

GÁSPÁR LÁSZLÓ

A MARXIZMUS RENESZÁNSZA ÉS A NEVELÉSTUDOMÁNY

1.

Marx és Engels munkássága óta a marxizmus több reneszánszt ért meg. Az első nagy újjászületés – a II. Internacionálé evolucionista és revizionista tendenciával szemben – *Lenin* elméleti és gyakorlati tevékenységéhez fűződik. A második reneszánsz a Szovjet-unióban bontakozott ki, amikor a harmincas évek elején a moszkvai Marx–Engels Intézet elkezdte a *Marx*-kéziratok rendezését, feldolgozását és kiadását. Elsősorban *Lifsic* és *Lukács* György filozófiai-esztétikai, *Aszmuusz* történelemelméleti munkái jelzik ennek a rövid ideig tartó szellemi fellendülésnek az eredményeit és lehetőségeit.

A marxizmus harmadik reneszánsza az SZKP XX. kongresszusa után teljesedett ki, ebben a szocializmus, a marxizmus léte, fejlődése szempontjából rendkívül nehéz időszakban. (Elegendő, ha csupán emlékeztetek az 1956-os magyarországi ellenforradalomra, az 1968-as csehszlovákiai, az 1970-es és az 1980-as lengyelországi eseményekre.)

A marxizmus mindmáig tartó legújabb reneszánsza¹ előtt kétségtelenül a XX. kongresszus nyitotta meg az utat azzal, hogy érvénytelenítette vagy korrigálta mindazokat a dogmatikus posztulátumokat, amelyeknek az újrafogalmazása és helyesbítése a *szocializmus léte* szempontjából elkerülhetetlenné vált. Ezek között a legnagyobb politikai, erkölcsi, elméleti és gyakorlati hatása főképpen a következő megállapításoknak volt: a világháború nem elkerülhetetlen; a nemzetközi osztályharc fő formája a két világrendszer békés gazdasági versenye; a szocialista társadalmon belül az osztályharc nem állandó szükségszerűséggel éleződik. A marxizmus mélyreható megújulását nemcsak ezeknek a megállapításoknak a tudományos újdonsága indította el, hanem a problémaérzékelés és a problémakezelés minőségileg új módja, a marxi dialektika konkrét alkalmazásának módszere és példája.

A szocialista építés új problémái a régebbi tételek átértékelését követelték. Ebben a helyzetben a politika arra kényszerült, hogy válaszaival megelőzze az elméletet; de az elmélet megújulásának követelménye tartalmazta a dogmatizmustól való elszakadás lehetőségét.

¹A marxizmus e legutóbbi reneszánszáról kizárólag abban az értelemben beszélek, ahogyan *Hermann István*: „A szocializmus nem fejlődhet másként, csak úgy, hogy a legnagyobb elméleti erőfeszítések segítségével, a szocializmus önkritikája révén állandóan és szisztematikusan levonja a gyakorlati tanulságokat. S ebből a szempontból döntő jelentőségű a marxizmus ama reneszánsza, melyet úgy jellemeztünk, hogy alapja az immanens elemzés, s lényege a kultúra megszabadítása a dogmatikus nehezékektől.” (*Hermann István*: Ideológia és kultúra a hetvenes években. Kossuth, 1982. 298.)

Ez az elszakadás nem következett be azonnal és egyértelműen. Az elméleti alapvetés általános kimunkátlansága is hozzájárult ahhoz, hogy a korábbi, túlnyomórészt fatalista szocializmus-képet most egy inkább voluntarista szocializmus-kép váltotta fel, amelybe jócskán benyomultak utópisztikus elemek.² Ilyen utópisztikus illúzióknak bizonyult az a feltételezés, hogy már a mai nemzedék a kommunizmusban fog élni; hogy a szocialista országok többé-kevésbé egyidejűleg – és természetesen: a közeljövőben – érkeznek el a kommunizmushoz; hogy a fizikai és a szellemi munka mechanikus összekapcsolása az iskolában a társadalmi munkamegosztás megszüntetéséhez vezet stb.

A marxi–lenini örökséghez való visszatérésnek a későbbiekben lehettek is, voltak is *jobb- és baloldali* motívumai. A kétfajta közeledés részismérvei szinte elkülöníthetetlenek egymástól; mégis: a jobboldali megközelítés tipikus vonása, hogy a szocializmus építésének esetlegességeit, hibáit közvetlenül a marxi–lenini örökségre próbálja visszavezetni, ezzel szemben a baloldali megközelítés a létező szocializmus mindegyik ismertetőjegyét úgy értékeli, mint az igazi szocializmus eltorzítását, szándékos, rosszakaratú ellentételezését. A marxi örökség tanulmányozásának „marxizáló” vonulata egyszerre több forrásból táplálkozik ugyan, de abban egységes és konzekvens, hogy a létező szocializmussal szemben nem a pozitív, hanem a *negatív* kritika álláspontját foglalja el.

Durva hiba lenne azonban (mind a filozófiában, mind pedig a neveléstudományban láthatunk erre példát), a marxizmus reneszánszát a maga egészében a jobb- és a baloldali „marxizálás” kísérletei közé sorolni. Az alaptendencia, amely a marxizmus újrafelfedezésének, korszerű értelmezésének és termékeny alkalmazásának *egészét* jellemzi, nem az elutasító, nem a támadó, nem az ellenséges kritika, hanem a dogmatizmus (vagy maradványai) leküzdése az *immanens* elemzés segítségével, végső soron abból a célból, hogy a létező szocializmusban feltárja és felmutassa a szocialista társadalom lényegi jellemzőit, ha úgy tetszik: azokat a „normatív jegyeket”, amelyek a szocialista társadalomépítés folyamatát elvileg is, gyakorlatilag is orientálják és szabályozzák. Ezek a normák – *Gramscival* szólva – lehetnek „szervesek” vagy „önkéntesek”. Az immanens elmezés célja és feladata éppen az, hogy a *szerves* normákat megtalálja és tudatosítsa. Amilyen komoly hiba a szocializmus-képet utópisztikus módon a kommunizmus-képre csúsztatni, ugyanolyan komoly hiba lenne a szocializmust és a kommunizmust teoretikusan szétválasztani és praktikusán szembeállítani. A marxizmus–leninizmus központi problémája, igazi alapkérdése: a *kommunizmushoz* – a minden viszonylatában *emberi* társadalomhoz – vezető *világtörténelmi út*; ebből kiindulva a létező szocializmus *tudományos* értékelésének is az a vezérszempontja, hogy objektíve közeledést jelent-e a kommunizmushoz vagy sem. A *szocialista társadalomépítés* „*alpnormája*”: a *kommunizmushoz* való közeledés. A kényszerű kitérőket, az elkerülhetetlen visszalépéseket, az aktuálisan szükséges kerülőutakat is ebben az összefüggésben kell értelmezni és kommentálni. Ahogyan azt *Lenin* egész politikai tevékenysége, politikai magatartása példázza.

²Lásd erről pl. *Berend T. Iván*: Gazdaság- és társadalompolitikai vitáink történetéhez. Magyar Tudomány, 1982/8–9. Természetesen az külön vitakérdés lehetne, hogy a marxizmus–leninizmus szocializmus-képében *mi* számít utópisztikus elemnek és *mi* nem.

A marxizmus megújulása feltételezi tehát a létező szocializmus állapotjellemzőinek és a kommunizmus „normatív jegyeinek” folytonos egybevetését. Nem a kritikátlan apológia, nem is a radikális szembehelyezkedés szándékával, hanem annak a követelménynek a jegyében, hogy alakítsuk ki, erősítsük meg, mélyítsük el a szocialista *társadalom* mint *szocialista* társadalom reális önismeretét és ugyancsak reális perspektívatudatát.

A marxizmus lényegéből fakadó immanens elemzés ahhoz is hozzásegíthet bennünket, hogy tárgyilagosan szembe tudjunk nézni a létező szocializmus hallatlan nehézségeivel. A szocializmus helyzetét, fejlődési lehetőségeit kétségtelenül meghatározzák az alábbi – többé-kevésbé általánosan ismert, de pedagógiai szempontból kevésbé értelmezett és értékelte – körülmények:

- a létező szocializmus nem a legfejlettebb termelőerők bázisán alakult ki;
- kulturálisan elmaradott területeken keletkezett;
- nem „világtörténelmileg”, hanem „helyileg” létezik;
- abszolút értelemben nem „felváltja” a kapitalizmust, hanem kapitalista környezetben jön létre, mindvégig viselve az ellenséges környezettel való szembenállás iszonyú gazdasági, katonai, ideológiai stb. terheit;
- a szocialista világrendszer belső egységének viszonylag fejletlen gazdasági alapjai vannak, ezért ez az egység politikailag is törékeny; megismétlődő dezintegrációs törekvések, különutas, nacionalista tendenciák lépnek fel benne;
- az eredeti tőkefelhalmozás kapitalista módja a szocialista társadalom, a szocialista gazdaság számára elfogadhatatlan, ezért az „erőforráskorlátos” jelleg, a hiánygazdálkodás, a szocialista építést hosszú ideig végigkíséri;
- a szocialista társadalom a különböző országokban a kommunizmus „nyers” vagy „politikai” szakaszáig érkezett el; a „pozitív” szakasz, amely minden egyén szabad fejlődésének törvényén alapul, a ma élő nemzedékek számára nincs elérhető közelségben;
- a kollektivizmus ellenében újra és újra kibontakoznak az individualizmus különböző tendenciái, mert a rendelkezésre álló iskolázottsági, elhelyezkedési, érvényesülési, megélhetési, „gyarapodási” stb. esélyek szűkösek, ezért az értük folytatott *verseny* a szocialista társadalmi élet valóságos ténye (amit azonban társadalmilag lehet is, kell is ellensúlyozni);
- a létező szocializmus építését gyakran orientálják – annak egészét vagy egyes, fontos részterületeit torzán tükröző, helytelen irányba terelő – „önkéntes ideológiák”;
- a társadalmi termelési folyamat két nagy területe – a „dolgok termelése” és az „emberek termelése” – ritkán van egymással összhangban; viszonylag sikeres gazdasági reformok többé-kevésbé (esetenként: teljesen) sikertelen iskolareformokkal kapcsolódnak össze (vagy fordítva); ezek a társadalmi termelési folyamat (az összefolyamat) szintjén súlyos társadalompolitikai következményekkel járnak; a társadalmi élet egyik vagy másik szférájának a megújítása nem vezet automatikusan az egész társadalom megújulásához; ez csak *valamennyi* szféra egymással összehangolt, azaz az összefolyamat szükségleteiből kiinduló fejlesztésével képzelhető el;
- a szocialista építés dinamizmusa, a szocializmus önmegújító készsége és képessége a szükségesnél mérsékeltebbnek bizonyult; az extenzívről az intenzív fejlesztésre való át-térés nemegyszer nagy nehézségekkel, súlyos megrázkódtatásokkal jár együtt; ugyanakkor, amikor a társadalmi, közösségi és egyéni „innovációs készség” jelentősége az intenzív szakasszal összefüggésben ugrásszerűen megnövekedett.

A szocialista társadalomépítés valóságos eredményeit úgy kell értékelnünk, hogy *ilyen* nehézségek közepette, *ilyen* akadályokat leküzdve jöttek létre.

A felsoroltakkal azt kívántuk érzékeltetni, hogy az immanens elemzés – a lényegi összefüggések feltárásának – követelményei nem egyszerűen a dogmatizmus elleni harc, a tudományos etika stb. igényéből fakadnak, hanem a szocializmus megőrzésének és továbbépítésének tényleges szükségleteiből.

A szocializmus létkérdése, hogy

– sikerül-e *a stratégia elsőbbségét* érvényre juttatni a taktikával szemben a társadalomépítés valamennyi területén; ez pedig csak átfogó, tudományos, marxista történelem- és társadalomelmélet birtokában lehetséges;

– sikerül-e egy valóban tudományos, konkrét és korszerű *kommunizmus-elmélet* alapján kidolgozni a szocializmus építésének gazdasági, politikai, kulturális *normarendszerét* (inherens követelményeit);

– sikerül-e meghatározni azokat az *adekvát közelítő lépéseket*, amelyek a szocialista jelenben – közvetlenül vagy közvetve – a kommunista jövőt alapozzák meg, készítik elő, szem előtt tartva a szocializmusnak azt az ugyancsak lényegi sajátosságát, sajátos minőségét, hogy a kommunizmus első vagy alsó foka.

A marxizmus reneszánszát – a marxi–lenini örökség marxista igényű, marxista szemléletű tanulmányozását, értelmezését és hasznosítását – legfőképpen ezek a *létproblémák* táplálták és táplálják ma is.

3.

A marxi örökség elsajátításának – és kisajátítási törekvéseinek – külön története van.³ Messzire vezetne, ha részleteiben is kitérnénk a „fiatal” és az „érett”, a „humanista” és az „elméleti antihumanista”, a „tudós” és a „forradalmár”, a „filozófus”, a „történész” és a „közgazdász” Marx interpretációira; megannyi egyoldalú megközelítési és koncepcionális torzítási lehetőség! A vita ezekkel – a dogmatikus és revizionista „elrajzolások”-kal szemben – kétségtelenül a marxizmus reneszánszának fontos része, de mégsem a legközpon-
tobb, a leglényegibb vonulata! Sokkal nagyobb elméleti és gyakorlati-politikai értékük van azoknak a konstruktív kezdeményezéseknek, amelyek a marxi életmű alapján egy-egy korkérdés *pozitív* megközelítésére, kifejtésére, továbbfejlesztésére vállalkoznak. Ezen a téren okkal büszkélkedhetünk nagyszabású, nemzetközi mércével mérve is kiemelkedő hazai eredményekkel. A hatvanas-hetvenes évek magyar szellemi életében valóságos robbanás zajlott le a marxista társadalomtudományok egész sorában. A kutatás a társadalmi élet, a tudomány csaknem valamennyi területére kiterjedt. Meg sem kísérelm, hogy valamennyire is teljes „létár”-t állítsak össze ezekről. Csupán példákat említek, szinte taláalomra:

³ Az adott terjedelmi keretek nem teszik lehetővé, hogy a kérdés nemzetközi irodalmát bibliografikusan jelezzem, ezért csak a legismertebb monográfiászereket említem meg: *Althusser, Borodaj-Kelle–Plimak, Cornu, Davidov, Fischer, Garaudy, Jaroszewski, Kosik, Lapin, Lifsic, Markarjan, Ojzerman, Richia, Schaff, Sève, Tuchscheerer, Vigodszkij*.

- a marxista esztétika;
- a marxista etika;
- a marxista ontológia;
- a társadalmi formák marxi elmélete;
- a marxista „antropológia” (az emberi lényeg elméleti megközelítése);
- a marxista valláselmélet;
- a marxista személyiségelmélet;
- a praxis marxista felfogása (szemben a „munka”-filozófiával és a „praxis”-filozófiával);
- a szocializmus és a kommunizmus tudományos elmélete;
- a tudományos-technikai forradalom marxista elmélete;
- a marxi reprodukcióelméletre alapozott átfogó társadalomelmélet, társadalompolitikai koncepció;
- az őstörténet,
- a történelem-elmélet,
- az államelmélet,
- a jogelmélet,
- a közösségelmélet,
- a tevékenységelmélet;
- a kultúraelmélet,
- a művelődéselmélet.

Ágh Attilától Zoltai Dénesig kutatók, gondolkodók egész sora járult hozzá a marxizmus hazai reneszánszához.⁴ Különösen messze sugárzó Lukács György és Tőkei Ferenc munkásságának a hatása.

Mint minden élő mozgalomban, ebben a nagy szellemi fellendülésben is voltak felszíni jelenségek, terméketlen vagy ideológiailag problematikus mellékutak, elágazások, zsákutcák, de mégis az a legfontosabb, hogy hatalmas előrehaladás történt

- a marxizmus eredeti kérdésfeltevéseinek, autentikus válaszainak rekonstrukciójában is interpretálásában,
- valamint abban, hogy a kutatás egésze programatikusan a társadalmi lét alapproblémái felé fordult, egyre határozottabban gyakorlatra orientált arculatot öltött, lételméleti megalapozottságúvá vált (a korábbi egyoldalúan gnoszeologizáló szemlélet-móddal szemben).

4.

És mi történt eközben a neveléstudományban? A neveléstudományban volt is, nem is a marxizmusnak reneszánsza.

Az ötvenes évek második, a hatvanas évek első felében – a többi társadalomtudományt messze megelőzve – a neveléstudományban nagyarányú Marx-kutatás indult meg. Ez a

⁴ Elsősorban a következők – tárgyunkra vonatkozó – munkáira gondolok: Ágh A., Ancsel É., Bujdosó D., Farkas E., Ferge Zs., Garai L., Heller Á., Hermann I., Horváth Gy., Huszár I., Huszár T., Jóri J., Lick J., Lukács J., Lukács Gy., Köpeczi B., Kulcsár K., Rózsahegyi E., Szabó A. Gy., Szabó I., Szigeti J., Tordai Z., Tőkei F., H. Varró R., Zoltai D.

szocialista országok nagy részében és hazánkban egy ugyancsak nagyarányú *Makarenko*-reneszánssal járt együtt. A kettő között kétségtelenül belső és szükségszerű összefüggés van, ha arra a bármikor ellenőrizhető tényre gondolunk, hogy Makarenko nevelési rendszerében realizálódott először a legátfogóbb módon, tartalmi szempontból a legteljesebben az oktatás, a termelés és a társadalmi munka összekapcsolásának, a társadalmi értelemben egyetemes ember fejlesztésének marxi–lenini programja.

A marxizmusnak ez a reneszánsza a neveléstudományban azonban nem pusztán „belső keletkezésű” jelenség, nemcsak a neveléstudomány önfejlődésének a terméke, hanem alapként és háttérként mindenképpen egy politikai döntést, egy politikai törekvést kell számításba vennünk. Az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején meghirdetett iskolareformok egyik vezérmotívuma volt, hogy az oktatást és a termelőmunkát egyesítő iskolai nevelésnek hozzá kell járulnia a fizikai és a szellemi munka közötti szakadék, a társadalmi munkamegosztás megszüntetéséhez. A neveléstudomány elsősorban ennek az új nevelési alaphelyzetnek – a tanulók többirányú foglalkoztatásának – lehetőségét érzékeltette, s *Marx, Engels, Lenin, Krupszkaja, Makarenko* (és más klasszikusok) munkásságában ennek a feladatnak az elméleti és gyakorlati megoldásához kereste az *elvi alapokat*, a megfelelő *kiindulópontokat*. A neveléstudományban akkoriban kibontakozó Marx- és Makarenko-reneszánsz igazi forrása az a feltevés volt, hogy a szocialista közösségi munkaiskola elérhető közelségbe került.⁵

Az iskolapolitika és a neveléstudomány között azonban még ebben a „felfelé ívelő” szakaszban sem jött létre a szükséges elvi összhang és gyakorlati együttműködés. Az iskolareformok tömeges és „azonnali” bevezetésére úgy került sor, hogy a neveléstudomány nem készülhetett fel a feladatra, s akkor sem mindig juthatott szóhoz, amikor egy-egy gyakorlati kérdéssel kapcsolatban kialakult álláspontja volt. A Szovjetunióban például a neveléstudomány képviselői kezdetben azon a véleményen voltak, hogy a „termelési oktatás” nem adekvát formája sem az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának, sem a politechnikai képzésnek, ezt a véleményüket azonban – az iskolapolitika kifejezett kívánságára – módosították.⁶

Az ötvenes-hatvanas évek iskolareformjai – voluntarista célkitűzéseikkel, tudományosan nem megalapozott gyakorlati intézkedéseikkel – kétségtelenül nagy kárt okoztak a marxista neveléstudomány, a szocialista nevelés ügyének. Nemcsak arról van szó, hogy az oktatás és termelőmunka összekapcsolásának *inadekvát* formáit (a termelési oktatást, a szakmai előképzést, a gazdasági és pedagógiai szempontból gyakran értéktelen fizikai munkát stb.) közvetlenül egy utópisztikus célnak, a fizikai és a szellemi munka közötti szakadék azonnali megszüntetése céljának rendelték alá, s ez ellentmondott az élet, a gyakorlat logikájának. Ezt még viszonylag könnyen korrigálhatták volna. Sokkal súlyo-

⁵ Ezt a Marx- és Makarenko-reneszánszt elsősorban Ágoston Gy., Bori I., Bólyai I-né, Földes É., Faludi Sz., Faragó L., Gáspár L., Horváth Gy., Horváth L., Karras, H., Krapp, G., Kálmán Gy., Manacorda, M. A., Orosz L., Rozsnyai I-né, Pataki F., Petrikás Á., Salamon Z., Suchodolski, B., Szarka J., Székely E-né, Szokolcsky I., Szvétek S., Szuhomlinszkij, V. A., Tihanyi F., Vág O., Zrinszky L. az ötvenes évek végén és a hatvanas években írt munkái képviselik.

⁶ Vö. Kairov, I. A.: Az SZKP XXI., rendkívüli kongresszusának határozatai és a neveléstudomány feladatai. Előadói beszéd az OSZFSZK Neveléstudományi Akadémiájának közgyűlésén. (1959. március 17–18.) In: Kairov–Goncsarov–Jeszzipov–Zankov: Pedagógia. Tankönyvkiadó, 1960.

sabb az a következmény, hogy a „kivitelezés” elhamarkodott, kidolgozatlan, inadekvát formái nemcsak önmagukat járátták le, hanem a szocialista nevelés marxi–lenini programját is. Ezt a programot Marx és Engels, majd Lenin a szocialista társadalomépítés szerves részeként, lényegi követelményeként fogalmazták meg, abból a mélyen demokratikus és kommunista megfontolásból kiindulva, hogy az osztály nélküli társadalomban a társadalmi élet mindegyik területét a társadalom valamennyi rétege számára – elméletileg is, gyakorlatilag is – *hozzáférhetővé* kell tenni.

A hatvanas évek közepétől egyre magabiztosabban, mind nagyobb hangerővel jelennek meg azok a vélemények, amelyek az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának, a szocialista iskolaközösség kialakításának, az ember minden irányban (= a társadalmi gyakorlat alapvető irányjaival adekvát) fejlesztésének programját egyértelműen „Marx előtti”, „utópista szocialista maradványnak”, „idejétmúlt, korszerűtlen eszmének”, „káros illúzióknak”, „veszélyes törekvésnek” minősítik.

A marxizmus, a marxista neveléstudomány ezen a fronton szinte tehetetlenné vált, egyre-másra adta fel pozícióit. *Faludi Szilárd*, *Székely Endréné* többször is megpróbált szembeszállni a marxizmus pedagógiai mondanivalójának ezzel az általános „leértékelésével”, de a megindult folyamatot képtelenek voltak megfordítani.⁷ Miközben háborítatlanul éltek tovább egymás mellett azok az elméletek, amelyek a nevelést a munkaerő-termeléssel vagy a tudatformálással azonosították, mind nagyobb teret nyertek azok a nézetek, amelyek a nevelést – sajátosságait, autonóm funkcióit elvitatva –, *közvetlenül* vagy a szocializáció, vagy a művelődés jelenségtartományába kívánták besorolni. Úgy tűnt, mintha a neveléstudomány vagy a pszichológia, vagy a szociológia, vagy a művelődéstudomány alkalmazott tudománya lenne. (Ezek a nézetek a neveléstudomány természetének, helyzetének, szerepének megítélésében még ma is erősen kísértenek.) Távol áll tőlem, hogy a marxista neveléstudomány *marxista* jellegét kizárólag a Marxhoz vagy a Makarenkóhoz való viszony formális jegyeiből (pl. az idézetek mennyiségéből) ítéljem meg. De miközben csaknem mindegyik társadalomtudományban lezajlott egy-egy Marx-reneszánsz, maradandó nyomokat hagyva az adott tudomány szemléletén, módszerein, felépítésén, mindenképpen mulasztásnak, hibának tartom, hogy neveléstudományunk még csak a körvonalait sem vázolta fel annak, miként képzel el a marxi–lenini, illetve marxista–leninista szellemi örökség *kritikai feldolgozását* és *szaktudományi hasznosítását*. Véleményem szerint ez is egyik oka annak, hogy nem képes eléggé szuverén módon kezelni – kiválasztani vagy elhárítani – a különböző társtudományok óriási mennyiségben rázúduló hatását. Ha egy szisztematikus elemzés kimutat és elválaszt bizonyos utópisztikus elemeket, az csak növeli a marxizmus hitelét, életerejét, hatékonyságát, de semmi esetre sem tartom tudományosan korrekt eljárásnak (sem a neveléstudományban, sem más tudományokban), ha *minden konkrét kutatás nélkül* egyszerűen csak elejtnek vagy az utópizmus skatulyájába rekesztenek olyan mozzanatokat, amelyek a marxi–lenini örökség szerves részét képezik.

Az a Marx-reneszánsz, amely az ötvenes-hatvanas évek fordulóján a neveléstudományban kibontakozott, nem hozott, nem hozhatott eléggé mélyreható eredményeket. Azért sem, mert akkor még nem támaszkodhatott azokra a felismerésekre, amelyek a hatvanas

⁷ Vö. *Székely Endréné*: Munka – emberség – nevelés. Társadalmi Szemle, 1966/11. *Faludi Szilárd*: Munka és iskola. Köznevelés, 1967/13–14.

évek közepétől a többi társadalomtudományban (éppen a marxizmus reneszánszának részeként) a felszínre kerültek, s azért sem, mert gyakran túlságosan is közvetlenül kötődött azokhoz az adott lehetőségekhez, aktuálpolitikai követelményekhez, amelyek az elindított iskolareformok kereteit, határait és mélységbeli dimenzióit meghatározták. De legfőképpen azért, mert szemléletileg és módszertanilag nem mindig volt képes teljesen elszakadni a vulgármarxizmusnak azoktól a továbbélő posztulátumaitól, amelyek a „munka”, a „közvetlen termelés” centrális szerepét úgy abszolutizálták, hogy szinte mindegyik társadalmi jelenséget genetikusan is, funkcionálisan is *közvetlenül* a „munká”-val, a „közvetlen termelés”-sel kötötték össze. Ebben az optikában az ember elsősorban mint a különös munka, a közvetlen termelés szubjektuma vált a nevelés tárgyává, s a mindenoldalúság követelménye is abban a leszűkített értelemben merült fel, hogy az embert mindenoldalú termelőerővé kell képezni. Az ember társadalmi minőségének ez a „munkafilozófiai”, „termelésfilozófiai” leszűkítése kétségtelenül hozzájárult annak a bizalmatlanságnak, esetenként elutasító magatartásnak a kialakulásához, amellyel az értelmiségi közvélemény egy – becslésem szerint jelentős – része a marxizmus pedagógiai mondanivalóját fogadta és fogadja.

Az egyenlőtlen fejlődés törvénye olyan zezgugos és göröngyös úton érvényesült, hogy a neveléstudományban – mindenekelőtt az iskolareform konkrét kivitelezési formáinak a kudarca miatt – éppen akkor „ért véget” a marxizmus reneszánsza, amikor a többi társadalomtudományban alighogy „elkezdődött”. Az előbbi két körülmény – egy idejekorán lezajlott, „munkafilozófiai” alapállású Marx-reneszánsz és a marxi–lenini program inadekvát realizálási formáinak gyakorlati kudarca – a későbbiekben hihetetlenül megnehezítette a marxi–lenini útmutatások feltárását, az elemzés tanulságainak elméleti és gyakorlati érvényesítését.

Ezen a téren egy igen hosszú, csaknem másfél évtizedig tartó hullámvölgy következett be a pedagógiában.

5.

Ebben a korántsem kedvező történelmi – neveléstörténeti és tudománytörténeti szempontból egyaránt érdekes – szituációban, mintegy az „ár ellenében” kezdett kialakulni egy olyan irányzat a hazai neveléstudományban, amely nem a közvetlen – anyagi vagy szellemi – termelési folyamat, hanem „a társadalmi termelési folyamat” (= a teljes társadalmi gyakorlat) horizontjáról közelít az embernevelés, az életre való felkészítés és ezzel *egységben* a személyiségformálás feladataihoz. *Az embert nem az egyik vagy a másik különös gyakorlatszféra, hanem a teljes társadalmi gyakorlat szubjektumának tekinti.* Kiindulópontja és alapvető módszere a marxi–lenini örökség egészének immanens elemzése. A marxizmus pedagógiai tartalmát nem elszigetelt fragmentumokból „vezeti le”, hanem az életmű, a tanítás, a gondolatrendszer totalitásából igyekszik kikövetkeztetni, kibontani. Ebben az összefüggésben például a tanítás-tanulás, a termelés és gazdálkodás, a politikai-közéleti tevékenység stb. nem úgy jelenik meg, mint az egyik vagy a másik különös gyakorlatszférába (pl. a fizikai vagy a szellemi munkába) való közvetlen bevezetés, hanem úgy, mint a társadalmi gyakorlat egészére való általános előkészítés eszköze. Alapvető nevelési feladatukat ezek a tevékenységek éppen ezért nem külön-külön, hanem együtt, egyszerre, egymással *egységben*, a pedagógiai tevékenységrendszer részeként látják el. A nevelési folyamat „szerves összetételét” elsősorban az határozza meg, hogy a

nevelő-fejlesztő tevékenységek rendszere *organikus* kapcsolatban van-e a társadalmi gyakorlat egészével; lényegi tendenciáiban, „mély struktúrájában” képes-e reprodukálni és képviselni a társadalmi gyakorlat valamennyi alapvető területét. A „minden irányban” való fejlesztés követelménye elsődlegesen azt jelenti, hogy a nevelés segítségével is hozzáférhetővé tegyük az egyén számára a társadalmi élet, az osztálytársadalmi gyakorlat valamennyi meghatározó irányát.

Ennek a megközelítési módnak bizonyos elemei már az ötvenes-hatvanas évek Marx és Makarenko-kommentárjaiban megjelentek, de inkább csak epizodikusan, részleges teoretikus és praktikus konzekvenciákkal; valójában nem váltak igazi *elméletképző* és *gyakorlatszervező* tényezőkké. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy éppen ezek a kutatások készítettek elő a talajt egy újabb szintézis számára. Különösen nagy volt a jelentőségük azoknak a kutatásoknak (*Horváth György, Pataki Ferenc, Rozsnyai Istvánné, Székely Endréné, Szokolosky István, Vág Ottó* tevékenységéhez kötődik ez elsősorban), amelyek a klaszszikusokhoz a pedagógiai tevékenységelmélet és a pedagógiai közösségelmélet szükségletei felől közeledtek. Az egyik irányból a hagyományos nevelésszemlélet „tulajdonság-centrikusságát” egy tevékenységcentrikus pedagógia nevében érte bírálóat, a másik irányból a „csoport jellegű”, osztályközösség pedagógiával a „társadalom jellegű”, iskolaközösség pedagógiát állították szembe.

A „tevékenységcentrikus” nevelésfelfogást már csak egy lépés választotta el a „gyakorlatcentrikus” nevelésfelfogástól. Az utóbbi nagyobb nyomatékkal hangsúlyozza a társadalmilag értékes egyéni, közösségi tevékenységnek a társadalmi összetevékenységbe, az ilyen értelemben felfogott praxisba ágyazottságát. Ezt a döntő lépést – egyszerre érintve nevelésfilozófiai, nevelésméleti és didaktikai összefüggéseket – *Faludi Szilárd* tette meg, aki kandidátusi disszertációjában⁸ a társadalmi összetevékenység totalitását, „a kommunizmus társadalmi gyakorlatát”, kifejezetten *teoretikus kiindulópontként* kezelte. Ezután jelent meg a nevelésméleti, nevelésfilozófiai irodalomban kulcsfontosságú viszonyítási pontként „a társadalmi termelési folyamat”, „az osztálytársadalmi gyakorlat”, „a praxis” kategóriája.⁹

Ez a gyakorlatcentrikus irányzat véleményem szerint komolyan törekedett arra, hogy a többi társadalomtudományban éppen abban az időszakban kibontakozó Marx-reneszánsz vívmányait hasznosítsa. Különösen intenzív szellemi kapcsolatot épített ki a marxista filozófiával és a marxista pszichológiával, de jelentős mértékben támaszkodott a szociológia, a közgazdaságtudomány új felismeréseire is. Gyakorlati hatása¹⁰ sem lebecsülendő:

⁸ *Faludi Szilárd*: A tantervi anyag kiválasztásának elvi alapjai az általánosan nevelő iskolában. Kandidátusi értekezés. Kézirat, 1968.

⁹ E problémakör monografikus elemzését lásd: *Mihály Ottó*: Nevelésfilozófia és pedagógiai cél-elmélet. Akadémiai Kiadó, 1964.; *Gáspár László*: A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma. Akadémiai Kiadó, 1967.; Ugyancsak ebbe az irányba mutatott A közösségi tevékenységekre épülő nevelési folyamat általános vonásai c. tanulmányom. In: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1967. Akadémiai Kiadó, 1968.

¹⁰ Ennek részeként egyre határozottabban jelenik meg a „társadalmi gyakorlat” motívuma pl. *Bernáth József, Kerékgyártó István, Kocsis József, Kovács Sándor, Loránd Ferenc, Trencsényi László* publikációiban. *Loránd Ferenc, Rozsnyai Istvánné* iskolakísérletei – a makarenkói pedagógia közvetítésével – a marxi-lenini program realizálásához járultak hozzá. Mély *strukturális egybeesések* találhatók *Székely Tibor* iskolakísérlete és a többi iskolakísérlet között is.

különböző, azóta már gyökeret eresztett nevelési kísérleteket, iskolakísérleteket inspirált. A szentlőrinci iskolakísérlet például közvetlenül ehhez a nevelésfelfogáshoz kapcsolódik.

Félreértéseket elkerülendő, egy percig sem állítom, hogy *csak* ez a gyakorlatcentrikus, ontológiai alapállású irányzat volt bensőséges kapcsolatban a marxizmussal, de a tények alapján azt talán nyugodtan mondhatom, hogy a hazai elméleti mezőnyben ez volt leginkább szinkronban a marxizmus reneszánszakként jellemzett szellemi mozgással.

Érdekes módon maga a „szakma” – a pedagógiai tudományos közélet – egészen másként értékelte ennek az irányzatnak a helyét, szerepét a hazai neveléstudományban. Feltehetően az iskolareform egyes formáinak (pl. az „5 + 1”-nek) a sikertelensége vezetett egy olyan jellegzetesen „reálpedagógiai” szemlélethez és magatartáshoz, amely szükségtelennek és károsnak ítélt minden olyan elképzelést és törekvést, amely *hosszú távon* a neveléstudomány, az iskola belső rendszere, az iskolarendszer *fokozatos*, de *mélyreható tartalmi* átalakítását célozza. Elterjedt egy olyan determinációs modell is, amely szerint az iskolának szükségképpen követnie kell a társadalmat, a neveléstudománynak pedig az iskolát. Ezt a „reálpedagógiai” attitűdöt az egyre növekvő gazdasági nehézségek mintegy igazolni látszanak, mondván: nem a jövőn kell töprengeni, hanem azon, hogy hogyan éljünk meg ma.

A tudománynak mindig számolnia kell a realitásokkal, az általa feltárt fejlesztési lehetőségek megvalósítását akadályozó objektív és szubjektív tényezőkkel, de az a tudomány, amely csak az éppen adott valóságot tükrözi vissza szolgálai hűséggel és nem képes vagy nem is hajlandó ezt az adott valóságot – objektíve létező lehetőségei mentén – gondolatban meghosszabbítani, teremtő módon kiegészíteni, az szükségképpen elveszti hatóerejét, akcióképességét. A tudománynak nemcsak a tényfeltárás a feladata, hanem az előrelátás is. A „diagnosztizálás” mellett a „prognosztizálás” is.

A „szakma” hosszú ideig meglehetősen gyanakodva tekintett erre a kezdeményezésre. A gyakorlatközpontú nevelésfelfogáshoz való viszonyt az elutasítás, az elhallgatás, majd a kényszerű elfogadás stádiumai jellemezték. Újabban mintha megint erősödőben lennének a globális elutasítás hangjai.

A kialakult helyzet mindenképpen paradox. Egy türelmes filológiai elemzés könnyűszerrel kimutathatná, hogy a neveléstudomány „ontológiai” irányzata tudatosan vállalta és vállalja ma is – különböző kordivatok ellenében – a marxi örökség lényegéhez, szelleméhez való hűséget, ugyanakkor, ugyanez a magatartás a már említett „reálpedagógiai” nézőpontból „radikalizmus”-nak, „avantgardizmus”-nak, sőt – bizonyos vélemények szerint – „anarchizmus”-nak tűnik. A helyzet paradox jellegét csak fokozza, hogy ez a magatartás más tudományterületeken az alkotás, a teljesítmény, a szakmai siker egyik elfogadott és elismert feltétele, eszköze!

Azt hiszem, túlságosan leegyszerűsíténénk a magyarázatot, ha azt mondanánk: az elhárításnak, az elutasításnak kizárólag személyi, érzelmi stb. okai vannak. Többször leírtam, hogy minden kezdeményezés – akár az elmélet, akár a gyakorlat területén – a kezdeményezők szándékaitól függetlenül, objektíve is az adott viszonyok, a fennálló állapotok, tételek *gyakorlati kritikáját* jelenti. A marxista neveléstudomány éppúgy, mint minden más társadalomtudomány, pártos, azaz: kritikai. A kritikai tartalmát és irányát csak nagyon körültekintő elemzés alapján lehet „építő”-nek vagy „romboló”-nak minősíteni. A kérdés lényege mindvégig ez marad: *milyen érdekek* szolgálatában *mit* épít, *mit* rombol? Kezd szokássá válni manapság, hogy a marxista igényű neveléstudomány jelen-

legi formájának bírálatát úgy értelmezik, hogy az a pedagógiában testet öltött marxizmus ellen, az iskola bírálatát pedig úgy, hogy az iskolát fenntartó szocialista társadalom ellen irányul. Kétségtelen, hogy vannak ilyen jelenségek is, de ezt nem szabad azon a torz módon túláltalánosítani, hogy minden ezekre vonatkozó bírálat eleve elutasító, ellenséges, tagadó bírálat.

Kissé komikus – vagy inkább tragikomikus –, ha ez a gyanú éppen a marxizmust tudatosan vállaló és nyíltan képviselő „gyakorlatcentrikus” nevelésfelfogással kapcsolatban merül fel.

Mindezek ellenére nem tartom a helyzetet reménytelennek. Inkább egy olyan lappangó lehetőségnek, amely az emberi erőforrások minőségét zászlajára tűző intenzív társadalom-fejlődési szakaszban egy újabb repeszánsz *egyik* garanciájává, kiindulópontjává válhat.