jobban fel tudjuk venni a ritmust. Egy ilyen kutatás minőségének a tesztje, nem a statikus pontosság vagy, hogy milyen könnyen illeszthető más meggyőződések sorába, hanem a cselekvés újraszervezésében való hasznossága, annak érdekében, hogy kevesebb lábra lépjünk rá. Ez az aktívabb vélekedés a kutatásról a filozófiai irányzatok egy harmadik csoportjának a kialakulásához vezetett, amely a kutatás gyakorlati hasznosítását és következményeit helyezi a középpontba.

Amennyiben az ember az egyént helyezi a vizsgálódás centrumába, az „autentikus” kutatás egy valódi bizonytalansággal indul, arra nézve, hogy hogyan kell egy adott helyzetben cselekedni (Brown, Collins, és Duguid, 1989; Peirce, 1992). Amikor szembesülünk az „eredetiség” dilemmájával, akkor olyan szituációban kell cselekednünk, amelynek valódi következményei vannak, még hozzá olyanok, amelyeket nem lehet meg nem történné tenni, miközben teljességgel bizonytalanok vagyunk, hogy hogyan tudjuk azt végrehajtani. (James, 1896/1956) Ilyen szituációk ösztönzik a valódi gondolkodást és a tanulást, nem csupán a kutatási elképzelést. A közösség szintjén a legtöbb kutatást szintén gyakorlati okokból támogatják. Az állami támogatás iránti igény egy olyan nyilvánvaló ígéretből származik, hogy a kutatás segít a bajokat orvosolni, jobb termékeket és szolgáltatásokat tud életre hívni, vagy más módon javítani az életet. Elképzelhető, hogy a kutatók egyénileg önmagáért való célokat tűznek ki, a társadalom pedig valóban támogat bizonyos számú alapkutatást, olyanokat is, melyeket nem közvetlen gyakorlati szükségletek hívtak életre, azonban annak reményében teszik, hogy hosszútávon az is hasznosítható lesz. Mind egyéni, mind közösségi szinten tehát a kutatás elsősorban a gyakorlat jobbátételét kell, hogy szolgálja, bármennyire is élvezetes lehet önmagáért való célokat kitűzni.

Amennyiben érdeklődünk a kutatás gyakorlati következményei iránt, akkor egyértelműen fontolóra kell vennünk magán a kutatáson kívül eső több tényezőt is. A gyakorlati következmények feltárásához a kutatást összefüggéseiben kell tekinteni olyan szituációkban,

amelyekből ered, és ahol használják. Vajon napjaink oktatáskutatása ténylegesen szolgálja-e azoknak a nehézségeknek a megoldását, amelyeket felvállal, vagy akaratlanul is hozzájárul azok fennmaradásához?

Fontos feltennünk ezeket a kérdéseket, mivel még a legkörültekintőbben megtervezett kutatásnak is lehet diszfunkcionális, vagy a saját érdekei ellen ható következménye, elsősorban a tálatás módja vagy a gyakorlati felhasználása miatt.

Elég csak a dohányvállalatokra gondolnunk, amelyek támogatják a dohányzás hatásaival kapcsolatos kutatásokat. Manapság azt látjuk, hogy a nyilvánvalóan objektív kutatás magánérdekek befolyása alá kerülhet, az alapkutatások mellett elkötelezett embereket olyan helyzetbe hozva, hogy végül önpusztító módon viselkedjenek. Ugyanez a befolyás jelenhet meg az állami támogatás esetében is, amelyhez szintén bizonyos speciális érdekeltségek révén lehet hozzájutni. Ilyen esetekben a kutatás nem valószínű, hogy betölti a tőle feltételezhetően elvárt funkciót, mert meghiusul, vagy éppen eltorzul, eltér az egyébként hangoztatott közmissziót szolgáló céljaiktól.

A megismeréssel foglalkozó irányzatok harmadik csoportja a különböző kutatási irányzatok eredetét és gyakorlati következményeit veszi számba. A kritikai elmélet, amely az 1970-es évek második felétől az 1980-as évek elejéig vált befolyásossá, arra próbálta a figyelmet irányítani, hogy a tudás milyen módon torzulhat el, milyen módon lehet önmagáért való vagy társadalmi szempontból akadályozó. A kritikai elmélet képviselői valamint az ezzel kapcsolatos reflexív és társadalomtörténeti irányzat tudósai különböző mértékben a szociológia (Gouldner, 1970), az antropológia (Bourdieu, 1977; Bourdieu és Wacquant, 1992), a pszichológia (Cole, 1996), és az oktatás (Bourdieu és Passeron, 1977) befolyása alatt állnak. A pragmatizmus és a neopragmatizmus iránti érdeklődés 1980-as évektől egészen 1990-ig tartó legutóbbi hulláma a kutatás megtervezésének és lefolytatásának gyakorlati hatásaira is igyekszik hangsúlyt fektetni, illetve arra, hogy a kutatás milyen módon válhat leginkább a közösség javára. A közös vonás bennük az a tendencia, hogy a különböző gondolkodásmódok gyakorlati konzekvenciáira reflektálnak. Egy másik elmélet Hegelhez és a 19. századi historizmushoz nyúlik vissza.

Idealizmus és materializmus

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) a 19. századi idealizmus kulcsfigurája kísérletet tett arra, hogy a felvilágosult racionalizmus megfontolásait, Kanthoz hasonlóan, összehangolja a felvilágosodást követő romantika elgondolásaival, melynek egyik képviselője volt Herder. (Taylor, 1979) Hegel kereste a módját, hogy összeegyeztesse a Kant munkásságában magától értetődően megjelenő racionalizmus univerzális alapelveit Herder felismerésével, miszerint a gondolkodásnak és az érzésnek egyedi és eltérő módozatai vannak, amelyek a különböző történelmi korszakokban nyilvánvaló módon megjelennek a társadalmakban. Az univerzalizmus és a partikularizmus közötti feszültség nagyon is jelen van mai világunkban, ahogy az, többek között, pl. az externalista és internalista kutatási beszámolók közötti feszültségben is tükröződik.

A hegeli megoldás erre a feszültségre egyfajta történelmi és fejlődésre épülő nézet elfogadása volt, az egyes történelmi társadalmak kulturális orientációit helyezve az egyetemes evolúciós történet kontextusába. Ez hasonlított Piaget kísérletéhez, amelyben minden gyerek egyedi fejlődéstörténetét a felnőtt formális racionalizmusának egyetemes céljaiban végződő történetként meséli el (Piaget, 1962). Ebből a történelmi és fejlődésre irányuló nézőpontból tekintve minden kulturális korszak egy fázisnak vagy „momentumnak” tekinthető, egy olyan magától értetődő logikai érvelésben (dialektikában) a kollektív tudatban, amelynek a kibontakozása egy biztos végkifejlet irányába halad. Míg minden egyes korszaknak megvan a

maga szellemisége, illetve kultúrája, amely utat mutat az embereknek a dolgok megkonstruálására úgy, „ahogy a dolgok éppen vannak”. Mindegyik irányzat feltárja a fejlődése során jelentkező belső korlátokat, kikövezve az utat egy új hangsúly számára, amely szintetizálja a korábbi reakciót és ellenreakciót. Ebből a nézőpontból a Herder által elemzett különböző korszakokat egy valódi egyetemes végpont irányába tartó szakaszoknak tekinthetjük. A tudás vagy kutatás különböző filozófiáit szintén ilyen szakaszoknak tekinthetjük egy hosszú történelmi okfejtés folyamatában. Descartes racionalizmusa, Locke empirizmusa, Kant szubjektív idealizmusa szintén a kollektív érvelés egyes fázisait képviselik a tudásról, amelyet Hegel a saját *Abszolút Idealizmus*ához vezető útként definiált. (Hegel, 1830/1991) A történelem bekapcsolása az eltérő kultúrák és filozófiák történetébe segített elhelyezni a gondolkodást és a kultúrát, a történelmileg sajátosat viszonyítva az egyetemes tendenciához és fordítva.

A tudás hegeli koncepciójában magától értetődőnek tűnik az elgondolás, hogy a kutatás akkor funkcionál legjobban, amikor a bizonyossággal kezelik, hogy az a kollektív evolúciós folyamatban csupán egy „momentum”. Ezt egyfajta dogmatizmusellenességnek is tekinthetjük, úgy, mint azt a meggyőződést is, hogy a tudomány egy folyamatosan kibontakozó önmagát javító tevékenység, nem pedig dogmatikus meggyőzések sorozata. Hegel úgy gondolta, hogy látja a végső célt, illetve az odavezető utat azzal, hogy hasonlóan Locke-hoz és Kanthoz, egyfajta fundamentalista megközelítést alkalmaz. Habár az általa választott alap feltehetően a végső célokra és ideálokra épült, nem úgy, mint Locke egyszerű kritikai érzékelése vagy Kant egyetemes szellemi különbségtételei.

Ha Hegel válasza arra a kérdésre, hogy mikor funkcionál jól a tudás, többé-kevésbé úgy hangzik, hogy egyrészt közvetlenül kell jelen lennie, másrészt összhangban kell lennie az egyetemes racionalitáshoz és autonómiához vezető ideál irányába kibontakozó lehetőségekkel, akkor **Karl Marx** válasza szerint a tudásnak a kibontakozó gazdasági és politikai lehetőségekkel kell összehangoltan működnie. Marx a történelmet nem az immanens eszméről szóló egyfajta érvelésnek tekintette, hanem a gazdasági előnyökért és dominanciáért folyó küzdelemnek. Véleménye szerint:

A materiális élet megtermelésének a módja hatással van a társadalmi, politikai és intellektuális életfolyamatra általában. Nem az emberek öntudata határozza meg a létet, hanem épp ellenkezőleg, a társadalmi lét határozza meg a tudatot. (Marx, 2004).

A politikai gazdaságtannak (vagyis Smith és Ricardo piacialapú gazdaságának) ebben a kritikájában Marx megkísérelte bemutatni azokat a gyakorlati konfliktusokat, amelyek egyértelműen fellelhetők az egyén racionális választását meghatározó közösségi fejlődés szemléletében, rávilágítva, hogy ez a társadalmi életről alkotott elmélet miként támogatja és legitimálja a gazdasági dominancia formáit. Marx kritikája fontos napjaink összefüggései szempontjából is, nem csak a marxi elmélet sajátosságai miatt, hanem azért is, mert előrevetíti az instrumentális racionalitás kritikáját a kritikai elméletben. Többek között megállapítja, hogy a kutatás, amely atomisztikus individualizmuson és instrumentalizmuson⁵ alapul, oly mértékben kerülhet meghatározó érdekek befolyása alá a jelenlegi viszonyok között, hogy nem tud új színt vinni a hasonló feltételezésekre alapuló épülő intézményekbe.

Kritikai elmélet

⁵ Az oksági törvények létét tagadó szubjektív idealista irányzat szerint a logikai kategóriák csak a célszerű cselekvést elősegítő eszközök. (A ford. megjegyzése)

A gyakran kritikai elméletként emlegetett meghatározó elméleti irányzat az 1920-as évektől kezdődően a Frankfurter Egyetem Társadalomtudományi Kutatóintézetével kapcsolatban álló tudósok körében bontakozott ki. Ezek a tudósok magukat neomarxistáknak tekintették, azonban egyúttal Hegel és Max Weber hatása alatt is álltak. Ennek következtében hajlottak arra, hogy az ideálok és a materiális tényezők (célok és eszközök) kapcsolatának egy kiegyensúlyozottabb nézetét fogadják el, mint Hegel vagy Marx. Míg a kritikai elmélet ma egy szélesebb tudósi rétegre vonatkozik – akik a meglévő gazdasági-társadalmi vagy politikai rendszereket veszik kritika alá, mint pl. a különböző neomarxisták, a „rezisztencia” elmélet képviselői, a weberi konfliktuselmélet megteremtői, a Foucauld-i hatalom/tudás-elemzők vagy a feminista „álláspont” teoretikusai és mások. Jelen tanulmány, ha röviden is, elsősorban **Jürgen Habermas** munkásságára kíván elsősorban fókuszálni, aki a Frankfurter Iskola legkiemelkedőbb kortárs tagja.

Habermas munkásságának alapvető célpontja az instrumentális racionalizmus dominanciája a modern gondolkodásban és életben. A modern társadalom alapvető baja – Habermas szerint – az, hogy gyakorlatilag minden problémát tisztán az instrumentális hatékonyság szempontjából közelít meg. Mindent a hatékonyság oldaláról vagy az instrumentális racionalitás oldaláról vesz számba; azt feltételezi, hogy a célok és koncepciók közösek, miközben elrejt, vagy kizárja a vita folyamatát, illetve az abban való kölcsönös egyetértést. Hogy megértsük e kritika lényegét, elég, ha a legtöbb oktatási reformmal kapcsolatos vitára gondolunk, amelyek nagyobb hatékonyságot feltételeznek egy meghatározott célrendszer elérésében, miközben más szempontokat elhanyagolnak. Ilyen szempontból vizsgálva, a modern instrumentális racionalitás valójában egy absztraktabb formája annak, amit Marx kapitalizmusként kritizál, vagy a filozófia világában az utilitarianizmus, kora meghatározó politikai-gazdasági irányzata.

Habermas szintén kritikai módon viszonyul az instrumentális racionalitáshoz a társadalmi kutatásokban, a pozitívizmust az ilyen gondolkodásmód egyik példájának tekintve. (Habermas, 1982) Bizonyos megfigyelésre alapuló tények adatként való elfogadása, pl. a pozitivisták vagy empiristák esetében, a megfigyelési keret nyilvánvaló elfogadását jelenti, vagyis a normák együttesét, amelyeket maguktól értetődőnek tekintenek, ugyanakkor elfogadásuk rejtve marad, ami egyfajta „torzított” vélemény kialakulását segíti elő a társadalmi szituációk kapcsán, amelyekben egy keret alkalmazhatósága valójában a szóban forgó elméleti szakembereken múlik. Nem arról van szó, hogy Habermas kritizálná a hatékonyság-központúságot, mint olyat, inkább abban látja a problémát, hogy azt más megfontolások, például mások érzékeny és megfelelő módon való megértésének kizorítására használják. Mint ahogy láttuk az internalista nézetekről szóló részben, pl. egy externalista nézőpontot lehet a szituációnak egy szűkebb vagy éppen nem megfelelő koncepciójára építeni, különösen, amikor megpróbáljuk megérteni az emberek viselkedését, akik különböző célok és feltételezések alapján cselekedhetnek. Habermas kritizálta a gyárként aposztrofált bürokratikus államot is, amely gazdasági jólétet és egyéb terméket állít elő. Az általa javasolt kutatásban és társadalmi összefüggésekben egyaránt a „rendszer” „kolonizálta” az „életvilágot”. Könnyen kihallható ebből a weberi figyelmeztetés (1993) visszhangja, hogy az instrumentális racionalitás végső soron egy „vaskalitkát” hoz létre, amelyet az ember önmagának (sic) épít.

A kritikai elmélet alapvető üzenete az oktatáskutatás számára az, hogy a kutató akaratlanul is könnyen válhat a dehumanizáció ügynökévé, ha egy szűken vett technikai vagy hatékonyság-központú gondolkodásmódot fogad el. Lehet, hogy a kutató egy olyan univerzálisnak tartott koncepciót követ, amely a gyakorlatban csak korlátozott magánérdekeket szolgál. A kritikai teoretikus számára a kutatás igazi tárgya pontosan az instrumentális racionalizmus túlzott kiterjesztése és értelemszerűen az emberi

kommunikációra gyakorolt „torzító” hatása (pl., ha megkérdezzük egy gyereket, hogy aludni menne, vagy inkább spenótot enne, miközben úgy teszünk, mintha csak ez a két választási lehetősége lenne).

A megválaszolendő kulcskérdés azonban az, hogy honnan lehet tudni, hogy egy szituációban rossz módszert vagy rossz koncepciót követünk. Hogyan lehet alátámasztani, bizonyítani egy koncepcióról vagy módszerről, hogy jó, vagy rossz?

Habermas válasza erre az, hogy egy állítás érvényességét csak szabad és erőszakmentes érvelés útján, egy „ideális beszédhelyzetben” lehet meghatározni. Egy ilyen helyzetben „nincsenek külső korlátok, amelyek megakadályozzák a résztvevőt abban, hogy értékelje a bizonyítékot vagy az érvet és... minden résztvevő számára egyenlő módon áll nyitva az esély, hogy részt vegyen a vitában” (Giddens, 1985, p. 131). Habermas szerint az ideális beszédhelyzetet definiáló kritériumok, amelyekben a beszédszakaszok nyilvánvalóan valódiak, normatív módon megfelelőek, nyíltak és egyértelműek a nyelvezetüket tekintve is, ezért egyetemesek. Giddens ezt a következőképpen határozta meg „lehet, hogy a tudásnak nincsen egyetemesen érvényes alapja ... (d)e a racionalitás fegyvertárának alkalmazásában – vagyis az igazolt következtetések elérésének folyamatában – a módzatok mindenütt azonosak.” (Giddens, 1985, 132) Az oktatáskutatás számára ez azt sugallja, hogy olyan feltételek megteremtésére kell törekednünk, amelyek a lehető legjobban megközelítik az ideális beszédhelyzet feltételeit. Ez egy nagyon lényeges javaslat, azonban lehet, hogy nem világos, hogy ezek az ideálok hogyan alkalmazhatók a valós szituációk jobbá tétele érdekében. Hasonló a helyzet azokkal a nehézségekkel, amelyek megakadályozzák, hogy egy jobban funkcionáló, kevésbé torzító társadalomkutatás jöjjön létre, amelyek viszont nem találhatók meg Habermas formális értelmezésében. Habár az általa használt általános elvek a párbeszéd szabályaira vonatkoznak, Habermas a fundamentalista megközelítés felé csúszik vissza, ami Kant és Hegel gondolatvilágához közelít, amelyben a racionalitás mértékadó szempontjai és a társadalmi fejlődés végcélja adottak.

Pragmatizmus

Az a feltételezés, hogy van egy fix ideál vagy mérték, avagy az „emancipációs” párbeszédet támogató módszereknek egy fix rendszere, ma egyre inkább átadja a helyét egy a társadalmi fejlődésről vallott korlátozottabb és szituatív elképzelésnek. Újra divatba jöttek a klasszikus amerikai pragmatisták annak kapcsán, hogy egy végső ideál felé való törekvés helyett inkább megvan a hajlandóság egyfajta eseti „meliorizmus”⁶ elfogadására. Ennek megfelelően kerül sor a nézetek ismertetésére itt, a kritikai elméletet követően, habár a klasszikus pragmatisták, Peirce, James, Dewey és Mead a 20. század fordulójának évtizedeiben fejtették ki legnagyobb befolyásukat, még mielőtt a kritikai elméletéről egyáltalán hallhattunk volna.

A klasszikus pragmatisták (egy változatos képet mutató csoport) Kant és Hegel befolyása alatt álltak az idealisták oldalán, a materialista oldalt tekintve pedig Darwin volt rájuk hatással. (Jamesre szintén hatott az empirizmus, pl. Mill, és Hume-nál is találhatunk bizonyos pragmatista elemeket.) Ahogy ezek a gyökerek is jelzik, az élet és kutatás evolúciós felfogását fogadták el, hasonlóan Hegelhez és Marxhoz. Darwinhoz hasonlóan azonban lázadtak az ellen a felfogás ellen, hogy lenne egy végső cél a természeti vagy társadalmi evolúcióban. Hasonlóképpen elutasítottak minden determinisztikus sémát és fix kiindulási alapot.

A kutatás számára jelenleg az egyetlen „alap”, e nézet szerint, a szokások, konvenciók, meggyőződések együttese, amelyekkel itt nem foglalkozunk. Elkerülték mind az idealista

⁶ Az erkölcsi jónak és a rossznak a világban betöltött szerepével kapcsolatos felfogás, amely az optimizmus és a pesszimizmus végleteinek leküzdésére törekszik. A jó és a rossz viszonyát az ember életében úgy ábrázolja, mint elvont, történelmen kívüli öröktől fogva szemben álló princípiumokat. (A ford. megjegyzése.)

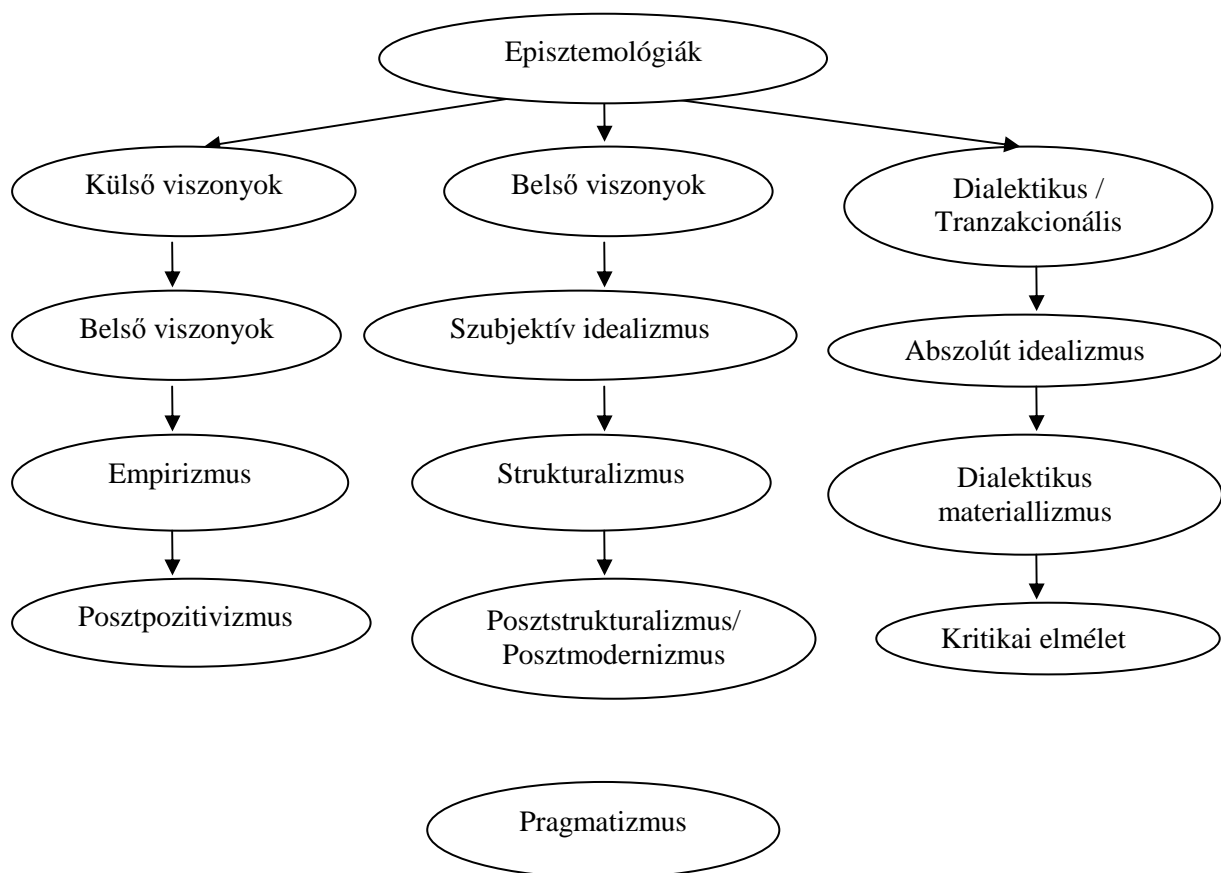
mind a materialista típusú totalizáló számvetéseket azzal, hogy a specifikus esetek igényeire fókuszáltak, amelyek mindegyikét az egészen belül egyedinek tekintették. (Dewey, 1920). Ez a szituációs egyediségre helyezett hangsúly azt sugallta, hogy az általános törvények vagy alapelvek nem vetíthetők rá a szituációra, és nem használható arra, hogy elbizonytalanítsa a gyakorlati problémákra adott válaszokat Minden szituáció a maga nemében egyedi és olyan értelmezést, megítélést és lehetséges adaptációt igényel, hogy annak sajátosságait beilleszthessük egy általánosabb mintába. Az általános mintákat szintén módosítani kell az aktuális egyedi tapasztalat fényében. Van egy bizonyos adok-kapok viszony az általános és az egyedi között, amely mindegyike információt közvetít a másik felé. De a kutatás valódi próbája nemcsak az aktuális bizonytalanságban való döntés, hanem az is a kérdés, hogy a döntés eredményei fenntarthatók-e, amikor a jövőben annak alapján járunk el.

Ebből a gyakorlati helyzetperspektívából szemlélve a kutatás elsődleges funkciója, hogy segítse helyreállítani az átfogó és működő koordinációt és kontinuitást. (Dewey, 1938a) A helyesen megválogatott és alkalmazott tudás segít az élet folyását a különböző célok és érdekek harmonizálása, illetve a korábbi és jövőbeni cselekvések jobb összekapcsolása felé terelni. Ez a nézet abban az értelemben tekinthető „progresszívnek”, hogy lehetségesnek tekintjük a lokális fejlődést; az ember meg tudja oldani az éppen felmerülő nehézségeket, majd a korábnál jobb képesség birtokában halad tovább, anélkül, hogy a végső célok, vagy irányok felé való „kifejlet” szempontja felmerülne. Másrészt viszont a kutatás általában nem működik jól, ha partikuláris érdek befolyásolja, (amely más érdekek között az adott szituációban aktívan érvényesül), vagy amikor nagyon szorosan ragaszkodik egy adott elképzelés együtteshez, amelyet kizárólagosnak tart.

A kutatásnak ezen koncepciója egy kitűnő vitához számos érdekes adalékkal tudna szolgálni (ld. Biesta és Burbules, 2003). Először is megállapítja, hogy az „igazság” elsődlegesen egy idea használhatóságának kérdése, amennyiben az hasznos egy cselekvés irányításában, és nem annyira a „beilleszkedés”, a „kivülmaradás” értelmében, vagy fordítva. A jelen „igazsága” a múlt tapasztalatára épülő értékítélet arról, hogy egy ötletnek milyen jövőbeli következményei lehetnek, ha azt valóra váltják. Mivel lehet, hogy a bizonyítás sosem működik úgy, ahogy azt állítják, a kutatásnak csak megfelelő stabilitással és előreláthatósággal kell rendelkeznie a jelen cselekvéssel kapcsolatban. Nincsen mód arra, hogy garantált alapokkal rendelkezünk, és nincs is erre igazán szükség. Ez az egyik oka annak, hogy Dewey az „igazság” fogalmát „az igazolt igazolhatóság” fogalmával akarta helyettesíteni. Egy olyan fogalommal, amelynek ha garanciája nincs is, de jó oka van, hogy megerősítse, hogy a dolgok úgy fognak működni, ahogy azt állítják. (Dewey, 1938b)

A pragmatikus szemléletnek egy másik hatása a természettudomány és társadalomtudomány elválasztása, valamint a tudomány és az etika, a tudomány és a metafizika közötti választóvonal halványítása. Ha egy gondolatmenet egy problémás vagy bizonytalan szituációban kezdődik, és annak a szituációnak a megoldásával végződik (Dewey, 1910), akkor nem lényeges, hogy a bajok kritikaiak vagy társadalmiak voltak-e. Érzékenyen kell reagálnunk a dolgok viselkedésére, amikor azokkal együtt cselekszünk, ami érzékenységet kívánhat a kritikai struktúrák és mechanizmusok irányába, de a partnerek normáit és koncepcióit illetően is. Mindegyik esetben a pragmatikus kérdés az, hogy vajon a kutatás eredményei a cselekvést sikeresen terelik-e egy olyan útra, amely segít megoldani a nehézségeket úgy, hogy a megoldás használható legyen hasonló jövőbeni szituációk esetében is. A tudomány és az etika szintén jobban egymásra épült, amikor a gyakorlati (etikai) probléma egy adott szituációban a legtöbb aktív cél és érdek összehangolása (James, 1896/1956), miközben a tudományos cél pedig egy adott cselekvés konzekvenciáinak meghatározása. Az eszközök tudományos ismerete segíthet az etikai célok megformálásában, megmutatva, hogy reálisan mi lehetséges, miközben az etikailag meghatározott célok segíthetik a tudományos kutatást a kívánatos irányába terelni. Mindegyiknek informálni és

alakítani kell a másikat, sokkal inkább, minthogy teljes elszigeteltségben funkcionáljon. A metafizikai meggyőzések a valóság végső karakteréről szintén nem hagyhatók figyelmen kívül. Ezek rendkívül általános hipotéziseknek tekinthetők, amelyekre a kutatás és az élet épül, nem pedig dogmatikus állításoknak. Miközben feltehetően nem tesztelhetők semmilyen meghatározott ténytörzettel, mégis segítenek abban, hogy elvezessenek egy relatíve önmagunk akarata elleni vagy önmagunkat előnyösebb helyzetbe hozó viselkedési formákhoz, amelynek a következményei végső soron elvezetnek azok felülvizsgálatához. A különböző eszmei áramlatok közötti kapcsolatokat illusztrálja az 1–3-as ábra, ahol a pragmatizmus a többi irányzat alá került, (bár a 3. csoportban tárgyaltuk) mivel ez későbbre datálódik, mint a másik három csoport úttörői (pl. Locke, Kant, Hegel), bár mindnyájukból merített. Továbbá úgy tűnik, hogy mindhárom irányzat, legalábbis a szerző véleménye szerint, egy pragmatikusabb attitűd irányába mutat.



1–3 ábra

Következtetések

A megközelítések harmadik csoportja megkísérli az externális és internális belátásokat egy egységes evolúciós személetben egyesíteni, az időtényezőt is beemelve a tudásba. Az externális és internális belátások a tudással kapcsolatban egy kibontakozó dialógus frázisaiként vagy aspektusaiként jelennek meg, amely önmagában egy életfolyamatnak a része. Ahol Hegel és Marx evolúciós fundamentalizmusra törekedett abban a tudatban, hogy a szociokulturális evolúció bizonyos végső kifejtet irányba halad, a későbbi pragmatisták az

ilyen fundamentalizmus ellen léptek fel. Ők a koncepciókat, meggyőződéseket és normákat az élethez szükséges eszközöknek tekintették, amelyeket a későbbi tapasztalatok át tudnak és át is kell, hogy alakítsanak. A kritikai teoretikusokat eme két attitűd közé sorolhatjuk, akik keresik a dialógusokat tisztességes és maximálisan torzításmentessé tevő fix szabályokat. Ami ezeket a szemléletbeli megközelítéseket összekapcsolja, az a kutatással kapcsolatos azon vélekedés, miszerint a kutatást az életre gyakorolt tágabb értelemben vett következményeinek szempontjából kell értékelni, nem csupán olyan értelemben, hogy megfelel-e az elfogadott tényeknek vagy összhangba hozható-e más meggyőzésekkel.

A FEJEZET KÖVETKEZTETÉSEI

Ez a fejezet egy természettudós útmutatása az oktatáskutatásról való általános gondolkodás néhány alapvető irányzatáról. Azzal a megállapítással kezdődött, hogy az oktatáskutatás normáiról és alapelveiről szóló érvelések legtöbb esetben a Peirce-féle a priori érvelés harmadik módszerére hivatkoztak. A fejezetben megkíséreltük tisztázni az egyes irányzatok mögött meghúzódó a priori feltételezéseket, még ha ezek mindegyike mozgó célpontként jelenik is meg. Hátra van, hogy röviden áttekintsük ezen irányzatok közötti kapcsolatokat és azt, hogy a priori állításaik hogyan értékelhetők. Ez visszavisz minket Peirce negyedik módszeréhez, a meggyőzés „kimunkálásához”, a „kísérleti módszerhez”.

A három különböző eszmei áramlatban egyértelműen megjelenő attitűdöket és orientációkat a filozófusok gyakran megkülönböztették egymástól. Egyrészt oly módon, hogy gyakorta egyiket vagy másikat legfontosabbnak vagy alapvetőként jelölték meg. Azok, akik az externális szituációra fókuszálnak, a dolgok és azok működésének észlelésére, gyakran első helyre teszik a természettudományt. Időnként azonban nem az okoz problémát, hogy az embernek részletesen le kell írni az adott tárgyat, hanem inkább az, hogy rossz tárgyat rossz módon ír le. Ha ezt felismerjük, akkor egy befelé fordulóbb attitűdöt sajátíthatunk el. Hogyan lehet ezeket a jelenségeket felfogni, vagy megjeleníteni? Ha elgondolkozunk erről a kérdéssel, akkor érzékenyebbé válunk a különböző rendszerek, feltételezések vagy koncepciók iránt, amelyek az adott szituációban a megfigyelt viselkedés értelmezése szempontjából bírnak jelentőséggel. A harmadik attitűd által megcélzott feladat az, hogy megtaláljuk az egyensúlyt ezen attitűdök között, mivel a tapasztalatra épülő általános tudás a gyakorlatban sok esetben jól működik a partikuláris tudás esetében is, amely az adott eset iránti érzékenységre épül.

Lényeges felismerés, hogy az orientációk vagy attitűdök különböző, azonban gyakorlatilag egymással kapcsolatban álló funkciókat szolgálnak. Ebben a fejezetben olvashatunk arról, hogy mi történik, amikor ezen funkciók valamelyikét egyetlen legfontosabbnak kiválasztják, és így az elnyomja az összes többi. A természettudomány és a kogníció gyakran a legmagasabb státusszal jár együtt, azonban, ha a kogníció a király, akkor ki törődik az érzellemmel? És ha a gondolkodók vannak a csúcson, akkor ki foglalkozik gyakorlattal? Hamarosan ezek a funkciók is megtalálják a maguk szószólóit, és előtérbe kerülnek, a kogníciót, illetve a tudományt háttérbe szorítva. Azonban a világban való intelligens cselekvésben e három funkció, nagy valószínűséggel, egymással kölcsönhatásban működik. Az is a problémához tartozik, hogy megtaláljuk az egymástól való elkülönítés helyes mértékét, hogy akik ezeket a funkciókat ellátják, ne zavarják egymást. Ez után már csak annyi marad, hogy biztosítsuk, hogy mindegyik kellő érzékenységgel viszonyul a másik által felvetett megfontolásokra.

Az első megállapítás tehát az, hogy az oktatáskutatás filozófiájának mindhárom csoportja érvényes és fontos szempontokat hozott felszínre. Az externális hagyomány továbbra is ragaszkodott a közvetlen megfigyelés, a logikai érvelés fontosságához, és megkísérelte, hogy

a lehető legnagyobb mértékben egyetemes törvényeket találjon. Az internális tradíció hangsúlyozta a kutatás alanyainak normái, céljai és koncepciói iránti érzékenység fontosságát, hogy elkerüljük a túlzott általánosítást, amit a viselkedésükbe a beszéd, gondolkodás vagy olvasás során beleértünk. A dialektikus és interakcionista hagyományok hangsúlyozták a merev vagy nem kellően odafigyelő módon megtervezett vagy lefolytatott kutatás során jelentkező nem szándékos (időnként szándékos) mellékhatások átgondolásának fontosságát. Ezeket mind értékes megállapításoknak tekinthetjük, amikor az oktatáskutatás minőségére gondolunk. Ebben az értelemben úgy tűnik, hogy nagy tere van az alternatív ismeretelméleteknek, az alternatív szemléleteknek vagy megközelítéseknek a különböző célú oktatáskutatásban.

A második konklúzió azonban az, hogy mindezek a fenntartások diszfunkcióhoz vezetnek, ha túlzásba visszük, vagy egymástól függetlenül kezeljük őket. A pozitivisták igyekeztek egyértelműen elkülöníteni a tudományt az egyéb szempontoktól, mint pl. az értékektől vagy a tágabb értelemben vett metafizikai meggyőződésektől. Azon törekvésük közben, hogy a tudást céltól és érdektől független alapra helyezték, a kutatók elvakulttá váltak az oktatásban megjelenő érdekproblémákkal kapcsolatban, amelyek közül több központi jelentőséggel bír. Hasonló önpusztító eredmény születik a túlzott internalista megfontolásokból is. „Más” közösségek adott egységként való kezelése objektivizálja őket, ezáltal nem értik, hogy mi megy végbe ezeken a közösségeken belül, vagy a közösségek között (Ortiz, 1999). Továbbá a kutatás funkciójának szűken vett gyakorlati szempontok szerinti meghatározása alássa annak autonómiáját, vagyis azt a képességét, hogy ellássa a feladatát. A kutatásnak tényszerűen és logikailag is szigorúnak kell lennie, érzékenynek kell lennie másokra, és olyan felfogásban kell azt megtervezni, hogy a közösség számára hasznot hozzon.

Napjainkban az oktatáskutatással foglalkozó közösség zavarba jöhet, mivel ezek a funkciók önmagukban is zavarosak, és egymással is ellentmondásban vannak. Ahelyett, hogy együttműködnének egy kooperációra épülő munkamegosztásban, a különböző orientációt képviselők megpróbálták betartani egymásnak, vagy éppen a dominanciáért versengtek. A nagy kormányzati és üzleti nyomás miatt a hatékonyság és a pozitívizmus a pénztakarékosság és hatalomféltés felé tolódik. A kulturális csoportok hangsúlyozzák egyediségüket és egységességüket a csoportérdek jobb érvényesítése okán, vagy hogy a központi hatóságot nehéz helyzetbe hozzák. Minden oldalnak megvan a maga szempontja, de az oktatáskutatási közösségekben tapasztalható normatív zűrzavar hátterében egy ki nem mondott csata folyik a kutatási programok fölötti ellenőrzés megszerzéséért olyan csoportok részéről, amelyeknek célja, hogy a kutatást speciális érdekeik szolgálatába állítsák. Ezzel a közös cél értelme veszett el.

Az összezavarodott viszonyok kibogozásához sokkal többre van szükség filozófia reflexiónál, bár lehet ez a kezdő lépés. Valódi politikai és intézményi változást is magában foglal. Az oktatáskutatást kétségtelenül jobban el kell szigetelni a pártpolitikai hatásoktól, ugyanakkor jobban kellene reagálnia a szélesebb társadalmi szükségletekre. Megvannak ennek a módjai, hogyha megvan hozzá a politikai akarat, és lehetővé tesszük a kutatók számára, hogy szabadon elmondhassanak nekünk olyasmit, amit hallani akarunk, bár lehet, hogy ezt ők nem akarják – ám ez már egy másik fejezetnek a témája. Mindeközben hogy határozzuk meg az oktatáskutatás különböző filozófiáit követők megállapításainak státuszát? Pierce negyedik módszere, a „kísérleti módszer” azt javasolja, hogy a különböző ismeretelméleteket hipotetikusán kell kezelni, amelyek nem tévedhetetlenek, és következményeinek szempontjából kell őket mérlegelni (Peirce, 1923a). Ezt a perspektívát elfogadva javasolja, hogy mindezen kutatásfilozófiákat az oktatásra gyakorolt hatásaik szempontjából kell megvizsgálni, nem pedig a priori alapon elfogadni őket. A filozófiák tesztelése nehéz, és elképzelhető, hogy csak látszólagos és relatív konklúziókat eredményez (Lakatos és Musgrave, 1970), azonban ez az egyik módja annak, hogy enyhítsük az a priori

meggyőződések ellentmondásai között dúló háborút. Peirce tett egy nagyon egyszerű és bölcs javaslatot is, amely akár végkövetkeztetésül is szolgálhat az oktatáskutatás módszertani útkeresését illetően:

...csupán egy dolog szükséges az igazság megismeréséhez, ez pedig a szívből jövő és aktív kívánság, hogy megtudd, hogy mi az igaz. Ha tényleg meg akarod tudni az igazságot, akkor meg is fogod, akármilyen nehéz ösvény vezet is oda, végül biztosan megleled az igazság útját. Nem számít, ha először a módszertani elgondolásaid hibásak, végül is kénytelen leszel azokat korrigálni, hogyha a cselekedetedet az őszinte kívánság mozgatja. (Peirce, 1992, p. 170)

A problémánk az, amennyiben az igazság vagy a tudás a központi megfontolás, hogy le kell fektetni az ilyen eredeti kutatást lehetővé tevő feltételeket. Kétségtelenül nincsen előre megírt vagy legjobb recept, de vannak nagyon is nyilvánvaló módjai annak, hogy javítsunk a jelenlegi helyzeten azért, hogy az oktatáskutatás megszabadulhasson a bilincseitől, és felelőssé válhasson.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Meg szeretném köszönni Jim Giarelli, Ken Howe, Ray McDermott és Denis Phillips segítőkész megjegyzéseit, kritikáit és javaslatait.

Fordította: Dobos Ágota és Szarka Emese

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Anderson, E. 2004. *Feminist epistemology and philosophy of science* (2nd ed.). Stanford Encyclopedia of Philosophy 2003 [cited 3-2004 2004].
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Boas, Franz. (1928/1986). *Anthropology in modern life*. New York: Dover.
- Bourdieu, P. 1977. *Outline of a theory of practice* (T. B. R. Nice, Trans.). New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 5). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bredo, E., & Feinberg, W. (1982). *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Carnap, R. (1935/1966). The rejection of metaphysics. In M. Weitz (Ed.), *20th-century philosophy: The analytic tradition*. New York: Free Press.
- Case, R. (1991). Neo-Piagetian theories of child development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual Development*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's *Verbal Behavior*. *Language*, 35(1).
- Cohen, D., & Barnes, C. A. (1999). Research and the purposes of education. In E. C. Lageman and L. S. Shulman (Eds.), *Issues in educational research: problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Comte, A. (1896). *Positive philosophy* (Vol. 2). London: Ball.
- Comte, A. (1974). *The positive philosophy*. New York: AMS Press.
- Connerton, P. (1980). *The tragedy of enlightenment: An essay on the Frankfurt school*. Cambridge, NY: Cambridge University Press.
- Cronbach, L. J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cronbach, L. J. (1975, February). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 116-127.
- Derrida, J. (1978). Structure, sign, and play in the discourse of the human sciences. In *Writing and difference*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Heath.
- Dewey, J. (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: Holt.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and education*. New York: Collier-Macmillan.
- Dewey, J. (1938b). *Logic: The theory of inquiry*. New York: Holt.
- Dilthey, W. (1989). *Introduction to the Human Sciences*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Giddens, A. (1985). Jurgen Habermas. In Q. Skinner (Ed.), *The return of grand theory in the human sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Glaserfeld, E. V. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington, DC: Falmer.
- Godfrey-Smith, P. 1996. *Complexity and the function of mind in nature*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Goodman, N. (1972). The way the world is. In *Problems and Projects*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Gouldner, A. W. (1970). *The coming crisis in western sociology*. New York: Avon Books.
- Habermas, J. (1971). *Knowledge and human interests*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1979). *Communication and the evolution of society*. Boston: Beacon.
- Habermas, J. (1982). On systematically distorted communication. In E. Bredo and W. Feinberg (Eds.), *Knowledge and values in social and educational research*. Philadelphia, PA: Temple University Press.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Hegel, G. W. F. (1830/1991). *The encyclopedia logic: Part I of the encyclopedia of philosophical sciences with the Zusätze* (T. F. Geraets, W. A. Suchting, & H. S. Harris, Trans.). Indianapolis: Hackett.
- Howe, K. R. (1985, October). Two dogmas of educational research. *Educational Researcher*, 14(8), 10–18.
- Jacobson, R. (1971). Romantic Panslavism-New Slavic studies. In *Selected Writings*.
- James, W. (1892). *Psychology: Briefer course*. NY: Henry Holt.
- James, W. (1896/1956). *The will to believe and other essays in popular philosophy*. New York: Dover.
- James, W. (1971). *Essays in radical empiricism and a pluralistic universe*. New York: Dutton.
- Kant, I. (1781/1966). *Critique of pure reason*. Garden City, New York: Doubleday.
- Karabel, J., & Halsey, A. H. (Eds.). (1976). *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.
- Kohli, W. (Ed.). (1995). *Critical conversations in philosophy of education*. New York: Routledge.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lagemann, E. C., & Shulman, L. S. (Eds.). (1999). *Issues in educational research: Problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lakatos, I., & Musgrave, A. (1970). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Langley, P., Simon, H. A., Bradshaw, G. L., & Zytkow, J. M. (1987). *Scientific discovery: Computational Explorations of the creative process*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Locke, J. (1974). An essay concerning human understanding. In R. Taylor (Ed.), *The empiricists*. Garden City, New York: Doubleday.
- Lyotard, F. (1984). *The postmodern condition*. Manchester: Manchester University Press.
- MacMillan, C. J. B., & Garrison, J. W. (1984). Using the „new philosophy of science” in criticizing current research traditions in education. *Educational Researcher*, 13(10), 15–21.
- Mallery, J. C., Hurwitz, R., & Duffy, G. (1987). Hermeneutics: From textual explication to computer understanding. In S. C. Shapiro (Ed.), *The encyclopedia of artificial intelligence*. New York: Wiley.
- Marx, K. (2004). *A contribution to the critique of political economy*. Marx/Engels Internet Archive (marxists.org) 2002 [cited 6/10/2004]. Retrieved from <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1859/critique-pol-economy/preface-abs.htm>
- McLaren, P. L., & Giarely, J. M. (Eds.) (1995). *Critical theory and educational research*. Albany, New York: State University of New York.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1989). *The construction zone: Working for cognitive change in schools*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ortiz, D. R. (1999). Categorical community. *Stanford Law Review*, 51, 769–806.
- Pallas, A. M. (2003). Preparing education doctoral students for epistemological diversity. *Educational Researcher*, 30(5), 6–11.
- Peirce, C. S. (1923a). The fixation of belief. In M. R. Cohen (Ed.), *Love, chance, and logic*. New York: Harcourt, Brace.
- Peirce, C. S. (1923b). *Love, chance, and logic*. New York: Harcourt, Brace.
- Peirce, C. S. (1958). *Values in a universe of chance: Selected writings of Charles S. Peirce*. Garden City, New York: Doubleday.
- Peirce, C. S. (1992a). The first rule of logic. In *Reasoning and the Logic of Things*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C. S. (1992b). *Reasoning and the Logic of Things*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Philips, D. C. & Burbules, N. C. 2000. *Postpositivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Philips, D. (1983, May). After the wake: Postpositivist educational thought. *Educational Researcher*, 12(5), 4–12.
- Philp, M. (1985). Michael Foucault. In Q. Skinner (Ed.), *The return of grand theory in the social sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1962). The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Meninger Clinic*, 26, 120–128.

- Popper, K. (1959). *The logic of scientific discovery*. New York: Basic Books.
- Quine, W.V.O. (1953). Two dogmas of empiricism. In *From a logical point of view*. New York: Harper & Row.
- Reck, A. J. (Ed.). (1964). *Selected writings: George Herbert Mead*. New York: Bobbs-Merrill.
- Schliefer, R. (1997). Saussure, Ferdinand de. In M. Groden and M. Krieswirth (Eds.), *The Johns Hopkins guide to literary theory and criticism*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behaviour*. New York: Free Press.
- Taylor, C. (1971). Interpretation and the sciences of man. *Review of Metaphysics*, 25.
- Taylor, C. (1979). *Hegel and modern society*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Watzlawick, P. (1974). *Change: Principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication*. New York: Norton.
- Weber, M. (1993). *Basic concepts in sociology* (H. P. Secher, Trans.). New York: Citadel Press.
- Wilson, E. O. (1998). *Consilience: The unity of knowledge*. New York: Knopf.
- Winch, P. (1958). *The idea of a social science and its relation to philosophy*. New York: Humanities Press.