

AZ EMBER ALTERNATÍVÁI

Gondolatok Gramsci pedagógiai tárgyú írásait olvasva

1979-ben jelent meg az Akadémiai Kiadónál – az MTA Pedagógiai Kutató Csoportja gondozásában – Antonio Gramsci nevelési tárgyú írásainak válogatott kötete, „*Válaszút a pedagógiában*” címmel. A mű eredeti címe: *L’alternativa pedagogica*. A kötetet válogatta, szerkesztette, a bevezetőt, az előszót és az életrajzi jegyzeteket Mario Alighiero *Manacorda* írta. Fordította és a Gramsci-korabeli iskolarendszerről az áttekintést összeállította: *Bólyai Imréné*.

Az alábbiakban nem vállalkozhatunk a könyv részletes ismertetésére, inkább Gramsci pedagógiai nézeteinek néhány csomópontját – és a hozzájuk kapcsolódó reflexióinkat – igyekszünk bemutatni. Cikkünk szövegében csak azoknak az idézeteknek az oldalszámát tüntetjük fel, amelyek az említett kötefből származnak.

1.

Az ember, írta *Marx*, egyszerre szenvedő és tevékeny lény. Gyakran megtörténik, hogy nem annyira a természettől, mint a többi embertől szenved.

Gramsci, aki felnőtt életének egy részét Mussolini börtönében töltötte, a testi és a lelki szenvedések, a világtól való elzártág körülményei között is megtalálta a hatékony élet, a világot befolyásoló tevékenység adekvát – az adott helyzetnek és az ő világnézeti meggyőződésének, jellemének, szubjektív kultúrájának egyaránt megfelelő – formáit. A gyakorlat filozófusa akkor is forradalmár maradt, amikor fizikai mozgástere egy börtöncella méreteivé zsugorodott; az ő *realis* cselekvési tere – levelei és feljegyzései közvetítésével – országokat és kontinenseket, éveket és évtizedeket ölelt és ölel át.

A forradalmi módon tevékeny ember számára a valóság határai nem elmozdíthatatlan falak, hanem saját cselekvő magatartásának hatására lépésről lépésre táguló lehetőségzférák. A forradalmárnak tisztelnie kell a valóságot, de sohasem abban a „realpolitikai” értelemben, hogy azt öröknek és mozdulatlanak tekintse. Mert mi a valóság, állítja Gramsci, ha nem „állandóan mozgásban és egyensúlyváltozásban levő erőviszony”. A valóság: erőviszony, amelyet a tudatos emberi aktivitás szakadatlanul megbont és – magasabb fokon, persze, mindig ideiglenes érvénnyel – helyreállít. Még pontosabban szólva: az emberi aktivitás új és új erőviszonyokat hoz létre az ember–természet, az ember–társadalom kapcsolatokban. Gramsci levelei és jegyzetei nemcsak „üzenetek”, egy pusztulásra ítélt forradalmár életjel-adásai, hanem „tettek”: *konkrét adalékok és hozzá-*

járulások ahhoz a világtörténelmi jelentőségű küzdelemhez, amely még napjainkban is a proletariátus és a marxizmus hegemoniájáért folyik. (A „hegemonia” sajátos kulcs-helyzetet foglal el Gramsci eszmevilágában; ezért erre a kérdésre a későbbiekben még visszatérünk.)

2.

Gramsci példája azt bizonyítja, hogy az ember – tevékeny életével – kitágíthatja szociális mozgásterét. Ennek a jelentősége azonban nem mindenki számára nyilvánvaló.

Végül is mire kell az embernek ez a mozgástér?

Napjainkban erre a kérdésre a legnagyobb valószínűséggel a következő választ fut be: „az önmegvalósításra”. Az önmegvalósítás, mint az egyéni adottságok, a személyiséghez kötött sajátos lehetőségek maximális kibontakoztatásának programja a marxista emberkép szerves része; *minden egyén önmegvalósítása* az elsőrendű társadalmi érdekek és értékek közé tartozik.

Ugyanakkor nem hallgathatjuk el, hogy az önmegvalósítás igénye – különösen a fiatal értelmiségiek egy részében – a társadalmi feladatoktól, a közösségtől, a valóságtól, a világtól való elfordulással jár együtt; a közömbösség, a befeléfordulás, az individualizmus társadalmilag is szentesített „ideológiája”-ként jelenik meg. Ez az „ideológia” a lehetetlent igyekszik lehetségessé tenni: mit építhetnék ki önmagamban, ami valamennyire is társadalmilag releváns értéknek számít, ha semmit sem próbáltam felépíteni a valóságban, a rajtam kívüli világban?

Marx a Feuerbach-tézisekben nagyon is egyértelmű világossággal fogalmaz: a változtatás és az önmegváltoztatás egybeesik a forradalmi jelentőségű, a valóságot átalakító gyakorlatban, ami azt jelenti, hogy önmegváltoztatás *gyakorlatilag lehetetlen* a világ megváltoztatásában való tevékeny közreműködés nélkül. A változtatás az önmegváltoztatás előfeltétele, alapja és közege. Hiszen, mint Marx mondta, az ember a magalkotta művekben önmagát – tegyük hozzá: önmegvalósulását – szemlélheti és szemlél-tetheti. Az emberi létezés megszüntethetetlen sajátossága, hogy az ember – ez az egyes embert is jelenti – lényegét csak a többi ember számára is létező tárgyi világban valósíthatja meg.

Az önmegvalósításnak ez a folyamata Gramscit is élénken foglalkoztatta. A társadalmi erőknél az emberben megvalósuló szintézise mindig egyéni és sajátos, s ez a szintézis – írja Gramsci, mintegy az önmegvalósítást a társadalmi törekvésektől elszigetelő szemlélet ellenében: – „nem tud megvalósulni és fejlődni a *belülről kívültre irányuló* tevékenység nélkül”.

Mire való hát az a szociális mozgástér, ami az egyénre ható valóság és a valóságra ható egyéni aktivitás kölcsönhatásából keletkezik? Semmiképpen sem a szimpla – a társadalmi szükségleteket és feladatokat kikerülő – „önmegvalósításra”, hanem a külső és a belső világot együtt, egyszerre és egységben megváltoztató emberi aktivitásra, társadalomformáló tevékenységre.

Gramsci a marxizmust a gyakorlat filozófiájának nevezte. Aki feljegyzéseit végigolvassa, meggyőződhet arról, hogy nem csupán konspirációs okokból (a börtönben tilos volt ezt a szót leírni: „marxizmus”). „A gyakorlat filozófiája” kifejezést Gramsci attól a Labriolától vette át, akiről a marxizmus értelmezésében és terjesztésében szerzett érdemeiért Engels is, Lenin is elismeréssel szólt. Labriola szerint „a praxis folyamatában benne rejlik az ember természete, azaz történelmi fejlődése; és amikor praxist mondunk, a totalitás szémszögéből nézve ki akarjuk küszöbölni a gyakorlat és az elmélet közönséges szembeállítását”.

A gyakorlat filozófiájaként értelmezett marxizmusnak a teljes társadalmi praxis – Lukács György fogalmazásában „az osztársadalmi gyakorlat” – a központi kategóriája. Ennek a megállapításnak az igazi elméleti horderejét és gyakorlati jelentőségét csak akkor érthetjük meg, ha Lukács György tanácsát követve, az osztársadalmi gyakorlat adekvát értelmezési keretének nem az ismeretelméletet, hanem az ontológiát tekintjük.

A marxi alapokból kiinduló ontológiai megközelítéseknek az a legfontosabb tanulsága, hogy a gyakorlat nemcsak ismeretelméleti szempontból interpretálható. Sőt: a gyakorlat egyoldalúan ismeretelméleti értelmezése akadályozza, alighanem lehetetlenné is teszi a marxi gyakorlatfogalom teljes megértését.

Az ismeretelmélet az emberi aktivitást elsősorban a valóság elméleti elsajátításának szempontjából tanulmányozza; ebből következik, hogy alapkérdésének nem azt tartja, hogy az emberi gyakorlatot – mint a társadalmilag releváns értékeket létrehozó egyetemes tevékenységcserét – a maga egészében milyen strukturális és funkcionális törvények jellemzik, hanem azt, hogy a különböző elméletek megfelelnek-e azon gyakorlat-szférák és mozzanatok szükségleteinek, amelyeket tanulmányoznak és saját előfeltevéseiknek megfelelően tükröznek. Ismeretelméleti értelemben a gyakorlat sem több, sem kevesebb, mint valamely elmélethez valamilyen szempontból hozzárendelt gyakorlatrész vagy gyakorlatmozzanat. Az ismeretelmélet ezenkívül az elmélet és a gyakorlat általában vett viszonyát az *elmélet* eredete, próbálja, érvényessége stb. szémszögéből vizsgálja, ezért az emberi lét megértéséhez az ismeretelméleti gyakorlatfogalom nem szolgáltatathat döntő argumentumokat.

Az ontológia viszont éppen az emberi lét egészének sajátosságait vizsgálja, s ebben az összefüggésben csak annak a gyakorlatfogalomnak van elméleti értéke, amely az *egyetemes tevékenységcserét* a maga egységében fejezi ki, dinamikus egységként, totalitásként ragadja meg.

Lukács György erről Ontológiájában a következőket írja: „Objektíve . . . a társadalmi lét a valóságnak az az egyetlen szférája, amelyben a gyakorlatnak a *conditio sine qua non* szerepe jut a tárgyiasságok megtartásában és tovább-mozgásában, újratermelésében és magasabb szintre való fejlődésében. És a társadalmi lét szerkezetében és dinamikájában betöltött egyedülálló szerepe miatt a gyakorlat szubjektíve, ismeretelméletileg is minden helyes megismerés döntő kritériuma.”

Gramsci ezt az ontológiai értelemben vett gyakorlatot tekintette a marxista világfelfogás centrumának, magyának. Kifejezetten nevelési tárgyú feljegyzéseiben is figyelme és érdeklődése átfogta a társadalmi gyakorlat egészét: a gazdasági, a politikai és kulturális gyakorlat egymásbailleszkedő, totalitást alkotó rendszerét; különös elmélyültséggel

elemezte azonban a kulturális gyakorlat tendenciáit, az értelmiség kultúraalkotó és közvetítő szerepét, s a politikai gyakorlatról az volt a véleménye, hogy az emberi tevékenységek összességében „szintetizáló” szerepet tölt be.

Milyennek képzelte Gramsci e teljes társadalmi gyakorlat szubjektumait? Mindegyik embernek értelmiséginek kell lennie, abban a meghatározott értelemben, hogy egyesítenie kell magában a szakember és politikus progresszív tulajdonságait, ami szubjektív oldalról azt jelenti, más klasszikus meghatározásokra is emlékezve és emlékeztetve, hogy tömegessé kell tenni a hozzáértés és a felelősség egységét önmagukban megvalósító emberek jelenlétét és befolyását a társadalom életének minden területén.

Manacorda a pedagógiai írásokat tartalmazó Gramsci-kötet bevezetőjében erre a gondolatra a következőkkel utal: évezredeknek kellett eltelniük, hogy „kialakuljon – legalábbis elméletben – a politikus és egyben termelő ember formálásának egységes tervlata” (7.). Ezzel a távlattal, Gramsci szellemében, egyetérthetünk, egy megszorítással: ha az embert nemcsak valamilyen közvetlen termelés, különös termelési ág, hanem a teljes társadalmi termelés szubjektumának képzeljük el.

Ahogy életművében Marx is ilyen egyetemessé tágította a gyakorlat (és a gyakorlat szubjektumainak) fogalmát: „egy tárgyi világ létrehozása”-ból indult ki, innen érkezett el a változtatás és az önmegváltoztatás egységéhez a termelőerők, a társadalmi állapot és a tudat termelésének folyamatában; ezt később úgy is megfogalmazta, hogy a legszélesebb értelemben vett termelés két alapmozzanatot tartalmaz: objektumok termelését a szubjektumok számára és szubjektumok termelését az objektumok számára, és végül „A tőké”-ben és előmunkálataiban megalkotta mindezek fogalmi szintézisét: „a társadalmi termelési folyamat” kategóriáját, amely már a társadalom egészének a társadalmi lét egészét termelő tevékenységét – az össztevékenység totalitását – fejezi ki. S talán éppen itt kell észrevennünk, hogy a marxi értelemben vett társadalmi termelési folyamat igazi szubjektuma maga az egyetemesen (mindenoldalúan) fejlett ember.

4.

Gramsci forradalmár volt, ezért jól tudta, hogy a forradalom véglegesen csak akkor szilárdíthatja meg pozícióit, ha a közvetlen uralmi viszonyok birtokbavétele mellett rendelkezik „a kulturális irányítás” és befolyásolás sokoldalúan kiépített feltételeivel is. Ezt az utóbbit – a kulturális irányítás és befolyásolás eszközrendszerét – nevezte Gramsci „hegemóniá”-nak. Az elnevezés azért is nagyon találó, mert pontosan érzékelteti, hogy milyen óriási a tartalmi és formai eltérés az abszolút uralom és a meghatározó jelenlét között. „A kulturális társadalmi egység megvalósításának a problémáját a pedagógiai elmélet és gyakorlat modern felfogása szerint kell és lehet megközelíteni, amely szerint a tanító és tanítvány közötti viszony kölcsönös kapcsolatokra épülő aktív viszony, és így minden tanító egyben mindig tanuló 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 értel-

miségi réteg között, irányítók és irányítottak, kormányzók és kormányzottak, az *elit* és követői között, a hadsereg előőrsei és fő erői között. Minden 'hegemónia' jellegű viszony szükségképpen pedagógiai viszony, és ez nemcsak egy nemzeten belül, a nemzetet alkotó különböző erők között bizonyosodik be, hanem nemzetközi síkon és világméreteken, nemzetek és kontinensek bonyolult kapcsolatában" (40.). Gramsci „hegemónia”-elmélete a társadalomépítő aktivitás olyan területeire mutat rá, amelyeket az „ökonizmus mechanisztikus és fatalista felfogása” figyelemre sem méltat; „a gyakorlat legmodernebb filozófiájának leglényegesebb vonása – írja Gramsci – éppen a 'hegemónia' történelmi-politikai felfogásában rejlik” (42.).

Az a társadalom, amely képtelen kiépíteni a maga „hegemónia”-jellegű viszonyait, szükségszerűen és elkerülhetetlenül pusztulásra van ítélve. A „hegemónia” megszerzésének leglényegesebb feltételei: az organikus értelmiség kialakítása és az iskolarendszer megszervezése.

„Minden ember értelmiségi,” mert rendelkezik az intellektuális tevékenység bizonyos minimumával; „de nem minden embernek van értelmiségi szerepe a társadalomban” (46.). A hegemóniáért folytatott harcnak a felépítményben rendelkezésre álló eszközeit a leghozzáértőbb módon az értelmiség tudja felhasználni, ezért is mondja Gramsci, hogy az értelmiségiek a felépítmény funkcionáriusai. A proletárhatalomnak is meg kell teremtenie a maga új értelmiségét, de „Az új értelmiségi létformája nem állhat többé az ékesszólásból, az érzelmek és a szenvedélyek külsőleg 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 történelmi-humánus szemléletig, amely nélkül az ember csak 'szakember' marad, és nem válik 'vezetővé' (szakember + politikus)” (47–48.). Ha a társadalom valamennyi tagja – vagy legalábbis túlnyomó többsége – 1. hozzájárul a világnézet ferjesztéséhez, megvédéséhez és módosításához és 2. tevékenyen részt vesz a gyakorlati életben mint alkotó, szervező, mint „vezető” akkor nemcsak potenciálisan lesz értelmiségi, hanem valóságosan is értelmiségi szerepet vállal a társadalomban. Gramsci ezzel világosan kimondja, hogy az „össztársadalmi gyakorlat” szubjektumainak egyszersmind a kulturális gyakorlat szubjektumaivá is kell válniuk (és fordítva). Ez a „hegemónia” nélkülözhetetlen feltétele.

Gramsci „hegemónia-tétele” egyébként igen szorosan kapcsolódik Labriola gondolataihoz is, aki szerint a kommunizmus embereinek feladata: az egész társadalom technikai és pedagógiai igazgatása.

5.

A fentiekkel összefüggésben igen eredeti magyarázatot ad Gramsci „az iskolai tevékenység és szervezet” kialakulására is.

Az iskolaszervezet vertikális és horizontális kiépülését nem közvetlenül az ipari forradalomra (és az ipari forradalom nyomán létrejött termelési-technikai fejleményekre), hanem a szellemi funkciók megsokszorozódására és differenciálódására vezeti vissza. Minél több ága és fokozata lett az értelmiségi tevékenységnek (minél kiterjedtebbekké váltak a polgári társadalomban a közvetett uralom, a kulturális irányítás és befolyásolás

„hegemónia”-jellegű viszonyai), annál többfajta iskolára és annál többféle iskolafokozatra volt szükség.

Ebben a folyamatban talán csak egyetlen mozzanat szorul külön magyarázatra, éspedig az általános tankötelezettség, a kötelező iskoláztatás bevezetése. Ez sem érthető meg azonban „a közvetlen termelés” álláspontjáról, hiszen miként Gramsci is említi, még a huszadik század technikai színvonalával is tökéletesen össze lehetett egyeztetni a szakképzetlen, de engedelmes munkások – a Taylor-rendszerben kitüntetett szerepet játszó „betanított gorillák” – tömeges alkalmazását. Nem a közvetlen termelés szükségletei, hanem a marxi értelemben vett „társadalmi termelési folyamat” – az osztársadalmi gyakorlat – szükségletei hívták létre a népiskola rendszerét.

Ebből az is következik, hogy lehetetlen csak egy okkal magyarázni ezt a kulturális robbanást, amely a *szubjektumok termelése* szempontjából fölér egy ipari forradalommal. Azt hiszem, közel járunk a lényeghez, ha arra gondolunk, hogy ezáltal éppen az valósult meg, ami a tőkés társadalmi termelési folyamatból belső szükségszerűséggel következett: a szubjektumok „tömegtermelése”. És nem pusztán a közvetlen termelés számára (már a szabadversenyes kapitalizmusban is többre és másra van szükség, mint csak közvetlen termelőkre), hanem a gazdasági, a politikai és a kulturális gyakorlat, azaz a teljes – de tőkés jellege miatt antagonisztikus ellentmondásokkal terhelt – társadalmi gyakorlat számára.

Marx meggyőzően bizonyította, hogy „természetadta módon” kialakultak az egyes gyakorlatszférák szükségleteinek megfelelő „iskolaformák” (pl. a gazdasági iskolák, elit-képző iskolák, tanulóiskolák stb.), a népoktatás rendszerének alapjává mégis a tanulóiskola vált, mert ez felelt meg a legjobban a burzsoázia „organikus értelmisége” képzési feladatainak. A tanulóiskola a monopolkapitalizmus konkrét osztályerőviszonyait kifejező kompromisszum, amely formálisan megnyitotta a tömegek előtt a tanulás, a művelődés, a felemelkedés lehetőségeit, valójában az uralkodó osztály érdekeit szolgálta, hiszen az iskolarendszer egészét az organikus értelmiség kiképzési céljainak rendelték alá, az iskolai foglalkoztatást is úgy szervezték meg, hogy az objektíve biztosította az értelmiségi gyermekek iskolai előnyeit, részben azzal, hogy ők már a családban felkészültek az iskolai életre (122.), részben azzal, hogy az iskola egész tevékenységrendszere közvetlenül is megfelelt személyes (vagy családi) aspirációiknak.

(Külön kérdés, éppen a „hegemónia” természetének tisztázásához, hogy milyen közoktatáson kívüli szervezetek, intézmények, mechanizmusok tették lehetővé külön a tömegek és külön az elit számára, hogy élettevékenységükre felkészüljenek; egy bizonyos ugyanis, hogy az alapvetően értelmiségképző iskola ezeket a speciálisan nevelő funkciókat egyik irányból sem vállalta magára.)

6.

Az iskola a legnagyobb kulturális intézmény; az intellektuális közszolgáltatások sorában úgy kell számításba venni, mint a „hegemónia” egyik legfontosabb tényezőjét; a Tanácsok Államában „az iskola jelenti majd az egyik legfontosabb és leglényegesebb közéleti tevékenységét” (112.); az iskolának „érdekmentesnek” kell lennie, abban az értelemben, hogy nem szabad valamilyen „ostobán konkrét célt” (107.) szolgálnia; az

általánosan művelő iskolának – s ez Gramsci szóhasználatában egyet jelent a nevelési intézményként megszervezett iskolával – azt a célt kell maga elé tűznie, hogy tanítványait „bevezesse . . . a társadalmi aktivitásba” (120.).

Mindezeknek a feltételeknek az intellektuális és manuális tevékenységet összekapcsoló „egységes iskola” (137, 140.), „az egységes munkaiskola” (209.) felel meg. Gramsci több alkalommal is visszatér ehhez a gondolathoz, folyamatosan konkretizálja az egységes munkaiskola szociális és pedagógiai tartalmát, miután a munka és az elmélet „mechanikus egymás mellé illesztése” korántsem elégíti ki, sőt: ezt a törekvést egyenesen „sznob dolog”-nak tartja (141.). A kulturális élet megszervezésében „össze kellene fogni és megerősíteni az akadémiák munkáját és az egyetemek munkáját a nemzeti-népi tömegek tudományos kulturálódásával, egyesítve az elméletet a gyakorlattal, a szellemi munkát az iparival, és ez gyökerét az 'egységes iskolában' találná meg” (137.). A tudományos munkaszervezés amerikai (vagy amerikanizált) változatai, az „ésszerűsítés” különböző módjai az idegek gyors felőrlődéséhez vezetnek, ha mindez nem jár együtt az *életmód megváltoztatásával*. „A kérdést az egységes munkaiskola szempontjából kell tanulmányozni” – vonja le a pedagógiai szempontból is óriási horderejű következtetést Gramsci.

A nevelési alapelv, a pedagógiai tevékenységek egész rendszerén végigvonuló vezéreszme: a munka. Ebből következik, hogy bár Gramsci elfogadhatónak tartja a tanítás bizonyos elkerülhetetlen „dogmatizmusát” az iskola alsó fokain, nagy jelentőséget tulajdonít az aktív, az alkotó tevékenységeknek az iskolai élet minden területén és szintjén, hangsúlyozva, hogy az elsajátítás legkülönbözőbb formáinak nélkülözhetetlen feltétele a szellemi és a fizikai összeszedettség, az erőfeszítések vállalása, a kitartás, a munkafegyelem. A kulturális irányítás – a „hegemonia” – minden tényezőjének, mindenekelőtt az iskolának, „fel kell ébresztenie az 'ösztönös' ellenszenvet az intellektuális zűrzavarral szemben” (130.).

Az egységes – „intellektuális és manuális” – munkaiskola távlatairól, realitásáról és aktualitásáról hazánkban is megoszlanak a vélemények. Időnként aránytalanul nagy hangsúlyt kap a magas fokú intellektus tömeges kifejlesztésének – egyedüli vagy csaknem egyedüli – igénye és zárójelbe kerül annak a szükségessége, hogy az embernek ahhoz, hogy megéljen, dolgoznia kell nemcsak a fejével, hanem a kezével is. Ez sem egészen lebecsülendő követelmény, különösen, ha arra gondolunk, hogy például Magyarországon még az ezredforduló tájékán is az aktív dolgozók 70–75 százaléka kétkezi munkával keresi meg a kenyerét. Gramsci aligha tévedett, amikor a „manuális tevékenységet” egzisztenciálisan legalább annyira fontosnak tartotta, mint az „intellektuális tevékenységet”.

7.

Gramsci egyik legfontosabb üzenete a számunkra, hogy a nevelés – ez a sajátos gyakorlatszféra – a társadalmi gyakorlat egészére jellemző alternatívitással rendelkezik: az emberi lét minden mozzanata felelősségteli döntés, lehetőségek közötti választás. A családjához írt levelek, a börtönnapló és korábbi tanulmányainak részletei azt tanúsítják, hogy Gramsci a huszadik századi pedagógia legjelentősebb alternatíváinak a következőket

tekintette: vagy az „ostobán” konkrét célokat követő” osztályiskola, vagy az össztársadalmi érdekeket szolgáló munkaiskola; vagy a „természeti-spontán”, vagy a „történeti-céltudatos” törekvések hegemóniája a nevelési folyamatban. „Ha a spontaneitást elemezzük, az egyre problematikusabbá válik. Ezen túl, az 'iskola', vagyis az irányított nevelési tevékenység csak egy töredéke a tanuló életének, hiszen kapcsolatba kerül mind az emberi társadalommal, mind a „*societas rerum*”-mal [a dolgok társadalmával], és ezekből az 'iskolán kívüli' forrásokból nézeteket alakít ki, amelyek fontosabbak, mint ahogyan azt általában hiszik. Az egységes, intellektuális és manuális iskolának megvan az az előnye is, hogy a gyermeket, a tanító ellenőrzése mellett, kapcsolatba hozza egyidejűleg az ember történelmével és a 'dolgok' történelmével” (141.).

GÁSPÁR LÁSZLÓ

A SZEGEDI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA GYAKORLÓISKOLÁJÁNAK JUBILEUMA

Jelentős eseménye neveléstörténetünknek és jelen pedagógiai közéletünknek a szegedi állami gyakorló polgári iskola és utódja, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. számú gyakorló általános iskola megnyitásának fél évszázados jubileuma. Immár három nemzedék tiszteli benne a pedagógusképzés és hivatásra nevelés rangos műhelyét, a hazai polgári iskola és az általános iskola kétségtelen kapcsolatainak kontinuitását. A gyakorló polgári iskola – „Cselekvés Iskolája” néven is közismert – 1929 szeptemberében nyitotta meg kapuit; bátor, nagy lélegzetű, országos hatású kísérlettel terebélyesedett; utódja ma egy sokkal szélesebb, demokratikus iskolarendszer fundamentuma szolgálatában végzi ugyancsak példászerű munkáját.

A *régiek* 1929 és 1944 között a *Gyakorlóiskola Könyvtára* sorozatban 34 tanulmánykötetet jelentettek meg, és pedagógiai folyóiratukban, *A Cselekvés Iskolája* 12 évfolyamában nem kisebbre vállalkoztak, mint egy iskolatípus valamennyi pedagógusának gyakorlati képzésére és továbbképzésére. Olyan nevek merülnek fel a múltból töretlen fénytel és a hála érzésével a ma is élő tanító utódokban, mint Szenes Adolfé (1929–33-ig a gyakorló iskola igazgatója), Kratofil Dezsőé, aki Szenes nyugdíjba vonulása után, egészen 1947-ig utódja, Jeges Sándoré, Matzkó Gyuláé, Szántó Lőrincé, Udvarhelyi Károlyé és másoké. A szerzői gárda színvonalát olyan nevek fémmjelzik, mint Imre Sándorné, Várkonyi Hildebrandé, Greguss Pálé, Krammer Jenőé és másoké.

A *maiak* méltó folytatói és továbbépítői e veretes hagyománynak, akár gyakorlati-kísérleti, akár pedagógiai publikációs tevékenységükre gondolunk. Ebbe enged egyébként bepillantást az iskola jubileumi kiadványa: *Gyakorlóiskolánk fél évszázados pedagógiai törekvései 1929–1979*, s az iskola történetét reprezentáló tanulságos jubileumi kiállítás is.

Az évfordulói ünnepséget a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, az 1. számú gyakorlóiskola nevelőtestülete és a Magyar Pedagógiai Társaság 1979. augusztus 27–28-ra szervezte. A több mint kétszáz résztvevő között találjuk a pedagógusképző főiskolák és gyakorló iskolájuk, pedagógusok, a tömegszervezetek, a tanügyigazgatás képviselőit. Az