

Antonio Gramsci

VÁLASZÚT A PEDAGÓGIÁBAN

Antonio Gramsci nem csak az Olasz Kommunista Párt vezetője volt az 1920-1930-as években, hanem a marxista politikai gondolkodás és a kritikai pedagógia egyik kulcsfigurája is. Ahogy a politika és a pedagógia, úgy a gondolkodás és a cselekvés sem vált el Gramscinál, aki nem csak a pártot, hanem börtönévei alatt rabtársával közösen iskolát is szervezett. Az oktatás, a kultúra és az értelmiség kérdései pedig azért voltak olyan központiak Gramsci munkájában, mert saját bőrén tapasztalta, hogy a fennálló rendet nem csak a gazdasági kizsákmányolás, hanem kulturális hitek, képzetek és ideológiák is fenntartják. Ezt a kultúrával megerősített kizsákmányolást nevezi Gramsci hegemoniának, és ezért gondolta azt, hogy igazságtalan társadalomból nem lesz soha automatikusan igazságos társadalom. Egy ilyen változás csak akkor történhet meg, ha az alávetett osztályok felismerik a saját elnyomásukat, ez a felismerés pedig a természetes viszonyok átalakítása mellett egy pedagógiai folyamat is.

Ha Gramscinak ezt a hozzáállását követjük, akkor a baloldali tudománynak és oktatásnak nem az újabb és újabb lenyűgöző elméletek létrehozása a célja. A valódi feladata az, hogy megadja az emberek számára azokat az eszközöket, amelyekkel koherensen és kritikusan tudnak a világról és az elnyomás különböző formáiról gondolkodni. Ez a politikai akcióba ágyazott tudományos munka a cselekvés elmélete.

Gramsci munkájában az oktatás szerepe kettős: egyszerre jelenti az iskolai oktatás alapoktól való újragondolását, és azt, hogy minden társadalmi mozgalom egyúttal pedagógiai jellegű is. Ezért a pedagógia jelentősége a baloldal számára nem ér véget az iskolarendszer átalakításánál, hanem éppen a létező hatalmi viszonyok átalakításánál kezdődik. A baloldali pedagógia ugyanakkor nem egy felülről lefelé történő beavatkozás, amit baloldali értelmiségiek végeznek az

elnyomottakon, hanem egy kölcsönös, kétirányú folyamat. Antonio Gramsci felfogása szerint minden ember értelmiségi, azaz mindenki értelmezi a valóságot. Viszont a fennálló rend csak ezeknek a tudásoknak azt a kis szeletét tartja „értelmiségi” tudásnak, amely az elnyomó és az elnyomott osztályok közt közvetítve termeli újra a fennálló rendet. Ugyanakkor Gramsci arra figyelmeztet, hogy ne idealizáljuk se a társadalom tetején, sem pedig az alján lévő gondolkodását, mert ezek a tudások csak együtt lehetnek a világ közös, kritikus megértésének az építőkockái. Ez az elsőre egyszerűnek tűnő gondolat alapvetően szembe megy a legtöbb elképzelt és valós értelmiségi szereppel, ezért érdemes elolvasni a következő tíz Gramsci-idézetet, hogy elhiggyük és megértsük az értelmiségi szerep újragondolásának jelentőségét.

PEDAGÓGIA ÉS POLITIKA

Ebben a részletben egyszerre van benne az, hogy miért kétirányú minden tanító–tanítvány viszony, és hogy miért pedagógiai viszony minden társadalmi viszony.

A kulturális társadalmi egység megvalósításának a problémáját a pedagógiai elmélet és gyakorlat modern felfogása szerint kell és lehet megközelíteni, amely szerint a tanító és a tanítvány közötti viszony kölcsönös kapcsolatokra épülő aktív viszony, és így minden tanító egyben mindig tanuló is és minden tanuló mindig tanító. A pedagógiai kapcsolatot azonban nem lehet sajátosan „iskolai” viszonylatra korlátozni, amelyben az új nemzedék a régivel érintkezésbe lép, és magába szívja ennek történetileg szükséges tapasztalatait és értékeit, „megérlelve” és kifejlesztve a maga történetileg és kulturálisan magasabb rendű személyiségét. Ez a viszony a társadalom egészében megvan, minden egyént érint minden más egyénnel kapcsolatban, fennáll az értelmiségi és a nem értelmiségi réteg között, irányítók és irányítottak, kormányzók és kormányzottak, az elit és követői között, vezetők és vezetettek között, a hadsereg előőrsei és fő erői között. Minden „hegemónia” jellegű viszony szükségképpen pedagógiai viszony, és ez nemcsak egy nemzetben belül, a nemzetet alkotó különböző erők között

bizonyosodik be, hanem nemzetközi síkon és világméretekben, nemzetek és kontinensek civilizációjának bonyolult kapcsolatában.

MINDEN EMBER ÉRTELMSÉGI

Minden ember gondolkodik, sokakat mégsem tart a társadalom értelmiséginek. Ebből a részletből tökéletesen látszik, hogy mi a baja Gramscinak azzal a felfogással, ami szerint az értelmiség a bölcsesség hordozója, a társadalom lelkiismerete és aranytartáléka.

Melyek az „értelmiség” szó jelentésének „maximális” korlátái? Találhatunk-e egységes ismérvet, hogy egyaránt jellemezzük a különböző, egymástól eltérő értelmiségi tevékenységet, és ugyanakkor lényegesen megkülönböztessük ezeket a többi társadalmi csoport tevékenységétől. A legelterjedtebb módszerbeli hiba, úgy hiszem, az, hogy ezt a megkülönböztető ismérvet az értelmiségi tevékenységen belül keresték, nem pedig ama viszonyok rendszerének egészében, amelyek révén az említett tevékenységek (s így az ezeket megvalósító csoportok is) jelen vannak a társadalmi viszonyok összességében. S valóban, a munkást vagy a proletárt nem jellemzi sajátosan a kétkezi vagy a szerszámokkal végzett munka önmagában, hanem a meghatározott körülmények és meghatározott társadalmi viszonyok között végzett munka (nem szólva arról, hogy nem létezik tisztán fizikai munka, és még Taylor „betanított gorilla” kifejezése is olyan metafora, amely bizonyos irányú korlátot jelez: bármilyen fizikai munkában, még a leggépiesebb, legalacsonyabb rendű munkában is rejlik valamilyen minimális szakismeret (vagyis az alkotó intellektuális tevékenység minimuma). Megjegyeztük már, hogy a vállalkozónak is, funkciójából következően, bizonyos mértékben rendelkeznie kell bizonyos intellektuális jellegű ismerettel, habár társadalmi arculatát nem ezek határozzák meg, hanem azok az általános társadalmi viszonyok, amelyek a vállalkozó pozícióját az iparban éppen jellemzik.

Minden ember értelmiségi, mondhatnánk ezen az alapon; de nem minden embernek van értelmiségi szerepe a társadalomban.¹

Amikor az ember különbséget tesz értelmiségi és nem értelmiségi között, valójában csak az értelmiség szakmai kategóriájának közvetlen társadalmi szerepére hivatkozik, vagyis csak azt az irányt veszi figyelembe, amely felé a sajátos szakmai tevékenység eltolódik: a szellemi tevékenység vagy az izmok és idegek erőfeszítése felé. Ez azt jelenti, hogy ha beszélhetünk értelmiségről, nem beszélhetünk nem értelmiségről, mert nem értelmiség nincs. A szellemi tevékenység, valamint az izmok és idegek erőfeszítése közötti viszony azonban nem mindig egyenlő, s éppen ezért a sajátos értelmi tevékenységnek különböző fokozatai vannak. Nincsen olyan emberi tevékenység, amely kizár minden szellemi munkát, a *homo faber* (szerszámokat készítő ember) nem választható el a *homo sapiens*től (gondolkodó ember). S végül, minden ember, saját foglalkozásán túlmenően, kifejt valamilyen szellemi tevékenységet, vagyis „filozófus”, művész, ízlése van, bizonyos világnézetet vall, bizonyos tudatos erkölcsi magatartást tanúsít, azaz hozzájárul valamely világnézet megvédéséhez vagy módosításához, vagyis az új módon való gondolkodás felkeltéséhez.

ÚJ ÉRTELMISÉGI RÉTEG MEGTEREMTÉSE

Hogy jöhet létre egy olyan értelmiség, ami nem egy különálló, az ékesszólásért felelős társadalmi funkció? Ebben a részletben látszik, hogy Gramsci az új értelmiséget nem mint egy önálló osztályt, hanem mint egy politikai mozgalomhoz kötődő, a mindennapi élettel napi kapcsolatban lévő feladatkört képzei el.

Egy új értelmiségi réteg megteremtésének problémája tehát elsősorban abban áll, hogy kritikai módon ki kell alakítani a mindenkiben bizonyos fejlettségi fokon meglevő szellemi tevékenységet, módosítani kell ennek viszonyát az izmok és idegek erőfeszítéséhez egy új egyensúly felé, s el kell érni, hogy ez az izom- és ideg-erőfeszítés, mint a

1 Mint ahogyan nem lehet valakire rámondani, hogy szakács vagy szabó, csak azért, mert előfordul, hogy olykor megsüt magának két tojást vagy megvarr egy szakadást a kabátján.

természeti és társadalmi világot szüntelenül megújító általános gyakorlati tevékenység eleme, egy új és átfogó világnézet alapjává válják. Az értelmiség hagyományos és vulgarizált típusa az irodalmár, a filozófus, a művész. Ezért az újságírók, akik magukat irodalmárnak, filozófusnak, művésznek tartják, egyben úgy vélekednek, hogy ők az „igazi” értelmiségiek. A modern világban az új értelmiségi típus alapja a technikai képzés, amely szorosan kapcsolódik az ipari munkához, legyen az akár a legprimitívebb segédmunka.

Ezen az alapon dolgozott az *Ordine Nuovo* című hetilap annak érdekében, hogy kifejlődjene az új értelmiség bizonyos formái, s hogy meghatározza ennek új eszméit; ez volt sikerének egyik fontos oka, mert ez az irányzat megfelelt a rejtett törekvéseknek, összhangban volt a reális életformák fejlődésével. Az új értelmiségi létformája nem állhat többé az ékesszólásból, az érzelmek és szenvedélyek külsőséges és pillanatnyi ösztönzőjéből, hanem abból, hogy tevékenyen részt vesz a gyakorlati életben mint alkotó, szervező, „permanens meggyőző”, mert nem pusztán szónok – és felette áll az elvont matematikai szellemnek; a technika-munkától eljut a technika-tudományig és a történeti-humánus szemléletig, amely nélkül az ember csak „szakember” marad, és nem válik „vezetővé” (szakember + politikus).

Így alakulnak ki történelmileg a szellemi funkció gyakorlására szakosított kategóriák, így alakulnak ki minden társadalmi csoporttal, de különösen a legfontosabb társadalmi csoportokkal kapcsolatban, s így formálódnak szélesebben és összetettebben az uralkodó társadalmi csoporttal kapcsolatban. Minden egyes csoport egyik legjellemzőbb vonása az uralom felé haladtában az, hogy harcol a hagyományos értelmiség „ideológiai” asszimilációjáért és meghódításáért, s az asszimiláció és meghódítás annál gyorsabb és hatékonyabb, minél gyorsabban fejleszti ki az adott csoport a maga szerves értelmiségét.

SZOCIALIZMUS ÉS KULTÚRA

Gramsci itt tisztázza azt, hogy mit ért kultúra alatt. Kevés dolog lehet inspirálóbb annál, mint ha a kultúrára nem úgy gondolunk, mint egy edény, amit csurig kell tölteni enciklopédikus tudással. Ehelyett azt ajánlja, hogy úgy nézzünk a kultúrára, mint saját személyiségünk, öntudatunk és törté-

nelmünk visszaszerzésének, a társadalom újraszervezésének eszközére. Azaz, egy társadalmi változás nem képzelhető el tudati változás nélkül.

[...] Le kell szoknunk, le kell tennünk arról, hogy a kultúrát enciklopédikus tudásként fogjuk fel, amelyben az ember csak olyan mint egy edény, amelyet meg kell tölteni és telezsúfolni empirikus adatokkal, nyers és összefüggéstelen tényekkel, amelyeket úgy raktároz el agyában, mint egy szótár hasábjában, hogy azután a külső világból jövő különböző ösztönzésekre minden alkalommal tudjon válaszolni. A kultúrának ez a formája valóban káros, különösen a proletariátus számára. Csak arra jó, hogy helyüket nem találó embereket teremtsen, akik azt hiszik, hogy magasabb rendűek a többi embernél, mert emlékezetükben felhalmoztak egy bizonyos mennyiségű adatot és évszámot, amelyet azután minden alkalommal felhasználnak, hogy ezzel mintegy korlátot emeljenek maguk és a többi ember közé. Csak annak a bágyadt és színtelen intellektualizmusnak a kialakulására vezet, amelyet Romain Rolland oly keményen ostromozott, és amely a beképzelték és képzelgők sokaságát szülte: ez a társadalom életére sokkal veszélyesebb, mint a tuberkulózis vagy a szifilisz mikrobája a test szépségére és egészségére. Az a „mezei” hallgató, aki tud egy kevés latint és történelmet, a zugügyvéd, akinek a professzorok fásultsága és nemtörődomsége következtében sikerült kicsikarnia egy rongyos diplomát, azt hiszi, hogy magasabb rendű, és különb a legjobb szakmunkásnál is, aki az életben pontosan meghatározott és nélkülözhetetlen feladatot teljesít, és akinek a tevékenysége százszor többet ér, mint sok másé. Ez azonban nem kultúra, ez tudálékosság, nem intelligencia, hanem intellektus, és joggal lépnek fel ezzel szemben.

A kultúra egészen más dolog. A magunk belső énjének megszerzése, fegyelme, saját személyünk birtokbavétele, olyan magasabb rendű öntudat megszerzése, amelynek révén az embernek sikerül megértenie a maga történelmi értékét, rendeltetését az életben, jogait és kötelességeit. Mindez azonban nem következhet be spontán evolúció, akaratunktól független akciók és reakciók által, mint a növény- és állatvilágban, ahol minden egyed öntudatlanul, a dolgok végzettszerű törvénye által választódik ki és fejlődnek ki szervei. Az ember mindennekefelett szellem, azaz történelmi alkotás, nem pedig természet. Másként nem lehetne megmagyarázni annak miértjét,

hogy mindig léteztek kizsákmányoltak és kizsákmányolók, gazdagságot teremtők és ennek egoista fogyasztói, a szocializmus mégsem valósult meg meg. A helyzet az, hogy az emberiség csak fokról fokra, rétegről rétegre ébredt rá saját értékének tudatára, és vívta ki magának a jogot, hogy a történelem során korábban hatalomra jutott kisebbségek rendező elveitől, jogaitól magát függetleníve éljen. És ez a tudat nem a fiziológiai szükségletek brutális ösztönzésére alakult ki, hanem egyesek, majd egy egész osztály értelmes gondolati tevékenysége nyomán bizonyos tények okairól és a legjobb eszközökről, hogy e tényeket a szolgaság állapotából a lázadás és a társadalmi újjászervezés irányába vigye. Ez azt jelenti, hogy minden forradalmat intenzív munka előzött meg a kritika, az elmélyült kultúra és a mélyreható eszmék terén olyan emberek körében, akik korábban közömbösek voltak, s csak arra volt gondjuk, hogy napról napra, óráról órára oldják meg saját gazdasági és politikai problémáikat anélkül, hogy szolidaritási kapcsolatuk lett volna a velük azonos helyzetben levőkkel. Az utolsó, hozzánk legközelebb álló s ezért a mienktől kevésbé eltérő példa a francia forradalomé. A felvilágosodásnak nevezett előző kulturális időszak, amelyet a „teoretikus ész” felületes kritikussai annyit ócsároltak, egyáltalán nem, vagy legalábbis nem egészében volt a felületes enciklopédikus elmék szüleménye, akik mindenről és mindenkiről egyforma határozottsággal beszéltek és azt hitték, hogy már koruk emberévé váltak, miután elolvasták Diderot és D’Alembert *Nagy Enciklopédiáját*, egyszóval a felvilágosodás nem volt csupán az intellektualizmus pedáns és száraz megnyilvánulása, nem volt hasonló ahhoz, amit ma láthatunk, és amely elsősorban a rendkívül alacsony színvonalú népegyetemekben fejeződik ki. A felvilágosodás maga nagyszerű forradalom volt, amelynek hatására, mint De Sanctis éleslátóan megjegyzi a *Storia della letteratura italiana*-ban (Az olasz irodalom története), egész Európában kialakult, egységes tudatként, egy polgári szellemi internacionálé, amely minden tekintetben érzékeny volt a közös fájdalmakra és csapásokra, és a legjobb előkészítése volt a Franciaországban később bekövetkezett véres forradalomnak.

Olaszországban, Franciaországban, Németországban ugyanazokat a dolgokat, intézményeket és elveket vitatták meg. Voltaire minden új komédiája, minden új pamfletje, mint a szikra, amely

áthalad állam és állam, vidék és vidék között a már feszülő huzalokon, mindenütt egyetértőkre és ugyanakkor ellenzőkre talált. A XVIII. század első felétől a Párizsból áradó könyvek és politikai röpiratok láthatatlan serege egyengette az utat a napóleoni seregek szuronyai előtt, és előkészítette az embereket és az intézményeket a szükségszerű megújulásra. Később, amikor a franciaországi események az emberek tudatát szilárdabbá tették, már egy párizsi népi megmozdulás is elég volt ahhoz, hogy hasonlókat szítson fel Milánóban, Bécsben, és a kisebb központokban is. A felületes szemlélő számára mindez természetesnek és spontánnak tűnik, holott nem lehetne megérteni, ha nem ismerné az ember azokat a kulturális tényezőket, amelyek hozzájárultak olyan lelkiállapot kialakításához, amely egy közösnek hitt ügyért kész a robbanásra.

Ugyanez a jelenség ismétlődik meg napjainkban a szocializmus vonatkozásában. A tőkés civilizáció kritikája útján alakult ki vagy éppen alakul a proletariátus egységes tudata, és a kritika itt kultúrát jelent, és már nem spontán és természetes evolúciót. A kritika az énnék éppen azt a tudatát jelenti, amelyet Novalis a kultúra céljaként jelölt meg. Amikor az én, amely szemben áll a többiekkel, amely differenciálódik, kitűz maga elé egy célt, a tényeket és eseményeket már nemcsak önmagukban és önmagukért ítéli meg, hanem abból a szempontból is, hogy előrehajtó vagy visszahúzó erejűek-e. Megismerni önmagunkat annyi, mint önmagunkat élni, mint önmagunk urai lenni, különbözőnek lenni, kilépni a káoszból, a rend elemévé lenni, de a saját rendünké, a saját fegyelmünké egy eszmény szolgálatában. És ezt nem lehet elérni, ha nem ismerjük a régieket is, történelmüket, azoknak az erőfeszítéseknek sorozatát, amelyet megtettek, hogy azok legyenek, amiké lettek, hogy létrehozzák azt a civilizációt, amelyet létrehoztak, és amelyet mi a magunkéval akarunk helyettesíteni. Ahhoz, hogy megismerjük azokat a törvényeket, amelyek a szellemet kormányozzák, ismernünk kell, hogy mi a természet és melyek a törvényei. És úgy megtanulni mindent, hogy ne tévesszük szem elől a végső célt, tehát azt, hogy jobban megismerjük magunkat mások által és másokat általunk.

Ha igaz, hogy az egyetemes történelem azoknak az erőfeszítéseknek a láncolata, amelyeket az ember tett azért, hogy megszabaduljon a kiváltságoktól, az előítéletektől és a bálványimádástól, akkor nem

lehet megérteni, hogy a proletariátusnak, amely új szemet akar hozzáfűzni ehhez a láncolathoz, miért ne kellene tudnia, hogyan, miért és ki járt előtte, és hogy milyen haszon származhat ebből a tudásból.

EMBEREK VAGY GÉPEK?

Ebben a részletben Gramsci nem csak arról ír, hogy a munkásosztály hogyan záródik ki az iskolarendszer privilegizált intézményeiből, hanem a természetnek alárendelt szakképzés kritikáját is megfogalmazza.

Ha röviden, kivonatosan is, de érdemes foglalkozni azzal a rövid vitával, amely Torinóban az utolsó tanácsulésen zajlott elvtársaink és a többség néhány képviselője között a szakoktatás tantervéről. Zini elvtárs megjegyzései „a humán és a szakmai irányzat a népoktatás terén még egymástól elkülönülnek, sikeresen ötvözni kell ezeket, és nem szabad megfélemlkezni arról, hogy a munkás előtt még ott van az ember, akit nem lehet elzárni attól a lehetőségtől, hogy a szellem legszélesebb horizontjait bejárja, ahelyett hogy azonnal kiszolgáltatásukra a gépek”, és Sincero tanácsos tiltakozása a filozófiával szemben (a filozófiának különösen akkor támadnak ellenfelei, amikor olyan igazságokat tár fel, amelyek sajátos érdekekkel kerülnek összeütközésbe), ezek nem egyszerű alkalmi vitaepizódok: szükségszerű összeütközés azok között, akik az alapvető elvekben egymástól eltérő véleményt képviselnek.

A mi pártunk még nem alakított ki olyan konkrét iskolai tantervet, amely az ismert tantervektől különbözne. Mind ez ideig megelégedtünk azzal, hogy megállapítsuk mind az elemi, mind a szakmai, valamint a magaskultúra szükségességének általános elvét, és ezt az elvet fejtettük ki és propagáltuk erőteljesen. Elmondhatjuk, hogy az analfabetizmus csökkenése Olaszországban nem annyira a kötelező oktatást elrendelő törvénynek köszönhető, mint inkább annak a szellemi életnek, annak a belső élet által meghatározott, szükségleteit felismerő érzelmeknek, amit a szocialista propaganda fel tudott kelteni az olasz nép proletár rétegeiben. De ezen nem mentünk túl. Az olasz iskola a szó legrosszabb értelmében egészen burzsoá iskola maradt. A közép-

és a felső iskolákat, amelyeket mint állami intézményeket általános bevételekből, tehát a proletariátus közvetlenül befizetett adóiból tartják fenn, nem látogathatják mások, mint a polgárság fiai, akik a nyugodt tanuláshoz szükséges anyagi függetlenséget élvezik. Egy proletár, ha intelligens is, ha minden szükséges adottsága megvan ahhoz, hogy kultúremberré váljék, kénytelen eltékoznia képességeit különböző tevékenységekben, elmaradott autodidaktává lesz, azaz (a lehetséges kivételektől eltekintve) félemberré, olyan emberré válik, aki nem nyújthatja mindazt, amire képes lett volna, ha az iskola fegyelmében egészítette volna ki ismereteit és erősödött volna meg. A kultúra privilégium. Az iskola privilégium. És mi nem akarjuk, hogy az legyen. Minden fiatalnak egyenlőnek kell lennie a kultúra előtt. Az államnak nem szabad állampolgárainak pénzéből az iskolát a jómódúak közepes, gyenge gyermekei számára fenntartani és onnan kizárni a proletariátus értelmes, tehetséges fiait. A közép- és a felső iskolát csak azok számára szabad megnyitni, akik be tudják bizonyítani, hogy érdemesek rá. Ha általános érdek, hogy az iskola létezzen és hogy azt az állam támogassa és szabályozza, az is általános érdek, hogy minden értelmes fiatal bejusson oda, bármilyen anyagi körülmények között él is. A közösség áldozatkészsége csak akkor indokolt, ha annak javára szolgál, aki azt megérdemli. A közösség áldozatkészségének arra kell irányulnia, hogy az arra érdemes fiatalnak olyan anyagi függetlenséget biztosítson, amely szükséges ahhoz, hogy idejét nyugodtan szentelhesse a tanulásnak, komolyan képezhesse magát.

A társadalom jelenlegi feltételei között a proletariátus a közép- és felsőfokú kultúra iskoláiból ki van zárva. Ezek a feltételek természetellenes módon határozzák meg az emberek bizonyos specializálódását, mert nem a különböző képességekre épülnek, és így ártanak a termelésnek. A proletariátus arra kényszerül, hogy másodlagos iskolákba: technikai szakmai iskolákba adja gyermekeit. Ezek a technikai iskolák, amelyeket Casati miniszter demokratikus kritériumok alapján hívott életre, az állami mérleg antidemokratikus szükségletei miatt azonnal olyan átalakuláson mentek keresztül, amely eredeti jellegüktől megfosztotta őket. Nagyrészt a humán iskolák megkettőzésével a kispolgári hivatalmániának lettek ártatlan szelepeivé. A behatási díjak állandó emelkedése, a gyakorlati élet számára korlátozott lehetőség ebből az iskolatípusból is privilégiumot

csinált, és ebből a proletariátus legnagyobb része automatikusan kizáródik a bér munkás bizonytalan élete és kiszolgáltatottsága következtében; olyan életforma ez, amely biztosan nem a legalkalmasabb a tanulmányok sikeres elvégzésére.

A proletariátus számára érdekmentes iskolára van szükség. Olyan iskolára, amelyben lehetőség nyílik arra, hogy a gyermek formálódjék, emberré váljék, hogy megszerezze a jellem kialakításához szükséges általános kritériumokat. Egyszóval humán iskolára, ahogyan azt a régiek és a reneszánsz új emberei értelmezték. Olyan iskolára, amely nem teszi kétséggé a gyermek jövőjét, és nem kényszeríti a gyermek alakulóban levő akaratát, értelmét, tudatát arra, hogy előre megszabott sínen egy előre meghatározott állomás irányába mozogjon. A szabadság és a szabad kezdeményezés iskolájára és nem a rabszolgaság, gépiesség iskolájára van szükség. A proletárok fiai számára is biztosítani kell minden lehetőséget, szabad teret kell adni, hogy önmaguk és a közösség érdekében a legjobb módon, a legtermékenyebb módon megvalósítsák saját egyéniségüket. A szakmai iskolának nem kell „keltetőgéppé” válni, amely lélektelenül, általános eszmék nélkül, általános műveltség nélkül kis szörnyeket képez egy mesterség számára, csupán azzal az ígérennyel, hogy a szeme legyen csalhatatlan és a keze biztos. A szakmai kultúra is alakíthat a gyerekből embert, de akkor ez a kultúra ne csupán informatív vagy gyakorlati-manuális, hanem nevelő jellegű legyen. A nagyiparos Sincero tanácsos túlságosan szűk látókörű polgár, ezért tiltakozik a filozófia ellen. Bizonyos, hogy a szűk látókörű nagyiparosok számára hasznosabb lehet munkás-gépekkel dolgoztatni, mint munkás-emberekkel. De azoknak az áldozatoknak, amelyeket a közösség önként vállal annak érdekében, hogy erősödjék maga a kollektíva, és belőle a legjobbak, a legkiválóbbak emelkedjenek ki, akik azután magasabb szintre emelik a közösséget, jótékonyan kell visszahatniuk nem csupán egy kategóriára vagy egy osztályra, hanem egy egész közösségre.

Jog és erő problémája ez. A proletariátusnak résen kell lennie, nehogy a sok elszenvedett vereség után újabb vereség érje.

AZ ISKOLA PROBLÉMÁJA

Ebben a szövegben Gramsci nem csak az iskolarendszert kritizálja, hanem annak a pusztán szakmai kérdésekre fókuszáló kritikáját is. Szerinte, mivel az iskolarendszer tágabb elnyomó társadalmi viszonyokba épül bele, ezért az iskolarendszernek az önmagában való tanulmányozása és megreformálása reménytelen és értelmetlen.

Most amikor ezzel a jegyzettel megnyitjuk a vitát az iskoláról, rögzítjük azokat az alapelveket, amelyek szerint a vitát folytatni kívánjuk. Az iskola problémáját (mint egyébként minden más problémát, amikor az állam általános tevékenységéről, a társadalom szükséges funkciójáról van szó), úgy kell tanulmányozni, mint ami a munkás és paraszt Tanácsok Államának hatáskörébe tartozik. Arra törekszünk, hogy az új szocialista élet szerveinek létrehozásakor a már szorgalmasan, céltudatosan dolgozó Tanácsok Államában céltudatosan szervezett építő, elvtársi légkört alakítsunk ki. A szocialisták eddigi nevelési propagandája jórészt leleplező és bíráló jellegű volt: nem is lehetett másképpen. Napjainkban az orosz elvtársak tapasztalatai alapján lehet másképpen, kell is, hogy másképpen legyen, ha azt akarjuk, hogy az orosz elvtársak tapasztalatai ne legyenek hiábavalóak számunkra. Kritikusan kell feldolgoznunk ezeket a tapasztalatokat: lehántva róluk mindazt, ami kizárólag orosz, és függvénye azoknak a sajátos körülményeknek, amelyek a szovjet köztársaság születésekor az orosz társadalmat jellemezték; ki kell válogatni és rögzíteni kell mindazt, ami a kommunista társadalomban állandó és szükségszerű, és ami megfelel a munkások és parasztok igényeinek, törekvéseinek, akik egyformán ki vannak zsákmányolva mindenütt a világon.

Az iskola problémája technikai és egyben politikai probléma is. A parlamentáris-demokratikus államban az iskola kérdése mind politikai, mind technikai szempontból megoldhatatlan. A közoktatásügyi minisztereket azért nevezik ki, mert egy bizonyos politikai párthoz tartoznak, és nem azért, mert alkalmasak ellátni az állam nevelési funkcióját. Nyugodt lelkiismerettel még azt se mondhatjuk, hogy a polgárság az iskolát saját uralmi céljainak szolgálatába állítja; ha így lenne, ez azt jelentené, hogy a polgárságnak van iskolaprogramja, és azt határozottan és következetesen megvalósítja: akkor az iskola élő dolog volna.

Erről szó sincs: a burzsoázia mint osztály, amely ellenőrzi az államot, nem törődik az iskolával; a bürokraták tetszésére bízva, hogy csinálják vagy nem csinálják, hagyja, hogy a közoktatási minisztereket a politikai konkurencia szeszélye szerint, a klikkek intrikái alapján válasszák ki, és ezzel a kormányok összetételében a pártok kívánatos egyensúlyát elérik. Ilyen körülmények között az iskolaprobléma szakmai tanulmányozása egyszerű fejben sakkozás, agytorna, nem pedig komoly és konkrét hozzájárulás magának a problémának a megoldásához, vagy éppen unalmas nyavalygás, vagy elkoptatott banalitások ismételtetése az állam nevelési funkciójának kiválóságáról, az oktatás áldásos hatásáról stb.

A Tanácsok Államában az iskola jelenti majd az egyik legfontosabb és leglényegesebb közéleti tevékenységet, sőt, állíthatjuk, hogy az iskola sikeres fejlődésével szoros összefüggésben van a kommunista állam fejlődése, egy olyan demokrácia kialakulása, amely magába szívja a proletariátus diktatúráját. A mai nemzedék a kommunista társadalom megvalósításakor a társadalmi fegyelem gyakorlására neveli majd önmagát azáltal, hogy közvetlenül részt vesz a népgyűléseken, a szocialista állam határozatainak meghozatalában és végrehajtásában. Az iskolának olyan új nemzedékeket kell majd felnevelni, amelyek élvezni fogják a mi áldozataink és erőfeszítéseink gyümölcsét, olyanokat, akik az egy országon belüli proletárdiktatúrák átmeneti időszaka után meg fognak ismerkedni a nemzetközi kommunista demokrácia teljesen kifejlett formájával, életével. Hogyan fogja a kommunista iskola teljesíteni feladatát? Hogyan kell majd megszervezni az állam nevelési funkcióját a tanácsok általános rendszerében? Milyen közigazgatási feladatot kell megoldaniuk a tanítók és tanárok szakszervezeteinek? A tudományegyetemeket és a műszaki egyetemeket hogyan alakítják majd át, és hogyan koordinálják őket az általános kulturális tevékenységgel? Ha megváltozik az alkotmány és megváltoznak a jog alapelvei, milyen lesz a jogi kar? Milyen célkitűzéssel működnek majd a könyvtárak, a múzeumok, a kiállítások? A mi folyóiratunk számít az előfizetők és az olvasók között a fiatal egyetemi hallgatók, művészek, tanárok egész táborára, akiknek megvan a képességük és felkészültségük arra, hogy kritikusan vessék fel ezeket a kérdéseket, és foglalkozzanak megoldásukkal. Hivatkozunk segítőkészségükre, arra az elszántságra, amely

bennük él, hogy hasznosan együttműködjenek az új, kommunista rend eljöveteleért.

A TUDOMÁNYOS-TECHNIKAI FEJLŐDÉS ÉS AZ ISKOLA KRÍZISE

Ebben a részletben Gramsci amellet érvel, hogy a szakiskolák megsokasodása a kapitalizmus válságának a jele. A szakoktatás és a humán oktatás szétválasztása helyett szerinte olyan iskolákra van szükség, amik egyszerre fejlesztik a manuális és az intellektuális képességeket.

Megfigyelhetjük, hogy a modern civilizációban minden gyakorlati tevékenység oly mértékben vált összetetté, és a tudomány oly mértékben fonódott össze az élettel, hogy minden gyakorlati tevékenységgel iskolát kíván teremteni a saját vezetői és a szakemberei számára annak érdekében, hogy magasabb szintű szakértelmiségi csoportot alakítson ki, amely majd ezekben az iskolákban tanít. Ily módon a „humánnak” nevezhető iskolatípus mellett, amely a legrégebbi hagyományokkal rendelkezik, és az a törekvése, hogy minden egyénben kifejlessze a még nem differenciált általános műveltséget, alapvető készséget a gondolkodásra, és az életben való eligazodásra, különböző fokozatú, speciális iskolák egész rendszere kezd kialakulni a szakmának egy-egy ágazata szerint vagy már a pontosabban körülhatárolt önálló szakmák számára. Sőt, azt is mondhatjuk, hogy a napjainkban mélyülő iskolai válság éppen abból következik, hogy a differenciálódásnak és a specializálódásnak e folyamatai kaotikusan mennek végbe, pontos és világos elvek, jól és tudatosan megalapozott terv nélkül; az iskola tantervének és szervezetének, tehát a modern értelmiségi káderek neveléspolitikájának általános válsága egy mélyebb és még általánosabb válság bonyolult megnyilvánulási formája.

Az iskola eredeti felosztása humán és szakmai iskolára ésszerű séma volt: szakmai iskola a kiszolgáló osztályok, humán iskola az uralkodó osztályok és az értelmiség számára. Az ipari bázis fejlődése a fővárosban és vidéken egyre inkább megkövetelte az új típusú városi értelmiség kialakulását, a klasszikus iskola mellett kifejlődött a (szakmai, de nem manuális) technikai iskola, és ez vitathatóvá tette az általános műveltség konkrét jellegének, a római-görög hagyományra

épülő általános műveltség humán jellegének elvét. Az iskolának ez a jellege, ha egyszer vitatottá lesz, akkor már menthetetlen is, mert formatív képessége nagyrészt egy bizonyos civilizáció hagyományosan vitathatatlan általános tekintélyére épül.

Napjainkban az a tendencia, hogy minden „érdekmentes” (nem közvetlen érdekeket szolgáló) és „formatív” iskolatípust felszámoljanak, vagy csak urak és hölgyek szűk *elitje* számára tartsanak fenn, akiknek nincs szükségük arra, hogy felkészüljenek egy jövőbeli szakmára, és egyre jobban kiterjesszék a specializált szakiskolákat, amelyekben a tanulók sorsa és eljövendő tevékenységük előre meg van határozva. A válság megoldása érdekében ezt a vonalat kellene észszerűen követni: az általános, humán, formatív kultúra egységes alapiskolája, amelyben szerencsésen egyesül a manuális (technikai, ipari) munkaképesség kifejlesztése az intellektuális munkaképesség kifejlesztésével. Ebből az egységes iskolatípusból folyamatos szakmai tapasztalatok szervezésével kerül a fiatal valamelyik szakiskolába vagy a termelő munkába.

Figyelembe kell vennünk azt a kialakulóban levő irányzatot, amely szerint minden gyakorlati tevékenység arra törekszik, hogy megteremtse a maga szakiskoláját, úgy, ahogyan minden szellemi tevékenység megteremti a maga kulturális köreit, amelyek átveszik az iskola utáni specializált intézmények szerepét, és olyan feltételeket teremtenek, amelyek között lehetővé válik a saját tudományáguk fejlődésével való lépéstartás.

AZ EGYSÉGES ISKOLA MEGSZERVEZÉSE

Ez a részlet arra fókuszál, hogyan vezethetne be az iskola a társadalmi aktivitásba.

Az egységes iskola gyakorlati megszervezésének tanulmányozásában fontos szerepet játszik az iskolaélet különböző fokozataival, amelyek megfelelnek a tanulók életkorának, szellemi-erkölcsi fejlődésének és azoknak a céloknak, amelyeket maga az iskola el akar érni. A humanisztikus képzést (a humanisztikusnak ezt a terminusát széles és nem a hagyományos értelemben véve) vagy általános műveltséget nyújtó

egységes iskolának azt a célt kellene maga elé tűznie, hogy amikor már tanítványaiban bizonyos fokú érettséget és képességet fejlesztett ki a szellemi és gyakorlati alkotó munkára, öntevékenységre, tájékozódásra és kezdeményezésre, bevezesse őket a társadalmi aktivitásba. A kötelező iskolai életkor meghatározása az általános gazdasági körülményektől függ, mert ezek a körülmények arra kényszeríthetik a gyermekeket, fiatalokat, hogy hamarosan termelő munkával nyújtsanak segítséget. Az egységes iskola feltételezi, hogy az állam magára veheti mindazokat a költségeket, amelyek ma a tanulók iskoláztatásáért a családot terhelik, tehát teljes egészében megváltoztatják a köznevelés állami költségvetését, kiszélesítik és bonyolultabbá teszik azt: az új nemzedékek nevelésének és képzésének egész funkciója magánügyből közügyggyé válik, mert csak így lehet kihatással csoportok és kasztok szerinti megkülönböztetés nélkül az egész nemzedékre. De az iskolai tevékenységnek ez az átalakítása gyakorlatilag az iskola megszervezésének hallatlan kiszélesítését követeli meg, azaz az épületek, a tananyag, a tantestület kiszélesítését. Különösen a tantestületet kellene növelni, mert az iskola hatékonysága annál nagyobb és intenzívebb, minél szorosabb a viszony a tanító és a növendékek között, ami továbbbi, nem könnyen és gyorsan megoldható problémákat vet fel. Az épületek kérdése sem egyszerű, mert az ilyen típusú iskolának iskolakollégiummá kellene átalakulnia; hálótermekkel, étkezőkkel, szakkönyvtárakkal, a munka és a szemináriumok számára alkalmas termekkel stb. Ezért kezdetben ez az új típusú iskola csak szőkébb csoportok, kiválasztott fiatalok iskolája lehet és kell lennie; a fiatalokat pályázatok útján, vagy hasonló intézmények felelősségteljes javaslatai alapján választják ki.

Az egységes iskola időtartamának meg kellene egyeznie a mai elemi iskola és a középfokú iskola együttes időtartamával, ennek megfelelően át kellene alakítani nemcsak a tanítás tartalmát és módszerét, de az iskolázás különböző fokozatainak az elrendezését is. Az alapfokú elemi iskolának legfeljebb három-négy évesnek kellene lennie, és ezalatt az oktatás „eszköz” jellegű alapismeretei mellett – olvasás, írás, számolás, földrajz, történelem – különösen a napjainkban elhanyagolt, „jogok és kötelességek” kérdéseivel, tehát az államra és társadalomra vonatkozó alapismeretekkel kellene foglalkoznia, mint annak a világnézetnek az alapelemeivel, amely harcot indít a különböző

hagyományos társadalmi környezetek által kialakított felfogások ellen, vagyis a folklorisztikusnak nevezhető felfogások ellen. A megoldandó didaktikai probléma: mérsékelni és hatékonyabbá tenni bizonyos dogmatikus tendenciát, amiről nem lehet lemondani ezekben a kezdeti években. A további évfolyamoknak nem kellene hat évnél tovább tartaniuk, és ily módon az egységes iskola minden fokozata elvégezhető lenne tizenöt-tizenhat éves korra.

Azzal az ellenvetéssel lehet élni, hogy az oktatásnak ez a meggyorsított menete nagyon fárasztó, ha ténylegesen el akarjuk érni azokat az eredményeket, amelyeket a humán iskola jelenlegi szervezésével maga elé tűz, de el nem ér. Azt lehet azonban mondani, hogy az új szervezet összességének magába kell foglalnia azokat az általános elemeket, amelyek hiánya, legalábbis a tanulók egy része számára ma túlságosan lassúvá teszi a tanulmányi munkát. Melyek ezek az elemek? Számos családban, különösen értelmiségi családokban a gyermekek már a családi életben felkészülnek az iskolai életre, kiegészítik, továbbfejlesztik iskolai tanulmányaikat. Ahogy mondani szokták, már a „levegővel” szívják magukba az ismeretek és magatartásformák nagy mennyiségét, és ez megkönnyíti számukra az iskolai előrehaladást: már ismerik az irodalmi nyelvet, a kifejezés módját, eszközeit, ismereteiket állandóan fejlesztik, s ebben gyakorlatilag lényegesen előbbre vannak, mint a tanulóifjúság átlaga hattól tizenkét éves korig. Ugyanígy a városi gyerekek, csupán azért mert városban élnek, már hatéves koruk előtt elsajátítanak egy sor ismeretet és magatartásformát, amely könnyebbé, gyorsabbá, hatékonyabbá teszi az iskolai életet. Az egységes iskola belső megszervezésével ezeket a kedvező körülményeket – vagy legalábbis a legfontosabbakat – meg kell teremteni, túl azon a tényen – és ez megkívánandó –, hogy az egységes iskolával párhuzamosan óvodai hálózat és más intézmény létesüljön, amelyben már az iskoláskor előtt a gyermekek bizonyos közösségi fegyelemhez szoknak és már az iskolát megelőző ismeretekre és magatartásformákra tesznek szert. Az egységes iskolát tehát kollégiumszerűen kellene megszervezni, ahol a közösség éjjel-nappal együtt marad. A közösség életéből számítani kell a jelenlegi álszent és mechanikus fegyelem formáit, még a tanulást is kollektíven kellene végezni – az úgynevezett egyéni tanulás idején is – a tanítók és a legjobb növendékek segítségével stb.

AKTÍV ISKOLA ÉS ALKOTÓ ISKOLA

Ez a részlet nem csak a közoktatás és a felsőoktatás éles szétválását kritizálja. Az ennek alternatívájaként javasolt, a szellemi és a manuális munkát egyszerre magában foglaló egységes iskola koncepciója pont úgy épül fel mint Gramsci organikus értelmiség fogalma, amiben a kétfajta munka nem válik el. Ezért ez a részlet úgy is olvasható, hogy milyen lenne az az iskola, ami az elnyomott osztályok organikus értelmiségét nevelné ki.

Alapvető problémát jelent a jelenlegi iskolarendszernek az a fázisa, amelyet ma a líceum képvisel, és ami ma a tanítás jellegét illetően semmiben sem különbözik a megelőző osztályoktól, hacsak nem abban az elvont feltételezésben, hogy a tanuló idősebb korának és előzőleg felhalmozott tapasztalatainak megfelelően nagyobb szellemi és erkölcsi érettséggel rendelkezik.

Valóban, napjainkban a líceum és az egyetem – vagyis a tulajdonképpeni valóságos iskola és az élet – között törés van, hiányzik a valóságos folytonosság, és nincs ésszerű átmenet a mennyiségről (kor) a minőségre (szellemi és erkölcsi érettség). A szinte teljességében dogmatikus oktatást, amelyben az emlékezet játszik főszerepet, felváltja az alkotó korszak vagy az önálló független munka. Az iskolában a tekintéllyel kialakított és ellenőrzött tanulmányi fegyelmet felváltja a tanulmányoknak vagy a szakmai munkának az a korszaka, amelyben az intellektuális önfegyelem és az erkölcsi autonómia elvben határtalan. És ez közvetlenül a serdülőkor válsága után következik, amikor az ösztönös és elementáris szenvedélyek heve még nem fejezte be harcát a kialakulóban levő jellem és erkölcsi tudat fékjeivel. Olaszországban, ahol az egyetemeken nem honosodott meg a „szeminárium” munka elve, ez az átmenet még keserűbb, még gépiesebb.

Éppen ezért az egységes iskola utolsó fázisát úgy kell felfogni és megszervezni, mint döntő fázist, ahol az emberség alapvető értékeit, az intellektuális önfegyelmet és az erkölcsi autonómiát kell kialakítani, amelyek nélkülözhetetlenek a további szakosodáshoz, legyen az tudományos jellegű (egyetemi tanulmányok) vagy közvetlenül termelő-gyakorlati (ipar, hivatal, kereskedelmi szervezetek stb.). Az alkotó módszerek tanulmányozása és elsajátítása a tudományban és

az életben az iskolának ebben a fázisában már egyaránt megkezdődik, nem lesz többé az egyetem monopóliuma, és nem hagyatkozik a gyakorlati élet esetlegességére: ennek az iskolai időszaknak már hozzá kell járulnia az egyes egyének autonóm felelősségének kibontakoztatásához, ennek az iskolának alkotó iskolának kell lennie. Különbséget kell tenni az alkotó és az aktív iskola között a Dalton-terv² által megjelölt formában is. Az egész egységes iskola aktív iskola, bár határt kell szabni ezen a téren is a szabados ideológiáknak, számon kell kérni, hogy a felnőtt nemzedékek, tehát az állam is kötelességének érezze az új nemzedékek „konformizmusra nevelését”. Az aktív iskola romantikus korszakában vagyunk még, amelyben a mechanikus, jezsuita iskola elleni harc kórosan kiszélesedett a viták és az ellentétek következtében. El kell jutnunk a „klasszikus” észszerű korszakba, az elérendő célok között megtalálni a természetes forrást a módszerek és a formák kidolgozásához.

Az alkotó iskola az aktív iskola betetőzése: az első szakaszban a fegyelmelés kerül előtérbe; tehát egy szintre hozni, „a konformizmus” bizonyos formáját kell elérni, amit „dinamikusnak” is nevezhetünk; az alkotó szakaszban a társadalmi típusú „kollektivizálás” elért eredményei alapján a feladat a személyiség kifejlesztése, mégpedig szilárd és homogén erkölcsi és társadalmi tudattal rendelkező felelős, autonóm személyiséggé. Az alkotó iskola tehát nem a „felfedező és feltalálók” iskolája; ez a fázis a kutatás és az ismeretszerzés módszerével foglalkozik és nem törekszik egy előre meghatározott „programmal”, az eredetiség és újíjtás mindenáron való erőszakolására. Azt jelenti, hogy a tananyag elsajátítása elsősorban a tanuló spontán és autonóm erőfeszítésén múlik. A tanító ebben a folyamatban a baráti vezető szerepét tölti be, ahogyan ez az egyetemen történik vagy történnie kellene. Felfedezni önmagunktól az igazságot – sugalmazások és külső segítség nélkül –, ez alkotás akkor is, ha az igazság már ismert és a módszer sem új; azt jelenti, hogy a szellemi érettség fázisába léptünk, amelyben már képes az ember új igazságok felfede-

2 A Dalton-terv Helen Parkhurst reformpedagógiai koncepciója, melyet az 1920-as években ültetett gyakorlatba az USA-ban. Lényege a frontális oktatással és a merev osztályszerkezettel való teljes szakítás, amely helyett az egyénre szabott, a tanulók érdeklődésére, tempójára és önszabályozására építő tanítási módszerre helyezi a hangsúlyt. A szerkesztők megjegyzése.

zésére. Éppen ezért ebben a fázisban már az alapvető iskolai tevékenység szemináriumokban, könyvtárakban, kísérleti laboratóriumokban folyik. Ekkor gyűjtik össze a tanulók a szakmai tájékozódásra vonatkozó organikus útmutatásokat.

Az egységes iskola megteremtése a szellemi munka és az ipari munka közötti új kapcsolatok kezdetét jelenti nemcsak az iskolában, hanem az egész társadalmi életben. Az egységes alapelv visszatükröződik ezért a kultúra minden szervezetében, átalakítja és új tartalommal tölti meg őket.

OLIGARCHIKUS ISKOLA ÉS DEMOKRATIKUS ISKOLA

Gramsci itt nem csak a szakképzés és az elitképzés szétválását kritizálja, hanem a társadalmi mobilitásnak azt a szűk koncepcióját is, ami arra irányul, hogy az elnyomott osztályokból egyes embereknek megadja az uralkodó osztályokba való belépés lehetőségét. Ehelyett, a tágabb társadalomképevel összhangban, az iskolának olyan intézménynek kellene lennie, mely valóban demokratikus, azaz megadja az aktív politikai részvételhez szükséges tudásokat is.

A hagyományos iskola azért volt oligarchikus, mert a vezető csoportok új nemzedéke számára rendeltetett, amelynek az volt a rendeltetése hogy szintén vezetővé váljék: de oktatási módja tekintetében nem volt oligarchikus. Nem az irányítói képességek megszerzése, nem a felsőbbrendű ember alakításának tendenciája nyomja rá az egyes iskolatípusokra a társadalmi bélyeget. A társadalmi bélyeg azt jelenti, hogy minden társadalmi csoportnak saját iskolatípusa van, amelynek a rendeltetése az, hogy e rétegekben egy bizonyos hagyományos – irányító vagy eszközjellegű – funkciót állandóvá tegyen. Ha szét akarjuk tépni ezt a szövevényt, akkor nem a szakmai iskolatípusokat kell szaporítani és rangsorolni, hanem létre kell hozni egy egységes típusú előkészítő (elemi, középfokú) iskolát, amely elvezeti az ifjút a pályaválasztás küszöbéig, s közben olyan személlyé formálja, aki képes arra, hogy gondolkodjék, tanuljon, irányítson, vagy ellenőrizze azt, aki irányít.

A szakmai iskolatípusok szaporítása tehát arra irányul, hogy a hagyományos különbségeket állandóvá tegye, de azzal, hogy e különbségeken belül rétegeződéseket alakít ki, azt a benyomást kelti, mintha demokratikus irányzatú lenne. Például segédmunkás és szakmunkás, paraszt és földmérő vagy agronómus stb. Ám a demokratikus irányzat lényegileg nem jelenthet csupán annyit, hogy a segédmunkásból szakmunkás lesz, hanem azt jelenti, hogy minden „állampolgár” lehet „vezető”, és a társadalom – ha csak „elvontan” is – megteremti számára az általános feltételeket, hogy azzá lehessen: a politikai demokrácia arra irányul, hogy vezetők és vezetettek egységessé váljanak (a vezetettek egyetértésével történő vezetés értelmében), biztosítva minden vezetett számára az e cél eléréséhez szükséges képességek és általános technikai felkészültség ingyenes elsajátítását. Az az iskolatípus azonban, amely a nép számára létesített iskolaként fejlődik, még csak az illúzió fenntartására sem irányul, mert egyre inkább úgy szerveződik, hogy leszűkítse a technikailag felkészült vezető réteg bázisát olyan társadalmi-politikai környezetre, amely még tovább szűkíti a „magánkezdeményezést”. Az említett képességeket és a technikai-politikai felkészültséget oly módon nyújtja, hogy a valóságban inkább a „jogilag” rögzített és megmerevedett rendi megoszláshoz tér vissza, mintsem hogy a csoportokra való megoszlást megszüntetné. Ennek a tendenciának egyik legszembetűnőbb megnyilvánulása az, hogy gyorsan szaporodnak – már a tanulmányi idő kezdetétől fogva – az egyre inkább specializált szakmai iskolák.

Fordította: Bólyai Imréné

Válogatta: Ivanics Zsófia és Szarka Alexandra

Jegyzetekkel ellátta: Nagy Kristóf és Szarka Alexandra

Eredeti megjelenés: Antonio Gramsci: *Válaszút a pedagógiában* (Akadémiai Kiadó, 1979)