

A MATERIALISTA DIALEKTIKA ISMERETELMÉLETI TANULSÁGAI A PEDAGÓGIÁBAN¹

Gediminas Merkys

Siauliai Pedagogical Institute, Faculty of Education Litvánia

A materialista dialektika fogalmát a jelen kontextusban a marxizmus egy konkrét ágának: a tudomány-, a természet- és a társadalomfilozófiának jelölésére használjuk, amely bő fél évszázadon át uralkodott a volt Szovjetunióban és annak politikai vonzáskörzetében. Tudósok nemzedékei nőttek fel a volt Szovjetunióban, valamint Közép- és Kelet-Európában ennek az erőltetett társadalom- és tudományfilozófiának az igencsak jelentős befolyása alatt. Semmilyen más XX. századi filozófiai rendszer sem avatkozott be ilyen nyilvánvalóan a társadalmi létbe. Nem szabad elfeledkeznünk a posztkommunista és a fejlődő országok átfogó és szűnni nem akaró társadalmi és értékviszálgáról sem, amely – feltételezésünk szerint – már potenciálisan formálja a „jövő marxizmusának” társadalmi és pszichológiai szellemi alapját.

A fentebb említett filozófiai tan emancipációs állítása, a filozófia, az ideológia és a pedagógia tradicionális viszonya, valamint a totalitárius háttér voltak azok a tényezők, amelyek döntő szerepet játszottak abban, hogy éppen a szovjet pedagógia került leginkább a materialista dialektika hatása alá. Ennek a jelenségnek összehasonlító kulturális és módszertani elemzése a kortárs pedagógia ismeretelméleti problémáinak szempontjából bizonyos heurisztikus potenciált rejt magában. A jelen tanulmány célja, hogy definiálja a materialista dialektika azon lényegi jellemzőit, amelyek a szovjet pedagógia ismeretelméleti sajátosságait meghatározták.

A materialista dialektika mint tudomány-, természet- és társadalomfilozófia ismeretelméleti jellemzői

Az episztemológiai és az ontológiai problémák keveredése. Egyértelmű, hogy az ontológiai és az episztemológiai problémák teljes elkülönítése problematikus lenne: ha nem nevezzük meg az objektumot, a kogníció problémája nem létezik. Azonban majdnem minden többé-kevésbé észrevehetően ismeretelméleti hagyományra épülő filozófiai tan – mint például a pozitívizmus, a fenomenológia, vagy a hermeneutika – elvi alapon meghúzza ezt a konkrét határvonalat. A pozitívista hagyományban ez a legradikálisabb módon úgy történik, hogy az ontológiai problémákat konkrét tudományokra bizzák, az

¹ A tanulmány a Nemzetközi Neveléstörténeti Állandó Konferencián (Berlin, 1995. szeptember 13–17.) elhangzott előadásomon alapul (4. Szekció: Paradigmák és paradigmaváltások a pedagógiában).

episztemológiát pedig a tudományfilozófia és a logika hatáskörébe utalják, melyek célja, definíció szerint, a „tudományos játéktér” koherenciája (egy elmélet belső logikai koherenciája) és a referencia (az elmélet és a tények megfelelése) szabályainak meghatározása. A fenomenológiai és a hermeneutikai hagyományban az ontológiai és az episztemológiai problémák interakciója egyértelműbb, de az ontológiai elemek általában a módszer illusztrálásának szerepét töltik be. A materialista dialektika pedig azáltal, hogy bevezeti az „objektív dialektika” és a „szubjektív dialektika” fogalmát, és az általános értelemben vett dialektika megjelenési formáiként kezeli őket, megszünteti az ontológia és az episztemológia viszonyának problémáját. Így majdnem teljesen elmosza a filozófia mint a szellemi reflexió sajátos univerzális formája és a konkrét tudományok közötti funkcionális határokat.

A tan igazságának állítása. Ez legjobban az ismert materialista dialektikai posztulátumban tükröződik, mely szerint „a materialista dialektika az egyetlen igaz, tudományos és progresszív filozófiai rendszer”. Az igazságra való törekvés majdnem minden filozófiai tan sajátja. A materialista dialektikát az teszi különlegessé, hogy az igazságát egyoldalú monológban posztulátumként jelentik ki, ahelyett, hogy nyílt filozófiai vitában (diálógus) érvelnének mellette.

Az elmélet keveredése az ideológiával. A pozitivistá hagyomány szándékosan különíti el az ideológiát és az axiológiát mint összekapcsolódó tényezőket a tudománytól. A hermeneutika és a fenomenológia ennek megfelelően tudatosan elhatárolja magát a szcientizmustól, míg a materialista dialektika egyenlőségjelet tesz két szembenálló momentum közé: elmélet (a tudomány attribútuma) és ideológia (az értékek és a metafizika attribútuma). Mintha a szovjet marxizmusban az ideológiai konceptualizációt azonos alapra helyeznék a tökéletes axiomatikával. A materialista dialektika filozófiája tudománynak tekinti magát, és nem is akármilyennek, hanem olyan különleges tudománynak, amely vezető szerepet tölt be a többi között.

Agresszív intervenció a tudomány területére. A filozófia és más tudományok kapcsolatát általában a természetes kétoldalú interakció jellemzi. A materialista dialektikában azonban gyakori a megkérdőjelezhetetlen filozófiai posztulátumok, ideológiai és világszemléleti elvek és a társadalmi utópia axiomatikus konstrukciók formájában történő extrapolálása mind a természet- (genetika), mind a társadalomtudományok (történelem, szociológia, pedagógia) belső paradigmatis szerkezetébe. Az axiomatika és egyéb dedukciós módszerek itt úgy „szerepelnek”, mint egy érett fizikaelméletben. Sőt, mi több, a materialista dialektika filozófiája tudománynak tekinti magát, mégpedig olyanak, amely vezető szerepet tölt be a többi tudomány között.

Példák: A tömegeknek a történelmi folyamatokban játszott meghatározó szerepéről szóló posztulátum és az egyénnek mint a gazdasági, vagyis a csoportviszonyok termékeként való felfogása a szovjet pedagógiában a deduktív extrapoláció segítségével átalakul a csoportérdekek egyéniek feletti elsőbbségének elvévé.

Az ember eredetének marxista tana, az egyén kezelésének említett marxista módja, valamint az agresszív emancipációs törekvések már a XX. század elején (!) lehetővé tették, hogy a szovjet pedagógia „deduktívan”, vagyis empirikus antropogenikus, pszichológiai vagy pedagógiai kutatások nélkül radikálisan megoldja a biológiai, társadalmi és pedagógiai tényezők „súlyának” problémáját a nevelési folyamatban, míg, mint tudjuk, a

modern tudománynak máig sem sikerült végleges és egyértelmű választ adnia erre a kérdésre.

Még a Szovjetunió Kommunista Pártjának dokumentumai is – „az egyetlen tudományos és helyes” filozófia kreatív folytatásaként – elnyerték a társadalomelmélet státuszát. Nagyon lelkiismeretesen idéztek belőlük, sőt, mi több, konkrét társadalmi kutatások axiomatikus alapjaként szolgáltak. A fentebb említett módszertani képet a totalitárius állam politikai és ideológiai keveréke „festette”, de a materialista dialektika felsorolt ismeretelméleti paraméterei megfeleltek a racionalista „alapú” céljának.

Nem kívánunk itt foglalkozni ontológiai problémákkal, vagyis nem próbáljuk meg megválaszolni azt a kérdést, hogy a marxista dialektikából származtatott posztulátumok milyen mértékben helyesek vagy helytelenek a különböző tudományokban. Számunkra fontosabb a formális (ismeretelméleti) aspektus: a materialista dialektikában axiómák formáját öltő filozófiai-metafizikai fogalmak avatkoznak be konkrét tudományokba, megfelelő alátámasztó vagy megcáfoló érvek nélkül.

Az extrapolációnak ezt a tényét önmagában nem szabad elítélnünk. Például még a fizikában is gyakran támasztják alá az elméleteket úgynevezett „ad hoc” hipotézisekkel, vagy interpolálják az elmélet hiányzó logikai szegmenseit intuitíven, a deduktív módszer korlátain belül. A beavatkozás agresszivitása, valamint az igazolás és megcáfolás normáinak kiiktatása az, ami miatt a materialista dialektika mint ismeretelméleti tan elítélhető. Azzal, hogy a materialista dialektika agresszívan beavatkozott konkrét tudományokba, túllépte a hatáskörét mint filozófiai tan és nagyon komolyan kompromittálta magát.

A filozófia mint a szellemi reflexió univerzális formája minden kétséget kizáróan befolyásolja a tudományt. Másfelől azonban a tudomány és a filozófia interakcióját metaforikusan a szabad piac modelljéhez hasonlíthatjuk: a tudományos közösség vagy az ahhoz tartozó egyén szabad döntésén áll, hogy milyen filozófiai gondolatokat tekint fontosnak és milyen mértékben.

A tudományosság állításának keveredése a historista irányultsággal. A materialista dialektika, amely egyszerre tekinti magát tudománynak és ideológiának, popperi értelemben véve historista tan is egyben.

Antiempirizmus jellemzői: (a) az empirikus kogníciónak mint a kogníció másodrendű, kiegészítő szintjének (az elmélettel összehasonlításban) tipikusan visszafogott kezelése és primitív hétköznapi tapasztalatként, „az utca emberének” nézőpontjaként stb. való értelmezése; (b) a pozitivistá filozófiai hagyomány – amely a materialista dialektika szerint szubjektív idealizmushoz és agnoszticizmushoz vezet – nyíltan negatív és inkonstruktív kezelése. Az elhatárolás problémájának hangsúlyozása nagyon zavaró a materialista dialektika számára, ezért egyszerűen figyelmen kívül hagyja a problémát. Az absztrakt elméleti gondolkodás lehetőségei és annak korlátai a természet- és társadalomtudományokban egyáltalán nem differenciáltak. Végző soron az a posztulátum, miszerint a gyakorlat az igazság kritériuma, teljesen megszünteti az igazság meghatározásának problémáját a természet- és társadalomtudományokban.

Emancipációs beavatkozási törekvések. Ezek lényege leginkább a következő marxista kijelentésben nyilvánul meg: „eddig a filozófusok csak megmagyarázták a világot, míg valójában azt meg kell változtatni” (Marx, 1955). A materialista dialektika filozófiai gondolkodásának gyakorlati megvalósítási módja az, hogy az ember aktívan beavatkozik

a természetes szinergetikus folyamatok fejlődésébe azzal a céllal, hogy azokat a saját akaratának megfelelően megváltoztassa.

Holisztikus irányultság, melynek lényegét legjobban az a tipikus materialista dialektikai állítás jellemzi, hogy a materialista dialektika magába foglalja a természet-, tudomány- és társadalomfilozófia egészét. A materialista dialektikán kívül még egyetlen más filozófiai tan sem „szenvedett” ilyen globalizmusban. Gondoljunk például a pozitívizmusra, amely a filozófiát leredukálta logikára és tudomány módszertanra; az egzisztencializmusra mint az egyéni lét filozófiára, amely megszabadult az episztemológiai kérdésektől; a hermeneutikára és a fenomenológiára, amelyek elhatárolták magukat a természeti folyamatok reflexiójától, és az általános értelemben vett kultúra filozófiai tanaként formálódtak. A materialista dialektika jellemzőinek ilyen kombinációja, amely minőségi szempontból többet jelentett a fent említett episztemológiai jellemvonások egyszerű összeadásánál, nagy mértékben befolyásolta a szovjet pedagógia mint tudomány jellegzetességeit.

A materialista dialektikának a szovjet pedagógia episztemológiájára gyakorolt befolyása

Konceptuális monopólium. Mivel a szovjet pedagógia a materialista dialektika származékának tekintette magát, analogikusan ez is „az egyetlen helyes, tudományos és progresszív” pedagógiaként kezelte magát. A nem marxista, azaz imperialista, kapitalista pedagógiai elgondolásokat a priori helytelennek és reakciónak tételezte fel (*Malkova és Vulfson, 1975; Monosszon, 1988*).

Izolacionizmus. A szovjet pedagógiát az idegen, feltételezetten „hibás” filozófiai tanokon (pozitívizmus, pragmatizmus stb.) alapuló pedagógiai elméletekkel szembeni elfogult és diszkriminációs attitűd jellemezte. A nyílt vita vagy kritikus önvizsgálat a materialista dialektika számára kellemetlen, ha nem egyenesen veszélyes volt. A szovjet pedagógia ilyen eltökéltsége, amely a világ pedagógiája, és különösen a pedagógiai gondolkodás, problémák és eredmények modern fejleményeivel szembeni elfogult attitűd-ben nyilvánult meg, szükségszerűen a tartózkodás, sőt a szektásodás felé sodorta a pedagógiát a volt Szovjetunióban. Abszolút hangsúlyt helyezett az elméleti kogníció (fogalmi konstrukciók, értelmezések stb.) formáinak fontosságára. A pedagógiai törvényeknek a marxista filozófiából való dedukciós származtatásának mítosza uralkodott.

A kvantitatív kutatás és az empirikus módszerekkel szembeni tartózkodó és visszafogott attitűd. A 30-as években kiadott néhány kormányhatározat teljesen megtiltotta a pedológiát és a kísérleti pedagógiát.² Később ezt az abszolút tilalmat megszüntették, azonban az empirikus pedagógiával szembeni tartózkodó attitűd megmaradt a tudósok között. Ebből a szempontból nagyon sokatmondó az a tény, hogy egy 1988-ban megjelent monográfiában egy híres és nagyon produktív szovjet tudós a pedagógiai és pszichológiai tesztek – amelyek az empirikus pedagógia módszertanilag legfejlettebb eszközei közé tartoznak – a diplomatikusságra való törekvés leghalványabb kísérlete nélkül a reakciós

² A „Pedológiai félreértelmzésekről ...– című szovjet pártvezetőségi határozat, amelyet 1936-ban adtak ki, döntő hatással volt.

imperialista tudomány kitalálmányának tekinti, amelynek célja az alsóbb osztályokból jövő tanulók szelektív elnyomása (*Zsupavlev*, 1988).

Az empirikus pedagógia betiltásával és meg nem tűrésével a totalitarizmus olyan ideológiai és politikailag vonzó perspektívához jutott, amelyben az utópikus álmokat és vágyakat valóságként mutathatta be. A tudományos tényt kiszorították a vizsgálat folyamatából. A helyét végül ideológiai szemfényvesztés foglalta el, amely fetiszizálta a különböző klasszikusokat, a kormány- és párdokumentumok monoton idézeteit, és végül a tudományos köntösbe öltöztetett elemi gyakorlati pedagógiai tapasztalat triviális bemutatását. Kutatásnak gyakorlatilag ideológiai vagy politikai szövegek készítését nevezték az oktatási szférában. Minden empirikus kutatásra vonatkozó ismeretet kivettek a tanári alap- és posztgraduális képzés tanterveiből. Egyetemi oktatók és neveléskutatók több generációját termelték ki, akik nem tudtak szakértelemmel megtervezni vagy elvégezni egy empirikus vizsgálatot. Az oktatási rendszer valós állapotának bemutatása nem felelt meg a „fejlett szocializmus” ideológiai keverékének. A pedagógia a maga részéről azzal, hogy elfordult az iskolától, a családi sérülésektől és problémáktól, végülis elnyerte a gyakorló tanárok és a társadalom közönyét, bizalmatlanságát, sőt néha lenézését. Itt nem árt, ha emlékeztünkbe idézzük azt a heves „publicisztikai háborút”, amely Gorbacsov peresztrojka idején folyt az úgynevezett pedagógus-újítók és az akadémikusok között.³

Autoritárius irányultság. A szovjet pedagógia fogalma mint az „egyetlen helyes, tudományos és progresszív” nevelélmélet, és a szovjet társadalomtudományokra jellemző emancipációs és intervencionista irányultság közösen határozták meg a szovjet pedagógia, és különösen a volt Szovjetunió nevelési gyakorlatának autoritárius tendenciáját. A pedagógiai autoritárizmust – amely nemcsak a szovjet pedagógiát, hanem a középkor dogmatikus pedagógiáját és a nemzeti szocializmus pedagógiáját stb. is jellemzi – itt a gyermekközpontú hagyomány ellenpontjaként értelmezzük.

Konstruktív és pozitív momentumok a szovjet pedagógiában ismeretelméleti aspektus

Téves lenne azonban azt gondolni, hogy a szovjet pedagógiában semmi konstruktív vagy pozitív nem volt. A szovjet pedagógia – amelynek szellemi alapja valójában az orosz kultúra (lényegében kreatív és produktív) alapelemeire épül – a totalitarizmus hosszú évei és a világnézeti és cselekvés-korlátozások következményei ellenére is sok értékes dolgot megőrzött. Ebből a szempontból, analogikusan, a szovjet pedagógia olyan, mint az arab művészet, amely az emberábrázolás tiltásának következményeként egyedi szintre jutott a díszítés területén.

³ A szovjet-orosz szakirodalomban a „pedagógus-újító” kifejezést azoknak a tanároknak a megjelölésére használták, akik kiemelkedő szaktudással rendelkeztek és kiváló oktatási eredményeket értek el. Az akadémikusi cím volt a legmagasabb tudományos cím a volt Szovjetunió tudományos hierarchiájában. A fent említett „publicisztikai háborút” az újítók és az akadémikusok között a következő, 1987/88-ban kiadott kulturális és pedagógiai folyóiratok tükrözik legjobban: ...

Ebben a rövid cikkben nem szándékunk tartalmilag feltárni a szovjet pedagógia pozitív tevékenységét. Ehelyett néhány olyan eredményt szeretnénk megvizsgálni, amelyek – szerintünk – episztemológiai jelentőségre tesznek szert.

A konceptualizáció és az elméleti kutatás tapasztalata. Nyugaton a pedagógia a demokrácia és a vélemények pluralizmusa közepette koordinálatlan paradigmák eklektikus származékként fejlődött, többé-kevésbé egységes elméleti alap nélkül. Itt negatív szerepet a pozitívizmus játszott, amely mindenfajta konceptualizációt – ha az egy kicsit is elvált a közvetlen empirikus referenciától – módszertanilag hibás metafizikának tekintett. Ugyanakkor a materialista dialektika dogmái (a teológiához hasonlóan) axiomatizálták a pedagógiát, és egységesítették az interdiszciplináris paradigmát. A szovjet pedagógia következetesebb orientációt mutat a pedagógiaelmélet, a személyiség holisztikus kezelése és a nevelés integrált fogalmának megteremtése felé. Ezt az a tény bizonyítja, hogy a szovjet pedagógia megalkotott olyan fogalmakat, mint az „egységes pedagógiai folyamat”, vagy az „összetett nevelés” (*Babanszkij, 1988*), amelyeket nagyfokú absztrakció jellemez, és amelyek köztes helyet foglalnak el a filozofikus világnézeti tan és a konkrét empirikus vizsgálat fogalma között. A nyugati pedagógiát viszont nyilvánvalóan az analóg, „átlagos általánosságok” az elméletek abszolút vákuuma jellemzi: itt csak egy általános filozófiai tan uralkodik (vagy a pozitívizmus vagy a pragmatizmus), amelyet nem általánosított, konkrét és nagyon speciális empirikus vizsgálatok tömege kísér.

A pedagógia önálló tárgyi identitásának formálása. A nyugati pedagógiának az empirikus-analitikus paradigma hatása alatt fejlődő irányzatait az a tendencia jellemzi, hogy a pedagógia tárgyát pszichológiára és szociológiára redukálják le. Azok az irányzatok, amelyekre a fenomenológia, a hermeneutika, vagy valamely más filozófiai tan van hatással, ezt általában filozófiával, ideológiával vagy „józan ésszel” keverik. Sokatmondó azonban, hogy a nyugati pedagógia mindkét áramlatát – bár viszonylag távol állnak egymástól – az intervencióval mint a pedagógiai tevékenység alapelveivel szembeni tartózkodó attitűd jellemzi.

A nem marxista filozófiai tanok szemszögéből az intervenció (abban a formában, ahogyan az a szovjet marxizmusban és a szovjet pedagógiában megjelenik) majdnem szentségtörő, ugyanakkor a nyugati empirikus pedagógiában az interventív kutatás esetében – amely (a pedagógiai jelenségek komplex és multidimenzionális természete miatt) nem elégíti ki a behaviorista kísérlet feltételezeten „ideális példáját” – „értékelésként” definiálják. Más szóval ezeket a kísérleteket másodrangúnak és módszertanilag kevésbé értékesnek tekintik. Módszertani szempontból csak az a kutatás minősül tökéletesnek, amely a passzívan (beavatkozás nélkül) gyűjtött adatok statisztikai elemzésére épül. Így tűnik, hogy a nyugati empirikus pedagógia azzal, hogy a módszer „érintetlenségének” megőrzése kedvéért elutasítja a beavatkozás elvét, és azzal, hogy alapvetően passzív, objektivista kijelentés alapú kutatásra korlátozza magát, elpusztítja a pedagógia mint önálló tudomány identitását. Véleményünk szerint a legtöbb úgynevezett nyugati empirikus pedagógiai kutatást nem szabadna pedagógiainak nevezni; inkább a nevelés területén folytatott empirikus szociológiai és pszichológiai kutatások ezek.

A szovjet pedagógiát határozottan szembevető interventív emancipációs álláspont jellemezte. A szovjet pedagógia számára az igazság kritériumát nem az igazolás és a megcáfolás normái képezték, hanem a társadalmi (ebben az esetben nevelési) gyakorlat.

Az elsőbbséget nem a néhány absztrakt változó közötti összefüggéseket bemutató kvantitatív kutatás élvezte, hanem a kvalitatív kutatás, amely alapvetően sokkal alkalmasabb a nevelési jelenségek komplex multidimenzionális természetének vizsgálatára. Ezért nem véletlen, hogy a szovjet pedagógia következetesebb orientációt mutat a pedagógia – „a gyermekvezetés technikájának” tudománya (görög *paidos agein, paidagogike*) – identitásának megőrzése felé.

A beavatkozás – amely a szovjet pedagógiában és nevelési gyakorlatban elvált a céljaitól és eszközeitől – mind az oktatási-nevelési folyamatnak, mind a tanár gyakorlati tevékenységének attributív vonása. A *pedagógia* és *pedagógus* kifejezések etimológiája (*paidos* a görögben „gyerek”, *agogos* pedig „vezet, vezető”) mindennél jobban tükrözi azok denotációs kapcsolatát az aktív részvétel, beavatkozás stb. szándékával. Ebben az értelemben nincs jelentősége annak, hogy milyen nevelésről és milyen pedagógiáról beszélünk: az autoritárius, dogmatikus pedagógiáról, ahol a beavatkozás fontossága megengedhetetlenül abszolúttá válik, vagy a gyermekközpontú, humanista pedagógiáról, amelyben a gyermek érdekei és elvont személyes boldogsága irracionálisan mindenké el kerülnek. Az is teljesen mindegy, milyen fajta nevelésre vagy milyen pedagógusra gondolunk – intézményire, ahol a nevelés hatása hosszútávú, mereven szabályozott és a nevelő szakképzett, vagy alkalmira, amikor például egy járókelő fegyelmetlen gyerekeket figyelmeztet, akik a forgalmas utcán játszanak, és ideiglenesen a szociális pedagógus szerepét tölti be. A tudatos és célirányos pedagógiai beavatkozás kizárása minden esetben elkerülhetetlenül megszünteti a pedagógiának mint egyedi és konkrét jelenségnek a státuszát, és az egyén alkalmazkodási reakcióival vagy a természeténél fogva spontán és önálló szocializáció jelenségével teszi egyenlővé.

A következő, (elsősorban a szovjet) pedagógiai szakirodalomban használt népszerű fogalmak az oktatási-nevelési folyamat és a pedagógus tevékenységének intervenciók természetét tükrözik: „az oktatás-nevelés célja”, „az oktatás-nevelés célkitűzései”, „pedagógiai befolyásolás”, „formálás”, „az oktatás-nevelés módszere”, „az oktatás-nevelés eszközei” stb., amelyek nagymértékben a pedagógiai folyamat szemantikai alapját képezik. Itt felmerülhet az az ellenérv, hogy semmi különleges nincs a pedagógiában mint a nevelés és a gyakorlati művészet tudományában, hogy az egyike a cselekvéstudományoknak – (Handlungswissenschaften) – (Lenk, 1989), amelyek közé potenciálisan minden társadalomtudományt és bölcsészetet be lehetne sorolni. A pedagógiát azonban – még a fogalmilag és eszközeiben is nagyon hasonló tudományokkal (pl. a pszichológiával vagy a szociológiával) összehasonlítva is – bizonyosfokú autenticitás jellemzi. Tegyük fel, hogy a politikai népszerűséget, a társadalomnak a halálbüntetéssel szembeni attitűdjeit, az abortuszt, a bevándorlókat stb., vagy egy popsztár botrányos perét kérdésekkel vizsgáló szociológus, vagy a pályaválasztás okait, az agresszió vagy az öngyilkosság jelenségét kutató pszichológus rendszerint passzív és – remélhetőleg – objektív személy marad, aki a tényeket állapítja meg. Igaz, hogy teljességgel elképzelhető, hogy az eredményeknek a szokásos közvetítő struktúrákon keresztül történő közlése, mint például a közvélemény formálása, a megelőzés és a szociális segítségnyújtás eszközei, törvények stb. visszahatnak a vizsgált jelenségre, de ez csak indirekt módon történik. Sem a pszichológusnak, sem a szociológusnak nem célja, hogy kutatása során formáljon vagy átforgalmazzon egy adott társadalmi attitűdöt, vagy politikai vagy szakmai népszerűséget. A

klasszikus, hagyományos értelemben mind az empirikus szociológia, mind a pszichológia az objektív kijelentések tudománya.

Ugyanakkor a pedagógiát elvileg elsősorban mint interventív tudományt, a pedagógiai kutatást pedig mint beavatkozási folyamatot definiálhatjuk. A pedagógiát kutatónak (nem úgy, mint a pszichológusnak vagy a szociológusnak) először meg kell teremtenie vagy el kell érnie egy bizonyos pedagógiai eredményt vagy hatást stb., mielőtt azt objektíven kijelentheti. Ebből a szempontból a pedagógiai kutatás mikroszociológiai szinten elkerülhetetlenül létrehoz egy társadalmi és pedagógiai alkotási folyamatot: egy adott iskolai közösségben, osztályban, és végül egy konkrét diákban. A pedagógia és a pedagógiai kutatás interventív természetét legjobban a neveléstudomány úgynevezett konstruktív technológiai funkciója (ahogyan azt a szovjet pedagógiában értették) tükrözi. Ez a pedagógiának azt a tendenciáját jelöli, hogy megteremtse, módosítsa, javítsa, optimalizálja stb. a pedagógiai befolyásolás különböző módjait. A kutatási gyakorlatban ez abban a tényben nyilvánul meg, hogy a pedagógus-kutató nem korlátozza a saját tevékenységét a pedagógiai módszerek bizonyos, már de facto létező oktatási-nevelési hatásainak tudományos értékelésére, hanem mindenekelőtt a pedagógia befolyásolás új eszközeit teremti meg és igazolja a pedagógiai kutatás segítségével.

A pedagógia interventív természetének és ugyanakkor konstruktív technológiai funkciójának tagadása természetesen a pedagógiának a pszichológiára (a diagnosztikai változók kutatása dominanciájának esetében) vagy a szociológiára (a pedagógiai befolyás de facto létező módszerei értékelésének dominanciája esetén) való leredukálását jelentené. Végül pedig a pedagógia egyedi ismeretelméleti funkcióinak leegyszerűsítését és a pedagógia mint önálló tudomány megszüntetését jelentené. Ezért teszi lehetővé a szovjet pedagógia központi vonása – azaz következetes emancipációs és interventív céltudatossága – azt, hogy a szovjet pedagógiát bizonyos értelemben „a legpedagógiaibb pedagógiaként” definiáljuk.

A szovjet pedagógia működőképessége és eredményessége. Ezt bizonyítja közvetett módon az oktatás és képzettség viszonylag magas színvonala a volt Szovjetunióban (különösen az európai területeken és a történelmi kulturális központokban), az oktatási eredmények nemzetközi összehasonlító vizsgálatai, a volt Szovjetunióból jövő diákok teljesítményei a nemzetközi tantárgyi versenyeken fizikából, matematikából, bölcsészterületekből és sportból, valamint a bevándorlók és ösztöndíjas diákok sikeres integrációja az oktatás és a tudomány modern nyugati rendszereibe.

Összefoglalás

A fent leírtak alapján megfogalmazhatjuk a különböző pedagógiai paradigmák konstruktív funkcionális interakciójának gondolatát:

- A modern pedagógia a filozofikus és empirikus pedagógia fogalmainak és eszközeinek interakciójából fejlődik. A neveléstudomány fejlődése szempontjából mindkét említett terület egyedi episztemológiai funkciót tölt be: a filozofikus pedagógia hipotéziseket és koncepciókat teremt és értelmez, míg az empirikus pedagógia az igazolás és a megcáfolás feladatát látja el.

– A különböző episztemológiai funkciók egyensúlyban tartása a pedagógiát egyrészt a metafizika, az ideológia, a világnézet, a politikai spekulációk, a publicisztikai írások és a szakmai praxiológia karjaiba sodorja, ami aláássa a pedagógia önálló státuszát. Másfelől a pedagógia a fogalmi szempontból nem értelmezett, spontán empirikus vizsgálat eklektikus származéka lesz, amelynek szinte semmilyen hatása nincs sem a nevelélméletre, sem a gyakorlati tanításra.

Végül egy másik kijelentést is szeretnénk megfogalmazni. Napjainkban gyakran halljuk a következő spekulációt: a szovjet társadalmi, politikai és gazdasági rendszer összeomlott. Ha a rendszer mint egész nem tud hatékonyan működni, akkor minden egyes al-rendszere (pl. az oktatás, tudomány) szintén rosszul funkcionál.

A cikkben bemutatott tények és az összefoglalás mutatják, hogy a materialista dialektikának, a XX. század egyik legbefolyásosabb filozófiai tanának a pedagógiára gyakorolt hatása nem volt egyoldalú. A Szovjetunió és a volt kommunista országok pedagógiájának fogalmi és ismeretelméleti öröksége kihívást jelent. Ez nem csak azért van így, mert a történelem (s így a pedagógiai paradigmák története) nem szereti a légtüres teret. A fent említett örökség átgondolása a modern pedagógia számára életbevágó fontosságú heurisztikus stimulus lehetőségét rejti magába.

Fordította: Lesznyák Ágnes

Irodalom

- Babanszkij, J. K. (1988): *Pedagogika. Učseb. poszobie dlja sztudentov ped. in-tov. Moszkva.*
- Bitinac, B. (1984): *Sztruktura processza vozspityanija. (Metodologicseskij aspekt).*
- Grekszem, L. R. (1991): *Esztesztvoznanie, filozofija i nauki o cseloveceszkom povedenijii v Szovjetszkom Szozuje: Per. sz angl. Moszkva.*
- Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München (119–127.).
- Kirchhöfer, D. (1994): *Das Paradigma der Materialistischen Dialektik in der Erziehungswissenschaften.* In: Müller, D. K. (szerk.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung: eine Einführung in das Studium.* Köln; Weimar; Wien 93–115.
- Krajevcszkij, V. V. (1994): *Metodologijá pedagogicseskogo isszledovanyija: Poszobije dlja pedagogga isszledovatyelja. Szamara.*
- Malkova, Z. A. és Vulfszon, B. L. (1975): *Szovremennaja skola i pedagogika v kapitaliszticeszkih sztranah, Moszkva.*
- Marx, K. (1955): *Teziszö o Fejlerbahe. V. kn.: K. Marx i F. Engelsz. Szocsinyenyija. T. Z. Moszkva.*
- Merkys, G. (1994): *Methodologie und Praxis der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in der ehemaligen UdSSR. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 32. (Bildung und Erziehung in Europa, Beiträge zum 14. Kongres der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 14–16. März 1994 in der Universität Dortmund) 241–251.*
- Merkys, G. (1995): *Epistemological Lessons of Materialistic Dialectic in Pedagogy. International Standing Conference for the History of Education. Berlin, September 13–17. 149–151.*

Gediminas Merkys

- Merkys, G. (1995): Ergebnisse einer Evaluation von Dissertationen im Bereich der empirischen Pädagogik
In: Abel, J. Möller, R. Neubauer, G. és Treumann, K.P. (szerk.): *Tagungsband zur AEPF-Frühjahrstagung in Bielefeld vom 20. bis 22. März 1995*. Universität Bielefeld, Fakultät für Pädagogik (im Druck).
- Monosszon, E. I. (1987): *Sztanovlenyije i razvityije szovjetszkoj pedagogiki 1918–1987*. Moszkva.
- Neuner, G. és Babanskij, J. K. (szerk., 1984): *Pädagogik*. Berlin.
- Zsuravlev, V. I. (1988): *27. szvezd KPCC i problemü metodologij pedagogiki: Pedagogicseszkaja najka - reforme skolü*. Moszkva.

ABSTRACT

GEMIDIAS MERKYS: EPISTEMOLOGICAL LESSONS OF MATERIALISTIC DIALECTIC IN PEDAGOGY

The author argues that materialist dialectic, one of the most influential philosophies of the twentieth century, did not affect pedagogy only in one aspect. The analysis of its influence, especially of its conceptual and epistemological aspects might offer fundamental heuristic stimuli for modern pedagogy. The analysis of the epistemological characteristics of material dialectics highlights how it shaped pedagogical thinking in the former Soviet Union and the Eastern Block. The epistemology of the resulting pedagogy was characterised by conceptual monopoly, isolationism and authorianism as well as the emphasis on the forms of theoretical cognition and the negative attitude toward quantitative research and empirical methods. At the same time, however, the author argues that positive effects can also be identified, such as the experience of conceptualisation and theoretical research or the independent identity of pedagogy as a discipline.

MAGYAR PEDAGÓGIA 96. Number 4. 319–328. (1996)

Levelezési cím / Address for correspondence: Gediminas Merkys, Siauliai Pedagogical Institute, Faculty of Education, P. Visinskio 25, LT-5400 Sianliai, Lithuania.
An English copy of the manuscript can be obtained from the author.