

Љупчо КОПРОВСКИ

ЗНАЧЕЊЕТО НА КАРЛ МАРКС ЗА РАЗВИТОКОТ НА СОЦИЈАЛИСТИЧКА ПЕДАГОГИЈА

Универзалноста на Марковата мисла и дело има огромно значење на сите битни аспекти на развитокот на социјалистичката педагогија, но ние ќе се задржиме само на три кои ни се чинат поактуелни и тоа:

Прво, на Марковото сфаќање за воспитанието;

Второ, на надминувањето на методолошкиот дуализам во педагогијата; и

Трето, на развојот на самоуправната педагогија.

1

Маркс истакнуваше (во „Упатството до делегатите на привремениот Централен совет за одделни прапања”, 1866 год.) дека „под *воспитување* подразбира три работи:

Прво: *умствено воспитување*,

Второ: *физичко воспитување*, што го добиваат децата во гимнастички школи и со воени вежби,

Трето: *техничка обука*, која запознава со основните принципи на сите процеси на производството и истовремено му всадува на детето и на младината навика за ракување со најпростите орудија на секое производство”.

Во оваа смисла кај Маркс битни се следниве основни работи:

Прво, умственото и физичкото воспитание и техничката обука ја содржат и компонентата-образование. Кај Маркс воспитанието не е откинато од образованието (во смисла на стекнување на знаења, умеења и навика) не му е спротивставено, туку постои взаемна претпоставеност и сочинува единство.

Второ, умственото и физичкото воспитание и техничката обука чинат целина и едното спрема другото се во органска

функција, зашто кај Маркс човекот според тоа и (воспитаникот) не се дели на интелектуална, физичка и производно-техничка компонента туку претставува интегритет а во поширока смисла и тоталитет. Делењето на човекот, неговата дезинтеграција настанала историски со поделбата на трудот која дезинтеграција се надминува (пак историски) со укинување на старата поделба на трудот.

Трето, техничката обука Маркс ја сфаќа како политехничко (не монотехничко и специјалистичко) воспитание и образование. Притоа суштината на политехничкото воспитание и образование се гледа во следново:

а) „што запознава со основните принципи на сите процеси на производството...“

б) што „... истовремено му всадува на детето и на младината навики за ракување со најпростите орудија на секое производство“.

Ваквото сфаќање кај Маркс, што влезе како значаен фундамент и принцип во социјалистичката педагогија, произлегува од неговите анализи на развитокот на крупната индустрија и менувањето на нејзината научно-техничка основа и што го согледа и формулира општиот закон на општественото производство кој бара менливост на трудот и сестран развиток на работникот.

Според Маркс, од една страна тоа е условено од „модерната индустрија која условува измена на трудот, непостојаност на функцијата, сестрана подвижност на работникот“ а од друга страна, самото воспитание и образование се јавуваат како значаен чинител човекот да се приспособува побезболно и побрзо на новите технички и технолошки промени и да ги унапредува наместо „техничката база на модерната индустрија која е револуционерна“ постојано да го загрозува и „да му ги исфрли од рацете заедно со средствата на трудот и средствата за живот, а заедно со неговата делумна функција да го направи излишен и самиот него“.

Всушност кај Маркс, воспитанието и образованието во „разумното општество“ не е отуѓена духовна сфера, туку условено од законитите тенденции на развитокот на производните сили, се враќа во сферата на трудот и самото станува производна сила. Но притоа, во таквото воспитание и образование, со поврзувањето на наставата со производствената работа, на учењето со работата, на теоријата со практиката се наметнува како потреба на новото општество „не само како метод за повишување на општественото производство но и како единствен метод за производство на сестрано развиени луѓе“ и како метод за поголема ефикасност на училишната настава, и пошироко, на вкупното воспитание и образование. Ова последново

особено Маркс го истакнува кога ги оценува наодите на фабричките инспектори (во Капиталот) „дека фабричките деца и наспроти тоа што само половина од времето го поминувале во наставата, а другата половина работеји во фабриките, научувале исто толку, а често и повеќе од децата кои сето време го поминувале во училиштето. Според нив, системот, половина работа-половина училиште, придонесува за поголемата ефикасност на наставата, го прави секое од овие занимања одмор и поткрепа за другото, а учениците остануваат постојано свежи и готови да се вклучат и да ја совладуваат наставата“.

Затоа Маркс (во Критика на Готската програма) е категоричен кога вели:

а) „*Општата забрана* на детскиот труд е неспоива со постоењето на крупната индустрија, таа е, според тоа, празна благочестива желба. Нејзиното спроведување — кога би било можно би било реакционерно, бидејќи при строгото регулирање на работното време според различните возрасти, и другите превентивни мерки за заштита на децата, раното поврзување на продуктивната работа со наставата е едно од најмоќните средства за преобразба на денешното општество“.

б) дека „со комбинирањето на платената продуктивна работа, умственото воспитување, физичкото воспитување и политехничката настава работничката класа се издига знатно над нивото на вишата и средната класа“. (Упатство до делегатите на привремениот централен совет за одделни прашања).

в) и дека „... најпросветниот дел на работничката класа наполно е свесен дека иднината на неговата класа, значи на општеството, наполно зависи од воспитувањето на младото работничко поколение“.

Четврто, политехничката настава и поврзувањето на наставата и учењето со трудот, кај Маркс произлегува од големото значење на науката и техниката за развитокот на производните сили, но во смисла на создавање на материјални претпоставки за ослободување од принудниот и отуѓениот труд, односно како историска нужна претпоставка за ослободување на човекот. Науката, која преку техниката, станува непосредна производна сила, му овозможува на човекот полесно и побрзо да ја сознава и совладува природата и да ја прилагодува на своите човечки потреби. Во тој процес, човекот се ослободува од бројните физички напори, од потребата да го троши организмот и интелектуалните сили на рутинскиот, некреативен труд и да создава повеќе време и за дејности надвор од принудниот труд итн. т.е. се создаваат можности „да се премине од царството на нужноста во царството на слободата“.

Во таа смисла техничкиот прогрес не е само — цел, туку еден момент од човековата практика која треба да води кон

неговото ослободување. Затоа, политехничкото воспитание и образование, во контекстот на ваквата концепција, е облик и компонента на општествено-педагошката дејност, која го потпомага развитокот на производните сили како претпоставка за ослободување на човекот од отуѓениот, наемен и рутинскиот труд и претпоставува создавање на историски услови за креативен труд преку кој човекот „ќе ја менува и својата сопствена природа... ќе ги развива во неа задреманите потенции“ и „ќе се насладува во трудот како во игра на своите телесни и интелектуални сили“.

Ваквото сфаќање на Маркс е во спротивност со техницизмот и технократијата, односно не е во функција на техницистичкото и технократското воспитување и образование. Техницизмот (и техницистичкото воспитание) тргнуваат исклучиво од сфаќањето дека сè поголемата моќ над природата е основната цел на човечката егзистенција а негова идеологија е технократијата „според која решението на сите проблеми на современиот свет треба да се бараат во новата организација на општеството, во која техниката ќе има примат над економијата и политиката и во која досегашните некомпетентни управувачи на општеството — политичарите ќе ги заменат техничари“.

Меѓутоа, кај Маркс, ослободувањето на човекот претставува историски процес на укинување на сите облици на отуѓување. Развитокот на моќта на техниката ја покажува и другата страна на медалот, но таа е само историска противречна ситуација која социјалистичкото општество и човекот како субјективна и разумна сила во него треба да ја разрешува постојано во движењето за ослободување на човекот. Во таа смисла и воспитанието кај Маркс има ослободувачки карактер, а политехничката настава и политехничкото воспитание и образование исклучиво се во функција на укинување на старата поделба на трудот од која произлегуваат облиците на отуѓувањето.

Според тоа, ние денес не можеме преку Маркс да се спориме околу дилемата политехничко или хуманистичко воспитание и образование зашто таква дилема не постои кај Маркс. Кај него политехничкото е во функција на хуманистичкото воспитание и образование. Ние можеме да се спориме околу карактерот и содржината, за средствата, облиците и методите на воспитанието и образованието во социјалистичкото општество, односно дали тие се во сообразност со Марксовиот хуманизам, а истражувањата во сообразност со марксистичкиот метод. Може да констатираме дека во социјалистичката педагогија долго време е запоставуван свој момент и дури во поново време тој станува нејзин суштествен проблем.

2

Зашто е тоа така?

Една од битните причини се наоѓа во карактерот на етатистичката педагогија што се развиваше во социјалистичките општества, а што е помалку или повеќе присутност и во сегашната фаза на развитокот.

Имено, структуралистичкиот-функционалистички пристап заснован на емпиристичкиот позитивизам, наоѓа значајни рефлексии и погодности во етатистичката педагогија. На етатистичката педагогија ѝ погодуваше потценувачкиот однос кон теоријата (филозофијата), зашто оценувањето на етатистичката (педагошка) практика од теориски и критички позиции удира и бара менување на таа практика. Во таа смисла, етатизмот се обезбедуваше од научно-фундирана и општествена критика во целина, а етатистичката педагогија се конституираше како конформистичка и апологетска наука. Етатистичката (педагошка) практика само тогаш е на критика (од теориско-политички аспект), кога битно отстапува од основниот етатистички концепт. Суштинските прашања за смислата, среќата и ослободувањето на човекот (и во филозофска и во педагошка смисла) се на периферијата во етатистичката педагогија и тоа во контекстот на етатистичката општествена (и педагошка) практика.

Ако е во прашање концепција за целината на воспитно-образовниот систем, за неговата општествена интеграција, за неговата глобална општествена функција, за позицијата на воспитаникот како субјект во системот и др., етатистичката педагогија (и како наука и како практика) ги сведува повеќе во областа на „визијата“ т.е. во спекулативната област а не како реален општествен однос, не како основна противречност на развојот помеѓу етатизмот и самоуправањето.

Етатистичката педагогија со својата позитивистичка ориентација всушност „се откажува од општествена и научна критика за да не биде и самата објект на општествената критика“ поради што во истражувањата се ориентира на општествено помалку експонираната технолошка или квантитативна проблематика. Затоа, не е случајна „поплавата“ на бројни емпириски истражувања со разновидна техника, преферирање на статистичката метода, експонирање на индивидуалното педагошко искуство и методата на проби и грешки, емпириски истражувања на одделни делови и сегменти на воспитно-образовниот систем без да се зафаќа целината, без амбиција да се споредува со изградената концепција или пак да се гради нова концепција итн.

Во таа смисла, техниката и инструментите доведувани „до техничко-методолошки перфекционизам стануваат цел за себе... и станува основно мерило за, научноста“ на едно ис-

тражување“. Не е проблемот во тоа дека не се нужни емпириски истражувања и соодветна истражувачка техника, туку проблемот е во тоа дека тие според основниот пат на сознавањето на педагошката стварност мораат да се воопштуваат и теориски осмислуваат; теориската основаност и фундираност да биде критериум при изборот на проблематиката која се истражува и притоа да се има теориски (и филозофски) критериуми и за практиката (општествена, педагошка) и за теориските воопштувања и сознавања. Притоа и практиката и теоријата не можат да се ослободат од научната и општествената Критика, зашто тоа е основниот услов да се развива и едната и другата. Педагошката практика не е само дадена објективизирана стварност, не е слика на мозаик и делови меѓусебно изолирани и автономно функционални, туку целина, навистина оптоварена со бројни противречности, и затоа, стварност со бројни потенцијални можности за самоуправно социјалистичко менување и на општеството и на човекот.

Меѓутоа, позитивистички заснованата педагогија, бегайќи од филозофијата и теоријата, воспитната практика ја проучува парцијално. Таа воспитните феномени и субјекти ги сведува на предмети. Проучувајќи ги парцијално, таа не тргнува од определена концепција ниту од определен вредносен систем. Крајната цел е единствено да се констатираат фактите а не и да се изрече вредносен суд за нив. Тоа според позитивистите, не спаѓа во доменот на науката — таа е „чиста“, неутрална, филозофски и идеолошки неопределена. Особено законитостите и односите помеѓу општеството и воспитанието не се предмет на педагогијата, во неа спаѓа само она што може да се мери и квантитативно изрази, односно научна е само квантитативната педагогија.

Структурализмот и функционализмот, односно структуралистички-функционалистичкиот пристап, иако настојува да надмине некои слабости на позитивистичкиот емпиризам, всушност со тоа што ги постварува и структурите и функциите, во основата е позитивистички пристап. Структурите, прво се проучуваат и определуваат врз нивните составни елементи па потоа се определуваат нивните функции. Меѓутоа, структурите и функциите се предмет на дескриптивна обработка, на создавање на слика за елементите, на слика која во основата е нешто стабилно и статичко. Општеството и човекот се пасивни чинители. Притоа, останувајќи на дескриптивистичкиот пристап, поединачното не се поврзува во целината, не се доаѓа до суштината, не се даваат одговори на суштинските прашања. Воопшто, позитивистичко-емпиристичкиот пристап претставува бегство од филозофијата, од теоријата, од целината, од Концепцијата, бидејќи не ја сознава суштината и не утврдува концепција. Позитивистички ориентираната педагогија со своите пар-

цијални сознавања на постојната (педагошка) практика има за цел само да се вршат во неа корекции, поправки, усовершувања, извесни реформни зафати, но притоа да не се менува суштината, целината, концепцијата. Подтекстот на таквата ориентација е да не доаѓаат во прашање постојните општествени односи. Од друга страна, во тој контекст, бидејќи човекот е постварен, тој не е субјект кој може да ги менува односите и сопствената позиција во општеството, туку објект кој постојано на различно ниво и во различни ситуации се прилагодува на постојните општествени односи. Проблемите за суштината, целината, концепцијата спаѓаат во доменот на филозофијата и теоријата, кои на овој начин издвоени од практиката остануваат на „академско“ ниво, на ниво на спекулацијата, кои токму поради таквиот карактер не се во состојба да влијаат на (педагошката) практика. Евидентно, ваквото сфаќање на теоријата и (филозофијата) како област на спекулации доведува до две крупни последици: прво, практиката (педагошка) „да биде слепа“ што значи да биде „дезидеологизирана“ и да не може битно да се менува, и второ, самата теорија (педагошката теорија) бидејќи е отргната од општествената и педагошката практика, да остане во област на спекулациите, да не се развива, „да биде мртва“ (Ленин) односно да не може да врши влијание во менувањето на (педагошката) практика.

Значењето на Карл Маркс за надминување на методолошкиот дуализам во педагогијата особено е актуелно на неколку пунктови:

Прво, по однос на целината и взаемната поврзаност на вкупната општествена стварност и општествена практика. Во таа смисла педагошката стварност и практика не е издвоен и автономен дел, туку суштествен дел на општествената стварност и практика. Затоа педагошката стварност и практика не можат да се сфатат и проучуваат надвор од тој контекст. И самото издвојување на пр. на сферата на воспитанието и образованието од другите делови на здружениот труд и тенденциите што го следат тој феномен, наоѓа своја основа во вкупното општествено движење како израз на етатизмот и старата поделба на трудот. Сознавањето на тие тенденции и ситуации е една од битните, иако не единствена претпоставка, тие да се надминат, односно да се отворат процесите за интеграција на воспитанието и образованието во целината на здружениот труд.

Второ, општествената стварност и практика, во таа смисла и педагошката стварност и практика, во Марксова смисла, не е само објективно дадена стварност и практика туку и можност да се менува зашто е таа човечка стварност и практика. Според тоа таа мора да се проучува во нејзиното менување, можностите за менување и ангажираноста, оспособеноста и организираноста на субјективниот фактор да ја менува и уна-

предува педагошката стварност и практика во целината на општеството движење. Од тој аспект педагогијата, во методолошка смисла, треба да се однесува критички кон состојбите на педагошката стварност и практика во споредба со можностите и потребите таа да се менува и тоа според стратешката ориентација на развитоот на социјалистичкото општество-ослободувањето на човекот. Од оваа гледна точка, самоуправната педагогија како негација на етатистичката педагогија, проучувајќи ја педагошката стварност и практика (индуктивно, емпириски) се однесува и критички спрема неа од аспект на определена теориска (марксистичка) и класно определена платформа и во тој контекст постојано го надминува методолошкиот дуализам и си создава општествено-поволен „простор“ да се развива и како теорија и како практика но секогаш така да може да ја унапредува педагошката практика, но и да ја збогатува и постојано преиспитува и педагошката теорија во зависност од историските услови и рамки, во постојаната противречност помеѓу стварното и можното.

Трето, Марксовото сфаќање за одумирањето на државата и иницирањето на самоуправувањето како нов општествен однос (што стана главна преокупација на нашата теорија и практика) претпоставува реална општествена противречност помеѓу етатизмот и самоуправувањето. Оваа противречност во развојот на социјалистичката педагогија се изразува како противречност помеѓу етатистичката и самоуправната педагошка теорија и практика. Самоуправната педагогија го обезбедува својот развој, од една страна, со критика на методолошкиот дуализам на етатистичката педагогија и вредностите конституирани во таа педагогија, а од друга страна со надминувањето на методолошкиот дуализам и афирмација на новите вредности при што највисоката вредност е самоуправувањето.

3.

Карл Маркс има посебно значење за развојот на самоуправната педагогија, во третманот на воспитаникот како субјект во воспитно-образовниот процес. Од кардинално значење е неговото учење за човекот како активен субјект особено во контекстот помеѓу слободата и нужноста како условени односи и историски категории и ситуации. Слободата на човекот кај Маркс не е анархичка категорија, не е во секаквиот избор на можностите што ги има човекот, туку таа е сознаена нужност и избор на оние алтернативи и вредности што водат кон ослободувањето на човекот. Според тоа, сознавачкиот пристап и на природата и на општествените тенденции и законитости станува битен услов при изборот на алтернативите и можностите за човековото ослободување но така што постојано го

претпоставува субјективниот свесен активитет на човекот. Човекот ја сознава стварноста менувајќи ја, односно менувајќи ја тој сè подлабоко ја сознава.

Во оваа смисла, за самоуправната педагогија битно прашање стана и третманот на воспитаникот (ученикот) во воспитно-образовниот процес, како свесен субјект. Во сите фази за етатистичката педагогија е карактеристично гледиштето според кое воспитаникот во основата е објект во воспитно-образованата дејност, кој може да се развие во субјект но главно како социјализирана, односно социјално-адаптирана личност. Во тој контекст, воспитаникот се дели на објект и субјект во воспитно-образовната работа како на две издвоени етапи на неговиот развој со имплицитна претпоставка дека единствено етапата на третманот како објект може да обезбеди развој во субјект. Поради оваа појдовна позиција, за етатистичката педагогија (која во основата е авторитарна педагогија) во воспитно-образовниот процес постои еднонасочна комуникација — од воспитувачот кон воспитаникот и уште повратна информација — каков е ефектот од воспитното дејство. Затоа и воспитанието и образованието главно се сведуваат на пренесување на искуството од постарите на помладите, а не се респектира нивниот однос кон стварноста што ја сознаваат. Навистина, воспитаникот претставува можност за развој но единствено под дејство на надворешните (воспитни, општествени) влијанија а не можност како субјект кој има активен однос кон тие влијанија. Субјектот нема самодвижење како израз на дијалектичките спротивности што се јавуваат помеѓу неговите „внатрешни можности и односи“ и воспитните барања што му се поставуваат однадвор. Затоа, тој добива третман на објект кој се „подготвува“ за општествениот живот а не и субјект кој со својот развој и свест е активен чинител на општествениот живот, т.е. се одзема она битното според Маркс — свесната активистичка суштина на човекот.

Самоуправната педагогија го третира воспитаникот како субјект кој преку воспитанието и образованието се оспособува да ја запознава стварноста (учи, знае), да ја менува, да ги открива своите потенцијали, да ги манифестира и развива и во тој процес да се оспособува и да владее со себе си и со сопствениот развој. Воспитаникот претставува индивидуа во развој, тој мора да се оспособува но така што постојано да се развива како субјект зашто инаку не ќе може да управува со сопствениот развој, туку некој друг, однадвор, ќе управува со него. Најголемата слабост на етатистичката педагогија е што го преферира педагошкиот процес како управување со индивидуата а не нејзино оспособување за самоуправување, за самодвижење, за самообразование и самовоспитување итн.

Човекот се менува и развива во процесот на свесната субјективна активност. Субјективната свесна активност во процесот на воспитанието и образованието претпоставува не механичко и некритичко восприемање, туку критички однос кон она што се нуди како сознание, значи селекција на можните алтернативи, значи растење во субјект кој формира кај себеси убедувања, субјект кој не може да се индоктринира и да се манипулира. Индоктринацијата и манипулацијата се можни таму каде воспитаникот е објект во воспитно-образовната работа. Само со човекот објект може да се манипулира, зашто кај него нема изградено свест, нема одбранбен механизам по однос на правецот во кој се води, насочува, нема критериум за вистинските вредности зашто тие му се всадени, тој субјективно не дошол сам до нивното сознавање, тој не познава алтернативи и скала на вредности, тој нема поцелосна слика за светот и развојот, зашто со индоктринацијата има строго дозирана и стеснета слика, нема широк туку стеснет хоризонт.

Меѓутоа, самоуправната педагогија позицијата на ученикот како субјект во воспитно-образовниот процес не ја сфаќа во анархична смисла, во смисла ученикот да се определува за која „сака“ алтернатива и можност, туку врз основа на свесната субјективна активност успешно да ја создава стварноста (преку науките) и позицијата на човекот во општеството, за да може, спротивно на индоктринацијата, слободно да се определува за оние алтернативи, можности и вредности кои водат кон ослободување на човекот и кон сопственото ослободување како човекот во развој, зашто како што вели Маркс „слободата на поединецот е услов за слободата на другите луѓе“. Според тоа, изборот на воспитаникот (ученикот) на која било алтернатива, можност и вредност, не води кон неговото ослободување ниту ја обезбедува слободата на другите луѓе.

Во оваа смисла воспитно-образовниот процес претставува управен општествен и педагошки процес но и самоуправен и самокреативен процес кој оваа противречност ја разрешува постојано и на ново повисоко ниво со развојот на самоуправното општество. Тоа значи дека воспитаникот во воспитно-образовниот процес е и објект и субјект, но во зависност од неговиот развој и условите кои ги обезбедува за тоа воспитно-образовниот процес, кој сè повеќе станува субјект во вистинска смисла, станува субјект за самореализација и самокреација. Притоа, битно е, тој општествен и педагошки процес со содржината, со организацијата, со средствата и методите оптимално да го овозможува тоа. Затоа, за самоуправната педагогија круцијално прашање станува преиспитување на вкупната

педагошка апаратура и методика при што мора да се има посебно предвид дека самоуправањето е и содржина, облик и метод, и цел во воспитно-образовната работа.

Со ваквиот приод, потпирајќи се на Маркса и на нашиот самоуправен општествен развој, самоуправната педагогија надминувајќи ги слабостите на етатистичката и на анархолибералистичката педагогија претставува нов квалитет во развојот на социјалистичката педагогија.

Ljupčo KOPROVSKI

THE IMPORTANCE OF KARL MARX FOR THE DEVELOPMENT OF THE SOCIALIST PEDAGOGY

S u m m a r y

The author surveys Marx's idea on education in the context of the functional links between physical and intellectual education, and the technical training. Furthermore, he emphasises that Marx did not separate socialization from education, rather they are related; that socialisation and education in a „rational society“ are not alienated spiritually; they are dependent on the forces of production and are reintroduced within labour and they become a force of production. Marx did not face the dilemma in his choice between poly-technical or humanist form of socialisation and education because in his works poly-technical education serves as a function of the humanist socialization and education.

In the second half of the paper, the author writes on methodological dualism in etatist pedagogy, and on Marx's contribution on its overcoming, which is present today in three forms: 1. the pedagogical reality cannot be studied outside the social reality and practice. 2. the pedagogical reality and practice must be studied in their process of change, the possibilities for change, and the engagement of the subjective factor which transforms and improves the entity of the social movement. 3. the antagonism between the etatist pedagogy and self-management pedagogy results from the existing social antagonism between etatism and self-management. Therefore, the overcoming of the methodological dualism, has its real basis in the solving the problem of the basic social antagonism.

In his third part, the author examines Marx's contribution to self-management pedagogy, particularly the treatment of an educated person as a subject in the socio-educational process. This is based on Marx's study of man as an active subject, especially in the context of freedom and necessity as historical categories and conditions.