

## **John Dewey tudásfelfogásának aktualitása**

*Dr. Kálmán Ungvári Kinga egyetemi adjunktus*

*BBTE Kolozsvár*

*Kogalniceanu utca 1 szám, Kolozsvár, kungvari@yahoo.com*

***Kulcsszavak: tudás, pragmatizmus, tapasztalat, kommunikáció, nevelés***

### **Absztrakt**

A tanulmány célja Dewey tudáskonceptiójának feltárása, relevanciájának, nevelésben, oktatásban való alkalmazhatóságának megvilágítása, főként azért, mert úgy gondolom, hogy Dewey-t a magyar szakirodalom kissé elhanyagolta és a nevelés területén kifejtett több évtizedes munkáját viszonylag leegyszerűsítő közhelyekbe foglalta.

A legalapvetőbb probléma, amivel itt foglalkozunk a tudástranzferálás kérdése: hogyan valósítható meg és mit remélhetünk tőle, figyelembe véve azt, hogy a ma átadott tudás, a közeljövőben aktualitását veszti. Ennek három – Dewey rendszerében - fontos eszközét mutatom be: a tapasztalatot, a gondolkodást és a kommunikációt, abban a reményben, hogy a fogalmak körvonalazása által a tudás átadhatóságának kérdéseire is választ kapunk.

A konklúzió mégis, mindig az, hogy a gondolatok utat mutatnak, lehetőségeket nyitnak meg, de végső válaszok nincsenek. A jellegzetes pragmatista attitűdöt citálhatjuk csupán: bárminek az igazságértékét a gyakorlat mutatja meg, ha a valóságban működik, akkor rendben levőnek tekinthető.

### **Abstract**

My aim with this study is to present Dewey's concept of knowledge and to demonstrate its adaptability and relevancy in education, mainly because the wide work of Dewey is relatively poorly presented in Hungarian literature and if it is mentioned, in most cases just shortly and with general clichés.

The central question of my research is the transfer of knowledge: how we can do it and what we can hope for in a society in which today's information is outdated tomorrow. I'd like to outline three of Dewey's instruments in this matter: experience, thinking and communication. The study of these three elements gives us some answers about the transfer of knowledge. But the answers are open, never definitive, so Dewey offers solutions but as a good pragmatist knows: the theoretic solution becomes true only if practice confirms it.

## 1. Bevezető gondolat

A tudás hatékony átadása, átvétele és főként a további használata John Dewey amerikai pragmatista nevelésfilozófus számára kulcsfontosságú probléma volt már a XX. század elején: „A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet a jövőre felkészíteni, hogy megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja, (...) tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes.” (Dewey, 1976: 99) Ma, amikor egyre több szó esik arról, hogy nem tartalmi, hanem minőségi jellemzőkkel kell leírni a tudás fogalmát, Dewey nézetei rendkívül aktuálisak. Az „átvihetőség”, a tudástranszferálás a későbbi szituációkban való alkalmazás képességének megtanítása-tanulása a nevelés egyik legfőbb kihívása. Tanulmányom célja bemutatni Dewey idevonatkozó elképzelését, mintegy rámutatni arra, hogy gondolatai mennyire aktuálisak és kiaknázatlanok.

## 2. A tudás eszközei: tapasztalat, gondolkodás, kommunikáció

### 2.1. A tapasztalat

A tudás problémája Dewey értelmezésében elsősorban a *tapasztalat* fogalmával függ össze. Dewey pragmatista naturalizmusa ember és természet kapcsolatát vizsgálta, különös figyelmet szentelve a természeti környezetnek, amely meglátásában az egyetlen realitás: magában foglalja a dolgokat és eseményeket. A természet az ember számára a tapasztalat révén jelenik meg, azaz a tapasztalat ember és környezetének interakciójából származik (Dewey LW 14:16). A tapasztalat egy próbálkozás, olyan aktív kísérlet, mely során valamilyen változás történik és jelentősége van az egyén szempontjából, nem passzív, nem diffúz hatású. Ha például egy gyerek tűzbe nyúl, csak akkor válik tapasztalattá, ha tanul is belőle. Tapasztalatból tanulni azt jelenti, hogy a tapasztalatban aktívan résztvevő szubjektum a következmények révén felfedezi a dolgok közötti kapcsolatot, tulajdonképpen transzferálja tudását.

Az élet folytonosságát a tapasztalatok rekonstrukciója eredményezi: a szokások, hitek, intézmények, a győzelmek és kudarcok újraalkotását jelenti ez a filozófus szempontjából. A tapasztalat folytonossága tehát létfontosságú, felbomlása egyensúlyvesztést jelent a fennmaradásban, ezt az egyensúlyt az ember aktívan és intencionálisan oldja meg, rekonstruálva előző tapasztalatok tanulságait, odafigyelve előzmények és következmények folytonosságára. A közösség éretlen tagjait az érettebbek avatják be a csoport közös

szokásaiba, átadják tapasztalataikat, *átadás és átvétel* folyamata biztosítja a *folytonosságot*. Ennek a procedúrának a nevelés képezi a legmegfelelőbb keretet, a társadalmi élet folytonosságának legfőbb garanciája az oktatás. (Dewey LW 13:11)

A nevelés akkor teljesíti az elvárásokat, ha tapasztalatokra épül, de nem minden tapasztalat egyben nevelő hatású is, jegyezte meg Dewey. Azok a tapasztalatok képeznek téves utat, amelyek a jövőbeli tapasztalatokat deformálják, megakadályozzák, sztereotípiákhoz vezetnek, beszűkítik a további tapasztalatok horizontját. A pillanatnyilag kellemes tapasztalat is alakíthat ki nem megfelelő attitűdöket. A gyermekeknek vannak tapasztalataik, a pedagógus számára a problémát a már említett téves, negatív hatású tapasztalatok képezik, hiszen a fejlődés a tapasztalatok minőségén múlik. A tapasztalatok minden esetben hatásokat fejtenek ki, tovább élnek későbbi tapasztalatokban, egyik sem független a másiktól, ezért van jelentősége – pozitív vagy negatív értelemben - minden tapasztalatnak. A nem megfelelő tapasztalatok hozzájárulnak ahhoz, hogy valaki a fejlődés alacsonyabb fokán maradjon. A tapasztalat folytonossága *növekedést* eredményez, olyan növekedést, amelynek általános, társadalmi, hasznossága nem vitatható, s ami a további növekedést is elősegíti. Ha a tapasztalat kíváncsiságot ébreszt, kezdeményezésre sarkall, akkor pozitív mozgatórugóvá válik. Azonban vannak visszahúzó tapasztalatok is: a tolvajlásban szerzett tapasztalatok növekedése előnyös lehet az elkövető számára, de nem szolgálja a közjót, az általános növekedést. (uo. 19)

A növekedés, tehát, az élet jellemzője, de Dewey figyelmeztet rá, hogy különbséget kell tennünk a különböző tapasztalatok között, s a nevelés ennek értelmében egyet jelent a tapasztalatok megfelelő szelekciójával.

A helyes nevelés a tapasztalat *által*, a tapasztalatért történik. A nevelő és nevelt tapasztalatai segítik elő a további tapasztalatokat. Az egyéni vonások figyelembe vétele elengedhetetlen feltétele a sikeres kommunikációnak: a pedagógus tevékenysége során szükségszerűen feltárja azokat az előzetesen kialakult attitűdöket, irányultságokat, amelyek a gyermek világát dominálják, ezekről kell megállapítania, hogy milyen mértékben kedvezőek és alakíthatók át a további növekedés érdekében. A gyermek tapasztalatait egy előre kidolgozott sémához idomítani rendkívül veszélyes - figyelmeztetett Dewey - sikertelenséghez vezet, a hagyományos oktatás ilyen jellegű uniformizáló tendenciájának káros hatásai egyre nyilvánvalóbbak ma már. A gyermek tapasztalatai külsők (környezet, megvalósítások) és belsők (érzések, képességek), ezek által jellemzik őt a megismételhetetlen, egyéni vonások. Az oktatás nagyfokú egyénre szabottságot követel, de ezt a felelősséget a hagyományos iskolai rendszerek nem vállalták fel. Jellemzően

alárendelték a külső tényezőket a belsőknél, noha ezek között állandó interakció van, szerepük Dewey értelmezésében egyenértékű.

Látható, hogy a tapasztalatnak két aspektusára is hangsúlyt fektet Dewey: a folytonosság elvére, mely longitudinálisan jellemzi a tapasztalatot, mint egymásutániségot múlt-jelen-jövő eseményei között és az interakció elvére, mely a laterális vonatkozása a tapasztalásnak: az egyén és a körülötte kibontakozó világ kapcsolatát fejezi ki (uo. 26 o.). A személy integrált, ha tapasztalatai is egybefüggők, integráltak - ennek a megvalósításának mértéke adja meg a nevelés értékét is. Azonban a hagyományos nevelés sok esetben teljesen figyelmen kívül hagyta a belső tényezőket, a tanuló céljait, vágyait, s csak azok lehettek a tradicionális nevelési rendszerben sikeresek, akik számára a megadott standardizált mérce éppen találó volt. Dewey nagy lépést tett a differenciált oktatás szellemisége fele, felismerve, hogy nem elegendő sikeresnek tekinteni egy módszert pusztán azért, mert valakik tapasztalatai szempontjából, valamikor működőképesnek bizonyult. Egy tananyag vagy módszer önmagában még nem értékelhető, hiszen attól válik sikeressé, ha olyan egyénekre alkalmazzák, akiknek tapasztalati háttere éppen összhangban van a javasolt nevelési megoldásokkal. Dewey következetes pragmatista módjára kiemeli, hogy semminek nincs absztrakt nevelési értéke, az alkalmazás tesz egy módszert sikeressé, vagyis az egyén tapasztalataihoz szabottsága lesz a pedagógiai siker mércéje.

Dewey a tapasztalat a nevelésben játszott szerepével kapcsolatosan következetesen bírálta a hagyományos dualizáló nézeteket (Dewey MW 9: 148 o). Mivel sok ideig úgy tekintették, hogy a testi tevékenységek idegenek, nem fontosak az iskolában, ezért a tanárok is arra törekedtek, hogy az ilyenfajta igényeket elfojtsák a tanulóknál. Úgy gondolták, hogy a test megakadályozza az értelmet a tanulásban, ezért a test mozdulatlanságát jutalmazták. Ez a felfogás abnormális helyzetet teremtett, amely fárasztó volt tanár és diák számára egyaránt. Nem volt közeg, ahol az energiákat levezethették volna, ezért nem egyszer értelmetlen erőszak formájában törtek felszínre a kifejtetlen erők. Az értelem és dolgok különválasztása oda vezetett, hogy túl nagy hangsúlyt fektettek a dolgokra és keveset a köztük levő kapcsolatokra, összefüggésekre, noha általában a tanulóknak nem egy bizonyos tárgyat kell megismerniük a tanulás folyamán, hanem annak a rendeltetését, működését megtapasztalni. Az oktatás azon mindenkori képviselőit bírálta Dewey, akik úgy gondolták, hogy lehetséges pusztán elméleti úton megismerni, noha nyilvánvaló, hogy tapasztalat nélkül a tudás csak üres szófordulat.

Dewey tehát úgy vélte, hogy bármilyen típusú legyen is a tapasztalat, az empirikus megalapozás rendkívül fontossággal bír a hatékony nevelésben. A hagyományos

iskolarendszerben a gyermekek hozzászórtak, hogy az iskolában tanultaknak nincs köze élettapasztalataikhoz, a tanultakat csak a tanórák kedvéért tekintik reálisnak, a való életben ezeket passzív, nem használható információkként könyvelik el. Dewey meglátásában csak azok az iskolák lehetnek sikeresek, amelyek laboratóriumokkal, kerttel, műhelyekkel rendelkeznek, ahol a gyermekeknek esélye van játszani, dramatizálni, kísérletezni, vagyis valós élethelyzeteket reprodukálni és ily módon tapasztalatokat szerezni (az előző fejezetben részletesen is bemutattam Dewey-féle iskolamodellt). Csakis autentikus problémával szembesülve fognak aktívan állást foglalni a tapasztalattal szemben, s érdekelni fogja őket a tevékenység, felelősséget fognak vállalni a megoldási javaslataikért.

A tapasztalat fogalmával összefüggésben, annak folytatásaként Dewey-nál beszélnünk kell a *gondolkodásról*, mint a tapasztalattal szoros kapcsolatban álló - a hagyományos filozófiáktól eltérően - nem konkurens, vagy szembenálló fogalomról. Dewey elgondolásában minden tapasztalatnak van egy ún. „cut and try” (uo. 151 o) - próbálkozás és tévedés – formája, amikor a tapasztalatot végző csak kipróbál lehetőségeket, mindaddig, míg rá nem talál a megfelelőre. Ez a fajta tapasztalat nagymértékben a véletlenre bízva az eredményt, ez az azonnali tapasztalat nem kognitív vagy csak minimálisan az. Ezzel szemben a reflektív tapasztalat átgondolt: kételkedő fázissal kezdődik, az adatok elemzése követi, majd egy általános elemzés, felülvizsgálat, hipotézis megfogalmazása szükséges ahhoz, hogy egy azzal kapcsolatos attitűd kidolgozása lehetővé váljék. Ez a reflektív tapasztalat már maga a gondolkodás? Dewey felváltva használja a két kifejezést: elmélet és gyakorlat, értelem és cselekvés nem különálló számára, hanem egymás folytatásait képezik. Gondolkodni nem jelent mást, mint a tapasztalati örök között hidat építeni, az elszigetelt tényeket összekötni, s az összefüggéseket megteremteni. A reflektív tapasztalatok a helyzetek közötti folytonosság megteremtésére szolgálnak, integrálják a részjelenségeket, ennek értelmében leszögezhetjük, hogy Dewey számára a tapasztalat és a gondolkodás erőteljesen metsző fogalmak.

## **2.2. A gondolkodás**

A gondolkodás fogalmának vizsgálatakor, tanulmányunk szempontjából elsődleges kérdés, hogy miképpen gondolkodunk, vagyis hogyan gondolkodik az, aki tanít és az, aki tanul? Dewey számára a gondolkodásnak a nevelés folyamatába való beépülése az egyik alapvető probléma. Arról a reflektív gondolkodásról beszél, amely az aktív, alapos, körültekintő megállapításokra épül, megbízható tudást eredményez, s szemben áll a nem megalapozott, nem kidolgozott, előítéletszerű gondolkodásmóddal. A reflektív gondolkodás egy kételkedő, konfúz állapottal kezdődik, ez az, ami kutatásra ösztönöz, probléma helyzettel

szembesít (Dewey LW 8: 121 o). A nevelésben ennek a folyamatnak különös jelentősége van, hiszen ha nem adunk meg egy problémát, ami megzavarja a gondolkodás zavartalanságát, egyensúlyát, akkor a tanuló nem is kezd el gondolkodni. A felmerülő nehézség hatására azonban megoldásokat keres, amelyeket előzetes tudása segítségével tár fel. Az autentikus gondolkodás nem fogad el hirtelen megoldásokat, evidenciák nélkül, a minimális reflexió nem elegendő. Dewey többször is hangsúlyozta, hogy a reflektív gondolkodás nem a kényelmes megoldást választja, hanem felkarolja, elfogadja a nyugtalanságot, szisztematikus kutatást végez (uo. 124). Az ilyen fajta gondolkodás értéke, hogy kiszabadít a (nevelési) tevékenységek rutinjából, nem engedi, hogy csak ösztönök és hajlamok vezéreljék a tevékenységet, hiszen abban az esetben csak a „vak természet működik”. Dewey szerint, aki nem látja tettei értelmét, az nem értheti önmagát sem, nem tudhatja azt, hogy ő maga miről szól, ellenben ahol létezik gondolkodás, ott a gondolkodó a jövő alapján cselekszik, megtervezi tetteit, megalkotja önmagát.

A nevelés szerepe fejleszteni a gondolkodást, amit az oktató a természetes adottságok alapján tud megvalósítani, mert csakis a gyermek vele született képességeire alapozva lehet eredményeket elérni. Dewey szerint a tanítás-tanulás egymáshoz úgy viszonyul, mint az eladás és vásárlás: a nevelési tranzakciókban a tanulni akaró kezdeményez, ahogy a vásárban a vevő. A tanárnak viszont rálátása van arra, hogy milyen szokások, késztetések mozgatják hallgatóját, mik a természetes adottságai, ezekkel szövetkezve tud megfelelően nevelni. A tanár feladata a kíváncsiság felélesztése, illetve fenntartása, probléma-centrikusan, pozitív intellektuális erőként. Ilyen vonatkozásban egyetlen tanuló sem tekinthető „gyengének”, mert a megfelelő módszer - Dewey szerint - szükségszerűen előidézi a tanuló érdeklődését, megalapozza gondolkodását. Dewey javaslata szerint a jó tanár időt ad a lassúbb gyerekeknek, differenciál a tanulók között, testre szabott feladatokat fogalmaz meg. Megjegyezhetjük, hogy ezek a gondolatai Dewey-nak a mai oktatásban is csak megfogalmazott, de nem megvalósított célkitűzések. A tanárok módszere sok esetben ma sem alakul rugalmasan a szituációkhoz, a valós kíváncsiság felkeltése nem képez tétet a pedagógusok számára, s a tanulók felelete ennek megfelelően merev és semmitmondó, nyelvhasználatuk fantáziátlan, nem történik igazi tudástranszfer.

Dewey külön beszél arról is, hogy a gondolkodás fejlesztésében fontos szerepet játszanak a tanári habitusok. A pedagógusok hajlamosak díjazni azokat a gyerekeket, akik lemásolják az általuk ismerttetett szellemi attitűdöt (és akik ennél fogva nem értik az attól különbözőket), túlbecsülik az elméleti beállítottságú tanulókat, visszautasítva a gyakorlatiasabb gondolkodásúakat. Mindennek standardizáló, uniformizáló, a gondolkodást

megbéklyózó hatása van. Az erősebb karakterű tanárok a személyes hatásukat gyakorolják a tanulókra, - ezért a tanulmányok motivációja nem a tananyag lesz, hanem a tanár-diák kapcsolat veszi át a tananyag-diák helyét, személyes függőség alakul ki, s a tantárgy értéke nem tényező többé (uo. 159). A tanár különiségei, személyes érdeklődése szintén a tanár és nem a tananyag tanulójává teszik a gyereket, aki többé nem arra figyel, hogy mi a helyes, hanem arra, hogy mit várnak el tőle. Dewey behatóan bírálta mindazokat a pedagógusi módszereket, melyek nem a reflektív gondolkodás kialakítására irányultak.

A hagyományos iskola alapvetően az enciklopédikus tudásra irányult, az információ önmagában képezte az elsődleges célt. A tendencia érvényes volt Dewey korában és érvényes a mai iskolák nagy részére, ez képezi az oktatás egyik meg nem oldott problémáját. Noha nyilvánvaló, hogy amennyiben a tanuló az ismereteket nem az élet közeli problémamegoldás végett tanulja meg, azokat később elfelejti, vagy nem tudja használni, mégis a tanárok célja sok esetben pusztán az ismeretek felmondatása, nem azok megértetése. Ennek következtében az értelem fejlesztése elmarad. A szülők, az iskola látható eredményeket vár el, ezért olyan sikeres a felmondott tananyag, miközben az igazi cél a tanulók intellektuális fejlődése volna. Dewey rámutatott arra, hogy a konformitás, a szabálykövetés mechanikus és egyszerűsítő, nem generál önálló gondolkodást, de ez a fajta – nem átgondolt - hagyománykövető viselkedés a mai napig a legmélyebb morális problémája az oktatásnak.

A tanulók, mint láttuk, memorizálják a felnőtt logikáját, a hagyományos pedagógia a külső sémákra alapozó mentális folyamatokat erősíti. Innen eredeztethető a gyerekekben kialakuló intellektuális tevékenységekkel, logikus gondolkodással szembeni averzió. Ennek ellenére nyilvánvaló, hogy az értelmi tevékenységeknek minden fázisban létezik logikája és, felismerhetők azok a logikai struktúrák, melyek a gyermek elméjében egy adott életszakaszban működnek: csak ezekre alapozva lehet a reflektív, autentikus gondolkodást beindítani. A gyermekekben ott vannak a természetes gondolkodási erők, ezeket - Dewey szerint - a nevelés során szakértői erőkké lehet alakítani, vagyis az alkalmi kíváncsiságot és ötleteket az éber, alapos kutatás irányába mozgósítani.

A tanulás, a gondolkodás folyamata közvetlenül implicálja az iskolai *szabadság* problémáját is (Dewey LW 13: 39). Hagyományos felfogásban a fegyelem az ok, a kiindulópont, amely lehetővé teszi a helyes gondolkodást. Dewey számára a fegyelem okozat, egy folyamat eredménye: ha a gyermek értelme önállóan kezdeményez intellektuális téren, akkor fegyelmezett is. A fegyelem egyik formája megszorító, ellenséges, idegen állapotként írható le – ezt nevezi Dewey külső fegyelemnek, mely hatására meghal az intellektuális tevékenység, passzivitás, szolgálai állapot jellemzi. A belső, mentális fegyelem ezzel szemben

maga a szabadság. Az igazi szabadság nem a gátlástalan, félbeszakítatlan véletlenszerű tevékenységeket jelenti, hanem az intellektuális képességek megfelelő kanalizálását, olyan szabadságot, amely a nevelt gondolkodó erejére alapoz, s amely a személyes reflexió által történik.

Az egyik jellemzője a hagyományos nevelésnek a szabadságot illetően, Dewey szerint, hogy azonosították a mozgás szabadságát az intellektuséval. Ha régebben korlátozták a gyerekek mozgási lehetőségét az osztályteremben, akkor úgy tűnt, hogy az értelmüket is sikeresen megbéklyózták, kényszerzubbonyba húzták. Azonban az a tény, hogy mozgásszabadságot adtunk a tanulóknak még önmagában nem elegendő, hiszen a mozgás inkább eszköz, mint cél. A hallgatás és mozdulatlanság nem hagyja átengedni a gyermek igazi természetét, amelyet így nevelője sem ismerhet meg. A csend az értelem passzivitását, receptorként való működését segíti elő, Dewey szerint az ilyen tanulásszervezésben az alkotó értelem háttérbe szorul. Természetesen Dewey is fontosnak ítélte meg a csend, a nyugalom szerepét a reflektív gondolkodás érdekében, ha az egy aktív periódus szükségszerű következményeként alakul ki. A mozgás szabadságát akkor szükséges korlátozni, ha az a közös munka rovására történik. Mégis kiemelendő, Dewey nyomán, hogy nem tapasztalható intellektuális fejlődés ott, ahol nem a természetes impulzusok, vágyak rekonstrukciójára épít a nevelő, vagyis az említett impulzusok, vágyak értelem általi belső irányítása a cél, semmiképp sem a különböző belső, egyéni fantázia önkénye általi vezéreltség. Az intellektuális szabadság fő ismérve, hogy képes saját célokat és annak megfelelő eszközöket meghatározni, s mindezek érdekében önkormányozott gyakorolni.

A gondolkodási aktus, mint már említettük, csak akkor lesz reflektív, autentikus folyamat a gyermek számára is, ha egy problémahelyzet váltja ki. A Dewey által kidolgozott problémamegoldás ötszakaszos modelljét a mai pedagógiai gondolkodás is folyamatosan felhasználja, kiindulópontnak tekinti. Eszerint a probléma megoldásának folyamata megfigyeléssel kezdődik a probléma kidolgozása végett, és megfigyeléssel végződik, a probléma megoldásának ellenőrzésére. A megfelelően gondolkodáshoz edzett elme probléma-érzékeny és rendelkezik többféle módszerrel is a megoldás érdekében.

A hagyományos iskolákban szembeállították a gondolkodást a tapasztalattal, az elvont eszméket a konkrét dolgokkal, dedukciót az indukcióval, analízist a szintézissel. Dewey ezeket a poláris fogalmakat egyazon nevelési folyamat részeinek tekinti. A nevelés nem szabályszerűen indul a dolgoktól a gondolat fele, s az absztrakt fogalmak nem okvetlenül a gondolkodás végét képezik. A nevelés célja egy kiegyensúlyozott interakció megteremtése a konkrét és elvont, az elmélet és gyakorlat között, figyelembe véve az egyén diszpozícióját.



Az egyénekben megvan mind a kétirányú készítés, de csak akkor lesznek boldogok, ha felszabadultan gyakorolhatják azt, ami reálisan érdekli őket.

Dewey számára a nevelés és a *kommunikáció* értelemszerűen szorosan összekapcsolódtak. Szerinte nemcsak az mondható el, hogy a társadalmi élet azonos a kommunikációval, de azt is, hogy minden kommunikáció (s ennél fogva minden valódi társadalmi élet) oktató-nevelő hatású (uo. 8). A primitív kultúrákban az egyének része volt ilyen fajta tapasztalatokban - a mindennapi kommunikáció világa töltötte be az oktató-nevelő szerepet, a gyerekek a felnőttek szokásait, eszméit, érzelmi repertoárját azáltal sajátították el, hogy részt vettek azok tevékenységében. Ez a helyzet megváltozott a civilizáció előrehaladásával, nagyobb lett az eltérés a fiatalok képességei és a felnőttek gondjai között, a felnőttek tevékenységében való közvetlen részvétel révén történő tanulás egyre nehezebbé vált. Az iskolák akkor alakultak ki, mutatott rá Dewey, amikor a társadalmi hagyományok olyan összetettekké váltak, hogy a társas emlékezet számottevő része írásbeli rögzítésre szorult. Vagyis, a közösségnek, annak legmélyebb és leggazdagabb jelentésében még mindig a „személyes közlésen-közlekedésen” kellene alapulnia, nem elegendő a formális oktatás kereteiben részt venni, a „beszélgetés hangzó-szárnyaló szavai” létfontosságú effektussal bírnak, hangsúlyozta Dewey. Ez azt jelenti, hogy a mindennapi, társas szokásokat jóval könnyebb közvetíteni, mint azokat a tudásformákat, amelyeket nem közvetlenül élünk meg (elméletek, legendák, szent szövegek). A csoportok mindenkor arra törekedtek, hogy a megszerzett tudást továbbadják a fiataloknak, ez a folyamat nagymértékben felgyorsult az írás és a nyomda megjelenésével. Manapság sok esetben a tananyag és a csoport mindennapi tudása közti kapcsolat alig észrevehető, ezért az iskolában szerzett tudás öncélúnak tűnik. Dewey szerint ezt a tendenciát kellene megakadályoznia a tudás életközeli felfogásának, hogy ne szűnjön meg a kapcsolat a tartalmak és a társadalom valós élete között.

### **2.3. A kommunikáció**

A kommunikáció és nevelés összefüggésének vizsgálatakor a tudástranszfer szempontjából az egyik legfőbb kérdés: hogyan kommunikálhatók a jelentések? A jelentéseket nem lehet közvetlenül elültetni, beadagolni, a kommunikáció egy tapasztalatot megosztó folyamat, mindaddig, míg a tapasztalat közös tulajdonná válik. Ennek értelmében Dewey számára a nevelés központi mozgatórugója a részvétel, ami nem a fizikai közelségről szól, s nem is egyszerűen egy közös cél érdekében való közreműködésről, hanem olyan szituációkról, melyben minden résztvevő tudatában van a közös célnak és érdekelt is abban. Ez a fajta részvétel képes lényegi lenni, megváltoztatni a résztvevők alapdiszpozícióit. Az

elme, mint olyan, Dewey elgondolásában, nem is létezik azelőtt, mielőtt részt venne egy szocio-lingvisztikai gyakorlatban. Elmével rendelkezni számára azt jelenti, hogy képesek vagyunk jelentésekkel bírni és válaszolni. Dewey számára a szabadság és a racionalitás a nevelés funkciói, nem az elme veleszületett képességei.

Dewey, a részvételt téve a nevelés egyik alapkritériumának, különbséget tesz nevelés és a képzés között. A képzés olyan szituációkról szól, amelyek esetében a tanulók nem vesznek részt aktívan a tevékenységekben, nem partnerei egymásnak, míg a nevelési folyamatban megosztásról, közös tevékenységekről, közös érdekek felismeréséről van szó. Ezekben a szituációkban a résztvevők eszméi és érzelmei egyaránt megjelenítődnek, s ezek egymás serkentésére is szolgálnak. A valódi megértés nem a kooperáció előfeltétele, hanem következménye. Ebben az értelmezésben a közös tevékenységekben való részvétel a kommunikációelmélet központi tényezője. A dolgok jelentésüket nem hordozzák önmagukban, ez akkor körvonalazódik számunkra, ha használjuk is őket, működésükben tapasztaljuk meg, s csak akkor van azonos elképzelésünk a dolgokról, ha ugyanabban az aktív megtapasztalási folyamatban vettünk részt.

A világ jelentése mindig a társadalmi gyakorlat által kommunikálható, melyben az egyének és a világ dolgai, eseményei részt vesznek. Ez a kommunikációelméleti fordulat a nevelés szempontjából különösen fontos következményekkel járhat, hiszen ezt tudatosítva a curriculum nem tartalmazhatna formális absztrakciókat, szükségszerű volna beiktatni a gyakorlatot is az oktatásba. Ez magyarázza a rejtett tantervek sikerességét, míg a hivatalos curriculum sokszor kudarcot vall elvontsága, életidegensége miatt<sup>47</sup>. Az oktató szerepével kapcsolatosan is jelentős változást implikál, hiszen az egyszerűen leadott, elmondott tananyag nem jut el „tisztán” és közvetlenül a tanulókhöz. A tanítás társas helyzetek megteremtését, megkonstruálását jelenti, amelyben a tanár által megteremtett környezet valamint a tanár és tanuló kommunikációja, interakciója tanít. Mindezek alapján jól körvonalazódik Dewey tudástranszferről szóló elgondolása, melynek lényege, hogy a nevelés nem a tanulóknak, hanem a tanulókkal történik.

### 3. Néhány konklúzió

Látható, hogy az iskola Dewey felfogásában a társadalom olyan intézménye, mely a nevelést szolgálja, azonban nem eltávolodva attól a közösségtől, amelyet szolgál, hiszen a jó iskolában „embrionális” formában azok az életfolyamatok játszódnak le, mint a valós életben

---

<sup>47</sup> A rejtett curriculum (hidden curriculum): azon élmények, viselkedésmódok, ismeretek összessége, az a tudás, amit az adott iskola vagy oktató-nevelő intézmény nem oktat tantervszerűen és tantárgyi formában; viszont fontos részét képezi a tanulók által elsajátítandó ismereteknek.

is. A tantervi tartalmak lehetőséget kínálnak a gyermek önkifejezésére, az iskola nem a tanár szellemi önmegvalósításának színtere. A tanár szerepe mai pedagógiai kifejezéssel élve a facilitátor szerep: megkönnyíti az utat a tudás, a fejlődés fele, kitalálja minden tanulója számára, melyik a legmegfelelőbb módja a tanulásnak. A tananyag ismerete önmagában még nem érdem egy pedagógus számára, annál inkább elismerést érdemel az a nevelő, aki differenciáltan tudja irányítani tanítványait, tisztában van azok különbözőségeivel (minden téren) és nem erőlteti egységes, prokusztreszi ágyba a rábízott fiatalokat. A diák képességeinek feltérképezése jóval nagyobb kihívás a tudástranszfer szempontjából, mint az ismeretek egyszerű felsorolása. Ilyen vonatkozásban az információk reprodukciójára koncentráló oktatás Dewey meglátásában haszontalan, expresszív és konstruktív tevékenységeket szorgalmazó tanulási folyamatokra van szükség.

Vitatható, hogy milyen mértékben adnak Dewey írásai konkrét módszertani „recepteket”, de szemléletesnek találjuk S. Fishman véleményét, aki szerint a filozófus gondolatai lencsék, amelyek megmutatják, hogyan nézzük új szemszögekből iskolai tevékenységünket<sup>48</sup>. Dewey nemcsak a felkínált kérdésekért és válaszlehetőségekért érdekes, hanem azért, mert arra készítet, hogy saját tanításunk tanulóit, szemlélőit legyünk. Ez a fajta önreflexió mindenképp hasznos az oktatási folyamatban résztvevő szereplők számára egy hatékonyabb tudástranszfer megvalósítás érdekében. Dewey szerint a tanároknak sajátos módon kell a nevelési elméleteket alkalmazniuk, ezért csak irányelveket ad, nem körvonalaz konkrét utasításokat arra vonatkozóan, hogy fogalmi hogyan lépjenek működésbe. A biztos kapaszkodó hiánya első benyomásra frusztráló lehet azok számára, akik másolható módszertani megoldásokat vártak tőle, de gondolatai minden oktatót nagyobb odafigyelésre készítetnek. A választás szabad: a fogalmak irányt mutatnak, de nem szögeznek le semmit véglegesen, működőképességüket mindig a gyakorlat mutatja meg.

### **Rövidítések**

Dewey műveit Jo Ann Boydston adta ki 37 kötetben 1969 és 1990 között *The Collected Works of John Dewey* című kritikai kiadásban. A kiadás három részre tagolódik: korai művek – *The Early Works (EW)*, a közép időszak írásai – *The Middle Works (MW)*, illetve a késői művek – *The Later Works (LW)*. A szakirodalom ezt a kiadást tekinti az egyetlen hiteles változatnak, a tanulmányomban szereplő idézetek fordításai ennek a kiadásnak az alapján készültek, nem lévén más magyar fordításuk.

---

<sup>48</sup> A feljegyzések szerint Dewey nem tartott előadást a szokványos értelemben és nem mutatott be kész műveket az óráin, közvetett megközelítést alkalmazott, hangosan gondolkodott, mintha mikrofont helyezett volna gondolataira, így mutatta be, hogy a gondolkodás egyfajta „emocionális tengeren” evez. (Fishman 1998: 22 o)

**Irodalom**

DEWEY, J. (1969-1972): *The Early Works of John Dewey, 1882-1898*, Edited by Joe Ann Boydston, 5 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press

DEWEY, J. (1976-1983): *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*, Edited by Joe Ann Boydston, 15 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press

DEWEY, J. (1981-1990): *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*, Edited by Joe Ann Boydston, 17 vols. Carbondale: Southern Illinois University Press

DEWEY, J. (1976): *A nevelés jellege és folyamata* (ford. Molnár Magda), Tankönyvkiadó, Budapest

ALEXANDER, Th. M. (1995) *Educating the Democratic Heart: Pluralism, Traditions and the Humanities in The New Scholarship on Dewey*, ed. Jim Garrison, Kluwer

CAMPBELL, J.(1995): *Understanding JohnDewey: Nature and Cooperative Intelligence*, Open Court Press, Chicago, Illinois

FISHMAN, S.M., McCARTHY, L. (1998): *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*, Columbia University Press, New York and London

HANSEN, D.T.(2007): *John Dewey and Our Educational Prospect*, State University of New York Press

HICKMAN, L. (1990): *John Dewey's Pragmatic Technology*, Indiana University Press, Bloomington

HICKMAN, L. (1998): *Reading Dewey: Interpretations for a Postmodern Generation*, Indiana Univ. Press

TAGAI I.(1982): *John Dewey*, Kossuth Kiadó Budapest