

## Antonio Gramsci

### Till sökandet efter en uppfostringsprincip

193X

Det brott som Gentilireformen åstadkom mellan elementarskolan och mellanskolan å ena sidan och den högre skolan å den andra. Före reformen existerade bara ett sådant brott på ett mycket markerat sätt mellan yrkesskolan å den ena sidan och mellanskolorna och de högre skolorna å den andra; elementarskolan var placerad i ett slags *limbo*, med några speciella karaktärsdrag som den hade.

I elementarskolorna var det två element som erbjöds för barnens uppfostran och utbildning: de första naturvetenskapliga grunderna och kunskapen om medborgarens rättigheter och skyldigheter. De naturvetenskapliga, kunskaperna borde tjäna till att införa barnet i *societas rerum*, kunskapen om rättigheter och skyldigheter i det statliga livet och det medborgerliga samhället.

De naturvetenskapliga kunskaperna råkade i strid med den magiska uppfattning av världen och naturen som barnet insuper ur en omgivning präglad av folklöre, liksom kunskapen om rättigheter och skyldigheter råkar i kamp med de tendenser till individualistiskt och lokalistiskt barbari, som också det är en aspekt av folklöre. Med sin undervisning bekämpar skolan folklöre, med alla de traditionella avlagringarna av världsåskådningar, för att sprida en modernare åskådning, vars ursprungliga och grundläggande element ges när man lär sig att det existerar naturlagar, såsom något objektivt och motsträvt som man måste anpassa sig till för att kunna behärska dem, och att det existerar statliga och medborgerliga lagar som är en produkt av mänsklig verksamhet, som är fastställda av människan och som av henne kan förändras med hänsyn till de mål hennes kollektiva utveckling sätter; den medborgerliga och statliga lagen befäller människorna, på det historiskt mest lämpade sättet, att behärska naturens krafter, d.v.s. att underlätta sitt arbete, vilket är människans eget sätt att aktivt deltaga i naturens liv för att omforma den och socialisera den i ständigt djupare och mera vidsträckt mening. Man kan därför säga att den uppfostringsprincip som låg till grund för elementarskolorna var begreppet arbete, som inte kan realiseras i hela sin potens av expansion och produktivitet utan en exakt och realistisk kunskap om naturlagarna och utan en laglig ordning som organiskt reglerar människornas inbördes liv, en ordning som bör respekteras på spontan överenskommelse och inte bara på grund av yttre åläggande, av erkänd nödvändighet som man för sig själv uppställer som frihet och inte av rent tvång. Arbetets (den teoretisk-praktiska verksamhetens) begrepp och faktum är den inneboende uppfostringsprincipen i elementarskolan, ty den sociala och statliga ordningen (rättigheter och skyldigheter) har införts genom arbetet och identifierats med naturens ordning. Idén om en jämvikt mellan den sociala ordningen och naturens ordning på grundval av arbetet, människans teoretisk-praktiska verksamhet, skapar de första elementen av en världsåskådning som befriats från all magi och alla häxkonster, och den ger möjlighet till en vidare utveckling av en historisk, dialektisk världsåskådning, gör det möjligt att förstå rörelsen och blivandet, att uppskatta den summa av ansträngningar och offer som det närvarande kostat det förflutna och som framtiden kostar det närvarande, att uppfatta det närvarande som en syntes av det förflutna, av alla de gångna generationerna, en syntes som projicierar sig i framtiden. Detta är grundvalen för elementarskolan; om den har givit alla sina frukter, om lärarkåren har varit medveten om sin uppgift och om den filosofiska innebörden i uppgiften, är en annan fråga som sammanhänger med den kritiska bedömningen av vilken grad av medborgerligt medvetande som finns hos nationen i dess helhet, för vilken lärarkåren bara var ett ännu futtigt uttryck och förvisso inte något avantgarde.

Det är inte helt korrekt att påstå att undervisning inte också är uppfostran, och att alltför mycket hålla på denna distinktion har varit ett allvarligt misstag i den idealistiska pedagogiken, och man ser redan verkningarna i den skola som organiserats enligt denna pedagogiks riktlinjer. Att undervisning inte också är uppfostran skulle med nödvändighet förutsätta att lärjungen vore ren passivitet, en "mekanisk mottagare" av abstrakta kunskaper, vilket är orimligt och förresten också "abstrakt" förnekas just av dem som hävdar den rena uppfostran gentemot den rent mekaniska undervisningen. Det "säkra" blir "sant" i barnets medvetande. Men barnets medvetande är inte något "individuellt" (och än mindre något individualiserat), det är en återspeglning av den fraktion inom samhället som barnet deltar i, av de sociala förbindelserna sådana de knyts i familjen, i grannskapet, i byn o.s.v. Det individuella medvetandet hos det överväldigande flertalet barn återspeglar samhällliga och kulturella förhållanden som är skilda från och står i strid med dem som representeras av skolprogrammen: det "säkra" i en framskriden kultur blir "sant" på området för en fossiliserad och anakronistisk kultur; det finns ingen enhet mellan skola och liv, och därför finns det ingen enhet mellan undervisning och uppfostran. Därför kan man säga att i skolan sambandet mellan undervisning och uppfostran bara representeras av lärarens levande arbete, i den utsträckning läraren är medveten om kontrasterna mellan den typ av samhälle och kultur som han själv representerar och den typ samhälle och kultur som representeras av eleverna, och i den utsträckning han är medveten om sin uppgift, som består i att påskynda och disciplinera barnets formande i överensstämmelse med den högre typen i strid med den lägre typen. Om lärarkåren är underhållig och bandet undervisning-uppfostran slits för att lösa den pedagogiska frågan i enlighet med pappersplanen med ett exalterat upphöjande av den fostrande verksamheten, blir lärarens arbete ännu mer underhålligt: man får en retorisk skola, utan allvar, ty där saknas det säkras materiella kroppslighet, och det sanna blir sant i ord, alltså just retorik.

Man ser urartningen ännu tydligare i mellanskolan beträffande dess kurser i litteratur och filosofi. Förut skaffade sig eleverna åtminstone ett visst "bagage" eller "utstyrsel" (efter tycke och smak) av konkreta kunskaper: nu när läraren framför allt skall vara filosof och estet, försummar eleverna de konkreta kunskaperna och "fyller sitt huvud" med formler och ord som för det mesta inte har någon innebörd för honom och som genast blir glömda. Kampen mot den gamla skolan var berättigad, men reformen var inte något så enkelt som det föreföll, det var inte en fråga om planer och program utan om människor, och inte om de människor som direkt är lärare utan om hela den sociala helhet som dessa människor är uttryck för. En medelmåttig lärare kan i själva verket lyckas uppnå att eleverna blir mera *kunniga*, men inte att de blir mera bildade; skrupulöst och byråkratiskt samvetsgrant fyller han skolans mekaniska uppgift, och om eleven har en aktiv hjärna ordnar han på egen hand, med hjälp av sin sociala omgivning, det "bagage" han samlat. Med de nya programmen, som sammanfaller med en allmän sänkning av lärarkårens nivå, kommer det inte att finnas något "bagage" att ordna över huvud taget. I de nya programmen borde man helt och hållet ha avskaffat alla examina; att avlägga en examen måste nu vara fruktansvärt mycket mer "hasard" än förut. Data är alltid data, vilken professor som än examinerar, och en "definition" är alltid en definition; men hur är det med ett omdöme, en estetisk eller filosofisk analys?

Den fostrande effektiviteten hos den gamla italienska mellanskolan, sådan den organiserats av Casatis gamla lag, var inte att söka (eller förneka) i den uttryckliga viljan att vara (eller inte vara) fostrande skola, utan i det faktum att dess organisering och dess program var uttryck för ett traditionellt mönster för intellektuellt och moraliskt liv, ett kulturellt klimat som av ur-gammal tradition spritts inom hela det italienska samhället. Det faktum att detta klimat och detta livsmönster ligger i dödsryckningar och att skolan avlägsnat sig från livet har framkallat skolans kris. Att kritisera programmen och skolans disciplinära organisering betyder mindre än ingenting, om man inte tar dessa förutsättningar med i räkningen. Så återvänder man till

elevens verkligt aktiva deltagande i skolan, som kan existera bara om skolan är knuten till livet. De nya programmen hävdar och teoretiserar över lärjungens aktivitet och hans verksamma samarbete med läraren, men är likafullt utarbetade som om lärjungen vore alltigenom passivitet.

I den gamla skolan var det grammatiska studiet av de latinska och grekiska språken, tillsammans med respektive länders litteratur och politiska historia, en uppfostringsprincip därför att det humanistiska idealet, som tog gestalt i Athen och Rom, var spritt i hela samhället och utgjorde ett väsentligt element i nationens liv och kultur. Också det mekaniska i grammatikstudiet fick liv genom det kulturella perspektivet. De enskilda kunskaperna inhämtades inte för något omedelbart praktiskt-yrkesmässigt syfte: syftet framstod som oegennyttigt, eftersom det man intresserade sig för var personlighetens inte utveckling, karaktärens formande genom upptagandet och assimileringen av hela den moderna europeiska kulturens förflutna. Man lärde sig inte latin och grekiska för att tala, för att bli kypare, tolk eller handelskorrespondent. Man lärde sig språken för att få direkt kunskap om de båda folkens kultur, en nödvändig förutsättning för den moderna kulturen, d.v.s. för att vara sig själv och medvetet lära känna sig själv. De latinska och grekiska språken inlärdes med grammatiken, mekaniskt; men det är mycket orättvist och oegentligt när man anklagar undervisningen för att ha varit mekanisk och torr. Det är småpojkar man har att göra med, och dem måste man få att tillägna sig vissa vanor, flit, noggrannhet, även fysisk avmätthet, psykisk koncentration på bestämda ämnen, ting som inte kan förvärfvas utan mekanisk upprepning av disciplinerade och metodiska handlingar. Skulle en fyrtioårig vetenskapsman kunna sitta vid sitt skrivbord sexton timmar i följd, om han inte som barn genom mekaniskt tvång nödsakats att tillägna sig de därför lämpade psykofysiska vanorna? Om man genom urval vill få fram stora vetenskapsmän, måste man fortfarande börja från den punkten, och man måste trycka på hela det område skolan täcker för att lyckas få fram tusentals eller hundratal eller också bara dussintal vetenskapsmän av högsta klass (om man också kan åstadkomma många förbättringar på detta område, med hjälp av därför lämpade vetenskapliga medel, utan att återvända till jesuiternas pedagogiska metoder).

Man lär sig latin (eller, rättare sagt, man studerar latin), man analyserar språket ända in i dess elementäraste smådelar, man analyserar det visserligen som ett dött ting, men all analys som utföres av ett barn kan bara göras på döda ting; för övrigt får man inte glömma att där detta studium bedrivs i dessa former är romarnas liv en myt som redan har intresserat och fortfarande intresserar barnet: i det döda känner man hela tiden närvaron av en ännu större levande. Vidare: språket är dött, det analyseras som ett livlöst ting, som ett lik på anatomens bord, men det får ständigt nytt liv i exempel och berättelser. Skulle man kunna studera italienskan på samma sätt? Omöjligt: intet levande språk skulle kunna studeras på samma sätt som latinet, det skulle vara och förefalla orimligt. Inget bland barnen känner till latinet när han börjar studera det med den kända analytiska metoden. Ett levande språk skulle kunna vara känt, och det skulle räcka att ett enda barn kände det för att bryta förtrollningen: alla skulle omedelbart gå till Berlitz' skola. Latinet framträder (liksom också grekiskan) för fantasin som en myt, även för läraren. Man studerar inte latin för att lära sig latin; sedan lång tid tillbaka, på grund av en kulturell-pedagogisk tradition, vars ursprung och utveckling man skulle kunna utforska, studeras latinet som element av ett idealiskt skolprogram, ett element som sammanfattar och tillgodoser en hel rad pedagogiska och psykologiska krav; det studeras för att barnen skall vänja sig vid att studera på ett bestämt sätt, att analysera en historisk kropp som kan behandlas såsom ett lik som ständigt återfår liv; det studeras för att barnen skall vänja sig vid att resonera, att göra schematiska abstraktioner och ändå vara i stånd att ur abstraktionen åter dyka ner i det omedelbart verkliga livet, för att de i alla fakta och data skall se vad som där är allmänt och vad som är speciellt, begreppet och det individuella. Och vad

betyder det inte ur uppfostringssynpunkt att ständigt göra jämförelser mellan latinet och det språk man talar! Distinktionen mellan och identifieringen av ord och begrepp, hela den formella logiken med kontrast mellan motsatser och analys av skillnader med den historiska rörelsen hos den språkliga helheten, som modifieras i tiden, som har ett blivande och inte bara är något statiskt. Under de åtta år mellanskolan och gymnasiet omfattar studerar man hela det historiskt verkliga språket, efter att ha sett det i ett abstrakt ögonblicksfotografi, i form av grammatik: man studerar det från Ennius (eller rent av från fragmenten av de tolv tavlornas lag) till Phaedrus och de kristna författarna på latin; en historisk process analyseras från sin uppkomst till sin död i tiden, en skenbar död, ty italienskan, som latinet ständigt jämföres med, är ju det moderna latinet. Man studerar en viss epoks grammatik, en abstraktion, och man studerar en bestämd periods ordförråd, men man studerar också (för jämförelses skull) grammatiken och ordförrådet hos varje bestämd författare, och betydelsen av varje term under varje bestämd stilistisk ”period”; man upptäcker sålunda att grammatiken och ordförrådet hos Phaedrus inte är detsamma som hos Cicero, eller hos Plautus, eller hos Lactantius och Tertullianus, att ett och samma ljudkomplex inte har samma betydelse under olika tider och hos olika författare. Man jämför ständigt latinet och italienskan; men varje ord är ett begrepp, en bild, som antar olika nyanser, i tiden och hos personerna, i vart och ett av de språk man jämför. Man studerar litteraturhistorien som handlar om de böcker som skrivits på detta språk, och man studerar den politiska historien om de män som talat detta språk och deras bedrifter. Ynglingens uppfostran är bestämd av hela detta organiska komplex, av det faktum att han om också bara materiellt har tillryggalagt hela denna färdväg med dess olika etapper o.s.v. Han har dykt ner i historien, förvärvat en historicistisk syn på världen och livet som blir en andra natur hos honom, nästan något spontant, därför att den inte pedantiskt inpräglats i honom med i yttre mening uppfostrande avsikt. Detta studium hade en fostrande verkan utan att detta var den uttryckliga avsikten därmed, och med obetydligt ”fostrande” ingripande från lärarens sida: man fostrades därför att man lärde sig något. Man hade gjort logiska, konstnärliga, psykologiska erfarenheter utan att ”tänka på det”, utan att ständigt titta sig i spegeln, och man hade i synnerhet gjort en stor ”syntetisk”, filosofisk erfarenhet av vad som menas med historisk-reell utveckling. Detta betyder inte (det var dåraktigt att tro det) att latinet och grekiskan som sådan har inre undergörande egenskaper på uppfostrans område. Det är hela kulturtraditionen, som lever också och framför allt utanför skolan, som i en viss miljö frambringar sådana konsekvenser. Man ser å andra sidan hur skolan, när den traditionella kultursynen ändrats, råkat i kris och hur då också studiet av latin och grekiska råkat i kris.

Det blir nödvändigt att ersätta latinet och grekiskan som stomme i den bildande skolan, och de kommer att bli ersatta, men det blir inte lätt att finna ett nytt ämne eller en ny serie ämnen i pedagogisk ordning som ger jämbördiga resultat på uppfostrans och den allmänna personlighetsbildningens område, med utgångspunkt från barnet ända fram till tröskeln för yrkesvalet. Under denna period bör i själva verket studierna eller större delen av studierna vara (eller förefalla lärjungarna) oegennyttiga, alltså inte ha några direkta eller alltför direkta praktiska syften, de måste vara bildande om också ”instruktiva”, d.v.s. rika på konkreta kunskaper. Inom den nuvarande skolan pågår en fortskridande degenerationsprocess, på grund av den djupa kris kulturtraditionen och uppfattningen av livet och människan råkat in i: typen yrkesskola, som alltså avser att tillgodose direkta praktiska intressen, tar överhand över den bildande, icke direkt matnyttiga skolan. Det mest paradoxala är att denna skola tros vara och förklaras vara demokratisk, medan den tvärtom inte bara är bestämd att göra de sociala skillnaderna bestående utan också kristallisera ut dem i kinesiska former.

Den traditionella skolan var oligarkisk, emedan den var avsedd för de ledande gruppernas nya generation som i sin tur var bestämd att bli ledande: men den var inte oligarkisk vad undervisningssättet beträffar. Det är inte förvärvandet av ledarförmågor eller tendensen att

utbilda överlägsna människor som ger den sociala prägeln åt en skoltyp. Den sociala prägeln åstadkommes av att varje social grupp har sin egen typ av skola, som är avsedd att inom dessa skikt göra en bestämd traditionell funktion bestående, vare sig denna funktion är ledande eller instrumentell. Om man vill bryta detta mönster är det alltså nödvändigt, inte att mångfaldiga och gradera de olika typerna av yrkesskola, utan att skapa en enhetlig typ av förberedande skola (elementarskola och mellanskola) som leder ynglingen ända fram till tröskeln för yrkesvalet och under tiden formar honom till en person i stånd att tänka, studera, leda eller kontrollera den som leder.

Mångfaldigandet av yrkesskolans typer tenderar alltså att göra de traditionella skillnaderna beständiga, men inom dessa skillnader tenderar det också att framkalla inre skiktbildningar, och det är därför det ger intryck av att ha en demokratisk tendens. Hantlangare och kvalificerad arbetare, t.ex. bonde och lantmätare eller liten agronom o.s.v. Men den i inre mening demokratiska tendensen kan inte bara innebära att en hantlangare blir kvalificerad arbetare, utan att varje ”medborgare” kan bli ”styrande” och att samhället, om också ”abstrakt” ger honom de allmänna förutsättningarna för att kunna bli det: den politiska demokratin strävar efter att låta styrande och styrda sammanfalla (i betydelsen styrelse med de styrdas samtycke) genom att tillförsäkra envar av de styrda möjlighet att gratis få inhämta de färdigheter och den allmänna tekniska utbildning som är nödvändiga för målet. Men den typ av skola som utvecklar sig såsom skola för folket strävar inte längre ens att uppehålla illusionen, ty den organiserar i ständigt högre grad på ett sådant sätt att den inskränker basen för den tekniskt utbildade styrande klassen, i en social och politisk miljö som än mer inskränker det ”privata initiativet”; den ger denna färdighet och teknisk-politiska utbildning på ett sådant sätt att man i realiteten snarare återvänder till indelningarna i ”juridiskt” fixerade och kristalliserade stånd än övervinner gruppindelningarna: mångfaldigandet av ständigt mer specialiserade yrkesskolor alltifrån studiegångens begynnelse är en av de mest uppseendeväckande manifestationerna av denna tendens.

Vad beträffar dogmatism och criticism-historicism i elementarskolan och mellanskolan, är det värt att observera att den nya pedagogiken velat rikta ett angrepp mot dogmatismen just på området för inlärandet, inhämtandet av konkreta kunskaper, d.v.s. just på det område där en viss dogmatism är praktiskt oundgänglig och kan upplösas och neutraliseras först genom skolkursen i dess helhet (man kan inte lära ut historisk grammatik i elementarskolan och mellanskolan). Men sedan tvingas man se en dogmatism par excellence introducerad på det religiösa tänkandets område och att som en konsekvens därav se hela filosofins historia skildrad som en enda följd av vanvett och dårskaper. Den nya skolkursen i filosofi gör undervisningen fattigare (åtminstone för de elever, och det är det överväldigande flertalet, som inte får någon intellektuell hjälp utanför skolan, i familjen eller dess omgivning, och som för sin utbildning är hänvisade till de anvisningar de får i skolan) och sänker i praktiken dess nivå, fastän den i teorin förefaller utmärkt, utopiskt utmärkt. Den traditionella deskriptiva filosofin förstärkt med en kurs i filosofins historia och med läsning av ett visst antal filosofer synes ur praktisk synpunkt vara det bästa. Låt vara att den deskriptiva och definierande filosofin är en dogmatisk abstraktion, som grammatiken och matematiken, men den utgör en pedagogisk och didaktisk nödvändighet.  $1 = 1$  är en abstraktion, men ingen förledes därför att tro att 1 fluga är lika med 1 elefant. Även den formella logikens regler är abstraktioner av samma slag, utgör så att säga det normala tänkandets grammatik, men man måste studera dem, ty de utgör inte något medfött, utan måste förvärfvas genom arbete och reflexion. Den nya kursen förutsätter att den formella logiken är något som man redan besitter när man tänker, men den förklarar inte hur man skall förvärva den, så att det praktiskt taget är som om man förutsatte att den var något medfött. Det är med den formella logiken som med grammatiken: den assimileras på ett ”levande” sätt även om inlärandet med nödvändighet

varit schematiskt och abstrakt, ty lärjungen är inte någon grammofonskiva, inte någon passivt mekanisk mottagare, även om examinationernas liturgiska konventionalism ibland får det att verka så. Förhållandet mellan dessa uppfostringsscheman och barnets ande är alltid aktivt och skapande, lika aktivt och skapande som förhållandet mellan arbetaren och hans arbetsverktyg; en kaliber är ett komplex av abstraktion, och ändå kan man inte framställa verkliga föremål utan kalibrering, verkliga föremål som är sociala förhållanden och i sig innesluter idéer.

Barnet som knogar med barbara, baralipton tröttar förvisso ut sig, och man måste se till att det bara tröttar ut sig så mycket som är oundgängligt, men det är också säkert att det alltid måste utstå ansträngningar för att lära sig att tvinga sig själv till försakelser och inskränkningar i den fysiska rörelsefriheten, alltså underkasta sig en psykofysisk lärotid. Man måste övertyga många människor om att också studier är ett yrke, och det ett mycket tröttsamt sådant, med sin speciella lärotid som inte bara berör intellektet utan också muskler och nerver: det är en anpassningsprocess, en vana som man tillägnar sig med ansträngning, leda och även lidande. Det faktum att bredare massor frekventerar mellanskolan medför en tendens att släppa efter på studiedisciplinen, att begära "lätnader". Många tror rent av att svårigheterna är konstlade, därför att de är vana vid att bara betrakta manuellt arbete som arbete och ansträngning i egentlig mening. Problemet är komplicerat, Barnet som kommer från en traditionell familj av intellektuella går säkert lättare igenom den psykofysiska anpassningsprocessen; redan när han för första gången träder in i klassrummet har han åtskilliga stegs försprång framför sina kamrater, en orientering som han redan tillägnat sig genom de vanor som rider i hans familj: han koncentrerar sin uppmärksamhet med större lätthet emedan han är van vid en viss fysisk hållning o.s.v. På samma sätt lider en arbetarson från staden mindre, när han kommer in i en fabrik, än vad fallet är med en bondpojke eller en ung bonde som redan genomgått sin utveckling för ett liv på landsbygden. Också matvanorna har sin betydelse o.s.v., o.s.v. Detta är orsaken till att många bland folket tror att det i studie svårigheterna ligger ett "bedrägeri" till deras nackdel (när de inte tror sig vara dumma av naturen): de ser hur herrskapet (och för många, särskilt på landsbygden, är herrskapet detsamma som de intellektuella) ledigt och med synbar lätthet utför det arbete som kostar deras egna söner tårar och blod, och de tror att där ligger ett "bedrägeri". I en ny situation kan dessa problem bli mycket besvärliga, och man måste stå emot tendensen att göra de saker lätta som inte kan vara det utan att förlora sin natur. Om man vill skapa ett nytt skikt intellektuella, ända upp till de högsta specialiseringarna, ur en social grupp som inte av tradition har utbildat de därför lämpade attityderna, får man oerhörda svårigheter att övervinna.

Originallets titel: "Per la ricerca del principio educativo" (från *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*)

Översättning: Stig Herlitz