

**Episztemológia és neveléstudomány**  
(Epistemology and educational research)  
Gregory J. Kelly  
The Pennsylvania State University

*Fordította: Gál Anikó, Maár Tiborné, Sipos Edit, Somogyvári Lajos*  
*Lektorálta: Szabóné Kármán Judit*

A neveléstudományi kutatás története számos bizalmi válságot megélt már az iskolai tudás használhatóságát illetően (Lagemann, 2000). A 21. században megújult és felfokozott érdeklődés irányul a problémára. A jelenleg széles körben megnyilvánuló bizalmatlanságot jelzik az oktatásba történő „tudományosan megalapozott” és „tényeken alapuló” beavatkozások is (National Reading Panel, 2000; National Research Council, 2002; Slavin, 2003; U. S. Department of Education, 2002a; U. S. Congress, 2002). Ugyanennek köszönhetőek a tanárképzést és a neveléstudományi intézeteket ért támadások, melyeket számos új tanár és oktatáskutató is támogat (U. S. Department of Education, 2002b; ellenvéleményül ld.: Darling-Hammond & Youngs, 2002). Ha meg akarjuk érteni a neveléstudományi kutatások legitimitációját és értékét (is) vitató diskurzus lényegét, tisztázni kell a tudás eredetét, alkalmazási területét, természetét és határait feszegető kérdéseket. A megismerés tudományának nevezett episztemológia (Boyd, Gasper & Trout, 1991; Sosa, 1991) elméleti alapul szolgálhat minden olyan vitában, mely valamilyen kutatómódszertanra irányul, összehasonlító, vagy másfajta értelemben.

Mint egy összehasonlító neveléstudományi és módszertani kézikönyv bevezető fejezetének szerzője, fő célként az iskolai tudás episztemológiai alátámasztását tűztem ki. Tanulmányomban a megismerés pluralitását vallom, figyelembe véve, hogy egy adott közösség különböző igényeket is formálhat a tudás természetére vonatkozóan. A következő kérdéseket kell tehát feltennünk: Mi alapján dönt egy tudományos közösség valamely tudás legitimitációjáról? Hogyan közelítsük meg a különböző tudástermelő módszereket? Mit jelent a releváns tudás az oktatás gyakorlatában?

A kritikai diszkurzus elméletének felvázolása lesz segítségemre, hogy e kérdéseket megválaszoljam. Elsőként a pozitívizmust és örökségét veszem szemügyre, majd a neveléstudományi kutatásokat ért kihívásokat és az episztemológiai sokféleség megjelenéséből adódó következményeket tárgyalom. Habermas etikai diszkurzusához (1990) lazán kapcsolódva beszélek a fentebb említett kérdésekről. A habermasi elméletben számos olyan kritikai elem található, melyeket alkalmazni lehet a neveléstudomány aktuális kérdéseire válaszolván. Az episztemológiát az általánosan elfogadotthoz képest másképpen, számunkra ésszerűbben fogalmazzuk meg, a tudományág kutatómódszertani vitákban elfoglalt új helyének megfelelően: az a priori elvek és eljárások alapján megállapított tudáskonceptió helyett a közösség(ek) közreműködése által sokkal jobban befolyásolt megismerésről lesz szó.

### **A pozitívizmus és öröksége**

A 20. század elején a következetesebb és „szigorúbb” tudás iránti növekvő igény jeleként néhány elméleti gondolkodó elvégezte a tudás szisztematikus elemzését, hogy így egyszerre adjon ésszerű eszközt a tudomány számára és eltüntesse a metafizika bármely jelenlétét a diszciplínákból (Ayer, 1952; Suppe, 1977). Ezt a programot leginkább az empiricizmusból táplálkozó Bécsi Kör képviselte, ismertebb nevén a logikai pozitívizmus. A pozitívizmus öröksége máig befolyásolja a neveléstudományi kutatásokat, közvetlenül a kutatás célját és természetét meghatározó előfeltevéseket, közvetett módon a módszerről folyó vitákat

alakítva. A történeti áttekintés során a pozitívizmus elméleti háttérével szemben mindig más nézőpontokat is próbálok felvillantani, olyan episztemológiai pozíciókat, melyek a pozitívizmus kritikájából táplálkoznak (ld. még ebben a fejezetben: Bredo).

A pozitívista tudósok a tudományost próbálták elhatárolni a nem tudományostól (Ayer, 1952; Boyd, Gasper & Trout; Suppe, 1977), fő igyekezetük arra irányult, hogy a tudományos tudást megkülönböztessék a teológiában és filozófiában fellelhető metafizikai elméletektől. Ezt a jelentés verifikációs elméletének alkalmazásával érhették el, mely szerint egy kijelentés értelme egyenértékű a kijelentések empirikus megfeleltethetőségét vizsgáló eljárásokkal. Így juthattak el a tudományosság igényéig, a tudás megalkotásáig, mindezt a megfigyelésből kiindulva, formális logikai elveket követve. Az elmélet eleinte még tartalmazhatott néhány metafizikai feltevést, hiszen egyazon jelenséget racionálisan és metafizikai úton is lehet értelmezni – s mindkettő kétségbe vonhatatlan megfigyelésen alapul, melyekből különböző szabályokat lehet levonni. A pozitívizmus két szempontból is megalapozáselvű ismeretelméletnek (*foundationalist philosophy*) tűnik. A korai pozitívista megközelítés a tudás alapját megfigyelhető jelenségnek tartotta, melyről – a jelentéselméletből következően – kijelentéseket tehetünk. A megalapozásnak ez a formája a megfigyeléseken alapul, s leginkább az erőteljesen elméletbe ágyazott tudományos módszerek (*the strong theory-dependence of scientific methods*) részéről érte támadás (Hanson, 1958; Kuhn, 1962/1996). Erről később még részletesebben lesz szó, előljáróban csak annyit, hogy véleményük szerint a különböző adatokból eredő megfigyelések, a választott eljárások és következtetések mind-mind a megfigyelő világnézetétől függenek – azaz az elméletet a megfigyelési szituáció determinálja. A pozitivisták nem tudták igazolni megfigyelésen alapuló elméletüket, így megalkották megalapozáselvű gondolkodásmódjukat, mely szerint léteznek logikai alapelvek, s ezek alapján felépíthetők a tudományos elméletek, körvonalazható a tudományos tudás (részletesebben ld. Boyd, 1992). A 20. század második felében számos tudományfilozófia támadta a pozitívizmust, illetve újrafogalmazta a pozitívista episztemológiát, s ezekből a vitákból különböző iskolák születtek (ld. Boyd, Gasper & Trout, 1991).

Phillips és Burbules (2000) számos olyan problémát felvet, melyekkel a pozitívista episztemológiának a neveléstudományban szembesülnie kell. Először: az érzékelés elmélet által meghatározott, vélekedéseink, hiteink befolyásolják a percepciót (*theory-ladenness of perception*)<sup>i</sup>, vagyis kérdés, hogy mennyi megfigyelés nyújt elégséges alapot valamely tudás létrehozásához. A megfigyelés nem független attól az intellektuális apparátustól, amivel tárgyunkhoz közelítünk. Így nagyon nehéz feladatnak bizonyul, hogy a megfigyelő tudásából és nézőpontjából eredő számos megfigyelés közül kétségbe vonhatatlan eredményekre jussunk. A tudomány története bizonyítja, hogy különösen egymással versengő és vitatkozó tudományos iskolák időszakában, az önmagát elmélettől függetlennek mondó megfigyelések több mint gyanúsak (Brown, 1977). Másodsor: az adatok a választott elméletet aluldeterminálják (*underdetermine*). Bármely adathoz is jutunk munkánk során, az nem kényszeríti ki az elmélet mögött álló vélekedések, a valamiben és valamiről való hit revidálását. Sőt, a kutatók inkább más példákat hoznak, hozzáigazítják elméletükhöz, hogy megmaradjon annak magyarázó ereje (*explanatory power*)<sup>ii</sup>, hihetősége és valószerűsége, az elmélet mögött álló előfeltevések konzisztenciája, még az olyan esztétikai szempontokra is ügyelnek, mint a takarékoság. Ezt hívjuk az elmélet aluldetermináltságának (*underdetermination thesis*)<sup>iii</sup>: sok példa van arra, hogy elméletek megsokszorozódásakor, az egymástól különböző megállapításokat ugyanazon érvekkel támogatják meg. Míg egyes filozófusok, mint például Kitcher (2001) úgy vélik, hogy az elmélet aluldetermináltságának tétele ilyen formában túlzás, abban viszont konszenzus alakult ki a tudósok körében, hogy egy szűkebb értelemben tartható ez a megközelítés. A különböző elméleteket tehát megfelelő

bizalommal és egészséges szkepticizmussal kell kezelni, mindig készen állva arra, hogy az új adatok fényében a kutató rugalmasan újrvizsgálja, megváltoztassa elméletét.

Harmadszor: Phillips és Burbules újra áttekintette a segédhipotézisek fontosságát a tudományos vizsgálódásban. Az elmélet mögött álló világnézetet nem tesszük próbára úgy, hogy más világnézetekkel összevetnénk, számon kérve azoktól hiányzó feltevéseiket, melyek érvényességüket is megkérdőjelezhetik. Mikor egy hipotézist a gyakorlatban tesztelünk egy sor más segéd hipotézist – legalábbis ideiglenesen – igaznak, érvényesnek fogadunk el. Tehát, ha egy empirikus vizsgálat eredménye úgy tűnik, hogy megcáfolná a hipotézist, még mindig fennáll a lehetősége, hogy hibásan igaznak vettünk egy hamis segéd-elméletet, s ez okozta a félreértést. Mindez, kombinálva az érzékelés elmélet általi meghatározottságával és az elmélet adatokkal aluldeterminált teóriájával, valamint a segédelméletek plauzibilis alkalmazásával mélyebb elméleti vizsgálódást tesz lehetővé. Ez azt jelentheti, hogy a tudományt nem (vagy csak kevésbé) tudjuk a metafizikai megfontolásoktól elvonatkoztatni (metafizikán a pozitivisták által használt fogalmat értjük: a nem megfigyelhető dolgokról való teoretikus tudást). Nem szabad kizárólagosan a megfigyelhető dolgokból szereshető (vagy a megfigyelt dolgokból rekonstruálható) tudásra hagyatkozni, az elmélet előfeltétele a nem megfigyelhető dolgokból szereshető tudás megléte. Az oktatás számára releváns példa lehet erre a viselkedéskutatók által kikövetkeztetett kognitív séma, mint elméleti fogalom, mely oly nagy szerepet játszott az emberi tudásról való gondolkodás fejlődésében.

Alaposan megrendült a neveléstudományban azoknak a kutatóknak a pozíciója, akik a legkövetkezetesebben ragaszkodtak a pozitivisták álláspontjához. A pozitívizmus öröksége két aspektusban is jelentkezik: az egyik az empirikus kutatás, mint módszer, a másik pedig a tudományok tudásának morális természetéről folyó vita. Az empirikus kutatásoktól általában elvárják, hogy szigorúan pontosak, igazolhatóak, és ellenőrizhetőek legyenek az eredmények. A pozitívizmus projektjét illető kritikák ellenére el kell ismerni a pozitívizmus időálló hozzájárulását a neveléstudományi kutatásokhoz, amennyiben hozzájárult az empirikus kutatások értékének megbecsüléséhez. Bár az empirikus kutatásokhoz fűzött remények azóta mérséklődtek, az eredmények nem igazolták a kitűzött célokat, s a kutatás jellege is megváltozott – amivel sokan nem tudnak mit kezdeni (ld. pl. Gordon, 1999) -, véleményem szerint még mindig megalkotható a tudás természetes jelenségek tanulmányozásával. Ezt a megelőlegezett bizalmat igazolja az a számos eredmény, amit az empirikus kutatások neveléstudományi folyóiratokban publikáltak. Viszont azt sem hiszem, hogy ezek az eredmények pozitív társadalmi változásokhoz vezethetnek, ha figyelembe vesszük őket. A túlzott hit bennük éppúgy veszélyes, mint alábecsülésük.

A pozitívizmus másik nagy hatású hozadéka a tudás morális vagy etikai megindoklásának érvénytelenítése. Mindez a tudás szűk értelemben vett experimentális megalapozásának és a pozitivisták projekt elhatárolásának következménye. A verifikációs elmélet alkalmazásával a pozitivisták a kijelentések szó szerinti értelmét vizsgálták, s arra a következtetésre jutottak, hogy a normatív megfontolásokból származó propozíciók jelentéskéüliek. Vagyis ebből a nézőpontból a morális érvelés metafizikai, azaz jelentéskéüliek, és így nem számíthat a tudományos megfontolás tárgyának. Az ilyen argumentációnak nincs kognitív tartalma, megindokolhatósága. Az empirikus vizsgálatok iránti bizalom és a morális érveléssel szemben megnyilvánuló gyanú további kutatásokat ösztönzött, melyek alternatív nézőpontokat tudnak nyújtani a tudás elméletéhez.

Ezt a másfajta nézőpontot a tudástermelő közösségek (*knowledge-producing communities*) empirikus<sup>iv</sup> vizsgálatán keresztül mutatom be (Bazerman, 1988; Knorr-Cetina, 1999; Lynch, 1993), illetve azon filozófiai pozíciókat vizsgálva, melyek érzékenyek az empirikus vizsgálatok hozadékaira (Fuller, 1992; Longino, 2002). Ez a perspektíva egy speciális szeletét mutatja be az episztemológiának, számos tudós támogatja, de sokan ellenzik. Bár mindez egy jól körvonalazott koncepciót feltételez, ennek kérdésfeltevése gyakran

véletlenszerűnek tűnik. Négy nagyobb téma merül fel a tudásközösségek teóriájában: a tudományos módszerek elméleti függősége, a diszciplináris tudás társadalmi alapja, a tudásrendszerek pluralitása és a tudományos tudást napjainkban eltorzító ideológiai kérdések.

Amikor a tudományt és a metafizikát próbálták egymástól szétválasztani a pozitivisták, a kutatások figyelmének középpontjába az elmélet és kísérlet kapcsolata és használata került. Közös a poszt – pozitivista álláspontokban, hogy felismerik a tudományos módszerek függőségét az elmélettől – ez egyaránt igaz három döntő irányzatra is: a fejlődő tudományos realizmusra, a társadalmi konstruktivizmus változatos formáira és a megújult empirizmusra (Boyd, 1992). A vizsgálat módszerei nem formális előírások készletéből származtathatók, hanem sokkal inkább a választott szubsztantív (teoretikus) tudástól függ, mely gyakran nem megfigyelhető dolgokon alapul (mint például az olyan kikövetkeztetett létezők, mint az atomok). Ez a függőség akár igen erős is lehet, de a kapcsolat lehet ennél gyengébb, köszönhetően az elméleti megfontolásokban gyökerező különböző döntések rugalmasságának. Az elmélet alkalmazásakor keverednek egymással az empiricista, realista és társadalmi nézőpontok, ezek legfontosabb szerepe, hogy keretet adjanak a vizsgálatoknak, felvázolják annak csomópontjait. Az elmélettől való függőség (*theory-dependence*) több kérdés iránt is érdeklődést tanúsít: ilyen a teóriák alkalmazhatóságát kipróbáló eljárások azonosítása, vagy a rendelkezésre álló adatok alapján történő következtetések nagy számának leszűkítése néhány általánosításra, illetve a kísérleti tárgyak közül a módszertanilag legmegfelelőbb kiválasztása (Boyd, 1985). A fentebb említett kérdések túlsúlya jellemzi az olyan egzakt tudományokat, mint a fizika vagy kémia, melyek általános konszenzust mutatnak fel a kutatás bizonyos kollektív ideáljait, igényeit és elvárásait illetően (Kuhn, 1962, 1996; Toulmin, 1972), s még inkább jellemző az olyan változatos kutatásokban, mint a neveléstudomány.

A második felmerülő problémát az értelmező közösségek elméletében a diszciplináris tudás társadalmi bázisának kutatása jelenti, melyet a pozitivista episztemológia formalizmusa még nem ismert. A közösség kutatásban betöltött gyakorló, ellenőrző és értékelő szerepét a történeti és etnográfiai kutatások tárták fel (Knorr-Cetina, 1999; Kuhn, 1962/1992; Lynch, 1993; Toulmin, 1972). Így az episztemológiai vizsgálódás a karteziánus szubjektumtól elmozdul valamely releváns társadalmi csoport felé (Habermas, 1987). A társadalmi gyakorlat a legnyilvánvalóbb módon akkor irányítja a tudományos kutatást, mikor a publikáció szabályait kidolgozza, meghatározza a tudományos közösség új tagjainak szocializációját, a kutatói törekvéseket összehangolja a tudás létrehozása érdekében, és így tovább (Boyd, 1992; Gross, 1990; Jasanoff, Markle, Petersen, & Pinch, 1995; Mukerji, 1989). A még árnyaltabb elemzések kitérnek arra, ahogyan a társadalmi egyén beavatják a kulturális gyakorlatba, különböző nyelvi utalások és részvétel útján (Gumperz, 1982; Wittgenstein, 1958).

A tudásrendszerek pluralitása, valamint a mód, ahogyan ezt különböző értelmező közösségek megalkotják – ez volt a harmadik kérdés. Longino (2002) számos meggyőző példával szolgál erre: a pluralizmus lehet lényegi, módszertani, vagy mindkettő egyszerre. Érvelése szerint, ha egy jelenségről készült beszámoló helyesnek bizonyul, még nem feltétlenül jelenti ez azt, hogy egy másik beszámoló ne teljesíthetné ugyanezeket a feltételeket egy eltérő kontextusban. Megvizsgálta például a biológia történetét Darwin óta, és kimutatta, hogy a nyugati ipari társadalmakban ugyanarra a problémára mennyi egymástól eltérő és elfogadott válasz létezhet. Példái nagyon széles körűek, az ökológiai felmérésektől kezdve a rendszertanig, a megfelelő elektronmikroszkópos módszerektől a neurofiziológia különböző megközelítéseisig terjednek. Knorr-Cetina (1999) tanulmányában hasonlóan meggyőző módon bizonyítja a tudományok diverzitását a magfizika és a molekuláris biológia területén.

Az episztemológia pozícióit védelmezve felülértékelt a tudományt, miközben sorra jelentek meg ugyanerről a tudományról leleplező kritikák – ezek az események az ideológia torzító szerepének újrafelismeréséhez vezettek (Harding, 1993; Keller, 1985). A rendszeresen

valamilyen elfogultságot tükröző tudományos kijelentések problémája különösen komoly, ha a szellemtudományokról van szó. Az intelligenciatesztektől (Gould, 1981) a morális döntések tanulmányozásáig (Gilligan, 1982) komoly előítéletektől szenvednek a társadalomtudományos módszerek. Az erőteljesen elméletbe ágyazott tudományos módszerek (*the strong theory-dependence of scientific methods*) és a tudás társadalmi természete egyaránt igényli az ideológiailag tiszta tudást. Egyre növekvő mértékben váltak láthatóvá az ideológia torzító hatásai, ahogy az episztemológia elméletei felismerték a tudás társadalmiságát és elméletnek való alárendeltségét. Ezzel az irányzattal ellentétben a tudásközösségek gondolkodásmódjainak szükséges pluralitását valló nézetek (Kitcher, 2002; Longino, 2002) az eddig elnyomott rétegek hangját is megszólaltathatják a tudományos közösségek közt folyó párbeszédben. A mostanáig hagyományosan marginalizált nézőpontok beemelésének két fontos felismerése van az episztemológia szempontjából. Először: az oktatás gyakorlatában létrejövő tudást javítani kívánó szándéknak nemcsak a hatékonyságot kell növelni, hanem a társadalmi igazságosságot is figyelembe kell vennie. A tudást igazi demokratikus közösségnek kell megalkotnia, mely különböző emberek sokaságát foglalja magában és a kölcsönös megértés alapján áll. Másodszor: a társadalomtudományok története azt mutatja, hogy az ideológiai jellegű torzítások mindig az elnyomott rétegek kárára történtek. Ezeket feltárva ugyanolyan lehetőséget, színvonalat kell nyújtani ezeknek a csoportoknak, hogy részt vegyenek a kritikai célú kutatásokban.

Mind a négy téma (elmélet-függőség, a tudás társadalmi bázisa, a tudásközösségek pluralitása, az ideológia torzító szerepe napjaink tudományos kutatásában) nagy mértékben jellemző a neveléstudomány változatos terepére, köszönhetően számos különleges jegyének. A neveléstudomány kutatóinak változtatniuk kell módszereiken, mind tárgyuk vizsgálatát illetően, mind a napjainkban előtérbe került tudományos közösségek elméletét figyelembe véve. A kézikönyv fő tárgya, az episztemológia és metodológia legaktuálisabb kérdése éppen ez a változtatási igény.

### **Változás a neveléstudományban**

A jelenleg elérhető iskolai tudás színvonalát és használhatóságát illetően egyrészt az általános frusztráció jellemző az oktatás döntéshozói körében, melyet tudományosan alátámasztott javaslatok is igazolnak, másrészt pedig a reménykedés, hogy a tudományos megközelítés javítja eme tudás minőségét és alkalmazhatóságát. Ezek a javaslatok, mint például a No Child Left Behind (NCLB; U. S. Congress, 2002), nem kevésbé a Scientific Research in Education (National Research Council, 2002) olyan „tudományos” modellt vesznek alapul, melynek előfeltevései az orvosi, biológiai és fizikai tudományokból származtathatók<sup>v</sup>. A neveléstudományt ért ontológiai (lételméleti) és axiológiai (értékelméleti) kihívások azonban az episztemológiai váltást nagyon nehézé teszik.

A neveléstudományok ontológiai fordulata vizsgálati tárgyából fakad. Két probléma merül fel. A vizsgált személyek társadalmilag megalkotottak - s ez nemcsak elmélet-, hanem nézőpontfüggőséget is jelent. Ontológiai különbségeink viszont nem eredményezik azt, hogy biológiai vagy más tudományos tényezőket ne tudnánk definiálni a jelentéshálózat révén (Rorty, 1982). Számos komoly, értékteli előfeltevést alkalmazunk a neveléstudományi vizsgálatok során, s ezek alkotnak laza szemantikai hálót. Az olyan kifejezések, mint „tanulói identitás”, „egyenlőség”, „tanári tudás” nagyon sok mindent takarhatnak, s tükrözik egyrészt a vizsgálatot végző személy elméleti premisszáit, másrészt gyakran a vizsgálat alanya is befolyásolhatja jelentésüket.

A másik problémát az jelenti, hogy ami a legértékesebb a vizsgálati tárgyban, az gyakran a legmegfoghatatlanabb is. Az objektivitást személyek közti, interszubjektív kommunikáció bizonyos fokán vagyunk képesek elérni, csak hogy az így megszerzett tudás nem túl sok, illetve egy tágabb kontextusban értéktelen (Toulmin & Leary, 1985). A

pedagógusokat viszont nem érdekli az ilyesfajta tudás, ők arra kíváncsiak, hogy egy bizonyos közösségbe történő különböző beavatkozások milyen eredménnyel járhatnak, annak érdekében, hogy megtudják, mi a leghatékonyabb befektetési módja az iskola erőforrásainak. A vizsgálódásnak tág és bonyolult terepe nyílik itt a kutató számára. Olyan kérdésekre kell gondolnunk itt, mint, hogy az iskolai tudásátadás milyen szinten képes a különböző társadalmi rétegek életébe beépülni, az emberek közti interakciók, tudás, intézmények, szabályok, idő stb. elemzése.

A téma ontológiai egyediségének megfelelően tárgyunkban a tudás használatának morális vonatkozása is van, s ezzel együtt axiológiai vetülete. Az oktatásról szerzett tudás számít. A tudást legtöbbször nem magáért a tudásért szerezzük meg, ebben az esetben pedig főleg nincs így, hiszen (legalábbis a legtöbb embernél) saját gyerekeinkről van szó, a legsebezhetőbb populációról. Az oktatás – nevelés kérdésköre kibogozhatatlanul össze van fonódva morális problémákkal: politikával, intézményekkel és gyakorlatokkal; az emberről, igazságról, jóról stb. vallott elképzelésekkel (ld. tanulmányomban Strike nézeteit a 3. fejezetben). Az oktatás és neveléstudomány etikai dimenziói sokkal inkább érvényesülnek a végeredményben, mint a kimeneti hatékonyságot növelő programok. Ez utóbbiak inkább bíznak a mindenki által elfogadott igazság fogalmában (Rawls, 2001), és arra figyelnek, hogy tekintetbe vegyék a szociopolitikai realitásokat, így morális nézőpontjuk csak részleges. Az így szerzhető tudás ellensúlyozza azt a bizalomteli légkört, amit az empirizmus problémájának állítólagos értékmentes megoldása okozott. Bármely oktatási - kutatási program, amely őszintén akar beszélni az állampolgároknak a problémákról, magában kell, hogy foglalja a morális érvelést.

A neveléstudományi kutatások társadalmilag megkonstituált, komplex és nagyra értékelt jellegére a perspektívák megsokszorozódása (pl.: episztemológiai, elméleti és módszertani szinten) a válasz. Kutatók, kutatások és témák nagyfokú változatossága lehetőséget teremt a többszöröződő nézőpontok közti folyamatos választásra. A perspektívák száma rendkívül nagy, széles területet érintenek, mindegyik különböző episztemológiai háttérrel rendelkezik – az ebből eredő bizonytalanságra lehet válasz a tudományosan alapozott megközelítés (*scientifically based approach*) igénye a neveléstudományi kutatásokban.

Ha helyes ez a nézőpont, akkor ontológiailag sikamlós területre tévedtünk, ami a szociális jelentések és intézmények bonyolult hálójából és az episztemológiai sokféleségből tevődik össze<sup>vi</sup>. A tudományos közösség érdeke, hogy ebből a sokszínűségből kibontsa mi az, ami létezik, és következtetéseket tegyen arra vonatkozóan, hogyan kéne lennie a dolgoknak. Habermas (1990) számunkra használható megkülönböztetést tett az érvényesség iránti igény (morális indoklás) és az igazság iránti igény (tudományos indoklás) között. A fent említett közösségek az igazság iránti igényt helyezik előtérbe, miközben a különböző egyenértékű intellektuális tekintélyek számát igyekeznek korlátozni. Egy jellegzetes neveléstudományi kutatás hasonló ehhez: normatív célokat próbál igazolni empirikus igények felállításával. A helyzet ellentmondásos, mivel az oktatás területén bekövetkezett döntések nem mindig egyeznek igazság iránti igényünkkel – úgy tűnik a szavazópolgárok egyenlősége különbözik a tudományos kutatók egyenlőségétől, akiket szakértelmük mintegy hatalommal ruház fel.

Kitcher (2001) a tudományos tudástermelés kapcsolatát vizsgálja a demokratikus döntéshozás mechanizmusával. A megismerő közösségek értékét nála az adja meg, hogy elválasztva azokat a vulgárdemokrácia szeszélyeitől, azt állítja a tudományokról, hogy nem csupán empirikusan igazolható igazságot keresnek, hanem az emberek számára jelentős, szignifikáns igazságot. A tudósok munkája nem abból áll, hogy tényeket gyűjtenek össze, hanem, hogy különböző megfontolásokat vesznek figyelembe elméletük megalkotásakor, többek között a plauzibilitást, elméleti életképességet, az empirikus igazolhatóság lehetőségét, valamint az elmélet nyilvánosság előtti értékét. A kutatás alapjai a tudományban gyökereznek, de attól függően, hogy magánérdek vagy közérdek motiválja-e, a pénzügyi támogatás

irányítja, kijelöli a fontosabb célokat, részt vesz a kutatás programjának megalkotásában. Visszatérve a neveléstudományhoz: e tudás értékét az adja meg a pedagógusok számára, hogy empirikus vizsgálatokon, tényeken alapul, morális tekintetben pedig azt mutatja meg, hogy mi az, ami számít.

A probléma ily módon történő körvonalazása normatív episztemológiát igényel. A normatív elmélet nemcsak a jelenkor megismerő eljárásait írja le, hanem nemzedékeken átívelve határozza meg a fejlesztés céljait, erősíti a tudományos közösséget és csökkenti az elnyomást. Az episztemológia által korlátozott módszertani alapelvek felállításával segíthetünk ezen célok elérésében. A megismerés elmélete a priori módon nem szabályozhatja a tudományos módszereket, nem határozhatja meg érvényességi körüket, csak a vita természetéből kiindulva írhat elő valamit. Tehát a társas episztemológia<sup>vii</sup> egy részleges formáját javaslom, melynek fókuszában a tények vizsgálata, kritikai diskurzus, felelősség és a plurális megközelítés elismerése áll.

### **Etikai elmélet, vita és közösség**

A kritikai diszkurzus vitává fejlesztése bizonyos közösségi értékek elfogadását jelenti. Két normatív megfontolás lehet segítségünkre ennek megindoklásában, melyek azonban nem teljesen kielégítőek. Általuk építhető fel egy kutatói közösség és alkalmazható az etikai diszkurzus. Feuer, Towne és Shavelson (2002) szerint a közösségek intézményes támogatása több és jobb neveléstudományi kutatást ösztönöz: de érvelésük nem nyújt kielégítő választ a véleménykülönbségek meglétére és a különbségek meghatározásának módjaira vonatkozóan. Ezeket a kérdéseket Habermas diszkurzusetikájának (*discourse ethics*) (Habermas, 1990) felvázolásával közelítem meg<sup>viii</sup>. Habermas nézőpontja, miközben vázat ad a kritikai megismerő elméletnek, kissé túl absztrakt, mikor felállít egy sor normatív gyakorlatot a közösségi értékek megteremtéséhez. A tudományos módszerek közti különbség, noha ez morális érvelést is igényel, nem szerepel az etikai elméletben. Éppen ezért az alkalmazás az elmélet szabadabb interpretációját követeli meg.

Két, egymással összefüggő filozófiai pozíció argumentációját fogom bemutatni a diszkurzusetika alkalmazásával, és az episztemológia neveléstudományi módszerekben való felhasználásával kapcsolatban. Elsőként a habermasi elméletet interpretáló és applikáló Strike főbb gondolatait ismertetem, és Rawl elképzeléseit az oktatásban döntéseket hozók nem teljes konszenzusáról. Ezt követően Longino tudományos kritikai elméletének ismérveit alkalmazom.

A habermasi elméletnek két fontos jellemzője van, amely értékes útmutatást ad a közösségi értékekről folyó vitához. Az első Habermas (1990) diszkurzusetikai alapelve (D), miszerint: „minden érvényes norma az összes érintett hozzájárulására számíthatna, ha részt vehetnének egy gyakorlati diskurzusban ” (p. 66)<sup>ix</sup>. Habermas második megjegyzése értelmében „a biztosítékot, hogy minden vélemény szabadon és egyenlően vehet részt a vitában, az igazság utáni kooperatív keresés jelenti, ahol senki nem kényszerít senkit, kivéve ha jobb érveléssel rendelkezik” (p. 198.). A közösség, mint episztemikus tényező így válik olyan szintérré, ahol a döntések és ítéletek közügynek számítanak, melybe mindenki interszjektív módon belevonódik (p. 198.). A legfontosabb ebben az elképzelésben, hogy a tudás legitimációjának mértéke attól függ, hogy mennyiben a releváns beszélők közti, szabad vita eredményeként jön létre. A morális érvelés érvénye így nyilvánosan összeütközthető véleményekből, ésszerű indokok megvitatásából, kritikai párbeszédéből származik. A diszkurzusetika előnyösen felhasználható a neveléstudományban, mivel a normatív kérdések ésszerűvé alakíthatók, és – ellentétben a pozitívizmussal – kognitív tartalommal tölthetők meg. Természetesen nagyon sok függ a legitimált gondolatoktól, a vita jellegétől és relevanciájától.

Strike (1995) diszkurzusetikai alkalmazása a nevelést illető morális vitákban megmutatja, hogyan lehet ilyen kérdésekben párbeszédet folytatni egymással, s ezenkívül felvázolja mi számít kutatásnak. Három fajtáját különbözteti meg a párbeszédnek a különböző kutatói megközelítéseken keresztül. Az első típusba a csoporton belüli párbeszéd tartoznak, mely hasonló gondolkodású emberek között zajlik, a tudás és megértés különböző módjait kifejezve, az adott problémára reflektáló partikuláris kutatói megközelítéseket alkalmazva. A második fajta az elfogadott normák kontextusában, a szélesebb tudományos közösségen belül zajlik, hogy megvizsgálják és átértékeljék ezeket a normákat, az érvelés nyilvános formáit, az egymással versengő nézetek közti vita eldöntésének módjait. Végezetül a harmadikat a lényegi kritikai kérdésekre összpontosító hermeneutikai párbeszédnek tekintik, amelyek különböző világnézetek közt zajlanak, s ezek közül mindegyik a saját érdekeit igyekszik előtérbe állítani (p. 21.). Ezek a párbeszédnek segítenek a résztvevőknek abban, hogy megértsék a köztük lévő különbségeket, megvizsgálják saját nézőpontjuk előfeltevéseit – eme könyv számos fejezete ilyen párbeszédet tartalmaz. A következő kérdéseket teszem most fel: Ki számít relevánsnak azon beszélők<sup>x</sup> közt, akik szabad akaratukból vitatkoznak? Ki legyen a felelős a közösségben egy adott problémáról indított vita megindításáért? És végül, milyen tudás számít elfogadhatónak?

### **Kritikai diszkurzus csoporton belül**

Rengeteg írás született a paradigmák szerepéről a neveléstudományokban és más diszciplínákban. A megismerő közösségek jelenlegi gyakorlatának részletes elemzése azt mutatja, hogy a Kuhn által támogatott paradigma-elmélet túlságosan elnagyolt ahhoz, hogy megragadja a kutatói gyakorlat nüansnyi árnyalatait. Túl széles területet foglal magába a paradigma fogalma, beletartoznak az elméleti kötelességek, alapfeltevések, általános problémamegoldó stratégiák, a beavatáson vagy párbeszédén keresztül megnyilvánuló hitek stb. (Knorr-Cetina, 1999; Toulmin, 1972). Talán még általánosabbnak bizonyul az elméleti csoport (*theory group*) fogalma, de a társadalomtudományos területen pontosabban írja le egy közösség tudását és gyakorlatait (Murray, 1998). Az „elméleti csoport” kifejezés szabadon megfogalmazva olyan „felavatott” kutatók csoportjait jelenti, akiket igen magas szintű kommunikáció fűz össze. Murray (1998) a szociolingvisztika példáján keresztül mutatja be, hogy egy új tudományterület milyen árnyalt módon képes létrehozni a hivatkozások elemzését, az elismerés formáit, a csoportba való felvételt. Három kulcsfogalmat használ az elméleti csoportokról beszélve: jó ötletek, intellektuális vezetés, a szervezés irányítása. A kifejezés az én használatomban feltételezi, hogy a csoportba tartozás interakció eredménye, hogy egy adott csoport tagjai (egy időben, vagy más összefüggésrendszerben) más csoportokba is tartozhatnak, egy professzionális csoportnak nem lehet előre meghatározott nézőpontja (mivel a tagokat különböző elméleti csoportokhoz fűzhetik kapcsolatok), és hogy a csoporttagság és gyakorlatok idővel változnak.

Kuhn átfogó paradigma fogalma, amit oly sokszor hívtak segítségül a módszertani vitákban, az elméleti csoport nézőpontjából nézve túl általános. Kuhn későbbi átfogalmazásában a paradigma már diszciplináris mátrixként szerepel, mely négy elemből áll: szimbolikus általánosítások, részleges modellekben való hit, értékítéletek, és példaértékű vagy konkrét problémamegoldások. Ez a modell már árnyaltabb megközelítést jelent a kollektív tudásnak és gyakorlatoknak (Duschl & Gitomer, 1991). Bizonyos esetekben meg is állja a helyét ez az elmélet, mikor a diszciplináris mátrix egyes elemeit illetően általános az egyetértés, más elemeket illetően viszont a véleménykülönbség a közös. Még a viszonylag kis létszámú csoportokon belül is, laza kapcsolódással a tudományos gyakorlathoz, több formája fordul elő a szocializációnak. Az ilyen kutatói közösségek csoporton belüli kritikai diszkurzusa magába foglalja az elméleti és gyakorlati tanulmányok premisszáinak azonosítását, a kutatási célok megbeszélését, és az új tagok „beavatását”.



A csoporton belüli kritikai diszkurzus a kutatói hagyományok miatt fontos egyrészt. A diszkurzusnak ezt a dimenzióját a legfontosabb tételek, feltevések vizsgálata és az alapozó elméletek adják. Ezek a párbeszéd megengedik a csoportoknak, hogy a kutatási bázist fejlesszék, anélkül, hogy olyan kérdésekre kéne válaszolniuk, melyek nem esnek a látóterükbe. Várhatóan az ilyen dialógusok enyhíthetik a metodológiai sovinizmust. Például a kvalitatív kutatások különböző formái könnyedén elutasíthatják más kutatói hagyományoknak az ő területükön nem megfelelő kritériumainak alkalmazását. A kutatók amúgy is gyakran állítják, hogy alkalmatlan kritériumok alapján ítélik meg őket (pl. Lincoln & Guba, 1985).

A második területe a csoporton belüli kritikai diszkurzusnak a további kutatási irányok megállapítása. Valószínűtlen, hogy a kutatás pontjainak rögzítése konszenzus útján történjen, ezért szükséges néhány dologban megállapodni, s ez alapján aztán megindulhat a párbeszéd. Olyan döntési helyzetek bukkannak aztán elő, amelyek explicitté és koherenssé teszik a további kutatási irányokat. Míg egy partikuláris elméleti csoport számos kritériumot megszabhat – többek között társadalmi szükségletek, más elméleti nézőpontokkal való interakció, lehetséges empirikus érvényesség stb. szempontjából –, a kutatási irányok értelmes egységet adnak az előfeltételeknek. Nem azt állítom itt, hogy a csoporton belüli kritikai diszkurzus bármely szűk látókörű paradigmának mentséget nyújthatna, hanem hogy megteheti a kezdeti lépéseket egy általánosabb megegyezés felé.

Az új tagok bevezetése az adott közösségbe jelenti a harmadik aspektusát a kérdésnek. Strike a morális diszkurzus vitája kapcsán két lényegi megállapítást tesz ennek gyakorlatáról. Először is figyelmeztet, hogy a nem beavatottak számára nem felfogható az emberi tevékenységek széles skálája, az alapvető belső formáktól kezdve a komplexebbekig. A döntések lehetővé tétele számukra ezzel összefüggésben azt jelenti, hogy a beavatás folyamata megkezdődik. Tárgyan értelmezve a dolgot: ez az új tagoknak a beavatását jelenti a kutatói tradíciókba, az alapvető módszertani kultúrával egyetemben. A csoporton belüli diszkurzus nem azt tanácsolja az új tagoknak, hogy az általuk pártolt megközelítés(ek)en kívül más módszereket ne ismerjenek meg, hanem azt az igényt közvetítik, hogy egy komoly kutatásnak részleteiben kell megérteni legalább egy kutatói tradíciót. A szocializáción felül ez a folyamat magában foglalja a hivatásukat gyakorlók közti vitákat a kutatások természetéről, értékéről és irányairól.

Gee (2001) nemrég megjelent tanulmánya a tanulói identitásról jó példa az olyan fejlesztő és definitív munkára, amely a kutatói csoportok központi elméleteit elemzi megalkotásuk, osztályozásuk és terjedelmük szempontjából, érintve elméleti előfeltevéseket és ontológiai problémákat. Gee áttekinti a szignifikáns kutatásokat az identitás témakörében, felhívja a figyelmet a különböző megfogalmazásokra, az identitás, mint elméleti tárgy fontosságára a neveléstudományi kutatásokban, és az egymástól eltérő kutatási irányok létrehozásának fontosságára.

A csoporton belüli kritikai diszkurzus választ adhat a beszélők fontosságát és alkalmasságát illető kérdésekre. A diszkurzusetika olyan kritikai párbeszédet tételez fel releváns beszélők között, akiket nem befolyásolnak az episztemológia területén kívülről érkező hatások. Eszközt ad a kezünkbe, melynek segítségével az új tagok szubsztantív párbeszédet követően elegendő és lényegi szakértelmet szerezhetnek. A kutatói csoportok tagjai elsősorban egymás, az új tagok, és más csoportok által elismert generalizált standardok irányában felelősek. A legitim tudást a kiterjedt kritikai áttekintés és a beszélők közt kialakuló interpretáció szabná meg. Ebből az álláspontból néhány kizáró javaslat következik – a vitának episztemológiailag megalapozott, közösség által hozott kritériumok szabnak határt. Minden ilyen kizárás viszont azzal a kockázattal jár, hogy bizonyos gyakorlatok hegemón helyzetbe kerülhetnek. A megismerő gyakorlatokat nem mindig lehet elválasztani az emberi interakciókban megnyilvánuló politikától, a leendő irányadó cél az, hogy többszörös nézőpontokat hozunk létre, melyek elegendő szakértői tudással rendelkeznek. Nyilvánvaló

persze, hogy olyan biztosítékokat kell szereznünk, melyek a hegemoniára irányuló törekvéseket korlátok közé szorítják.

### **Kritikai diszkurzus a nyilvánosság előtt**

A párbeszéd második csoportja olyan episztemológiai megfontolásokra összpontosít, amelyeket más, versengő kutatói csoportok, elméleti paradigmák, módszertani közösségek hoztak be a diszkurzusba. Az elméleti csoportok egy látszólag hasonló jelenséget eltérő premisszákkal, módszertani orientációval vizsgálhatnak. A tanítás kutatása jó példa erre. A tanítás kutatását tudományosan megközelítő módszerek hatékonyságát illetően sok vita zajlik, melyben különböző oktatáskutatók, különböző elméleti és módszertani irányelvekkel vesznek részt (Gage, 1978, 1994; Garrison & Macmillan, 1994).

A nyilvánosság előtt lezajlott párbeszéd olyan különböző útjait teremthetik meg a kutatói diszkurzusoknak, melyek jól érzékelhető (és egymástól eltérő) nyomást gyakorolnak a folyóiratokra, kutatói ösztöndíjakra és más, a sikeres kutatói programokkal együtt járó anyagi javakra. Howe és Eisenhart (1990) írta le, hogy a szűk látókörűen értelmezett és alkalmazott pozitívizmus korlátaitól megszabadulva, a társadalomtudományokban gomba módra kezdtek el szaporodni a különböző standardok. Ezzel a körülménnyel szembesülve a két kutató néhány olyan szempontot ajánlott, melyekkel el lehetne dönteni a neveléstudományi kutatások értékét, tekintetbe véve azt, hogy mennyire fontosnak ismeri el a közösség a vizsgált problémát. Az öt ajánlott standard a következő: az adatok és elemzési technikák kutatói kérdéseknek való megfeleltethetősége, ezen adatok és technikák hatékony alkalmazása, a háttérben megbújó előfeltételezések napra kész és koherens jellege, a kutatói fejlesztés mindent átfogó parancsa és értéke, valamint a biztosíték arra nézve, hogy a kutatás tárgyának integritása megmarad. Mindezek alkotnák a nyilvánosság előtt lezajlott, episztemológiai tárgyú, neveléstudományi - kritikai diszkurzus legfőbb jegyeit. Bizonyos fokig ez a fejezet<sup>xi</sup> hasonló módon egy ajánlatot készít, felvázolja a nyilvánosság számára fontos kérdéseket.

A nyilvános vitában részt vevő beszédpartnereknek tekintettel kell lenniük saját tagjaikra, más kutatói tradíciókra, és ezek episztemológiai értékeket változatosan vitató elképzeléseire. Mindenkinek az álláspontja legalább egy kutatói hagyományban gyökerezik. A nyilvános megfontolásokból létrehozott tudás lenne az alapja a megvizsgált neveléstudományi kutatásokon keresztül a hagyománynak. Fontos megjegyezni, hogy néhány lényeges nézeteltérés ellenére egy ilyen nyilvános kritikai diszkurzusnak a célját illetően széles körű konszenzus alakult ki (Rawls, 2001), amit különböző nézőpontok, talán még eltérő indoklással is, de alátámasztanak. Ez az egyetértés nem sajátít majd ki a priori egy tradíciót, s előfeltétele a racionális diszkurzus. Az átfogó konszenzus gondolatát Rawls igazságról szóló elméletéből kölcsönöztem, átdolgozva alkalmazom itt, a kutatás céljainak és módszereinek megfelelően, megokolható, de nem teljesen összemérhető megközelítési módszerek által megtámogatva, amiket különböző elméleti csoportok dolgoztak ki.

### **Csoportok közti hermeneutikai párbeszéd**

Az utolsó fajtája a párbeszédnek a csoportok közti tanulásra koncentrál. Ezek a párbeszéd hermeneutikaiak, mivel a tudás, gyakorlatok és az egymással versengő elméleti csoportok céljai után kutatnak, és azokat interpretálják. A csoportok megoszthatják egymással közös céljaikat, megfogalmazott problémáik között is lehetnek közösek, de különböző nézőpontok és megközelítések alkalmazásával teszik ezt. Egy kutatói megközelítésbe való „beavatás” konceptuálisan szemellenzőssé / vakokká tehet minket (Kuhn, 1970), de ha a megfigyelésben, egy perspektíva megértésében és alkalmazásában éles szeműek vagyunk, akkor a határok nem lesznek átjárhatatlanok. Sőt, ha megtanulunk egy adott nézőpontból megfigyelni valamit, akkor megérthetjük mások megfigyelésének alapjait, és azt, hogy minden kutatói tradícióba beletartozik egy potenciális kifejezőkészlet (Strike, 1974). A csoporton belüli diszkurzusoknak döntő indokot szolgáltathat ez, hogy a nyilvános vita felé nyissanak, és saját hibáikat kijavítsák a mélyre ható kritika révén. Hasonlóan, a csoportok közti hermeneutikai

párbeszéddek kimutatják a nyilvános érvelés elégtelen és esetleg hegemón mivoltát. A kutatói megközelítések áttekintése a tudás forrásául szolgál, eszközöket nyújt kritikailag megbecsült neveléstudományi kutatásokhoz, és a diszkurzus természetének lehetséges revíziójához.

Sleeter könyve (2001) a megőrződő hagyományokról jó példa a csoportok közti hermeneutikai párbeszédre. Négy különböző tradíciót tekint át, valamint a releváns tudás megértését és termelését, s ez nagyon lényeges a tanár szempontjából, mert így megtanulja azt, amit mindegyik javasol, és felismeri viszonylagos korlátaikat is. Ez a négy episztemológiai pozíció a következő: pozitívizmus, fenomenológia, narratív és emancipatorikus kutatások. A szerző által megszólaltatott nézőpontok további kutatások alapjául szolgálnak, melyek témája a változatos episztemológiai és módszertani irányultságú neveléstudományi kutatások. Sleeter érzékeli a hagyományokon keresztüli összehasonlítás kihívását, felbecsüli és azonosítja a jövőbeni kutatások irányait. Könyvünk további fejezeteiben más példák is előfordulnak még a csoportok közti hermeneutikai párbeszédre. A fontosabb kutatói megközelítések megmutatásával a szerkesztők a további kritikai vizsgálatokhoz nyújtanak alapot. A különböző módszerek artikulációjával nem a vita megindítása volt a könyv célja, de az így megindulni tudó kritikai párbeszéd mind a másik megismerése szempontjából, mind saját megfontolásaink nyilvánosság előtti újravizsgálásának okán szükséges.

A potenciális beszélők relevanciájának, valamint az oktatáskutatók felelősségének kérdéseire sokkal bonyolultabb a válasz, mint az előző két diszkurzus esetében. Releváns beszélők lehetnek különböző hagyományokhoz tartozó kutatók, akik elegendő ismerettel rendelkeznek a fontosabb elméletekről és módszertani követelményekről, és más megközelítések iránt is érdeklődnek<sup>xii</sup>. A csoportok közti hermeneutikai párbeszédeknek két fő célközönségük van. Elsőként a többi professzionális kutatói közösségről kell szót ejteni. Ezek a csoportok minden bizonnyal más tradíciókból is tanulnak, felhasználják azok tudását, a csoporton belüli és a csoportok közti, közös episztemológiai kötelességeinket érintő párbeszédben egyaránt. A második, tágabb közönségbe a pedagógusok és az állampolgárok tartoznak, akik érdekeltek a sokféle kutatói tradíció értékeinek és hasznosságának elsajátításában. Az így szerzett tudás (mindkét közönség számára) azt a nyereséget jelenti, hogy másokról tanultak, és növekedett a hasznosítható tudásuk a „nyilvánosság előtti kritikai diszkurzus” változó természetét illetően.

A 2-1. számú táblázat a három kritikai párbeszéd rövid összefoglalását adja, a célokat, a releváns beszélőket, a párbeszéddek közönségét és a tudás legitimációjának útjait figyelembe véve. A három típusnak csupán rövid vázlatát adja ez, nem tételezem fel, hogy az egyik párbeszédben való részvétel a többi irányában bizonyos orientációt adna. Sőt, a releváns beszélők által kialakított csoporttagság és érvelés a diszkurzusok közti interakciók eredménye. Minden egyes beszélő több mint egy csoport tagja lehet és több párbeszédben is részt vehet ugyanabban az időben. Továbbmenve: ezek a párbeszéddek nem feltétlenül vezetnek konszenzushoz, sőt a teljes közmegegyezés amennyire nemkívánatos, éppolyan elérhetetlen is. A párbeszédekben részt vevők egyet érthetnek és vitatkozhatnak egymással, s ez több ok miatt is így alakult ki.

2-1 táblázat

A kritikai diszkurzusok három formájának összehasonlítása

Csoporton belüli kritikai diszkurzus	A nyilvánosság előtti kritikai diszkurzus	Csoportok közti hermeneutikai párbeszéddek
--------------------------------------	---	--

Célok A kutatói csoportok központi elméleteinek, előfeltevéseinek	Episztemológiai fejlődés, a neveléstudományi kutatások	Különböző tradíciókból való tanulás, a
--	--	--

<p>és ontológiai igényeinek megalkotásáról, osztályozásáról és kiterjedéséről szóló fejlesztő és definitív munka. Magába foglalja az új tagok szocializációját is.</p> <p>Releváns beszélők A kutatói hagyomány tagjai azok lehetnek, akiknek elegendő tudásuk van, hogy megértsék a viták központi teóriáit, természetét, az ezzel járó kötelezettségeket.</p> <p>Közönség</p> <p>Két alapvető közönsége van: (a) A professzionális kutatói közösség, akik tudással vagy érdeklődéssel rendelkeznek a kutatói hagyomány központi elméleteinek és metodológiai igényeinek hasznáról. (b) A pedagógusok és állampolgárok szélesebb rétege, akiket érdekel a neveléstudományi kutatás.</p>	<p>értékének hagyományokon keresztül történő megbecsüléséhez. Kritériumok lehetnek a belső konzisztencia, az empirikus tapasztalatoknak való megfeleltethetőség, a hivatásukat űzőknek gyakorlati haszon, és így tovább.</p> <p>A kutatói hagyomány tagjai azok lehetnek, akiknek elegendő tudásuk van, hogy megértsék a viták központi teóriáit, metodológiai igényeit és a nyilvánosság előtt felelnek azon fejlesztő eljárásokért, amelyekkel megvizsgálják a kutatások értékeit, a hagyományokon keresztül.</p> <p>Két alapvető közönsége van: (a) A professzionális kutatói közösség, akik különböző kutatói hagyományokból érkeztek és tudással vagy érdeklődéssel rendelkeznek a tradíciókon keresztül fejlődő kritikai diszkurzusról. (b) Egy partikuláris tradíció tagjai, akik a nyilvánosság és más hagyományok előtt felelnek kutatásaikért.</p>	<p>„csoporton belüli kritikai diszkurzus” és a „nyilvánosság előtti kritikai diszkurzus” újraértékelése, a belőlük nyerhető hasznos tudás szempontjából.</p> <p>A kutatói hagyomány tagjai azok lehetnek, akiknek elegendő tudásuk van, hogy megértsék a viták központi teóriáit, metodológiai igényeit, és más megközelítési módok iránt is érdeklődnek. A központi elméletek sikerességéről szóló tények vizsgálata is beletartozhat az ilyen párbeszédbe, a hagyományokat természetesen mindig figyelembe véve.</p> <p>Két alapvető közönsége van: (a) A professzionális kutatói közösség, akik különböző kutatói hagyományokból érkeztek és érdeklődéssel rendelkeznek más tradíciók irányában, hogy ezeket a csoporton belüli és a csoportok közti, közös episztemológiai megfontolásainkat is érintő párbeszédekben</p>
--	--	---

<p>Legitim tudás</p> <p>A kutatói hagyományban lezajló kritikai vitákból táplálkozik.</p>	<p>A legitim tudás a hagyományokban alkalmazott és elismert kritériumoknak megfelel. Legalább egy gyenge konszenzusnak fenn kell állnia ehhez a különböző elméleti / módszertani tradíciók között, a neveléstudományi kutatások értékéről és episztemológiai kötelességeiről.</p>	<p>alkalmazzák. b) A pedagógusok és állampolgárok szélesebb rétege, akiket érdekel különböző kutatói tradíciók hasznossága és értéke.</p> <p>Különböző hagyományok tagjai indítványozzák, másoktól tanulva, abból a szándékból, hogy megváltoztassák a „nyilvánosság előtti kritikai diszkurzus” természetét.</p>
---	---	---

### Diszkurzusból kritikai diszkurzus

A három szubsztantív párbeszéd bármelyike várható, hogy előfordul egy olyan közösségben, mely kritikai diszkurzust folytat. Az ilyen párbeszédhez hozzátartoznak az értékek, amiknek ki kell fejeződni, és a vitának alávetettek – reflexív kérdésként ezek a társadalmi normákról folynak, és a nyilvánosság előtti párbeszédnek második típusát alkotják. Longino munkájának felvázolásával (2002), egy sor, a szociális tudáshoz tartozó társadalmi szabály felvázolásával kezdek hozzá a közös ügyeinkről folytatott nyilvános vita tárgyalásához. Négy norma létezik a tudástermelés társadalmi gyakorlata szempontjából: ezek a helytel, értelemmel, nyilvános standardokkal és az egyenlőség természetével kapcsolatosak. A normák fejlesztő kritikai közösségeknél további vizsgálatok számára kedvező kiindulást jelenthetnek. Mindegyiket az AREA (American Educational Research Association) példával illusztrálok. A helyszín normája azt a szükséges területet jelenti, ahol a tények, módszerek, előfeltevések és érvelések kritikája nyilvánosan megjeleníthető. Például az éves AERA konferencia ezt az igényt elégíti ki. Az értelem igénye azt a képességet jelenti, amellyel a közösség más véleményeket, s ennek függvényében hiteket és elméleteket tolerál; s erre reakcióként módosulások történnek a kritikai diszkurzusban. Az AERA folyóirata, az Educational Researcher rendszeresen prezentálja ezt, mikor vélemény-ellenvélemény cikkeket publikál. A nyilvánosan elismert standardok az uralkodó teóriák, hipotézisek és megfigyelési gyakorlatok kritikájához nyújtanak elméleti bázist. Ezek a standardok meghatározzák a viták főbb vonalait, tekintetbe véve azt, hogy a kritizmus mennyiben van döntő hatással a vizsgálatot végző közösség céljaira. A releváns kritika megváltoztatja a közösség céljait és értékeit, ehhez hasonlóan alakulnak át a nyilvános standardok is. Az AERA Etikai Kódexe ilyen standardokat tartalmaz, a tagok értelmezéseivel és kommentárjaival egyetemben (Strike, et al., 2002). Végezetül, a közösségeket az intellektuális autoritások egyenlősége kell, hogy jellemezze. Ez az egyenlőség nem szükséges, hogy teljes legyen, így a szakértői tudás különböző szintjeit tudjuk a helyén kezelni. A szerkesztői tekintély és a vak lektorálás (*blind peer-review* – mikor a szerző és a lektoráló nem ismeri egymást) a megkülönböztetés táptalaját jelenti, amit néhány ismert autoritás végez. Az intellektuális minőségi tekintély

normája azt jelenti, hogy a döntéseket nem politikai vagy gazdasági nyomásgyakorlás váltja ki, hanem az episztemikus alapoktól függ. Az egyenlőség előmozdítja a megismerés sokféleségét és mérsékli a kutatói megközelítésekben az előítéleteknek, diszkriminációnak és szűklátókörűségnek köszönhető torzításokat. Az AERA által létrehozott Speciális Érdeklődésű Csoportok (*Special Interest Groups*) olyan közös színteret hoztak létre, amely potenciálisan nyitott a különböző kutatói nézőpontokra, és bekapcsolódik a jelenleg folyó neveléstudományi kutatásokba.

Longino (2002) társadalmi tudásról és szociális szabályokról szóló elméletében számos inherens feszítő erő rejlik. A nyilvános standardok és a mérsékelt intellektuális egyenlőség problémájáról van szó. Egy intellektuális közösséget az egyenlőség túlzott elismerése oda vezetheti, hogy a jobb érveket folytonosan a közösséget már szinte teljesen uraló kisebbségi pozíciókból vitatják. Longino tudatában volt ezeknek a veszélyeknek, és javasolt néhány megoldást, többek között a pluralitás különböző szintjei felismerésének és tolerálásának szükségességét a vizsgálati közösségekben. A szociális normák a tudásban jelentkező elnyomó jelleg javasolt kritikájának adják meg az episztemológiai bázisát. A normák a pluralitást és diverzitást szükségét hangsúlyozzák, anélkül, hogy álláspontjukat a szkepticizmus teljesen aláaknázná. Smith (1996) hoz erre meggyőző érvet: a posztmodern közvetítette a társadalomtudományok felé a reflexivitás fontosságát, és a reprezentáció súlyos problémáit, de fontos, hogy az elméletet „helyileg kialakult társadalmi gyakorlatokra és emberekre alapozzák.” (p. 173).

#### **A kritikai diszkurzus alkalmazása egy aktuális témában – illusztratív példa**

Az NCLB 37. cikkelye (ld. függelék) meghatározza a tudományosan megalapozott kutatás fogalmát, és csak az ilyenfajta kutatást tartja legitimálhatónak. A tudományosan megalapozott kutatás igényének megjelenése diszciplínánkban egy sor episztemológiai változást hoz maga után. Greene (1994) ismeretelméleti és kutatómódszertani kérdéseket érintő könyve foglalkozik ezekkel a változásokkal, s próbálja megmagyarázni az állandóan felmerülő gyanút, mely a társadalmi gondolkodásban jelentkező tudományosságot hamisnak, pozórnek látja (ld. még Strike, 1974; Toulmin & Leary, 1985). Mielőtt áttekintenénk a tudományosan megalapozott kutatás fogalmának részleteit, két előzetes megjegyzést szükséges tennünk. Először: a törvénynek ez a megalkotása különbözik a National Research Council által kinevezett bizottság ajánlásaitól (2002), a neveléstudományi kutatás alapelveire vonatkozóan (ld. még Jacob & White, 2002). Ez a jelentés még sokkal megengedőbb a nézőpontok sokféleségét illetően, és egy sor intézményépítő stratégiát javasol a neveléstudományi kutatások átfogó fejlesztésének céljából. A vita kontextusában alakult ki ez a meggyőződés. Másodszor: az a fajta gondolkodás jelentkezik itt, amelyben a kísérleti modellek jelentik a mércét, amihez képest, és ami alapján értékelik a neveléstudományi kutatásokat, hogy így a legerősebbek maradjanak meg. Az az igény, hogy a kísérleti kutatások legyenek a megoldás részei, mellyel megbízható tudást alapozunk meg, elkésett igény – ilyen kutatások jelenleg is folynak, és számos mód áll rendelkezésre, hogy sok fontos kutatási területen támogassuk ezeket a munkákat. Valójában, a neveléstudományban zajló kísérleti kutatásoknak hosszú történetük van (Campbell & Stanley, 1963; Gage, 1978; Lagemann, 2000; Mayer, 2003; Thorndike, 1913). Hogy elkerüljük az üres, értelmetlen célkitűzéseket, jobban meg kell határozni pozíciónkat. Slavin (2003) azzal próbált differenciálni, hogy az inkább találmányra választott és rigórozusabb kísérleteket támogatta, elismerve más tanulmányok értékeit is. Slavin a kísérleti kutatásokat támogatja és tudományos forradalmat jósol a közeljövőben, míg a korábbi kísérletek sikertelenségeit a viszonylag rövid időtartammal és a vizsgálati tárgyak mesterséges jellegével magyarázza.

Az AERA számos tagja támogathatja a politikát, amely „szigorú, szisztematikus és objektív eljárásokat alkalmaz, hogy megbízható és érvényes tudást szerezzen az oktatás gyakorlatában és programjaiban” (NCLB 37, A paragrafus), habár közülük néhányan

kétségtelenül ellenzik a program által kötelezővé tett, illetve erősen preferált „véletlenszerűen kijelölt kísérleteket” (B paragrafus iv), melyek számos potenciális problémát felvethetnek. A vita természetének részletezésével vizsgáljuk meg, hogy a törvény milyen változásokat hozott az oktatáskutatóknak. A három, fentebb már leírt kritikai diszkurzus – csoporton belüli, nyilvánosság előtti, csoportok közti / hermeneutikai - segítségével teszem meg ezt.

Bármely folyamatot, amely kutatási módszert akar törvényesíteni, vitatok, s kritikám kétféle módon érvényesül. Először: nincs olyan a priori előfeltevés, amely szükségszerűen inadekvát lenne egy kísérleti kutatásban, legfeljebb csak bizonyos célok elérésében nyújt segítséget. Az ilyen eljárást nyugodtan nevezhetjük tudományosnak és hasznosnak, ha megfelelően alkalmazzuk – akár csak egyes elemeket definiálunk tudományosnak, akár a neveléstudományi kutatásokat egészében tudományosnak nevezzük, ami még ellentmondásosabbá teszi a helyzetet. Másodszor: a kutatás egyes típusai inkább kiérdemlik a „tudományos” jelzőt, de a központi kérdés itt az, hogy érdemes-e ilyen megkülönböztetést tennünk, vagy inkább azzal kellene foglalkoznunk, hogy bizonyos célok eléréséhez milyen partikuláris módszert válasszunk. A központi kérdés felismerése annak felfedezését jelenti, hogy a megsokszorozódó párbeszédnek szükségesek ahhoz, hogy a kutatói közösség kritikai oldala (amivel a társadalmi kérdések iránt felelős) tovább erősödjön.

A módszer ellen, ahogyan az NCLB a vizsgálatot definiálja az érveket a három kritikai diszkurzusból kölcsönzöm. Nem hiszem, hogy ilyen párbeszédnek előfordulhatnának, de jól illusztrálhatják a diszkurzusetika alkalmazását, hogy fejlesszük kritikai képességeinket.

A „véletlenszerűen kijelölt kísérletek” értékét a neveléstudományokban kísérleti kutatásokat végzők kritikai közösségén belül kell megvitatni – ahogy korábban már leírtam, ez egy elméleti csoport által folytatott, a csoporton belüli kritikai diszkurzus lenne. Két fő akadályt szükséges legyőznie az ilyen argumentációnak. Először is a csoportnak meg kell alapoznia a „véletlenszerűen kijelölt kísérleteket”, mint preferált módszereket, hogy kielégítsék a tudományos vizsgálat episztemológiai igényeit, amint a tudománytörténetben is láthatjuk (pl. Kuhn, 1962/1996; Toulmin, 1972). A tudományos gyakorlat empirikus tanulmányait így megalapozzák, bár a fent említett kísérletek a tudománynak csak kis szeletét alkotják, és a szűk paramétereken kívül eső kutatásokat félreleteszik (Bazermann, 1988; Collins, 1981; Jasanoff et al., 1995). A bizonyítás nyilvánvalóan a kutatókat terheli, így tudják megállapítani a tervezett módszer tudományos érvényességét és kellő kifinomultságát. Erős okunk van azt hinni, hogy a kutatási területet, amit tudománynak neveznek (biológia, fizika stb.) ritkán érte ilyen extrém módszertani nyomás a törvényhozó testület részéről. Vitatható, hogy a tudományos mező számára a módszertani korlátokat belsőleg kell-e felállítani (a részletekért ld. Jacob & White, 2002), de az sem teljesen magától értetődő, hogy más „tudományos” diszciplínákban a metodológiai megszorítások teljesen függetlenek a kutatás céljaitól és igényeitől (Laudan, 1977). Mindezt bizonyítják a tudományos tudás és gyakorlat szisztematikus vizsgálatait, a filozófiát, szociológiát, antropológiát és retorikát illetően (Bazermann, 1988; Collins, 1981; Jasanoff et al., 1995; Knorr-Cetina, 1999). A kormányzati tényezők részéről történő nyomásgyakorlás a tudományokra nézve nagyon veszélyes, mint azt a leghíresebb példa, Liszenko kártékony nézetei is bebizonyították a szovjet biológiai és agrártudományokban (Medvedev, 1969).

A csoporton belüli kritikai diszkurzusban további akadályt jelent az ilyen korlátok közé szorított módszer érvényességét illetően a történeti példák a társadalomtudományokban, és főleg a neveléstudományban. Mindig próbálták ilyen rendeletekkel megkötni a vizsgálatokat és ezek a kísérletek mindig megbuktak. A tudományon belüli érvek arról, hogy mi számít helyes kutatói módszernek és megközelítésnek alkalmanként egyes nézőpontok kizárásához vezet, a szigorú viták gyakori eredménye az, hogy egy paradigma privilegizált helyzetbe jut másokkal szemben. Azokban az esetekben, amikor ez nem így történik, a tudományról való a priori döntések önként jönnek létre, de ezek az eredmények kevésbé

hatásosak, mint ahogy azt Toulmin és Leary leírja a pszichológia történetében (1985), vagy a behaviorista neveléstudományi kutatásokról szóló művében Strike (1974) beszámol róla. Nehéz az akadályokon túljutni, de az argumentáció következő szintje megköveteli, hogy egy nagyobb területre nyissunk tért, és a nyilvános beszéd is alaposabb preskripciókat kíván meg a neveléstudományi kutatásokban.

A nyilvánosság előtti kritikai diszkurzus a kutatások különböző irányainak bázisát veszi figyelembe, és a források ellentmondásai határozzák meg. A megvitatás nélküli, előírt módszerek kutatásokkal való összekapcsolása, mint ahogy az NCLB is indítványozza, a valódi párbeszéd eltüntetését jelentheti. Például, az ilyen fajta kísérleti kutatás előírása, mint csodaszer az episztemológiai problémák megoldására, azt kockáztatja, hogy megbukik az érvelés a releváns beszélők közt. A módszer törvényesítése vagy más kényszerítő eszközök használata, akármilyen árnyaltan is történik, teljesen semmibe veszi a nyilvános beszéd terét, így szükségszerű lesz az a feltevés, hogy elkerüljük azokat az érveket, amelyek nem győzhetnek. A módszer törvényben való reprezentációja / absztrakciója is nyújt erre néhány bizonyítékot, de a kutatási trendek alapos analízise igazolni tudja a fentebbi vádat. Amíg a neveléstudományban a kísérleti megközelítésnek kétségtelenül hasznos az alkalmazása bizonyos körülmények között, és része egy erőteljes intellektuális légkörnek, amit az egymással versengő sokrétű gondolatok alakítanak ki, addig nehéz lesz bebizonyítani a módszer elsőbbségét bármely alkalmazással szemben. A kísérleti megközelítéseknek értéke van, de a neveléstudományok kutató közösségét még meg kell győzni, hogy a legitim tudás egész spektrumát meghatározza és magába foglalja. A tanítással kapcsolatos kutatások történetét 1963-tól 2001-ig felölelő négy kötetes munka, a *Handbooks for Research on Teaching* (Gage, 1963; Richardson, 2001; Travers, 1973; Wittrock, 1986) jó példát nyújt erre, megmutatva, hogy a különböző módszerek nem konvergálnak egymással, se tudományos, se bármilyen értelemben.

A kritikai diszkurzus elkerülése több szempontból is szerencsétlen lépés. Először is a kutatási módszerek kivétele a tudományról folytatott vitából performatív ellentmondást<sup>xiii</sup> eredményez (Habermas, 1990). A tudományos evidencia értékének elismeréséhez tapadó igény még nem jelenti a tudományos definíció értelmében vett evidencia meglétét. Egy intellektuálisan becsületos megközelítés részt venne a társadalmi párbeszédben, vagy újraalkotná azt, hogy a preferált kutatási módszer kielégítse a vita során kialakult kritériumokat. Másodsor, a vita kontextusának megváltozása szolgáltatja a szegényes példát, nem a vitában törvényesen győző érvelés. A nyilvános beszéd episztemológiai alapja a kritikai diszkurzus folyamánya kéne, hogy legyen, tekintet nélkül a pénzügyi finanszírozók és befolyásos politikusok összehangolt munkájának köszönhető különböző kutatói megközelítéseinek értékeire. Harmadsor, a nyilvános érvelés természetét alá lehet aknázni, ha a releváns beszélők értékének igazolását ignoráljuk.

A párbeszéd harmadik fajtája a megközelítések különbségein keresztül megértést szolgálja. A csoportok közti hermeneutikai párbeszéd biztositja, hogy tanuljunk ezekből a különbségekből, és bármely perspektíva erősségeit és gyengeségeit megismerjük. Az NCLB programjára reflektáló tudományos kutatás definícióját egy fontos tény támasztja alá: az orvostudományban ilyen alapokon meginduló kutatások sikeressége (pl. Slavin, 2003). A csoportok közti hermeneutikai párbeszéd a következő témákkal kapcsolatban vetnek fel kérdéseket: az orvosi kutatások által támogatott szubsztantív tudás, a saját kritériumokra alapozott kutatások sikere – beleértve a nyilvánosság előtti párbeszéd feltételeit is, az orvosi modellek átválthatósága az oktatás – nevelés világára; azok a különböző utak, ahogyan a neveléstudomány az orvosi kutatások különböző hagyományaiból tudott tanulni. A medicinális modellek alkotórészeivel kell a neveléstudománynak megalapoznia a tág körű és kiterjedt alkalmazhatóságát az ilyen modelleknek a neveléstudományi tárgyú kutatások túlzottan széles palettáján. Ezen modellek tudományos kutatásként történő értékelése azt a



feladatot rója ránk, hogy meggyőzzük a tudományos közösséget az ilyen megközelítés fenntartható érvényességéről, mind a saját tradíció, mind a neveléstudományi kutatásokat jellemző különböző perspektívák felé. Ez a feladat episztemológiai változásokkal fog járni.

Az első nehézség, amivel a szigorú vizsgálat szembesül, mikor a tudományos kutatás definitív alakját ellenőrzi, az orvosi és neveléstudományi kutatások analógiájának érvénye. Az orvosi modell arra az előfeltevésre épít, hogy a kutatás egy kezelés validitására irányul. Még ha a vizsgálat érvényesnek is bizonyul a kezelés tesztelése során, az ilyen kezelések olyan tudásra építenek, amelyet generáló folyamatok nem biztos, hogy a mi nézőpontunkból tudományosnak számítanak (a kémia kutatástörténete példa erre, mivel nem az elméleti fejlődést nem mindig támasztja alá szigorú kísérleti / ellenőrző folyamat (ld. Kuhn művének Lavoisier-ről szóló részét, 1962/1996). A második nehézséget az jelenti, hogy a neveléstudomány kimeneti eredményei inkább vitathatóak, az orvostudományéval összehasonlítva. Ebben az esetben a meggyőzés folyamatába az tartozik, hogy az orvosi modellt, mint megoldást igazolja a kísérleti kutatások tradícióján kívülről érkező probléma esetén. Ez a probléma ijesztő eredményekkel jár az oktatás fejlődésének előfeltevéseit illetően, melyek a tudásra, tanulásra, tanulókra stb. vonatkoznak, s ez köti össze az eredmények koncepcióit a nevelésről szóló szubsztantív tudással. A tudásról szóló bizonyos előfeltevések elősegíthetik az eredményeket, melyeket különböző tesztekkel, statisztikai analízisekkel mérhetünk, miközben a vizsgálat más fajtáit kizárjuk. Ahhoz, hogy ez a megközelítés más kutatások viszonyítási pontjául szolgáljon, az szükséges, hogy a tudás és az oktatás problémáit különböző nézőpontokból vizsgáló kutatókat a medikális modell elemei meggyőzzék, azaz az ezen előfeltevésekkel rendelkező kísérleti kutatások fogalmi és koncepcionális elképzelései hatásosak legyenek.

#### **A tudás eliminálása módszertani megkötések révén**

A módszertani megszorítások bevezetése a kutatásba, akár elősegíti a kritikai diszkurzust, akár nem, az oktatási gyakorlat tudásának fontos részét eltüntetheti. A fő probléma kutatási tárgyunk céljának tudományosan megalapozott definiálásában – még ha ez tág értelemben is történik meg -, annak a tudásnak az eltűnése, mely nehezen fejezhető ki a „tudományos”-nak mondott műfajok propozicionális keretei között. Köszönhetően a széles körű tudományos kételkedésnek, szinte lehetetlennek tűnik egy átfogó taxonómia felállítása a tudásfajtákról. Ugyanakkor van néhány példa, mely optimizmusra adhat okot a küszöbön álló tudományos forradalmat illetően.

Az oktatás kérdése elválaszthatatlan a moráltól. A nevelés-oktatás politikája, intézményrendszere és gyakorlatai számos, az emberekről, igazságról, jóságról stb. szóló előfeltevést rejt magában (ld. Strike, írásom 3. fejezetében). A neveléstudomány etikai dimenziói jobban igazolhatók, kutathatók, mint a kimenetre alapozott programok hatékonysága. Ezen oktatási programok értékelése, potenciális előnyei bizonyos népességre vonatkozóan, kiadási oldala, mind-mind az igazságról vallott kimondott, vagy kimondatlan koncepcióktól függ. Az empirikus problémamegoldás iránt megnyilvánuló bizalmat ellensúlyozhatja ez a szempont, s az ilyesfajta erkölcsi érvelés egyben empirikus következményekkel is jár, még ha nem minden következmény lesz is hozzáférhető a véletlenszerűen kijelölt kísérletekkel, vagy ellenőrzéssel operáló empirikus vizsgálat számára.

A neveléstudományi kutatás felelősséggel tartozik a gyakorlat irányában. Területünket hivatásszerűen űzők (tanárok, tanárképzők, tanácsadók, adminisztrátorok többek között) ezt a tudást mindennapi gyakorlatukban demonstrálják is. Számptalan módon jellemezhető az a tudásanyag, melyről az azt gyakorlóknak nem feltétlenül tudományosan megalapozott, hanem sokkal inkább naiv tudásuk van. Számos kutatás folyik ilyen irányban, például a személyes gyakorlati tudásról ((Connelly & Clandinin, & He, 1997), a tanár tudásáról (Lytle & Cochran-Smith, 1992), a szakmai reflexióról (Schon, 1987), és a tanári gyakorlat etnográfiai leírásáról (Green & Dixon, 1993).

A kulturális tudás több formáját is tartalmazza a jó pedagógia. A tanulók tudása és a tanár tudása a tanulókról mind relevánsak az oktatási gyakorlat döntéseiben. A multikulturális oktatásfejlesztés különböző programjai felismerték ezt, hiszen a kulturális tudás értékeire, megosztására és kiterjesztésére építenek (Grant & Sleeter, 2003). Ennek a kulturális tudásnak magába kell foglalnia azokat a partikuláris közösségeket is, melyeket a kutatóknak értelmezniük kellene (Tillman, 2002).

A három fajta tudásból – etikai, gyakorlat – alapú és multikulturális – tevődik össze az a gyakorlati tudás, amit könnyen delegitimálhat, ha a kutatásunkat olyan a priori döntésekkel kötjük meg, melyek meghatározzák, mi alkotja a tudományt. A véleménykülönbségeket a kutatói közösségen belül és mindenkit kielégítő módon kell megoldani. A csoportok közti hermeneutikai párbeszéd célja olyan fórum megteremtése, ahol a különböző nézőpontokból tanulhatunk. A nyilvánosság előtti kritikai diszkurzusnak a megértés olyan útjait kell figyelembe vennie, amelyek levezethetők a rendelkezésünkre álló forrásokból, és nem hipotézisek teszteléséből származnak.

### **Konkluzió**

A fejezet elején három normatív kérdést tettem fel: Mi alapján dönt egy tudományos közösség valamely tudás legitimációjáról? Hogyan közelítsük meg a különböző tudástermelő módszereket? Mit jelent a releváns tudás az oktatás gyakorlatában?

Az első kérdésre válaszolva a kritikai diszkurzus elméletét vázoltam, amely tekintetbe veszi a megértés különböző útjait, értékeli különbségeiket, s ezt kapcsolatba hozza az ebből eredő eltérő perspektívákkal. Az episztemológiai pozíció, amit itt javasolok, nem kísérli meg definiálni a meghatározott előfeltevésekkel és kutatási folyamatokkal rendelkező legitim tudás fogalmát. Inkább az episztemológiai pozíciók által alátámasztott kutatási módszerek nyilvánossá tételét, megosztását támogatom, melyeket megsokszorozódó párbeszédnek vehetnek kritikai felülvizsgálat alá. A kritikai diszkurzus különböző típusainak és céljainak felismerésével, a tudás vizsgálata új utakra térhet a nyilvános – közös gondolkodás<sup>xiv</sup> folyamatainak segítségével. A párbeszéd három típusa – a csoporton belüli kritikai diszkurzus, a nyilvánosság előtti kritikai diszkurzus, és a csoportok közti hermeneutikai párbeszéd – különböző célokkal és szándékokkal rendelkezik, de mindegyik hozzájárul a neveléstudományi kutatások jobb megértéséhez.

A második kérdés a kutatási módszerekről folyó vita természetére vonatkozott. Habermas, Longino és Strike munkásságát felrajzolva, arra a következtetésre juthatunk, hogy a kritikai diszkurzusokon keresztül megnyilvánuló viták a releváns beszélők számára a minél erősebb bizonyító erejű (episztemikus), precedens értékű érvekért folytatott erőfeszítés lehetőségét jelentik, és a nézőpontok folytonos újragondolására készítetnek. A vitákat nem episztemológiailag semleges pozíciókból indítjuk, sokkal inkább összetett, partikuláris érvrendszereket alkalmazunk, annak érdekében, hogy a másikat meggyőzve legitimáljuk mondanivalónkat, elismertessük a különbségeket, amik elválasztanak. A Longino használta szociális normák fogalmát (mely társadalmi tudásunkhoz tartozik) az episztemikus közösségek ilyenfajta látásmódjának alátámasztására használtam fel. Ezek a normák tartalmazzák a tények kritikájául szolgáló nyilvános fórumok biztosítását, a közösségen belüli eltérő vélemények tolerálásának igényét, az uralkodó elméletek és gyakorlatok érékelésének szabályait, valamint a tudástermelésre vonatkozó társadalmi gyakorlatok egyenrangúságának elfogadását. A normák kapcsolatban vannak a kritikai diszkurzusok három fajtájával, s ez előrevetíti a társas episztemológia dialogikus jellegének kontinuitását.

Az utolsó kérdés az oktatás gyakorlatának releváns tudásanyagára vonatkozott. Véleményem szerint ennek a tudásnak a megalkotása becsületes, nyílt vitákat igényel a kutatási módszerekről. Nem hiszem, hogy olyan a priori döntések alapján kellene elfogadnunk bizonyos módszereket, melyek a „tudományos” értékhez való ragaszkodás jegyében születtek meg. A tudományos érték amúgy is természetes módon következik a tudástermelés különböző

megközelítéseiből adódóan. A kutatás külsődleges meghatározása kétszeres veszélyt jelent a tudásra nézve. Először is, a tudományos tudás igénye torzulhat a módszerekre vonatkozó előfeltevések által. Bizonyos kutatási módszerek példája mutatja, ahogyan a morális érvelés kárára támogatják az empirikus tudást. Másodsor, az a tudás, amin az oktatás gyakorlata alapul, a természettudományok tudásmodelljeiből kölcsönzött, s különböző módszerek a priori döntései is érvényteleníthetik ezt. El kell gondolkoznunk azon tudás értékéről, melyen alapul oktatási gyakorlatunk.

### **Reflexivitás, kontingencia és párbeszéd**

A fejezet az episztemológiai infrastruktúra felépítésének különböző módjaira kívánt példákat nyújtani, figyelembe véve a neveléstudományi kutatások természetére, céljaira és értékére vonatkozó álláspontok különbözőségét. A neveléstudományi kutatók lehetséges párbeszédeit kijelölve, remélhetőleg egy olyan episztemológia fogalmát mutattam meg, amely érzékelteti a tudás plurális jellegét, diverzitását és társadalmi természetét. A pluralitás hozzájárul, hogy a tudástermelés kutatása új életre keljen, ami rendkívül fontos a pedagógusok, politikai döntéshozók és más kutatók számára, és megköveteli a kutatás kritikai diszkurzusban való megmérettetését. Kétségtelen, hogy folyamatos párbeszéd lesz ez, és szükséges a folyamatos párbeszéd, annak felismerése, hogy szótáraink esetlegesen. Nyelveink kontingenciájának mélyreható felismerése arra figyelmeztethetne minket, hogy alázattal kutassuk a tudást és hagyjunk nyitva más alternatívákat is (Rorty, 1989)<sup>xv</sup>. A neveléstudományi kutatások tudásának javasolt vizsgálati irányai azt igénylik, hogy megvizsgáljuk vitáink jellemzőit és újraalkossuk azokat. Visszatérve az eredeti kérdésre: Hogyan dönti el egy professzionális kutatókból álló közösség a legitim tudás hatókörét? Erre válaszolva vettem igénybe Habermas, Longino és Strike munkáit, hogy a párbeszéd és intézményi normák egy készletét ajánlva, ezek alapján megítélhessük a köztünk lévő különbségeket. Az episztemológia a dialógusok által megvalósuló folyamatos újravizsgálás eszköze lehet.

### **Köszönetnyilvánítás**

A szerző hálás köszönetét fejezi ki Linda Tillman-nak és Richard Duschl-nak, akiknek megvilágító erejű megjegyzései és javaslatai nagy segítséget jelentettek. Szintén köszönettel tartozok a kézirat tisztázásában nyújtott munkájukért Elizabeth Grace-nek, Jason Raley-nek és Kenneth Strike-nak.

### **Hivatkozások**

- Ayer, A. J. (1952). *Language, truth and logic*. New York: Dover
- Bazerman, C. (1988): *Shaping written knowledge: The genre and activity of the experimental article in science*. Madison, WI: University of Wisconsin Press
- Boyd R. (1985). Lex orandi est lex credendi. In P. M: Churchland & C. A. Hooter (Eds.), *Images of science: Essays on realism and empiricism* (pp. 3-34). Chicago: University of Chicago Press.
- Boyd R. (1992). Constructivism, realism, and philosophical method. In J. Earman (Ed.), *Inference, explanation, and other frustrations: Essays in the philosophy of science* (pp. 131-198). Berkeley: University of California Press.
- Boyd R., Gasper P., & Trout, J. D. (Eds.) (1991). *The philosophy of science*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brown (1977). *Perception, theory, and commitment: The new philosophy of science*. Chicago: University of Chicago Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Collins H. (1981). The seven sexes: A study in the sociology of a phenomenon, or the replication of experiments in physics. *Sociology*, 9, 205-224.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, (13)7, 665-674.
- Darling-Hamond, L. & Youngs, P. (2002). Defining „highly qualified teachers”: What does „scientifically-based research” actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
- Duschl, R. A. & Gitomer, D. H. (1991). Epistemological perspectives on conceptual change: Implications for educational practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 28, 839-858.
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and education research. *Educational Researcher* 31(8), 4-14.
- Fuller, S. (1992). Social epistemology and the research agenda of science studies. In A. Pickering (Ed.), *Science as practice and culture* (pp. 390-428). Chicago: University of Chicago.
- Gage, N. L. (Ed.). (1963). *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gage, N. L. (1994). The scientific status of research on teaching. *Educational Theory*, 44(4), 371-383.
- Garrison, J. W., & Macmillan, C. J. B. (1994). Process-product research on teaching: Ten years later. *Educational Theory*, 44(4), 385-397.
- Gee, J. P. (2001). Identity as analytic lens for research in education. *Review of Research in Education* 25, 99-126.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gordon, E. W. (1999). *Education and justice: A view from the back of the bus*. New York: Teachers College Press.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: Norton.
- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2003). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability* (3rd ed.). New York: Wiley.
- Green, J., & Dixon, C. (Eds.). (1993). Santa Barbara classroom discourse group. *Special Issue, Linguistics & Education* 5(3/4).
- Greene, M. (1994). Epistemology and educational research: The influence of recent approaches to knowledge. *Review of Research in Education*, 20, 423-464.
- Gross, A. (1990). *The rhetoric of science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1987). *The philosophical discourse of modernity* (F. Lawrence, Trans.), Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1985)
- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action* (C. Lenhardt & S. W. Nicholsen, Trans.) Cambridge, MA: MIT Press.
- Hanson, N. R. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Harding, S. (Ed.). (1993). *The „racial” economy of science: Toward a democratic future*. Bloomington: Indiana University Press.
- Howe, K. & Eisenhart, M. (1990). Standards for qualitative (and quantitative) research: A prolegomenon. *Educational Researcher* 19(4), 2-9.
- Jacob, E. & White, C. S. (Eds.). (2002). Scientific research in education (theme issue). *Educational Researcher* 31(8).
- Jasanoff, S., Markle G. E., Petersen, J. C., & Pinch, T. (Eds.). (1995). *Handbook of science and technological studies*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Keller, E. F. (1985). *Reflections on gender and science*. New Haven: Yale University Press.
- Kitcher, P. (2001). *Science, truth, and democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Kitcher, P. (2002). The third way: Reflections on Helen Longino's *The Fate of Knowledge*. *Philosophy of Science*, 69, 549-559.
- Knorr-Cetina, K. (1999). *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kuhn, T. S. (1962/1996). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lagemann, E. C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems: Toward a theory of scientific growth*. Berkeley: University of California Press.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Longino, H. E. (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Lynch, M. (1993). *Scientific practice as ordinary action: Ethnomethodology and the social studies of science*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lytle, S. L., & Cochran-Smith, M. (1992). Teacher research as a way of knowing. *Harvard Educational Review*, 62(4) 447-474
- Mayer, R. E. (2003). E. L. Thorndike's enduring contributions to educational psychology. In B. E. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 113-154) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Medvede, Z. A. (1969). *The rise and fall of T. D. Lysenko* (I. Michael Learner, Trans.) New York: Columbia University Press.
- Mukerji, C. (1999). *A fragile power: Scientists and the state*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Murray, S. (1998). *American sociolinguistics: Theorists and theory groups*. Philadelphia: Benjamins.
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assesment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC.: NICHD.
- National Research Council (2002). *Scientific research in education*. Committee on Scientific Principles for Education Research. Shavelson, R. J., & Towne, L. (Eds.), Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and education. Washington, DC.: National Academy Press.
- Phillips, D. C. & Burbules, N. C. (2000): *Postpositivism and educational research*. Lanham MD: Rowman and Littlefield.
- Rawls, J (2001). *Justice as fairness: A restatement*. Cambridge, MA: Belknap Press.
- Richardson, V. (Ed.) (2001). *Handbook of research on teaching*. (4th ed.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Rorty, R. (1982). *Consequences of pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass.
- Slavin, R. E. (2003). Evidence-based educational Policies: Transforming educational practice and research, *Educational Researcher* 31(7), 15-21.
- Sleeter, C. E. (2001). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically undeserved children. *Review of Research in Education*, 25, 209-250.
- Smith, D. (1996). Telling the truth after postmodernism. *Symbolic Interaction*, 19(3), 171-202.
- Sosa, E. (1991). *Knowledge in perspective*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Strike, K. A. (1974). On the expressive potential of behaviorist language. *American Educational Research Journal*, 11, 103-120.
- Strike, K. A. (1995). Discourse ethics and restructuring. Presidential address. In M. Katz (Ed.), *Philosophy of Education*, 1-14, Philosophy of Education Society.
- Strike, K. A., Anderson, M. S., Curren, R., van Geel, T., Pritchard, I., & Robertson, E. (2002). *Ethical standards of the American Educational Research Association: Cases and commentary*. Washington, DC.: American Educational Research Association.
- Suppe, F. (Ed.). (1977). *The structure of scientific theories* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.
- Tillman, L. C. (2002). Culturally sensitive research approaches: An African-American perspective. *Educational Researcher* 31(9), 3-12.
- Thorndike, E. L. (1913). *Educational psychology. Volume II: The learning process*. New York: Teachers College Press.
- Toulmin, S. (1972). *Human understanding. Vol. 1: The collective use and evolution of concepts*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Toulmin, S. & Leary, D. E. (1985). The cult of empiricism in psychology, and beyond. In S. Koch and D. E. Leary (Eds.), *A century of psychology as science*. (pp. 594-617). New York: McGraw-Hill.
- Travers, R. M. W. (Ed.). (1973). *Second handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. Chicago: Rand McNally.
- U. S. Congress. (2001). No Child Left Behind Educational Law, Pub. L. No. 107-110., 115 Stat. 1457. Washington, DC: Author.
- U. S. Department of Education. (2002a). Strategic plan 2002-2007, Washington, DC: Author.
- U. S. Department of Education. (2002b). *Meeting the highly qualified teachers challenge: The Secretary's annual report on teacher quality*. Washington, DC: Author.
- Wittgenstein, L. (1958). *Philosophical investigations*. (3rd ed., G. E. M. Anscombe, Trans.). New York: Macmillan.
- Wittrock, M. C. (Ed.). (1986). *Handbook of research on teaching: A project of the American Educational Research Association*. (3rd ed). New York: Macmillan.

## **Függelék**

### **Tudományosan megalapozott kutatás**

#### **A No Child Left Behind (Egy gyermek sem maradhat le) definíciója**

„(37) TUDOMÁNYOSAN MEGALAPOZOTT KUTATÁS – a „tudományosan megalapozott kutatás”

- (A) olyan kutatást jelent, ami az oktatási gyakorlatban és programokban megbízható és érvényes releváns tudáshoz vezető szigorú, szisztematikus és objektív eljárásokat alkalmaz; és
- (B) olyan kutatásokat foglal magában, melyek -
- (i) megfigyelésen vagy kísérleten alapuló szisztematikus, empirikus módszereket használnak fel;
  - (ii) a felállított hipotézisnek megfelelő adatok szigorú elemzését tartalmazzák, s így igazolják az általános következtetéseket;
  - (iii) a felmérések és megfigyelési módszerek által megbízható és érvényes adatokat szolgáltatnak az objektív kutatók, megfigyelések és felmérések, valamint az azonos vagy különböző vizsgálatokat végzők segítségével;
  - (iv) kísérleti vagy kvázi-kísérleti tervezés segítségével (melyben az egyének, entitások, programok, vagy tevékenységek különböző körülmények közé vannak helyezve), és megfelelő ellenőrzéssel tudják kiértékelni az érdeklődési feltételekből következő eredményeket, a véletlenszerűen kijelölt kísérleti

- módszer preferálásával, vagy más olyan elgondolással, mely tartalmazza a megadott feltételeken belül és azok között a kontroll lehetőségét;
- (v) a kísérleti tanulmányok megfelelő részletességéről és világosságáról gondoskodnak, reprodukálhatóak, vagy legalábbis megvan a lehetőség rá, hogy a ténymegállapításokból rendszerezetten újraépíthetők legyenek; és
- (vi) szakértői-bírálatával elismerte egy folyóirat, vagy független szakértők hagyták jóvá szigorú összehasonlító, objektív és tudományos kritikával.”

### Jegyzetek

<sup>i</sup> A látással foglalkozó tudósok szerint a dolgokat mindig egy bizonyos partikuláris kontextusban látjuk, s ez döntő befolyással van a top-down feldolgozás folyamatában. Norwood Russell Hanson az 50-es években ezt a percepció elméleti megterheltségének (perception is theory laden) nevezte. Háttérelméleteink (hiteink, vélekedéseink, elvárásaink) alapvetően befolyásolják amit, és ahogyan látunk. (Ford.)

<sup>ii</sup> A fogalom Hayde White narratív történetfilozófiájából lehet ismerős. (ld. uó.: *Metahistory : the historical imagination in nineteenth-century Europe* Baltimore, Md. ; London : John Hopkins Univ. Press, 1973.) (Ford.)

<sup>iii</sup> Ez a fogalom (underdetermination thesis) a tény és az elmélet, pontosabban a releváns tényeket kifejező proposíciók és az elméletet alkotó proposíciók közti kapcsolatot biztosítja. A tény nem bizonyíthatja az elmélet igazságát, és nem teszi lehetővé a teória kipróbálását. Az elméletben való hitet sosem garantálják evidenciák. (Ford.)

<sup>iv</sup> Az empirikus kifejezés itt a tények vizsgálatára vonatkozik, a pozitívizmus teoretikus tudását illető önként vállalt megszorítások nélkül.

<sup>v</sup> A tudományosan megalapozott kutatás támogatóinak figyelembe kellene venni, hogy a több évtizedes, különböző diszciplináris nézőpontokból végzett, empirikus alapú szisztematikus kutatások ellenére nagyon keveset hasznosított ebből a tudásanyagból a tudományos gyakorlatra összpontosító tapasztalati kutatás.

<sup>vi</sup> A meglévő episztemológiai diverzitás szintjeinek léte nem zárja ki, hogy ne igényelne a fejlődés újabb, különböző nézőpontokat. Csak azért mert megvan ez a sokféleség, még nem biztos, hogy valamennyi episztemológiai pozíció ki van fejtve, komolyan foglalkoznak vele és megfelelően alkalmazzák.

<sup>vii</sup> A tudás-, információszerzés szociális aspektusaival foglalkozó filozófiai részdiszciplína – *social epistemology* (Ford.)

<sup>viii</sup> A „discourse ethics” fogalmát kétféleképpen szokták magyarra fordítani – etikai elmélet, diszkurzusetika -, az eredetihez ez utóbbi áll közelebb, ezért fordításomban ehhez ragaszkodom. (Ford.)

<sup>ix</sup> A fordítás eredeti helyéül ld.: Habermas: *A kommunikatív etika. A demokratikus vitákban kiérlelődő konszenzus és társadalmi integráció politikai-filozófiai elmélete.* Új Mandátum, Budapest, 2001, 173. p. A műben nem szerepel az egész habermasi elmélet, csak szemelvények belőle. (Ford.)

<sup>x</sup> Ebben az esetben és a fejezetben belül a „beszélő” interakciók során fejeződik ki és társas folyamatok által válik relevánssá. A habermasi érveléssel megegyezően használom a fogalmat, az episztemológiai vonatkozások interszubjektív természetét kihangsúlyozva. Adott körülmények között a beszélő kutatóként részt vehet az elméleti csoport célokról, elméletekről és módszerekről folyó párbeszédeiben.

<sup>xi</sup> A fentebb említett nézőpont kritikájának érvelése megkerüli ezt az eljárást. A kísérletet a megszokottól eltérően kell kezelni, nevezetesen úgy kellene tárgyalni, hogy explicitté és a nyilvános vita tárgyává tegyük, ne pedig a kutatások implicit előfeltevései alapján konstruáljuk meg. Ez a kísérlet egy párbeszéd kezdete, s nem az utolsó szó lehet.

<sup>xii</sup> Habermas releváns beszélőjének ideáltípusához közelítve, aki egy lényegi párbeszédben vesz részt, sokkal bonyolultabbá válik a helyzet. A beszélőnek a tudás és érdeklődés mellett gyaníthatóan megfelelő társadalmi státussal kell rendelkezni, hogy az adott közönség relevánsként fogadja el személyét. A tudás szociológiájának ilyen kérdései nem tartoznak vizsgálódásom tárgyába.

<sup>xiii</sup> Ezen a ponton probléma merül fel a belső konzisztenciával kapcsolatban. A tudományról szóló, tudományosan megalapozott definíciók nem egyeznek a tudományosan megalapozott kutatásban preferált véletlenszerűen kijelölt teszteléssel. Saját kritériumaik alapján nem igazolhatóak. Érthetően nehéz olyan kísérletet létrehozni, amely megmutatja, hogy az ilyen neveléstudományi kutatások feljebbvalóak egy kontroll csoport által ellenőrzött kritériumkészletnél, s a megközelítés nyilvános oktatásra nehezedő terhe nem kevésbé komplikált. Így a tudományosan megalapozott kutatásnak önmagát kell igazolnia, saját módszereivel egy kutatói közösségen belül (pl. kísérleti kutatócsoportok felállításával, ellenőrzésekkel, véletlenszerű kijelöléssel), vagy el kell ismernünk, hogy a kutatások más premisszáikhoz hasonlóan ez is teljesen át van itatva ideológiával. Hasonló nehézséggel nézett szembe a verifikációs jelentésemélet (Ayer, 1952), és ugyanez gyökerezett az elkülönítés és a vizsgálható entitások pozitívista előfeltevéseiben (Boyd, Gasper, & Trout, 1991).

<sup>xiv</sup> Public reasoning – Rawls igazságosság elméletéből kölcsönzött fogalom. (Ford.)

<sup>xv</sup> Rorty amerikai filozófus gondolatrendszerének visszatérő vonása egy banálisabb szótár (a more banal vocabulary) használatának követelése, mely egyszerűbb nyelv használatát jelenti, szemben a tudomány azon

---

igényével, hogy mindig a felszín mögé (reflexíven) próbáljon hatolni, mintegy leleplezve a kijelentések ideologikus jellegét. Ezt a meglátását köti össze a kontingencia elméletével –ld. egyik fő művét (*Esetlegesség, irónia, szolidaritás*, Pécs, Jelenkor, 1994). (Ford.)

## Szószedet

*blind peer-review* - vak lektorálás

*discourse ethics* – diszkurzusetika (A „discourse ethics” fogalmát kétféleképpen szokták magyarra fordítani – etikai elmélet, diszkurzusetika -, az eredetihez ez utóbbi áll közelebb, ezért fordításomban ehhez ragaszkodom.)

*explanatory power* - magyarázó erő (A fogalom Hayde White narratív történetfilozófiájából lehet ismerős. (ld. uő.: *Metahistory : the historical imagination in nineteenth-century Europe* Baltimore, Md. ; London : John Hopkins Univ. Press, 1973.)

*foundationalist philosophy* - megalapozáselvű ismeretelmélet

*knowledge-producing communities* - tudástermelő közösségek

*scientifically based approach* - tudományosan alapozott megközelítés

*Special Interest Groups* - Speciális Érdeklődésű Csoportok

*the strong theory-dependence of scientific methods* - erőteljesen elméletbe ágyazott tudományos módszerek

*theory-dependence* - elmélettől való függőség

*theory group* - elméleti csoport

*theory-ladenness of perception* - az érzékelés elmélet általi meghatározottsága (A látással foglalkozó tudósok szerint a dolgokat mindig egy bizonyos partikuláris kontextusban látjuk, s ez döntő befolyással van a top-down feldolgozás folyamatában. Norwood Russell Hanson az 50-es években ezt a percepció elméleti megterheltségének (perception is theory laden) nevezte. Háttérelméleteink (hiteink, vélekedéseink, elvárásaink) alapvetően befolyásolják amit, és ahogyan látunk.)

*underdetermine* – aluldeterminálni

*underdetermination thesis* - az elmélet aluldetermináltsága (Ez a fogalom (underdetermination thesis) a tény és az elmélet, pontosabban a releváns tényeket kifejező proposíciók és az elméletet alkotó proposíciók közti kapcsolatot biztosítja. A tény nem bizonyíthatja az elmélet igazságát, és nem teszi lehetővé a teória kipróbálását. Az elméletben való hitet sosem garantálják evidenciák.)