Nr 1-4

ROK XXXII STYCZEŃ — CZERWIEC 1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

1/2

NASZA KSIĘGARNIA

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY

	Str.
Od Redakcji	1
Kazimierz Mariański — Nowe perspektywy teorii pedagogicznej	6
Zygmunt Mysłakowski — Podwójna geneza procesu wychowawczego	23
Władysław Ozga — Problemy planowania w dziedzinie oświaty	41
N. K. Krupska — Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, które powinien znać każdy nauczyciel	102

KRONIKA

Żanna Kormanowa — Z radzieckich czasopism pedagogicznych	111
Ida Altszuler — Kronika pedagogiczna ZSRR	116
Drisz — Kronika niemiecka	119
Michał Ambros — Bibliografia pedagogiczna (1948)	125

Redaktor: Zygmunt Mysłakowski

Sekretarz Redakcji: Wacław Wojtyński

Skład Zespołu Redakcyjnego: Żanna Kormanowa, Aleksander Lewin, Kazimierz Mariański, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Michał Szulkin, Tadeusz Tomaszewski.

Adres Redakcji — Warszawa, Smulikowskiego 6/8, tel. 8-83-40, wewn. 62.

Adres Administracji — Warszawa, Smulikowskiego 4, tel. 8-83-40, wewn. 73

Członkowie ZNP otrzymują Ruch Pedagogiczny bezpłatnie, jeżeli zgłoszą zamówienie w ramach stałej opłaty członkowskiej na czasopisma pedagogiczne.

B-80101

Zakłady Graficzne „Nasza Księgarnia" w Warszawie. Zam. 498

ROK XXXII STYCZEŃ — CZERWIEC 1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO ZNP

POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8.

OD REDAKCJI

Odczuwamy wszyscy brak nowej teorii pedagogicznej, odpowiadającej nie tylko ogólnym założeniom i zadaniom oświaty Polski Ludowej, ale i nowej praktyce, nowemu doświadczeniu szkolnemu, jakie nagromadziło w pracy naszych szkół czterolecie powojenne.

Nasze szkolnictwo walczy o ogarnięcie 100% dzieci w wieku szkolnym, o utrzymanie w szkole pełnych roczników i na poziomie klas starszych, o realizację nowych programów, o lepsze wyniki nauczania i skuteczniejsze metody wychowywania dla socjalizmu. Szkoła podstawowa walczy o wykarczowanie z życia i świadomości przeżytków lichej szkółki ludowej, namiastki oświatowej krzywdzącej najszersze rzesze pracujące, o przeistoczenie się w pełnowartościową organizacyjnie, programowo i metodycznie, obowiązkową i powszechną podbudowę wykształcenia całego narodu.

Nasze szkoły średnie przestały być oazami klasowymi, szkołami dla uprzywilejowanych — wypełnia je coraz bardziej wartki strumień dzieci robotniczych i chłopskich. Uzgodnione pod względem programów, związane organizacyjnie, szkoły średnie są na drodze do zespolenia się ze szkołami podstawowymi w jednolite 11-letnie szkoły średnie. Stają się one nie tylko — jak dotąd — drogą do uczelni wyższych, ale przygotowują także bezpośrednio do życia, do pracy zawodowej w aparacie gospodarczym, społecznym i politycznym, dając podstawy wykształcenia ogólnego, humanistycznego i politechnicznego. Coraz wyżej cenione przez środowisko robotnicze i chłopskie — stają się coraz bardziej szkołą średnią dla mas.

Nasze szkolnictwo zawodowe winno nareszcie podążyć za naszą gospodarką. Rozbieżność, jaka istniała dotąd między tempem rozwoju gospo-

darki ludowej a rozbudową kształcenia zawodowego, między rozkwitem sił produkcyjnych a przestarzałą organizacją kształcenia kadr fachowych, między nowymi socjalistycznymi treściami w bycie a korporacyjno-cechowymi i kułacko-agrarystycznymi przeżytkami w systemie szkolenia zawodowego — zaczyna nareszcie znikać. Sprawa kadr dla Planu 6-letniego wkracza na realne tory.

Poprzez akcję SP sięgamy do szeregów tej młodzieży, której szkoła już zacyjnych podejmujemy obecnie likwidację analfabetyzmu. Ustawa państwowa zagwarantowała tryb i termin wykonania tej doniosłej pracy. Państwo ludowe szczodrze przydzieliło etaty i kredyty budżetowe na generalna rozprawę z tym ponurym przeżytkiem społecznego i narodowego ucisku. z klęską społeczną, jaką jest analfabetyzm zwłaszcza w naszych warunkach ustrojowych. Demokracja ludowa, socjalizm — nie mogą współistnieć z analfabetyzmem.

Po dziesięcioleciach postulowania bez poważniejszych możliwości realinie ogarnia, której praca zawodowa jeszcze nie wchłonęła, której trzeba utorować z dalekiej wsi czy małego miasteczka krótkie i dogodne drogi w życie. Brygady SP dają młodzieży wyszkolenie albo co najmniej przysposobienie zawodowe, dają konieczne dla zaktywizowania zawodowego minimum wiedzy, uświadamiają społecznie i politycznie, wskazują drogi do światopoglądu. Łącząc szkolenie i nauczanie z pracą wytwórczą, brygady SP wybrały najskuteczniejszą drogę wychowania socjalistycznego przez upowszechnienie tak zaniedbanej u nas dotąd kultury technicznej, przez podnoszenie poziomu kultury ogólnej i uświadomienia obywatelskiego młodzieży.

W szkołach pracy społecznej — rekrutując uczniów bezpośrednio od warsztatów — kształcimy kadry nowej robotniczo-technicznej inteligencji.

Na kursach przygotowawczych i latach wstępnych wyższych uczelni rośnie kadra robotniczo-chłopskiej inteligencji twórczej.

Tysiące i dziesiątki tysięcy pracowników szkoli się ideologicznie w partiach politycznych, w związkach zawodowych, w ZMP,w Zw. Sam. Chł., w LK.

Powstają wciąż nowe formy, nowe drogi, nowe metody pracy oświatowej. Cały nasz naród uczy się nowego bytu, nowego myślenia.

Po wojnie wyrosły nowe uczelnie wyższe, setki nowych szkół zawodowych i średnich, tysiące nowych szkół podstawowych, dziesiątki tysięcy nowych klas i nowych punktów szkoleniowych. Uczą w nich dziesiątki tysięcy nowych nauczycieli, kształcą się dziesiątki i setki tysięcy nowych odbiorców kultury, nowych gospodarzy kraju.

Nowy ustrój, wyzwalając siły produkcyjne narodu, umożliwił też i przyspieszył rozkwit nowej oświaty.

Ubiegłe czterolecie nagromadziło skarb, którego dotąd nie poznaliśmy należycie — doświadczenie pracy oświatowej w nowych warunkach. Umiejętne i zapobiegliwe zgromadzenie tego doświadczenia, jego metodyczne rozpracowanie, uświadomienie sobie i nazwanie tych kiełków nowych koncepcji, nowych metod, nowych wartości pedagogicznych, jakie dojrzewają u nas, przede wszystkim zaś — w oparciu o dotychczasowy dorobek pedagogicznej myśli marksistowskiej — wykorzystanie olbrzymiego doświadczenia pedagogiki radzieckiej — oto nasza droga.

Ale obok najtroskliwszego gromadzenia kiełków nowych wartości po to, by je poznać, hodować i upowszechnić, musimy — w trosce o nową pedagogikę — oczyścić nasz teren z chwastów fałszywych koncepcji, z gruzów zmurszałych teorii, z wszystkiego, co zawadza wyrastaniu nowego bytu.

Praca ta jest tym pilniejsza, im bardziej wzmaga się w skali światowej ofensywa sił reakcyjnych ogarniająca i dziedzinę oświaty, usiłująca poprzez szkołę zatruwać świadomość najszerszych mas. Praca ta jest tym wdzięczniejsza, im jawniej pedagogika krajów imperialistycznych zaciąga się w służbę wojennego szantażu i agresji.

Walkę z tymi siłami podjąć winniśmy na najbliższym nam terenie, na terenie pedagogiki.

Zmiany, które zaszły i zachodzą w naszym bycie, nie są li tylko zmianami ilościowymi — są zasadniczą jakościową przemianą. Zmiany, które zachodzą i zajść muszą w naszej psychice, winny im kroku dotrzymać. W dziedzinie teorii pedagogicznej chodzi o rewizję starych wartości i starych autorytetów, o wzbogacenie świadomości osiągnięciami nowej praktyki i nowej rewolucyjnej teorii.

Bo z czym szło do pracy, do szkoły starsze pokolenie pedagogiczne?

Panował kult zachodniej, zwłaszcza niemieckiej psychologii i teorii wychowania oraz anglosaskiej pedagogiki „eksperymentalnej", obok najsłabszej znajomości pedagogiki słowiańskiej, zwłaszcza rosyjskiej, obok wyniosłej ignorancji teorii i praktyki radzieckiej oświaty. Niemiecka psychologia i pedagogika wraz z amerykańską ujawniły już w pełni swoje imperialistyczne oblicze — pora najwyższa, abyśmy spojrzeli krytycznie na autorytety pedagogiki burżuazyjnej, na Foerstera i Kerschensteinera, na Leya i Paulsena, na Boveta, na Washburna i Deweya. Pora poddać rewizji koncepcje Freuda i Adlera. Pora, byśmy poznali postępowe tradycje pedagogiki słowiańskiej, zwłaszcza rosyjskiej, a także czeskiej — Uszyńskiego, Bielińskiego, Czernyszewskiego i Komeńskiego. Pora, byśmy upo-

wszechnili idee pedagogiczne Krupskiej, rewolucyjną działalność proletariackiego wychowawcy Makarenki, budownictwo oświatowe ZSRR, wielkie osiągnięcia oświaty socjalizmu. Na uwagę naszą zasługują doświadczenia oświatowe krajów demokracji ludowej.

Nie wykonamy należycie tej pracy, jeśli nie poprzedzimy jej rzetelnym przestudiowaniem wkładu międzynarodowego ruchu robotniczego do oświatowego programu postępowej ludzkości. Klasycy marksizmu-leninizmu: Karol Marks, Fryderyk Engels, Włodzimierz Lenin, Józef Stalin — wypowiadali się niejednokrotnie w sprawach oświaty i wychowania, szkoły i nauki pedagogicznej. Programy rewolucyjnych partii robotniczych nie omijały nigdy tych zagadnień. W walce o socjalistyczną teorię pedagogiczną musimy poznać i przyswoić sobie te źródła. Pomogą nam one w jaśniejszym widzeniu i ściślejszym formułowaniu naszych zadań i postulatów. Nauczą patrzeć poprzez światopoglądowe kryteria na naszą pracę. Przyzwyczają do stosowania metody materializmu dialektycznego do dziedziny pedagogiki.

Pora, byśmy po nowemu, oczami zwycięskiej klasy robotniczej, spojrzeli na naszą własną tradycję oświatową, byśmy obnażyli reakcyjny rdzeń pedagogiki dwudziestolecia, zwłaszcza zaś ostatniego dziesięciolecia przedwojennego, byśmy poznali oświatowy program polskiego ruchu robotniczego i nawiązali w pełni do postępowych tradycji oświatowych polskiej reformacji, szlacheckiego racjonalizmu, mieszczańskiego postępu.

Nowej socjalistycznej kultury nie da się zbudować bez pełnego wykorzystania postępowych elementów kultury szlacheckiej czy mieszczańskiej. W dziedzinie pedagogiki trzeba znów sięgnąć do dzieł Andrzeja Frycza Modrzewskiego, do dorobku szkół kalwińskich i ariańskich, do racjonalistycznych tradycji Komisji Edukacyjnej, do antyfeudalnego sceptycyzmu Kołłątaja, do postępowego humanitaryzmu Staszyca, do Stanisława Kostki Potockiego, do światoburczego i wolnomyślnego Poznania z lat „Wiosny Ludów", do Karola Libelta i Ewarysta Estkowskiego; do postępowych tradycji pozytywistycznej Warszawy, do Szkoły Głównej i jej wychowanków; do Ludwika Krzywickiego, Mieczysława Brzezińskiego, J. Wł. Dawida; do początków nowej antykapitalistycznej, demokratycznej i ludowej, pośrednio czy bezpośrednio związanej z socjalizmem myśli pedagogicznej i oświaty — do Filipiny Płaskowickiej i Wacława Nałkowskiego, do „Nowych Torów" i Stanisława Kalinowskiego, do Władysława Spasowskiego, Stefana Rudniańskiego, Stefanii Sempołowskiej i całej polskiej lewicy nauczycielskiej.

W dziedzinie psychologii pedagogicznej przeciwstawiamy kultowi „osobowości", wyizolowanej, autonomicznej, pozornie pozaczasowej i ponadklasowej — jednostkę w zorganizowanym zespole, konkretnie historycznie uwarunkowaną, współżyjącą i współpracującą w najbardziej płodnej i najbardziej twórczej symbiozie.

Teorii „środowiska" w tzw. socjologii wychowania, w teorii wysuwanej przez burżuazyjną socjologię i pedagogikę, ciążącej jak fatum na każdym poczynaniu pedagogicznym, limitującej pozornie niezmiennym i nieodwołalnym zespołem czynników dziedziczności każdy twórczy wysiłek, teorii rehabilitującej krzywdę klasową, podmurowującej dogmat niezmienności ustroju, wiecznego trwania kapitalizmu, przeciwstawiamy rewolucyjną praktykę radziecką i rewolucyjną twórczą teorię pedagogiczną socjalizmu, która uczy poznawać środowisko po to, by je przekształcać i zmieniać w procesie rewolucyjnej praktyki, a tym samym — psychicznie przezwyciężać.

Ślepemu fatalizmowi tradycyjnych genetyków, konstytucjonalistów, psychoanalityków, behawiorystów itp., dla których człowiek jest igraszką ślepych sił biologicznych lub przypadkowych bodźców zewnętrznych, przeciwstawiamy obraz człowieka, który świadomie i w zorganizowanym zespole bierze własne losy w swoje własne ręce, który poznając coraz głębiej prawa przyrody uczy się coraz lepiej je opanowywać, coraz pewniej posługiwać się nimi dla swoich społecznych celów, dla celów budownictwa socjalistycznego, dla ukształtowania socjalistycznej świadomości mas.

Kazimierz Mariański

NOWE PERSPEKTYWY DLA TEORII PEDAGOGICZNEJ

Utworzenie Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej wywiera ogromny wpływ na wszystkie dziedziny naszego życia. Musi ono z natury rzeczy odbić się głośnym echem w pedagogice.

Całkowitą słuszność miał prezydent Bierut, gdy na Kongresie Zjednoczeniowym dał wyraz przekonaniu ogromnej większości ludzi naszego kraju, iż Kongres ten „otwiera nową kartę dziejów polskiego ruchu robotniczego i zarazem nową kartę dziejów narodu polskiego". Że były to „wielkie, niezapomniane dni" nie tylko dla wielkiej przodującej partii w kraju, ale niemniej „głęboka nauka, niewyczerpane ożywcze źródło idei dla olbrzymiej większości naszego narodu".

Bo był to Kongres partii, która żywi zdrową i osiągalną ambicję „być myślą, natchnieniem, dumą, drogowskazem i sumieniem naszego narodu", która ma usprawiedliwione poczucie, że posiada dość siły, by „przeobrazić, ulepszyć, wzbogacić i uszlachetnić życie całego narodu".

Przeświadczenie to oparte jest na realnych przesłankach. Jedyna, powstała z zespolenia partia klasy robotniczej jest bowiem zwartą siłą „przesiąkniętą najwyższą ideą, jaką stworzyła ludzkość". Gruntowała ona wielkie, wspaniałe osiągnięcia swych członków i narodu polskiego na niewzruszonych podstawach marksizmu-leninizmu, na tychże podstawach teoretycznych będzie przodować w daleko jeszcze większej mierze w budownictwie Polski Socjalistycznej.

Jest czołowym, zorganizowanym oddziałem, sztabem tej klasy, która nie może wyzwolić siebie i budować dla siebie lepszego jutra, jeśli go nie buduje dla całego ogółu, dla każdego człowieka pracy.

Marksizm-leninizm nie jest dla klasy robotniczej czymś z zewnątrz narzuconym, nie jest modną czy oficjalną teorią, wobec której ustosunkowałaby się nieufnie, pełna oporów wewnętrznych. Siedemdziesięciolecie bogatych doświadczeń proletariatu polskiego dostarczało ciągłego, coraz bardziej przekonywającego świadectwa słuszności genialnej nauki Marksa, Engelsa, Lenina i Stalina. Cztery trudne, ale jakże pouczające lata gospodarzenia w Polsce Ludowej, które cechował przede wszystkim twórczy entuzjazm mas ludowych, jeszcze mocniej utwierdziły w przekonaniu, że jest to jedyna filozofia zgodna z rzeczywistością, wskazująca, jak tę rzeczywistość coraz skuteczniej dla szczęścia ludzkiego przekształcać.

Prezydent Bierut podkreślił dobitnie, że patriotyzm proletariacki nie jest patriotyzmem frazesu, ale czynu. To bodaj najbardziej wyróżnia klasę robotniczą, a przede wszystkim jej awangardę PZPR. Między słowem, przyrzeczeniem, planem a czynem, realizacją nie ma przepaści, hasła nie są czekami bez pokrycia. Oto rękojmia, że zasady marksizmu-leninizmu zostaną zastosowane do każdej dziedziny życia, tu i ówdzie co prawda z pewnym opóźnieniem ze względu na specjalne trudności, ale zwyciężyć muszą w ostatecznej instancji wszędzie. Są to bowiem zasady jedynej naukowej filozofii, zasady odpowiadające potrzebom wszystkich ludzi pracy. „Kongres nasz jest widomym znakiem braterstwa robotników, chłopów pracujących i inteligencji w walce o sprawiedliwość społeczną" — stwierdził prezydent Bierut.

Marksizm-leninizm jest bojowym zawołaniem partii, liczącej półtora miliona członków, wśród nich zaś setki tysięcy chłopów i dziesiątki tysięcy inteligencji. Poza szeregami PZPR uciera się coraz szybciej przekonanie, że tylko socjalizm naukowy może być drogowskazem dla kraju, który naprawdę pragnie postępu, potęgi, świetlanej przyszłości. Podzielają to przekonanie odpowiedzialni przywódcy i masy członkowskie ruchu ludowego.

„Towarzyszyć w marszu do socjalizmu, to znaczy uzbroić swój umysł w nową metodę myślenia, to znaczy poznać naukowe podstawy socjalistycznego światopoglądu, to znaczy intensywnie pracować nad sobą" — brzmi deklaracja Rady Naczelnej Stronnictwa Demokratycznego z 8 lutego br.

Związek Nauczycielstwa Polskiego zdecydował stanąć wraz z resztą swych braci z kilkumilionowej rzeszy związkowej na gruncie marksizmu-leninizmu i na tym gruncie chce współpracować przy rozwijaniu teorii pedagogicznej i wypracowywaniu praktyki pedagogicznej.

Nauce pedagogicznej, nauczycielstwu polskiemu, wszystkim, którzy chcą się przyczynić do tego wielkiego dzieła, Kongres Zjednoczeniowy, jego uchwały i wskazania, deklaracja programowa PZPR otwierają rozległe, dotąd niedosiężne możliwości.

POŁOŻYĆ KRES EKLEKTYZMOWI

Na Kongresie nie omawiało się teorii pedagogicznych, nie rozważało, oczywiście, specjalnych zagadnień wchodzących w zakres pedagogiki. Jednak nie ma ani jednego fundamentalnego problemu dla teorii pedagogicznej, który by nie został tam choćby pośrednio postawiony i w zasadniczych rysach wytyczony.

W filozofii i pedagogice burżuazyjnej dużym powodzeniem cieszą się kierunki podające się pompatycznie za wyższą syntezę, przezwyciężającą jakoby przeciwstawność dwóch biegunów filozoficznych: materializmu i idealizmu. Stanowią one odpowiednik Blumowskiej „trzeciej siły" w polityce, próbującej rzekomo godzić interesy kapitału z interesami mas pracujących, w rzeczy samej zaś będącej najlepszą osłoną bezwzględnego wyzysku tych mas przez monopole kapitalistyczne. „Instrumentalizm" Deweya i „eksperymentalizm" jego ucznia Kilpatricka mają odgrywać tę właśnie rolę. Ich głosiciele wyraźnie solidaryzują się z „trzecią siłą", „środkową linią" w socjologii i polityce. Krytykują oni zarówno (delikatnie, nieszkodliwie) kapitalizm, jak i (z całego serca) socjalizm.

W naszej pedagogice, w szkolnictwie, na odcinku oświatowym grasował do niedawna dość swobodnie eklektyzm, skłonność do godzenia ideologii wstecznej, burżuazyjnej z marksizmem-leninizmem, dążenie do łataniny i klecenia. Wytwarzało to klimat niezdrowy, nie sprzyjający wypracowywaniu naukowych podstaw pedagogicznych, paczący i dezorientujący praktyków. Na niebezpieczeństwo to wskazało plenum lipcowe i sierpniowe KC PPR (r. 1948).

To wielce ujemne dla pracy nad teorią pedagogiczną zjawisko wynikało nie tylko z tego faktu, że przebudowa psychiki i podbudowa naukowa nowej praktyki przez nową teorię spóźnia się — z reguły — za przemianami ustrojowymi.

Źródłem były również wahania w polityce. Mówił o nich na Kongresie m. in. min. Berman: „Partia nasza, mimo słusznej zasadniczo linii, nie uchroniła się od mętnych definicji, które dopiero później odsłoniły swe

szkodliwe ostrze. W miarę jednak zaostrzania się walki klasowej krystalizowała się istota demokracji ludowej i jej najważniejszej cechy".

Min. Berman wskazał na konieczność „dalszej, nieustannej ofensywy przeciw pozycjom wroga klasowego", przeciw socjaldemokratycznej ideologii burżuazyjnej, a również przeciw pozostałościom piłsudczyzny i dmowszczyzny.

Prezydent Bierut w swym podstawowym referacie zadał druzgocący cios dość szeroko rozpowszechnionemu mniemaniu, jakoby Polska stanowiła kompromis, „swoisty pomost między kapitalistycznym Zachodem a socjalistycznym Wschodem", jakoby droga nasza do socjalizmu zasadniczo odbiegała od leninowskich wskazań.

„Demokracja ludowa nie jest formą syntezy czy trwałego współżycia dwóch różnorodnych ustrojów społecznych, lecz jest formą wypierania i stopniowej likwidacji elementów kapitalistycznych, a zarazem formą rozwijania i umacniania podstaw przyszłej gospodarki socjalistycznej" (Prezydent Bierut). Demokracja ludowa spełnia podstawowe funkcje dyktatury proletariatu. Rozwija się ku socjalizmowi w zaostrzającej się walce. Taką demokrację może budować skutecznie jedynie rewolucyjny i jednolity ruch robotniczy, a nie potworek, jakim byłaby synteza proletariackiego i burżuazyjnego nurtu w ruchu robotniczym.

Polski ruch robotniczy „poprzez wzniesienia i odpływy, tragiczne załamania i odrodzone nadzieje, klęski i zwycięstwa, wielotysięczne ofiary i bohaterski hart", wyciągając wszystkie wnioski z 55 lat rozłamu dopracował się do jedności wyższego, trwałego i twórczego typu, jedności, która wynikła z bezwzględnego zwycięstwa nurtu proletariackiego, rewolucyjnego, marksistowskiego nad prawicowym, nacjonalistycznym, burżuazyjnym nurtem.

Teraz mocniej niż kiedykolwiek pojmuje robotnik polski słowa Stalina, cytowane w referacie Prezydenta: „Tu nie chodzi o pieniactwo. Chodzi o istnienie zasadniczych rozbieżności, wynikających w toku walki klasowej proletariatu. N i e m a i n i e m o ż e b y ć „l i n i i ś r o d k o w e j" w s p r a w a c h n a t u r y z a s a d n i c z e j. Albo jedne, albo drugie zasady mogą być wzięte za podstawę w pracy partii. Linia „środkowa" w sprawach zasadniczych, t o „l i n i a" z a ś m i e c a n i a g ł ó w, „linia" ideowego wyradzania się partii, „linia" ideowej śmierci partii".

Bardzo ostro stosował Lenin ten słuszny osąd w sprawach ideologicznej nadbudowy. Pisał on w podstawowym dziele filozoficznym: „Materializm i empiriokrytycyzm": „Realiści i im podobni „pozytywiści", „machi-

ści", „pragmatyści" itd. wszystko to stanowi nędzną kaszę, godną pogardy partię środka w filozofii, plączącą w każdym konkretnym zagadnieniu kierunek materialistyczny i idealistyczny. Próby wyskoczenia poza te dwa rdzenne kierunki nie zawierają nic innego prócz szarlataństwa ugodowego".

Kongres Zjednoczeniowy otwiera nowy etap walki z reakcyjnymi teoriami, które lubią się stroić w piórka postępowości. Odtąd nie ma miejsca dla żadnych zgniłych kompromisów. Odtąd prawo obywatelstwa w pedagogice mogą zyskać idee legitymujące się swą naukowością, wytrzymujące nieubłaganą próbę materializmu dialektycznego.

RZEKOMA „AUTONOMIA" WYCHOWANIA

Ideologowie burżuazji, nie wyłączając teoretyków jej pedagogiki, starają się odwieść masy pracujące od rewolucyjnej walki, od gotowania się do szturmu na kapitalizm. Między innymi propagują oni teorię „autonomii szkoły", która daje obraz wszechmocnej szkoły, mimo że działa jak gdyby w próżni społecznej, wychowuje młodzież na uboczu. Dopiero po przejściu specjalnej tresury, wymyślonej przez opatrznościowego teoretyka — młodzież owa przekształci w cudowny jakiś sposób społeczeństwo. Dewey i Kilpatrick gromadzą wszelkie możliwe argumenty, by wmawiać, że jedyna droga do usunięcia jakichkolwiek bolączek, że panaceum na wszelkie choroby społeczne — to wychowanie rzekomo ponadklasowe, wyodrębnione ze społecznych zależności.

Kilpatrick oświadcza wręcz: „Wykształcenie — to szerokie i przestronne schody, po których stopniowo się wznosząc, może k a ż d y A m e r y k a n i n dojść aż do stanowiska prezydenta". Ośle uszy burżuazyjnej klasowości podobnej teorii stają się widoczne, gdy Kilpatrick perswaduje klasie robotniczej Stanów Zjednoczonych w zbiorku „Filozofie pedagogiczne": T y l k o tą drogą (drogą wychowania) bezprawni członkowie „grupy" (tj. społeczeństwa) mogą osiągnąć lepsze życie dla wszystkich".

Przeciwko fałszywej i szkodliwej teorii uzdrowienia kapitalizmu przez „neutralne" wychowanie wystąpili Marks i Engels, gdy utopijni socjaliści — nie dostrzegając rewolucyjnej, twórczej siły społecznej, która obali kapitalizm, przeoczając klasę robotniczą — żyli tą iluzją.

Lenin w przemówieniu o „sukcesach i trudnościach władzy radzieckiej" (1919 r.) szydził z utopii takiego rozkładania walki o socjalizm na raty, polegającego na tym, by „początkowo wychować kryształowo czystych, wyuczonych znakomicie pięknoduchów", a potem — w drugim, zupełnie

oderwanym od pierwszego etapie — budować socjalizm przy pomocy tych właśnie idealnych indywiduów. Lenin nazywa to pogardliwie „pensjonarską zabawą w socjalizm". „My chcemy stworzyć socjalizm razem z tymi ludźmi, których wychowuje kapitalizm, których psuje i deprawuje, ale którzy również hartują się w ostrej z nim walce... a nie z tymi, którzy będą wychowani w cieplarni".

Genialni teoretycy socjalizmu zwalczali Fouriera, Owena i im podobnych jako utopistów. Tym energiczniej zwracali oręż swej bezlitosnej krytyki przeciw epigonom burżuazyjnym, którzy nie mają złudzeń, ale zupełnie świadomie przeinaczają rzeczywistość w obronie ustroju krzywdy, gwałtu i wyzysku. Socjaliści utopijni chcieli wychowywać budowniczych socjalizmu poza społeczeństwem kapitalistycznym, z którego, oczywiście, wyskoczyć nigdzie nie mogli. Dzisiejsi propagatorzy „autonomii szkoły" świadomie pragną wprowadzić w błąd, zwekslować masy z toru solidarnej walki o ustrój sprawiedliwości społecznej na manowce tchórzliwego, zwodniczego reformizmu.

Trzeba być albo nieuleczalnym szaleńcem, albo perfidnym oszustem, by nakłaniać do wiary w przerodzenie kapitalizmu drogą wychowania w szkole kapitalistycznej, będącej jednym z najważniejszych narzędzi panowania klasowego króli finansowych.

„Im bardziej kulturalne jest burżuazyjne państwo, tym bardziej wyszukanie będzie ono kłamać twierdząc, że szkoła może stać poza polityką i służyć społeczeństwu jako całości. W rzeczy samej szkoła została przekształcona kompletnie w narzędzie klasowego panowania burżuazji, przeniknął ją kastowy duch burżuazyjny, miała na celu dać kapitalistom usłużnych niewolników i sprawnych robotników... Starała się ona nawet rolę powszechności nauczania zredukować do gromadzenia pokornych i pojętnych sług, wykonawców ich woli... nigdy nie dbając o to, by szkołę uczynić kuźnią osobowości (nadklasowej)". (Mowa na II Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli-Internacjonalistów w 1919 r. — Lenin.)

WIELKA ROLA W OGÓLNYM MARSZU

Kongres Zjednoczeniowy PZPR nie głosił hasła „autonomii szkoły". Nie obiecywał nauczycielstwu, że będzie „państwem w państwie", że to ono samo dokona przewrotu społecznego, że ma monopol na inżynierię młodych dusz.

Kongres Zjednoczeniowy włączył oświatę i kulturę, potrzebę ich rozkwitu w ogólny plan pochodu ku socjalizmowi. Zdawać się może, że obni-

żył lot tych dziedzin, a w gruncie rzeczy — ściąga tylko z mgieł i obłoków na twardy grunt rzeczywistości. Nadaje właśnie przez to dopiero mocy i wagi odcinkowi oświatowemu.

Szef sztabu gospodarczego min. Minc podkreśla, że „znaczne podniesienie poziomu dobrobytu, oświaty i kultury szerokich mas pracujących" jest „nieodłącznym składnikiem, koniecznym elementem zbudowania fundamentów socjalizmu".

Prezydent Bierut za „najważniejsze i zarazem najbardziej zaszczytne zadania partii", za „podstawowe zadanie naszego pokolenia" uważa „upowszechnienie wiedzy i kultury" i wzywa do „mobilizacji wszystkich sił" dla przyśpieszenia tego procesu. Dążymy przecież do „Polski światłych i szlachetnych ludzi".

Min. Skrzeszewski nazywa walkę o wyniki nauczania „sprawą ogólnopaństwową, gospodarczą, kulturalną, tzn. ważną sprawą partyjną".

Szkoła — nie cieplarnia, ale ogromnej wagi organ demokracji ludowej — wywiera duży wpływ na kształtowanie „przyszłości narodu", tej generacji, która będzie budowała socjalizm, gdy starsze pokolenie przygotowuje warunki do urzeczywistnienia tego dzieła.

Im dalej posuwać się w kierunku socjalistycznym, tym bardziej rośnie rola oświaty i kultury.

Świadczy o tym wymownie przykład ZSRR.

„Przed nami stoi twierdza — mówił Stalin do członków Zw. Młodzieży Komunistycznej na VIII Zjeździe w r. 1927 — ...nauka z różnorodnymi rozgałęzieniami wiedzy... Tę twierdzę musi zdobyć młodzież, skoro naprawdę chce być budowniczym nowego życia, jeżeli pragnie stać się istotną następczynią starej gwardii".

Do tych, którzy nie rozumieją ogromnej wagi oświaty dla socjalistycznego marszu naprzód, skierował te namiętne słowa A. Żdanow, świetny teoretyk leninizmu, gromiąc brak czujności ideologicznej czasopism „Gwiazda" i „Leningrad":

„Sądzą nieraz, że jeżeli idzie na szmelc coś w produkcji, albo nie został wykonany plan dostarczenia artykułów pierwszej potrzeby lub dostaw drzewa — udzielenie nagany za to jest rzeczą naturalną. Jeżeli jednak braki zachodzą w dziele wychowania młodzieży, to można je zlekceważyć. A tymczasem, czy to nie gorsza wina, niż niewypełnienie produkcyjnego programu lub zerwanie produkcyjnego zadania?"

Według Żdanowa „pierwsze miejsce wśród naszych trosk, to troska partii i rządu o szkołę, o dzieci... Gdy wypadnie mówić o podrastającym pokoleniu, czuje się poryw, by ten temat ująć w wiersze".

Ile WKP(b) przywiązuje wagi do zagadnień szkolnych, nawet bardzo — wydawałoby się — specjalnych, dalekich od zainteresowań męża stanu, niech świadczy fakt, że jej Komitet Centralny zabierał kilkakrotnie głos nie tylko w sprawie rozpanoszenia się burżuazyjnych, rozkładowych nowinek w rodzaju planu daltońskiego, metody projektów, pedologii itp. W r. 1934 najwybitniejsi teoretycy bolszewiccy: Stalin, Kirow i Żdanow napisali wyczerpującą, druzgocącą recenzję jednego z podręczników historii powodując gruntowne polepszenie na tym odcinku.

Szkolnictwo i pedagogika w kraju, którym kieruje klasa robotnicza, nie otrzymuje podejrzanej wartości „autonomii", korzysta za to w całej pełni z nie słabnącego i wciąż rosnącego zainteresowania państwa, z pieczy naczelnego czynnika politycznego, mobilizującego szerokie rzesze ludzi pracy wokół potrzeb rozwojowych szkolnictwa.

Zamiast urojonego piedestału, stawianego na grząskim błocie w ustroju ucisku, otrzymuje ono rozległe, nieprzejrzane przestworza wciąż doskonalszego kształtowania „nadziei kraju".

NIE PRZYSTOSOWANIE, A TWÓRCZE BUDOWNICTWO

Dewey zakreślał swej pretensjonalnej „autonomii wychowania" ogromnie wąski zakres działania, gdyż „wychowanie jest środkiem koniecznym do z a c h o w a n i a społeczeństwa", do „włączenia młodzieży do tych samych przyzwyczajeń, których siła stanowi przeważającą część konstytucji człowieka". Przystosowanie do istniejącego ustroju kapitalistycznego — oto cel szkoły. Dewey tak rozrzutny w barwach, którymi maluje ponętny obraz „samodzielności", „niezależności" wychowania, staje się nagle niesłychanie skąpy. Zgadza się na takie jeno zmiany, których można „dokonać przy minimalnie bezużytecznej zatracie sił, zniszczeń i niepotrzebnego rozprzężenia".

Tego rewolucyjnego „rozprzężenia" kapitalizmu przez klasę robotniczą boi się Dewey jak ognia. Jego uczeń Kilpatrick oświadcza bez ogródek: „Jeżeli sprawy pogorszą się ostatecznie, należy wybrać raczej faszyzm, niż dyktaturę proletariatu".

Oto, jakimi widokami darzą pedagoga piewcy „autonomii wychowania"!

A oto społeczne ramy, w jakich pracuje pedagog w kraju szczerej demokracji, która nie ukrywa politycznego charakteru swej szkoły, wręcz przeciwnie, uważa go za przedmiot dumy. Zasłużonej, godziwej dumy. „Tysiąc lat liczy historia naszego narodu — powiedział Prezydent Bierut zagajając Kongres Zjednoczeniowy. — Przez tysiąc lat lud pracujący budował Polskę w pocie czoła, niczego nie pragnąc prócz sprawiedliwości. Ale sprawiedliwości w Polsce nie było, jak nie było jej na całym świecie. Sprawiedliwość dla ludu była tylko marzeniem, a rzeczywistością był ucisk i krzywda. Nadeszła chwila, aby odwrócić koło historii i nadać mu właściwy kierunek: n i e c h t o c z y s i ę k u p o ż y t k o w i w s z y s t k i c h".

PEDAGOGIKA STAJE SIĘ NAUKĄ

Burżuazyjne teorie pedagogiczne pretendują do miana tworów naukowych. Na tym terenie panuje jednak przedziwna nerwowość i gorączkowość. Co kilka lat, a nieraz częściej zjawia się nowy prorok z „zapiętym na ostatni guzik" systemem pojęć, gotową receptą. Przy jej pomocy obiecują oni kolejno uleczyć świat kapitalistyczny, który, ku ich zgorszeniu, murszeje jednak i gnije coraz bardziej.

Krzątanina owa ma na celu ukrycie nieubłaganej prawdy: niemocy naukowej burżuazyjnych teoretyków. Wszystkie te pseudo-nowoczesne „odkrycia" są wydobywaniem z lamusa historii coraz to sędziwszych przesądów, są dreptaniem na miejscu, które — na mocy nieprzejednanego prawa dialektycznego — staje się cofaniem wstecz.

Personalizm, tak bardzo popularny zwłaszcza w reakcyjnych kościołach protestanckich Ameryki, w ujęciu np. Flewellinga (Creative Personality) uznaje za jedynie możliwy do przyjęcia „m i s t y c z n y t y p r e a l i z m u". Wszechświat w wizji tego „naukowca" to „spólnota duchów", przy czym każdy przedmiot nieożywiony też posiada „duszę". Więc nawrót aż do animizmu, do wierzeń dzikich przodków. By osłonić stagnację i gnicie, zmienia się nazwy tych „systemów" i wprowadza nowe, cudaczne terminy jak „rekonstrukcja", „emergency" itp., by łatwiej ukryć pod ich pyszniącą się formą jałowość treści. Dewey pragmatyzm swego mistrza Jamesa prezentuje jako „instrumentalizm", a Kilpatrick, uczeń Deweya, przerabia go na „eksperymentalizm". Lub doczepia się do starzyzny przedrostek „neo", sugerujący nowoczesność, ostatni krzyk nauki.

Lapidarnie a trafnie ujął te łamańce filozoficzne i pedagogiczne prof. B. Bychowski w nrze 8 „Bolszewika" z 1948 r.: „Ich „empiryzm" wrogi

jest doświadczeniu, „racjonalizm" pozostaje w krzyczącej niezgodzie z rozumem, „pozytywizm" nienawidzi wszystko, co istotnie pozytywne w nauce, „pragmatyzm" szydzi z wniosków, wysnutych z praktyki społecznej, „realizm" zniekształca rzeczywistość, „krytycyzm" usprawiedliwia najbardziej skostniałe dogmaty, a przeróżne szkółki, których nazwa rozpoczyna się od ulubionego „neo", wywłóczą na światło dzienne wszelki stary śmieć metafizyczny".

Sytuacja jest tak przejrzysta, że niejeden z owych „teoretyków" przyznaje, iż burżuazja nie zdolna jest pracować naukowo w dziedzinie pedagogiki. Dewey w „Źródłach nauki wychowania" (The Sources of a Science of Education 1929) pisze: Ponieważ nauka pedagogiczna nie p o s i a d a p r a w (!), na których by mogła się oprzeć, to znajduje się ona w tym pierwotnym stanie próby, które stawia przed niezbędnością stosowania szerokich i owocnych hipotez".

Jest to otwarte wezwanie do całkowitej samowoli i „radosnej twórczości", do bezpodstawnego teoretyzowania, wyzbycia się odpowiedzialności za to, co się pisze. Byleby efektownie i jak najwięcej ezoterycznej nomenklatury. Byleby jak najdalej od rzeczywistości, od nauki.

Swą bezpłodność podają burżuazyjni pedagogowie za słabość nauki. Karzeł Kilpatrick w „Zrekonstruowanej teorii procesu pedagogicznego" gromi olbrzyma — naukę pisząc: „Współczesna nauka wykazuje, że stałość stosunku przyczyna-skutek nie jest bardzo dokładna, że to raczej p r z e c i ę t n a s t a t y s t y c z n a". Personalista, W. E. Hocking (Science and the Idea of God) łaskawie przyznaje nauce taką oto rolę: „dowieść z całkowitą jasnością twierdzeń teistycznych".

Jak to wszystko odległe od wspaniałego sformułowania Lenina, że „nauka nie ma pozostać martwą literą lub modnym frazesem, ale w e j ś ć w k r e w, p r z e k s z t a ł c i ć s i ę c a ł k o w i c i e w e l e m e n t s k ł a d o w y b y t u". To język kraju twórczego, kraju zwycięskiego pochodu nauki, kraju Lenina, Stalina, Miczurina i Łysenki.

„Platforma połączeniowa Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej pragnie oprzeć się twardo i zdecydowanie na zasadach nauki marksistowsko-leninowskiej" — powiedział Prezydent Bierut.

„Mistycznym elementom w światopoglądzie przeciwstawimy światopogląd oparty na podstawach nowoczesnej wiedzy o świecie" — zapowiedział min. Skrzeszewski.

Stanowisko to godne jest narodu, który wydał Kopernika i Skłodowską, który zmierza ku socjalizmowi.

Ostatnie dziesięciolecia przynoszą dowody rozkładu i degradacji burżuazyjnej teorii pedagogicznej. Jednocześnie jesteśmy świadkami nieustannego procesu rozwoju naukowej marksistowskiej pedagogiki proletariackiej.

Pedagogika, która teraz dopiero staje się nauką, musi być budowana jak wszystkie inne dziedziny wiedzy ludzkiej. Jej problemy nie mogą być raz na zawsze rozstrzygnięte w postaci systemu idealnie zwartego, samowystarczalnego, będącego finałowym uwieńczeniem wyczerpanej już głębi w postaci zakończonego systemu genialnej jednostki. Doznają one natomiast coraz dokładniejszego opracowania w miarę rozszerzania się zasięgu doświadczenia.

„Nie chodzi już we wszystkich dziedzinach o to, żeby wysnuwać z głowy związki między zjawiskami, lecz o to, aby je wykrywać w faktach" — oto naczelne wskazanie, wypowiedziane przez Engelsa w jednym z klasycznych dzieł marksizmu „Ludwik Feuerbach i zmierzch klasycznej filozofii niemieckiej".

Nie o ostateczną, absolutną prawdę, nie o kres wysiłków naukowych ma się kusić pedagog-naukowiec. Żmudnie, krok za krokiem będzie się kształtować jego dziedzina, w badawczej pracy, w przyczynkach setek, tysięcy uczonych. Jak każda inna gałąź nauki badania jej posuwać się będą szybciej od czasu do czasu przez skok, przez wkład odkrywczy wielkiego talentu.

„Z punktu widzenia współczesnego materializmu", tj. marksizmu — stwierdza z dialektyczną precyzją Lenin w arcydziele filozoficznym marksizmu „Materializm i empiriokrytycyzm" — historycznie względne są granice zbliżenia naszej wiedzy do obiektywnej, absolutnej prawdy, ale bezwarunkowym (bezwzględnie pewnym) jest istnienie tej prawdy, bezwzględnie pewne jest to, że zbliżamy się do niej"...

„Historycznie uwarunkowane są kontury obrazu, ale bezwzględną prawdą jest to, że obraz ten odtwarza obiektywnie istniejący model. ...Każde odkrycie jest krokiem naprzód bezwzględnie obiektywnego poznania".

Tylko ta droga rokuje poważne rezultaty. Pedagogika bierze rozbrat z niedoścignionym i złudnym marzeniem uchwycenia w jednym rzucie, za jednym genialnym zamachem całokształtu trapiących ją problemów, przestaje upędzać się za ostatnim słowem, przepojona trzeźwością i skromnością materialistyczną. Właśnie dzięki temu nabiera ona wielkiego rozpędu, wzbogaca się wciąż o nowe, trwałe już nabytki, a przed nią rozpościera się bezkresne pole dalszych osiągnięć.

Rewolucja, która przeoruje gospodarkę ludową i socjalistyczną, która czyni w niej krytykę i samokrytykę głównym motorem działania, tę krytykę i samokrytykę, które każą łamać wszystkie „nienaruszalne" normy, przekraczać plany, wznosić produkcję na coraz to wyższy zarówno ilościowo, jak jakościowo poziom, rewolucja ta przerzuca się na podbudowę ideologiczną, przybiera kształty „rewolucji kulturalnej", na którą kładł taki nacisk min. Minc.

Stare skostnienia i skrzepy myślowo-uczuciowe, gruz ideologiczny, opory, szranki, stawiane pędowi do rozkwitu nauki pedagogicznej, do twórczego kształtowania praktyki szkolnej, będą coraz energiczniej i skuteczniej usuwane z drogi rozwoju, ze szlaków narastającego postępu.

Oczywiście musi panować w pedagogice, jak w każdej nauce, system, dyscyplina, ale dostatecznie giętkie, by wchłonąć nowe nabytki. Podstawy, fundamenty winny być, naturalnie, wyjątkowo mocne, by wytrzymać napór wciąż wyżej wznoszącego się gmachu wiedzy.

Tak uzbrojeni możemy wyruszać śmiało na najostrzejszy bój, na najodleglejsze wyprawy, pokusić się — w określonych warunkach — nawet o rozbudowę, wzmocnienie podstaw.

Oto, jak szydził niemiłosiernie Stalin ze wszystkich zarozumialców i wygodnisiów, którzy by chcieli żyć tak, jakby nadszedł kres ewolucji, którzy pragną mieć na wszystkie zagadki ostateczne odpowiedzi, poukładane pedantycznie po różnych szufladkach.

„Śmieszne byłoby żądać, żeby klasycy marksizmu opracowali dla nas gotowe rozwiązania wszystkich bez wyjątku zagadnień teoretycznych, które wyłonić się mogą w każdym poszczególnym kraju po upływie 50 — 100 lat, po to, byśmy my, potomkowie klasyków marksizmu mieli możność spokojnie wylegiwać się na piecu i przeżywać gotowe rozwiązania. Możemy jednak i powinniśmy żądać od marksistów-leninowców naszej doby, żeby się nie ograniczali do wyuczenia się na pamięć pewnych ogólnych twierdzeń marksizmu, żeby wnikali w istotną treść marksizmu, żeby nauczyli się brać pod uwagę doświadczenie dwudziestoletniego istnienia państwa socjalistycznego, żeby nauczyli się wreszcie, o p i e r a j ą c s i ę n a t y m d o ś w i a d c z e n i u i b i o r ą c z a p u n k t w y j ś c i a i s t o t n ą t r e ś ć m a r k s i z m u, k o n k r e t y z o w a ć p e w n e o g ó l n e t w i e r d z e n i a m a r k s i z m u, p r e c y-

Związek Nauczycielstwa Polskiego Zarząd Główny BIBLIOTEKA

zować je i udoskonalać... Czego nie zdążył zrobić Lenin, winni uczynić jego uczniowie". (Referat sprawozdawczy na XVIII Zjeździe WKP(b), marzec 1939 r.)

KORZYSTANIE Z OSIĄGNIĘĆ RADZIECKICH

Trentowski marzył kiedyś o filozofii specyficznie słowiańskiej jako o najwyższej fazie w rozwoju myśli filozoficznej. Jego usiłowania w kierunku stworzenia takiego systemu musiały się — z natury rzeczy — skończyć fiaskiem, jak wszelkie poszukiwania idealnych, zwornikowych, szczytowych osiągnięć. Utopijność ich, ponadto, polegała na wprowadzeniu pierwiastka rasowości, mesjanizmu słowiańskiego.

Przewagi, wzoru należy szukać na odmiennej, społeczno-gospodarczej podstawie. Socjalizm jest najwyższym typem ustrojowym. Ideologia, nauka, pedagogika, tworzone dla zwycięstwa tego ustroju i wzbogacane przez kształtowanie dalsze tego ustroju, stanowią niewyczerpane źródło natchnienia i wiedzy dla każdego, komu drogie jest wychowanie dziecka na wszechstronnie rozwiniętego człowieka.

Nie dziw, że przede wszystkim będziemy zwracali swe oczy w stronę, skąd idzie tak ożywczy prąd naukowy, że „pełną garścią będziemy korzystać z pedagogicznych i naukowych doświadczeń Kraju Rad, z jego socjalistycznej praktyki" (z przemówienia min. Skrzeszewskiego na Kongresie Zjednoczeniowym).

Kolosalne zdobycze ZSRR, przyjaźń niezłomna dziesiątków ras i narodów, udział twórczy dziesiątków milionów w formowaniu nowego ustroju, opartego na najgłębiej pojętym humanizmie, coraz mniejszy przedział między pracą fizyczną a umysłową, niebywałe zwycięstwa nad przyrodą, wymuszanie na niej zmian, tworzenie na wielką skalę wciąż nowych gatunków roślinnych i zwierzęcych, ten o niebywałym rozmachu i owocności eksperyment dziejowy, w którym już i my w pewnym stopniu uczestniczymy — oczyściły grunt z wielu teorii i teoryjek, których przeznaczeniem było lec kamieniem na drodze postępu. Jakże można dziś mówić o nieubłaganej dziedziczności, o niezmienności instynktów, o niepodatnej na wpływy, wciąż tej samej naturze człowieka? Natywizm i sporo innych przesądów, wbijanych tyle lat w nasze mózgi, poległo niesławną śmiercią w nierównych zapasach z Herkulesem — ludem pracy, budującym socjalizm.

Jesteśmy dziś w pedagogice „ubożsi" o wiele pozornych, fikcyjnych zagadnień, wolni od wielu hamulców.

Jesteśmy jednocześnie niepomiernie bogatsi o pozytywne zdobycze socjalistycznej pedagogiki, wznoszącej podwaliny wychowania w odmiennych zgoła od kapitalistycznych warunkach bytu, uogólniającej olbrzymie doświadczenie milionów nauczycieli radzieckich.

Nie potrzebujemy zaczynać wszystkiego od nowa. Na odwrót. Najważniejsze zręby są już gotowe.

Pedagogika radziecka znajdowała się na początku swej drogi w o wiele gorszej sytuacji. Rozporządzała ona ogólną, naukową podstawą, wnioskami pedagogicznymi, wyciągniętymi przez klasyków socjalizmu: Marksa, Engelsa i Lenina (wszechstronny harmonijny rozwój, politechnizacja, polityczność wychowania, waga społeczna wychowania itp.)

Kultura proletariacka nie mogła wyskoczyć nie wiadomo skąd, jako wymysł, wysnuty z głowy. Wesprzeć się trzeba było śmiało o teoretyczne podstawy ojców socjalizmu i budować cierpliwie na tych podstawach.

Partia rządząca żywo się interesowała wychowaniem. Socjalizmu jednak jeszcze nie było. Brakowało własnej praktyki, tak bezcennego źródła teorii. „Od żywego postrzegania do abstrakcyjnego myślenia, od niego zaś do praktyki — oto dialektyczna droga poznania prawdy, poznania obiektywnej rzeczywistości" — tak powstaje, wzbogaca się i sprawdzona zostaje teoria według Lenina.

Pedagogika radziecka miała do rozporządzenia materiał, zostawiony z burżuazyjnej przeszłości. Należało go umiejętnie i bardzo ostrożnie wykorzystać dla nowych potrzeb. „Punktem wyjścia nauki, wychowania i wykształcenia młodzieży musi być materiał, pozostawiony nam przez dawne społeczeństwo. Możemy budować komunizm jedynie na podstawie tej sumy wiedzy, organizacji i instytucji, z tymi rezerwami sił ludzkich i środków, które pozostały nam po dawnym społeczeństwie" — pouczał młodzież radziecką Lenin na III Zjeździe Komsomołu.

I dodał: „Kultura proletariacka powinna być konsekwentnym rozwinięciem zasobów wiedzy, które ludzkość stworzyła w warunkach ucisku społeczeństwa kapitalistycznego, społeczeństwa obszarniczego, społeczeństwa biurokratycznego... Nie można stać się komunistą nie przyswoiwszy sobie tego, co nagromadziła wiedza ludzka... której wynikiem jest sam komunizm".

Ale Lenin podkreśla równocześnie, że chybione byłyby wszelkie wysiłki, gdyby spuściznę po klasowych ustrojach przyjmowało się w postaci pierwotnej, bezkrytycznie. „J e d y n i e p r z e k s z t a ł c a j ą c w z a-

sadniczy sposób nauczanie, organizację i wychowanie młodzieży", tylko przez przyjęcie od dawnej szkoły „tego jedynie, co nam jest potrzebne" — dążymy do socjalistycznego celu.

WŁASNE TRADYCJE POSTĘPOWE

Pedagogika polska będzie w pełni korzystać z wyników badań naukowych radzieckich, tej niewyczerpalnej skarbnicy doświadczenia socjalistycznego.

Nie zlekceważy ona również własnych tradycji, pomna jednak, że „patriotyzm — to... uczucie przywiązania do postępowych dziejów narodu... duma z najlepszych jego tradycji" (Prezydent Bierut) i że „tylko wzniosłe tradycje chcemy pielęgnować i rozwijać" (min. Berman).

W Polsce Ludowej to, co było ongi udziałem „wybranych", „luminarzy" trafia dziś do izb robotniczych i pod chłopskie strzechy. Nasz historyczny, trwały, postępowy wkład w ogólnoludzką kulturę, w walkę o wolność i postęp znajduje dostęp do wielu milionów. „Szczycimy się tym dorobkiem i czynimy go własnością nie uprzywilejowanych grup, jak dawniej, nie szlachty czy elity burżuazyjnej, lecz własnością mas pracujących, własnością całego narodu" (Prez. Bierut).

Pedagogika polska zbada dokładnie spuściznę po postępowych wychowawcach naszego kraju.

Korzystać z przeszłości trzeba jednak przezornie i umiejętnie, trzeba wyzbyć się zbyt daleko posuniętego i bezkrytycznego pietyzmu nawet w stosunku do poglądów naszych poprzedników, pionierów demokracji i socjalizmu.

Należy poświęcić wiele czasu historii m. in. „po to, aby ustrzec się wczorajszych i dzisiejszych błędów, aby lepiej zobaczyć, lepiej ukształtować, zrobić lepszym dzień jutrzejszy" (min. Berman).

Pedagogika nasza nie może tracić z oczu tego faktu, że „najbardziej twórczym ruchem, jaki wzbogaca kulturę narodu i świata — to ruch robotniczy, jego ideologia" (Prez. Bierut). Baczna obserwacja tego ruchu twórczego, entuzjazmu pracy, aktywnego udziału mas ludowych w życiu społecznym, współzawodnictwa socjalistycznego, współuczestnictwo własne w budowaniu Polski Socjalistycznej, przemiany społeczne, jakie zachodzą na skutek przebudowy gospodarczej i kulturalnej — to niezmiernie wdzięczne i obszerne pole badań dla naukowca-pedagoga.

Istnieje jeszcze jedno tworzywo dla teorii pedagogicznej, które w miarę czasu będzie nabierać coraz większego znaczenia. To praktyka polskich nauczycieli, obdarzonych inicjatywą wychowawczą, stosujących śmiało zasady socjalistyczne na powierzonym im posterunku.

Polska Zjednoczona Partia Robotnicza stoi na stanowisku, że o wartości szkoły decyduje nauczyciel, jego postawa, przygotowanie ideowe i fachowe, jego praca.

W Polsce nie ma miejsca na teorie „obumierania szkoły", na spychanie w cień wychowawcy jako w najlepszym razie — wyłącznie doradcy młodzieży, jako „konsultanta" w ograniczonej ilości kłopotów dziecięcych. Tak stawia sprawę pedagogika burżuazyjna. Kilpatrick np. pisze (Pedagogiczne filozofie, 1943 r.): „Program nauczania nie może być określony naprzód... Każde dziecko na tyle jest skomplikowane (gdzie indziej mówi nawet o „niezgłębionej i niewytłumaczalnej naturze dziecka"), z taką trudnością mieści się w szablonowych (!) ramkach, że nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co ono będzie robić... Dlatego powinniśmy rozwiązać ręce dzieciom, dać im swobodę. Sytuacja, która nas uczy, nauczy i ich". I wreszcie: „W charakterze nauczycieli powinniśmy dążyć do tego, by stawać się coraz bardziej zbędnymi". Zamiast nauczyciela — wszechmocna „sytuacja". Zamiast przewodnika, jasno widzącego cel wyznaczony przez społeczeństwo i kierującego uczniów według niego — rozpasanie żywiołowe.

Modny we Francji R. Cousinet („Une méthode de Travail Libre par Groupes", 1945) na tyle jest łaskawy wobec wychowawcy, iż uważa, że czasami się on przydaje, bo „nie zawsze będzie nauczyciel szkodliwy".

W systemie demokracji radzieckiej i ludowej nie odruch, a świadomość, nie żywioł, a organizacja, nie niedojrzałość, ale znajomość gruntowna swego zadania decyduje o wartości.

Prezydent Bierut w końcowej części swego referatu kongresowego cytował z naciskiem Stalina: „Trzeba nareszcie zrozumieć, że ze wszystkich istniejących na świecie kapitałów najcenniejszym i najbardziej decydującym kapitałem są ludzie, kadry...

Kadry decydują o wszystkim".

Kongres Zjednoczeniowy zajmował się gorąco sprawą podniesienia poziomu ideologicznego i fachowego nauczycieli, aktywizacji kół nauczycielskich, polepszeniem bytu materialnego, zapewnieniem wychowawcy dzieci i młodzieży takiej pozycji w społeczeństwie, jakiej nigdy nie mógł dotąd posiadać.

Z tym wiąże się ściśle twórczość nauczycielska. W miarę wzrostu przygotowania naukowego i zawodowego, w miarę przyswajania sobie zasad marksizmu-leninizmu, w miarę pogłębiania się świadomości, jak odpowiedzialne i ważkie staje się ich zadanie społeczne, coraz większa liczba nauczycieli będzie próbować siły swego lotu, nadawać ogólnym pedagogicznym wytycznym swoiste, nowe zastosowanie.

Min. Skrzeszewski mówił na Kongresie Zjednoczeniowym o konieczności „popularyzowania naszych najlepszych nauczycieli". Chodzi przede wszystkim o to, by opracowywać doświadczenie tych „najlepszych nauczycieli", czynić je dorobkiem ogólnym, wzbogacać naszą naukę pedagogiczną.

W warsztatach pracy nauczycielskiej dziać się będzie coraz więcej interesujących zjawisk, które obowiązkiem nauki pedagogicznej jest przekładać na język teorii. Trzeba to zrobić oczywiście z maksimum ścisłości, bo „w pedagogice — jak słusznie sądzi N. Krupska — w niemniejszym stopniu, niż w innych dziedzinach, trzeba dobrze przemyśleć wszystko nowe, sprawdzić, doświadczyć". Ale podkreśla ona również, że te z nowych zdobyczy, które są cenne, należy utrwalić.

W ogromnej masie wysiłków praktycznych przeszło stutysięcznej armii nauczycielskiej, wysiłków, coraz konsekwentniej i zapamiętalej łożonych dla doskonalszego kształtowania budowniczych socjalizmu, znajdziemy wiele szlachetnego kruszcu. Z każdym rokiem będzie go coraz więcej i coraz lepszej jakości.

Naukę pedagogiczną czeka żmudna, długotrwała praca. „Od teoretycznego poznania ogólnych zasad socjalizmu do umiejętności ich praktycznego zastosowania w konkretnej sytuacji politycznej... jest dystans dość odległy, wynikający z braku doświadczenia", ostrzega Prezydent Bierut.

Mamy wszakże wszelkie szanse po temu, by poczynić poważne kroki w kierunku dostarczenia wychowawcom dzieci i młodzieży uzbrojenia pedagogicznego. Będziemy popełniać wiele błędów, ale potrafimy je szybko naprawiać, wsłuchani bacznie w głos praktyki, konfrontując wszelkie założenia ogólne z konkretną rzeczywistością.

Zygmunt Mysłakowski

PODWÓJNA GENEZA PROCESU WYCHOWAWCZEGO

I

Społeczeństwo aktualnie istniejące jest — mówiąc najogólniej — zespołem grup i osób powiązanych z sobą siecią najrozmaitszych stosunków i działań wzajemnych.

Stosunki te i działania są częściowo dziełem historii, tj. samego człowieka, a częściowo wyznacza mu je czynnik przyrody. Zależność człowieka od przyrodniczych warunków sama ulega zmianie w toku historii: na miejsce prostej zależności (dyktatu natury) wysuwa się coraz bardziej zależność złożona i pośrednia, polegająca na coraz wzrastającym procesie świadomego przeobrażania przyrody, korzystania z jej sił uprzednio przewidywanego, planowanego, przygotowanego. W pewnym sensie można powiedzieć, że rozwijająca się w toku historii praca człowieka zmienia i przyrodę, i samego człowieka w stosunku do niej: zmienia jego byt społeczny. W miarę jak człowiek uczy się panować nad siłami przyrody, uniezależniając się od ich dyktatu, wzrasta znaczenie drugiego czynnika: zależność od bytu społecznego — od tej jedynej w swoim rodzaju specjalizacji swej formy istnienia, jaką człowiek wytworzył i z której utrwaleniem i rozwinięciem w ciągu dalszym współdziała.

Jak społeczność istnieje w czasie, jak trwa, mimo wymieralności wszystkich osobników, stanowiących dzisiejszą społeczność? Oczywiście rozród osobników jest podstawą tego trwania, tak jak istnienie gatunku jest założeniem społeczności. Ale społeczeństwo nie jest gatunkiem, ani rozród nie jest kontynuacją społeczności. Społeczność jest bytem o określonej

strukturze i gdyby odebrać mu tę zasadę porządkującą, zniszczyć jego strukturę, mielibyśmy już zgoła inną społeczność.

Rozród jest warunkiem trwania społeczności, ale nie wystarcza do odtwarzania się całości zjawiska: reszta leży w odtwarzaniu się i przebudowywaniu struktury. Temu właśnie zadaniu służy wychowanie.

Mieliśmy więc następujące strony zjawiska:

1. rozród;
2. przekazywanie technik zaspokajania potrzeb, narzędzi i form pracy wytwórczej;
3. przekazywanie wszelkich stosunków społecznych, rozwiniętych na podłożu istniejącej techniki produkcyjnej;
4. przekazywanie dóbr kulturowych jako zasobu zastanego;
5. wychowanie jako technika społeczna, wchodząca w skład każdego z powyższych procesów, przy czym należy zwrócić uwagę, że procesy zaznaczone pod 2, 3 i 4 są procesami społecznymi, gdy w p. 1 mamy do czynienia z procesem społecznym o podłożu biologicznym.

Przekazywanie technik i dóbr kulturowych nie jest ani prostym, ani biernym przekazywaniem istniejących rzeczy. Wprawdzie każda działalność techniczna, a nawet artystyczna posługuje się przedmiotami materialnymi (narzędziami) i do wytwarzania przedmiotów materialnych prowadzi, jest jednakże jasną rzeczą, że istota wytworu kulturowego nie tkwi w jego budowie fizycznej czy chemicznej, lecz w sensie społecznym, w jakim przedmiotu tego używamy. Obraz, podobnie jak maszyna lub narzędzie, jest przedmiotem materialnym. Jest kawałkiem deski lub płótna, pokrytego farbami; lecz właściwy sens obrazu polega z jednej strony na komunikowaniu przez artystę przy pomocy obrazu pewnych ujęć rzeczywistości, sytuacji, stanów psychicznych lub idei, które nie są tylko jego prywatnymi przeżyciami, lecz, zgodnie z głębokim oczekiwaniem artysty, są także na drogach uczuć i idei innych ludzi; komunikując pewne treści pewnym ludziom artysta wchodzi z nimi w określone związki psychospołeczne.

Przekazywanie zmaterializowanych wytworów kultury nie zawiera w sobie automatycznie ich zrozumiałości; przekazując komuś (lub następnemu pokoleniu) narzędzia, dzieła sztuki itp. nie mamy żadnej gwarancji, że zostaną one zrozumiane w ich właściwym sensie, dopóki nie postaramy się o to, ażeby ci, którzy będą dziedziczyć dobra, nauczyli się także posługiwania nimi, odczytywania ich właściwego sensu, oceniania ich wartości,

a także wyrobili w sobie wewnętrzną potrzebę obcowania z różnymi dziełami, nie mającymi bezpośredniej wartości dla ich materialnego życia.

W sumie wszystkie dobra kulturowe, te, które mają bezpośrednią użyteczność (dla wyżywienia, ochrony przed klimatem itd.), jak i te, które stanowią złożony układ nadbudów (stosunki prawne i polityczne, pojęcia naukowe, wierzenia, wartości etyczne czy estetyczne) — obok swego materialnego odpowiednika w realnym układzie stosunków produkcyjno-społecznych mają pewną swoistą strukturę. Ta struktura dóbr nie dziedziczy się bezpośrednio ani na drodze dziedziczności biologicznej, ani na drodze przekazu fizycznego, lecz musi być w każdej jednostce ludzkiej, w każdym pokoleniu, odbudowywana na nowo. Społeczeństwo nie ma trwania niezmiennego, lecz jest raczej każdoczesnym wynikiem procesu, w którym zachodzi nieustanna przemiana, znikanie i powstawanie. Lecz proces ten nie jest chaosem, zaczynaniem wszystkiego od nowa. Nowa społeczność tworzy się wciąż i trwa na podłożu starej.

Wychowanie, nauczanie, kształcenie — są to różnorodne nazwy na oznaczenie różnych stron procesu reprodukcji układu nadbudów struktury społeczności.

Rozród i opieka nad potomstwem stanowi jeden czynnik trwania społeczności; wychowanie w sensie reprodukcji dawnej lub narastającej struktury zbiorowości — drugi. Oba te czynniki działają razem i wzajemnie się uzupełniają.

II

Procesy wychowawcze składają się więc z dwu wątków historycznie różnego pochodzenia, które przewijają się równocześnie przez różnorodne struktury społeczne od społeczeństw pierwotnych po formy społeczne dzisiejsze. Żaden z tych wątków nie zanika, pozostają one w różnym stosunku do siebie, znaczenie jednego lub drugiego wzrasta lub maleje, zawsze jednak istnieją i zawsze są zmuszone do pewnego kompromisu z sobą.

Gdy zatem stawiamy pytanie, jaka jest geneza wychowania, musimy wziąć pod uwagę tę podstawową dwoistość. Jak wiemy, polega ona na tym, że pewna grupa faktów wychowawczych jest związana z opieką nad potomstwem jako tendencją organiczną i psychologiczną zarazem, rozpowszechnioną szeroko w świecie istot żyjących, której człowiek jest tylko szczególnym wypadkiem; druga grupa faktów mówi nam zupełnie o czym innym: o sposobach przekazywania struktury duchowej społeczności mło-

demu pokoleniu, bez czego samo społeczeństwo nie mogłoby istnieć w czasie, trwać.

Typową formą dla pierwszej grupy jest dyada [1]): matka — dziecko, a co za tym idzie wychowanie macierzyńskie. Typowa dla drugiej jest szkoła i organizacja szkolna jako najbardziej planowa, najlepiej dająca się kontrolować, najszybciej działająca forma wychowania społecznego, jakkolwiek ani nie najważniejsza, ani nie jedyna.

Żadna z tych dwu grup nie daje się sprowadzić do drugiej: bylibyśmy na manowcach, gdybyśmy usiłowali zrozumieć i wytłumaczyć procesy zachodzące w wychowaniu szkolnym przy pomocy obserwacji robionych nad rodziną (ściślej: wychowaniem macierzyńskim) i na odwrót.

Geneza wychowania macierzyńskiego leży w faktach bio- i psychologicznych; daje się ona prześledzić daleko w głąb państwa zwierząt. Istotą tego wychowania jest z jednej strony ochrona dziecka w najszerszym znaczeniu tego słowa: daje mu ona na całą przyszłość podstawy ufności i poczucie zabezpieczenia; z drugiej strony matka jest źródłem wielu bodźców rozwojowych, płynących z emocjonalnego podłoża. Nie ma tu jeszcze procesów uspołeczniających w ciaśniejszym, specyficznym znaczeniu tego słowa, ale jest coś, co przecież stanowi punkt wyjścia dla tych dalszych, właściwych form uspołecznienia; tym punktem wyjścia jest utorowanie drogi dla małego dziecka do wiązania się w ogóle z drugim człowiekiem; tutaj kształtuje się pierwsze pozytywne rozwiązanie podstawowego problemu człowieka: ja i mój bliźni. Rozwiązanie tego problemu w granicach dyady nie jest jeszcze oczywiście rozwiązaniem problemu znacznie szerszego, problemu stosunku wewnętrznego do społeczności (grupy czy związku grup). O grupie w ciaśniejszym znaczeniu można mówić dopiero począwszy od więzi powstającej w obrębie trzech osób; trzeci członek triady jest świadkiem, który obiektywizuje sytuację psychospołeczną, jeszcze całkowicie niemal subiektywną w obrębie więzi dwuosobowej.. Wiemy wszyscy z codziennego naszego doświadczenia, jaka głęboka różnica zachodzi pomiędzy obcowaniem dwu osób a obcowaniem trzech.

Reakcja matki na odruchy zadowoleniowe dziecka wszczepia mu pozytywne uczucia. W ten sposób przed dzieckiem otwiera się droga do najwcześniejszego stopnia uspołecznienia: pozytywnego, biorącego a równocześnie i darzącego nastawienia wobec drugiego człowieka.

---

1) dyada — stosunek psychospołeczny dwu osób, który wyodrębniam od właściwych grup.

Więź psychologiczna, która tutaj powstaje, jest bardzo swoista. Idąc za terminem zaproponowanym przez psychiatrę H. Sullivana będziemy w dalszym ciągu nazywali ją empatią. Jest to co innego, niż emocja sympatii. Sympatia (= współodczuwanie) zakłada pewnego rodzaju różność partnerów i współzależność ich reakcji. Empatia jednak jest zależnością jednokierunkową: zakłada ona, że jeden z partnerów wszystko daje (niekiedy nawet życie w obronie drugiego) — w zamian niczego nie żądając. Jeżeli nawet zdarza się, że rodzice traktują dziecko jako rodzaj banku, do którego wkład starań ma się oprocentować w przyszłości w formie opieki nad ich starością, to tego rodzaju nadbudowę utylitarną nie uważam za identyczną z empatią [1]).

Dla stosunku empatycznego podstawowe są dwa fakty: 1) całkowita niemal bezradność i zależność noworodka od opieki zewnętrznej; 2) czynności opiekuńcze osoby dorosłej, którym towarzyszą specyficzne uczucia czułości i poczucie zobowiązania. Stosunek ten zachodzić więc może nie tylko w układzie matka-dziecko, lecz w różnych układach zastępczych: karmicielka — dziecko, piastunka — dziecko, wreszcie wszędzie tam, gdzie wobec dziecka występuje osoba znacząca. Dlatego też rolę empatyczną może objąć w dalszych latach życia dziecka ojciec, ktoś z rodziny zastępczej lub jakakolwiek inna osoba, jeżeli zajdą po temu odpowiednie warunki.

Wynikiem powyższego związku dla życia psychicznego dziecka jest utworzenie dokoła niego atmosfery maksymalnego poczucia bezpieczeństwa i ufności. Jest to bowiem stosunek uczuciowo najbardziej pozytywny, pozbawiony wszelkich elementów wrogości, chęci krzywdzenia i zawiści. Ten kapitał podstawowy ufności ma głębokie znaczenie dla całej przyszłej postawy życiowej człowieka, przede wszystkim zaś dla przyszłego kształtowania się uspołecznienia. Istota od zarania krzywdzona nie może łatwo rozwinąć sobie pozytywnego ustosunkowania do ludzi: albo załamie się ona przyjmując postawę poddania się losowi i rezygnacji („Jack" Daudeta), albo wyrodzi się w istotę podstępną, nieufną, jeżeli nie mściwą.

Dlatego to w późniejszym życiu, w okresach głębokich załamań się człowiek dorosły wraca chętnie do „kraju lat dziecinnych", który urasta w nim do wymiarów jakiejś legendy o złotym wieku dzieciństwa, gdzie, jak

---

1) Więź empatyczna natomiast została przedstawiona z nie pozostawiającą nic do życzenia wyrazistością w utworze Jean Richepina: La Glu (= lep). Schemat tego utworu jest następujący: kochanka żąda od mężczyzny największej ofiary — serca matki. Mężczyzna zgadza się na ten okrutny dar; lecz kiedy niesie go w ręku, pośliźguje się i upada. Wtedy serce mówi do niego: czyś sobie nie zrobił krzywdy, mój synu?

powiada Mickiewicz, „rzadko płakał, a nigdy nie zgrzytał", gdzie człowiek przez życie „biegł jak po łące, a znał tylko kwiecie miłe i piękne, jadowite rzucił, ku pożytecznym oka nie odwrócił". „Od serca mi jej biło tyle ciepła i tyle światła, że mi dziś słoneczniej, niż gdybym w Boga się patrzał najwieczniej" — mógł Słowacki powiedzieć o swej matce raczej niż o Ludwice Śniadeckiej (na którą przeniósł tylko swe uczucia wobec matki).

Jest oczywiście spora doza iluzji w tego rodzaju wymarzeniach. W promieniach „złotego wieku dzieciństwa" wiele rzeczy wydaje się piękniejsze, niż były w rzeczywistości: krajobrazy dzieciństwa, nic nie znaczące fragmenty ogrodu lub domostwa, skrzypiące schody (u Daniłowskiego „Z minionych dni") itd. są nasycone jakimś szczególnym urokiem [1]). Sama jednak ta iluzja wydaje się świadczyć o istnieniu czegoś w naszych emocjach, co ją tworzy. Co do mnie, wysuwam przypuszczenie, że tym czymś jest właśnie empatyczny związek z matką i uczucie to irradiuje ze swego pierwotnego przedmiotu na wszystko, co miało styczność z domem, z owymi nic nie znaczącymi przedmiotami, świecącymi teraz obfitym promieniowaniem wczesnodziecięcej atmosfery ufności i bezpieczeństwa. Świadczyć się zdaje o tym także inny fakt, zaobserwowany przeze mnie po wojnie: mianowicie bardzo duża ilość utworów lirycznych z 1945/47 roku poświęconych matce; jak gdyby ludzie, przeszedłszy przez strefę burzy, odczuwali potrzebę zanurzenia się w atmosferę pogody i ciszy, która właśnie w tej formie wspomnieniowej znalazła swe iluzoryczne zaspokojenie [2]).

W jego umyśle powstają nowe elementy dla przyszłego pojmowania i ustosunkowania się do niej. Od powodzenia tych pierwszych kroków uspołecznienia (czy też pre-uspołecznienia) zależy w pewnej mierze całe późniejsze rozwiązanie — już u dorosłego — najbardziej podstawowego, naj-

---

1) Profesor W. H., psycholog, opowiedział mi fakt znamienny. Przyszedł on na świat w Piotrkowie, którego następnie przez długie lata nie oglądał. Już jako dojrzały człowiek przeżywał wielokrotnie jeden i ten sam typ snu. Śnił mu się ów Piotrków, ale przeistoczony w jakieś baśniowo piękne miasto. Trzeba było dopiero tam kiedyś pojechać, ażeby skonfrontować ułudę z rzeczywistością, co położyło wreszcie kres owemu zwidzeniu sennemu.

2) Pragnąłbym tutaj zaznaczyć, że więź psychologiczna, o której tu mówię, nie ma podłoża seksualnego, a więc nie jest równoznaczna z freudowskim kompleksem Edypa. Jest to pierwsze przeżycie społeczne dziecka w obrębie stosunku: „ja" i „ty", neutralne seksualnie przeżycie drugiej osoby. Jeżeli w pewnych wypadkach dołącza się tutaj aspekt seksualny, jak to jest widoczne np. z pamiętników Stendhala, to jest to zagadnienie odrębne. O braku podłoża seksualnego w więzi empatycznej

bardziej dramatycznego problemu życiowego: stosunku do społeczności [1]).

Z właściwą jednak formą stosunku społecznego — na stopniu bardzo jeszcze pierwotnym — nasze dziecko spotyka się po raz pierwszy w grupie dziecięcej, więc prawdopodobnie dopiero w przedszkolu, później nieco — w szkole. Rozróżnić tu należy znowu dwie odrębne kategorie stosunku społecznego: 1) obcowanie w grupie równowiecznej i 2) obcowanie w obrębie organizacji przedszkolnej czy szkolnej, obejmującej nowe czynniki, mianowicie: stosunek do nauczyciela-wychowawcy, do treści zajęć, do planowego rozkładu dnia, wreszcie do materialnej podstawy, jaką jest własna klasa, budynek szkolny, ogród.

Wyodrębnienie młodzieży od rodziny, utworzenie grup równowiecznych, poddanie ich specjalnemu oddziaływaniu w myśl interesów społeczności — oto trzy podstawowe cechy szkoły jako zjawiska społecznego. Zmieniają się formy szkoły, zmienia się treść nauczania, zasadnicza funkcja szkoły i wychowania społecznego przez szkołę — przynajmniej w dotychczas nam znanych formach społeczności — pozostaje ta sama. Uzupełnia ona prokreację (rozród) drogą przekazywania młodemu pokoleniu struktury duchowej społeczności, zapewniając tym samym już nie trwanie gatunku, lecz trwanie społeczności.

Wychowanie społeczne nie ogranicza się do samej szkoły; lecz szkoła jako czynnik dający się najskuteczniej kontrolować, a tym samym

---

świadczy między innymi i to, że zachodzić może równie dobrze między synem a matką, jak i między córką a matką.

Pisarze-artyści, mający na ogół bardzo wyczuloną wrażliwość na konkretne zjawiska psychospołeczne, potwierdzają także te obserwacje. Oto ustęp z „Burzy" Ilji Erenburga. Natalce umiera matka. „Zazwyczaj Natalka naradzała się z ojcem. Obecnie wiedziała, że związek jej z matką był jakiś inny, dogłębny, niepojęty. Jak gdybym i ja sama umarła.".

[1]) Nie mam zamiaru zajmować się w tej pracy bliżej zagadnieniem rodziny. Nie wchodzę ani w jej historię, ani w analizę całokształtu jej elementów. Rodzina jest w pierwszym rzędzie instytucją gospodarczo-społeczną; w drugim rzędzie jest dziedziną życia seksualnego w obrębie pary małżeńskiej; jest wreszcie także środowiskiem chowu i wychowania dzieci. Element: Matka — dziecko nie wyczerpuje nawet tej ostatniej dziedziny; jest on tylko jednym ze składników funkcji wychowawczej rodziny. Jeżeli w dalszym ciągu będę się nim więcej zajmował, to nie dlatego, że uważam go za wyłączny lub nawet najważniejszy. Zadanie moje polegało na wyodrębnieniu z całokształtu funkcji wychowawczych, niezmiernie złożonych, dwu form najbardziej specyficznych, najbardziej od siebie różnych; i to raczej w sposób opisowy, niż wartościujący.

nastręczająca najważniejsze możliwości planowania i racjonalizacji — jest bardzo swoistym i szczególnym narzędziem wychowania społecznego.

Obok szkoły we współczesnych państwach rozwinęły się inne, bardzo skuteczne formy planowego przygotowania młodego pokolenia do udziału w życiu grup społecznych. Mam tu na myśli przede wszystkim związki młodzieży (ZMP, ZAMP) i organizacje (Służba Polsce, zreformowane Harcerstwo); niezależnie od tego państwo stosuje różnorodne środki propagandy w celach oświatowo-wychowawczych za pomocą radia, kina i prasy. Te paraszkolne techniki wychowawcze są zrozumiałe na tle przemian współczesnego wielkiego państwa. Nie należy zapominać, że pierwotne społeczności, w których powstawały zaczątki szkoły (w najszerszym znaczeniu tego słowa) — były społecznościami bardzo nielicznymi. Horda pierwotna nie obejmowała prawdopodobnie więcej nad kilkaset osób: społeczności rodowe i plemienne mogły liczyć kilka do kilkunastu tysięcy, przy czym ta ostatnia liczba jest raczej górną granicą, spotykaną dość rzadko i tylko w najwyżej rozwiniętych społecznościach plemiennych, jak np. Związek Irokezów [1]). W społecznościach małych wiejskiego typu suma technik społecznych, tradycyj i obyczajów, które wychowanie miało przekazać, była bardzo niewielka i proste urządzenia wystarczały do tego celu. Ponadto należy zwrócić uwagę, że w społecznościach tego typu ilość styczności bezpośrednich, a tym samym urabianie za pomocą wzoru osobowego, musiała odgrywać proporcjonalnie większą rolę, niż w nowoczesnych wielkich społecznościach, obejmujących masy wielomilionowe, pomiędzy którymi nawiązują się w coraz większym stopniu styczności pośrednie, bezosobowe. Państwo nowoczesne zmuszone więc jest rozbudowywać coraz szerzej nowe techniki działania wychowawczego, oparte w dużym stopniu na organizacjach masowych i propagandzie

*

Jeżeli pierwszą genetycznie więzią, łączącą dziecko ze światem, jest matka, to dalszego kroku na drodze uspołecznienia (w ciaśniejszym i bardziej specyficznym znaczeniu tego słowa) należy szukać już nie w wychowaniu macierzyńskim, lecz w strukturze rodzinnej jako

1) Engels na podstawie badań Lewisa Morgana podaje dane dotyczące jednego z największych ugrupowań tego rodzaju, mianowicie Związku Irokezów. Osiedlili się oni po długiej wędrówce na terytorium dzisiejszego stanu New York, podzieliwszy się na 5 plemion. Związek ten nie przekraczał nigdy liczby 20 000. („Poch. rodz.", 107.)

formie pośredniej, przejściowej, do szerszych grup społecznych. Dom rodzinny jest nawet w naszej małej rodzinie środowiskiem obcowania wieloosobowego. Istnieje tu przede wszystkim grupa rodzeństwa; ale nawet tam, gdzie jej brak, występuje ojciec, czynnik zmieniający zasadniczo pierwotną sytuację dziecka w obrębie dyady macierzyńskiej. Ponadto najmniejsza nawet rodzina jest miejscem, gdzie małe dziecko spotyka po raz pierwszy istoty „obce", które odróżnia od „swoich"; ludzie obcy, pojawiający się sporadycznie i znikający na tle obcowań małego dziecka, stanowią dalsze ogniwo jego rozwoju społecznego w obrębie domu rodzinnego.

Wychowanie w szerszym znaczeniu tego słowa nie tylko przekracza granice szkoły, stanowiącej tylko jego ważne ogniwo, lecz także nie kończy się w czasie wraz z ukończeniem szkoły. Procesy wychowawcze, w innych formach, trwają dalej (że przytoczymy choćby związek zawodowy lub partię polityczną); teoretycznie biorąc trwają one przez całe życie człowieka dorosłego; inna jest tylko wychowalność dziecka (podatność na wychowanie, recepcja wychowawcza), a inna wychowalność człowieka dorosłego. Wraz z wiekiem następują ograniczenia wychowalności płynące z jednej strony z faktu coraz bardziej zamykających się struktur człowieka dorosłego, wzrastającej jego determinacji i systematyzacji, z drugiej strony przez rozpoczynające się procesy organiczne inwolucji (związanej ze starzeniem się).

Reasumując dotychczasowe rozważania stwierdzimy: geneza wychowania jest podwójna, uwarunkowana z jednej strony przez biopsychiczne fakty — oddziaływania typu wychowania macierzyńskiego na rozwojowe procesy małego dziecka, z drugiej zaś strony wychowanie jako fakt społeczny jest wyznaczane każdorazowo przez historycznie daną klasową społeczność i służy celom zapewnienia jej trwałości względnie rozwoju dalszego.

Dwie krańcowe formy tych dwu typów wychowania znaleźliśmy 1) w dyadzie: matka — dziecko, 2) w szkole.

Między tymi dwiema krańcowymi formami istnieje cały długi łańcuch ogniw pośrednich: triada rodzinna, wychowanie ojcowskie, środowisko domowe szersze, grupy dziecięce równowieczne.

Stosunki pomiędzy dwiema krańcowymi formami kształtowały się rozmaicie w toku historii: od surowego antagonizmu w pewnych społecznościach pierwotnych, do różnych prób kompromisu poprzez usiłowanie zbliżenia do siebie form krańcowych.

III

Kompromis pomiędzy tymi formami może zachodzić w działaniu wychowawczym tej samej osoby. Najbardziej znamiennym przykładem takiego dwoistego nurtu w jednej osobie wychowawcy jest nie kto inny jak sam Pestalozzi. Był on obdarzony w wysokim stopniu potęgą uczucia nie znajdującego gotowych form wyrazu, promieniującego na wszystkie dzieci opuszczone i obce, które gromadził w swych zakładach; może jest on w tym względzie najlepszym przedstawicielem tego, co J. Wł. Dawid i inni nazywają (za Platonem) Erosem wychowawczym. (U nas do tego typu należał J. Korczak.) W tej stronie jego działalności — w tym osobistym oddziaływaniu na dzieci — było coś niepowtarzalnego, nieprzenośnego, urzekającego. I to jest pierwsza cecha jego geniuszu.

W Pestalozzim był jednak i drugi człowiek: twórca słynnej „metody"; usiłował on tworzyć racjonalne, systematycznie uporządkowane, przemyślane w najdrobniejszych szczegółach techniki schematy dydaktyczne. Był także myślicielem społeczno-pedagogicznym. Realizował więc w swej osobie różnorodne aspekty wychowawcze.

Nie potrzebuję uzasadniać specjalnie tego, że typ „wychowania macierzyńskiego", jakkolwiek typowy dla kobiety, w rzeczywistości w bardzo licznych wypadkach jest reprezentowany przez mężczyznę, który w takim razie pełni rolę wychowawczą matki. Tak właśnie było z Pestalozzim.

W pewnych małżeństwach role wychowawcze ojca i matki odwracają się — ojciec reprezentujący typ macierzyński zmusza żonę do przestawiania się na rolę męską. Bardzo jaskrawy przypadek przejęcia przez mężczyznę roli macierzyńskiej w stosunku do dzieci opisał Balzac w nieśmiertelnym „Ojcu Goriot". Gdy mężczyzna zostaje sam wobec zadania wychowania dziecka, zdarza się, że rozwiązuje syntetycznie to zadanie obejmując równocześnie obydwie role: takiego wychowawcę przedstawił u nas E. Zegadłowicz w najlepszej prawdopodobnie ze swych książek — poświęconej postaci swego ojca — w „Uśmiechu".

Pestalozzi, oddziaływujący na dziecko darem czysto osobistym miłości, wnosił do swej szkoły element heterogeniczny. Nauczycielowi nie należy stawiać tego za wzór obowiązujący (nie jest to ani koniecznie potrzebne, wbrew temu, co sądził J. Wł. Dawid, ani nawet całkowicie bezpieczne psychologicznie). Rola nauczyciela jest inna, płynie z innych potrzeb społecznych życia. Musi on być organizatorem-przywódcą grupy dziecięcej. Stosunek przywódcy płynie z innych zjawisk — autorytetu, nie Erosa. Jeśli miałbym wymienić typ takiego wychowawcy (organizatora-przywódcy grupy), to

wymieniłbym raczej Makarenkę niż Pestalozziego. I niezupełnie słuszne jest nazywanie go „drugim Pestalozzim". Makarenko, pedagog socjalistyczny, urzeczywistnił inny zupełnie typ psychologiczny wychowawcy, o wiele bliższy szkole postępowej i wychowaniu społecznemu.

Młodzież uczęszczająca do szkoły ma w stosunku do niej inne potrzeby wewnętrzne, niż te, których zaspokojenia szuka w opiekuńczej atmosferze domu. Jej charakterystyczną cechą jest właśnie potrzeba wyrastania z domu, emancypacji od zależności i powiązań rodziny. Ta potrzeba emancypacji wynika z poczucia niedostateczności modelu stosunków psychospołecznych panujących w rodzinie dla zrozumienia i ogarnięcia zjawisk życia społecznego, otwierającego przed młodzieżą nieograniczone perspektywy. Potrzebie emancypacji u dziecka musi „wyjść naprzeciw" rozumna pedagogia rodziców; każe ona ułatwiać i umożliwiać dziecku szersze, poza kręgiem rodziny leżące, doświadczenia społeczne. Istnieją jednakże nierozumni, ślepi rodzice, którzy nie zdając sobie sprawy z potrzeby emancypacji usiłują zatrzymać przy sobie dziecko, utrwalić na długo, możliwie na zawsze, fazę infantylną w stosunku do siebie. Istnieją matki, dla których dorosły syn jest zawsze „ich małym dzieckiem". W krańcowych wypadkach dochodzi do zupełnej patologii (znam wypadek, kiedy matka rozpijała dorosłego syna, ażeby móc go rozbierać, układać do łóżka itd., stała również na przeszkodzie każdej próbie zbliżenia się do obcej kobiety, skutecznie udaremniając mu każdą próbę małżeństwa).

Oto przykład trafnej analizy takiej hipertrofii. Tomasz Mann opisuje w powieści „Doktor Faust" powrót obłąkanego syna do domu matki:

„Jej dziecko! Albowiem tym i niczym więcej nie był Adrian Leverkuehn, gdy pewnego dnia — rok skłaniał się wtedy znowu ku jesieni — staruszka przybyła do Pfeifferingu, aby zabrać go z sobą do turyngskiej ojczyzny, do miejsca jego dzieciństwa.

Był bezradnym, nieletnim dzieckiem, które nie zachowało żadnych wspomnień o dumnym locie lat męskich, a jeśli zachowało, to mroczne, ukryte i zakopane głęboko wewnątrz, dzieckiem, nad którym mogła znowu czuwać, podobnie jak w dniach dawnych, opiekować się nim, przyzywać je do siebie, upominać i karać. Trudno wyobrazić sobie coś boleśniej wzruszającego i żałosnego, jak to, gdy śmiały duch, który zerwał zuchwale więzy łączące go z własnym rdzeniem, zatoczywszy zawrotny łuk nad światem, wraca złamany do macierzystego pnia, do matki. Żywię jednak głębokie przekonanie, oparte na jednoznacznych wrażeniach, że matka przyjmuje ten tragiczny powrót mimo wielkiego bólu nie bez satysfakcji. Ika-

rowy lot syna-bohatera, rwące przygody mężczyzny wyrosłego spod jej opieki, są dla matki w gruncie rzeczy tak samo grzesznym, jak niepojętym zbłąkaniem, z którego dochodzą ku niej zawsze tylko obce i surowo brzmiące słowa: „Cóż mnie i tobie, niewiasto?". Upadłego zaś i złamanego, „biedne, drogie dziecko", przyjmuje z powrotem na swe łono, wybaczywszy mu wszystko, sądząc jedynie, że syn uczyniłby lepiej, gdyby nigdy od niej nie odszedł." (T. Mann, Doktor Faust, roz. XXXIII.)

IV

Wspomnienia osób dorosłych z lat szkolnych świadczą o następującej bardzo częstej sytuacji. Uczeń rozwija silny prąd zainteresowań w zależności od spotkanego wybitnego pedagoga, który zna swój przedmiot, ma doń osobiste zamiłowanie, lubi i umie czytać, a ponadto ma właściwy pedagogicznie stosunek życiowy do młodzieży. Stosunek ten — należy podkreślić — niekoniecznie jest wysublimowaną miłością do młodzieży, jak to przedstawia J. Wł. Dawid i wielu innych pedagogów, którzy przesadzają znaczenie Erosa pedagogicznego; wystarczy, ażeby nauczyciel miał wysokie poczucie sprawiedliwości i tą sprawiedliwością w praktyce się kierował; ażeby nie pozwalał sobie na wyróżnianie „ulubieńców", nie protegował „lizusów" i pochlebców, strzegł się przed folgowaniem nieuzasadnionym, subiektywnym niechęciom w stosunku do innych; ażeby całym postępowaniem wyrażał szacunek i takt wobec każdego ucznia. Tego typu nauczyciel zdobywa sobie szacunek klasy; ta umiejętność jest ważniejszą cechą dobrego wychowawcy, niż tzw. Eros pedagogiczny. Sprawiedliwość w postępowaniu zasadniczo może wyrobić w swym charakterze każdy człowiek, jeżeli zdobędzie się na pewną dozę samokontroli i samowychowania; odnoszenie się zaś z miłością może być cechą tylko pewnych natur o dużym podkładzie emocjonalnym i o niewyżytych aspiracjach miłosnych. Twierdzę, że uczeń w nauczycielu poszukuje przede wszystkim sprawiedliwości i autorytetu, a nie macierzyńskiego nastawienia. (To ostatnie miałoby może pewną rację bytu w przedszkolach i w pierwszej klasie szkoły podstawowej, tj. tam, gdzie dziecko przechodzi kryzys polegający na rozszerzeniu się środowiska z kręgu domowego na krąg szkolny.)

Moi nauczyciele, którzy pozostawili głębszy ślad na rozwoju moich zainteresowań (a może i charakteru), byli ludźmi raczej surowymi, którzy umieli zdobyć sobie wysoki autorytet i szacunek, dzięki z jednej strony kwalifikacjom naukowym i dydaktycznym oraz równemu, bezwzględnie sprawiedliwemu traktowaniu nas — z drugiej. W stosunku do tych wła-

śnie nauczycieli ujawniały się nagle zdolności, dotąd uśpione i których sam w sobie nie podejrzewałem. One to pokierowały następnie moją pracą samokształceniową, a nawet wpłynęły na wybór kierunku studiów na uniwersytecie (przyrodnicze). To, że od trzeciego roku studiów wyższych zmieniłem kierunek, było uzależnione od wyznaczników i bodźców zupełnie innej natury. Badając później wypowiedzi innych osób (dorosłych) na temat, jaki czynnik w okresie lat szkolnych wpłynął głównie na kierunek zamiłowań naukowych i wybór studiów, doszedłem do wniosku, że w stosunkowo rzadkich wypadkach decyduje czynnik samorzutnego zainteresowania; natomiast w bardzo dużej ilości wypadków bodźce, wyznaczające zamiłowanie, wychodzą od wybitnych pedagogów, tam, gdzie tacy się znajdują; w innych wypadkach szkoła nie wywiera żadnego głębszego wpływu. Uwagi te odnoszą się do okresu sprzed 18 — 20 roku życia. Po tym czasie zwiększająca się dojrzałość umysłowa i większy zasób doświadczenia, co do życia i co do własnej osoby, powodują, że czynnik wewnętrznego zainteresowania, opartego na rozpoznawaniu własnego uzdolnienia, zaczyna psychologicznie odgrywać większą rolę, niż wzory osobowe, spotykane w otoczeniu.

W okresie tworzenia się zamiłowań szkolnych specjalnych (lata 10 do 18) wybitny pedagog gra bardzo dużą rolę i to podwójnie — w stosunku do uczniów, dla których staje się autorytetem poszukiwanym i pożądanym, i w stosunku do grona nauczycielskiego, na którego poziom oddziaływa dodatnio. A jakkolwiek starsi ludzie są mniej skłonni do poszukiwania autorytetów i samowychowania, niż młodzież, to jednak sama obecność człowieka o dużym autorytecie mimowolnie zobowiązuje, zaznacza poziom, do którego poszczególna jednostka spośród grona może usiłować się podciągnąć lub nie, ale który istnieje jako zawsze obecny miernik, a to właśnie ma istotne znaczenie.

Ten charakter zainteresowań młodzieży jest okolicznością sprzyjającą instytucji szkoły jako przygotowującej do życia. Postulat wysunięty przez Deweya i in., szkoły nie jako przygotowującej do życia, lecz będącej przede wszystkim samym życiem, jest fałszywy i świadczy o rozkładzie burżuazyjnej pedagogii. Zainteresowanie nie może być brane pod uwagę jako czynnik samorzutny, rozwijający się w toku stawania się psychologicznego jednostki według pewnych stałych schematów rozwojowych, w pewnej kolejności itd. Tym samym, nie może rozwój zainteresowań „naturalnych" wpływać na kształtowanie programu szkolnego. Każdy przedmiot — matematyczny, przyrodniczy, historyczny, artystyczny, filologiczny — może budzić zainteresowanie lub nie budzić go wcale (a nawet wywoływać zna-

dny „wstręt szkolny"), w zależności od sytuacji dydaktyczno-pedagogicznej, a więc: od atmosfery szkoły, autorytetu i taktu nauczyciela, jego kwalifikacji naukowej, stopnia poglądowości i aktywności w nauczaniu, pewnych bodźców środowiskowych szerszych, sugestyj społecznych, środków pomocniczych (dobra książka, film naukowy), wyposażenia pracowni szkolnych itp. Pouczający jest tutaj wspomniany „wstręt szkolny" powstający w stosunku do najlepszych utworów, najciekawszych dyscyplin naukowych, jeżeli nauczyciel jest martwym pedantem, formalistą, niechlujnym, zgryźliwym, czepiającym się typem. Wstręt szkolny (negatyw zainteresowania) nie tylko oznacza uczuciową niechęć do przedmiotu, lecz działa otamowująco na wyobraźnię, na zdolność pamiętania, uwagę — przedmiot „nie idzie do głowy" i to często właśnie u najbardziej zdolnych jednostek; musi przeminąć dłuższy okres, często sięgający aż do uniwersytetu, zanim one otrząsną się ze swej niechęci, zanim nie odkryją danego przedmiotu na nowo.

V

Na najpierwotniejszym stopniu istnienia społecznego, w przejściu od zwierzęcego bytu do prakultury, człowiek pędził prawdopodobnie życie w gromadach, obejmujących po parę dziesiątków osobników przenoszących się z miejsca na miejsce. O rozwiniętej organizacji społecznej i wychowaniu społecznym nie mogło być mowy. Całe wychowanie sprowadzało się do najpierwotniejszej formy chowu w obrębie dyady macierzyńskiej.

Wiele set tysięcy lat trwający okres istnienia człowieka od pojawienia się jego w trzeciorzędzie aż do początków okresu historycznego znamionowały przewroty w dziedzinie techniki zaspokajania potrzeb materialnych, analogicznie do tego, co obserwować możemy już w okresie prakultur i kultur historycznych.

Przejście od zbieractwa do niższych form rolnictwa, przejście od niższego rolnictwa (kopieniactwa) do wyższych form uprawy, wreszcie przejścia do udomowienia zwierząt i hodowli bydła — były to potężne przewroty techniczne, które znajdowały swój wyraz w ustroju. Przejście od rodu macierzystego do rodu ojcowskiego — spowodowane uzyskaniem przez mężczyznę przewagi na skutek osiągniętej przezeń techniki ujarzmiania i hodowli bydła — było głęboką rewolucją ustrojową i ekonomiczną. Związki mężczyzn, które tworzyły się w obrębie rozkładającej się społeczności, opartej na rodzie macierzystym, były prawdopodobnie pierwszym czynnikiem, który doprowadził do planowego wychowywania młodzieży w tzw. szkołach leśnych. Na tle przewrotu i konieczności utrzyma-

nia rewolucyjnych zmian przez wychowanie młodzieży można zrozumieć ich antagonistyczny stosunek do archaicznego wychowania macierzystego.

Konieczność wychowania społecznego powstaje dopiero na tym stopniu rozwoju, kiedy podział pracy, a tym samym i wyższe formy życia duchowego, zmuszają do wyjścia poza pierwotną formę chowu. Komplikuje się technikę pracy, pojawiają się pierwsze zaczątki pojmowania i wyjaśniania świata, liczne formy zakazów (tabu), które miały w następstwie odegrać olbrzymią rolę w dyscyplinowaniu gromady i w tworzeniu się coraz wyższych form społeczności. Zakaz incestu (kazirodztwa), który mógł obejmować pierwotnie zapewne tylko stosunki płciowe pomiędzy matką i synem, względnie córką i ojcem, rozciągać się zaczyna na całą rodzinę, a nawet na określoną grupę ludności niespokrewnionej (zakaz małżeństwa endogamicznego). Można sobie wyobrazić, jakie znaczenie dla naszego pierwotnego przodka musiały mieć te zakazy w stosunku do jego surowych, nieopanowanych popędów i jakie następstwa wywołały dla dalszej cywilizacji[1]). Na tle tych zakazów krzewi się bujna flora mitologematów, tj. mitów, których zadaniem jest uzupełnienie rzeczywistości tworami wyobraźni w celu jej usprawiedliwienia i uzasadnienia. Na tle podziału społeczności na grupy endogamiczne i egzogamiczne pojawia się w grupie endogamicznej swoiste poczucie spokrewnienia, którego wyrazem zewnętrznym staje się wierzenie w bóstwo totemiczne (zwierzę, roślina, rzadziej przedmiot martwy lub ciało niebieskie), od którego pochodzi dana grupa społeczna.

Te różnorodne wyobrażenia połączone z drastycznymi zakazami odpowiadały wyższym formom rozwoju gromad ludzkich, doskonalszym formom myślistwa i pracy domowej. Jest rzeczą zrozumiałą, że wychowanie na tym stopniu rozwoju społecznego nie mieściło się już w ramach pierwotnej dyady macierzyńskiej; toteż u wyższych, totemistycznych myśliwców spotykamy się chyba po raz pierwszy z czymś, co przypomina już planowo zorganizowane wychowanie społeczne. Charakteryzuje się ono następującymi cechami: młodzież w pewnym wieku (granica bywa dość chwiejna u różnych plemion) gromadzi się w grupach równopłciowych i równowiecznych, najczęściej w ustronnym miejscu z dala od wsi i tam pod przewodnictwem doświadczonych mężów plemienia poddaje się najpierw dłuższym postom i różnorodnym cielesnym umartwieniom. Po takim przygotowaniu zostaje ona wprowadzona w różnorodne praktyki i wierzenia plemienne, towarzyszy temu tatuaż, obrzezanie i nadanie nowego

[1]) „Bardzo cennym wynalazkiem" nazywa powyższy zakaz Engels. (Por. „Poch. rodziny, 41).

imienia. W stosunku do dotychczasowego, beztroskiego życia u kolan matki wpaja się młodzieży lekceważenie, a może i pogardę. Tak zrzuca z siebie człowiek stare ciało i przyobleka się w nowe; z syna kobiety staje się członkiem społeczności. Ślady tego znajdujemy jeszcze w biblii, obok uczty totemicznej i innych przeżytków archaicznego świata.

Zasadniczy zwrot w dziejach wychowania następuje znowu, gdy rozwijające się siły produkcyjne rozsadzają ramy starych gromad pierwotnych i tworzą się już historycznie nam znane wielkie cywilizacje Egiptu, Chaldei, później Grecji i Rzymu. Cywilizacje te są oparte na pracy niewolniczej, co wprowadza nowy czynnik do stosunków społecznych, czynnik antagonizmu pomiędzy panem a niewolnikiem, a później feudałem a poddanym, kapitalistą a proletariuszem. Rozpoczyna się długa era historii, u której końca znajdujemy się dziś, której kres kładzie socjalizm dążąc do zniesienia wyzysku pracy i likwidacji prywatnej własności środków produkcji jako podstawy historycznych form antagonizmu.

Jak odbiła się ta zmiana form bytu społecznego na formach wychowania?

Jasną jest rzeczą, że o jedności wewnętrznej wychowania społecznego w społeczeństwach rozdartych przeciwieństwami klasowymi mowy być nie może. Wychowanie rozwija w sobie wszelkie sprzeczności, mniej lub więcej świadome kłamstwa i hipokryzje, ażeby utrwalić i uzasadnić istniejący porządek społeczny. Przede wszystkim rozszczepia się ono na wychowanie dla klas nie pracujących i dla klas pracujących. To ostatnie jest zawsze tylko najbardziej prymitywne i najtwardziej utylitarne; jedynie pierwsze, tzw. wychowanie „liberalne", rozwija się w formach wyższych, bardziej złożonych i pozornie przynajmniej bezinteresownych. Jest rzeczą ciekawą, że sama nazwa szkoły wskazuje na jej klasowe pochodzenie (grecki wyraz „schole" oznaczał mniej więcej tyle, co łacińskie „otium", polskie „wczasy"), był to więc czas, kiedy młodzież z zamożnych domów, wolna od twardej troski o chleb codzienny (na 1 obywatela demokracji ateńskiej przypadało przeciętnie kilkunastu niewolników) i przedwczesnego zamknięcia się w warsztacie pracy, poświęcała się muzyce, sportowi, poezji i matematyce. Przyniosło to ten niewątpliwy zysk klasie panów, że w jej jedynie obrębie kształcili się tacy wielcy twórcy, jak Heraklit, Zenon, Empedokles, Sokrates, Pitagoras i Platon.

Pomiędzy dwiema siłami napędowymi wychowania — archaiczną opieką macierzyńską a działaniem grup społecznych — istnieje stosunek antagonistyczny (ujawniający się szczególnie w warunkach społeczności pierwotnej), przy czym stopniowo stosunek ten przekształca się na stosunek koo-

peracji (nie tracąc jednak nigdy całkowicie składnika antagonistycznego). Tak więc ani współczesna rodzina nie jest wyłącznie miejscem psychologicznym opieki i czułości, lecz dąży do wprowadzenia elementu społecznego, dyscypliny, współżycia, ani współczesna szkoła nie chce być wyłącznym polem działania surowego autorytetu, lecz dąży do wprowadzenia elementów sympatii, życzliwości i opieki. W ten sposób nagłe, krytyczne przejście od atmosfery domu do instytucji szkoły zamienia się na bardziej ciągłą formę przejścia; kooperacja między szkołą a domem nabiera coraz więcej treści rzeczywistej. Tendencja ta jest dopiero zapoczątkowana; przejawia się ona z jednej strony w postulatach teoretycznej pedagogiki co najmniej od Pestalozziego począwszy, z drugiej strony w przekształcaniu się (bardzo powolnym zresztą) typu nauczyciela z pogromcy, operującego rózgą i terrorem moralnym [1]), w kierunku wychowawcy sprawiedliwego, współczującego i wczuwającego się w życie dziecka.

Gdy w wyniku długich procesów gospodarczych, których wyczerpującą analizę dał marksizm, zanikł bardziej pierwotny ustrój rodowy, oparty na wspólnej własności i powszechnej pracy, a na jego miejsce powstały ustroje dzielące społeczność na klasy, wychowanie społeczne i jego organizacja przeobraziły się zasadniczo. Na miejsce nieskomplikowanych inicjacji, wprowadzających w zasób technik życiowych i tradycji grupy rodowej, wytworzyła się organizacja wychowania zależna od podziału klasowego i służąca bezpośrednio celom politycznym klas posiadających. Dialektyka rozwoju doprowadziła jednak równocześnie do tworzenia się w obrębie tak zorganizowanej społeczności grup rewolucyjnych dążących do wyzwolenia klas uciśnionych i urzeczywistnienia nowego modelu gospodarczo-politycznego. W ślad za tworzeniem się tego nowego modelu podąża cały układ nadbudów: filozofia, nauka, sztuka, prawo, etyka i wychowanie. Dynamika wychowania nie jest więc i nie była nigdy czynnikiem pierwotnym ani autonomicznym; idzie ona w ślad za dynamiką ustrojową odzwierciadlając ją w swoisty sposób i dopełniając. Funkcją pedagogiki rewolucyjnej jest przygotowanie młodego pokolenia do życia w nowym ustroju. Określenie jednak treści tego nowego wychowania przekracza już granice tej pracy i zadanie, jakie jej autor postawił.

W miarę realizacji społeczeństwa bezklasowego wychowanie uzyskiwać będzie coraz bardziej potężną i twórczą rolę, jakiej mieć nigdy nie mogło w warunkach rozdarcia społeczności przez antagonizmy klasowe, na-

1) Mr Choakumchild z powieści Dickensa „Ciężkie czasy".

rodowe, wyznaniowe. Możemy to już obserwować na społeczeństwie Związku Radzieckiego, który antagonizmy te likwiduje i który podnosi bardzo wysoko rolę pedagogiki zarówno w sensie praktycznym, jak i teoretycznym. Można odtąd żywić nadzieję, że dotychczasowy stan pedagogiki — którego bezsilność w państwach burżuazyjnych występuje jaskrawo w formie sprzeczności pomiędzy ideologiami utopistów i marzycieli [1]), takich jak Froebel i Pestalozii, a praktyką wychowania, zamienioną na instrument panowania klasowego — ulegnie przekształceniu w sensie jedności i żywotności. Oba źródła wychowania: empatia i akulturacja zostaną wyzyskane w całej pełni. Do tego, prócz zmiany warunków ekonomiczno-ustrojowych, potrzeba będzie wychowania rodziców samych w kierunku zdrowych koncepcji pedagogicznych, jak również wychowania nowego typu nauczyciela, po którym pozostawałoby w wychowaniu coś więcej, niż suma wiadomości i sprawności: w i a r a w ż y c i e i p o t ę ż n e b o d ź c e s a m o w y c h o w a w c z e.

Zygmunt Mysłakowski
Prof. Uniw. Warsz.

---

1) Konflikt ideologa-marzyciela z polityką reakcyjną państw niemieckich po r. 1848 ilustruje plastycznie następujący passus:

„Aby nakłonić wejmarskiego ministra oświaty pana von Wydenbrach do okazania czynnej pomocy w akcji zakładania ogródków froeblowskich, pani von Marenholz-Bülow starała się w towarzyskich rozmowach odparować zarzuty, jakie ewentualnie mogły dojść do jego uszu. Mówiła o wolności, do której ludzie poprzez metodę Froebla mieliby być wychowywani. Minister zdawał się skłaniać z początku do wiary w taką możliwość, ale natomiast sama wolność nie wydała mu się rzeczą godną pożądania, a nawet samo słowo brzmiało mu niebezpiecznie. Było to w r. 1850. Pani von M. pośpieszyła go czym prędzej zapewnić, że miała na myśli wolność wewnętrzną, wolność osobistego rozwoju. „Nie mogę uwierzyć — była na to odpowiedź ministra — ażeby Froebel przy pomocy swojej metody mógł w sposób powszechny coś takiego osiągnąć, jako że ludzie będą zawsze ludźmi, to znaczy niedoskonałymi istotami". Mimo to nie zaniedba on we właściwym czasie sposobności, ażeby zrobić wszystko, co będzie w jego mocy, dla poparcia metody. Przedtem jednak trzeba zaprowadzić spokój i porządek w państwach." (Wg pamiętnika p. von Marenholz cytuje B e r n f e l d, S i s y p h o s, str. 1.)

Władysław Ozga

PROBLEMY PLANOWANIA W DZIEDZINIE OŚWIATY

1. PLANOWANIE OŚWIATOWE NA TLE OGÓLNYCH ZAŁOŻEŃ SYSTEMU GOSPODARKI PLANOWEJ

(Rozważania wstępne)

Zasadniczym założeniem Planu Sześcioletniego jest zbudowanie fundamentów socjalizmu w Polsce.

Socjalizm ani powstać, ani rozwijać się samoczynnie nie może. Budowa społeczeństwa socjalistycznego odbywa się tylko na drodze świadomej akcji mas ludowych, zmierzających zdecydowanie ku jednemu celowi, zgodnie z prawami rozwoju społecznego. W miarę rozbudowy elementów socjalistycznych form produkcji w gospodarce narodowej, żywiołowo działające prawa ekonomiczne kapitalizmu przestają istnieć, a społeczeństwo staje się panem swojego losu decydując świadomie o kierunku rozwoju procesów gospodarczych.

W ustroju kapitalistycznym prawa ekonomiczne działają za pośrednictwem mechanizmu konkurencji, wahań cen na rynku, pogoni kapitalistów za zyskiem, przerzutu kapitałów z jednej dziedziny produkcji do innej, periodycznie powtarzających się kryzysów. Prawa te w społeczeństwie kapitalistycznym ujawniają się wśród nieskończonej ilości wahań i zdarzeń przypadkowych.

W gospodarce uspołecznionej, w socjalistycznym systemie gospodarki narodowej, skoordynowanie poszczególnych dziedzin ekonomicznego działania osiąga się w drodze gospodarki planowej.

Musimy sobie zdać sprawę z bezspornego faktu, że po przezwyciężeniu kapitalizmu, tj. po przejściu środków i narzędzi produkcji w ręce społe-

czeństwa, gospodarstwo narodowe staje się planowe. Nieplanowane gospodarstwo kolektywistyczne nie mogłoby w ogóle istnieć. Budując w Polsce podstawy socjalizmu musimy równocześnie organizować i realizować system gospodarki planowej. Narodowy plan gospodarczy w tym systemie przewiduje zawczasu, ile wynosić powinna wytwórczość każdego typu dóbr materialnych. Fundusze gospodarstwa narodowego i siła robocza rozdzielane są pomiędzy poszczególne działy produkcji w ten sposób, ażeby zapewniona została odpowiednia ich proporcjonalność. Niedopuszczenie do dysproporcji jest jednym z głównych zadań planu.

W ten sposób żywiołowość zastąpiona zostaje w gospodarce planowej realizacją z góry zamierzonych celów, które są rezultatem świadomości i woli ludzi. Rozwój gospodarstwa narodowego, zaspokajanie potrzeb materialnych i kulturalnych człowieka i możliwości w tej dziedzinie są w drodze szczegółowej analizy rozpoznawalne i wyjaśnione, a elementy i czynniki rozwoju kierowane. W związku z tym możliwość przewidywania może być niemal doskonała [1]).

Celem planowania w systemie demokracji ludowej, stanowiącym etap drogi do socjalizmu, jest harmonijny rozwój sił wytwórczych, możliwie najpełniejsza rozbudowa elementów socjalistycznych, stopniowa likwidacja elementów prywatno-kapitalistycznych oraz osiągnięcie szybkiego wzrostu dochodu narodowego i najbardziej celowy jego podział. Przy czym w systemie demokracji ludowej wobec zaostrzającej się walki klasowej ważnym momentem planowania jest sprawiedliwy rozdział wytworzonego dochodu narodowego.

W gospodarce planowej określa się z góry rozmiary produkcji i dochodu narodowego oraz jego podział. Przy podziale nowowytworzonego do-

[1]) Dla uniknięcia nieporozumień należy wyjaśnić, że błędne byłoby twierdzenie, że gospodarką socjalistyczną nie rządzą żadne prawa, że panuje w niej woluntaryzm, wolna, niczym nie krępowana wola ludzi. Marks i Engels dowiedli, że w każdej formacji ekonomicznej, którą charakteryzuje określony sposób produkcji, panują prawa ekonomiczne właściwe tylko tej formacji. Prawa te w ustroju socjalistycznym istnieją jako obiektywna konieczność, którą stawia sobie społeczeństwo, jako określony cel (np. konieczność uprzemysłowienia, konieczność planowania, podnoszenia wydajności pracy i obniżania kosztów produkcji, prawo wyrażone w formule: „od każdego według jego zdolności, każdemu według jego pracy"). Stosunek do praw ekonomicznych socjalizmu winien być taki, jak w przyrodzie do praw fizycznych, np. w odniesieniu do elektryczności: energia elektryczna działająca w postaci błyskawicy jest siłą nieokiełznaną, żywiołową, lecz prąd elektryczny, uruchamiający maszyny, aczkolwiek również jest siłą przyrody, to jednak siłą opanowaną i zaprzężoną do służenia człowiekowi.

chodu na część akumulowaną i konsumowaną ważnym elementem podziału jest zaspokajanie potrzeb człowieka. Przy planowaniu możliwości i rozmiarów zaspokojenia potrzeb ludzkich poważną dziedzinę stanowi zaspokajanie potrzeb oświatowo-kulturalnych. Usługi kulturalne i oświatowe stanowią obok wyżywienia i odzieży główny składnik konsumowanej części dochodu narodowego.

W systemie gospodarki planowej zachodzi przeto potrzeba, a nawet konieczność określenia potrzeb kulturalno-oświatowych społeczeństwa i planowego ich zaspokajania. Planowanie w dziedzinie oświaty, jak każde zresztą planowanie, musi opierać się na: a) dokładnej znajomości problematyki, b) dokładnym ustaleniu stanu faktycznego jako punktu wyjściowego, c) sprecyzowaniu optymalnych potrzeb, d) określaniu ekonomicznych i technicznych możliwości realizacyjnych, e) rozłożeniu realizacji przewidywanych osiągnięć w czasie.

Procesy kulturalne są znacznie bardziej złożone od zjawisk ekonomicznych i nie dają się tak łatwo planować, jak życie gospodarcze. Planowanie wymaga tu większej czujności i większego wysiłku oraz zrozumienia istoty zjawisk kulturalnych, kształtujących w ramach określonego ustroju gospodarczego psychikę człowieka.

Planowanie usług oświatowych jest zagadnieniem skomplikowanym, wymagającym wszechstronnej analizy problemu, śmiałości koncepcji i realnego spojrzenia na możliwości realizacji wysuniętych do planu słusznych postulatów. Plan w dziedzinie oświaty i kultury nie może być fantazją wyczarowaną z marzeń jednostek i zespołów, lecz muszą go dyktować możliwości aparatu produkcyjnego kraju, musi on być zharmonizowany z ogólnym kierunkiem ekonomicznego i kulturalnego rozwoju narodu, który wyznacza hierarchię zaspokajania potrzeb.

Do prac nad planem oświatowym, rozumianym jako ogniwo ogólnonarodowego planu długofalowego, winny włączyć się wszystkie czynniki zainteresowane rozwojem oświaty i upowszechnieniem kultury wśród najszerszych mas ludowych. Plan w dziedzinie oświaty nie może być elaboratem opracowanym metodami biurokratycznymi przez wydział czy biuro planowania w Ministerstwie Oświaty. Materiały stanowiące podstawę do opracowania planu nie mogą być dostarczone wyłącznie przez merytoryczne departamenty Ministerstwa. Bezwarunkowym obowiązkiem Ministerstwa Oświaty jest wypracowanie ogólnych założeń polityki oświatowej państwa ludowego i ustalenie wytycznych do planu oraz ogólnych możliwości realizacyjnych, niejako limitów ekonomicznych wyznaczających te możliwości. Założenia i wytyczne polityki oświatowej muszą oczywiście wypły-

wać z ogólnych założeń ideologicznych, na jakich opiera się nasze państwo ludowe zmierzające do socjalizmu. Szkoła, wychowanie, oświata — przez budzenie świadomości społecznej, świadomości szerokich mas ludu pracującego, poprzez podnoszenie ogólnego poziomu kulturalnego narodu ma przyśpieszyć marsz Polski demokracji ludowej do Polski socjalistycznej.

Ogólne założenia i wytyczne polityki oświatowej stanowią podstawę do konkretnego rozpracowania planu usług oświatowych. W pracach nad planem musi być zapewniony aktywny udział nie tylko pracowników administracji szkolnej wszystkich szczebli, ale przede wszystkim mas nauczycielskich, zrzeszonych w Związku Nauczycielstwa Polskiego. Udział ZNP w pracach nad budową planu powinien wyrazić się zarówno poprzez spopularyzowanie zagadnień planowania w szeregach nauczycielskich, jak i w bezpośredniej inicjatywie oraz krytycznej analizie i ocenie projektów planów oświatowych. Szczególnie wysuwa się tu na czoło rola Zarządu Głównego ZNP jako naczelnego ogniwa związku zawodowego, współdziałającego z Ministerstwem Oświaty w rozwiązywaniu problemów oświaty i wychowania w Polsce.

Pracami nad planowaniem w dziedzinie oświaty zainteresować trzeba również towarzystwa pedagogiczne, które wnosić winny do problematyki planowania czynnik nauki od strony zagadnień psychologicznych i pedagogiczno-dydaktycznych, bez uwzględnienia których nie można zbudować dobrego planu.

Do prac nad planem oświatowym włączyć należy również rady narodowe wszystkich stopni. W budżetach związków samorządowych przewidziana została na cele oświatowe na rok 1949 kwota 9 322 700 000 złotych [2]). Kwota ta wymownie świadczy, jak poważną rolę spełnia samorząd w dziedzinie oświaty.

Trzeba tu jednak stwierdzić, że, niestety, w dziedzinie właściwie pojętego planowania oświatowego, opartego o realne warunki ekonomiczne, działacze oświatowi i społeczni, nauczyciele i pracownicy administracji szkolnej wykazują niemal kompletną ignorancję. Wszelka inicjatywa w tej dziedzinie ogranicza się raczej do postulowania. Nawet odpowiedzialni kierownicy różnych działów administracji szkolnej, wysuwając projekty, żądania, postulaty w dziedzinie zamierzeń oświatowych nie analizują zagadnienia od strony gospodarczej. Jest to wynikiem braku tak ważnego dla

2) Gospodarka finansowa Związków Samorządu Terytorialnego w świetle budżetów na 1949 r. Wyd. Kancelarii Rady Państwa. Warszawa 1948 r. Str. 2, tabl. 1.

każdego działacza państwowego wykształcenia ekonomicznego. Jest to również wynikiem mentalności idealistyczno-romantycznej pracowników oświatowych. Konieczność zaznajomienia się przez działaczy oświatowych i nauczycieli z nauką ekonomii, z problemami ekonomicznymi Polski Ludowej jest sprawą doniosłą nie tylko ze względu na współudział w oddolnym tworzeniu planów gospodarczych, ale ze względu na potrzebę wyrobienia w uczniach naszych szkół, w społeczeństwie polskim spojrzenia na zjawiska społeczne poprzez pryzmat zagadnień ekonomicznych. Braki w zakresie wykształcenia ekonomicznego należy usuwać poprzez wprowadzenie do programów szkolnych nauki ekonomii, poprzez wykłady na wszelkich kursach dla nauczycieli z dziedziny ekonomicznej, uwzględniające najistotniejsze problemy planowania gospodarczego w ramach systemu gospodarki planowej.

Reasumując powyższe wstępne rozważania należy stwierdzić, że: 1) planowanie w dziedzinie oświaty wypływa z ogólnych założeń i podstaw ideologicznych gospodarki planowej, 2) materiały do planu usług oświatowych winny być opracowane oddolnie na podstawie wytycznych polityki oświatowej, ustalonych przez miarodajne czynniki polityczne, rząd R.P. i Ministerstwo Oświaty, 3) udział całego nauczycielstwa i rad narodowych obok pracowników administracji szkolnej w tworzeniu długofalowego (obecnie sześcioletniego) planu oświatowego jest konieczny.

2. BUDOWA PLANU NA PODSTAWIE IDEOLOGICZNYCH ZAŁOŻEŃ POLITYKI OŚWIATOWEJ

Przystępując do planowego rozwiązywania problemów oświatowo-kulturalnych musimy sobie uprzytomnić, że na każdym etapie rozwoju historycznego ludzie czerpią swoje poglądy na wychowanie i zadania szkoły z praktycznych warunków swojego bytowania, ze swego położenia klasowego, z ekonomicznych stosunków produkcji i wymiany. Szkoła była zawsze klasowa broniąc interesów klasy panującej. Wychowanie w ustroju kapitalistycznym jest pełne głębokich sprzeczności i odbija w sobie antagonizmy burżuazyjnego społeczeństwa. Ideałem wychowawczym szkoły burżuazyjnej jest urobienie robotników i chłopów na pokorne sługi kapitalistów, pozwalające eksploatować się bez szemrania.

Najchętniej kapitaliści nie daliby wyzyskiwanemu przez siebie proletariatowi żadnego wykształcenia, jako że z ludźmi ciemnymi łatwiej sobie poradzić. Ale kapitaliści zdają sobie sprawę, że przy postępie techniki współczesnej bez elementarnych wiadomości szkolnych robotnik nie

będzie mógł pracować dobrze przy warsztacie. Dlatego też kapitaliści, uwzględniając moment wzajemnej konkurencji w warunkach postępu technicznego oraz zmuszeni walką mas pracujących o wykształcenie, rzucają okruchy wiedzy klasie robotniczej.

W rezultacie szkolnictwo dla mas w krajach kapitalistycznych stoi na niskim poziomie i podporządkowane jest interesom burżuazji. W Polsce sprzed 1 września 1939 r. szkoła była również narzędziem władzy klasowej obszarników i kapitalistów. Blisko milion dzieci pozbawionych było w ogóle nauki, a olbrzymia większość dzieci chłopskich skazana na pobieranie nauki w szkołach jednoklasowych, a w konsekwencji tego — na powrotny analfabetyzm.

Walka klasowa toczy się więc nie tylko w płaszczyźnie ekonomicznej i politycznej, ale również w płaszczyźnie kulturalnej i ideologicznej. W systemie demokracji ludowej, zmierzającej do socjalizmu, walka klasowa zaostrza się. Planista-oświatowiec musi sobie zdawać z tego dokładnie sprawę. Niedostrzeganie zaostrzającej się walki klasowej w okresie marszu do socjalizmu wzmacnia przeciwników, wzmacnia wrogów klasowych i osłabia ofensywę kulturalną demokracji ludowej.

Wszelkie przewidywania, koncepcje zmierzające do upowszechnienia oświaty i kultury, do przebudowy struktury szkolnictwa muszą uwzględniać czynnik wzmożonej u nas walki klasowej. Nie należy przy planowaniu przeceniać sił i wartości reprezentowanych przez wroga klasowego i jego schyłkową kulturę, natomiast trzeba uwzględnić wielki dynamizm mas ludowych i ich twórcze wartości oraz dążenia i aspiracje kulturalne.

Działacze oświatowi, reformatorzy w dziedzinie wychowania i organizacji oświaty muszą zdawać sobie sprawę, że na terenie szkoły toczy się zacięta walka klasowa przede wszystkim w płaszczyźnie ideologicznej. W każdym społeczeństwie jest zawsze stara i wsteczna ideologia, która stanowi odbicie przestarzałych warunków materialnego bytu ludzi oraz ideologia nowa, ideologia postępowa, stanowiąca odbicie nowopowstającego układu ekonomicznego i społecznego. Stara ideologia, która jest ideologią klasy dotychczas panującej, dąży do utrzymania walącego się ustroju społecznego, opartego na przywileju, na wyzysku i krzywdzie. Nowa ideologia jest wyrazicielką walki z obumierającym ustrojem, jest drogowskazem w walce o nowy, sprawiedliwszy ustrój, o lepszy byt, o dostęp do kultury mas pracujących.

W społeczeństwie klasowym współistnieją więc diametralnie różne ideologie, lecz nie statycznie, ale w ciągłej, nieprzerwanej walce. W państwach

demokracji ludowej szale walki przechyliły się wyraźnie na stronę ideologii postępowej, opartej na przesłankach naukowych. Światopogląd wsteczny, reakcyjny nie ustępuje jednak dobrowolnie, bez walki, lecz w konwulsjach własnych sprzeczności walkę tę zaostrza nie przebierając w środkach i metodach. Szkoła walki tej uniknąć nie może, na odwrót, musi w niej wziąć żywy udział, musi reprezentować nowy światopogląd, nową ideologię, musi służyć postępowi, bo w przeciwnym razie, czy chce, czy nie chce, będzie służyła wstecznictwu. Dlatego też szkoła, jej organizacja, program, skład socjalny młodzieży i nauczycieli musi posiadać charakter klasowy.

Sformułowania powyższe mają na celu określenie miejsca i postawy szkoły w społeczeństwie budującym w walce socjalizm. Z tych ogólnych założeń ideologicznych wypływać będą konsekwencje praktycznego działania i planowania oświatowego.

Dla racjonalnego planowania w dziedzinie oświaty nie wystarcza jednak tylko ogólne uświadomienie sobie założeń i podstaw ideologicznych szkoły. Konieczna tu jest dokładna znajomość całokształtu problematyki oświatowej. Przystępując do planowania musimy zdać sobie sprawę, jaki jest stan faktyczny, jaką mamy spuściznę przeszłości, jakie zaniedbania, jakie osiągnięcia i jakie błędy.

Rodowód szkoły polskiej jest wielce skomplikowany i przeważają w nim czynniki negatywne. Wprawdzie w naszych tradycjach oświatowych możemy odnaleźć pozytywne wartości w szkołach pijarskich, w szkołach Komisji Edukacji Narodowej, w szkołach Staszica, wreszcie w tajnej polskiej oświacie pod zaborem carskim, w szkołach i kursach prowadzonych przez Władysława Spasowskiego. Ale mamy w naszej historii oświaty i szkolnictwa duży balast ideologiczny wywodzący się od szkół jezuickich, od wrogiej Polsce szkoły zaborczej i w końcu od szkoły z okresu międzywojennego, szkoły przystosowanej do potrzeb i założeń systemu politycznego sanacji, idącego w prostej linii do faszyzmu.

Na polityce oświatowo-kulturalnej Drugiej Rzeczypospolitej zaciążył upiór szlachetczyzny, wyrażający się w świadomym dążeniu do utrzymania w ciemnocie mas chłopskich i robotniczych. „Dorobek" oświatowy drugiej niepodległości to niepełna realizacja obowiązku szkolnego, to nisko zorganizowana szkoła na wsi, to nieliczne i klasowo zamknięte gimnazja i licea ogólnokształcące, to elitarne szkoły wyższe, to wreszcie całkowite zaniedbanie oświaty zawodowej. Jeśli dodamy do tego spustoszenia w dziedzinie oświaty z okresu barbarzyńskiej okupacji hitlerowskiej, to zrozu-

miemy, jak smutny spadek otrzymała Polska Ludowa na odcinku oświatowym.

Polska Ludowa może poszczycić się poważnym dorobkiem na odcinku oświatowo-kulturalnym.

Osiągnięcia w dziedzinie oświaty są wyrazem naszej prężności kulturalnej i zrozumienia wielkiej doniosłości oświaty przez szerokie masy ludowe.

Obok osiągnięć szkolnictwo polskie posiada jeszcze poważne braki i niedociągnięcia. Nasza polityka oświatowa wykazywała szereg błędów. Błędy te omówił z całą otwartością i wysokim poczuciem odpowiedzialności minister oświaty dr Stanisław Skrzeszewski w obszernym referacie wygłoszonym w dniu 30.X.1948 r. na naradzie krajowej aktywu oświatowego PPR [3]).

Do najważniejszych błędów w pracy oświatowej ob. minister Skrzeszewski zaliczył: a) niedostateczną walkę o socjalistyczną treść tej pracy, o stworzenie postępowej nauki, marksistowskiej oświaty, b) niedostateczną troskę o udostępnienie młodzieży robotniczej i chłopskiej nauki na poziomie średnim i wyższym, c) niedostateczną troskę o szkołę wiejską, d) zbyt powolne tempo przebudowy szkoły średniej i wyższej, e) opóźnienie w wypracowaniu nowych programów i podręczników, f) niedostateczną troskę o szkolenie nauczycieli, g) tolerowanie wstecznych teorii pedagogicznych.

Z całą energią i wytrwałością należy błędy te naprawić. Trzeba zrealizować powszechność nauczania, podnieść poziom szkoły wiejskiej, zmienić skład klasowy młodzieży szkół średnich i wyższych, nasycić treścią marksistowsko-leninowską programy i wychowanie. Te słuszne ogólne założenia i wytyczne polityki oświatowej muszą znaleźć swój wyraz w planie oświatowym. Planiści, działacze oświatowi, nauczyciele, pracownicy administracji szkolnej winni rozpracować je, sprecyzować w szczegółach i skonkretyzować oraz ustalić drogi realizacji.

Pracy tej przyświecać powinna świadomość wielkich dziejowych przeobrażeń, jakie niesie wiek XX, wiek, który słusznie nazwano wiekiem demokracji i socjalizmu, wiekiem Lenina i Stalina. Pamiętać przy tym trzeba o głębokich i jakże słusznych słowach — wskazaniach Prezydenta Bolesława Bieruta, wypowiedzianych na Kongresie Zjednoczeniowym Partii Robotniczych w dniu 15 grudnia 1948 r.: „Ludzie, kadry decydują o wszystkim. A zatem partia proletariatu na czoło swych zadań musi postawić

---

3) Dr Stanisław Skrzeszewski — Podstawowe zadania oświatowe. Wyd. Państw. Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa 1948 r.

wychowanie ludzi — najcenniejszego ze wszystkich istniejących w świecie kapitałów — wychowanie i kształcenie kadr, które „decydują o wszystkim" (słowa J. Stalina — przyp. autora) — tzn. decydują o zwycięstwie socjalizmu. Wychowanie ludzi, kształcenie kadr — to sprawa upowszechnienia wiedzy i kultury, to mobilizacja wszystkich sił w kierunku przyspieszenia rozwoju umysłowego, politycznego i kulturalnego mas pracujących. Upowszechnienie wiedzy i kultury to najważniejsze i zarazem najbardziej zaszczytne zadanie partii. Udostępnić masom ludowym poprzez budowę socjalizmu wszystkie zdobycze kultury — takie jest podstawowe zadanie naszego pokolenia" [4]).

3. PODSTAWY EKONOMICZNE PLANOWANIA OŚWIATOWEGO

Ujemną stroną planowania oświatowego jest tendencja do maksymalistycznego postulowania bez oglądania się na możliwości realizacji. Oświatowcy-pedagogowie, którzy z natury rzeczy powołani są do nakreślenia planu rozwoju oświaty, rozwoju szkolnictwa, idą najczęściej wyłącznie po linii wymogów psychologii, pedagogiki, dydaktyki, higieny i skłonni są do wyczarowywania słonecznej wizji, idealnego modelu organizacji i struktury szkolnej. Realizacją niech się martwią ekonomiści.

Sprzeczne to jest z marksistowską zasadą materialistycznego podchodzenia do procesów społecznych, zjawisk kultury, które zawsze są wytworem warunków materialnych, w jakich społeczeństwo żyje. Planista-oświatowiec nie może iść po drodze nasyconej niebezpieczeństwami łatwizny postulowania, nie może jak romantyk swobodnie bujać w obłokach i nie liczyć się z aktualną i realną rzeczywistością. Działacze państwowi winni tworzyć śmiałe koncepcje, ale zawsze takie, które są możliwe do zrealizowania w aktualnych warunkach gospodarczych.

Plan w dziedzinie usług oświatowych nie może być fikcją lub postulatami do zrealizowania za kilkadziesiąt lat. Plany nasze muszą być konkretne i zharmonizowane z rocznymi i wieloletnimi narodowymi planami gospodarczymi państwa. W chwili obecnej np. muszą one wypływać z ogólnych założeń ideologicznych i ekonomicznych Planu Sześcioletniego (lata 1950 — 1955), planu budowy fundamentów socjalizmu w Polsce. Fikcja w planowaniu jest wybitnie szkodliwa i usypia społeczeństwo, gdy tymczasem plany muszą mobilizować do konkretnego działania.

Niemal każde zagadnienie oświatowe ma swój aspekt ekonomiczny. Za-

[4]) Bolesław Bierut — Podstawy ideologiczne zjednoczonej partii. Referat wygłoszony na I Kongresie PZPR (15.XII — 21.XII.1948 r.). „Trybuna Ludu" r. 1948, nr 1, str. 15.

gadnienie np. realizacji powszechności nauczania w zakresie szkoły siedmioletniej to problem przede wszystkim ekonomiczny. Uwarunkowany on jest odpowiednią ilością budynków szkolnych, klas, sprzętu szkolnego, pomocy naukowych, odpowiednich dróg, nieraz mostów na rzekach, dostarczeniem odzieży dla dzieci itp. Wszystkie te czynniki niezmiernie ważne dla realizacji powszechności nauczania posiadają charakter ekonomiczny.

Nawet takie sprawy, jak walka o wyniki nauczania, o poziom nauki szkolnej, o zmianę struktury socjalnej młodzieży w szkołach złączone są z materialnymi podstawami szkoły, a więc muszą być rozwiązywane również w płaszczyźnie gospodarczej.

Można by może wysnuć z tych rozważań wniosek, że planowanie w zakresie usług oświatowych powinno być powierzone ekonomistom, fachowcom w dziedzinie życia gospodarczego. Byłby to wniosek fałszywy. Plany oświatowe dalekie byłyby wówczas od precyzji, nie byłyby życiowe, choć opierałyby się z pewnością na konkretnej i solidnej podbudowie ekonomicznej. Specyfika zagadnień oświatowych jest szczególnie skomplikowana i bez gruntownej znajomości zagadnień psychologicznych, pedagogiczno-dydaktycznych i socjologicznych, bez dokładnej orientacji w strukturze szkół wszelkich typów oraz zadań i metod pracy planowanie jest niemożliwe.

Ekonomiści nie znają na ogół problematyki oświatowej tak od strony organizacyjnej, jak i metod pracy dydaktyczno-pedagogicznej.

Planować w dziedzinie oświaty powinni więc w zgodnej współpracy zarówno działacze oświatowi, nauczyciele, jak i ekonomiści. Przy czym współpraca oświatowców i ekonomistów tylko wtedy wyda pożądane rezultaty, gdy oświatowcy zerwą z mentalnością romantyczno-idealistyczną i przestawią się na metody myślenia ekonomicznego.

Z drugiej strony ekonomiści muszą rozumieć, że od poziomu oświaty i kultury szerokich mas pracujących zależy podniesienie sił wytwórczych narodu. Szybkiemu wzrostowi przemysłu i techniki musi towarzyszyć również szybki wzrost poziomu zawodowego i ogólnej kultury robotników. Przejście na wyższe formy gospodarki rolnej, maszynizacja, technizacja wsi wymaga podniesienia poziomu wykształcenia pracujących chłopów. „Technika bez ludzi, którzy opanowali technikę, jest martwa. Technika mająca na czele ludzi, którzy opanowali technikę, może i musi dokonać cudów" — mówi Józef Stalin [5]).

---

[5]) J. Stalin — Zagadnienia leninizmu. Wyd. „Książka", Warszawa 1947 r.,

W całokształcie zagadnień ekonomicznych, które należy uwzględnić przy planowaniu usług oświatowych, na czoło wysuwa się sprawa dochodu narodowego i jego podziału jako problem kluczowy.

Przy planowaniu usług oświatowych niezmiernie ważną sprawą jest rozdział dochodu społecznego. Najogólniej biorąc zagadnienie rozdziału dochodu społecznego sprowadza się do jego podziału na część konsumowaną i akumulowaną oraz na tworzenie rezerw państwowych. Plany gospodarcze muszą dbać o zachowanie proporcji między tymi częściami dochodu narodowego. Część akumulowana (inwestycje) dochodu narodowego przyczynia się do rozszerzenia produkcji, a zwiększona produkcja to zwiększony dochód narodowy i możliwość pełniejszego zaspokojenia konsumpcyjnych potrzeb społeczeństwa. Produkcja warunkuje konsumpcję. Od tego, ile i jak produkujemy, zależy, ile i jak konsumujemy. Wynika z tego prymat produkcji w planie narodowym. Gdybyśmy nie doceniali produkcji, to podcinalibyśmy gałąź, na której siedzimy. Rozumiemy teraz cel walki o uprzemysłowienie kraju, o podniesienie produkcji rolnej, o wydajność pracy.

Rozkwit Polski Ludowej, wysoka stopa życiowa, najpełniejsze zaspokajanie potrzeb człowieka — uwarunkowane są rozwojem sił wytwórczych narodu. Uświadomienie sobie tej niezbitej prawdy pozwoli nam zrozumieć hierarchię potrzeb państwowych, od której zależy właściwy podział dochodu narodowego na część akumulowaną i konsumowaną.

Przy planowaniu podziału dochodu narodowego musimy baczyć, aby zachowana została najlepsza, najkorzystniejsza proporcja między wielkością spożycia i akumulacją. Przesada zarówno w jednym, jak i w drugim kierunku byłaby szkodliwa dla pełnego rozwoju sił wytwórczych.

Zagadnienie właściwej proporcji przy podziale dochodu narodowego ujmują wytyczne dla sporządzenia Sześcioletniego Planu rozwoju i przebudowy gospodarczej Polski, przedłożone w grudniu 1949 r. przez przewodniczącego Komitetu Ekonomicznego Rady Ministrów — ministra Hilarego Minca I Kongresowi PZPR do aprobaty. Wytyczne mówią, że najlepsza jest: „Taka proporcja, która gwarantuje jednocześnie największe możliwe tempo rozwoju gospodarczego i najszybsze możliwe tempo wzrostu dobrobytu i kultury mas pracujących" [6]).

Trzeba stwierdzić tu z naciskiem jeszcze raz, że wymogi życia gospodarczego, konieczność rozwoju sił wytwórczych kraju, uznawany przez nas marksistowsko-leninowski prymat produkcji, zmiana struktury go-

---

6) Wytyczne do sporządzenia Sześcioletniego Planu.

spodarczej wsi i przejście na społeczne formy produkcji rolnej wysuwa na czoło zagadnienie szkolenia, zagadnienie wychowania nowego człowieka do nowych zadań. Wśród usług typu socjalnego na czoło wysunąć należy więc usługi oświatowe.

W dziedzinie naukowych przewidywań wzrostu dochodu narodowego w Polsce w okresie najbliższych kilku lat nie posiadamy dotychczas żadnego opublikowanego opracowania, opartego na ścisłych, naukowych, marksistowskich podstawach. Minister Hilary Minc w referacie swym na I Kongresie PZPR mówił o przewidywanych wskaźnikach wzrostu produkcji przemysłowej i rolniczej. Produkcja przemysłowa wzrośnie mianowicie w okresie Planu Sześcioletniego o 85 — 95 procent, produkcja rolnicza o 35 — 45 procent — w stosunku do roku 1949 [7]). Gdyby założyć, że dochód narodowy będzie wzrastał w tym samym stopniu, co produkcja (a to nie jest równoznaczne), to można by szacunkowo przyjąć, że dochód narodowy wzrośnie w okresie lat 1950 — 1955 o około 70%.

Uwzględniając duże braki w zakresie oświaty wywołane trudnościami materialnymi pierwszego okresu niepodległości (np. nierozwiązany problem składu socjalnego młodzieży szkół średnich i wyższych z powodu braku środków na bursy i stypendia, nierozwiązany problem szkoły wiejskiej z powodu braku budynków szkolnych i ich wyposażenia) trzeba będzie w okresie Planu Sześcioletniego przyśpieszyć tempo rozwoju i przebudowy szkolnictwa. Wymogi życia gospodarczego, a więc rozbudowa przemysłu, stopniowe wprowadzanie elementów socjalistycznych do gospodarki drobnotowarowej w rolnictwie pociągną za sobą konieczność szybkiego podniesienia oświaty w Polsce.

Minister Hilary Minc powiedział w swym referacie na I Kongresie PZPR: „W okresie Planu 6-letniego winien być zrobiony znaczny krok naprzód w kierunku realizacji zadań rewolucji kulturalnej, to znaczy w kierunku likwidacji analfabetyzmu, w kierunku realnego zapewnienia masom pracującym możliwości kształcenia się, w kierunku realnego udostępnienia robotnikom i chłopom korzystania z dorobku kultury, nauki i sztuki, w kierunku stworzenia warunków dla wszechstronnego i pełnego rozwoju twórczych zdolności mas pracujących" [8]). Jasne jest, że zrobienie „znacznego kroku w kierunku realizacji zadań rewolucji kulturalnej" musi pociągnąć za sobą efektywne podwyższenie udziału oświaty w konsumowanej

[7]) Hilary Minc — Bilans gospodarczy Demokracji Ludowej i wytyczne Sześcioletniego Planu rozbudowy. „Trybuna Ludu" — 1948 r. Nr 5.

[8]) H. Minc — Bilans gospodarczy Demokracji Ludowej i wytyczne Sześcioletniego Planu rozbudowy. „Trybuna Ludu" 1948 r. Nr 5, str. 10.

części dochodu narodowego. Wydatki bieżące i inwestycyjne na szkolnictwo będą musiały wzrosnąć procentowo w wyższym stopniu, niż wzrośnie (procentowo) dochód narodowy kosztem innych wydatków, w pierwszym rzędzie kosztem wydatków na pozostałe cele socjalne.

Jeśli przyjmiemy, że dochód narodowy wzrośnie w okresie Planu Sześcioletniego o 70%, to przypuszczalny wzrost wydatków na oświatę w roku 1955 winien wynosić około 90 do 100% w stosunku do r. 1949. Uchwalony przez Sejm budżet państwa na 1949 r. przewiduje na wydatki szkolnictwa, prowadzonego przez Ministerstwo Oświaty, następujące kwoty:

a) bieżące w cz. 16 budżetu	zł	53 430 363 000
b) inwestycyjne w cz. 16 (wyposażeniowe) .	„	3 340 000 000
c) inwestycyjne w cz. 21 (budowlane) . .	„	5 220 750 000
Razem	zł	61 991 113 000

Biorąc za podstawę kwotę 62 miliardów, przewidywaną na 1949 r. i zwiększając ją o 95% otrzymamy w roku 1955 przypuszczalną roczną kwotę wydatków na szkolnictwo prowadzone przez Min. Oświaty, która wyniesie około 121 miliardów złotych. Wydatki na oświatę wzrastać zatem powinny przeciętnie rocznie o około 12 — 15% (uwzględniając procent składany).

Oczywiście rozważania powyższe oparte są tylko na przewidywaniach i kwotę 121 miliardów zł jak i przypuszczalny realny wzrost wydatków o 12 do 15% rocznie, należy traktować jako orientacyjny limit, w granicach którego planowanie usług oświatowych w Planie Sześcioletnim nie będzie bezpłodnym marzycielstwem.

Plan w dziedzinie oświaty wyznaczają zatem nie tylko potrzeby w tym zakresie, ale przede wszystkim możliwości ekonomiczne. Czynnikiem najważniejszym jest tu wysokość dochodu narodowego i jego podział.

Możliwości ekonomiczne należy rozumieć jednak jak najszerzej. Nie chodzi więc wyłącznie o pokrycie finansowe dla zaplanowanych usług, ale również o możliwości produkcyjne państwa, możliwości materiałowe i techniczne, możliwości importowe w ramach umów międzynarodowych itp. Nie wystarczy autonomicznie w ramach resortu oświaty zaprojektować np. budowy odpowiedniej ilości budynków szkolnych, lecz wiedząc o tym, że obok budownictwa szkolnego musi istnieć budownictwo fabryczne, budownictwo mieszkaniowe, budownictwo służby zdrowia i in., trzeba liczyć się z tzw. bilansami materiałowymi. Plan w zakresie inwestycji budowlanych warunkują wszak limity materiałów budowlanych, a więc limit stali,

limit drzewa, limit cementu, limit rąk roboczych itp. Zakłócenie harmonii w tej dziedzinie stawia pod znakiem zapytania wykonanie planu.

Podobnie przedstawia się sprawa z wyposażeniem w sprzęt czy w pomoce naukowe. Plan nie może wyłącznie ograniczać się do sprawy planu finansowego, do budżetu. Musi on uwzględniać możliwości produkcyjne przemysłu w tym zakresie, możliwości importu.

Planista-oświatowiec, organizator szkolnictwa nie może więc ścieśniać swych zainteresowań tylko do problemów planowania usług oświatowych, do problemów jednej dziedziny gospodarki, gdyż wówczas otrzyma obraz niepełny bądź wprost fałszywy. Na planowanie w dziedzinie oświaty trzeba patrzeć jako na jedno z ogniw systemu ekonomicznego, który nazywamy gospodarką planową.

4. ZAGADNIENIE NORM I WSKAŹNIKÓW W PLANOWANIU OŚWIATOWYM

Planowanie właściwie pojęte posiada charakter badawczo-naukowy. Plan opiera się na naukowym określeniu możliwości ekonomicznych i społecznych oraz na naukowym określeniu celów, ku którym zmierza, zgodnych z kierunkiem i tempem rozwoju społecznego.

Metodologia planowania musi opierać się na rzeczywistych, sprawdzalnych normach, musi operować wskaźnikami opartymi o statystykę oraz o gruntowną analizę warunków technicznych i ekonomicznych. Wielki budowniczy socjalistycznej gospodarki w ZSRR Józef Stalin powiada: „Bez norm technicznych niemożliwa jest planowa gospodarka. Prócz tego normy techniczne potrzebne są, aby masy zacofane podnieść do poziomu przodujących. Normy techniczne — to wielka siła regulująca, organizująca w fabryce szerokie masy robotnicze wokół przodujących elementów klasy robotniczej" [9].

Wprawdzie powyższa wypowiedź J. Stalina dotyczy norm technicznych w przemyśle, ale można ją odnieść również do zagadnienia norm w planowaniu w ogóle, a więc i do zagadnienia norm w planowaniu oświatowym. Zagadnienie norm w przemyśle rozwiązywane jest przy zastosowaniu metod naukowych. Najczęściej stosowane metody normowania to: a) metoda doświadczalna, b) metoda statystyczna oraz c) metoda porównawcza.

Metoda doświadczalna polega na tym, że np. normę czasu dla odpowiedniej pracy ustala kalkulator na podstawie osobistej praktyki w danych warunkach. Metoda statystyczna określa normy na podstawie danych sta-

[9] J. Stalin — Zagadnienia leninizmu. Wyd. Spółdz. Wydawn. „Książka" 1947 r., str. 464.

tystycznych. Metoda porównawcza polega na tym, że normy czasu dla określonej pracy ustala się drogą porównania z analogiczną pracą, dla której norma jest już ustalona.

Najwłaściwsza jest jednak metoda analityczna. Polega ona na tym, że normę obliczamy na podstawie dokładnego badania możliwości produkcyjnych zakładu pracy, dokładnej analizy procesu technicznego danej pracy co do jej elementów, kolejności i metod ich wykonania.

Zagadnienie norm i wskaźników do planowania w dziedzinie oświaty jest zagadnieniem bardziej skomplikowanym niż w przemyśle. Dotyczy ono nie tyle normowania samej pracy nauczyciela, co raczej warunków, w jakich praca ma się odbywać. Badania w tej dziedzinie muszą opierać się zarówno o statystykę, jak i przede wszystkim o gruntowną analizę warunków pedagogiczno-dydaktycznych i możliwości ekonomicznych.

Sprawa norm w dziedzinie oświaty jest problemem nowym i wymagającym żmudnych dociekań. Podstawową metodą będzie tu metoda analityczna, opierająca się na wszechstronnej analizie wymogów dydaktycznych, wyników pracy, zasad psychologii i higieny szkolnej. Z natury rzeczy badania muszą iść w kierunku najbardziej racjonalnego pogodzenia wymogów pedagogiczno-dydaktycznych z możliwościami ekonomicznymi.

Punktem wyjścia w badaniach tego rodzaju winna być liczba uczniów. Podstawą do określenia liczby uczniów są spisy ludności powszechne bądź też dokonywane metodą reprezentacyjną. Spisy ludności pozwalają określić metodami statystycznymi liczbę dzieci w wieku obowiązku szkolnego. Posiadając liczbę dzieci obowiązanych do nauki możemy określić liczbę uczniów, posługując się z kolei metodą statystyczną, określającą na podstawie ankiety liczbę dzieci powtarzających klasy, przy uwzględnieniu śmiertelności dzieci. Ustalono np., że liczba dzieci w wieku siedmioletniego obowiązku szkolnego (7—14 lat) wynosi przeciętnie 14% [10]) ludności. Wskaźnikiem tym można posługiwać się przy wstępnych próbach budowy planu.

Opierając się na analizie materiałów statystycznych, uzyskanych na podstawie powszechnego sumarycznego spisu ludności z dnia 14 lutego 1946 r., po zastosowaniu metod statystycznych, ustalona została liczba uczniów w szkołach podstawowych w ostatnim roku Planu Sześcioletniego (1955 r.). Teoretycznie opracowaną liczbę uczniów (wychowanków) z podziałem na szkoły w porównaniu z liczbami planu na 1949 r. przedstawia tabl. 1.

---

[10]) Na poszczególnych terenach wskaźnik ten waha się w granicach 12—16%.

TABLICA 1

Zestawienie planowanej liczby uczniów (wychowanków) na rok 1955 w porównaniu z 1949 rokiem w szkołach i zakładach prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty

Rodzaj szkół i zakładów	Liczba uczniów (wychowanków)	
	1949 r.	1955 r.
Przedszkola	264400	750000
Szkoły podstawowe	3600000	3600000
Szkoły 11-letnie ogólnokształcące	251000*)	251000*)
Szkoły zawodowe (ogółem)	352380	481000
w tym: a) szkoły przysposobienia zawodowego	5200	13500
b) szkoły średnie zawodowe I stopnia	250900	371600
c) szkoły średnie zawodowe II stopnia	60580	67900
d) zakłady kształcenia nauczycieli	35700	28000
Szkoły wyższe i akademickie (ogółem)	87900	97400
w tym: a) techniczne	18700	19000
b) pedagogiczne **)	1900	2400
Domy dziecka	52200	47 800

*) Klasy od 8 do 11.
**) Wyższe szkoły pedagogiczne i instytuty nauczycielskie.

Ustalenie planowanej liczby uczniów w szkołach posiada podstawowe znaczenie, przeto tabl. 1 będzie punktem wyjścia dla wielu rozważań w dziedzinie planowania oświatowego oraz dla ustalenia wskaźników umożliwiających racjonalne zbudowanie planu. Liczba uczniów wyznacza liczbę nauczycieli. Ustalenie wskaźnika obciążenia nauczyciela dziećmi pozwoli na zaplanowanie liczby nauczycieli. Dotychczasowe doświadczenia wykazują, że liczba 40 dzieci przypadająca w szkołach podstawowych na 1 nauczyciela jest normą do przyjęcia i nie odbiega zasadniczo od norm przyjętych za granicą. W szkołach średnich norma 20 uczniów na 1 nauczyciela jest normą dobrą z punktu widzenia potrzeb szkolnych. W szkołach tych do etatu nauczycielskiego przywiązana jest mniejsza liczba godzin nauczania przy większej liczbie godzin nauki ucznia oraz zajęć w grupach (zajęcia warsztatowe w szkołach zawodowych). Wpływa to wydatnie na niższą normę obciążenia nauczyciela liczbą uczniów.

Bardziej ścisłe byłoby posługiwanie się wskaźnikiem liczby uczniów przypadającej na 1 godzinę pracy nauczycielskiej, gdyż nauczyciele uczą w różnym wymiarze godzin, mają godziny nadliczbowe, uczą w niepełnym wymiarze jako płatni od godzin itp. Nauczyciel jako jednostka, jako pracownik nie reprezentuje jednakowej liczby pracogodzin, a nauczyciele płatni od godzin wymykają się spod kalkulacji w dziedzinie obciążenia uczniami. Dążyć zatem należy do wprowadzenia do planu pojęcia godziny pracy nauczycielskiej zamiast etatu nauczycielskiego.

Tabl. 2 przedstawia planowaną liczbę nauczycieli w 1955 r. w porównaniu z rokiem 1949, planowaną liczbę godzin nauczycielskich oraz wskaźniki liczby uczniów, przypadającej na 1 nauczyciela uczącego w pełnym wymiarze (nauczyciela etatowego lub zastępującego etat) oraz na 1 godzinę pracy nauczycielskiej.

TABLICA 2

Planowane obciążenie nauczyciela uczniami i wskaźniki liczby uczniów przypadających na 1 godzinę pracy nauczycielskiej tygodniowo

Rodzaj szkoły	Liczba nauczycieli uczących w pełnym wymiarze godzin		Przeciętna liczba uczn. na 1 naucz. uczącego w pełnym wymiarze godzin		Liczba godzin pracy nauczycieli tygodniowo *)		Wskaźniki liczby uczn. przypad. na 1 godz. pracy nauczyciel. tygodn.	
	1949	1955	1949	1955	1949	1955	1949	1955
Przedszkola	8400	22800	31,4	32,9	275600	747800	0,96	1,00
Szkoły podstawowe	81567	95000	43	37,9	2577352	2979000	1,40	1,20
Szkoły 11-letnie ogólnokształcące **)	12555	12555	20	20	309200	309200	0,81	0,81
Szkoły przysposobienia zawodowego	118	694	44,06	19,59	6660	15975	0,68	0,66
Szkoły średnie zawodowe I stopnia	4690	18960	53,49	19,65	315700	478565	0,79	0,70
Szkoły średnie zawodowe II stopnia	1320	3470	44,61	19,59	95710	108250	0,63	0,62

*) Łącznie z godzinami nadliczbowymi i kontraktowymi (nauczyciele o niepełnym wymiarze godzin).

**) Klasy licealne bez uwzględnienia podbudowy 7 klas szkoły podstawowej.

TABLICA 3

Liczba jednostek lekcyjnych (nauczycielskich) przypadających tygodniowo na 1 ucznia i na 1 mieszkańca

Rodzaj szkół	1949 r.			1955 r.		
	Ogólna liczba jednostek lekcyj. tygodn.	Liczba jednostek lekcyj. przypadająca tygodniowo		Ogólna liczba jednostek lekcyj. tygodn.	Liczba jednostek lekcyjn. przypadająca tygodniowo	
		na 1 ucznia	na 1 mieszkańca		na 1 ucznia	na 1 mieszk.
Przedszkola	275600	1,04	0,011	747800	1,00	0,028
Szkoły podstawowe	2577352	0,71	0,105	2979000	0,83	0,113
Szkoły 11-letnie ogólnokształcące	309200	1,23	0,013	309200	1,23	0,012
Szkoły przysposobienia zawodowego	6600	1,13	0,00027	15975	1,18	0,00060
Szkoły średnie zawodowe I stopnia	315700*)	1,25	0,013	478565	1,29	0,019
Szkoły średnie zawodowe II stopnia	95710	1,58	0,0039	108250	1,59	0,0041

*) W liczbie szkół zawodowych I stopnia znajduje się około 50% publ. średnich szkół zawodowych, w których liczba godzin tygodn. na klasę wynosi 22 godziny.

Liczby zawarte w tabl. 2 potwierdzają zastrzeżenia co do nieścisłości popełnianej przy posługiwaniu się wskaźnikiem obciążenia uczniami jednego etatu nauczycielskiego. W szkolnictwie średnim zawodowym (I stopn.) np. obciążenie nauczyciela uczącego w pełnym wymiarze godzin wynosi w 1949 r. 53 uczniów, gdy w szkolnictwie średnim ogólnokształcącym tylko 20 uczniów. Pozornie wydaje się, że sytuacja w szkolnictwie zawodowym jest w 1949 r. szczególnie ciężka, gdy tymczasem przez porównanie wskaźników liczby uczniów przypadających na 1 godzinę pracy nauczycielskiej tygodniowo, stwierdzamy, że zarówno w szkolnictwie zawodowym, jak i w średnim ogólnokształcącym obciążenie 1 godziny pracy nauczycielskiej jest mniej więcej jednakowe. Planowane zmniejszenie liczby uczniów przypadającej na 1 nauczyciela (pełny wymiar godzin) w szkolni-

ctwie zawodowym jest wyrazem zdrowej dążności do zastąpienia nauczycieli dochodzących, płatnych od godzin i uczących w niepełnym wymiarze godzin, nauczycielami etatowymi.

W odniesieniu do wskaźnika liczby uczniów przypadającej na 1 godzinę pracy nauczycielskiej należałoby przeprowadzić specjalne badania celem ustalenia racjonalnej normy w tym zakresie.

Celowe byłoby również ustalenie liczby jednostek lekcyjnych przypadających przeciętnie tygodniowo na 1 ucznia oraz na 1 mieszkańca. Dałoby to nam porównawczy obraz rozwoju oświaty np. w okresie Planu Sześcioletniego. Wskaźniki tego typu ilustruje tabl. 3.

Wskaźniki podane w tabl. 2 i 3 są teoretyczne, oparte na materiałach wstępnych do Planu Sześcioletniego, dotyczących liczby nauczycieli oraz liczby godzin nauczycielskich nadliczbowych i kontraktowych. Ścisłe badania mogą i powinny tu być przeprowadzone na podstawie danych statystycznych uzyskanych od szkół, ewentualnie metodą reprezentacyjną.

Zastanówmy się jeszcze nad zagadnieniem absolwentów w szkołach. Dla ustalenia normy absolwentów możemy pójść dwoma metodami: a) ustalić procentowy stosunek liczby absolwentów do przeciętnej liczby uczniów przypadającej na jedną klasę (jeden rocznik nauczania), b) ustalić liczbę absolwentów przypadających na jednego nauczyciela. Zagadnienie to ilustruje tabl. 4.

Tabl. 4 (absolwentów) mówi nam o „produkcji" szkolnej, o wynikach pracy nauczycieli. Przy planowaniu liczby absolwentów w szkolnictwie zawodowym konieczne jest ustalenie potrzeb życia gospodarczego w tym zakresie. Po prostu chodzi o zamówienie społeczne w tej dziedzinie. Takim zamówieniem jest wymieniona w wytycznych do Planu Sześcioletniego uchwalonych przez I Kongres PZPR liczba potrzebnych inżynierów (24 000) i techników (80 000 — 100 000). Zagadnienie to jest wielce skomplikowane i wymaga żmudnych badań struktury zawodowej ludności i przewidywanej zmiany tej struktury w związku z przebudową ekonomiczną kraju.

Wyniki nauczania, korzystne kształtowanie się stosunku liczby absolwentów do ogółu uczniów w szkole, a więc zadawalające wyniki „produkcji" szkolnej uzależnione są w poważnym stopniu od warunków materialnych, w jakich szkoła pracuje. Na czoło wysuwa tu się zagadnienie budownictwa szkolnego.

Aby opracować plan budowy szkół, konieczne są normy budowlane w różnych typach szkół i zakładów wychowawczych. Wyznaczenie norm budowlanych wymaga poważnych studiów wstępnych, zmierzających do

TABLICA 4

Planowanie liczby absolwentów

(wskaźniki produkcji szkolnej)

Rodzaje szkół	Liczba absolwentów		Przeciętna liczba absolwentów na 1 naucz.		Przeciętna liczba absolwentów na 1 godz. pracy nauczyc.		Wskaźnik liczby uczniów na 1 absolw. z uwzględnieniem ilości lat naucz.		Stosunek procent. liczby absolwentów do przec. liczby uczniów w 1 klasie	
	1949	1955	1949	1955	1949	1955	1949	1955	1949	1955
Szkoły podstawowe	230000	340000	2,8	3,6	0,089	0,114	2,24	1,51	45%	66%
Szkoły 11-letnie ogólnokształc.	20200	43800	1,6	3,4	0,065	0,139	3,11	1,43	32%	69%
Szkoły przysposob. zawodowego	3100	10900			0,470	0,680				
Szkoły średnie zawod. I stopnia	50000	63200*)			0,160	0,130*)				
Szkoły średnie zawod. II stopnia	9800	15200			0,100	0,140				
Szkoły wyższe i akademickie	13000	16600								
w tym: a) techniczne	3000	4000								
b) pedagogiczne	400	600								

*) Szkoły zawodowe I stopnia składają się:

a) ze szkół typu zasadniczego (licea zawodowe I stopnia; szkoły dzienne, uczniowie nie pracują zarobkowo),

b) ze szkół średnich zawodowych (dawne szkoły dokształcające) kształcących młodzież pracującą zawodowo.

Szkoły wymienione pod b) dają mały stosunkowo procent absolwentów. W okresie Planu Sześcioletniego przewiduje się znaczny wzrost szkół wymienionych pod a) (porównaj tabl. 5) Wpłynie to na obniżenie się wskaźnika absolwentów w r. 1955.

opracowania tzw. standartów budowlanych. Prace nad standartami wymagają gruntownej znajomości organizacji szkolnictwa, programów nauczania i wychowania, metod pedagogiczno-dydaktycznych, zasad higieny szkolnej.

Standart określa poziom zaspokojenia potrzeb. W budownictwie na pierwszy plan wysuwa się zagadnienie standartu przestrzennego i wyposażeniowego. Standarty stanowią podstawę do opracowania projektów (planów) budynków szkolnych. Prace nad standartami muszą uwzględniać podbudowę ekonomiczną, socjologiczną, demograficzną itp.

Przed opracowaniem standartu budowlanego należy ustalić dokładnie a) cele i zadania danej szkoły czy zakładu, b) charakter podstawowych zajęć w szkole lub zakładzie, c) liczbę lat nauczania, d) liczbę uczniów (młodzieży), nauczycieli, wychowawców, e) liczbę klas lub innych jednostek organizacyjnych oraz szczegóły organizacyjne zakładu, f) liczbę uczniów w klasach, g) plan godzin nauki i innych zajęć, h) wykaz wszystkich niezbędnych pomieszczeń (izb lekcyjnych, sal specjalnych, izb administracyjnych) i ich powierzchnię, i) liczbę godzin użytkowania, j) najbardziej pożądane rozmieszczenie pomieszczeń, k) pożądaną i dopuszczalną ilość kondygnacji, l) dane dotyczące rozplanowania terenu (boisko, ogród, itp.).

Po opracowaniu standart można ująć schematycznie jako program budowlany. Do programu takiego winien być dołączony obszerny komentarz, stanowiący podstawę do studiów architekta, zmierzających do najlepszego rozwiązania projektu.

Przykładem rozwiązania programu budowlanego szkół może być tabl. 5.

W tablicy tej interesuje nas zarówno wykaz pomieszczeń, jak i przestrzeń, jaką one zajmują. Dla planowania budownictwa szkolnego najważniejsza jest sprawa ustalenia normy kubatury pomieszczeń na 1 ucznia. Do racjonalnej normy dochodzimy drogą analizy potrzeb i określenia wielkości poszczególnych pomieszczeń. Konieczna tu jest współpraca pedagoga, architekta i lekarza-higienisty. Celem uniknięcia błędów przy teoretycznym ustalaniu norm budownictwa szkolnego należy uzyskane wskaźniki teoretyczne skonfrontować z już istniejącymi budynkami szkolnymi i zakładowymi. Należy zbadać dokładnie celowość poszczególnych pomieszczeń i ich rozmiarów przez obserwację życia szkoły czy zakładu przez cały dzień jego pracy.

Ta doświadczalna metoda kontrolowania norm jest wskazana ze względu na to, że pozornie wydaje się, iż np. kubatura 35 m^3 na 1 ucznia w szkole o 7 nauczycielach jest przesadnie obliczona. Zbadanie warunków pracy

TABLICA 5

PROGRAM BUDOWLANY (UŻYTKOWY) SZKÓŁ OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH STOPNIA PODSTAWOWEGO I LICEALNEGO

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość pomieszczeń w szk. 11 7 5 i 4	Wysokość pomieszczeń w szk. 3 i 2	Powierzchnia podłogi pomieszczeń w m. kw. i kubatura w m. sześć. w szkołach o liczbie nauczycieli: 11		7		5		4		3		2	
					i liczbie uczniów: 430		275		180		130		80		60	
					pow.	kub.	pow.	kub.	pow.	kub.	pow.	kub.	pow.	kub.	pow.	kub.
I	1	Izby lekcyjne	3,3	3,0	561	2624,96	357	1670,68	246	1151,28	172	804,96	120	577,20	67	322,30
II	2	Sale spec. biolog.	3,3	3,0	60	280,8	60	280,8	—	—	—	—	—	—	—	—
	3	„ „ fiz. chem.	3,3	3,0	66	308,88	66	308,88	66	308,88	60	280,80	—	—	—	—
	4	„ „ rob. ręcz.	3,3	3,0	84	393,12	84	393,12	72	336,96	72	336,96	54	259,75	30	144,30
	5	„ „ „ „	3,3	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	6	Gabinety-zbiory	3,3	3,0	24	112,32	24	112,32	24	112,32	24	112,32	14	67,35	15	72,20
	7	„ hodowla	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—
	8	„ chemiczne	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—
	9	„ skład rob. ręcz.	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	15	70,20	15	70,20	—	—	—	—
	10	Sala gimnastyczna *)	3,3	3,0	160	1102,40	160	1102,40	120	748,80	72	336,96	72	346,30	—	—
	11	Rozbieralnia	3,3	3,0	36	168,48	36	168,48	24	112,32	24	112,32	18	86,60	15	72,20
	12	„	3,3	3,0	36	168,48	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	13	Natryski	3,3	3,0	36	168,48	—	168,48	24	112,32	24	112,32	15	72,20	12	57,70
	14	Skład sprzętu	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—	—	—
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	3,3	3,0	70	327,60	54	252,72	42	196,60	42	196,60	33	158,73	15	72,20
	16	Spiżarnia	3,3	3,0	8	37,44	8	37,44	8	37,44	8	37,44	—	—	3	14,40

III	17	Jadalnia (świetlica)	3,3	3,0	51	238,68	66	308,88	—	—	—	—	—	—	—	—
	18	Pokój organ. uczn.	3,3	3,0	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	19	„ „ „	3,3	3,0	30	140,40	25	117,00	25	117,00	25	117,00	20	96,20	20	96.20
	20	„ „ „	3,3	3,0	25	117,00	20	93,60	—	—	—	—	—	—	—	—
	21	Biblioteka	3,3	3,0	30	140,40	30	140,40	24	112,32	24	112,32	18	86,60	18	86,60
	22	Czytelnia	3,3	3,0	51	238,68	51	238,68	30	140,40	50	234,00	—	—	—	—
IV	23	Szatnia	3,3	3,0	130	557,70	83	356,07	60	257,40	38	163,02	24	115,40	18	86,60
	24	Rekreacja	3,3	3,0	430	2012,40	275	1287,00	200	936,00	125	585,00	80	384,80	60	288,60
	25	Ustępy, umywalnie	3,3	3,0	90	421,20	60	280,80	42	196,60	28	131,04	24	115,40	24	115,40
	26	Przedsionki	3,3	3,0	14	65,52	11	51,48	7	32,76	4	18,70	3	14,40	3	14,40
	27	Klatki schodowe	3,3	3,0	150	702,00	120	561,60	80	384,40	36	168,48	—	—	—	—
V	28	Kancelaria	3,3	3,0	18	88,24	18	84,24	18	84,24	18	84,24	16	77,00	16	77,00
	29	Pokój kierownika	3,3	3,0	21	98,28	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	30	„ nauczycielski	3,3	3,0	26	121,68	24	112,32	18	84,24	18	84,24	—	—	—	—
	31	„ woźnego (składzik)	3,3	3,0	12	56,16	9	42,12	9	42,12	4	18,70	4	19,25	—	—
	32	Poczekalnia	3,3	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	33	Pokój lekarza (izolatka)	3,3	3,0	18	84,24	18	84,24	18	84,24	18	84,24	9	43,30	9	43,30
	34	„ dentysty	3,3	3,0	18	84,24	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
	35	Kotłownia i skład opału	2,4	2,0	120	421,20	70	245,70	60	187,20	60	187,20	60	156,00	20	52,00
VI	36	Piwnice	2,4	2,0	50	175,50	50	175,50	40	124,80	40	124,80	30	78,00	30	78,00
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,3	3,0	18	84,24	16	74,88	12	56,16	12	56,16	12	57,70	8	38,50
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźnego)	2,5	2,5	118	429,52	118	429,52	83	345,00	83	345,00	83	345,00	83	345,00
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,3	3,0	—	—	51	238,68	42	196,60	36	168,50	—	—	—	—
Powierzchnia netto ogółem			—		2651	—	2072	—	1447	—	1132	—	709,0	—	466	—
Kubatura brutto ogółem			—		—	12334,2		9754,99		6736,44		5083,80		3157,18		2076,90
Kubatura brutto na 1 uczn.			—		—	28,64		35,47		37,43		39,11		39,47		34,60

*) W szkołach 4- i 5- izbowych 3,3
„ 7- i 11- „ 5,0

takiej szkoły w rzeczywistości, utwierdzi nas w przekonaniu, że norma ta jest raczej skromna.

Normy kubatury pomieszczeń na 1 ucznia podane w tabl. 5 wykazują, że w szkołach mniejszych przeciętna kubatura pomieszczeń na 1 ucznia wzrasta. Gdy bowiem w szkole o 11 nauczycielach wynosi 28 m^3, to w szkole o 7 nauczycielach — już 35 m^3, a w szkole o 3 nauczycielach wynosi 36,7 m^3, w szkole o 2 nauczycielach — 41 m^3, a w szkole o 1 nauczycielu wynosi aż 51,5 m^3.

Na zjawisko to musimy zwrócić szczególną uwagę ze względu na konieczność upowszechnienia szkoły siedmioletniej na wsi poprzez likwidację szkół o 1 i 2 nauczycielach. Problem ten rozwiązywać będziemy: a) w drodze podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół o 1 nauczycielu na szkoły o 2 nauczycielach, a szkół o 2 nauczycielach na szkoły o 3 nauczycielach, zakładając, że te ostatnie realizować będą już program pełnej szkoły siedmioklasowej, b) przez komasację szkół nisko zorganizowanych w szkoły o 3 i 4 nauczycielach, c) przez organizowanie szkół zbiorczych wysoko zorganizowanych.

Zagadnienie przebudowy sieci szkół dla realizacji postulatu upowszechnienia szkoły siedmioletniej jest przede wszystkim problemem ekonomicznym, wymaga bowiem poważnych środków materialnych na budownictwo szkolne, wyposażenie szkół w sprzęt i pomoce naukowe. Ustalając normy przeciętne dla budownictwa szkolnego na okres Planu Sześcioletniego musimy przyjąć normy optymalne, unikając norm minimalnych, stawiamy wszak mocno sprawę podniesienia kulturalnego wsi i wyrównania różnic kulturalnych między wsią a miastem, które przyspieszy socjalizację wsi. W szkołach wiejskich, jako mniejszych, norma kubatury na 1 ucznia jest z reguły wyższa.

W wyniku długotrwałej pracy komisyjnej w Ministerstwie Oświaty nad standartami budynków szkolnych przy współudziale nauczycieli, pracowników pedagogicznych administracji szkolnej i architektów opracowane zostały optymalne normy dla budownictwa oświatowego, które po zatwierdzeniu przez ministra Oświaty, ministra Budownictwa i Państwową Komisję Planowania Gospodarczego staną się normami obowiązującymi. Normy te przedstawia tabl. 6.

Współczynnik kosztów budowy podany w tej tabeli określa stopień podrożenia budowli ze względu na specjalne instalacje i urządzenia techniczne, bądź też zwiększenia kosztów budowy z powodu monumentalności i reprezentacyjności budynku.

TABLICA 6

NORMY BUDOWNICTWA OŚWIATOWEGO

Lp.	Rodzaje szkół i zakładów	kubatura pomieszczeń przypadająca na 1 ucz.	współczynnik kosztu budowy 1 m³
1.	Przedszkola	18 m³	1
2.	Szkoły podstawowe	35 m³	1
3.	Szkoły średnie ogólnokształcące	35 m³	1
4.	Szkoły zawodowe przemysłowe	45 m³	1
5.	Szkoły zawodowe admin. handl. i spółdzielcze	35 m³	1
6.	Szkoły zawodowe włókiennicze, odlewnicze i 5-letnie mechaniczne	60 m³	1
7.	Szkoły wyższe: humanist., prawo, ekonomia	40 m³	1,5
8.	Szkoły wyższe: medycyna, weteryn., stomatologia, mat.-przyrodnicze	60 m³	2
9.	Szkoły wyższe: technika	100 m³	2
10.	Domy turnusowe	130 m³	1
11.	Domy kolonijne	60 m³	0,8
12.	Domy dziecka (w tym internat i pokoje dla wychowawców)	100 m³	1
13.	Domy kultury dziecięcej	100 m³	1,5
14.	Bursy i internaty	80 m³	1

Normy podane w tabl. 6 mają zastosowanie przy pełnym wykończeniu całego projektowanego budynku. Ze względu na ograniczone środki materialne trzeba będzie pójść na etapowość w wykańczaniu wznoszonych budynków i rezygnować w wielu wypadkach w okresie Planu Sześcioletniego z niektórych pomieszczeń, odkładając dobudowanie ich w okresie następnego planu wieloletniego. Oczywiście projekty architektoniczne tych budowli muszę uwzględniać etapowość wznoszenia budynku.

W tabl. 7, 8, 9 i 10 podaję przykładowo możliwości budowy etapami z uwzględnieniem nie tylko dwóch, ale i 3 etapów. Tablice te zawierają również normy kubatury na 1 ucznia w każdym etapie.

TABLICA 7

SZKOŁA O 7 IZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 275 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m²)				Kubatura brutto (w m³)				Uwagi
				Etapy				Etapy				
				I	II	III	Razem	I	II	III	Razem	
I	1	Izby lekcyjne	3,30	306	51	—	357	1432,0	238,68	—	1670,68	
II	2	Sale spec. biolog.	„	—	—	60	60	—	—	208,80	280,80	
	3	„ „ fiz. chem.	„	—	66	—	66	—	308,88	—	308,88	
	4	„ „ rob. ręcz.	„	84	—	—	84	393,12	—	—	393,12	
	5	„ „ „ „	„	—	—	—	—	—	—	—	—	
	6	Gabinety-zbiory	„	—	24	—	24	—	112,32	—	112,32	
	7	„ hodowla	„	—	—	18	18	—	—	84,24	84,24	
	8	„ chemiczne	„	—	18	—	18	—	84,24	—	84,24	
	9	„ skład rob. ręcz.	„	—	18	—	18	—	84,24	—	84,24	
	10	Sala gimnastyczna	5,00	160	—	—	160	1102,40	—	—	1102,40	
	11	Rozbieralnia	3,30	36	—	—	36	168,48	—	—	168,48	
	12	„	„	—	—	—	—	—	—	—	—	
	13	Natryski	„	36	—	—	36	168,48	—	—	168,48	
	14	Skład sprzętu sport.	„	—	18	—	18	—	84,24	—	84,24	
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	„	—	—	54	54	—	—	252,72	252,72	
	16	Spiżarnia	„	—	—	8	8	—	—	37,44	37,44	

III	17	Jadalnia (świetlica)	„	—	—	66	66	—	—	308,88	308,88	
	18	Pokój organ. uczn.	„	—	—	—	—	—	—	—	—	
	19	„ „ „	„	—	25	—	25	—	117,00	—	117,00	
	20	„ „ „	„	—	—	20	20	—	—	93,60	93,60	
	21	Biblioteka	„	—	—	30	30	—	—	140,40	140,40	
	22	Czytelnia	„	—	—	51	51	—	—	238,68	238,68	
IV	23	Szatnia	3,00	—	83	—	83	—	356,07	—	356,07	
	24	Rekreacja, koryt. hall, pomieszczenia spec.	3,30	135	70	70	275	631,80	327,60	327,60	1287,00	
	25	Ustępy, umywalnie	„	60	—	—	60	280,80	—	—	280,80	
	26	Przedsionki	„	11	—	—	11	51,48	—	—	51,48	
	27	Klatki schodowe	„	85	35	—	120	397,80	163,80	—	561,60	
V	28	Kancelaria	„	18	—	—	18	84,24	—	—	84,24	
	29	Pokój kierownika	„	—	—	—	—	—	—	—	—	
	30	„ nauczycielski	„	24	—	—	24	112,32	—	—	112,32	
	31	„ woźnego (składzik)	„	—	9	—	9	—	42,12	—	42,12	
	32	Poczekalnia	„	—	—	—	—	—	—	—	—	
	33	Pokój lekarza (izolatka)	„	—	18	—	18	—	84,24	—	84,24	
	34	„ dentysty	„	—	—	—	—	—	—	—	—	
	35	Kotłownia i skład opału	2,40	70	—	—	70	245,70	—	—	245,70	
VI	36	Piwnice	2,40	—	—	50	50	—	—	175,50	175,50	
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,30	—	16	—	16	—	74,88	—	74,88	
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźnego)	2,50	118	—	—	118	429,52	—	—	429,52	2 x 2 izby + 3 izby
VIII	39	Sala dla doroslych	3,30	—	—	51	51	—	—	238,68	238,68	Warunkowo
Powierzchnia netto ogółem			—	1143,70	450,30	478,0	2072,0	—	—	—	—	
Kubatura brutto ogółem			—	—	—	—	—	5498,14	2078,31	2178,54	9754,99	
Kubatura brutto na 1 uczn.			—	—	—	—	—	19,99	7,56	7,92	35,47	

TABLICA 8

SZKOŁA O 4 IZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 130 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m²)				Kubatura brutto (w m³)				Uwagi
				Etapy			Razem	Etapy			Razem	
				I	II	III		I	II	III		
I	1	Izby lekcyjne	3,30	172	—	—	172	804,96	—	—	804,96	
II	2	Sale spec. biolog.	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	3	„ „ foz. chem.	3,30	—	60	—	60	—	280,80	—	280,80	
	4	„ „ rob. ręcz.	3,30	—	72	—	72	—	336,96	—	336,96	
	5	„ „ „ „	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	6	Gabinety-zbiory	3,30	—	24	—	24	—	112,32	—	112,32	
	7	„ hodowla	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	8	„ chemia	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	9	„ skad rob. ręcz.	3,30	—	15	—	15	—	70,20	—	70,20	
	10	Sala gimnastyczna	3,30	72	—	—	72	336,96	—	—	336,96	
	11	Rozbieralnia	3,30	24	—	—	24	112,32	—	—	112,32	
	12	„	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	13	Natryski	3,30	24	—	—	24	112,32	—	—	112,32	
	14	Skład sprzętu	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	3,30	—	—	42	42	—	—	196,60	196,60	
	16	Spiżarnia	3,30	—	—	8	8	—	—	37,44	37,44	

III	17	Świetlica	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	18	Pokój organ. uczn.	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	19	„ „ „	3,30	—	25	—	25	—	117,00	—	117,00	
	20	„ „ „	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	21	Biblioteka	3,30	—	—	24	24	—	—	112,32	112,32	
	22	Czytelnia (jadalnia)	3,30	—	—	50	50	—	—	234,00	234,00	
IV	23	Szatnia	3,00	—	38	—	38	—	163,02	—	163,02	
	24	Rekreacja, koryt. hall, pomieszczenia spec.	3,30	85	20	20	125	397,80	93,60	93,60	585,00	
	25	Ustępy, umywalnie	3,30	—	—	28	28	—	—	131,04	131,04	
	26	Przedsionki	3,30	4	—	—	4	18,70	—	—	18,70	
	27	Klatki schodowe	3,30	36	—	—	36	168,48	—	—	168,48	
V	28	Kancelaria	3,30	18	—	—	18	84,24	—	—	84,24	
	29	Pokój kierownika	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	30	„ nauczycielski	3,30	—	18	—	18	—	84,24	—	84,24	
	31	„ woźnego (składzik)	3,30	—	4	—	4	—	18,70	—	18,70	
	32	Poczekalnia	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	33	Pokój lekarza (izolatka)	3,30	—	18	—	18	—	84,24	—	84,24	
	34	„ dentysty	3,30	—	—	—	—	—	—	—	—	
	35	Kotłownia i skład opału	2,40	60	—	—	60	187,20	—	—	187,20	
VI	36	Piwnice	2,40	—	—	40	40	—	—	124,80	124,80	3 izby + 2 izby
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,30	—	12	—	12	—	56,16	—	56,16	
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźnego)	2,50	83	—	—	83	345,28	—	—	345,28	warunkowo
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,30	—	—	36	36	—	—	168,50	168,50	
Powierzchnia netto ogółem			—	578	306	248	1132	—	—	—	—	
Kubatura brutto ogółem			—	—	—	—	—	2568,26	1417,24	1098,30	5083,80	
Kubatura brutto na 1 uczn.			—	—	—	—	—	19,76	10,90	8,45	39,11	

TABLICA 9

SZKOŁA O 3 IZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 80 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m²)				Kubatura brutto (w m³)				Uwagi
				Etapy			Razem	Etapy			Razem	
				I	II	III		I	II	III		
I	1	Izby lekcyjne	3,0	120	—	—	120	577,20	—	—	577,20	
II	2	Sale spec. biolog.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	3	„ „ fiz. chem.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	4	„ „ rob. ręcz.	3,0	—	54	—	54	—	259,75	—	259,75	
	5	„ „ „ „	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	6	Gabinety-zbiory	3,0	14	—	—	14	67,35	—	—	67.35	
	7	„ hodowla	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	8	„ chemiczne	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	9	„ skład rob. ręcz.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	10	Sala gimnastyczna	3,0	—	72	—	72	—	346,30	—	346,30	
	11	Rozbieralnia	3,0	—	18	—	18	—	86,60	—	86,60	
	12	„	3;0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	13	Natryski	3,0	—	15	—	15	—	72,20	—	72,20	
	14	Skład sprzętu	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	15	Nauka gotow. przyg. posiłków	3,0	—	—	33	—	—	—	158,73	158,73	
	16	Spiżarnia	3,0	—	—	—	33	—	—	—	—	

III	17	Świetlica	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	18	Pokój organ. uczn.	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	19	„ „ „	3,0	—	—	20	20	—	—	96,20	96,20	i sklep uczn.
	20	„ „ „	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	21	Biblioteka	3,0	—	—	18	18	—	—	86,60	86,60	
	22	Czytelnia	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
IV	23	Szatnia	3,0	—	24	—	24	—	115,40	—	115,40	służy jako ja-
	24	Rekreacja, hall, koryt. pomieszczenia spec.	—	58	22	—	80	279,00	105,80	—	384,80	dalnia
	25	Ustępy, umywalnie	3,0	—	—	24	24	—	—	115,40	115,40	
	26	Przedsionki	3,0	3	—	—	3	14,40	—	—	14,40	
	27	Klatki schodowe	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
V	28	Kancelaria	3,0	16	—	—	16	77,00	—	—	77,00	
	29	Pokój kierownika	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	30	„ nauczycielski	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	31	„ woźnego (składzik)	3,0	—	4	—	4	—	19,25	—	19,25	
	32	Poczekalnia	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	33	Pokój lekarza (izolatka)	3,0	—	9	—	9	—	43,30	—	43,30	
	34	„ dentysty	3,0	—	—	—	—	—	—	—	—	
	35	Kotłownia i skład opału	2,00	30	30	—	60	78,00	78,00	—	156,00	
VI	36	Piwnice	2,00	—	—	30	30	—	—	78,00	78,00	
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,00	—	12	—	12	—	57,70	—	57,70	
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela (woźnego)	2,50	43	35	—	83	200,00	145,00	—	345,00	3 izby + 2 izby
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
Powierzchnia netto ogółem				289,00	295,00	125,00	709,00					
Kubatura brutto ogółem								1292,95	1329,30	534,93	3157,18	
Kubatura brutto na 1 uczn.								16,16	16,62	6,69	39,47	

TABLICA 10

SZKOŁA O 2 IZBACH LEKCYJNYCH

uczniów 60 (średnio)

Grupa	L. p.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w metrach	Powierzchnia netto (w m²)				Kubatura brutto (w m³)				Uwagi
				Etapy			Razem	Etapy			Razem	
				I	II	III		I	II	III		
I	1	Izby lekcyjne	3,00	67	—	—	67	322,30	—	—	322,30	
II	2	Sale spec. biolog.	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	3	„ „ fiz. chem.	3.00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	4	„ „ rob. ręcz.	3,00	—	—	30	30	—	—	144,30	144,30	
	5	„ „ „ „	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	6	Gabinety-zbiory	3,00	—	15	—	15	—	72,20	—	72,20	
	7	„ hodowla	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	8	„ chemiczne	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	9	„ skład rob. ręcz.	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	10	Sala gimnastyczna	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	11	Rozbieralnia	3,00	—	15	—	15	—	72,20	—	72,20	
	12	„	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	13	Natryski	3,00	—	12	—	12	—	57,70	—	57,70	
	14	Skład sprzętu	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	15	Nauka gotow. i przyg. posiłków	3,00	—	—	15	15	—	—	72,20	72,20	
	16	Spiżarnia	3,00	—	—	3	3	—	—	14,40	14,40	

III	17	Jadalnia (świetlica)	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	18	Pokój organ. uczn.	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	19	„ „ „	3,00	—	—	20	20	—	—	96,20	96,20	i sklep uczniowski
	20	„ „ „	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	21	Biblioteka	3,00	—	18	—	18	—	86,60	—	86,60	
	22	Czytelnia	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
IV	23	Szatnia	3,00	18	—	—	18	86,60	—	—	86,60	
	24	Rekreacja, hall, koryt. pomieszczenia spec.	3,00	40	20	—	60	192,40	96,20	—	288,60	jako sala gimn. i jadalnia
	25	Ustępy, umywalnie	3,00	—	—	24	24	—	—	115,40	115,40	
	26	Przedsionki	3,00	3	—	—	3	14,40	—	—	14,40	
	27	Klatki schodowe	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
V	28	Kancelaria	3,00	16	—	—	16	77,00	—	—	77,00	
	29	Pokój kierownika	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	30	„ nauczycielski	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	31	„ woźnego (składzik)	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	32	Poczekalnia	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	33	Pokój lekarza (izolatka)	3,00	—	9	—	9	—	43,30	—	43,30	
	34	„ dentysty	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
	35	Kotłownia i skład opału	2,00	20	—	—	20	52,00	—	—	52,00	
VI	36	Piwnice	2,00	—	—	30	30	—	—	78,00	78,00	
	37	Magazyn sprzęt. szkoln.	3,00	—	8	—	8	—	38,50	—	38,50	
VII	38	Mieszkanie kierownika, nauczyciela	2,50	83	—	—	83	345,00	—	—	345,00	2 izby + 3 izby
VIII	39	Sala dla dorosłych	3,00	—	—	—	—	—	—	—	—	
Powierzchnia netto ogółem				247	97	122	466					
Kubatura brutto ogółem								1089,70	466,70	520,50	2076,90	
Kubatura brutto na 1 uczn.								18,20	7,70	8,70	34,60	

Tendencjom zmierzającym do ograniczenia wysokości norm kubatury pomieszczeń na 1 ucznia należy się kategorycznie przeciwstawić, biorąc pod uwagę fakt, że budynek szkolny wznosimy dla przyszłości, że okres jego użytkowania będzie wynosił 100 i więcej lat. Nie można więc dopuścić do wznoszenia budynków szkolnych karłowatych, nie odpowiadających racjonalnym wymogom higieny szkolnej, gdyż byłoby to marnotrawstwem grosza publicznego. Postęp techniczny i kulturalny socjalistycznego społeczeństwa przyszłości nakazuje rozwiązania w dziedzinie budownictwa oświatowego posiadające perspektywę rozwoju.

Planowanie w dziedzinie oświaty wymaga również ustalenia norm wyposażenia w urządzenia szkolne, sprzęt i pomoce naukowe. Zaspokajanie potrzeb szkół w tym zakresie nie może być żywiołowe. Zachodzi konieczność ustalenia standartów wyposażeniowych na 1 ucznia, na klasę lub grupę uczniów. Sprawa ta leży dotychczas odłogiem, a wymaga ona skrupulatnych badań specjalistów, pedagogów i dydaktyków.

Standarty wyposażeniowe winny obejmować:

a) zestawienie sprzętu (umeblowania) klasy szkolnej, pracowni i sal specjalnych we wszystkich kategoriach szkół i zakładów;

b) zestawienie pomocy naukowych dla poszczególnych kategorii szkół — pomocy takich, które nie wchodzą w skład pracowni przedmiotowych i są przeznaczone jedynie do demonstracji podczas lekcji w klasie;

c) zestawienie pomocy naukowych potrzebnych w pracowniach szkolnych, umożliwiających prowadzenie własnoręcznych ćwiczeń uczniowskich (pracownia fizyczna, chemiczna, biologiczna, geograficzna itp.);

d) zestawienie urządzeń, narzędzi i maszyn warsztatowych dla szkół ogólnokształcących i w szczególności szkół zawodowych różnych typów i poziomów;

e) zestawienie wyposażenia sali gimnastycznej;

f) normy zużycia materiałów do ćwiczeń i zajęć praktycznych na 1 ucznia;

g) zestawienie wyposażenia sali gimnastycznej;

h) ustalenie wielkości księgozbiorów na klasę, szkołę lub ucznia w bibliotekach szkolnych.

Sprawa ustalenia norm i wskaźników wyposażeniowych jest zagadnieniem bardzo trudnym i skomplikowanym. Wyposażenie bowiem obejmu-

je tysiące różnych pozycji sprzętu i pomocy naukowych. Najwłaściwsze będzie tu wprowadzenie określonych norm dla szkoły, klasy, pracowni lub warsztatu.

Przykładowo podam standart wyposażenia klasy na 40 uczniów w sprzęt:

Ławki lub stoliki 2-osobowe	20 szt.
Stół dla nauczyciela	1 „
Krzesło dla nauczyciela	1 „
Tablica wisząca	1 „
Tablica stojąca	1 „
Szafa	1 „
Ramy do godła państwowego i portretów .	4 „

Standart wyposażeniowy np. pracowni biologicznej można by ustalić w sposób podany na str. 76 i 77 w tabl. 11.

Ustaliwszy w podany przykładowo sposób zestaw sprzętu lub pomocy naukowych, w planie wyposażenia operowalibyśmy pojęciem klasy, pracowni lub warsztatu.

Na obecnym etapie zaopatrywania szkół w pomoce naukowe napotykamy na trudności produkcyjne w tej dziedzinie. Po ustaleniu znormalizowanego standartu pomocy naukowych na szkołę, pracownię, warsztat wystąpią przeszkody przy nabywaniu w przemyśle całego kompletu tych pomocy w ciągu okresu budżetowego. Nabycie niepełnego zestawu pomocy skomplikuje sprawozdawczość i uniemożliwi posługiwanie się standartem przy budowie następnego planu, który opierać się musi na wykonaniu planu poprzedniego.

Ten skomplikowany problem posługiwania się w planowaniu normami wyposażenia w pomoce naukowe można rozwiązać przez nastawienie pewnych gałęzi przemysłu państwowego na planową produkcję w tej dziedzinie i rozbudowę specjalnego zakładu przemysłowego, zajmującego się wyłącznie produkcją (ewentualnie montażem) i dystrybucją pomocy naukowych wykonywanych według ustalonych i zatwierdzonych norm standartowych.

Przedsiębiorstwem tego typu są Państwowe Zakłady Pomocy Szkolnych oraz częściowo Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, gdy chodzi o pomoce typu graficznego (obrazy, mapy, wykresy itp.). Przedsiębiorstwa te winny zająć się planowo produkcją seryjną pomocy naukowych i ewentualnie sprzętu szkolnego. W szczególności PZPS powinny prowadzić prace badawcze nad ulepszaniem istniejących urządzeń i pomocy

TABLICA 11

STANDART WYPOSAŻENIOWY PRACOWNI BIOLOGICZNEJ JEDNOIZBOWEJ (UPROSZCZONY)

l.p.	A. Umeblowanie	Ilość	l.p.	B. Pomoce naukowe	Ilość	Lp.	C. Przybory wycieczkowe	Ilość
1.	Tablica	1	1.	Komplet mikroskopów	12	1.	Siatka do łowienia motyli z muślinu	1
2.	Stół nauczycielski i krzesło	2	2.	Komplet lup aplanatycznych	12	2.	Obręcz do powyższej siatki, składana, ze specjalnym zameczkiem	1
3.	Stół nauczycielski pomocn.	1	3.	Komplet uczniowskich przyborów do mikroskopowania	36	3.	Siatka do łowienia okazów wodnych	1
4.	3-osobowe stoliki	12	4.	Przybory do mikroskopowania do użytku nauczyciela	1	4.	Siatka do łowienia planktonu z gęstej gazy młynarskiej	1
5.	Krzesła	36	5.	Akwarium zasadnicze ramowe	1	5.	Wiaderko do przenoszenia okazów wodnych	1
6.	Szafy ścienne i muzealne	1—3	6.	Trzy akwaria pomocnicze szklane	3	6.	Pudełko do zbierania owadów	1
7.	Stół i półki pod akwaria	1	7.	Gabloty. (Bielinek kapustnik, kornik, mrówki, rozwój chrabąszcza i in.)	6	7.	Kij uniwersalny do powyższych przyborów	1
8.	Stolik demonstracyjny	1	8.	Tablice. (Szkodniki drzew owocowych, grzyby jadalne i trujące, płazy, rasy bydła itp.)	25	8.	Zatruwaczka do owadów	1

Lp.	A. Umeblowanie	Ilość	Lp.	B. Pomoce naukowe	Ilość	Lp.	C. Przybory wycieczkowe	Ilość
9.	Zbiornik na wodę (gdzie nie ma wodociągów)	1	9.	Preparaty mikroskopowe w kompletach po 10 sztuk. (Przekrój poprzeczny i podłużny korzenia, łodygi, liścia, pyłek kwiatowy, przekrój skóry ssaka, szlif z kości i in.)	36	9.	Probówki z płaskim dnem i ściśle dopasowanymi nakrywkami metalowymi	10
			10.	Szkielety kręgowców. (Psa, ptaka, ryby, jaszczurki, węża)	5			
			11.	Okazy wypchane ssaków i ptaków. (Np. tchórz, królik, gołąb, jastrząb)	5			
			12.	Okazy gadów suszone i konserwowane na mokro. (Np. jaszczurka zwinka, zaskroniec, żmija, żółw)	4			
			13.	Okazy owadów suszone. (Np. bielinek kapustnik, barczatka sosnówka, pszczoła miododajna, mucha domowa, komary)	10			
			14.	Przeźrocza i filmy (Komplet)	1			

szkolnych i możliwością korzystania z doświadczeń zagranicy w tej dziedzinie. Do zadań PZPS, a częściowo i PZWS winno należeć opracowywanie wzorców pomocy i urządzeń szkolnych, warunków dydaktyczno-technicznych, prototypów, wzorców oraz dokonywanie prób przy współudziale Ministerstwa Oświaty i Ośrodków dydaktyczno-naukowych i szkół. Trzeba, aby PZPS stały się organem Ministerstwa Oświaty w zakresie planowego zaopatrywania szkół wszystkich typów w pomoce naukowe i instrumenty do badań naukowych.

W wypadku niemożliwości wyprodukowania pełnego kompletu pomocy naukowych standarty można by dzielić na grupy seryjne, przy czym serie winny być tak opracowane, aby uwzględniały zarówno hierarchię potrzeb, jak i możliwości produkcyjne. Zasadą powinno być, że w ciągu roku cała seria, stanowiąca część pełnego standartu, musi być wyprodukowana i szkołom dostarczona.

Z powyższych uwag widzimy, że sprawa jest trudna i wymaga poważnych studiów przy współpracy nauczycielstwa i przedstawicieli zakładów produkujących pomoce naukowe. Rozpracowanie tego zagadnienia jest jednak konieczne i pilne. W Planie Sześcioletnim przewidujemy na wyposażenie szkół około 40 miliardów. Aby suma ta mogła być zużyta celowo, muszą być opracowane standarty wyposażeniowe dla wszystkich typów szkół, domów dziecka, internatów, domów akademickich, świetlic dziecięcych, ogrodów jordanowskich i bibliotek.

5. PERSPEKTYWY BUDOWNICTWA SZKOLNEGO W PLANIE SZEŚCIOLETNIM

Rozważmy problem budownictwa szkolnego w okresie Planu Sześcioletniego. Niestety nie posiadamy jeszcze szczegółowo opracowanej inwentaryzacji budynków szkolnych. Prace w tej dziedzinie przeprowadza obecnie Ministerstwo Oświaty. Za kilka miesięcy będziemy mieli pełny obraz stanu budynków szkolnych i ustalimy na tej podstawie zupełnie ściśle potrzeby w zakresie budownictwa szkolnego. Ułatwi to nam opracowanie Planu Sześcioletniego w tej dziedzinie.

W chwili obecnej możemy określić w przybliżeniu potrzeby budowlane oświaty w latach 1950—1955.

Szkolnictwo podstawowe

Zacznijmy od najtrudniejszego problemu, od budownictwa szkół podstawowych. Potrzeby w tym zakresie są olbrzymie.

Według prowizorycznych danych uzyskanych przez Ministerstwo Oświaty ze szkół na podstawie ankiety: „Inwentaryzacja budynków i lokali szkolnych" w dniu 1 listopada 1948 wypadało na 1 ucznia szkoły podstawowej tylko 13 m^3 przestrzeni szkolnej w budynkach własnych i wynajętych, gdy racjonalna norma powinna wynosić 35 m^3 na ucznia, a minimalna norma, przewidywana w okresie Planu Sześcioletniego dla pierwszego etapu budowy określona została na 20 — 22 m^3 na ucznia. Na podniesienie do tej normy pomieszczeń szkolnych w drodze budowy nowych szkół potrzeba by było około 200 miliardów złotych. Oczywiście kwoty takiej w okresie Planu Sześcioletniego nie uzyskamy.

Znajdujemy się obecnie w fazie ustalania przez Państwową Komisję Planowania Gospodarczego i Ministerstwo Oświaty sum, jakie będziemy mogli przeznaczyć na inwestycje budowlane i wyposażeniowe szkolnictwa. Planowane kwoty pieniężne na budowę i wyposażenie szkół podstawowych w okresie Planu Sześcioletniego przedstawia tabl. 12.

TABLICA 12

Zestawienie przypuszczalnych wydatków na szkolnictwo podstawowe w okresie Planu Sześcioletniego (1950—1955) w miliardach złotych

Rok	Inwestycje w szkolnictwie podstawowym			
	Środki skarbowe		Środki własne samorządów (limitowane)	
	budowlane	wyposażeniowe	budowlane	wyposażeniowe
1949	2,0	0,73	1,80	0,13
1950	2,7	1,00	1,85	0,14
1951	3,6	1,00	1,93	0,15
1952	5,8	1,60	1,91	0,16
1953	10,3	3,50	2,09	0,17
1954	13,7	3,80	2,37	0,18
1955	16,9	4,10	2,85	0,20
Razem w latach 1950—1955	55,0	15,73	13,00	1,00

Zgodnie z tą tablicą na budownictwo szkół stopnia podstawowego będziemy mogli przeznaczyć około 66 miliardów złotych, z czego środków skarbowych 53 miliardy oraz około 13,0 miliardów środków własnych samorządów. W granicach tej kwoty będziemy mogli planować w okresie 6-lecia 1950 — 1955 budowę szkół.

Wielkie potrzeby lokalowe szkół wynikają również z danych opracowanych przez Biuro Statystyczne Min. Oświaty pod kierunkiem dra Mariana Falskiego. Z danych tych wynika, że brak odpowiedniej ilości izb szkolnych utrudni podniesienie stopnia organizacyjnego, pozwalającego realizować program pełnej siedmioletniej szkoły.

Oto w dniu 1.10.1948 r. (bieżący rok szkolny) mieliśmy

4696	szkół	z	liczbą	dzieci	od	61	do	250	posiadających 2 izby
2494	„	„	„	„	101	„	300	„	3 „
756	„	„	„	„	201	„	400	„	4 „
397	„	„	„	„	251	„	400	„	5 „

Należy tu sobie jeszcze wyjaśnić, że poważną część pomieszczeń szkolnych, objętych zarówno inwentaryzacją, jak i statystyką dra Falskiego należałoby wyeliminować, jako nie nadającą się dla celów szkolnych, jako urągającą najprymitywniejszym wymaganiom higieny szkolnej (ciemne, duszne, bez pomieszczeń rekreacyjnych, bez szatni, często nawet bez podłogi).

Ta ciężka sytuacja szkolnictwa na odcinku pomieszczeń szkolnych jest wynikiem zaniedbań okresu drugiej rzeczypospolitej w dziedzinie budownictwa szkolnego oraz ogromnych zniszczeń wojennych. Rozwiązanie wielkiego problemu budownictwa szkolnego rządy sanacyjne pozostawiły filantropijnej działalności T-wa Popierania Budowy Publ. Szkół Powszechnych.

W warunkach poważnych trudności lokalowych szkół podstawowych musimy problem upowszechnienia szkoły siedmioletniej połączyć z walką o budynki szkolne. Problem szczególnie ważny dla wsi, gdzie brak izb szkolnych i mieszkań dla nauczycieli odczuwa się najdotkliwiej. Uniemożliwia to podnoszenie poziomu organizacyjnego szkół w tych wypadkach, gdzie

jest to konieczne ze względu na liczbę dzieci w obwodzie. Sprawa jest ważna z uwagi na perspektywy rozwoju wsi w kierunku socjalizmu. Wprowadzając elementy socjalistyczne do gospodarki drobnotowarowej na wsi, przeprowadzając maszynizację i technizację wsi musimy równocześnie podnosić poziom kultury mas chłopskich. Wiąże to się z całokształtem problemu wyrównania kulturalnego między miastem i wsią, a w konsekwencji z budową jednorodnego klasowo i kulturalnie społeczeństwa przeszłości.

Upowszechnienie szkoły siedmioklasowej łączy się więc nierozerwalnie z racjonalnie opracowanym planem budownictwa szkolnego.

Przed przystąpieniem do opracowania planu budowy szkół podstawowych zachodzi potrzeba ustalenia sieci szkolnej. Zagadnienie to łączy się z zasadniczą koncepcją organizacji szkolnictwa, zmierzającą do objęcia wszystkich dzieci w Polsce siecią szkół realizujących program pełnej siedmioklasowej szkoły. Zgodnie z dotychczasowymi doświadczeniami można przyjąć, że cel ten najłatwiej będzie można osiągnąć, gdy szkoły o 1 nauczycielu znikną niemal zupełnie, a szkoły o 2 nauczycielach realizować będą program 6 klas, szkoły o 3 nauczycielach zaś już program pełnej szkoły siedmioklasowej. Tego rodzaju koncepcja jest możliwa przy małym obciążeniu nauczyciela uczniami w szkołach o 2 i 3 nauczycielach. Jeśli np. w szkole o 2 nauczycielach realizującej program 6 klas będziemy mieli 40 dzieci, to przeciętnie na jedną klasę wypadnie około 6 do 7 dzieci, a przy połączeniu dwóch klas (nauka głośna i cicha) w komplet otrzymamy przeciętnie około 12 do 14 dzieci uczących się jednocześnie w izbie szkolnej. Przy tak małej liczbie dzieci w komplecie oraz po zastosowaniu odpowiednich metod dydaktycznych w szkole o 2 nauczycielach można będzie skutecznie realizować program sześciu klas pełnej szkoły podstawowej. Z tych samych względów szkoła o 3 nauczycielach będzie mogła realizować program siedmiu klas.

Przyjęcie tego rodzaju koncepcji organizacyjnej pociągnie za sobą odpowiednią przebudowę sieci szkolnej. Na podstawie materiałów uzyskanych z Biura Badań i Statystyki Ministerstwa Oświaty ustaliłem przewidywaną liczbę szkół podstawowych z podziałem na szkoły o 1, 2, 3, 4, 5 i więcej nauczycielach na koniec Planu Sześcioletniego. Tabl. 13 przedstawia sumaryczne zestawienie tych szkół.

TABLICA 13

Zestawienie przewidywanej liczby szkół podstawowych na rok 1955

Szkoły		liczba szkół	Uwagi
z liczbą dzieci	z liczbą nauczycieli		
Do 20	1	240	
21—60	2	6700	
61—100	3	4600	
101—150	4	3700	
Ponad 150	5 i więcej	6800	
Razem	—	22040	

Podana w tabl. 13 struktura sieci szkolnej, polegająca na wydatnym zmniejszeniu obciążenia nauczyciela dziećmi w szkołach o 2 i 3 nauczycielach jest przedmiotem dyskusji w Ministerstwie Oświaty. Wysuwane są również dwie inne koncepcje sieci szkolnej, a mianowicie : 1) przy zachowaniu liczby dzieci w obwodach podanej w tablicy 13 projektuje się, aby szkoły o 1 nauczycielu i o 2 nauczycielach realizowały program pełnej szkoły siedmioklasowej, 2) szkoła o 1 nauczycielu organizowana byłaby w obwodach posiadających do 40 dzieci i realizowałyby program 4 klas szkoły podstawowej, w obwodach o 40 — 80 dzieci organizowałoby się według tej koncepcji szkoły o 2 nauczycielach, które realizowałyby program 6 klas szkoły podstawowej.

Zarówno pierwsza jak i druga koncepcja są mało realne. Realizacja pełnego programu szkoły siedmioklasowej przez jednego nauczyciela nawet przy najmniejszym obciążeniu dziećmi jest biurokratyczną fikcją. Również 2 nauczycieli w szkole dla 60 dzieci nie będzie w stanie zrealizować programu siedmiu klas szkoły podstawowej. Koncepcja ta stwarza tylko łatwe pozory upowszechnienia pełnej szkoły siedmioklasowej. Zarówno ze strony nauczycielstwa, jak i ze strony pracowników pedagogicznych administracji szkolnej spotyka się ze sprzeciwem.

Koncepcja druga podnosi wydatnie obciążenie nauczyciela dziećmi i opiera się na tzw. zbiorczości. Pozostawia ona ponad 3500 szkół o 1 nauczycielu, realizujących program tylko 4 klas szkoły podstawowej z liczbą 100 000 do 115 000 dzieci. Teoretycznie dzieci kończące czwartą klasę tych szkół będą włączone do sieci szkół zbiorczych odległych o 3 do 4 km.

W praktyce jednak zbiorczość szkolna napotyka na duże trudności. W środowisku wiejskim odległość 4 kilometrów od punktu szkolnego jest zbyt uciążliwa dla dzieci, zwłaszcza w porze słotnej, roztopów, zasp i zawiei śnieżnych. Uciążliwość drogi do szkoły godzi przede wszystkim w dzieci biedoty wiejskiej. Mimo znacznego podwyższenia stopy życiowej w Polsce Ludowej wśród mas pracujących chłopów, mamy jeszcze duże zaległości na tym odcinku, które usuwać będziemy stopniowo. Brak odpowiedniego obuwia, cieplej odzieży dla dzieci małorolnych i bezrolnych chłopów, trudności w dostaniu się do szkoły w okresie jesiennych deszczów, zawiei śnieżnych, roztopów wiosennych utrudni egzekwowanie obowiązku szkolnego, obniży frekwencję i odbije się ujemnie na wynikach pracy szkolnej. Doświadczenia z lat przedwojennych potwierdzają istnienie tych trudności. Przed wojną, a także i w pierwszym okresie po wojnie ze szkół zbiorczych korzystały przede wszystkim dobrze wyposażone w odzież dzieci bogatych chłopów, dzieci sklepikarzy wiejskich, młynarzy itp.

Również przyjęcie zasady, aby 2 nauczycieli przy obciążeniu: 40 dzieci na nauczyciela, mogło realizować program 6 klas szkoły podstawowej, wydaje się mało realne.

Osobiście wypowiadam się za koncepcją sieci szkolnej wyrażoną w tabl. 13, jako jedynie realną i pozwalającą na upowszechnienie pełnej szkoły siedmioklasowej na wsi bez stwarzania biurokratycznych fikcji. Zdaję sobie równocześnie sprawę z aspektu ekonomicznego tego problemu, lecz trudności, jakie mogą na tym tle powstać, są do pokonania.

Zgodnie z tą koncepcją w okresie Planu Sześcioletniego znikną niemal zupełnie szkoły o 1 nauczycielu, szkoły o 2 nauczycielach będą realizowały program 6 klas, a szkoły o 3 nauczycielach — program pełnej szkoły siedmioklasowej [11]).

Jak zamierzenia te będzie można zrealizować w oparciu o istniejące warunki lokalowe i perspektywy budownictwa szkolnego w okresie lat 1950 — 1955?

Zacznijmy od szkół o 2 nauczycielach.

Obwodów szkolnych z liczbą dzieci do 60 — mamy zgodnie z danymi Biura Statyst. Min. Oświaty 7192. Część tych obwodów z liczbą dzieci poniżej 20 [12]) pozostanie nadal jako szkoły o 1 nauczycielu. Część szkół z liczbą

---

11) Zgodnie z ostatnimi decyzjami zapadłymi w Ministerstwie Oświaty zwyciężyła koncepcja kompromisowa: Szkoły o 2 nauczycielach organizowane będą w obwodach z liczbą dzieci od 20 do 80 (przyp. autora).

12) Według danych Biura Badań i Statyst. Min. Ośw. w dn. 1.X.1948 r. mieliśmy takich obwodów 238 z liczbą 4151 dzieci.

dzieci do 60 ulegnie komasacji (4 ÷ 5%). Po odliczeniu tych dwóch grup szkół otrzymamy około 6700 obwodów szkolnych o 2 nauczycielach, którym trzeba zapewnić warunki lokalowe. Ponieważ według danych Biura Badań i Statystyki w roku szkolnym 1948/49 672 szkoły z liczbą dzieci nie przekraczającą 60 miały już po 2 lub nawet więcej izb, przeto pozostaje około 6000 obwodów szkół o 2 nauczycielach, które weźmiemy w rachubę przy planowaniu budowy szkół. Zakładamy, że w połowie tych obwodów, posiadających już zresztą 1 izbę, będzie można rozwiązać sprawę w drodze donajęcia drugiej izby, remontu adaptacyjnego bądź prowizorycznej dobudowy izby do już istniejącej itp. Pozostaje więc 3000 obwodów, w których musimy wybudować nowe szkoły.

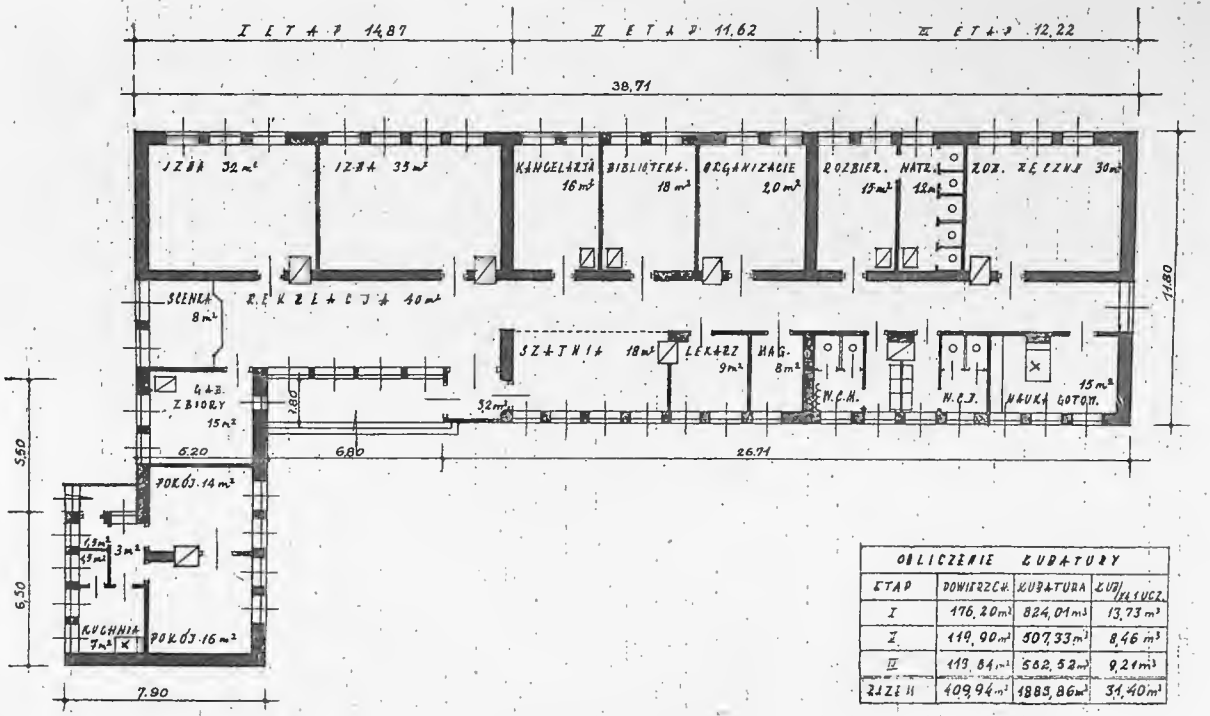
W dążeniu do zaspokojenia potrzeb lokalowych możliwie największej liczby szkół Ministerstwo Oświaty opracowało najskromniejsze standarty budowlane dla szkół o 2 nauczycielach. W oparciu o te standarty Wydział Budownictwa Min. Ośw. sporządził szkicowe projekty budynków tego typu przy założeniu, że będzie to pierwszy etap budowy. Następne etapy odsuną się na dalszą przyszłość, nieraz dość odległą. Tabl. 14 przedstawia wzorcowy szkic budynku szkoły o 2 nauczycielach (z uwzględnieniem mieszkań dla nauczycieli) o kubaturze 800 do 1000 m^3.

Koszt takiego budynku wyniesie przeciętnie, licząc po 5000 zł za 1 m^3, około 4,5 miliona złotych. Zakładam, że $^1/_3$ kosztów budowy częściowo w naturze (część robocizny, zwózka materiałów itp.), częściowo w gotówce pokryje gromada lub gmina. Państwo (Ministerstwo Oświaty) dałoby więc na każdą nowobudującą się szkołę o 2 nauczycielach 3 miliony złotych. W skali ogólnokrajowej potrzeba będzie na ten cel 9 miliardów z kredytów państwowych.

Szkół o 3 nauczycielach (obwody z liczbą dzieci 61 — 100) będziemy mieli 4558 [13]). Około 200 szkół tego typu powinno ulec komasacji, 270 szkół posiada już 3 izby. Pozostaje zatem w przybliżeniu około 4000 szkół o 3 nauczycielach, które w chwili obecnej nie mają 3 izb (w wielu wypadkach tylko dlatego, że są dziś jeszcze szkołami o 1, rzadziej o 2 nauczycielach). Można założyć, że 2000 obwodów upora się z trudnościami lokalowymi we własnym zakresie, w drodze wynajmu, remontów adaptacyjnych, dobudowy jednej lub dwóch izb do istniejących. Założenie to opieram na tym, że 646 obwodów o 3 nauczycielach posiada już 2 izby [13]). Zachodzi więc potrzeba wybudowania 2000 szkół o 3 nauczycielach. Tabl.

[13]) Dane Biura Badań i Statyst. Min. Ośw.

TABLICA 14



OBLICZENIE KUBATURY			
ETAP	POWIERZCH.	KUBATURA	ŚR. KUBATURA
I	176,20 m²	824,01 m³	13,73 m³
II	119,90 m²	507,33 m³	8,46 m³
III	113,84 m²	552,52 m³	9,21 m³
RAZEM	409,94 m²	1883,86 m³	31,40 m³

9 przedstawia szkic budynku szkoły o 3 nauczycielach, oparty na minimalnym standarcie pierwszego etapu budowy.

Kubatura budynku wyniesie przeciętnie 1200 m³. Koszt — 6 milionów złotych. Państwo da z kredytów skarbowych 4 miliony złotych, środki własne gromad lub gminy wyniosą około 2 milionów złotych. W skali ogólnokrajowej wydamy z kredytów skarbowych w okresie Planu Sześcioletniego na budowę szkół o 3 nauczycielach około 8 miliardów złotych.

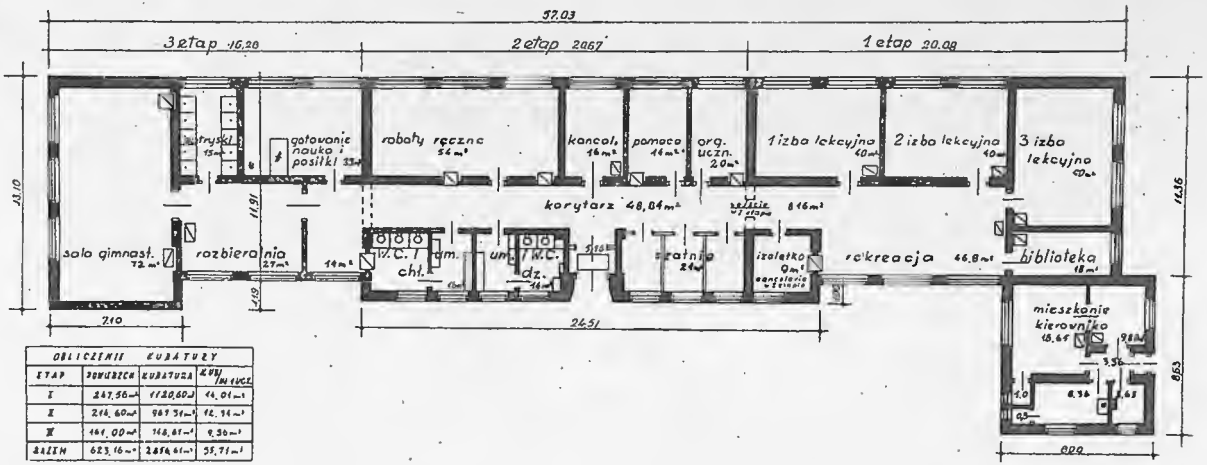
Szkół o 4 nauczycielach (obwody 101 — 150 dzieci) będziemy mieli 3358 [14]). W bieżącym roku szkolnym posiadamy już w 213 [14]) tego typu szkołach (obwodach) po 4 lub nawet więcej izb szkolnych, w 1444 [14]) obwodach po 3 izby oraz w 1548 obwodach po 2 izby, a tylko w 153 obwodach po 1 izbie. Można przyjąć, że w szkołach o 4 nauczycielach, posiadających 3 izby problem lokalowy nie nastręczy specjalnych trudności. W najgorszym razie, w wypadku niemożliwości donajęcia izby, trzeba będzie pójść na naukę popołudniową (w bardziej zwartych osiedlach). Szkoły posiadające 2 izby częściowo winny pójść po drodze wynajmu, częściowo po drodze nowej budowy. W olbrzymiej większości obwodów szkół o 4 nauczycielach, posiadających tylko jedną izbę i prawdopodobnie z powodu trudności wynajęcia dodatkowych izb tylko jednego nauczyciela, trzeba będzie wybudować nowe szkoły. Szacunkowo przyjmuję, że w obwodach szkół o liczbie dzieci 101 do 150 musimy wybudować 700 szkół. Koszt budowy takiej szkoły wyniesie około 7 milionów złotych. Można przyjąć, że ogólny koszt budowy szkół o 4 nauczycielach w skali całego kraju wyniesie 5 miliardów, z czego samorząd oraz ludność pokryje w naturze i w gotówce 2 miliardy. Z planu inwestycyjnego Ministerstwo Oświaty da na ten cel 3 miliardy.

Szkoły o 5, 6 i więcej nauczycielach w okresie Planu Sześcioletniego nie będą mogły być w szerszych rozmiarach budowane. Przy zwiększeniu liczby nauczycieli w tych szkołach trzeba będzie posługiwać się izbami wynajętymi, stosowaniem nauki na 2 zmiany (w niektórych izbach). Niemniej jednak nie możemy całkowicie zrezygnować z budowy szkół najwyższego stopnia organizacyjnego. Z kredytów skarbowych trzeba będzie przeznaczyć na budowę tych szkół co najmniej 10 miliardów złotych. Ze środków własnych samorządów powinno pójść na ten cel około 1,5 miliarda. Kwoty te pozwolą na wybudowanie według norm kubatury pierwszego etapu około 300 nowych szkół o liczbie 300 dzieci każda.

---

[14]) Dane Biura Badań i Statyst. Min. Ośw.

TABLICA 15



OBLICZENIE KUBATURY			
ETAP	POWIERZCH	KUBATURA	KUB/IN 1 UCZ
I	247,56 m²	1120,60 m³	14,01 m³
II	214,60 m²	967,31 m³	12,34 m³
III	161,00 m²	748,61 m³	9,36 m³
RAZEM	623,16 m²	2856,61 m³	35,71 m³

Szkoły wysoko zorganizowane budowane będą również w nowych osiedlach w związku z uprzemysłowieniem kraju. Przewidywaną liczbę dzieci w nowych osiedlach szacuje się w latach 1950 — 1955 na 120 000. Licząc po 20 m^3 (I etap) na 1 dziecko, otrzymujemy kubaturę 2,4 miliona m^3, ponieważ jednak w części nowych osiedli będzie można zorganizować naukę na 2 zmiany, przeto potrzebny ogólny kredyt na ten cel szacuje się (Z. O. R.) na 11 miliardów złotych.

Potrzeby budownictwa szkolnego w spółdzielniach produkcyjnych na wsi muszą być również wzięte pod uwagę przy opracowaniu Planu Sześcioletniego ze względu na społeczno-polityczną i ekonomiczną wagę zagadnienia. Oczywiście potrzeby tych spółdzielni odnośnie budowy szkół będą uwzględniane przy opracowaniu sieci szkół o 2, 3 czy więcej nauczycielach. Mimo to trzeba przeznaczyć na ten cel specjalny kredyt w wysokości conajmniej 3 miliardów.

Dalszą poważną troską czynników oświatowych są rozpoczęte budowy szkół, których nie kończy się z powodu braku kredytów. Żywiołowość inicjatywy społecznej, wypływającej nieraz z najlepszej woli, nie ujęta w ramy planowej działalności doprowadziła do rozpoczęcia wielu budowli, których nie ma za co wykończyć, i tworzą one pokaźną ilość takich nowoczesnych ruin. Ministerstwo Oświaty nie posiada nawet dokładnych danych o tego rodzaju budowach. W okresie lat 1950 — 1955 trzeba będzie to zagadnienie zlikwidować, ująć w ramy planu i rozpoczęte budynki wykończyć, ograniczając ich rozmiary do minimum. Na ten cel Ministerstwo Oświaty przeznacza poważną kwotę — 3 miliardy złotych.

Przy okazji pragnę zwrócić uwagę na konieczność przeciwstawienia się w przyszłości tego rodzaju bezplanowej akcji. Budownictwo oświatowe jest tak spopularyzowane w społeczeństwie, że inicjatywa oddolna potrafiłaby wyzwolić duże środki materialne w postaci bezpłatnej robocizny, szarwarków, składek pieniężnych, dobrowolnego opodatkowania się. Z tego rodzaju pożytecznej inicjatywy rezygnować nie należy, zwłaszcza bezpłatna robocizna pozwoli na obniżenie ogólnych kosztów budowy. Trzeba sobie jednak uświadomić w tej sprawie, że nasze plany w dziedzinie budownictwa uwarunkowane są nie tylko pokryciem finansowym, ale również limitami materiałowymi.

Pozostają do omówienia jeszcze potrzeby budowlane szkół skomasowanych oraz szkół zbiorczych. Komasacja szkół ma służyć podniesieniu stopnia organizacyjnego, a więc należy zrobić maksymalny wysiłek, aby uzyskać tu poważniejsze rezultaty. Zgodnie jednak z przewidywaniami akcja komasacji nie zatoczy szerszych kręgów i obejmie nie więcej niż w pray-

bliżeniu 500 szkół. Około połowie tych skomasowanych szkół trzeba będzie zapewnić nowe budynki. Ponieważ będą to szkoły o 3 lub 4 nauczycielach, przeto z kredytów skarbowych trzeba będzie wydać około 2 miliardów złotych.

Ze względu na brak wystarczających środków na nowe budownictwo musimy pamiętać o przeznaczeniu pewnych kwot na remonty adaptacyjne, przeróbki (np. w pewnych okolicznościach dużą klasę dawnego typu w szkole jednoklasowej można przedzielić ścianką działową na 2 małe, co przy małych kompletach nauczania jest możliwe) budynków służących innym celom, podworskich itp. Na tego rodzaju inwestycje przeznacza Min. Ośw. 2 miliardy złotych z planu inwestycyjnego oraz 1 miliard złotych z budżetu bieżącego z kredytów przeznaczonych na pomoc dla samorządów. Zestawienie całości kredytów na budownictwo szkół podstawowych przedstawia tabl. 16.

TABLICA 16

Zestawienie kredytów przeznaczonych na budownictwo szkół stopnia podstawowego w Planie Sześcioletnim (1950—1955) w miliardach złotych.

Rodzaje inwestycji	Kredyty skarbowe	Środki własne samorządów oraz bezpłatna robocizna	Razem
Szkoły o 2 nauczycielach	9,0	4,5	13,5
„ 3 „	8,0	4,0	12,0
„ 4 „	3,0	2,0	5,0
„ 5 i więcej naucz.	10,0	1,5	11,5
„ w nowych osiedlach	11	—	11,0
„ w spółdzielniach produkc. na wsi	3,0	—	3,0
Kończenie rozpoczętych budowli	3,0	0,6	3,6
Komasacja szkół, szkoły zbiorcze	2,0	0,4	2,4
Remonty adaptacyjne	2,0	—	2,0
Rezerwa	2,0	—	2,0
Razem	53,0	13,0	66,0

Szkolnictwo zawodowe

Niezmiernie ważnym zagadnieniem związanym z rozwojem życia gospodarczego Polski jest problem szkolnictwa zawodowego. Szkolnictwo zawodowe prowadzą poza Ministerstwem Oświaty niemal wszystkie resorty, głównie jednak Ministerstwo Przemysłu i Handlu. W rozważaniach swych na temat budownictwa szkół ograniczę się do szkół zawodowych podległych Ministerstwu Oświaty.

Warunki pomieszczeń, przeznaczonych na izby lekcyjne i warsztaty dla szkół zawodowych są na ogół bardzo złe. Można przyjąć jako pewnik, że w obecnych warunkach lokalowych tych szkół niemożliwe jest powiększenie liczby uczniów. Tabl. 1 (str. 56) wskazuje na fakt, że liczbę młodzieży w szkołach zawodowych chcemy zwiększyć o 128 600. Dla tej ilości uczniów trzeba zatem wybudować nowe szkoły względnie dobudować nowe izby. Kubatura pomieszczeń nowowzniesionych budynków szkół zawodowych wyniosłaby przy stosowaniu bardzo oszczędnościowego standartu etapowego (30 m³) około 3 900 000 m³. Zakładając, że w nowych budynkach będziemy organizowali częściowo naukę dwurazową, kubaturę tę możemy zmniejszyć do 2 500 000 m³. Licząc koszt budowy 1 m³ — 5,5 tys. złotych, otrzymujemy kwotę 13,75 miliardów złotych, potrzebną na zaspokojenie potrzeb budowlanych szkolnictwa zawodowego. Ograniczenie środków materialnych, jakimi będziemy mogli dysponować na oświatę w Planie Sześcioletnim, zmusi nas prawdopodobnie do zredukowania powyższej kwoty. I dlatego też musimy rozważyć możliwość zakładania szkół zawodowych w miejscowościach, w których istnieją już budynki nie wyzyskane dla innych celów, np. budynki pokoszarowe. Budynki te po przeprowadzeniu remontów adaptacyjnych będą mogły być zużyte na nowe szkoły zawodowe.

Szkolnictwo wyższe i akademickie

Wielkie zamierzenia w Planie 6-letnim, zmierzającym do uprzemysłowienia Polski, wymagać będą rozbudowy szkolnictwa wyższego, zwłaszcza technicznego oraz tych wydziałów uniwersyteckich, które związane są z przemysłem (fizyka, chemia). Mimo wielkich świadczeń ludowego państwa na rozbudowę szkół wyższych, warunki pomieszczeń tych szkół są dalekie od wymogów w tym zakresie. Ogólna kubatura budynków w szkolnictwie wyższym wynosiła w r. 1948 (własnych i wynajętych) — 4 420 000 m³ [15]).

Do kubatury tej należy dodać kubaturę budynków nowych, które będą wzniesione do końca 1949 r. Wyniesie ona około 220 000 m³. Po uwzględnieniu więc nowych budynków szkolnictwo wyższe i akademickie będzie dysponowało u progu Planu Sześcioletniego pomieszczeniami szkolnymi o ogólnej kubaturze 4 640 000 m³.

Racjonalna norma budowlana na 1 studenta wynosi przeciętnie 80 m³. W roku 1955 będziemy mieli w szkołach prowadzonych przez Ministerstwo Oświaty 97 400 studentów, przeto kubatura budynków w szkolnic-

[15]) Dane uzyskane z rektoratów szkół wyższych i akademickich.

twie wyższym powinna wynosić 7 790 000 m³.[16]). W Planie Sześcioletnim należałoby więc przewidzieć budowę około 3 150 000 m³ dla szkół wyższych i akademickich. Budownictwo na tym odcinku byłoby wówczas w poważnym stopniu rozwiązane. Potrzeba jednak na to licząc po 5 500 zł za 1 m³ około 17 miliardów złotych.

Zagadnienie burs, internatów i domów akademickich

Słusznie chlubimy się imponującym wzrostem liczby młodzieży chłopskiej i robotniczej w szkołach średnich i wyższych. W roku 1948 mieliśmy w szkołach średnich — 42%, a w szkołach wyższych na pierwszym roku studiów — 50% młodzieży chłopskiej i robotniczej, gdy przed wojną, w Polsce sanacyjnej szkoły te przeznaczone były przede wszystkim dla burżuazyjnej elity, dla klas posiadających. Stosunek młodzieży robotniczej i chłopskiej do pozostałej młodzieży wyrażały wtedy liczby 13,7% w szkołach średnich oraz 13% w szkołach wyższych na pierwszym roku studiów[17]).

Jakże dalekie były te skromne procenty od struktury społecznej ogółu młodzieży w wieku od 15 do 24 lat w Polsce. Oto np. w roku 1931 struktura ta przedstawia się następująco[18]):

młodzież chłopska	58%
„ z rodzin robotników rolnych . .	10%
„ robotnicza	17%
„ drobnomieszczańska	10,5%
„ z rodzin pracowników umysłowych	3%
„ z rodzin przedsiębiorców i wolnych zawodów	1,5%

Z zestawienia tego widzimy, że młodzież chłopska i robotnicza stanowiła w 1931 r. 85% ogółu młodzieży w Polsce. W wyniku antyludowej reakcyjnej polityki oświatowej kapitalistyczno-obszarniczych rządów Polski przedwrześniowej tylko niewielka część tej młodzieży mogła uczęszczać do szkół średnich i wyższych. Dodać należy, że olbrzymia większość młodzieży robotniczo-chłopskiej, którą dopuszczono do szkół, żyła w bardzo

16) Przy przeciętnej normie 80 m³ na 1 studenta.

17) Dane z roku 1935/36. Ze względu na ciężkie warunki materialne poważne część młodzieży chłopskiej i robotniczej odpadała w następnych latach studiów i procent tej młodzieży jeszcze się obniżał. Porównaj exposé premiera J. Cyrankiewicza w Sejmie w dniu 10.I.1949 r. — Trybuna Ludu r. 1949, nr 10, str. 4.

18) Młodzież sięga po pracę — Wyd. Instytutu Spraw Społecznych pod redakcją H. Kołodziejskiego i in. r. 1938, str. 34.

ciężkich warunkach i zżerana była przez gruźlicę. Warunki te wywierały zdecydowanie ujemny wpływ na wyniki nauki dzieci z rodzin robotniczych i chłopskich, których start życiowy odbywał się w warunkach znacznie gorszych niż młodzieży wywodzącej się z klas posiadających.

Można przypuszczać, że skład socjalny młodzieży w Polsce po ostatniej wojnie nie uległ radykalnej zmianie. Mogły nastąpić jedynie pewne przesunięcia w kierunku zwiększenia się ilości młodzieży robotniczej. Gdyby wyłączyć z młodzieży chłopskiej dzieci bogatych chłopów, które stanowią nie więcej niż 5% ogółu młodzieży, to na młodzież klasowo związaną z Polską Ludową wypadnie co najmniej 80%. Osiągnięcie takiego procentu młodzieży robotniczo-chłopskiej w szkołach średnich i wyższych możliwe jest tylko przy szeroko zakrojonej akcji budowy burs, internatów i domów akademickich oraz organizacji poważnej pomocy stypendialnej. Sprawa ta wysuwa się jako czołowe zagadnienie w Planie Sześcioletnim.

Młodzież wywodząca się ze środowiska kapitalistycznego, obca klasowo Polsce budującej fundamenty socjalizmu musi ustąpić miejsca w szkołach synom i córkom robotników i chłopów. Rozumując dialektycznie z punktu widzenia materialistycznego musimy sobie uświadomić fakt, że przynależność klasowa, że określona sytuacja materialna i społeczna jednostki ludzkiej o określonych w związku z tym interesach, poglądach, nawykach i obyczajach, ma decydujący wpływ na postawę tej jednostki do rewolucyjnych przemian, jakie zachodzą we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Sytuacja materialna tworzy interesy i poglądy grupowe, a atmosfera domowa, tradycja usztywnia je i przekazuje z pokolenia w pokolenie. Tylko nieliczne jednostki potrafią się z tych poglądów, z tej atmosfery uświęconej tradycją wyzwolić. W ten sposób tworzą się odrębności klasowe ideologiczne, obyczajowe, etyczne, towarzyskie już wśród młodego pokolenia wkraczającego w mury szkół wszystkich typów i stopni. Dlatego też w okresie demokracji ludowej, spełniającej funkcje dyktatury proletariatu, w dobie wzmożonej walki klasowej, musimy szczególną uwagę zwrócić na zagadnienie składu klasowego młodzieży szkół średnich i wyższych.

Walka klasowa na odcinku uludowienia oświaty to w pierwszym rzędzie walka o bursy, o internaty, o domy akademickie, o stypendia.

Rozpatrzmy szczegółowiej to zagadnienie, potrzeby w tej dziedzinie i możliwości rozwiązania tego ważnego problemu.

Skład socjalny młodzieży szkół średnich i wyższych zależy w dużej mierze od sieci tych szkół, od ich rozmieszczenia w kraju pod kątem potrzeb

mas pracujących. Tablica 17 zestawiona na podstawie danych ogłoszonych przez dra M. Falskiego w „Przyczynkach statystycznych" [19]) ilustruje sprawę uprzywilejowania młodzieży, której rodzice zamieszkują w miejscowości szkolnej, co najczęściej łączy się z niewłaściwym składem socjalnym uczniów.

TABLICA 17

Zestawienie liczby uczniów szkół średnich ogólnokształcących oraz uczniów gimnazjów i liceów zawodowych według miejsca zamieszkania w roku szkolnym 1946/47.

Miejsce zamieszkania uczniów	Liczba uczniów szkół średnich ogólnokształc.			Liczba uczniów gimnazjów i liceów zawod.		
	Ogółem	Miasto	Wieś	Ogółem	Miasto	Wieś
I. Zamieszkali w miejscowości szkolnej:						
a) w internacie	17130	14927	2203	8455	7129	1326
b) u osób prywat.	34003	31937	2066	18704	18288	416
c) u rodziców	126486	117637	8849	48861	47965	896
d) nie podano	1365	1350	15	—	—	—
II Zamieszkali poza miejscowością szkolną:						
a) dochodzący od 3 do 5 i więcej kilometrów	19537	14311	5226	8781	8114	667
b) dojeżdżający	25123	21947	3176	20721	20248	473
c) nie podano	412	344	68	—	—	—
III. Brak danych co do miejsca zamieszk.	1229	991	238	2297	1994	303
Razem	225285	203444	21841	107819	103738	4081

W zestawieniu tym uderza duża liczba młodzieży dojeżdżającej i dochodzącej do szkoły niejednokrotnie z dość odległych miejscowości. Odbija to się ujemnie na zdrowiu i nauce młodzieży. Tak poważna liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych zamieszkałych poza miejscowością szkolną jest wynikiem niemożności znalezienia miejsca w bursie czy internacie, bądź też niemożliwością pokrycia wydatków związanych z zamieszkiwaniem u osób prywatnych. Można założyć, że co najmniej połowa tej liczby uczniów powinna mieszkać w miejscowości szkolnej, a zatem w bursie lub internacie. Tabl. 17 mówi nam o zależności dostępu młodzieży do szkół średnich od miejsca zamieszkania i warunków komunika-

[19]) Przyczynki statystyczne — Prace Biura Badań i Statystyki Min. Oświaty pod redakcją dra Mariana Falskiego, nr 4, r. 1948. Skład główny: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Warszawa.

cyjnych, czyli o tzw. przywileju miejsca zamieszkania. Przywilej ten występuje przy braku odpowiedniej ilości domów akademickich jeszcze z większym nasileniem w szkolnictwie wyższym i krzywdzi nie tylko młodzież chłopską, ale i robotniczą. Należy tu jeszcze podkreślić, że przy dotychczasowej sieci szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych, opartej w dużej mierze z konieczności na sieci przedwojennej (przyczyna leży tu w chęci wyzyskania istniejących budynków szkolnych oraz w niedostatecznej czujności klasowej władz szkolnych pierwszego okresu budowy Polski Ludowej), przywilej ten jest przede wszystkim przywilejem młodzieży drobnomieszczańskiej. Nic też dziwnego, że w okresie pierwszych trzech powojennych lat procent młodzieży robotniczej i drobnochłopskiej w szkołach średnich i wyższych był nadal niski, a i obecnie mimo wyraźnych osiągnięć odbiega zasadniczo od struktury socjalnej młodzieży w Polsce.

Przywilej miejsca zamieszkania będzie działał w szkolnictwie również jeszcze w okresie Planu Sześcioletniego. Jeśli jest to zjawisko na razie nieuniknione, to należy zrobić wszystko, aby dotyczył on młodzieży robotniczej i to w pierwszym rzędzie dzieci robotników wielkoprzemysłowych.

Zgodnie z przewidywaniami w szkołach średnich i wyższych będziemy mieli w roku 1955 ponad 1 000 000 młodzieży. Z liczby tej na młodzież robotniczo-chłopską przypadnie około 800 000, reszta natomiast w liczbie 200 000 powinna przypaść na dzieci inteligencji pracującej, którymi przynajmniej w 30% musimy się również zaopiekować (dzieci nauczycieli, niższych urzędników).

Przyjmijmy do naszych obliczeń liczbę 800 000 młodzieży klasowo wartościowej i załóżmy, że połowa tej liczby młodzieży będzie miała możliwość korzystania ze szkoły w miejscowości stałego zamieszkania rodziców [20]), to jeszcze około 400 000 młodzieży winno być objęte akcją burs, internatów i domów akademickich. Ponieważ zgodnie z planem akcją tą obejmiemy w 1949 roku 300 000 młodzieży [21]), przeto w okresie Planu Sześcioletniego powinniśmy wybudować bursy i domy akademickie dla co najmniej 100 000 młodzieży.

Normy budowlane dla burs opracowane przez T-wo Burs i Stypendiów (T. B. S.) przedstawia tabl. 18.

[20]) Założenie optymistyczne — przypisek autora.

[21]) Bursy i internaty we wszystkich typach szkół 284 500
Domy akademickie 15 900
Razem 300 400

TABLICA 18

PROGRAM BUDOWLANY BURS T. B. S. R. P.

Lp.	Nazwa pomieszczeń	Wysokość w świetle	Powierzchnia podłogi pomieszczeń w bursach o liczbie wychowanków			
			250—300	200—250	150—200	120—150
1.	Pow. klatek schod. i koryt.	3,0	695	568	418	323
2.	Sypialnie	„	1750	1400	1050	840
3.	Szatnie i pom. do czyszczenia obuwia	„	213	170	128	102
4.	Kancelaria	„	40	40	20	20
5.	Pokoje wychowawców	„	100	80	60	60
6.	Mieszkania kierowników	„	2×80	2×80	80	65
7.	„ wychowawców	„	2×65	2×65	65	65
8.	„ woźnych	„	2×45	2×45	45	45
9.	„ gospodarcze	„	2×45	2×45	2×45	45
10.	Ustęp	„	50	40	30	30
11.	Umywalnie	„	75	60	45	45
12.	Prysznice	„	50	40	30	30
13.	Wanny	„	25	20	15	15
14.	Rozbieralnie	„	87	70	52	42
15.	Pokój lekarza	„	20	20	18	18
16.	Izolatka	„	2×20	2×20	2×20	2×20
17.	Sala gimnastyczna	4,0 6,0	250	200	150	120
18.	Kuchnia i magazyn	3,0	100	100	70	70
19.	Jadalnie	„	187	150	112	80
20.	Uczelnie	„	187	150	112	80
21.	Pracownia	„	187	150	112	80
22.	Pralnia i prasowalnia	2,3	60	60	40	40
23.	Piwnice i składy opału	2,0	120	100	60	60
24.	Gabinet dentystyczny	3,0	18	18	18	18
Kubatura na 1 wychowanka			76	79	82	82

Przyjmując przeciętną normę budowlaną w wysokości 80 m^3 na osobę otrzymujemy 8 000 000 m^3 (100 000 × 80 m^3). Licząc koszt budowy po 5000 zł za 1 m^3 otrzymamy zawrotną sumę 40 miliardów złotych. Oczywiście takiej kwoty nie będziemy w stanie przeznaczyć na budowę burs i domów akademickich. Etapowość zastąpimy tu zagęszczeniem mieszkańców w istniejących (choć tu zagęszczenie jest już maksymalne) i w szczególności nowowzniesionych bursach i domach akademickich. Przypuśćmy, że zagęszczenie to będzie bardzo duże, że np. zamiast jednego ucznia czy studenta będziemy lokowali w bursie dwóch, to mimo to jeszcze potrzeba nam będzie na budowę burs i domów akademickich 20 miliardów złotych.

Obok omówionych już kluczowych pozycji w zakresie budownictwa szkolnego istnieją jeszcze poważne potrzeby odnośnie budynków szkół średnich ogólnokształcących, zakładów kształcenia nauczycieli, opieki nad dzieckiem, akcji bibliotecznej oraz przedszkoli. Niestety z powodu ograniczonych możliwości ekonomicznych państwa będziemy zmuszeni potraktować w Planie Sześcioletnim potrzeby budowlane tych działów pracy oświatowej i wychowawczej jako drugoplanowe i rozwiązania w tej dziedzinie odłożyć do następnego planu wieloletniego.

Budownictwo na tym odcinku ograniczyć wypadnie do uzupełnienia najbardziej rażących braków i robót o charakterze adaptacyjnym.

W szkolnictwie średnim ogólnokształcącym (szkoły jedenastoletnie — klasy 8 do 11 oraz szkoły typu licealnego) na najniezbędniejsze budowy głównie w nowych osiedlach oraz na kończenie rozpoczętych budów trzeba będzie przeznaczyć w okresie Planu Sześcioletniego około 2,5 miliarda złotych.

Zestawmy teraz zanalizowane wyżej najniezbędniejsze potrzeby budowlane szkół i instytucji podległych Ministerstwu Oświaty w okresie Planu Sześcioletniego. Całokształt potrzeb w tej dziedzinie, przy uwzględnieniu trudności ekonomicznych, materiałowych i technicznych, przedstawia tabl. 19.

Z zestawienia tego widzimy, że mimo ograniczenia planu w dziedzinie budownictwa oświatowego do zaspokojenia najkonieczniejszych potrzeb, mimo projektowania norm oszczędnościowych, zastosowania etapowości przy wznoszeniu budynków, zagęszczenia burs i domów akademickich — całokształt wydatków na ten cel zamyka się kwotą 130 miliardów złotych.

Prawdopodobnie kwota ta ulegnie przy jej ostatecznym ustalaniu pewnej kompresji. Pociągnie to za sobą redukcję planu budownictwa szkolnego.

Redukcja planu podyktowana będzie nie tyle ze względu na brak pokrycia finansowego, ale raczej z powodu trudności technicznych i materia-

TABLICA 19

Zestawienie najniezbędniejszych potrzeb budowlanych szkół i instytucji podległych Ministerstwu Oświaty w okresie 1950—1955.

Dział pracy oświatowej	Przybliżona kubatura w tysiącach m^3	Koszt w miliardach złotych
Przedszkola	900	5,00
Szkoły podstawowe	12000	66,00
Szkoły 11-letnie i licealne	450	2,50
Szkoły zawodowe	2500	13,75
Szkoły wyższe	3150	17,00
Instytucje naukowe łącznie z archiwami i bibliotekami	500	2,50
Opieka nad dzieckiem	750	4,00
Bursy, internaty i domy akademickie	4000	20,00
Razem	24250	130,75

łowych, które będą wyznaczać górną granicę sum pieniężnych, jakie mogą być przebudowane. Produkcja materiałów budowlanych będzie limitować rozmiar budownictwa w Planie Sześcioletnim.

Olbrzymi program budownictwa w latach 1950 — 1955 wymagać będzie przygotowania odpowiedniej ilość kadr technicznych, rzemieślniczych i robotniczych, których liczbę szacuje się na 1000 nowych inżynierów, około 2500 majstrów oraz 25 000 robotników wykwalifikowanych [22]).

Ważną sprawą będzie również organizacja aparatu dystrybucyjnego materiałów budowlanych, aby zapewnić na czas dostawę tych materiałów na budowę.

Realizacja planu budownictwa w Planie Sześcioletnim wymagać będzie zatem olbrzymiego wysiłku organizacyjnego. Wyniki realizacji Planu 3-letniego wskazują, że polska klasa robotnicza potrafi zdobyć się na ten wysiłek. Entuzjazm dla budowy nowej, sprawiedliwej Polski, dla budowy podstaw socjalizmu w naszej ojczyźnie poruszy i wyzwoli wielkie siły spo-

22) Patrz artykuł V.-Ministra St. Petrusewicza: „Program budownictwa w Planie Sześcioletnim" — Gospodarka Planowa r. 1949, nr 1, str. 10.

łeczne, które zapewnią realizację wielkiego zadania w dziedzinie rozbudowy kraju.

Wkalkulowując ten entuzjazm mas pracujących, uwzględniając moment współzawodnictwa pracy i ulepszenia techniczne dbać musimy o jak największą oszczędność w zużyciu materiałów budowlanych. Musimy zastosować prefabrykację elementów budowlanych i konstrukcyjnych, jak żelbetowe belki stropowe, krokwie i wiązania dachowe, otwory okienne i drzwiowe itp. Trzeba będzie stosować zwiększenie norm dopuszczalnych naprężeń w stali, drewnie i żelazo-betonie. Musimy zwrócić uwagę na stosowanie materiałów budowlanych zastępczych, jak glina, kamień, płyty trzcinowe itp., aby zmniejszyć zużycie materiałów deficytowych.

Przykłady możemy czerpać z doświadczeń w tej dziedzinie Związku Radzieckiego, który swoje wielkie osiągnięcia w dziedzinie budownictwa zawdzięcza jak najdalej posuniętej oszczędności. Nowa Stalinowska pięciolatka jeszcze bardziej obostrzyła zagadnienie oszczędności w budownictwie. Toteż architekci radzieccy szukają oszczędnościowych rozwiązań również i w dziedzinie budownictwa szkolnego. W piśmie „Architektura Z. S. R. R." [23]) zamieszczono artykuł A. Akselroda: „O projektowaniu szkolnych budynków", w którym autor rozważa szczegółowo różne możliwości zastosowania oszczędności przy budowie szkół. Proponuje np. zmniejszenie szerokości klasy z 6,10 m do 5,70 m, co w konsekwencji daje obniżenie wymiarów belek stropowych i to nie tylko ich długości, ale również wysokości (grubości) z 28 — 30 cm do 22 — 24 cm. Obniża to zapotrzebowanie na budulec leśny bądź też na żelazo o 20 — 25%.

„Przez zmniejszenie szerokości izby lekcyjnej — pisze A. Akselrod — można zmniejszyć powierzchnię oświetlenia, ponieważ według prawa fizycznego stopień oświetlenia danej powierzchni jest odwrotnie proporcjonalny do kwadratu jej odległości od źródła światła. Tym samym skraca się szerokość okien, ilość potrzebnego szkła, zmniejsza się wydatek za stolarskie wyroby, zwiększa się akumulacja ciepła w budynku, tanieje jego eksploatacja i staje się zbędne zastosowanie przy otworach okiennych żelbetonowych wiązadeł (łuków)" [24]).

Innym przykładem oszczędności, jaki podaje autor wymienionego wyżej artykułu w „Architekturze Z. S. R. R." jest stosowanie w budownictwie szkolnym drzwi jednoskrzydłowych, zamiast dwuskrzydłowych. Prowadzi to do oszczędności na stolarszczyźnie, zmniejsza o połowę liczbę za-

[23]) Architektura Z.S.R.R. — Wydawn. Związku Architektów Radzieckich, rok 1947, zeszyt 15, str. 30.

[24]) Op. cit. str. 30.

wiasów i likwiduje zasuwki, co w masie daje duże oszczędności w drzewie i stali.

Przykłady te wskazują nam drogę do szukania maksymalnych oszczędności przy rozwiązywaniu programu budownictwa oświatowego w Planie 6-letnim w celu możliwie najpełniejszego wykonania zadań, jakie w dziedzinie oświaty muszą być w latach 1950 — 1955 wykonane.

Suma wynikająca z bardzo trzeźwych obliczeń (tabl. 18) jest wysoka jak na nasze możliwości ekonomiczne, przy założeniu, że w hierarchii potrzeb państwowych damy pierwszeństwo budowlanym inwestycjom przemysłowym, budowie nowych osiedli, związanych z rozbudową przemysłu, oraz odbudowie Warszawy.

Mimo zarysowujących się trudności walkę o budownictwo oświatowe musimy podjąć. Od rozwiązania tego trudnego problemu zależy w dużej mierze realizacja powszechności nauczania, a zwłaszcza realizacja ambitnego planu upowszechnienia szkoły siedmioletniej na wsi.

Maksymalny wysiłek w dziedzinie budownictwa szkolnego wpłynie również dodatnio na podniesienie wydajności pracy szkolnej, na wyniki nauczania. Oświata toruje drogi do postępu, do Polski Socjalistycznej. „Socjalizm może być zbudowany — jak słusznie stwierdził minister dr St. Skrzeszewski na Kongresie Zjednoczeniowym — przez człowieka wolnego od przesądów, panującego swobodnie nad zdobyczami nauki i techniki, przekształcającego przyrodę i świat... Złe i niedostateczne wyniki nauczania w szkole groźnymi skutkami odbijają się w życiu gospodarczym. Dlatego też walka o wyniki nauczania w szkole jest sprawą ogólnopaństwową, gospodarczą, kulturalną, tzn. ważną sprawą partyjną" [25]).

Nie chciałbym uzależniać sprawy wyników pracy szkolnej od rozwiązania problemu budownictwa szkolnego. Wyniki nauczania trzeba osiągać w każdych warunkach, ale uświadamiamy sobie jasno, że w dobrych warunkach lokalowych, w szkole wyposażonej w odpowiedni sprzęt i pomoce naukowe, walka o wyniki nauczania będzie skuteczniejsza.

Dlatego też w okresie Planu Sześcioletniego musimy zmobilizować wszystkie rozporządzalne środki, musimy zmobilizować wszystkie czynniki polityczne, gospodarcze i społeczne do realizacji poważnego programu budownictwa szkolnego.

---

25) Z przemówienia ministra dra Stanisława Skrzeszewskiego na Kongresie Zjednoczeniowym Partii Robotniczych. Rzeczpospolita z dn. 18.12.1948 r. nr 348, str. 7.

6. ZAKOŃCZENIE

Na zakończenie pragnąłbym podkreślić, że w pracy swej omówiłem najważniejsze problemy planowania w dziedzinie oświaty. Praca ta jest wynikiem mojej praktycznej działalności i przemyśleń w tej dziedzinie. Ująłem zagadnienie fragmentarycznie i nie wszystkie sprawy wyczerpująco; chciałem postawić problem.

Rozważania moje noszą w dużej mierze charakter metodologiczny i dlatego też dane liczbowe i wyliczenia, aczkolwiek wzięte są z pierwszego i drugiego, jeszcze orientacyjnego, rzutu Planu Sześcioletniego, trzeba traktować raczej jako przykłady.

Sprawa wymaga dalszych poważnych studiów i opracowań, ewentualnie nawet w formie obszerniejszej książki. Wymogi życia państwowego, wymogi centralnych władz planowania, wymogi działu planowania w Ministerstwie Oświaty zmuszają do postawienia na szerszym terenie problemów planowania w dziedzinie oświaty, choćby w formie niedoskonałej, aby zainteresować działaczy oświatowych, pracowników administracji szkolnej i nauczycielstwo, aby pobudzić do dyskusji, wymiany zdań na ten temat.

Planować w dziedzinie oświaty można tylko przy zrozumieniu problematyki i celowości planowania przez ogół pracowników oświatowych, przy pełnej współpracy w tym zakresie nauczycielstwa wszystkich typów szkół i pracowników administracji szkolnej. Przy planowaniu trzeba wykazać pozytywną postawę ideologiczną w stosunku do przemian zachodzących w Polsce Ludowej, trzeba umieć doceniać i rozumieć potrzebę najdrobniejszych prac z tym związanych. Musimy wszyscy rozumieć, że w systemie gospodarki planowej bez planowego działania, opartego o ekonomiczne podstawy, nie zrealizujemy żadnego z wielkich postulatów oświatowych Polski Ludowej.

Problemy planowania oświatowego nie kończą się na zagadnieniach przeze mnie omówionych. Trzeba postawić i przepracować szczegółowo zagadnienie w dziedzinie szkolnictwa wyższego, w zakresie oświaty dorosłych, akcji bibliotecznej i opieki nad dzieckiem. Trzeba opracować i ustalić normy sięgające do wszystkich dziedzin życia szkolnego i oświatowo-wychowawczego. Do pracy nad tym wielkim zagadnieniem stanąć winno całe nauczycielstwo, działacze oświatowi i pracownicy administracji szkolnej.

Wszelkie przyczynki i rozważania w tym zakresie mają charakter pionierski, a więc są niezmiernie ważne i pożyteczne z punktu widzenia pracy państwowej.

Praca niniejsza miała za zadanie zwrócenie uwagi na doniosłość problemów planowania w dziedzinie oświaty i zagadnień metodologicznych z planowaniem oświatowym związanych.

N. K. Krupska

DZIEŁA MARKSA, ENGELSA, LENINA, STALINA, KTÓRE POWINIEN ZNAĆ KAŻDY NAUCZYCIEL

Artykuł N. K. Krupskiej pt. „Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, które powinien znać każdy nauczyciel" został napisany w r. 1935 i był wydrukowany w czasopiśmie *„Szkoła wzrosłych"* (1938, nr 3, str. 6—10). Artykuł ten nie wyczerpuje zagadnienia i zawiera tylko wykaz najważniejszych prac klasyków marksizmu-leninizmu.

Celem naszym jest wychowanie w szkołach świadomych obywateli naszej ojczyzny — Związku Socjalistycznych Republik Radzieckich, pokolenia, które zdolne będzie doprowadzić do końca dzieło budownictwa socjalizmu. Dążymy do tego, aby uzbroić naszą młodzież szkolną w niezbędną do tego celu wiedzę, w umiejętność stosowania tej wiedzy w życiu, rozwinąć w niej nawyki do realizowania wysuniętych zadań w drodze wysiłku kolektywnego.

Jest rzeczą zrozumiałą, że będzie to możliwe tylko w tym wypadku, gdy nauczyciel uświadomi sobie cele stojące przed szkołą i będzie sobie dokładnie zdawał sprawę ze sposobów ich realizacji.

Musimy wymagać od nauczyciela znajomości podstaw marksizmu-leninizmu.

Jeśli 15 lat temu wymagaliśmy od nauczyciela tylko zasadniczego sympatyzowania z władzą radziecką, to dziś, gdy przebudowa całego ustroju społecznego na podstawach socjalistycznych dowiodła na konkretnych codziennych przykładach słuszności ustalonych wytycznych, wymagamy od nauczycieli więcej, wymagamy stosowania w pracy wychowawczej i w nauczaniu podstawowych założeń Marksa — Engelsa — Lenina — Stalina.

W programach naszych zakładów kształcenia nauczycieli i rozmaitych kursów pedagogicznych są przewidziane przedmioty zapoznające nauczycieli z podstawami marksizmu-leninizmu. Nie będę szczegółowo omawiać teraz tej kwestii. Słabym punktem pozostaje nadal stosowanie marksizmu-leninizmu w praktyce pedagogicznej, w nauczaniu i pracy wychowawczej.

Tymczasem program naszej partii, wypowiedzi Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina zawierają bogaty materiał, który może znacznie ułatwić zadania nauczyciela, może go pociągnąć. Należy rozpocząć od zaznajomienia z *Programem WKP(b)*, z punktem 12 programu, poświęconym sprawie oświaty ludowej.

Jest rzeczą znaną, że tę część programu opracował Lenin. Aby całkowicie zrozumieć znaczenie tego punktu, trzeba uważnie przyjrzeć się, jak on wynika z nauki Marksa i Engelsa, których wypowiedzi w sprawach wychowania Lenin uwzględnił. W tym celu należy przeczytać chociażby minimum tych wypowiedzi.

W jaki sposób należy przystąpić do czytania dzieł Marksa i Engelsa?

Przede wszystkim należy przeczytać *„Manifest Partii Komunistycznej"* [1]. To stosunkowo łatwo przeczytać. Utwór ten daje zrozumienie zasadniczych podstaw walki klasowej i walki o socjalizm. Następnie należy bezwarunkowo przeczytać z I tomu *„Kapitału"* Marksa rozdziały: XI („Kooperacja"), XII („Podział pracy i manufaktura") i XIII („Maszyny i wielki przemysł"). W liście do Kugelmana Marks radził żonie Kugelmana, która chciała przeczytać „Kapitał", aby rozpoczęła lekturę właśnie od tych rozdziałów, gdyż są najbardziej konkretne. „Należy tylko objaśnić terminy" — pisał on do Kugelmana [2].

I wreszcie należy przeczytać 3 rozdział („Socjalizm") z książki Engelsa *„Anty-Dühring"*. „Anty-Dühring" jest dość trudny i być może, że dla niedostatecznie przygotowanego nauczyciela nie wszystko będzie tam zrozumiałe; lecz rozdział ten czytany w kółku marksistowskim pod odpowiednim kierunkiem może dać bardzo wiele.

---

1) Zob.: Karol Marks. „Dzieła Wybrane". Wyd. „Książka". Warszawa 1947. Tom I. Str. 157—200 oraz Marks K. i Engels F. „Manifest Komunistyczny (1848—1948)". Warszawa 1948. Wyd. „Książka". Str. XXV — 148. (Przypisek tłum.)

2) W wyd. rosyjskim Instytutu Marksa, Engelsa i Lenina. K. Marks i F. Engels. „Sočinenija". T. XXVI. List Marksa do Ludwika Kugelmana z 30.XI.1867 r. Str. 507.

CO NALEŻY PRZECZYTAĆ Z WYPOWIEDZI LENINA I STALINA

Wypowiedzi Lenina w sprawach oświaty są nierozerwalnie związane z całą jego działalnością, z całą jego nauką, dlatego błędne byłoby mniemanie, że nauczyciel może poprzestać na lekturze wypowiedzi Lenina w sprawach oświaty.

Należycie, gruntownie można zrozumieć te wypowiedzi dopiero po opanowaniu nauki Lenina, dopiero wówczas stanie się zrozumiałe, dlaczego w tym lub innym momencie podkreślał on właśnie tę lub inną myśl. Lecz, z drugiej strony, zapoznanie się z wypowiedziami Lenina w sprawie oświaty uczyni bliższą, bardziej zrozumiałą dla oświatowców naukę Lenina w całości. Lenin mówił, że każdy specjalista dochodzi do zrozumienia marksizmu własną drogą — najbardziej przekonywające jest dlań zrozumienie powiązania rozwoju umiłowanej przez niego pracy z nauką marksizmu, z dziełem budownictwa socjalizmu.

W dziełach Lenina znajdujemy dużo wypowiedzi w sprawach oświaty, lecz studia nad nimi należy rozpocząć od tych artykułów, które są całkowicie poświęcone sprawom oświatowym. Jakież to są artykuły?

Weźmy I tom dzieł Lenina. Dotyczy on tego okresu, gdy Lenin przyjechał do Petersburga i zaczął prowadzić pracę wśród robotników.

Lenin widział, że wielu spośród tych, którzy „chodzą" do robotników (jak wówczas mówiono), nie rozumie, że robotnicy powinni uzbroić się w wiedzę, że wykształcenie ogólne daje wiedzę niezbędną do zdobycia całkowitego uświadomienia politycznego, do skierowania walki na właściwą drogę. W 1895 r. Lenin pisze artykuł *„O czym myślą nasi ministrowie?"* (t. I, 2-gie lub 3-cie wyd., str. 417 — 421) [1]).

W tym okresie, w dziewięćdziesiątych latach ubiegłego stulecia, było bardzo rozpowszechnione tzw. „narodnictwo". Kierunek ogarniający część inteligencji, która pragnęła dobra robotników i mas chłopskich, lecz nie rozumiała, że bez walki klasowej, bez walki z caratem, z obszarnikami i kapitalistami nie można osiągnąć zasadniczego polepszenia sytuacji mas pracujących, że należy zmienić cały ustrój społeczny, a nie przedkładać projektów ulepszenia tego ustroju carskim urzędnikom, obszarnikom i kapitalistom. Do kategorii takich narodników należał Jużakow, który sądził, że w istniejących wówczas warunkach możliwe jest zrealizowanie powszechnego średniego wykształcenia i ułożył cały projekt, jak należy to uczynić.

---

[1]) Prace Lenina są cytowane z 30-tomowego rosyjskiego wydania „Dzieł" Lenina. (Przypisek tłumacza.)

Lenin wyśmiał ten projekt, dowiódł całkowitej jego bezpodstawności w artykule *„Perły projektomanii narodników"* (t. II, str. 277 — 302). Artykuł ten jest dość trudny, był on pisany dla ówczesnej legalnej prasy i dlatego o wielu sprawach trzeba było mówić aluzjami. Artykuł ten poświęcony jest bardzo aktualnemu i dziś zagadnieniu — kwestii powszechnego średniego wykształcenia. Wyjaśnia on, dlaczego władza radziecka dąży do stworzenia jednolitej szkoły pracy [1]) i jak realizacja tego zadania wiąże się z nauką Marksa i Engelsa, z walką o socjalizm. Wobec tego, że artykuł ten jest trudny, dobrze byłoby przestudiować go pod odpowiednim kierunkiem. Do zorientowania się w tym artykule dopomoże przestudiowanie wspomnianych wyżej wypowiedzi Marksa i Engelsa oraz pracy Lenina: *„Kto to są przyjaciele ludu?"*, zamieszczonej w tomie I dzieł Lenina. Jest ona napisana znacznie prościej, gdyż była przeznaczona dla nielegalnej prasy — w niej rzeczy nazywano po imieniu [2]).

Nauczyciel powinien dobrze znać środowisko, w którym żyją uczniowie z jego szkoły. Jest to niezbędne do właściwego postawienia nauczania i pracy wychowawczej. Program naszych szkół jest jednolity, jednolity dla wsi i miasta, lecz nauczyciel powinien umieć ilustrować materiał żywymi, konkretnymi przykładami, bliskimi i zrozumiałymi dla uczniów. Wychowawcy w jeszcze większym stopniu potrzebna jest znajomość środowiska ucznia, żeby wiedzieć, jak to środowisko (w tej liczbie i rodzice) może dopomóc szkole w pracy wychowawczej; z drugiej zaś strony, żeby wiedzieć, jakie negatywne cechy tego środowiska wpływają na dziecko i jak należy z nimi walczyć. Do zrozumienia pozytywnego i negatywnego wpływu środowiska może dopomóc przestudiowanie wskazanych wyżej rozdziałów I tomu „Kapitału" Marksa, lecz niezmiernie ważne jest dla nauczyciela przeczytanie w tym samym czasie III tomu dzieł Lenina *„Rozwój kapitalizmu w Rosji"*. Praca ta tłumaczy na język rzeczywistości rosyjskiej wspomniane rozdziały „Kapitału". Obecnie ustrój naszego kraju jest już socjalistyczny, lecz pozostało jeszcze wiele przeżytków z przeszłości, które należy energicznie zwalczać. Niezwykłą pomocą dla nauczyciela w tej walce będzie zapoznanie się z dziełem Lenina „Rozwój kapitalizmu w Rosji", chociaż wypowiedzi w sprawach oświaty jest tam stosunkowo niewiele.

---

[1]) Szkoła pracy w ZSRR była przeciwstawieniem szkoły pracy propagowanej przez pedagogów w krajach kapitalistycznych (J. Dewey, G. Kerschansteiner i in.). (Przypisek tłumacza.)

[2]) Polski przekład tej pracy zamieszczono w t. I „Dzieł wybranych" Lenina. Moskwa 1948. Str. 85—149. (Przypisek tłum.)

Lata walki o organizację partii, lata pierwszej rewolucji rosyjskiej i lata reakcji, która po niej nastąpiła, były okresem, gdy uwagę Lenina pochłaniały inne sprawy. Mimochodem, przy okazji wypowiadał się niejednokrotnie również w kwestiach oświatowych, lecz artykułów poświęconych wyłącznie sprawie wychowania w tym czasie nie pisał. W 1911 r. zaczęło się ponowne wzmożenie ruchu robotniczego. Wypadki na Lenie [1]) dowiodły, że uświadomienie i siła organizacyjna mas robotniczych znacznie wzrosły.

Konferencja praska wzmocniła partię bolszewików. Przeniesienie się do Krakowa, bliżej granicy, wznowienie legalnej prasy, zacieśnienie związku z frakcją w Dumie — wszystko to przyczyniło się do tego, że Lenin znowu zajął się bezpośrednio zagadnieniami oświaty ludowej.

W 1913 r. Lenin pisze już artykuł *„Rosjanie i Murzyni"* (t. XVI, str. 299), w którym mówi o konieczności całkowitej likwidacji analfabetyzmu, gdyż nie kulturalność jednej części ludności wyciska piętno na kulturze pozostałej części. Pisze dla Badajewa, członka bolszewickiej frakcji w Dumie, przemówienie, które ten wygłasza przy rozpatrywaniu budżetu ministerstwa oświaty: *„W sprawie polityki ministerstwa oświaty ludowej"* (t. XVI str. 409). Następnie pisze artykuł *„Klasa robotnicza i neomalthuzjanizm"* (t. XVI, str. 497), w którym mówi o tym, że klasa robotnicza, aczkolwiek znajduje się w ciężkich warunkach, lecz jest klasą rozwijającą się, rosnącą, dzieci są jej przyszłością i dlatego wezwanie Malthusa, aby wyrzec się chęci posiadania dzieci, nie jest poglądem klasy robotniczej.

Lenin, oczywiście, znał ciężką sytuację mas pracujących i ich dzieci, pisał też w tym czasie artykuł *„Praca dziecięca w gospodarstwie chłopskim"* t. XVI, str. 477), lecz był przekonany, że nie zawsze tak będzie, że technika rozwija się i oddana do dyspozycji mas pracujących zmieni całkowicie dotychczasowy charakter pracy. Bardzo ciekawy jest artykuł Lenina poświęcony temu zagadnieniu pt. *„Jedno z wielkich zwycięstw techniki"* (t. XVI, str. 368).

Zbliżała się wojna imperialistyczna, uwagę pochłania sprawa narodowościowa, słuszne jej rozwiązanie było najważniejszą przesłanką braterstwa narodów, sprawą zbliżenia mas pracujących różnych narodowości. Zagadnieniom szkoły narodowościowej poświęcił Lenin w 1913 r. szereg arty-

[1]) W kwietniu 1912 r. w kopalniach złota nad Leną na Syberii na rozkaz carskiego oficera żandarmerii zabito i zraniono podczas strajku przeszło 500 robotników. Wypadki te wywołały masowe strajki i demonstracje proletariatu rosyjskiego. Zob. „Historia Wszechzwiązkowej Komunistycznej Partii" (bolszewików). Krótki kurs. Warszawa 1948 Wyd. „Książka". Str. 165—166. (Przyp. tłum.)

kułów: *„Nacjonalizacja szkoły żydowskiej"* (t. XVI, str. 553), *„Jak biskup Nikon broni Ukraińców"* (t. XVI, str. 617).

W t. XVII należy przeczytać artykuł *„O autonomii kulturalno-narodowościowej"* (str. 92), *„Skład narodowościowy uczniów w szkole rosyjskiej"* (str. 113), *„Jeszcze o podziale szkół według narodowości"* (str. 124), *„Czy jest potrzebny obowiązkowy język państwowy?"* (str. 179). Wszystkie te artykuły podkreślały ścisły związek zachodzący pomiędzy sprawami szkolnymi a wspólną walką proletariatu.

W związku z tymi artykułami jest zgoła konieczne przeczytanie Stalina *„Sprawozdanie polityczne Komitetu Centralnego złożone na XVI zjeździe WKP(b)"* w dniu 27 czerwca 1930 r. („Zagadnienia leninizmu", wyd. IX, str. 562—568 oraz przemówienie Stalina *„O zadaniach politycznych uniwersytetu narodów Wschodu"* (str. 134).

Lenin poświęcił szczególną uwagę zagadnieniom kulturalnym w okresie władzy radzieckiej w l. 1917—1923. Jeszcze podczas pobytu za granicą, gdy w r. 1917 nadeszła wiadomość o rewolucji lutowej, Lenin zaczął pisać do Rosji *„Listy z daleka"*. W trzecim liście (t. XX, str. 34—40) Lenin pisał o milicji, o tym, jak ją w tym czasie projektował stworzyć — jako organizatora prac społecznych szerokich mas. Pisał on w tym liście o konieczności wciągnięcia do tej pracy wszystkich młodocianych. W artykule *„Zadania proletariatu w naszej rewolucji"* (t. XX, str. 121), w którym Lenin znów pisze o milicji, powtarza się ta sama myśl — o obowiązkowym udziale młodocianych w pracy społecznej. Spośród przemówień i artykułów Lenina z r. 1918 należy przeczytać: *„Jak zorganizować współzawodnictwo?"* [1]) (t. XXII, str. 158) i *„Przemówienie wygłoszone na I Wszechrosyjskim Zjeździe Oświatowym"* (t. XXIII, str. 197—199). W tym przemówieniu Lenin mówił o wychowaniu klasowym, o zadaniach stojących przed naszą szkołą radziecką i jej ogromnym znaczeniu. Spośród przemówień i artykułów z r. 1919 należy koniecznie przeczytać *„Przemówienie wygłoszone na II Wszechrosyjskim Zjeździe Nauczycieli-internacjonalistów"* (t. XXIII, str. 474).

„Przemówienie poświęcone pamięci J. M. Swierdłowa" (t. XXIV, str. 79) podkreśla w sposób jaskrawy rolę pracy organizacyjnej na wszystkich odcinkach pracy radzieckiej. Jest to szczególnie potrzebne w pracy oświatowej.

---

[1]) Polski przekład zamieszczono w t. II „Dzieł wybranych" Lenina. Moskwa 1948. Str. 288–296. (Przyp. tłum.)

Z *„Projektu Programu RKP(b)"* (Rosyjska Komunistyczna Partia (bol. szewików), naszkicowanego przez Lenina, należy przeczytać „punkt programu w zakresie oświaty ludowej" i „punkt programu w dziedzinie stosunków religijnych" (t. XXIV, str. 99—100). W sprawie realizacji tych punktów programu należy przeczytać Stalina *„Pytania i odpowiedzi"*, przemówienie wygłoszone na uniwersytecie swierdłowskim w dn. 9 czerwca 1925 r. („Zagadnienia leninizmu", str. 149—150), tę część, gdzie jest mowa o wciągnięciu mas ludowych do zarządu państwem i nauczania powszechnego. Należy również przeczytać odpowiednie części sprawozdań politycznych Stalina, złożonych na XVI i XVII zjazdach partyjnych [1]).

Ponadto z artykułów Lenina z 1919 r. należy przeczytać *„Odpowiedź na list otwarty specjalisty"* (t. XXIV, str. 184). Lenin wypowiadał się w sprawie specjalistów niejednokrotnie i w innych artykułach. Należy koniecznie przeczytać z artykułu Stalina *„Nowa sytuacja — nowe zadania budownictwa gospodarczego"* rozdział IV pt. „Sprawa inteligencji przemysłowo-technicznej klasy robotniczej" („Zagadnienia leninizmu", str. 594 i nast.) oraz przemówienie Stalina wygłoszone na uroczystości promowania akademików Armii Czerwonej (Wyd. „Książka" — str. 451—455) — o roli kadr (1935 r.). (Przypisek tłum.)

Każdy nauczyciel winien zapoznać się z przemówieniami Lenina wygłoszonymi 6 i 19 maja 1919 r. *„I Wszechrosyjski Zjazd Oświaty Pozaszkolnej"* (t. XXIV, str. 273). W r. 1920, kiedy wojna domowa miała się ku końcowi, sprawy budownictwa socjalistycznego wysunęły się na czoło i Lenin zwrócił szczególną uwagę na sprawy kulturalne. Dotyczą tego okresu nast. artykuły, które powinien znać każdy oświatowiec: *„Od pierwszego „subotnika" na kolei moskiewsko-kazańskiej do wszechrosyjskiego „subotnika"-majówki"* (t. XXV, str. 255), *„Przemówienie wygłoszone na naradzie poświęconej pracy na wsi"* (t. XXV, str. 301—303), *„Przemówienie wygłoszone na III Wszechrosyjskim Zjeździe Komsomołu"* (t. XXX, str. 403). Przekład polski pt. „Zadania związków młodzieży". Wyd. „Nasza Księgarnia". Warszawa 1949. Str. 33. (Przyp. tłum.)

Przemówienie to posiada wyjątkowe znaczenie dla nauczycieli, gdyż daje szereg cennych wskazówek dotyczących nauczania i wychowania. W związku z tym przemówieniem Lenina należy przeczytać Stalina: *„Przemówie-*

---

[1]) Obecnie należy ten wykaz uzupełnić przez dodanie nast. prac Stalina: *Referat polityczny wygłoszony na XVIII Zjeździe WKP(b) oraz Przemówienie wygłoszone na I Wszechzwiązkowej Naradzie Stachanowców.* („Zagadnienia leninizmu". Wyd. „Książka", str. 518—559 i str. 456—467). (Przypisek tłum.)

nie wygłoszone na VIII Wszechzwiązkowym Zjeździe Komsomołu" w dn. 16 maja 1928 r. (w jednotomowym wyd. ros. „Lenin i Stalin", str. 692).

W 1920 r. Lenin napisał artykuł „*O kulturze proletariackiej*" (t. XXV, str. 409), którego podstawowa myśl sprowadza się do tego, że kultura proletariacka jest nierozerwalnie związana z całą walką proletariatu o socjalizm i powinna być organicznie z tą walką powiązana.

„*Przemówienie wygłoszone na Wszechrosyjskiej Naradzie Pracowników Oświaty Politycznej Gubernialnych i Powiatowych Wydziałów Oświaty Ludowej*" (t. XXV, str. 448) powinno zainteresować zarówno nauczycieli, jak i pracowników oświaty pozaszkolnej i posiada dużą wartość zwłaszcza teraz, gdy oświatę pozaszkolną ogranicza się często wyłącznie do rozrywek ignorując jej zadania polityczne. „*Tezy o propagandzie wytwórczej*" (t. XXV, str 478) są dziś znów niezwykle aktualne dla wszystkich pracowników oświatowych. Artykuł „*O wykształceniu politechnicznym*" (t. XXX, str. 418) posiada wyjątkowe znaczenie dziś, kiedy stworzona została niezbędna baza techniczna i kiedy szczególnie ważne jest przemyślenie osiągnięć technicznych przez najszersze masy pracujące. „*Projekt rezolucji VIII Zjazdu Rad w związku z referatem o elektryfikacji*" (t. XXVI, str. 58) wskazuje na to, jak należy wykorzystywać w nauczaniu pobliskie ośrodki przemysłu.

Ważniejsze artykuły Lenina o zagadnieniach oświatowych z 1921 r. to: „*Dyrektywy CK dla komunistów-pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty*" (t. XXVI, str. 157), „*O pracy Ludowego Komisariatu Oświaty*" (t. XXVI, str. 160), gdzie jest mowa o rzeczowym i konkretnym podejściu do rozwiązywania zagadnień pracy szkolnej i oświaty politycznej zgodnie z ogólnym kierunkiem, wskazanym przez program partii, a w szczególności w sprawie politechnizmu i ewidencji posiadanego doświadczenia; „*II Wszechrosyjski Zjazd Politproswietu*" (pracowników oświaty politycznej) (t. XXVII, str. 31—52) — przemówienie to ma zgoła wyjątkowe znaczenie zarówno dla nauczycieli, jak i pracowników oświaty pozaszkolnej, zawiera bowiem konkretne wskazówki, w jaki sposób należy łączyć teorię z praktyką, politykę z pracą kulturalną.

Z artykułów z 1922 r. należy przeczytać „*O znaczeniu materializmu wojującego*" (t. XVII, str. 180). Artykuł ten jest szczególnie ciekawy dla pracowników oświatowych, którzy są już dostatecznie przygotowani do przestudiowania tomu XIII, całkowicie poświęconego walce o światopogląd materialistyczny, walce przeciwko próbom przyodziania starych poglądów religijnych w szaty naukowe. Następnie posiada duże znaczenie

„Przedmowa do książki I. I. Stiepanowa: „Elektryfikacja RSFRR w związku z okresem przejściowym w gospodarce światowej" (t. XXVII, str. 195).

Istotne są: *wypowiedzi w sprawie kultury na XI zjeździe WKP(b)* (t. XXVII, str. 224), które powinien znać każdy oświatowiec; nieukończony wskutek choroby Lenina artykuł *„Łyżka dziegciu w beczce miodu"* (t. XXVII, str. 302), w którym Lenin żąda, aby w szkole wykładano sprawy organizacji pracy, oraz *wypowiedź Lenina o roli kultury w budownictwie socjalizmu z r. 1922, wygłoszona na IV Kongresie Międzynarodówki Komunistycznej* (t. XXVII, str. 355).

Z artykułów Lenina podyktowanych w 1923 każdy pracownik oświatowy winien przeczytać: *„Kartki z dziennika"* [1] (t. XXVII, str. 387), *„O kooperacji"* [2] (t. XXVII, str. 391) (przez termin kooperacja Lenin rozumie nie tylko handel, lecz przede wszystkim gospodarkę kolektywną), *„O naszej rewolucji"* [3] (t. XXVII, str. 398) i *„Lepiej mniej, ale lepiej"* [4] (pierwsze str. t. XXVII, str. 406).

Przestudiowanie wszystkich wymienionych artykułów Lenina i Stalina przyczyni się do głębszego i lepszego zrozumienia przez nauczycieli obecnych wytycznych partii, pomoże nauczycielom uniknąć wypaczenia tych wytycznych, uniknąć błędów, które często obserwujemy w pracy szkolnej i oświacie pozaszkolnej, a jednocześnie pobudzi do możliwie najlepszego przestudiowania nauki Marksa — Engelsa — Lenina — Stalina, przestudiowania w tym celu, by znaleźć się w pierwszych szeregach budowniczych socjalizmu.

Tłumaczył *Michał Szulkin*

---

1) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych" Lenina. Moskwa 1948 Str. 979—983. (Przyp. tłum.)

2) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych" Lenina. Moskwa 1948. Str. 984—991. (Przyp. tłum.)

3) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych" Lenina. Moskwa 1948. Str. 992—995. (Przyp. tłum.)

4) Polski przekład w t. II „Dzieł wybranych" Lenina. Moskwa 1948. Str. 1001—1016. (Przyp. tłum.)

KRONIKA

Z RADZIECKICH CZASOPISM PEDAGOGICZNYCH

Czasopismo „Sowietskaja Piedagogika", organ Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR, zawiera w numerach styczniowym i lutowym bieżącego, 1949 roku materiał wyjątkowo bogaty i zajmujący. Wielka dyskusja samokrytyczna, zapoczątkowana przez Zdanowa, najpełniej rozwinięta w dziedzinie nauk biologicznych, zostaje przeniesiona na teren pedagogiki i psychologii. W poszukiwaniu nowych rozwiązań podstawowych zagadnień nauczania i wychowania, w dążeniu do ostatecznego przezwyciężenia pokutujących jeszcze tu i ówdzie przeżytków kapitalizmu, przezwyciężenia niezbędnego dla przejścia od socjalizmu do komunizmu, szkoła i nauka pedagogiczna sięgają ponownie do niezawodnego źródła kryteriów ideologicznych, do dorobku najwyższych autorytetów, klasyków marksizmu i klasyków radzieckiej socjalistycznej pedagogiki. Numer styczniowy otwiera redakcyjny artykuł: *W. I. Lenin o szkole*, numer lutowy — także artykuł: *N. K. Krupska w walce o nową socjalistyczną szkołę*, numer marcowy poświęcony jest postaci i spuściźnie pedagogicznej *A. S. Makarenki* w związku z 10-leciem jego śmierci.

Lenin interesował się zawsze szkołą, podkreślał ogromne jej znaczenie dla sprawy wychowania nowego człowieka, budowniczego socjalizmu. Artykuł przypomina i omawia główne wypowiedzi i wskazówki Lenina w dziedzinie oświaty — jego programowe sformułowania z maja 1917 roku o bezpłatnym, powszechnym, ogólnym i politechnicznym kształceniu wszystkich dzieci bez różnicy płci do skończonych 16 lat życia, o najściślejszym powiązaniu kształcenia z pracą wytwórczą dzieci; jego wystąpienia na zjazdach nauczycielskich 1918 i 1919 roku wyjaśniające klasową funkcję szkoły i jej organiczne powiązanie z walką klasową, z polityką; jego komentarz do programu szkolnego WKP(b), pojmowanie przez Lenina poznawczych i wychowawczych celów pracy szkolnej, a zwłaszcza sprawy politechnicznego wykształcenia, jego zakresu i metod. Zasada jednolitości procesu wychowania, nauczania i kształcenia; konieczność nasycenia tego procesu treścią ideowo-polityczną, opracowanie i upowszechnienie poprzez szkołę zasad i techniki naukowej organizacji pracy — oto dalsze pozycje tego szkolnego testamentu Lenina, realizowanego wiernie przez oświatę ZSRR. W rezultacie tych prac ZSRR „z kraju dzikiego i za-

cofanego, jaką była Rosja w przeddzień Rewolucji Październikowej w dziedzinie oświaty, przekształcił się na centrum przodującej kultury i oświaty, stał się chorążym postępu".

Z 7,9 milionów uczących się w 1914/15 r. szk., z 231 tysięcy nauczycieli cyfry statystyki szkolnej dla 1948/49 r. szk. skoczyły na 33,5 miliona uczącej się młodzieży i 1250 tysięcy nauczycieli (liczby dla sieci szkół ogólnokształcących).

N. K. Krupska, dozgonna towarzyszka życiowa Lenina od 1898 roku, pedagog z wykształcenia i zamiłowania, autor podstawowego dzieła: „Oświata ludowa i demokracja", ideolog szkoły radzieckiej, wieloletni pracownik jej władz naczelnych od roku 1917, w licznych artykułach i przemówieniach dotykała istoty i form socjalistycznej szkoły i socjalistycznego wychowania w sposób wyjątkowo jasny, zrozumiały i jednoznaczny. Organizacja młodzieżowa i programy nauczania, metodyka wykładu poszczególnych przedmiotów i teoria pedagogiczna, powiązana z masową praktyką szkolną, kształcenie nauczycieli i budowanie jednolitego systemu szkolnego — oto przykładowe tematy zainteresowań pedagogicznych N. K. Krupskiej. *Stosunek Krupskiej do wychowania moralności komunistycznej* omawia *E. J. Monoszon* głównie na podstawie jej „listów do pionierów".

S. G. Szapowalenko pisze o *„Planie prac Akademii Nauk Pedagogicznych RSFSR na rok 1949"*. Z krytycznej oceny prac dotychczasowych wyciąga wniosek, że ANP winna poświęcić rok 1949 na opracowanie następujących zagadnień: drogi rozwoju szkoły w okresie przejścia od socjalizmu do komunizmu, wychowanie, kształcenie i nauczanie w tym okresie; zbadanie doświadczeń pracy czołowych szkół i nauczycieli; dzieje rozwoju nauki pedagogicznej i szkoły w ZSRR. Ponadto na ANP ciąży obowiązek opracowania planów lekcyjnych i programów oraz dopilnowanie podręczników szkolnych. Z ważniejszych zapowiedzianych przez ANP wydawnictw wymienimy „Podręczną Encyklopedię Pedagogiczną" i „Encyklopedię Dziecięcą". Zamierzone jest wydanie drukiem puścizny pedagogicznej Uszyńskiego, Makarenki i Bielińskiego oraz spopularyzowanie postaci czołowych biologów, jak Timiriaziew, Miczurin, Łysienko. ANP dąży do udoskonalenia marksistowsko-leninowskiej metodologii swoich prac naukowo-badawczych przez ściślejsze ich powiązanie z praktyką, przez pełniejsze uwzględnianie dyrektyw partyjnych, przez głębsze ujmowanie socjalnego i historycznego uwarunkowania zjawisk pedagogicznych, przez systematyczną i zdecydowaną krytykę burżuazyjnych teorii pedagogicznych. Przestrzega się przed badaniem zagadnień pozbawionych aktualnie znaczenia dla oświaty radzieckiej, przed teoretyzowaniem w próżni ogólnikowych dedukcji, ale i przed zadowalaniem się analizą faktów, przed badaniem praktyki bez prób jej teoretycznej syntezy, co prowadzi do formułowania recept działania, do „pełzającego empiryzmu". ANP podejmuje walkę o przekształcenie pedagogiki z nauki kontemplacyjnej na kształtującą i bojową.

N. F. Poznański w artykule *„Materialistyczne pojmowanie roli dziedziczności, środowiska i wychowania w rozwoju i kształtowaniu się człowieka"* przenosi wyniki dyskusji biologicznej do dziedziny nauk pedagogicznych. Genom dziedziczności burżuazyjnej genetyki odpowiada teoria o „genach świadomości" burżuazyjnej pedagogiki. *Thorndike* tłumaczy instynktami stosunek podwładności i stwierdza, że „wychowanie nie ma wpływu na geny oraz że cechy nabyte nie dziedziczą się", staje więc znów na płaszczyźnie teorii o fatalistycznym uwarunkowaniu losów życiowych

przez niezmienną dziedziczność oraz przez również niezmienne środowisko. Z tych samych założeń wychodziła potępiona przez ZSRR pedologia. Na przeciwległym krańcu stanęła refleksologia pedagogiczna, która w oparciu o prace Pawłowa skłonna była upatrywać w rozwoju psychicznym człowieka jedynie szeregi reflekśów warunkowych. „Praca stworzyła samego człowieka" uczył Engels. „Warunki zmieniają ludzi, a wychowawca sam winien zostać wychowany" twierdził Marks w „Tezach o Feuerbachu". Niezmienne środowisko istnieje tylko w głowach burżuazyjnych pedagogów — „ludzie tworzą sami swe dzieje", środowisko ulega zmianie pod wpływem działania ludzi, zwłaszcza zaś w atmosferze rewolucyjnych przemian. Nie „geny dziedziczności", ale konkretne warunki historyczno-społeczne powodują zróżnicowanie psychiczne osobników. Rozwój ich władz duchowych związany jest najściślej z rozwojem sił wytwórczych. Zróżnicowanie indywidualne ludzi w chwili urodzenia jest faktem, ale te przyrodzone cechy nie przesądzają w żadnym stopniu przyszłych uzdolnień i talentów. Uzdolnienia ludzkie są kategorią historyczną, historycznie uwarunkowaną. Historycznie uwarunkowane są też ich zalążki w chwili narodzin dziecka. „Zróżnicowanie przyrodzonych uzdolnień osobniczych — mówi Marks — jest nie przyczyną, ale skutkiem podziału pracy". Powstałe w określonych warunkach ustrojowych, znikną po zmianie tych warunków. Dotyczy to nawet różnic rasowych. Otwierają się nowe perspektywy przed pedagogiką radziecką. Pedagog-marksista nie idzie na pasku „natury" dziecka, nie uprawia „robinzonady" wychowawczej à la „Emil" czy Dewey, lecz wykuwa świadomie „naturę" wychowanków. Teoria pedagogiczna przekształca się w coraz potężniejsze narzędzie do kierowania rozwojem dzieci.

Równie interesujące i odkrywcze myśli nasuwa dział psychologii. *A. N. Leontiew* omawia *najważniejsze zadania radzieckiej psychologii w świetle wyników sesji Wszechzwiązkowej Akademii Nauk Rolniczych im. W. I. Lenina.* Na pierwszy plan wysuwa potrzebę uwolnienia zoopsychologii od ciążących na niej koncepcji Mendla i Morgana i jej dalszy rozwój w oparciu o twórczy radziecki darwinizm. Następne zagadnienie — to zbadanie dziedziczności u człowieka, a zwłaszcza — w psychice dziecka. Nauka burżuazyjna bada psychikę pozahistorycznego „człowieka w ogóle", stwierdza odwieczność zjawisk psychicznych i posuwa się nawet do stwierdzenia u małp człekokształtnych — pociągu do pieniędzy (I. Wolff i F. Bitsch), a u ludzi — „niezmienności podstawowych potrzeb i emocji" (Dewey). Tłumaczy działanie ludzkie instynktami, wpływem czynników biologicznych — W. Brown doszukał się genezy faszyzmu „w histerycznych i paranoidalnych tendencjach Hitlera i Rozenberga". Nauka radziecka, przeciwnie, bada psychikę człowieka określonego historycznie, opracowuje teorię historycznego rozwoju psychiki ludzkiej. Chodzi więc o zbudowanie psychologii historycznej, nauki o właściwościach psychiki człowieka na rozmaitych etapach rozwoju społeczeństw, w rozmaitych grupach społecznych i o jej zasadniczej jakościowej zmianie w społeczeństwie bez wyzysku. Następna sprawa — to rozwój osobniczej psychiki, a zwłaszcza — psychiki dziecięcej. Znane są najróżniejsze burżuazyjne periodyzacje dzieciństwa — łączy je metafizyczna wiara w samorzutność rozwoju psychicznego w oparciu o założone w osobniku cechy. Radziecka psychologia dziecięca wysuwa jako podstawę dla tej periodyzacji badanie naczelnej działalności dziecięcej — zabawy, nauki, pracy.

Stąd nowe zadanie psychologii — zbadanie praw rozwoju psychiki na różnych poziomach jej rozwoju. W ten sposób psychologia radziecka „przekształca się z nau-

ki konstatującej i analizującej procesy psychiczne i cechy psychiczne osobników na naukę i o ich zmienności oraz o prawach tych przekształceń", z nauki gabinetowej — na naukę czynną, powiązaną z praktyką.

Sprawom psychologii poświęcona jest też sprawozdawcza rozprawka *M. W. Sokołowa: „Przyczynek do zagadnienia rozwoju psychiki"*. Jest to informacja o naradzie poświęconej omówieniu wydanej na prawach rękopisu książki A. N. Leontjewa: „Zarys rozwoju psychiki", Moskwa. 1947. Leontjew próbuje dać materialistyczne rozwiązanie czterech zagadnień — genezy psychiki, rozwoju psychiki zwierząt, zasady działalności w psychologii i genezy historycznego rozwoju świadomości. Leontjew określa najpierwsze formy psychiki jako pobudliwość na pewne bodźce zewnętrzne (w oparciu pośrednio o Pawłowa). W rozwoju psychiki zwierząt wyróżnia etap prymitywnej psychiki czuć, etap psychiki percepcyjnej i trzeci — psychiki intelektualnej. Działalność jako przyczyna genezy psychiki i jako sprawdzian odbicia zjawisk przez badany podmiot i sposobu tego odbicia — to nowa i wielce płodna hipoteza naukowa Leontjewa. Praca Leontjewa, mimo pewnych niedociągnięć ujawnionych w dyskusji, pchnęła naprzód psychologię radziecką.

Pomijając działy „Z praktyki szkolnej", „Kronika naukowa", zatrzymajmy się na jednym jeszcze dziale — „Za kordonem granicznym". Znajdujemy tu wyczerpujące krytyczne artykuły o powojennym stanie oświaty w kilku krajach europejskich — w Anglii, Austrii, Francji, Niemczech, Hiszpanii itd.

M. S. Bernsztein pisze o *bankructwie łabourzystów w dziedzinie oświaty*. Przypomina wojenną genezę reformy 1944 roku, cytuje uchwaloną pod ciśnieniem rewolucjonizujących się dołów tzw. „kartę oświatową" Labour Party w 1943 r., która domagała się równego startu życiowego dla wszystkich dzieci w systemie szkoły jednolitej i demokratycznej, wychowującej w duchu uspołecznienia i współdziałania dla dobra społeczeństwa, gwarantującej każdemu prawo do doskonalenia się intelektualnego i zawodowego aż po kres życia. Szeroka masowa kampania o reformę szkolną zmusiła rząd do uchwalenia ustawy z 1944 roku. Ale bill ten dotyczył sieci wyłącznie arystokratycznych szkół starej Anglii, zapewnił materialną pomoc państwa szkołom prywatnym — w tej liczbie wszelkim szkołom wyznaniowym — usankcjonował — miast szkoły jednolitej — około dziesięciu rozmaitych dróg i typów kształcenia szkolnego. Jedyne osiągnięcie mas na podstawie Educational Act 1944 roku to powołanie do życia klas dla 15-latków, próba stworzenia szkół średnich dla mas w oparciu o szkolnictwo powszechne. Bernsztein podaje ciekawe dane o trybie realizacji tego punktu reformy, o powstawaniu tych tzw. modern high-school. Ministerstwo Oświaty za rządów Heleny Wilkinson, członka Labour Party, uchwaliło wprawdzie jako datę realizacji dzień 1 stycznia 1947 r., ale wykonanie planu przedstawia się tak: z 866 klas dla 15-latków zaplanowanych na sierpień 1947 r. — 8, z 906 planowanych na sierpień 1948 r. — 0. W powołanych do życia „szkołach średnich dla wszystkich" uczą dawni nauczyciele na podstawie dawnych programów i podręczników i w dawnych pomieszczeniach szkół powszechnych. Prasa zaś w oficjalnych wypowiedziach stwierdza, że potrzeba od 50 do 100 lat usilnej pracy, „zanim kraj będzie dysponował dobrą szkołą początkową dla wszystkich". W ten sposób reforma szkolna 1944 r. wywalczona przez masy, popierana nadal przez szerokie koła postępowych oświatowców i przez angielską klasę robotniczą, przekształciła się w praktyce w jeszcze jeden labourzystowski bluff. Artykuł Bernszteina, oparty na cyfrach i cytatach ze źródeł angielskich, przekonywający i jasny, należy gorąco

polecić naszemu nauczycielstwu — toć i u nas ulegano złudzeniom co do istoty angielskiej reformy szkolnej.

S. M. Razenojer w artykule *„Reakcyjna rola Watykanu w dziedzinie wychowania"* podaje fakty świadczące o ofensywie szkolnictwa katolickiego w szeregu krajów, m. in. w USA, w Bawarii, we frankistowskiej Hiszpanii, we Francji.

Kościół katolicki w USA w 1946 r. obejmował 24,4 miliona wierzących i 139 zakonów, w tej liczbie szczególnie ruchliwych jezuitów. Kościół katolicki posiada własny system szkolny w 48 stanach, w r. 1940—42 było 7944 katolickich szkół początkowych z 2 035 182 uczniami i 2105 szkół średnich z 361 123 młodzieży; w szkołach powszechnych nauczało 50 876 zakonnic, 1142 księży i 3643 nauczycieli świeckich. Osobistym reprezentantem prezydenta USA przy Watykanie jest członek bankierskiej dynastii Morganów, amerykańskich jezuitów reprezentuje w Watykanie Mac-Cormick, członek drugiej potężnej rodziny bankierskiej. Mimo protestu grup protestanckich rosną wpływy szkolnictwa katolickiego w USA, rośnie jednocześnie porozumienie między Watykanem i rządem USA w polityce międzynarodowej.

W Bawarii amerykańskie władze okupacyjne przekazały oświatę z rąk socjal-demokraty w ręce reakcyjnego katolika Hundeshammera, współpracującego ściśle z kardynałem Faulhaberem. Została przeprowadzona pełna profesjonalizacja, czyli rozdział szkolnictwa dla katolików i dla protestantów, na poziomie i powszechnego, i średniego kształcenia. Jedynie na ławie uniwersyteckiej dopuszcza się jeszcze wspólne kształcenie dzieci rozmaitych wyznań. W szkołach bawarskich została przywrócona kara chłosty i — co smutniejsze — w imiennym referendum w tej sprawie uczestniczyli nauczyciele wypowiadając się w ponad 50% za stosowaniem w szkołach kar cielesnych.

Frankistowska Hiszpania w regulaminie szkolnym (rozdział 8, § 41) postanawia: „Wszelka oznaka sympatii dla idei wrogich kościołowi katolickiemu będzie nauczycielowi poczytywana za nader ciężkie przewinienie...", które pociąga usunięcie z pracy, zakaz jej pełnienia i wszczęcie postępowania sądowego. W regulaminie szkół wyższych czytamy: „Uniwersytety hiszpańskie prowadzą działalność pedagogiczną w zgodzie z etyką i dogmatami kościoła katolickiego oraz z przepisami prawa kanonicznego".

We Francji toczy się ostra walka o zachowanie szkół świeckich istniejących od reformy 1882 roku. Równolegle do kurczenia się budżetu oświaty na rzecz budżetów wojennych (w 1948 r. na oświatę 66 miliardów fr., na zbrojenia — 317 miliardów fr.) zamiera budownictwo szkolne, kurczy się szkolenie zawodowe, rośnie zaś opieka państwa i subsydia rządowe dla szkół „wolnych", prywatnych, przeważnie katolickich. W obronie szkoły świeckiej staje CGT, większość nauczycielstwa, a przede wszystkim klasa robotnicza i jej partia, partia komunistyczna.

Informacje międzynarodowe uzupełnia artykuł *M. P. Sazonowa „Szkoła Austrii w kleszczach reakcji"*. Od maja po październik 1945 r. Tymczasowy Rząd Austriacki z b. ministrem oświaty E. Fiszerem odbudował w zasadzie ustrój szkolny z lat 1928—1934 i oparł szkolnictwo austriackie na zasadach demokratycznych — państwowości szkolnictwa, skasowaniu przywileju klasowego w nauczaniu, zupełnej

świeckości, dostatnim budżecie oświaty. Do szkół masowych wprowadzono język obcy — m. in. i rosyjski — zmniejszono przydział łaciny i greki w szkole średniej, ujednolicono programy nauczania w szkołach podstawowych i średnich, opracowano nowe programy i podręczniki, odsunięto od szkoły b. faszystów i profaszystów. W listopadzie 1945 następuje zmiana rządu, ministerstwo oświaty przechodzi w ręce F. Gurdesa, rozpoczyna się likwidacja poprzedniego kursu. Katolickie koła Tyrolu żądają likwidacji szkoły średniej dla wszystkich — nauczanie na tym poziomie winno być „tylko dla wybranych". Protesty wywołuje idea szkoły jednolitej i oparcie nauczania o nauki przyrodniczo-matematyczne. Gurdes wypowiada się publicznie na zebraniu młodzieży katolickiej 24.VIII.1947 r. w Styrii za szkolnictwem niepaństwowym i przeciw — darwinizmowi w szkole. Od grudnia 1947 r. zapowiadana jest nowa ustawa szkolna, zabezpieczająca „religijne wychowanie młodzieży". Zostają zmienione programy, w nowych podręcznikach uderza idealizacja monarchicznej Austrii Habsburgów, religijno-mistyczne nastawienie, wychwalanie Ameryki. Z uniwersyteckich katedr propaguje się „chrześcijańskie pojmowanie dziejów". W szkołach pracuje ponad 6 tysięcy nauczycieli nazistów. Politykę oświatową Gurdesa poparł osobiście kardynał Innitzer wzywając nauczycieli-katolików do wydatnej pomocy ministrowi-faszyście.

Ofensywa reakcji na odcinku szkolnictwa i oświaty odbywa się w całym szeregu krajów pod hasłami nawrotu do szkoły wyznaniowej i wychowania religijnego i przy zdecydowanym i czynnym poparciu kościoła

Ten przegląd międzynarodowy jest i dla nas nader interesujący.

Szczegółowsze omówienie numeru marcowego przesuwamy do następnego przeglądu.

Żanna Kormanowa

KRONIKA PEDAGOGICZNA ZSRR

W nrze 4 z br. „Uczitielskoj Gaziety" znajdujemy ciekawy artykuł I. Zborowskiego pt. „Lenin o kulturze socjalistycznej", który ze względu na toczącą się obecnie w ZSRR dyskusję na temat kosmopolityzmu zasługuje na szczególną uwagę.

Lenin wskazywał na to, że socjalizm możliwy jest tylko tam, gdzie kultura staje się dorobkiem milionowych mas ludu pracującego. Warunkiem do osiągnięcia tego stanu rzeczy jest zwycięska rewolucja proletariatu, w wyniku której władza przechodzi w ręce mas robotniczo-chłopskich.

D y k t a t u r a proletariatu, tj. uczynienie z klasy robotniczej panującej siły m a t e r i a l n e j jest warunkiem niezbędnym do uczynienia z niej dominującej siły d u c h o w e j, stąd przewrót w dziedzinie życia ekonomicznego jest zjawiskiem pierwotnym, przewrót zaś w dziedzinie kultury jest zjawiskiem wtórnym.

Rewolucja kulturalna polega nie tylko na likwidacji analfabetyzmu wśród milionowych mas pracujących, nie tylko na szerokim upowszechnieniu oświaty, lecz przede wszystkim na gruntownej przebudowie świadomości ludzkiej, na przezwyciężeniu starych nawyków drobnomieszczańskich w psychice człowieka, na wszczepieniu mu nowych, marksistowskich pojęć, nowych poglądów, nowej, socjalistycznej moralności.

Rzeczą bardzo ważną jest określenie stosunku kultury socjalistycznej do dorobku kulturalnego przeszłości. Stosunek ten Lenin określił wyraźnie: Marksizm nie odrzuca osiągnięć kulturalnych epok minionych, lecz przeciwnie, gruntownie je poznaje, twórczo przekształca w myśl swych założeń i przyswaja wszystko to, co te epoki stworzyły wartościowego i postępowego. Postępowymi nazywa Lenin te wartości kulturalne, które powstały na tle walk wyzwoleńczych ludów uciskanych oraz walk rewolucyjnych proletariatu, w procesie przezwyciężania sił reakcji i wsteczności.

Lenin ostro występował przeciwko teoretykom tzw. „Proletkultu", którzy odrzucali w czambuł wszystko, cokolwiek stworzyła kultura kapitalistyczna. Lenin mawiał: „Nie wymysł nowej „proletkultury", lecz nawiązanie do postępowych tradycji i osiągnięć przeszłości, ich krytyczna ocena, przebudowa w myśl ideologii marksistowskiej oraz jak najszersze upowszechnienie — takie jest nasze zadanie".

Lenin jednocześnie piętnował tych, którzy wpadali w drugą ostateczność, bezkrytycznie gloryfikując w s z y s t k o, co stworzyła kultura burżuazyjna. Nie wolno przechodzić do porządku dziennego nad istotą klasową kultury burżuazyjnej, nad tym faktem, że kultura ta stoi całkowicie na usługach świata kapitalistycznego, tego świata, który nawet dumę człowieka — wiedzę — przekształcił w narzędzie wyzysku.

Zagadnieniu kosmopolityzmu w pedagogice poświęcony jest artykuł pt. „Przeciwko kosmopolityzmowi w naukach pedagogicznych" (Uczit. Gaz. nr 22 z br.)

Artykuł ten zawiera sprawozdanie z posiedzenia Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR, na którym prezes Akademii prof. Kairow wygłosił referat na wyżej wymieniony temat.

Kairow zwrócił uwagę na konieczność zwalczania kosmopolityzmu, który obecnie w dobie zaostrzonej walki pomiędzy obozem demokracji a obozem imperializmu jest szczególnie szkodliwy. Idea kosmopolityzmu propagowana przez amerykański imperializm jest ośrodkiem osłabienia uczuć patriotycznych narodów, środkiem ułatwiającym pozbawienie ich suwerenności narodowej i państwowej.

Podczas gdy w Stanach Zjednoczonych szerzy się propaganda zbrojeń, podczas gdy amerykańscy imperialiści dążą do tego, aby zapanować nad światem, reakcyjni uczeni amerykańscy w interesie tych imperialistów mianują się „obywatelami świata", wołają o „wszechświatową naukę", propagują „Zjednoczone Stany Świata", — które byłyby niczym innym, jak rozszerzeniem na wszystkie kontynenty panowania dolara. Głoszą oni, że kultura i nauka są jakoby zjawiskiem oderwanym od odmienności i swoistości narodowych. Kosmopolityzm w nauce neguje realne warunki narodowe rozwoju nauki i kultury oraz ignoruje narodową przynależność uczonych i twórców.

Niektórzy uczeni radzieccy, w tym i pedagogowie, ulegli wpływom kosmopolityzmu. Niedostatecznie mocno kładą nacisk na własny socjalistyczny dorobek kulturalny oraz na przodującą rolę kultury radzieckiej, nie doceniają przełomowości jej osiągnięć, zachowują się częstokroć bezkrytycznie wobec kultury burżuazyjnej. Niektórzy nawet twierdzą, że pedagogika radziecka wywodzi się w sposób bezpośredni z burżuazyjnych teorii pedagogicznych oraz że teorie te górują nad rosyjskimi i radzieckimi teoriami. Przykładem mogą być prace Żurakowskiego, który do-

wodzi między innymi, że „Wielka Dydaktyka" Komeńskiego, „Emil" Russa oraz inne utwory pedagogiczne, napisane kilkaset lat temu, są „drogowskazem dla nauczycieli radzieckich w rozwiązywaniu zadań wychowania komunistycznego". Niejeden z historyków pedagogiki poświęca burżuazyjnym teoriom pedagogicznym o wiele więcej miejsca aniżeli pedagogice radzieckiej. Brak też u nich dostatecznie ścisłej klasowej analizy burżuazyjnych teorii pedagogicznych.

Kosmopolityzm hamuje rozwój pedagogiki radzieckiej i musi być zwalczany aż do całkowitego jego wykorzenienia.

Zagadnienie kosmopolityzmu w pedagogice omawia również artykuł redakcyjny zamieszczony w nr 21 „Uczitielskoj Gaziety" pt. „Przeciwko gloryfikacji pedagogiki burżuazyjnej".

Pedagogika radziecka to teoria wychowania nowego człowieka, aktywnego budowniczego społeczeństwa komunistycznego. Teoria ta, oparta na zasadach marksizmu, stanowi rewolucyjny skok w porównaniu z burżuazyjnymi teoriami pedagogicznymi.

Pedagogika radziecka nie odrzuca teoretycznego i praktycznego dorobku pedagogiki burżuazyjnej, lecz poddaje ten dorobek głębokiej i wszechstronnej krytyce, wykrywając jego metafizyczny, idealistyczny i klasowy charakter.

Błąd kosmopolityzmu polega na przejściu do porządku dziennego nad tą krytyką, na niedostrzeganiu tego, że cała praktyka szkoły radzieckiej oparta jest na bezwzględnej krytyce burżuazyjnych teorii pedagogicznych oraz zmierza do przezwyciężenia sprzeczności w nich tkwiących: apolityczności nauczania i wychowania, formalizmu, werbalizmu itp.

Kosmopolityzm w pedagogice radzieckiej odegrał rolę ujemną. Jest on główną przyczyną, dla której dotychczas nie zostało wykonane w pełni zadanie postawione przed radziecką pedagogiką jeszcze w r. 1931: dokładnego przestudiowania i rozpowszechnienia doświadczeń szkoły radzieckiej — albowiem uwaga pedagogów radzieckich była zanadto skupiana na pedagogice burżuazyjnej.

Artykuł „O usunięcie z literatury naukowej objawów kosmopolityzmu" (nr 20) omawia to samo zagadnienie z punktu widzenia polityki wydawniczej. Autor artykułu wskazuje na konieczność zwalczania kosmopolityzmu, jaki zakradł się do literatury naukowej oraz do podręczników szkolnych. Wymienia przykłady wypaczeń, do jakich prowadzi kosmopolityzm w literaturze: wielcy pisarze rosyjscy, jak Puszkin i Gogol np., przedstawiani są nieraz jako pisarze bez samoistnego oblicza literackiego, jako li tylko naśladowcy autorów zachodnio-europejskich.

W podręcznikach geografii czytelnik znajduje nieraz znacznie więcej wiadomości o krajach kapitalistycznych aniżeli o ZSRR. Nawet przyrodzie krajów obcych autorzy często poświęcają więcej uwagi i miejsca aniżeli przyrodzie Związku Radzieckiego.

Dlatego fala krytyki i samokrytyki, jaka przeszła przez wszystkie ośrodki radzieckiej myśli pedagogicznej, daje rękojmię tego, że błędy wynikające z kosmopolitycznego traktowania wielu zagadnień pedagogicznych w ZSRR będą w krótkim czasie przezwyciężone.

Ida Altszuler

KRONIKA NIEMIECKA

I. PROBLEMY WYCHOWANIA I OŚWIATY W PROJEKCIE KONSTYTUCJI NIEMIECKIEJ RADY LUDOWEJ [1])

1) W dniu 22 października 1948 r. Niemiecka Rada Ludowa, na 5 zwyczajnym posiedzeniu, przyjęła i zatwierdziła projekt konstytucji w opracowaniu Komitetu Konstytucyjnego. Zatwierdzenie tak ważnego politycznie i historycznie dokumentu przeznaczonego dla przyszłej zjednoczonej Republiki Niemieckiej poprzedził szereg fachowych referatów, debat i dyskusji, które na zakończenie omówił i ujął w syntezę zarówno w ich aspekcie historycznym, jak i polityczno-prawnym przewodniczący SED Otto Grotewohl.

W dyskusji nad zasadniczą linią projektu konstytucji uczestniczyli czołowi niemieccy politycy, najwybitniejsi działacze społeczni, profesorowie prawa międzynarodowego i konstytucyjnego, sędziowie sądu najwyższego itd.

Zarówno referaty, jak też przebieg dyskusji, wreszcie ustalony i zatwierdzony projekt zawierają w sobie jedną podstawową tezę polityczną, jeden podstawowy punkt wyjścia. Punktem tym jest zjednoczenie całej opinii wokół wspólnej i wszystkich obowiązującej konstytucji, możliwej do przyjęcia dla wszystkich sił demokratycznych całego narodu niemieckiego w nawiązaniu do konferencji krymskiej, do jej uchwał, w szczególności do ustępu, w którym podkreśla się, że Alianci pragną stworzyć możliwość powrotu narodu niemieckiego do normalnego życia wśród innych narodów.

Przeistoczenie projektu w konstytucję stałą jest w świetle uchwał jałtańskich i poczdamskich nie tylko prawem, ale i obowiązkiem narodu niemieckiego. Naród bowiem jest fundamentem wszelkiej demokracji. Suwerenność narodu będącego źródłem wszelkiej władzy uzasadnia w konkretnym wypadku prawo narodu niemieckiego do uchwalenia i przyjęcia demokratycznej konstytucji. Jest to w świetle postanowień 4 Mocarstw oczywiste. Demokratyzacja bowiem w danym wypadku oznacza, że zgodnie z umowami międzynarodowymi Niemcy sami, w oparciu o ustawę zasadniczą, wytępią u siebie pozostałości barbarzyństwa faszystowskiego we wszystkich jego aspektach i w ten sposób uczynią pierwszy krok w kierunku włączenia się do życia międzynarodowego.

W radzieckiej strefie okupacyjnej, w związku z zakończonym procesem denazyfikacji i usunięciem społecznych i ekonomicznych podstaw militaryzmu, z przygotowaniem gospodarczych i politycznych możliwości reparacyjnych w oparciu o politykę bloku demokratycznego, w skład którego wchodzi SED, organizacje masowe (jak Zw. Zaw.) oraz demokratyczne stronnictwa burżuazyjne — skrystalizowała się już podstawa prawna dla przyszłej konstytucji niemieckiej. Równocześnie z tym dojrzała polityczna możliwość podsumowa-

1) W dniu 30.V br. III Kongres Ludowy projekt ten zatwierdził i uchwalił jako obowiązującą.

nia, sprecyzowania i ścisłego sformułowania przy pomocy języka konstytucji wszystkich tych doświadczeń i przemian, które już się we wschodniej strefie okupacyjnej d o k o n a ł y.

2) Jakżeż przedstawia się aspekt wychowawczy i oświatowo-kulturalny w tym ważnym dokumencie politycznym, o którym prasa niemiecka niedawno doniosła, że wraz z obszerną dyskusją w ł ą c z o n y został d o p l a n u NAUKI O ZAGADNIENIACH WSPÓŁCZESNYCH dla 7 i 8 klasy wszystkich szkół w Turyngii?

Rozdział III projektu konstytucji nosi tytuł „Rodzina i macierzyństwo" i obejmuje 3 artykuły, rozdział zaś IV, bardzo obszerny, pt. „Wychowanie i kształcenie", obejmuje 7 artykułów, piąty — „Religia i wspólnoty religijne" — obejmuje 8 artykułów. W trzech tych rozdziałach i osiemnastu artykułach zawarta jest cała treść myśli politycznej, której odpowiednikiem pedagogicznym są zasady, na których opiera się życie rodziny, szkoły, nauki.

Podkreśla się przede wszystkim, że rodzina jest fundamentem życia społecznego w państwie, a wychowanie dzieci oraz stworzenie im możliwości rozwoju umysłowego i fizycznego jest nie tylko naturalnym prawem rodziców, ale też najważniejszym zadaniem wobec społeczeństwa z podkreśleniem momentu wychowania w d u c h u d e m o k r a t y c z n y m.

Nauka i sztuka oraz nauczanie są wolne i niczym nie krępowane. Gwarantując każdemu obywatelowi prawo do zdobycia wiedzy i wykształcenia walczy przyszła konstytucja z nadużywaniem nauki i nauczania dla celów przeciwstawiających się zasadom demokracji. W artykule 36 rozdziału IV powiedziano: „Istnieje powszechny obowiązek szkolny do ukończenia 18 roku życia. Po ukończeniu szkoły podstawowej, obowiązującej wszystkie dzieci, dalsze kształcenie odbywa się w szkołach zawodowych, przemysłowych, w szkołach wyższych i innych instytucjach publicznych. Obowiązek uczęszczania do szkoły zawodowej istnieje dla młodzieży do ukończenia 18 roku życia, jeśli nie uczęszcza do innej szkoły publicznej; s z k o ł y p r y w a t n e n i e s ą d o p u s z c z a l n e j a k o z a k ł a d y z a s t ę p u j ą c e s z k o l n i c t w o p u b l i c z n e". (Podkreślenia moje.)

W następnych paragrafach gwarantuje konstytucja możliwość wszechstronnego rozwoju sił fizycznych, umysłowych i moralnych — n i e z a l e ż n i e o d s f e r y s o c j a l n e j, p o c h o d z e n i a d z i e c k a i sytuacji ekonomicznej domu rodzicielskiego. „Należy umożliwić studium w wyższych szkołach i uniwersytetach uzdolnionym uczniom wszystkich warstw ludu."

Artykuł 38 należy polskiemu czytelnikowi przytoczyć w całości, aby mógł zauważyć, jak bardzo teleologia polityczno-wychowawcza demokratycznej części społeczeństwa niemieckiego odbiega od „celów i ideałów" wychowawczych, które jeszcze 10 lat temu obowiązywały w całych Niemczech. Artykuł ten przytoczymy tu z innych jeszcze względów. Jak wiadomo, Bismarck utworzył w r. 1871 Reichstag, który od pierwszego dnia swego istnienia stał się p o z o r n i e tylko p a r l a m e n t e m. Reprezentując interesy 25 niemieckich książąt i króla pruskiego, który nosił równocześnie tytuł niemieckiego cesarza, potrafił ten wielki gracz polityczny i junkier pruski wzbudzić w dużej części społeczeństwa niemieckiego przeświadczenie,

że to właśnie on, a nikt inny, jest kontynuatorem idei parlamentu frankfurckiego, ba, że jest burżuazyjno-demokratycznym rewolucjonistą! W istocie jednak rzeczy parlamentaryzm bismarckowski od początku do końca był pomyślany jako wentyl przeciw wszelkiej opozycji ludowej, jako klapa bezpieczeństwa przeciw emancypacyjnym tendencjom społeczno-politycznym powstałym w związku z rozwojem przemysłowym Niemiec. Nic tedy dziwnego, że Bismarck, odchodząc, pozostawił społeczeństwo niemieckie bez jakiejkolwiek kultury politycznej, bez jakiejkolwiek koncepcji walki o demokrację. Społeczeństwo wychowane przez Bismarcka odnosiło się fatalistycznie do wszelkiej władzy pochodzącej od króla, Boga i tych wszystkich sił, które związane były z władzą monarchistyczną. W 1918 r. ustrój bismarckowsko-wilhelmiński wszedł w fazę agonii. Niemcy nie znalazły już dość sił, by przejść na drogę demokracji. Wielki niemiecki uczony i sławny socjolog Max Weber, który m. in. jeszcze w 1917 r. tak ostro i gorzko krytykował brak politycznej kultury swego narodu, brak jakiegokolwiek wpływu parlamentu niemieckiego na wychowanie polityczne niemieckich mas ludowych i odwrotnie — niemieckich mas ludowych na parlament, sam już w rok później sprzeniewierzył się demokratycznym zasadom parlamentaryzmu pochwalając słowem i popierając czynnie plebiscyt jako „jedyną" drogę wyboru następcy cesarza, prezydenta-dyktatora.

Dopiero teraz demokracja niemiecka, w warunkach pohitlerowskiej sytuacji politycznej, wobec żywej jeszcze klęski i ostatecznej agonii narodowo-socjalistycznej myśli państwowej, próbuje stworzyć taką konstytucję, która by uniemożliwiła raz na zawsze powtórzenie dziejów Weimaru, jak również dziejów III Rzeszy. Dlatego w wytycznych Niemieckiej Rady Ludowej znajdujemy szereg najzupełniej nowych sformułowań politycznych, których by daremnie szukać w innych, wcześniejszych konstytucjach niemieckich. Do nich właśnie należy artykuł 38, który, zgodnie z zapowiedzią, cytujemy in extenso.. „...Zadaniem szkół jest wychowywanie młodzieży w duchu Republiki Demokratycznej na ludzi samodzielnie myślących, odpowiedzialnie działających, o wyrobionym charakterze, zdolnych i gotowych podporządkować się narodowi.

Szkoła jako krzewicielka kultury powinna, upatrując w tym swoje zadanie, wychowywać młodzież w duchu pokojowego i przyjaznego współżycia narodów i prawdziwej demokracji do szczerej humanitarności". (Podkreślenia moje.)

Nauka religii w szkole jest rzeczą nie państwa ani samorządu, lecz — wspólnot religijnych. Konstytucja, gwarantując swobodę zrzeszania się we wspólnotach religijnych, znosi kościół państwowy. „...Nikogo nie wolno zmusić do udzielania nauki religii i nikomu nie wolno stawiać żadnych przeszkód pod tym względem" (art. 44). Oto najważniejsze wytyczne i zasady zawarte w projekcie konstytucji Niemieckiej Rady Ludowej w ich aspekcie wychowawczo-oświatowym.

II. STO LAT WALKI RADYKALNEGO NAUCZYCIELSTWA

W Akademii Pedagogicznej Berlina, przy ul. Schönfliesser 7, otwarto w pierwszych dniach marca nadzwyczaj kształcącą wystawę „Sto lat walki radykalnego nauczycielstwa niemieckiego". Wystawa ta, zaopatrzona w bardzo ciekawe eksponaty, książki, obrazy, dokumenty polityczne, materiały źródłowe z historii kultury i wychowania, wreszcie sztychy i dzieła sztuki, zobrazowała rozwój, walki i zdobycze socjalne i polityczne niemieckiego nauczycielstwa, które w okresie rewolucji 1848 zwołało do Eisenachu pierwszy ogólnopaństwowy zjazd pedagogiczny. Wśród wielu dokumentów, napisów na szczególną uwagę polskiego świata pedagogicznego zasługują trzy. Jeden z nich jest fragmentem przemówienia króla Fryderyka Wilhelma IV w związku z licznym udziałem niemieckich nauczycieli w rewolucji 1848 r. Król zjawił się 13 grudnia 1848 r. niespodzianie na zjeździe i rzucił skonsternowanym dyrektorom i wykładowcom seminariów następujące znamienne słowa: „Za wszystkie klęski roku ubiegłego, które nawiedziły Prusy, odpowiedzialność spada na was i tylko na was! Jest to wina błędnej nauki wśród mas i fałszywego, antyreligijnego mędrkowania, które podajecie jako prawdziwą mądrość i przy pomocy którego wygnaliście z duszy moich poddanych religię i wiarę, a serca ich odwróciliście ode mnie. Tę fałszywą oświatę, którą się pysznicie, dumni jak paw z nastroszonego swego ogona, znienawidziłem z głębi mej duszy jeszcze w czasach, gdy byłem następcą tronu. Jako władca uczynię teraz wszystko, by ją zniweczyć".

Drugi zaś dokument, którego fragment znajdujemy również na wystawie, jest znowu częścią artykułu opublikowanego w głównym organie reakcji pruskiej na zabranym Śląsku — „Schlesische Zeitung", która w r. 1850 pod adresem nauczycielstwa ludowego, zaangażowanego w rewolucji 1848 r., pisała, co następuje: „...Nauczyciele, którzy powinni uczyć według zasad pokory chrześcijańskiej, a w rzeczywistości chodzą nadęci jak ropuchy, i w zbrodniczej swej wyniosłości nie chcą uznać więcej Kościoła nad sobą — muszą być przepędzeni ze swych stanowisk tak, iżby swe buty pogubili. Należy ich wygnać z kraju chłostając jak szubieniczników"...

Wreszcie trzeci dokument — właściwie jedno tylko zdanie, które w genialnym skrócie uzasadnia cały przebieg i klęskę rewolucji 1848 r. „...Niemiecka rewolucja 1848 roku jest tylko parodią rewolucji francuskiej 1789". To są słowa Karola Marxa.

Wystawa zawiera szereg dokumentów związanych z demokratycznymi osiągnięciami szkoły niemieckiej we wschodniej strefie okupacyjnej z uwzględnieniem kongresu pedagogicznego w Lipsku oraz udziału nauczycielstwa w planie 2-letnim.

III. SPRAWY MŁODZIEŻOWE

1) „Junge Welt", organ centralny postępowej organizacji młodzieżowej „Freie Deutsche Jugend", doniósł niedawno, że w Lipsku odbyło się posiedzenie działaczy wymienionych organizacji, na którym zainicjowano przygotowania do trzeciego kongresu FDJ. Kongres odbędzie się w Zielone Święta w Lipsku. Przewodniczący organizacji FDJ — Erich Honnecker — oświadczył, że na kongres przyjedzie wielu delegatów Światowej Federacji Młodzieży Demokratycznej i in. postępowych organizacji młodzieżowych w poszczególnych krajach. Honnecker mówił o roli młodzieży niemieckiej w realizowaniu dwuletniego ruchu aktywistów i o udziale młodzieży w walce o zjednoczenie Niemiec.

2) Radykalne nauczycielstwo niemieckie, na wezwanie swego związku, obchodziło wraz z młodzieżą w dniu 1 lutego 1949 r. Dzień Pokoju pod hasłem: „Precz z hecą wojenną! Niech żyje przyjaźń!" Nauczycielstwo pomne, że przyjaźń młodzieży przekreśla granice państw, że niweczy nienawiść rasową i narodową, że całą swoją energię skierowuje na odbudowę tak sromotnie zrujnowanej przez hitleryzm ojczyzny, zmobilizowało w tysiącach izb szkolnych świadomość i uczucie ciężko doświadczonego pokolenia powojennej rozbitej III Rzeszy, aby uroczyście i wzniośle święcić Międzynarodowy Dzień Pokoju.

IV. NAZISTOWSCY PROFESOROWIE W BERLINIE

Profesor dr Oswald Kroh objął katedrę psychologii i stał się w ten sposób godnym kolegą Karla Schmidta — byłego hitlerowca i SS-Brigadenführera — oraz profesora Hansa Freyera zwanego „Kulturphilosoph des dritten Reiches". Zarówno ta trójka, jak i szereg innych nazistów w profesorskich togach, znalazła przytułek na „wolnym uniwersytecie" w berlińskiej dzielnicy Dahlem, zupełnie uzależnionym od prywatnych fundacji krajowych i zagranicznych finansistów. (Sektor amerykański!) Zarówno skład profesorski, jak i treść wykładanych przedmiotów wskazują na to, że dahlemski uniwersytet stał się schronieniem faszystowskich reakcjonistów naukowych. Polscy psychologowie i pedagodzy pamiętają, że profesor dr Oswald Kroh był związany od 1926 r. z ruchem hitlerowskim. Jego dzieło, które właśnie w owym roku się ukazało, nosi znamienny tytuł: „Wychowanie w wojsku. Przyczynek do wychowania nacjonalistycznego dorosłych". Hitlerowscy psycholodzy z dużym uznaniem przyjęli tę pracę.

Oficjalnym członkiem NSDAP został profesor Kroh w roku, w którym Hitler doszedł do władzy: 1933. Partia hitlerowska odwdzięczyła mu się szybko za to, mianując go wkrótce potem lektorem „partyjnej komisji egzaminacyjnej". Odtąd kariera jego czyni zadziwiające postępy. Zostaje on kierownikiem narodowo-socjalistycznego związku docentów, a następnie — dyrektorem „Urzędu dla Narodowo-Socjalistycznej Wiedzy i Światopoglądu". Z opublikowanych przez postępową prasę niemiecką

dokumentów wynika, że prof. dr Kroh jeździł do krajów Europy wschodniej i południowej, ale nie po linii i z ramienia Ministerstwa Oświaty, lecz Ministerstwa, którym kierował von Ribbentropp. Kroh był po prostu hitlerowskim szpiegiem. Już niedawno, bo dwa lata temu, prof. Kroh, wypełniając ankietę dla pewnego berlińskiego wydawnictwa, przemilczał cały szereg faktów ze swego hitlerowskiego żywota, w szczególności zaś służby szpiegowskiej, uprawianej w obcych państwach, przez wykorzystywanie kontaktów wśród faszyzujących psychologów i pedagogów całego szeregu państw obcych, wśród których wyczuwał lub o których sądził, że ich „narodowo-socjalistyczne" inklinacje mają tendencję rosnącą i odpowiednią pożywkę w części społeczeństwa. Materiały znalezione obecnie w archiwach hitlerowskiego Reichserziehungsministerium oraz akty pochodzące z uniwersytetów w Tübingen, Monachium i w Berlinie przyczyniły się do tego, że ów faszystowski fałszerz mógł znaleźć schronienie tylko w Wyższym Instytucie Naukowym, Dahlemer Institut w Berlinie.

V. SZKOLNICTWO

Jedynie w sowieckiej strefie okupacyjnej, a częściowo też i w Berlinie, urzeczywistniono nową reformę szkolną przez utworzenie ośmioklasowej szkoły podstawowej. W innych natomiast strefach okupacyjnych nie uregulowano dotychczas stosunków w szkolnictwie. Tak np. w strefie amerykańskiej reorganizacja szkolnictwa jest w stadium zaledwie początkowym. W strefie brytyjskiej istnieją obok siebie dwa typy szkół podstawowych: sześcio- i ośmioletnia.

Na tle ogólnej dyskusji w sprawach organizacji szkolnictwa, nowej treści i metod wychowania i nauczania krystalizuje się w swoisty sposób walka o nauczanie religii w szkołach, a więc walka z jednej strony o szkołę wyznaniową, z drugiej zaś — o szkołę świecką. W wyniku tej walki, dzięki nieodpartym argumentom SED oraz radykalnej części społeczeństwa niemieckiego, wbrew gorączkowym zabiegom i upartej walce CDU, nie znajdujemy dziś w Berlinie praktycznie ani jednej szkoły, w której by nie skreślono z podziału i z planu nauczania religii. Minister oświaty we francuskiej strefie okupacyjnej, gen. Schmittlein, wystąpił zdecydowanie przeciw nauczaniu religii i w ogóle przeciw szkołom wyznaniowym. Wśród argumentów przytaczanych przez Schmittleina zasługuje między innymi na podkreślenie następujący: Władze francuskie, okupujące Niemcy, nie mogą przecież uznawać konkordatu zawartego z papieżem przez Hitlera.

Nie ulega wątpliwości, że walka o świeckość szkoły, o jej stopień organizacyjny, o treść nauczania stanie się — jak wiemy z historii szkolnictwa i jak uczy historia doktryn pedagogicznych — wyrazem tendencyj tych sił politycznych, które na obecnym etapie decydują i zadecydują o obliczu społeczno-politycznym poszczególnych obszarów niemieckich.

Drisz.

BIBLIOGRAFIA PEDAGOGICZNA

(Obejmuje książki wydane w r. 1948)

Opracował Michał Ambros

Historia oświaty i wychowania

Artymiak Antoni: Tajna szkoła powszechna w powiecie jędrzejowskim (1939 — 1945) we wspomnieniach młodzieży. Jędrzejów 1948. Nakł. Druk. S. Górka, s. 38, 1 nlb.

Bańkowski Piotr: Józef Andrzej Załuski i jego dzieło. W dwóchsetną rocznicę otwarcia Biblioteki Załuskich w Warszawie. Warszawa 1948. Nakł. Bibl. Narodowej, s. 2 nlb., 21. Odb.: Przegląd Biblioteczny 1948.

Barycz Henryk: Andrzej Maksymilian Fredro wobec zagadnień wychowawczych. Kraków 1948. Pol. Akademia Umiejętności. Archiwum Komisji do Dziejów Oświaty i Szkolnictwa w Polsce Nr 6, s. 3 nlb., 103.

Barycz Henryk: Jerzy Samuel Bandtkie, jego osobowość i rola w rozwoju kultury narodowej. Katowice 1948. Wydawn. Instytutu Śląskiego. Biblioteka Zarania Śląskiego 12, s. 23.

Barycz Henryk. Uniwersytet Jagielloński w życiu narodu polskiego. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol. s. 111.

Barycz Henryk: Wojciecha Kętrzyńskiego starania o katedrę uniwersytecką w Krakowie. Wrocław 1948. Wydawn. Zakł. Narod. im. Ossolińskich, s. 23, tabl. 1. Uzup. odb.: Przegląd Historyczny 1948

Bobkowska Wanda: Pruska polityka szkolna na ziemiach polskich w latach 1793 — 1806. Warszawa 1948. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, s. 391, 1 nlb.

Ceysingerówna Helena: Tajna szkoła w Warszawie w epoce caratu. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 37, 1 nlb., tabl. 1.

Condorcet Jean Antoine: Projekt organizacji wychowywania publicznego. Przełożył Jastrzębiec-Kozłowski Czesław. Oprac. Suchodolski Bohdan. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydaw. Szkoln., s. 71.

Kacperska Janina: Germanizacja dzieci polskich w okresie okupacji. Warszawa 1948. Wydawn. Min. Pracy i Opieki Społ. Seria Opiekuńcza Nr 1, s. V, 2 nlb, 74.

Konarski Kazimierz: Konrad Prószyński (Kazimierz Promyk). Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 341, s. 47, 1 nlb.

Manteuffel Tadeusz: Uniwersytet Warszawski w latach wojny i okupacji. Kronika 1939/40 — 1944/45. Warszawa 1948 Nakł. Uniw. Warsz. z. 84. Odb. uzup.: Straty kulturalne Warszawy.

Miltak Konrad: Walka o Wydział Weterynaryjny Uniwersytetu Warszawskiego i jej tło 1918 — 1927. Warszawa 1948, s. 43. 1 nlb.

Pamiętnik jubileuszu Państwowego Liceum Pedagogicznego w Cieszynie. Cieszyn 1948. s. 30, 2 nlb.

Pamiętnik Zjazdu b. wychowanków Szkoły Handlowej w latach 1906 — 1916 i późniejszego Gimnazjum im. Tad. Kościuszki w Kaliszu 11 — 12 października 1947 r. Kalisz 1948, s. 167, 18 nlb.

Putek Józef: Sejm w Ciemnogrodzie (b. Galicja). Szkic z dziejów walki o naukę i oświatę. Warszawa 1948, s. 59.

Radlińska Helena: Badania regionalne dziejów pracy społecznej i oświatowej. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 103, 1 nlb.

Skocka Aleksandra: Jak było. Szkice i opowiadania z dziejów szkoły i nauczyciela podczas okupacji niemieckiej w Polsce 1939 — 1945. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., s. 46, 2 nlb.

Szoldrska Halszka: Walka z kulturą polską. Uniwersytet Poznański podczas okupacji. Poznań 1948. Księg. Akademicka, s. XV, 233 1 nlb., tabl. 3.

Szulkin Michał: N. K. Krupska, wybitny pedagog radziecki. Warszawa 1948. Czytelnik, Wiedza Powszechna 444, s. 34, tabl. 1.

Psychologia ogólna i wychowawcza

Baley Stefan: Charakterologia i typologia dzieci i młodzieży. Wyd. 3. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 70, 2 nlb. Przedr. Encyklopedia Wychowania.

Baley Stefan: Zagadnienie walki z przestępczością młodocianych na tle współczesnych doświadczeń w Stanach Zjednoczonych Am. Półn. Warszawa 1948. s. 63.

Baley Stefan: Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka. Wyd. 4 niezm. Wrocław 1948. Książnica — Atlas, s. 424.

Bilikiewicz Tadeusz: Psychologia marzenia sennego. Gdańsk 1948. Acta Acad. Medicae Gedanensis. Sectio I: Acta Facultatis Medicae, vol. 2, s. 325, 1 nlb.

Bogdanowicz Jan: Rozwój fizyczny dziecka. Zasadnicze wiadomości dla studentów, nauczycieli, wychowawców i rodziców. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 167.

Jasicki Bronisław: Dalsze badania nad dynamiką rozwojową młodzieży szkolnej. Kraków 1948. Pol. Akad. Umiejętności, Prace i Materiały Antropologiczne t. 2, nr 2, s. 2 nlb. 37.

Klimowicz Tadeusz: Psychologia dziecka wiejskiego na tle ogólnej psychologii rozwoju dzieci i młodzieży. Wyd. 2. Warszawa 1948. Spółdz. Wyd. 2. Warszawa 1948. Spółdz. Wyd. Chłopski Świat, s. 107.

Kreutz Mieczysław: Rozwój psychiczny młodzieży. Wyd. 9. Wrocław 1948, Książnica — Atlas, s. 71.

Markinówna Estera: Psychologia indywidualna Adlera. Wyd. 3. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 159.

Mielczarska Władysława: Przeżycie oporu i jego stosunek do woli. Poznań 1948. Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk. Prace Komisji Filozoficznej t. 7, zesz. 2, s. 4, nlb. 101, tabl. 1, tabele 4.

Molak Adolf: Fazy rozwoju umysłowego człowieka. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 262, s. 34.

Nowacki Tadeusz: Samopoczucie dziecka przewlekle chorego. Łódź 1948. Instytut Kultury Wsi Wyższej Szkoły Gospod. Wiejsk. s. 123.

Nowacki Tadeusz: Rozwój uczuć społecznych dzieci i młodzieży. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 308, s. 34, 1 nlb.

Oborski Piotr: Z psychologii szkolnego lenistwa. Lublin 1948. Tow. Nauk. K. U. L. Rozprawy Wydz. Hist. — Filologicznego. Sekcja Filozoficzna 3, s. 117, 5 nlb.

Okoń Wincenty: Sztuka dziecka. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 308, s. 29, 1 nlb.

Szuman Stefan: O oglądaniu obrazów. Warszawa 1948. Inst. Wydawn. Sztuka, s. 136, 1 nlb., tab. 27.

Szuman Stefan: Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży. Wyd. 2. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia s. 79.

Tomaszewski Tadeusz: Psychologia po prostu. Warszawa 1948. Tow. Un. Robot. s. 188, 4 nlb.

Witwicki Władysław: Dusze chore. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 174 s. 21, 1 nlb.

Witwicki Władysław: Sprężyny działania ludzkiego. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 172, s. 28, 1 nlb.

Witwicki Władysław: Stosunki osobiste między ludźmi. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 173, s. 22, 1 nlb.

Pedagogika

Burger Elżbieta: Dziesięć przykazań dla wychowawców. Spolszczył Z. B. Katowice 1948. Nakł. Kurii Diecezjalnej, s. 48.

Chałasiński Józef: Społeczeństwo i wychowanie. Socjologiczne zagadnienia szkolnictwa i wychowania w społeczeństwie współczesnym. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 431.

Daszewska Wanda: Przyroda w przedszkolu. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 72.

Dobrowolski Stanisław: Wychowanie i wychowawca. Rodzic — nauczyciel — mistrz. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 133, 2 nlb.

Działełowska Danuta: Wychowanie dziecka w przedszkolu. Wskazania i przykłady z życia. Warszawa 1948. Robot. Tow. Przyjaciół Dzieci, s. 143.

Kamiński Aleksander: Nauczanie i wychowanie metodą harcerską. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 288.

Kamiński Aleksander: Pedagogika Antoniego Makarenki. Warszawa 1948. Robot. Tow. Przyjaciół Dzieci, s. 102, 2 nlb.

Korczak Janusz: Prawo dziecka do szacunku. Warszawa 1948. Spółdz. Wyd. Książka, s. 42, 2 nlb.

Kurdybacha Łukasz: Ideał wychowawczy w rozwoju dziejowym. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 264, s. 45, 1 nlb.

Locke Jan: Wybór pism pedagogicznych. Oprac. Pohoska Hanna. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol:, s. 109, 1 nlb.

Montaigne Michał: Wybór pism pedagogicznych. Oprac. Pohoska Hanna. Według przekładu Boya-Żeleńskiego. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkol., s. 113, 2 nlb., tab. 1.

Schmiedeler E.: Łatwiej skończyć uniwersytet, niż wychować dziecko. Katowice 1948. Nakł. Kurii Diecezjalnej, s. 46, 1 nlb.

Żulińska Barbara S.: Matka-obywatelka. Pogadanki o wychowaniu dzieci. Wyd. 2 przerob. Katowice 1948. Nakł. Kurii Diecezjalnej, s. 118, 2 nlb.

Dydaktyka

Bańcer Stefan: Dydaktyka. Warszawa 1948. Muzeum Przemysłu i Rolnictwa w Warszawie. Kursy Rolnicze im. St. Staszica. Kurs Społeczno-Pedagogiczny, wykład 23 — 25, s. 7, 1 nlb, s. 9, 1 nlb.

Bobieńska Nina: Wstęp do nauki rysunku. (Wskazówki praktyczne.) Warszawa 1948. Wydawn. Książnica Polska, s. 65, 1 nlb.

Dziewulska Maria: Metodyka kształcenia słuchu w szkołach muzycznych niższych i średnich. Kraków 1948. Pol. Wydawn. Muzyczne, s. 46, XVII, 1 nlb.

Gotkiewicz Marian: Nauczanie geografii w szkole podstawowej. Warszawa 1948. Nasza Księgarnia, s. 110.

Konopnicki Jan: O metodach nauczania. Warszawa 1948. Czytelnik, Wiedza Powszechna 305, s. 44.

Kryński Jerzy: Towaroznawstwo. Poradnik dla nauczycieli szkół zawodowych. Urządzenie pracowni. Muzeum towaroznawcze (zbiory). Ćwiczenia towaroznawcze. Nakł. 2. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydaw. Szkoln. s. 70, 1 nlb.

Kulpa Jan: Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej. Warszawa 1947. Nasza Księgarnia, s. 207, 1 nlb.

Landy-Brzezińska Joanna: Przewodnik dla nauczających według elementarza dla dorosłych. Start. Warszawa 1948. Tow. Un. Robotn., s. 55, 1 nlb.

Maćkowiakowie J. i A.: Jacek liczy. Obserwacje psychologiczne i uwagi dydaktyczne. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 91.

Nawroczyński Bogdan: Zasady nauczania. Wyd. 7. Wrocław 1948. Książnica-Atlas, s. 432.

Okoń Wincenty: Hasła szkoły twórczej i szkoły pracy. Warszawa 1948. Czytelnik. Wiedza Powszechna 269, s. 20.

Sośnicki Kazimierz: Dydaktyka ogólna. Toruń 1948. Wydawn. Uniw. M. Kopernika, s. 365.

Świerczyński Wacław: Łamanki z papieru. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 3, nlb., 96.

Z zagadnień dydaktycznych wyższego szkolnictwa. Praca zbiorowa. Zesz. 1. Pod red. Rutkowskiego Jana. Poznań 1948. Pozn. Tow. Przyjaciół Nauk. Prace Koła Naukoznawczego t. 1, zesz. 1, s. 137, 2 nlb.

Złabowa Janina: Wskazówki metodyczne do realizacji programu gramatyki w wyższych klasach szkoły podstawowej. Warszawa 1948. Państw. Zakł. Wydawn. Szkoln., s. 87, 2 nlb.

Dalszy ciąg bibliografii pedagogicznej obejmującej działy: 1) organizację wychowania publicznego, 2) oświatę pozaszkolną, 3) biblioteki i czytelnictwo oraz 4) higienę szkolną, wychow. fizyczne i opiekę nad młodzieżą — zamieścimy w numerze następnym

680

INSTYTUT WYDAWNICZY

„NASZA KSIĘGARNIA"

WANDA WASILEWSKA

HISTORIA JEDNEGO STRAJKU

Historyczna opowieść o pamiętnym strajku pracowników ZNP, który w jesiennych miesiącach 1937 roku przerodził się w potężny strajk nauczycielstwa związkowego została napisana przez organizatorkę strajku pracowniczego i wybitną pisarkę Wandę Wasilewską.

Napisana żywo i interesująco, z właściwym autorce talentem „Historia jednego strajku" jest relacją autentyczną, opartą na szczęśliwie ocalonym archiwum Komitetu Strajkowego Pracowników ZNP.

Autorka skrzętnie wykorzystuje odezwy i komunikaty, odgłosy ówczesnej prasy polskiej, komunikaty oficjalne i utrwalone „na gorąco" relacje.

Nowa książka Wandy Wasilewskiej rzuca światło na historyczne wydarzenie polskiego przedwojennego życia politycznego, opisuje zmagania kół demokratycznych w walce z reakcją i próbami faszyzacji życia społecznego w Polsce w ostatnich latach przedwojennych. Ukazuje ludzi w świetle ich czynów oraz ujawnia dwulicową, antydemokratyczną rolę niektórych przywódców PPS, jak np. ówczesnego przywódcy Związków Zawodowych Jana Kwapińskiego.

Strajk pracowników ZNP, poparty przez ogół nauczycielstwa związkowego, był wymowną oznaką nasilenia sił antyfaszystowskich w Polsce przedwojennej.

„Mimo niesłychanie ciężkich warunków, mimo usunięcia przez policję z gmachu, mimo aresztowań poszczególnych strajkujących, napaści w prasie i wszelkich szykan, pracownicy stali w akcji niezłomnie przez całe trzy miesiące — pisze autorka — wierząc głęboko w zwycięstwo słusznej sprawy, a w najgorszych momentach podtrzymywała ich świadomość, że walka cieszy się sympatią całego świata pracy, pomocą organizacji społecznych i nauczycielstwa, które nie szczędziło słów uznania, otuchy i przychodziło z pomocą materialną".

Nowa książka Wandy Wasilewskiej jest opowieścią prawdziwą, opartą na faktach, jest niezwykle cennym przyczynkiem do historii Polski przedwojennej. „Historia jednego strajku" powinna znaleźć się we wszystkich bibliotekach, powinna być przeczytana przez wszystkich.

Cz. Michał Szulkin

INSTYTUT WYDAWNICZY

„NASZA KSIĘGARNIA"

POLECA

KSIĄŻKI Z ZAKRESU METODYKI NAUCZANIA

Cykl książek zatytułowany: „Z praktyki szkolnej" przynosi szereg wartościowych pozycji, będących nieocenioną pomocą w pracy nauczyciela:

	Zł
Błasikowa H. — Inscenizowanie pieśni	135.—
Czyżycki W. — Introligatorstwo	350.—
Gabriel St. i *Mazurek J.* — Zajęcia praktyczne dziecka, cz. I	150.—
Gabriel St. i *Mazurek J.* — Zajęcia praktyczne dziecka, cz. II	250.—
Gabriel St. i *Mazurek J.* — Prace ręczne w szkole podstawowej, cz. III	300.—
Gotkiewicz M. — Nauczanie geografii w szkole podstawowej	195.—
Halaunbrenner M. — Ćwiczenia praktyczne z fizyki	—
Huber I. — Jak wykonać samemu pomoce naukowe	500.—
Jeleńska L. — Metodyka arytmetyki i geometrii w pierwszych latach nauczania	350.—
Jeżewski M. i *Fotyma Cz.* — Nauczanie fizyki w szkole podstawowej	520.—
Kacperczyk M. — Śpiew w szkole podstawowej	435.—
Krawczyk M. — Wycieczki — ich znaczenie i organizacja	210.—
Krawczykowski Fr. — Jak wykonać przybory do ćwiczeń cielesnych	210.—
Kulpa J. — Nauczanie języka polskiego w szkole podstawowej	300.—
Kutzner J. — Wychowanie fizyczne w szkole podstawowej	—
Mayzner T. — Pieśni inscenizowane	80.—
Mitek Fr. — Praktyczna metodyka nauczania	160.—
Nowaczyk St. — Jak uczę historii w szkole podstawowej	180.—
Pasierbiński T. i *Starościak J.* — Nauczanie ortografii	—
Popławska J. i *Batko W.* — Pieśni-zabawy	200.—
Przybylowicz St. — Ogród-pracownia	150.—
Szurek J. — Podstawy nauczania arytmetyki i geometrii	285.—
Wasiak St. — Chóry szkolne i świetlicowe	—

Książki, przy których cena nie została podana — są w druku.

* * *

ZAMÓWIENIA prosimy kierować pod adresem:
„Nasza Księgarnia" — Warszawa, Nowy Świat 41

NASZE KSIĄŻKI POMAGAJĄ NAUCZYCIELOWI W PRACY

ROK XXXII LIPIEC — WRZESIEŃ 1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

3

NASZA KSIĘGARNIA

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY — Str.

Aleksander Lewin — Antoni Makarenko — teoretyk wychowania komunistycznego 130

Antoni Makarenko — Rodzina i wychowanie dzieci 153

Zygmunt Mysłakowski — Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie 164

Maria Einhorn-Susułowska — O typowych błędach wychowawczych . 180

Kazimierz Mariański — Nowe programy — orężem przełomu wychowawczego 198

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

Fryderyk Engels — O metafizycznym i dialektycznym sposobie myślenia 214

KRONIKA

Kronika polska

Wacław Wojtyński — Z frontu walki o przełom w szkolnictwie . . . 221

„ „ — Z obrad IV Konferencji Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich w Warszawie . . 227

Kronika radziecka

Ida Altszuler — Z radzieckiej prasy pedagogicznej 234

Kronika czechosłowacka

Witold Witkowski — Czechosłowacka prasa pedagogiczna 242

Kronika anglosaska

Kazimierz Mariański — Szkoła amerykańska w służbie imperializmu . 245

Redaktor: Zygmunt Mysłakowski

Sekretarz Redakcji: Wacław Wojtyński

Skład Zespołu Redakcyjnego: Żanna Kormanowa, Aleksander Lewin, Kazimierz Mariański, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Michał Szulkin, Tadeusz Tomaszewski.

Adres Redakcji — Warszawa, Smulikowskiego 6/8, tel. 8-83-40, wewn. 62.
Adres Administracji — Warszawa, Smulikowskiego 4, tel. 8-83-40, wewn. 73.
Cena pojedynczego egzemplarza zł 120.—
Członkowie ZNP otrzymują Ruch Pedagogiczny bezpłatnie, jeżeli zgłoszą zamówienie w ramach stałej opłaty członkowskiej na czasopisma pedagogiczne.

B-02370.

Skład: Zakłady Graficzne „Nasza Księgarnia" w Warszawie. Zam. 711.
Druk: Zakł. Sal. — Dział Grafiki — Warszawa, Wiślana 6.

ROK XXXII LIPIEC — WRZESIEŃ 1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO ZNP
POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8.

68[illegible]

ANTONI MAKARENKO
(1888 — 1939)

Numer niniejszy Redakcja poświęca głównie omówieniu twórczego dorobku Antoniego Makarenki, wybitnego pedagoga radzieckiego, z okazji dziesiątej rocznicy Jego zgonu.

Aleksander Lewin

ANTONI MAKARENKO — TEORETYK WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO

Najbardziej *znany* i *uznany* pedagog radziecki—„modny" obecnie w Polsce — to Makarenko.

Wśród wielu przyczyn, które złożyły się na ten niezwykły sukces, dwie niewątpliwie odgrywają rolę decydującą.

Pierwsza przyczyna jest natury historyczno-społecznej. Znajdujemy się u progu nowej epoki. Staje przed nami ogrom zadań związanych z wychowaniem w duchu socjalizmu milionowych mas narodu. Przede wszystkim zaś chodzi o młode pokolenie. Już prawie wszystkie dzieci objęliśmy szkołą podstawową. Umasawiamy organizacje: dziecięcą i młodzieżową (ZHP i ZMP), działa powszechna organizacja społeczno-wychowawcza „Służba Polsce". Absorbuje nas problematyka wychowania masowego; wychowania, które będzie w stanie skutecznie przeciwstawić się ujemnym wpływom i przeżytkom ciążącym na świadomości części naszego społeczeństwa. Takie jest zamówienie społeczne, taki jest nakaz chwili dziejowej, taka jest wola mas — wyzwolonych do nowego życia i działania. W obliczu tych zadań i palącej konieczności precyzowania nowych dróg i nowych form pracy wychowawczej zwracamy się ku tym, którzy przebyli już znaczny odcinek tej drogi i mogą służyć nam bogatym doświadczeniem, zwracamy się do pedagogiki radzieckiej, do jednego z najbardziej utalentowanych jej przedstawicieli — do Makarenki.

Następna przyczyna wielkiego sukcesu myśli pedagogicznej Makarenki to głęboki humanizm bijący z każdej stronicy jego utworów — głębokie umiłowanie człowieka, a zwłaszcza dzieci i młodzieży. „Młodzież jest zawsze piękna" [1]) — pisze Makarenko.

Uznanie dla Makarenki nie zawsze idzie w parze z właściwym zrozumieniem istoty jego dorobku pedagogicznego. Dzieje się tak na przykład wtedy, gdy skrajni idealiści w sensie filozoficznym gotowi są ogłosić siebie bezwzględnymi zwolennikami i wyznawcami teorii pedagogicznej Makarenki. Takie nieporozumienie może wyniknąć tylko wskutek nieprzemyślenia całości systemu, wskutek nieumiejętności dojrzenia jego istotnych źródeł.

Założenia nowej teorii pedagogicznej

Należy sobie wyraźnie powiedzieć, że humanizm Makarenki to nie abstrakcyjne umiłowanie człowieka w ogóle, to nie stereotypowa chrześcijańska miłość bliźniego, lecz proletariackie umiłowanie mas pracujących, bohatersko zmagających się z klasami pasożytniczymi.

Ten właśnie humanizm każe Makarence włączyć zespół swoich wychowanków do walki z kułakami na wsi, z bimbrownictwem. Przeniknięty tym humanizmem Makarenko spieszy na pomoc Kuriażowi, kolonii znajdującej się w stadium zupełnego rozkładu, i ratuje 280 bezdomnych dzieci. Przepojony tym humanizmem wypowiada nieustępliwą i bezkompromisową walkę wrogim kierunkom w pedagogice, które hamowały rozwój nowej teorii pedagogicznej i wypaczały praktykę wychowawczą.

Humanizm Makarenki — to humanizm socjalistyczny.

Humanizm ten, wynikający z podstawowych zasad marksizmu-leninizmu, pozwala Makarence dojrzeć szerokie perspektywy rozwoju nowego społeczeństwa i znaleźć w nich główny czynnik wychowawczy, główne źródło optymizmu pedagogicznego.

Optymistyczna wiara w skuteczność pracy wychowawczej wiąże się u Makarenki z nowym demokratycznym układem życia, stwarzającym realne podstawy wszechstronnego rozwoju jednostki w ramach prawidłowo zorganizowanego życia zbiorowego.

„Wyznaję ryzykowną, beztroską, nie oglądającą się na nic wiarę w nieograniczoną potęgę pracy wychowawczej, zwłaszcza w warunkach ustroju Związku Radzieckiego" [2]) — pisał Makarenko.

Oświadczenie to nabiera szczególnej wymowy, gdy się weźmie pod uwagę nastrój defetyzmu i skrajnego pesymizmu, jaki ujawniają w swoich wypowiedziach najbardziej autorytatywni przedstawiciele pedagogiki bur-

żuazyjnej: Herbart, Paulsen, Förster i wielu innych. Twierdzą oni — pod wpływem idealistycznej filozofii niemieckiej Schopenhauera, a zwłaszcza Kanta i neokantystów — że „człowiek z natury swej jest istotą tragicznie rozdwojoną — i tego nie usunie żadne optymistyczne gadulstwo" (Förster).

Pesymizm i fatalizm pedagogiki burżuazyjnej jest naturalnym odbiciem wadliwego, niesprawiedliwego ustroju społecznego, krępującego rozwój jednostki.

Zupełnie inaczej układają się warunki dla pracy wychowawczej w ustroju socjalistycznym. I dlatego Makarenko stwierdza:

„...żadna pedagogika nie może być tak potężna, jak nasza radziecka, ponieważ nie istnieją u nas jakiekolwiek okoliczności, które by mogły stanowić przeszkodę w rozwoju człowieka" [3]).

Ta postawa pedagogiczna Makarenki jest tym więcej godna podkreślenia, że w latach kiedy rozpoczął on swoją działalność, nie było rzeczą łatwą zdobyć się na optymizm. Klęska bezdomności trapiła Związek Radziecki. Zacofanie gospodarcze i kulturalne pozostawione przez carat, wojna domowa, głód i epidemie pogłębiały trudności przy tworzeniu fundamentów nowego ładu społecznego, nowej świadomości społecznej.

W tych warunkach, w świetle nowych zadań, w ogniu nowej praktyki pedagogicznej Makarenko rychło przekonuje się o nikłej przydatności starego doświadczenia i przyjętych powszechnie kanonów pedagogicznych.

Nie załamuje się jednak. Wprost przeciwnie. Przepojony do głębi ideami socjalistycznego humanizmu Gorkiego, przekonany o tym, że nowy układ życia w Związku Radzieckim nasycony jest czynnikami olbrzymiej siły wychowawczej, czerpie Makarenko z nowej rzeczywistości podstawowe przesłanki dla nowej teorii pedagogicznej. Niestrudzenie i twórczo toruje nowe drogi w wychowaniu.

„Znalazłem się — stwierdza — w bardzo ciężkim położeniu. Nie widziałem żadnych „naukowych" sposobów wyjścia. Musiałem odwołać się do swoich ogólnych pojęć o człowieku, co dla mnie oznaczało zwrócić się do Gorkiego" [4]).

Pozostając pod przemożnym wpływem utworów największego pisarza proletariackiego Makarenko pisze o podstawach swego systemu wychowawczego:

„Decydujący jest optymizm Gorkiego. Dobro w człowieku należy zawsze zakładać i pedagog obowiązany jest to czynić. Musi podchodzić do człowieka z optymistyczną hipotezą, choćby to było związane z pewnym ryzykiem popełnienia omyłki. Umiejętności zakładania w człowieku tego, co w nim najlepsze, najistotniejsze, najbardziej interesujące, należy uczyć

się u Gorkiego. Gorki umie dojrzeć w człowieku pozytywne siły, ale nigdy nie roztkliwia się wobec niego, nigdy nie zmniejsza swoich żądań w stosunku do człowieka i nigdy nie powstrzymuje się przed najbardziej surowym potępieniem"[5]).

Ten optymizm, ta niezachwiana wiara w możliwości twórcze człowieka nie ma nic wspólnego z drobnomieszczańskim, sentymentalnym współczuciem dla niedoli i cierpienia, lecz wynika ze świadomości należnych każdemu człowiekowi praw i wielkich płynących stąd obowiązków, wynika ze świadomości decydującej roli, jaką mają do odegrania „prości ludzie" w budownictwie nowego życia.

„Jak najwięcej żądań od człowieka, jak najwięcej szacunku dla niego" — oto dewiza działalności pedagogicznej Makarenki.

„Według naszej dialektyki — pisze — jest to właściwie mówiąc jedno i to samo: niesposób wiele żądać od człowieka, którego nie szanujesz"[6]).

W świetle tego optymizmu staje się zrozumiałe, dlaczego Makarenko umie dojrzeć w pokrytych warstwą brudu i strupami bezdomnych — przyszłych pełnowartościowych obywateli, dlaczego kategorycznie odrzuca też o istnieniu wrodzonych skłonności do przestępstwa.

Na podstawie prawie 20-letniego doświadczenia pracy z tzw. małoletnimi przestępcami dochodzi do wniosku, że „nie ma dzieci przestępczych"[7]), że „człowiek jest zły tylko dlatego, że znajduje się w złej strukturze społecznej, w złych warunkach"[8]).

Makarenko nie delektuje się i nie lubuje, śladem wielu innych pedagogów, „specyfiką przestępczą" (językiem, obyczajami itd.), nie traktuje swoich wychowanków jako przestępców wymagających izolacji i stosowania specjalnych metod, lecz widzi w nich ludzi, w niemniejszym stopniu niż on sam uprawnionych do twórczego, szczęśliwego życia.

Ludzi tych można włączyć w tok normalnego życia, o ile pedagog, wyzbywszy się przesądów i szkodliwych uprzedzeń, będzie czuł pełną odpowiedzialność za wyniki swojej pracy.

Makarenko bezkompromisowo żąda: „Ani jednego procentu „braku" w pracy wychowawczej"[9]). Wszak jeden tylko procent „braku" w pracy wychowawczej oznacza setki tysięcy ludzi z jakimiś odchyleniami od normy moralnej, obowiązującej w społeczeństwie socjalistycznym.

Zwalcza panujące nagminnie przekonanie o tym, że każdy człowiek powinien mieć zalety i wady. Ironizuje na ten temat: „Jakże wygodnie żyć z taką świadomością: mam zalety, mam także braki. A potem następujące samouspokojenie: gdyby nie było braków, to byłby schemat, a nie człowiek. Braki powinny być dla barwności".

„Lecz z jakiej racji powinny być braki? — oburza się Makarenko. — A ja twierdzę: nie powinno być żadnych braków. Jeżeli macie 20 zalet i 10 braków, powinniśmy przyczepić się do Was: a dlaczego macie 10 braków? Precz z pięcioma. Kiedy zostanie 5 — precz z dwoma, niech pozostaną trzy. W ogóle od człowieka trzeba żądać, żądać, żądać. I każdy człowiek winien sam od siebie żądać. Nigdy bym nie doszedł do tego wniosku, gdybym sam nie pracował w tej dziedzinie. Dlaczego człowiek powinien mieć braki? Obowiązkiem moim jest tak długo udoskonalać zespół, dopóki nie znikną wszystkie braki. I cóż wy sądzicie? Powstanie schemat? Nie. Powstanie wspaniały człowiek, o pełnym, swoistym, bogatym życiu osobistym" [10]).

Wyrzec się żądań — zdaniem Makarenki — znaczy wyrzec się pracy wychowawczej. Określone żądania wychowawcze należy stawiać wobec dzieci od najmłodszych lat.

„Nie rozumiem, co to znaczy 10-letnie dziecko. Masz 10 lat, jesteś obywatelem republiki radzieckiej i można wymagać od ciebie" [11]).

Makarenko staje przed swoimi wychowankami z wielkim optymistycznym żądaniem: „Bądźcie prawdziwymi ludźmi!" [12]). Jeśli tylko pedagog sam jest przekonany o słuszności swoich wymagań, to może żądać śmiało i do końca.

„Radziecka pedagogika — wyjaśnia Makarenko — opiera się z jednej strony na bezgranicznym zaufaniu do człowieka, a z drugiej strony — na bezgranicznych w stosunku do niego żądaniach" [13]).

To zespolenie ogromnego zaufania z ogromnymi wymaganiami stanowi styl nowego wychowania. Na tej podstawie oparte jest całe życie w społeczeństwie socjalistycznym. I dzięki temu — osiąga się wspaniałe rezultaty w pracy wychowawczej.

Gdy się zatem mówi o humanizmie i optymizmie Makarenki jako o najogólniejszych cechach jego systemu, to należy wyraźnie zdawać sobie sprawę, że wywodzą się one przede wszystkim z gruntownej znajomości praw rozwoju życia społecznego i świadomej chęci przyspieszenia tego rozwoju w kierunku zwycięstwa mas pracujących. Drogowskazem dla Makarenki są słowa Lenina: „Nie można budować komunizmu z czegoś innego, nie można go budować inaczej, jak tylko z materiału ludzkiego wytworzonego przez kapitalizm" [14]).

Z materiału rewolucji, dla rewolucji i siłą naszej rewolucji — lapidarnie sformułował tę myśl Makarenko.

Twórcze opanowanie podstawowych zasad marksizmu-leninizmu pozwala Makarence stworzyć system poglądów pedagogicznych, najbardziej od-

powiadających warunkom nowego ustroju społecznego. Nowa epoka wymagała zgoła odmiennej pedagogiki. Nową teorię pedagogiczną trzeba było tworzyć od podstaw.

W jednym z ostatnich przemówień, na kilka dni przed śmiercią (w marcu 1939 r.), Makarenko wyjaśnia istotę trudności związanych z powstaniem nowej teorii pedagogicznej.

„Problem wychowania komunistycznego — to problem całkiem nowy w skali światowej. Jeśli weźmiemy takie dziedziny, jak technika, literatura i inne, to tam zawsze coś przejmujecie od poprzedniego pokolenia. W dziedzinie wychowania komunistycznego sprawa jest bardziej skomplikowana, ponieważ dwadzieścia lat temu te słowa w ogóle nie kojarzyły się ze sobą: wychowanie k o m u n i s t y c z n e" [15]).

Opierając się na tym twierdzeniu Makarenki należałoby przypuszczać, że główna trudność przy tworzeniu nowej pedagogiki polega na braku przydatnych doświadczeń i tradycji, które można byłoby przejąć z przeszłości.

W rzeczywistości jednak zasadnicza trudność polega na tym, że nowa pedagogika nie jest w stanie ukształtować się, zanim nie przezwycięży doszczętnie starych teorii i nawyków pedagogicznych panoszących się nieraz pod przykrywką ultrarewolucyjnych haseł. Jako dowód tego może służyć bezkompromisowa walka Makarenki z „bogami Olimpu pedagogicznego". Była to bezprzykładna i bohaterska walka nowej, kiełkującej pedagogiki radzieckiej z tradycjami i zasadami starej burżuazyjnej pedagogiki, nieprzydatnej dla rozwiązania problemów wychowania komunistycznego.

W walce tej wykuwały się poglądy pedagogiczne Makarenki.

Trzeba było przezwyciężyć wpływy drobnomieszczańskich teorii swobodnego wychowania. Najwięcej zaś wysiłku pochłaniała walka z pedologią. Pedologia wywodziła się w prostej linii z pedagogiki eksperymentalnej, która reprezentowała skrajny indywidualizm i biologizm i sztucznie usiłowała oderwać proces poznawania dziecka od procesu wychowawczego.

„Zasadnicza rzecz, która charakteryzuje pedologię — pisze Makarenko — to określony system logiki. System taki: dziecko trzeba poznawać. Poznając je, coś tam znajdziemy, a z tego, co znajdziemy, poczynimy wnioski. Jakie wnioski? Wnioski dotyczące tego, co z dzieckiem należy robić.

Oto zasadnicza logika kierunku pedagogicznego" [16]).

W ten sposób metody wychowawcze zostają oparte przede wszystkim na poznaniu dziecka, uzależnione od jego zmiennych zainteresowań i kaprysów.

Na pozór chodziło pedologom o poznanie indywidualności każdego dziecka z osobna czy poszczególnych typów dzieci, o zaspokojenie potrzeb tych dzieci i umożliwienie wszechstronnego rozwoju ich sił twórczych. W rzeczywistości czyniono z dziecka bezwolną, ślepą istotę wydaną na pastwę gnijącego ustroju kapitalistycznego, niezdolną do sprzeciwu i walki o nowe, sprawiedliwe stosunki społeczne.

Pedologowie lubowali się w pseudouczonych klasyfikacjach. Wynajdywali różne grupy dziecięce: umysłowo upośledzonych, społecznie zaniedbanych, trudnych dzieci, małoletnich przestępców itd. Odegrała tu niewątpliwie pewną rolę teoria Lombrosa.

Po tej drodze łatwo już było dojść do fatalizmu i do czysto faszystowskiej koncepcji stwierdzającej, że istnieją niezmienne różnice umysłowe między rasami, że różnym rasom przeznaczone są różne losy.

Dedukowanie środków wychowawczych z psychologii eksperymentalnej, z właściwości poszczególnych osobników — osądza Makarenko jako kierunek pedologiczny, szkodliwy. Stwierdza, że nie ma w zasadzie defektywnych dzieci, a są tylko metody defektywne.

„Wychowawca winien patrzeć na wychowanka nie jak na obiekt poznania, lecz jak na obiekt wychowania"[17]) — pisze.

Takie — jedynie słuszne — postawienie sprawy prowadzi do wysunięcia na plan pierwszy problemu celu w wychowaniu.

W związku z tym Makarenko szczególnie ostro chłoszcze pedologię za jej obojętny stosunek do kategorii celu w wychowaniu. Upatruje w tym świadome zamierzenie, by „stłamsić naszą pracę wychowawczą, uczynić ją bezduszną i pustą tresurą osobowości". Demaskuje świadome uprawianie szkodliwej polityki pod hasłem apolityczności.

Pedagogika burżuazyjna i jej nieodrodne dziecię — pedologia — negowała polityczne cele wychowania, bądź też uzasadniała je w sposób abstrakcyjny, metafizyczny, zadowalając się bezpłodnymi naukowo dociekaniami na temat różnych, bliżej nie określonych i w wyobraźni poczętych ideałów wychowawczych. Tak na przykład Hessen w „Podstawach pedagogiki" utożsamia cele wychowania... z tymi „absolutnymi wartościami", których zespół... stanowi kulturę (!).

Choroba ta, której symptomem jest idealistyczny bełkot, nadal trawi pedagogikę burżuazyjną wywołując na jej zdegenerowanym obliczu prześmiertne rumieńce kosmopolityzmu. Walka z tą chorobą i jej objawami nie jest jeszcze skończona, wręcz przeciwnie — przybiera na sile.

Oto Dewey, znany luminarz reakcyjnej pedagogiki, pogardliwie wyśmiewa koncepcję celu w wychowaniu jako „resztki pierwotnej magii". W utworach swoich usiłuje zastąpić cel wychowania „procesem rozwoju",

„rekonstrukcją doświadczenia dziecka" itp. Rozwój społeczeństwa, według Dewcya, jak i rozwój osobowości jest ruchem, który nie może mieć jasnej perspektywy, określonych celów. Nie możemy wiedzieć — twierdzi niewinnie — co będzie za 20 lat. Poglądy te wyrażają całkiem niedwuznaczny lęk burżuazji przed postępem, chęć uwiecznienia tego stanu rzeczy, który jest dogodny dla niej.

Są one wyrazem bernsteinowskiego reformizmu przetłumaczonego na język reakcyjnej pedagogiki: cel ostateczny — niczym, ruch — wszystkim!

Odsuwając od siebie myśl o postępowym rozwoju społeczeństwa współczesna pedagogika burżuazyjna podnosi w zamian do godności absolutu dziedziczność, która nie ulega rzekomo żadnym zmianom i decyduje o losach człowieka.

Np. Thorndike w książce „Człowiek i jego działalność" twierdzi, że świadomość człowieka określona jest dziedzicznie. „Wychowanie nie ma wpływu na geny świadomości — pisze — wychowanie jest bezsilne".

Na pytanie, czymże w takim razie wytłumaczyć bardziej wysoki rozwój intelektu jednych z uczniów w porównaniu z drugimi, Thorndike cynicznie odpowiada: „...tłumaczy się to bardzo wysokim wrodzonym uzdolnieniem lub przynależnością do białej, a nie kolorowej rasy".

Obalając reakcyjne teorie o apolityczności wychowania Makarenko stwierdza, że „nie mamy prawa wychowywać bez postawienia przed sobą określonego celu politycznego". Wychowanie człowieka w ogóle, w oderwaniu od potrzeb postępowego rozwoju społeczeństwa, jest nie tylko absurdem, lecz również przestępstwem.

Świadome dążenie do konkretnie określonego celu powinno być główną siłą napędową procesu wychowawczego.

Na podstawie czego należy określać cel pracy wychowawczej?

„...Wynika on — pisze Makarenko — z naszych potrzeb społecznych, z dążeń narodu radzieckiego, z celów i zadań naszej rewolucji, z celów i zadań naszej walki. I dlatego sformułowanie celów, rzecz jasna, nie może wywodzić się z biologii ani z psychologii" [18]). Makarenko nie umniejsza znaczenia tych nauk, ale są to nauki pomocnicze. Cele wychowawcze wywodzą się nie z właściwości oddzielnie, abstrakcyjnie rozpatrywanego dziecka, lecz z polityki. Cel pedagogiczny — to cel polityczny.

Skoro zaś tak, to jasną jest rzeczą, że prawidłowe określenie celów wychowania może nastąpić tylko na podstawie gruntownej znajomości praw rozwoju życia społecznego, na podstawie twórczego opanowania zasad marksizmu-leninizmu. Wychowawca musi jasno widzieć przed sobą cel wychowania, odznaczać się wielką czujnością polityczną i wyczuciem wszy-

stkiego, co nowe. Jedno i drugie — twierdził Makarenko — „stanowi dowód naszej kwalifikacji pedagogicznej", wysokiej rewolucyjnej ideowości.

Z niemaskowaną ironią pisze Makarenko o tych pseudoteoretykach, którzy w zaciszu swoich pedagogicznych gabinetów wysiadują fałszywe koncepcje.

„Na początku rewolucji nasi pisarze i mówcy pedagogiczni, rozpędziwszy się na zachodnio-europejskich trampolinach, skakali bardzo wysoko i lekko „brali" takie ideały, jak harmonijna osobowość.

...Po roku pogłębili ideał i głosili, że winniśmy wychowywać bojownika o wielkiej inicjatywie itp." [19]).

Makarenko zwalcza tę całą frazeologię pedagogiczną i zwraca uwagę, że „nie trzeba mówić o ideałach, o dobru, o doskonałej osobowości i doskonałym uczynku, powinniśmy zawsze myśleć prozaicznie w ramach praktycznych wymogów naszego dzisiejszego, jutrzejszego dnia...

...Etyka nasza powinna być etyką prozaiczną, rzeczową, dzisiejszego, jutrzejszego naszego zwykłego postępowania" [20]).

Czyż znaczy to, że Makarence chodzi o utylitarne przystosowanie młodego pokolenia do wszelkiej rzeczywistości społecznej? Oczywiście, że nie.

Makarenko stawia przed pedagogiką biegunowo odmienne zadanie — zadanie opracowania programu osobowości człowieka, która by odpowiadała potrzebom rozwijającego się społeczeństwa socjalistycznego, programu wychowania takiego typu postępowania, takich charakterów, takich kompleksów cech osobistych, które niezbędne są w państwie radzieckim w epoce dyktatury proletariatu, w okresie przechodzenia do społeczeństwa bezklasowego.

Nie zadowalając się nakreśleniem ogólnego kierunku wychowania Makarenko konkretyzuje cel wychowania w ten sposób, ażeby mógł się stać programem działalności, podstawą dla stworzenia nowych środków i metod pracy pedagogicznej.

„Jako cel wychowania rozumiem program osobowości człowieka, program charakteru ludzkiego, przy czym pojęcie charakteru obejmuje całą treść osobowości, tj. charakter zewnętrznego postępowania i wewnętrznych przekonań, wyrobienie polityczne i wiedzę.

My, pedagodzy, winniśmy mieć taki program osobowości człowieka. Co więcej — pedagog nie może obejść się bez takiego programu" [21]).

„Projektowanie osobowości, którą mamy otrzymać jako wynik pracy wychowawczej, winno odbywać się na podstawie potrzeb społeczeństwa. ....Nie ma nic wiecznego i absolutnego w naszych zadaniach" [22]).

Aktualne zamówienie społeczne jest nadzwyczaj jasne i oczywiste — pisze Makarenko. Chodzi o wychowanie „zdrowego, światłego, wysoce

wykształconego człowieka, zdyscyplinowanego, dobrego, odznaczającego się rozwojem ogólnym, inicjatywą, uporządkowanym, higienicznym trybem życia, a najważniejsze — świadomie uczestniczącego w ogólnej pracy zespołu, swojej klasy, czynnego działacza naszego budownictwa, który gotów jest w każdej chwili stanąć w szeregach obrońców naszej sprawy i naszej ojczyzny przed zakusami burżuazji" [23]).

Ten program nie powinien jednak stać się szablonem, według którego wszystkie dzieci będą wychowywane na jedną modłę.

Prawidłowe zaprojektowanie osobowości i określenie celów wychowania, ogarnięcie procesem wychowawczym najszerszych mas narodu, a zwłaszcza młodego pokolenia, powiązanie ich z szeroką perspektywą budownictwa ustroju socjalistycznego, nie stanowi jeszcze dostatecznej podstawy dla działania wychowawczego. Chodzi nie tylko o rozbudzenie świadomości klasowej, lecz również o nową technikę wychowania.

„Nowego człowieka trzeba robić po nowemu" [24]) — pisał Makarenko.

Nowa technika pedagogiczna

Przed pedagogiką staje niesłychanie doniosłe zadanie organizacyjne: „stworzyć taką metodę, która będąc ogólną i jedyną, daje równocześnie każdej oddzielnej jednostce możliwość rozwijania swych uzdolnień i zachowania swej indywidualności, posuwania się naprzód po linii swoich zainteresowań" [25]).

Niezbędne jest sprecyzowanie metod i środków wychowawczych, swoistych, najbardziej charakterystycznych dla nowego ustroju społecznego.

Ustrój socjalistyczny oznacza przede wszystkim tworzenie się nowej więzi organizacyjnej, nowej „tkaniny społecznej" — jak mówił Lenin. Walka o właściwe formy organizacyjne to charakterystyczna cecha nowego ustroju, a więc i nowej pedagogiki.

Pedagogika burżuazyjna, nastawiona na wskroś indywidualistycznie, pomniejszała lub w ogóle ignorowała wagę zagadnień organizacyjnych w wychowaniu.

Nawet wybitni pedagodzy przeszłości: Komeński, Locke, Rousseau, Pestalozzi nie mogli zdobyć się na inny punkt widzenia. Dokonany przez Deweya „kopernikowski przewrót w pedagogice" (w jego własnym przekonaniu) czyni z potrzeb i zainteresowań dziecka ośrodek, wokół którego ma krążyć wszelka koncepcja wychowawcza.

Przy czym chodzi tu nie o trwałe, istotne, społecznie użyteczne potrzeby dziecka, lecz o chwilowe i przelotne.

Znaniecki w swej dwutomowej „Socjologii wychowania" również broni zasady, że podstawowym obiektem działalności wychowawczej ma być jednostka, a nie grupa. W ten sposób sugeruje się antynomię między potrzebami ogółu a jednostki. Pedagogika burżuazyjna świadomie zacieśniała ramy procesu wychowawczego i ograniczała rolę pedagoga.

Centralnym zagadnieniem nowej pedagogiki staje się wychowanie w zespole, dla zespołu i przez zespół.

Nowa organizacja życia oparta jest na zasadzie k o l e k t y w i z m u. Człowiek rosnący w społeczeństwie socjalistycznym winien czuć od chwili pierwszych swoich świadomych poczynań, że jest cząstką określonego zespołu, najpierw ograniczonego — rodzinnego — potem coraz bardziej szerokiego — szkoły, zakładu pracy itp.

„Jest rzeczą całkowicie jasną — pisze Makarenko — że przystępując do rozwiązania takiego zadania nie mamy już możliwości zajmowania się wyłącznie jednym dzieckiem. Przed nami staje zespół jako przedmiot naszego wychowania. Projektowanie osobowości zdobywa wskutek tego nowe warunki dla rozwiązania. Jesteśmy obowiązani dać, jako produkt wychowania, nie po prostu osobowość, posiadającą takie czy inne cechy, lecz członka zespołu, przy czym zespołu o określonych właściwościach" [28]).

Stąd wynika niezwykle doniosły wniosek metodologiczny, stanowiący rzeczywiście „kopernikowski przewrót" w pedagogice: wychowanie jednostki należy organizować przez zespół.

Najsilniej i najskuteczniej można wpłynąć na jednostkę działając na nią poprzez zorganizowaną gromadę, do której ona należy. Dlatego też pierwsze i najważniejsze zadanie pedagoga polega na stworzeniu mocnego, zwartego zespołu, który będąc przedmiotem oddziaływania wychowawczego sam staje się z czasem podmiotem wychowującym swoich członków.

Jedną z podstawowych przyczyn niepowodzeń w dziedzinie wychowania jest kruchość, nieokreśloność form i zasad organizacyjnych: „Nawet najlepsi chłopcy — pisze Makarenko — jeśli trafią na kruche formy organizacyjne zespołu, łatwo przeistaczają się w dzikie zwierzątka" [27]).

Prawidłowa organizacja zespołu jest najlepszą rękojmią osiągnięcia pożądanych efektów wychowawczych.

Jakież cechy powinien posiadać zespół, by mógł się stać tą podstawową formą organizacyjną, a zarazem i metodą pozwalającą najbardziej skutecznie rozwiązywać wielkie i skomplikowane zadania wychowania nowego człowieka?

Zespół w ujęciu Makarenki nie jest przypadkowym zbiorowiskiem ludzi wpływających na siebie wzajemnie, reagujących jednakowo na te czy inne bodźce, lecz stanowi żywy „społeczny organizm", jednoczący, mobi-

lizujący ludzi dla osiągnięcia wspólnego celu przy pomocy wspólnej pracy i określonego systemu pełnomocnictw, odpowiedzialności i współzależności poszczególnych części.

Zespół w systemie pedagogicznym Makarenki to nie jakaś zamknięta w sobie, oderwana od życia grupa, to nie petersenowska wspólnota. Makarenko doskonale rozumiał, że podstawowym źródłem ruchu i rozwoju zespołu może być jedynie żywa więź z życiem, z tworzącym się socjalistycznym społeczeństwem.

Każdy zespół jest częścią społeczeństwa i w ramach tego społeczeństwa związany jest organicznie z innymi zespołami, najważniejsze zaś jest to — podkreśla Makarenko — że „zespół radziecki stoi na zasadniczej pozycji światowej jedności mas pracujących, jest częścią bojowego frontu ludzkości w epoce światowej rewolucji" [28]).

Makarenko twierdził, że — zgodnie z ogólnym stylem życia radzieckiego — podstawowym warunkiem normalnego życia zespołu jest ciągłe posuwanie się naprzód.

Zerwanie pęt ucisku ekonomicznego i politycznego wyzwala niewyczerpaną żywotność i dynamizm tkwiący w masach pracujących.

„Prawem rozwojowym wolnego ludzkiego zespołu jest pęd naprzód, zahamowanie rozwoju jest równoznaczne ze śmiercią" [29]).

Wychodząc z tego założenia Makarenko stara się nieprzerwanie wzbogacać życie zespołu, rozszerza jego zadania i wytrwale prowadzi od etapu do etapu: od zaspokajania „pierwotnych potrzeb" do coraz bardziej wszechstronnej pracy i pełniejszego życia.

To prawo ciągłego rozwoju i pełni życia wiąże się u Makarenki ściśle z jego koncepcją perspektyw rozwojowych (bliskich, średnich i dalekich):

„Człowiek nie może żyć, jeśli nie widzi przed sobą czegoś radosnego. Najistotniejszym bodźcem ludzkiego życia jest radość, która nas oczekuje. W technice pedagogicznej ta jutrzejsza radość jest jednym z najważniejszych obiektów pracy. Z początku należy zorganizować samą radość, powołać ją do życia, nadać jej realne kształty. Następnie należy przetwarzać proste odmiany radości na bardziej złożone, mające większe znaczenie dla człowieka. Zarysowuje się tutaj bardzo interesująca linia rozwojowa: od prymitywnego uczucia zadowolenia z powodu jakiegoś drobiazgu aż do najgłębszego uczucia spełnionego obowiązku".

„Wychować człowieka — to znaczy dać mu poczucie perspektywy, poczucie radości dróg dnia jutrzejszego" [30]).

Geneza, charakter i treść psychiczna nowego człowieka są nierozerwalnie związane z poczuciem perspektywy. Inaczej niesposób go sobie

wyobrazić. Brał on udział w rewolucji społecznej, budował i buduje socjalizm, dąży do komunizmu, tworzy i umacnia nową kulturę.

„...Nasz zespół dziecięcy musi rosnąć i bogacić się wewnętrznie, musi widzieć przed sobą lepsze jutro i dążyć doń w powszechnym radosnym napięciu, w upartym radosnym marzeniu" [31]).

Znaczenie filozoficzne teorii „radości dnia jutrzejszego" polega na tym, że jest ono wyrazem dialektyki procesu wychowawczego.

W sensie politycznym teoria ta odzwierciedla zwycięski pochód wyzwolonych mas.

Pod względem pedagogicznym „teoria radości dnia jutrzejszego" pogłębia uczucie proletariackiego patriotyzmu, wyrabia twórczy stosunek dziecka do rzeczywistości, wdraża do czynnego jej przekształcania".

W teorii „radości dnia jutrzejszego" — jak słusznie zauważa pedagog radziecki Ter-Hewondian — z niezwykłym talentem wskazał Makarenko na wzajemne powiązanie filozofii, polityki i pedagogiki.

Kładąc taki nacisk na zespół, jako na formę i metodę wychowania, Makarenko nie rezygnuje z pedagogiki oddziaływania indywidualnego na poszczególne jednostki.

W oparciu o tę metodę rozwija niezwykle płodną zasadę równoległego oddziaływania: „Każde nasze działanie na jednostkę winno być obowiązkowo równoczesnym działaniem na zespół i, na odwrót — każde nasze zbliżenie do zespołu będzie równocześnie wychowaniem jednostki". Znika tradycyjna sprzeczność między jednostką a społeczeństwem. Prawdziwa indywidualność może być udziałem tylko dobrego członka zespołu. Tylko w warunkach życia zespołowego, umiejętnie zorganizowanego, kształtuje się i doskonali charakter każdego wychowanka. Udział we wspólnej walce i pracy pozwala na wewnętrzny rozwój zdolności jednostki, społecznie użytecznych cech postępowania, pozwala na wyplenienie przeżytków przeszłości w świadomości ludzkiej, uodparnia na wszelkie negatywne wpływy.

Prawdziwe, pełnokrwiste życie zorganizowanej gromady wzbogaca perspektywy rozwojowe każdego jej członka z osobna. Stają one przed oczami młodego człowieka wyraźnie i jasno jako bezpośrednie drogi jego życia, jako obowiązek walki o własne istnienie, o własny rozwój, o miejsce w życiu. Koncepcja perspektyw rozwojowych to specjalna forma planowania dróg rozwojowych zarówno poszczególnego człowieka, jak i zespołu w całości.

W oparciu o swoją zasadniczą metodę — wychowania w zespole i przez zespół — Makarenko opracował cały system oryginalnych środków i me-

tod wychowawczych. Wychodził on z założenia, że wybór środków powinien dokonywać się w zależności od celów wychowania.

Cel i środki wychowania muszą stanowić dialektyczną jednię.

„Stosunek środka do celu powinien być tym probierzem, przy pomocy którego sprawdza się słuszność logiki pedagogicznej. Logika nasza powinna być logiką marksistowską, logiką dialektyczną" [32]) — pisał Makarenko. Cóż to znaczy? Znaczy to, że myślenie pedagogiczne winno ogarniać zjawiska i problemy wychowawcze we wzajemnym, wielorakim ich powiązaniu, w ciągłym rozwoju na tle przemian dokonywających się w społeczeństwie.

Podstawę logiki pedagogicznej stanowi zatem polityka. Myślenie pedagogiczne winno prawidłowo odzwierciedlać zasady i tendencje różniące nowy ustrój społeczny od dawnego.

Po raz pierwszy w historii pedagogiki wysunięte zostało zagadnienie logiki pedagogicznej jako logiki dialektycznej gwarantującej właściwy dobór środków wychowawczych. Makarenko wyjaśnia, dlaczego środki te, a wybór ich jest ogromny, nie zawsze prowadzą do określonego celu.

Dzieje się tak dlatego, że pedagog stosuje często środki wychowawcze w sposób szablonowy, a nie dialektyczny, zapominając o tym, że proces wychowawczy jest głęboko dialektyczny i wymaga od pedagoga wielkiej wszechstronnej uwagi, pozwalającej ogarnąć cały system stosowanych przez niego środków.

Makarenko zwraca uwagę, że nie ma w pedagogice środków niezawodnych ani też pedagogicznych środków bezwzględnie wadliwych.

Walczy z nadmiernym upraszczaniem i schematyzowaniem zasad postępowania wychowawczego. Analizuje krytycznie trzy najbardziej rozpowszechnione błędy logiki pedagogicznej:

1) dedukcyjną zapowiedź — wysuwanie wniosków dotyczących prawidłowości postępowania pedagogicznego na podstawie apriorycznie powziętej, nie kontrolowanej przesłanki (np. kary wychowują niewolnika);
2) fetyszyzm etyczny — bezwzględne uznanie jakiejś metody wychowawczej ze względu na cel, któremu służy (np. praca społecznie użyteczna);
3) ocenianie pojedynczego środka niezależnie od całego systemu wychowania. Makarenko jest zdecydowanym przeciwnikiem tzw. pojedynczych środków. Wartość tego czy innego środka jest dość względna, a nieraz niezrozumiała, gdy się go bierze w oderwaniu od całokształtu systemu.

O skuteczności procesu wychowawczego decydują nie pojedyncze, rzekomo „wszechmocne" środki, lecz odpowiednie połączenie ich, skombinowanie, rozmieszczenie ich względem siebie, zharmonizowanie, kierunkowość, naturalna treść klasowa, decyduje zatem system wychowawczy potraktowany jako całość.

„Człowiek nie wychowuje się po kawałku, tworzy się on syntetycznie na skutek wszystkich wpływów, którym podlega. Dlatego też pojedynczy środek może być zawsze i dodatni, i ujemny. Decyduje o tym nie jego bezpośrednia logika, lecz logika i działanie całego systemu środków harmonijnie zorganizowanych" [33]). Gdzie nie ma systemu, trudno w ogóle mówić o słuszności jakiegoś środka.

Ale i system środków podlega prawom dialektycznego rozwoju.

Zmieniają się nie tylko poszczególne środki i ich przydatność, ale zmienia się nieprzerwanie system wychowania.

„System środków nigdy nie może być martwą i zastygłą normą, zawsze zmienia się i rozwija, chociażby z tego względu, że rośnie i dziecko, wstępuje w nowe fazy rozwoju społecznego i osobistego, rośnie i zmienia się nasz kraj" [34]).

Makarenko wykazał wyjątkową pomysłowość i wynalazczość w doborze środków wychowawczych i wymagał takiegoż mistrzostwa, twórczej postawy, od innych pedagogów. Był przekonany, że poważna, systematyczna praca nad sobą jest wystarczającą podstawą, by opanować kunszt pedagogiczny. Słusznie podkreślał, że sprawy wychowania młodego pokolenia, wychowania mas dzieci i młodzieży, nie wolno uzależniać od talentów tych czy innych pedagogów.

„Iluż mamy — pytał — takich wybitnie utalentowanych pedagogów? I dlaczegoż ma ucierpieć dziecko, które trafiło do rąk nieutalentowanego pedagoga?

Trzeba mówić tylko o kunszcie, tzn. o rzeczywistej znajomości procesu wychowawczego, o umiejętności wychowywania" [35]).

Trzeba mówić — dodajmy — o gruntownej znajomości techniki pedagogicznej organizowania życia zespołu.

W 1931 r., w okresie kiedy jeszcze nad pedagogiką radziecką znęcali się „uczeni pedologowie", odrzucający pogardliwie wszelką „empirykę", Makarenko przystąpił do pisania książki, która miała być poświęcona analizie nagromadzonych przez niego w ciągu wielu lat doświadczeń w dziedzinie metodyki pracy z tzw. maloletnimi przestępcami. Książki tej Makarenko, pochłonięty innymi sprawami, nie zdążył opracować. Pozostawione jednak rękopisy uzupełnione materiałami z „Poematu" i innych utworów, pozwalają mówić o tym, że Makarenko założył fundamenty

metodyki organizacji procesów wychowawczych w zespole. Makarenko szczegółowo analizuje problematykę organizacyjną wychowania w zespole. Zastanawia się nad pojęciami okresu organizacyjnego, nad strukturą zespołu i nad tzw. zespołem pierwotnym. Omawia pojęcie centrum pedagogicznego, styl i ton pracy z zespołem, wybór i działanie władz samorządowych, rolę aktywu wychowanków, atmosferę i tradycję zespołu, sprawy dyscypliny i regulaminu, perspektywy rozwojowe, pracę wychowawców i wiele innych zagadnień. Wszystkie te czynniki prowadzą do nagromadzenia doświadczenia, które jest podstawą wyrobienia określonych nawyków u dzieci.

„Człowieka trzeba nie lepić, lecz wykuwać, a kuć — tzn. dobrze rozgrzać, a potem bić młotem. Nie w dosłownym znaczeniu, lecz stworzyć taki łańcuch ćwiczeń, łańcuch trudności, które trzeba przezwyciężać i dzięki którym kształtuje się właściwy człowiek", kolektywista, związany całą swoją istotą z nowotworzącym się społeczeństwem.

W ostatnich latach swego życia zajął się Makarenko prawie wyłącznie problemami wychowania w rodzinie. Może wydać się paradoksem, że człowiek, który 32 lata poświęcił problemom wychowania zbiorowego, najbardziej wszechstronnie, zwarcie wypowiedział się o zagadnieniach wychowania rodzinnego. Paradoks ten jest pozorny. W rzeczywistości Makarenko tylko dlatego zdołał stworzyć przemyślany, szczegółowo rozpracowany, konsekwentny system radzieckiego wychowania rodzinnego, że mógł przystępując do tej pracy oprzeć się na dojrzałych i wypróbowanych przez niego ogólnych założeniach systemu wychowawczego, odpowiadającego potrzebom epoki socjalistycznej.

Rodzina — w ujęciu Makarenki — jest również zespołem wychowawczym, organizmem społecznym, powołanym do niezmiernie doniosłej funkcji w nowym społeczeństwie. Decydującym momentem w wychowaniu rodzinnym jest prawidłowy tryb życia, uwzględniający pracę jako podstawę wychowania i gwarantujący warunki dla twórczej zabawy dziecka. Źródło autorytetu rodzicielskiego i skuteczności pracy wychowawczej domu kryje się w postawie rodziców jako obywateli związanych całym swoim życiem, pracą, dążeniami i zainteresowaniami z budową nowego ustroju społecznego.

Opublikowana w 1937 r. „Książka dla rodziców" jest właściwie pierwszym tomem dzieła zakrojonego bardzo szeroko.

W drugim tomie zamierzał Makarenko omówić zagadnienie polityczno-moralnego wychowania dziecka w rodzinie i szkole, ponieważ „rodziny — pisze — od szkoły niesposób oddzielić".

Na marginesie trzeba zaznaczyć, że Makarenko uznaje prymat szkoły w organizacji procesu wychowawczego.

„Organizacją wychowawczą, kierowniczą w stosunku do poszczególnego nauczyciela, ucznia, jak i rodziny powinna być szkoła" [37]).

W trzecim tomie pragnął zająć się problemem wychowania przez pracę i wyboru zawodu.

Czwarty tom zaś zamierzał poświęcić zagadnieniu, które, niestety — stwierdza — dotychczas nie było podnoszone w pedagogice: „Jak wychować człowieka, ażeby był on nie tylko świetnym pracownikiem, nie tylko dobrym obywatelem, lecz żeby był on szczęśliwym człowiekiem".

„Nie myślcie, proszę, że pragnę nauczyć człowieka być szczęśliwym. Nauczyć człowieka być szczęśliwym niesposób, lecz wychować go tak, by był szczęśliwy, to można" [38]).

Kontynuując myśl Makarenki należy przypuszczać, że człowiekiem szczęśliwym może być tylko człowiek odznaczający się wysokim stopniem zdyscyplinowania.

Umiejętne wykorzystanie bogatej skali środków wychowawczych zarówno w wychowaniu rodzinnym, jak też i w każdym innym zespole wychowawczym, pełnia życia zorganizowanego na nowych podstawach — powinna prowadzić do wytworzenia dyscypliny odpowiadającej wymogom nowych stosunków społecznych.

„Wszelki nowy porządek społeczny wymaga nowych stosunków między ludźmi, nowej dyscypliny" — pisał Lenin.

Wychodząc z tego założenia Makarenko wnosi do pedagogiki nowe oryginalne pojmowanie dyscypliny.

Dyscyplina to nie sposób, lecz rezultat wychowania. Powstaje ona jako wynik całego systemu wychowawczego i wszelkich towarzyszących mu wpływów. Nie sprowadza się ona wyłącznie do biernego posłuszeństwa, lecz polega na czynnej, świadomej walce, na przezwyciężaniu starych poglądów i nawyków.

Stąd wniosek, że „zdyscyplinowanym człowiekiem mamy prawo nazywać tylko takiego, który zawsze, we wszystkich okolicznościach, potrafi wybrać prawidłowy sposób postępowania, najbardziej pożyteczny dla społeczeństwa, i znajdzie w sobie tyle wytrwałości, by kontynuować takie postępowanie do końca nie zważając na żadne trudności i nieprzyjemności" [39]).

Dyscyplina w ujęciu Makarenki staje się zjawiskiem głęboko etycznym i politycznym.

Rzecz jasna, że taka dyscyplina może rozwinąć się tylko w toku uczestnictwa w zbiorowej, twórczej, rewolucyjnej pracy, w walce o nowy, sprawiedliwy ustrój społeczny.

Makarenko z wielkim talentem umiał kierować uwagę i kipiącą energię swoich wychowanków na rozwiązanie drobnych i wielkich spraw o znaczeniu społecznym.

Najbardziej nawet „beznadziejni" koloniści nauczyli się dostrzegać w swoich codziennych sprawach więź z budownictwem nowego państwa. Nabierali pod wpływem tego szacunku dla nauki i pracy, zaczynali troską otaczać mienie społeczne — a równocześnie nabierali szacunku dla siebie samych, wiary we własne siły, uświadamiali sobie swoją użyteczność dla państwa radzieckiego. W ten sposób rozwijała się świadomość obywatelska, twórczy stosunek do nowej rzeczywistości — jedna z najważniejszych cech kształtującej się osobowości radzieckiego człowieka.

Wielkie osiągnięcia wychowawcze Makarenki mają właśnie źródło w tym, że umiał on włączyć swój zespół w nurt ogólnej przebudowy społecznej nie cofając się przed najbardziej trudnymi, niebezpiecznymi, ale porywającymi zadaniami.

Przodujący udział w pracach i toczącej się walce klasowej przeobrażał gruntownie i w trybie przyśpieszonym wychowanków Makarenki.

Kraj szedł drogą rewolucyjnych przemian, przemiany takie musiały się dokonać w psychice uczestników i twórców nowego życia. Im bardziej dawał się wyczuć w życiu zespołu „patos historycznej walki", tym radykalniejszą metamorfozę przechodzili wychowankowie.

W oparciu o te doświadczenia Makarenko dochodzi do wniosku, że proces wychowawczy nie musi przebiegać wyłącznie na drodze przemian stopniowych, ewolucji. Pierwszy w literaturze pedagogicznej mówi o przechodzeniu ilości w jakość, o konieczności rewolucyjnej drogi w rozwoju, o tzw. „skokach".

W jednym z nie drukowanych urywków „Poematu" Makarenko pisał: „...przekonałem się na podstawie własnego doświadczenia, że nawet w najlepiej zorganizowanym zespole — żyjącym zdrowym, wesołym, prawidłowym życiem — nie wolno nigdy poprzestawać na zbawiennym wpływie samej ewolucji, na stopniowym stawaniu się człowieka.

W toku rozwoju ewolucyjnego zbierają się, przygotowują wprawdzie pewne przesłanki, zapowiadają się jakieś zmiany w strukturze duchowej, jednakże mimo wszystko dla realizacji ich potrzebne są jakieś bardziej ostre momenty" [40]).

„Wychowanie, rozwój człowieka — pisze Makarenko w innym miejscu — przebiega wolno, lecz tak zwane przekucie charakteru zawsze dokonuje się wybuchowo, drogą wstrząsów" [41]).

Makarenko szczegółowo analizuje całą technikę przeprowadzania wstrząsu. Terminem tym określa on „natychmiastowe działanie, przekształcające gruntownie wszystkie chęci człowieka, wszystkie jego dążenia"[42]).

Dotychczas najczęściej metoda wstrząsu była stosowana w wypadkach trudnych, wymagających bardzo kategorycznych, a nieraz ryzykownych posunięć wychowawczych.

W rzeczywistości jednak zastosowanie tej metody jest znacznie rozleglejsze. Jest ono wyrazem nowych rewolucyjnych możliwości wychowawczych, tkwiących w społeczeństwie budującym socjalizm. W takich warunkach może ona stać się metodą pozytywną, bazującą swoje oddziaływanie nie na uczuciach obawy czy lęku, lecz na potężnych zespolowych uczuciach radości, dumy, triumfu, sprawiedliwego gniewu.

Klasycznym przykładem pozytywnego zastosowania metody wstrząsu może być „Zawojowanie Kuriażu", opisane w „Poemacie pedagogicznym".

„Przygotowując się do walki z Kuriażem — pisze Makarenko — liczyłem na jedno błyskawiczne uderzenie — „Kuriażan" trzeba było wziąć szturmem. Wszelka zwłoka, stawka na ewolucję, na „stopniowe przenikanie" przekształcało cały nasz plan w operację o wątpliwej wartości" [43]).

Opanowanie Kuriażan było zwycięstwem dyscypliny, piękna, wielkiej siły organizacyjnej zespołu wychowanków Makarenki.

Wstrząs, jaki przeżyli mieszkańcy Kuriażu, wynikał ze szlachetnego porywu w nową, inną, radośniejszą przyszłość.

„Jesteśmy — pisał Makarenko — zwolennikami aktywnej, bolszewickiej pedagogiki, tworzącej osobowość człowieka, tworzącej typ nowego człowieka" [44]).

Znaczenie Makarenki jako teoretyka nowego wychowania

Cały system wychowawczy Makarenki przeniknięty jest ideą walki, ideą przezwyciężania przeszkód hamujących swobodny rozwój nowego społeczeństwa.

W duchu walki klasowej wychowywał swoich kolonistów i kommardów, z rewolucyjnej walki narodu radzieckiego czerpał natchnienie i drogowskaz dla swojej pracy, teorię pedagogiczną tworzył w ogniu zaciętej, bezkompromisowej walki z wypaczeniami i reakcyjnymi tendencjami burżuazyjnej pedagogiki. Kształtował i rozwijał nową pedagogikę nie na

pozycjach obronnych, ale jako strona wojująca, atakująca, łamiąc ustalone pojęcia, normy myślenia, tradycje, z chwilą gdy rozpoczynały one krępować naturalny stały pęd naprzód swobodnego ludzkiego zespołu.

Makarenko jest niewątpliwie jednym z najbardziej utalentowanych nowatorów nie tylko w zakresie praktyki pedagogicznej, lecz również w dziedzinie kształtowania nowej teorii.

System wychowawczy Makarenki oparty jest na przemyślanych przez niego i rozpracowanych podstawach teoretycznych.

Tylko wyjątkowa krótkowzroczność może prowadzić do wniosku o nihilizmie pedagogicznym Makarenki lub też o jego pogardliwym stosunku do teorii w ogóle.

Stawianie Makarenki w roli abnegata teorii pedagogicznej konsekwentnie prowadzi do umniejszania jego dorobku w dziedzinie teorii wychowania.

Tak też, niestety, czyni w swej pracy o Makarence dr A. Kamiński („Pedagogika Antoniego Makarenki", rok wyd. 1948).

„Makarenko nie był teoretykiem — stwierdza bezapelacyjnie Kamiński — chociaż znał teorie pedagogiki" (str. 31) — dodaje łaskawie.

„Pomimo spotykanych w pracach Makarenki uwag z zakresu teorii pedagogicznej Makarenkę w żadnym razie nie należy uważać za teoretyka wychowania" (str. 92).

Na czymże opiera dr Kamiński swoją nieuzasadnioną i bezwzględnie niesłuszną tezę?

Czytamy o tym na str. 94:

„Jeśli więc nawet tu i ówdzie Makarenko teoretyzuje — czyni to tak, jakby interpretował życie pedagogiczne, a nie wznosił harmonijny gmach konstrukcji pojęciowych z zakresu nauk pedagogicznych".

Tu wreszcie odsłania się tajemnicza przyczyna, dlaczego ograniczony praktyk Makarenko nie dostąpił łaski w oczach teoretyka Kamińskiego.

Pierworodnym grzechem Makarenki jest widocznie to, że interpretuje życie pedagogiczne i że drogą analizy konkretnych warunków społecznych, w jakich dokonywa się jego praca, dochodzi do wniosków teoretycznych, że wnioski jego — mają określoną wymowę polityczną.

Makarenko niewątpliwie zdobyłby ostrogi „teoretyka wychowania", gdyby był bardziej oderwany od rzeczywistości, w mniejszym stopniu służył jej przekształceniu, gdyby zamknął się „w harmonijnym gmachu konstrukcji pojęciowych".

Po degradacji Makarenki jako teoretyka wychowania następuje degradacja jego systemu.

„...pojedyncze doświadczenia Makarenki, te czy inne jego myśli i poczynania mają dla pedagogiki pozasowieckiej niewątpliwy, niekiedy wielki walor" (str. 94).

Cóż — w przekonaniu Kamińskiego — można by zachować i przejąć z systemu Makarenki dla tzw. „pedagogiki pozasowieckiej"? Nawiasem mówiąc, sądzę, że pod tym terminem kryje się pedagogika... pozasocjalistyczna.

„Tytułem przykładu można by podać jako doskonale harmonizujące z pedagogiką pozasowiecką takie składniki systemu Makarenki, jak na przykład jego traktowanie zabawy (sic! — A. L.) lub stawianie samorządom młodzieży dla realizacji praktycznej doniosłych społecznie zadań" (95).

Wysunięcie na plan pierwszy zabawy zakrawa już całkiem nie na zabawę, lecz na coś zgoła poważnego.

Wbrew bowiem sugestiom dra Kamińskiego i zaleceniom, by czerpać z dorobku Makarenki te czy inne fragmenty metodyczne i organizacyjne, gotowi jesteśmy zrezygnować z niektórych elementów jego systemu, natomiast nie możemy zrezygnować i musimy przejąć w sposób świadomy najistotniejsze założenia systemu Makarenki. Przede wszystkim będzie tu chodziło o umiejętność stawiania i rozwiązywania wszelkich zagadnień pedagogicznych w sposób głęboko polityczny, partyjny, zgodny z potrzebami nowego ustroju społecznego.

System Makarenki, przeniknięty socjalistycznym humanizmem i optymizmem pedagogicznym, łączący wielkie wymagania w stosunku do człowieka z wielkim do niego szacunkiem, system przeniknięty głęboką ideowością i nierozerwalnie związany z praktyką budownictwa ustroju społecznego — jest systemem, który w swym całokształcie toruje nowe drogi wychowania i w naszym kraju kroczącym szybko ku socjalizmowi. System ten jest wyraźnym dowodem tego, do jakich osiągnięć prowadzi teoria pedagogiczna, jeżeli śmiało i twórczo oprze się na zasadach marksistowskich.

System i poglądy pedagogiczne Makarenki nabierają szczególnego znaczenia w naszych warunkach. Państwo ludowe kieruje w coraz większym stopniu wszystkimi stronami życia społeczeństwa na podstawie jednolitego planu. Wszystkie prawie wpływy kulturalne pozaszkolne: wydawnictwa, radio, teatry, kina i inne koncentrują się w ręku państwa, a w sensie ideologicznym — kierowane są przez rewolucyjną partię robotniczą. W takich warunkach — po raz pierwszy w historii — możliwe staje się jednolite oddziaływanie wychowawcze szkoły, rodziny i szerokiego środowiska społecznego, zdolne przezwyciężyć najbardziej nawet ujemne

wpływy ulicy czy poszczególnego domu. W naszych warunkach ustrojowych wychowanie uzyskuje coraz większe możliwości odegrania decydującej roli w kształtowaniu charakteru i osobowości człowieka.

Działalność i dorobek teoretyczny Makarenki dowodzą niezbicie, że wychowanie i nauczanie, gdy znajdą się w rękach państwa socjalistycznego, gdy współdziałają z postępowym rozwojem społeczeństwa, stają się czynnikiem warunkującym i przyśpieszającym rozwój aktywnych, twórczych sił budujących nowy ustrój, zapewniają zwycięstwo nowego nad starym.

1. Makarenko, Izbrannyje piedagogiczeskije proizwiedienija 1946 g., str 159.
2. Komarowskij B. B., Makarenko, Sowietskaja piedagogika, N 3, 1941 g.
3. Makarenko, Piedagogiczeskije soczynienija, 1948 g. str. 212.
4. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946 g str. 60.
5. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 61.
6. Makarenko, Izbr pied. proiz., 1946, str. 161.
7. Makarenko, Pied. oczerki, 1948,, str. 61.
8. Makarenko, Pied. ocz., 1948, str. 212.
9. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 215.
10. Makarenko, Pied. ocz., 1948, str. 71.
11. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 226.
12. Makarenko, Kniga dla roditielej, 1937, str. 13.
13. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 223.
14. Lenin, Dziecięca choroba „lewicowości" w komunizmie „Książka", 1945, str. 95.
15. Makarenko, Izbr. pied. socz. 1946, str. 174—175.
16. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 209 — 210.
17. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 195.
18. Makarenko, Izbr. pied. proiz. 1946, str. 71.
19. Makarenko, Izbr. pied. proiz. 1846, str. 22.
20. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 74.
21. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 74.
22. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 89.
23. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 91.
24. Makarenko, Poemat pedagogiczny, t. I, str. 8.
25. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 90.
26. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 90.
27. Makarenko, Poemat ped., t. III, str. 8.
28. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 30.
29. Makarenko, Poemat ped. t. II, str. 185.
30. Makarenko, Poemat ped. t. III, str. 201—202.
31. Makarenko, Poemat ped., t. II, str. 201.
32. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 36—37.
33. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 38.
34. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 40.
35. Makarenko, Izbr. pied. proiz.,1946, str. 163.
36. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 220.

37. Makarenko, Izbr. pied. proiz.,1946, str. 216.
38. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 213.
39. Makarenko, Biesiedy s roditielami, 1941, str. 15.
40. Makarenko, Ewolucja i wzryw uczitielskich gazjet, N. 24, 30/III. 1949.
41. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 190.
42. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 194.
43. Makarenko, Poemat ped. 1. III, str. 8.
44. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 212.

Antoni Makarenko

RODZINA I WYCHOWANIE DZIECI [1]

Towarzysze! Nie bardzo rozumiem, jak można, ograniczając się do mniej więcej jednej godziny wykładu, poruszyć wszystko, co jest najbardziej istotne w tak bardzo ważnym zagadnieniu, jakim jest wychowanie dzieci. Nad problemem tym pracują ludzie całe wieki, a każdy z was poświęca temu w znacznym stopniu swoje życie; ja również poświęciłem życie tej sprawie.

Mam napisać książkę dla rodziców. Pomyślana jest jako czterotomowa. Jeden tom już napisałem, a drugi wciąż piszę i piszę. Zdajecie sobie chyba sprawę, jak trudną rzeczą jest opracowanie jakiegoś problemu pedagogicznego. I oto mówią mi, żebym w ciągu jednej godziny wyłożył wszystkie zagadnienia, podsumował wyniki i wszystko będzie dobrze: „Wy, tow. Makarenko, wygłosicie odczyt, a rodzice pójdą do domu i zaczną wychowywać prawidłowo".

Widzicie więc, że nawet w samej organizacji wykładów o tych zagadnieniach jest mnóstwo rozmaitych niejasności, ponieważ samo wyliczenie zagadnień, dotyczących wychowania dzieci w rodzinie, zajmie prawie godzinę. Z tego względu chcę w tym krótkim omówieniu poruszyć zagadnienia najważniejsze, które nie dają nam wszystkim spokoju, i dla tego celu, przez wysunięcie niektórych zasadniczych zagadnień wychowania, nasza rozmowa może przynieść korzyść, określając pozycje wyjściowe dla waszych rozważań w tej ważnej dziedzinie.

Po ukazaniu się „Poematu pedagogicznego" zaczęli do mnie przychodzić pedagogowie oraz młodzi i starsi ludzie rozmaitych zawodów, którzy szukają nowych norm moralności radzieckiej, którzy chcą kierować

[1]) A. S. Makarenko wygłosił ten wykład dn. 22.VII. w 1938 r. w redakcji czasopisma „Społecznica". W skrócie był on opublikowany w nrze 14/30387/ z dn. 29.III.1944 r. „Uczitielskoj Gazjety" pt. „Rodzina i wychowanie dzieci".

się nią w życiu. Przychodzili do mnie, żeby zapytać, jak należy postępować.

Kiedyś przyszedł do mnie młody uczony geolog i mówi tak: „Delegują mnie w celach naukowych na Sybir albo na Kaukaz — co mam wybrać?". Odpowiedziałem mu w ten sposób: „Jedźcie tam, gdzie praca jest trudniejsza". Geolog ten wyjechał na Pamir, skąd niedawno otrzymałem od niego list, w którym dziękuje mi za radę.

Po ukazaniu się „Książki dla rodziców" zaczęli przychodzić do mnie rodzice-pechowcy. Po cóż przychodziłby do mnie ojciec mający dobre dzieci?

A jednak przychodzą i tacy rodzice — ojciec i matka:

— Oboje należymy do partii, pracujemy społecznie, ja jestem inżynierem, żona — nauczycielką; syn nasz był dobrym chłopcem, a teraz nie możemy sobie z nim poradzić. I matkę lży, i dom opuszcza, i rzeczy w domu giną. Co mamy robić? Wychowujemy go dobrze, otaczamy opieką: ma osobny pokój, zabawek miał zawsze, ile chciał, ubieramy go, obuwamy i dostarczamy wszystkich rozrywek. A teraz (ma 15 lat): chcesz do kina czy teatru — idź; chcesz mieć rower — masz rower. Popatrzcie na nas. Jesteśmy ludzie normalni, nie obciążeni dziedzicznie. Dlaczego syn taki niedobry?

— Czy ścielecie mu łóżko? — pytam matki. — Zawsze?

— Zawsze.

— Ani razu nie przyszło wam na myśl zaproponować mu, żeby zasłał sobie sam?

Próbuję zadać pytanie ojcu.

— A wy obuwie swemu synowi czyścicie?

— Tak.

Kończę naszą rozmowę tymi słowy:

— Do widzenia. Siądźcie gdzieś w parku na ławeczce, przypomnijcie sobie, co robiliście z synem, i zastanówcie się, kto winien, że syn jest taki — a przypuszczam, że znajdziecie odpowiedź i sposób na poprawę syna.

Zaiste. Czyszczą synowi obuwie, co rana matka sprząta po nim pościel. Jakiż może być syn?

Drugi tom „Książki dla rodziców" poświęcę pytaniu, dlaczego ludzie rozsądni, którzy potrafią dobrze pracować, uczyć się, ludzie z wyższym wykształceniem, a więc z normalnymi zdolnościami, działacze zdolni do kierowania instytucją, przedsiębiorstwem albo fabryką, umiejący utrzymywać normalne stosunki towarzyskie i przyjacielskie z ludźmi najrozmaitszego rodzaju — dlaczego ludzie ci nie potrafią dać sobie rady ze swoim synem i stają się ludźmi niezdolnymi do zorientowania się w prostych sprawach? Dlatego, że w danym wypadku tracą oni ten zdrowy ro-

zum, tę mądrość życiową, którą gromadzili przez całe życie. Wobec swoich dzieci stają się oni jak ludzie „nienormalni", niezdolni zorientować się nawet w prostych sprawach. Dlaczego? Jedyną przyczyną jest miłość do własnego dziecka. Ta miłość, która jest wielkim uczuciem tworzącym przecież na ogół cuda, nowych ludzi, największe wartości ludzkie.

Jeżeli mamy dokładnie określić nasze wywody, to trzeba prosto i bezpośrednio powiedzieć: miłość wymaga pewnego dawkowania, jak na przykład chinina czy żywność. Nikt przecież nie może zjeść 10 kilogramów chleba i pysznić się z tego, że tak dużo zjadł. I miłość wymaga dawkowania, wymaga umiaru.

Czegokolwiek się dotkniemy przy omawianiu wychowania, zawsze natkniemy się na sprawę umiaru albo — jeśli mamy wyrazić się dokładniej — złotego środka. Słowo to brzmi nie bardzo przyjemnie.. Co to znaczy złoty środek, co znaczy średni człowiek? Wielu pedagogów, którzy zawsze żyją i myślą w sposób „podniosły", wskazywało mi na to jako na błąd: „Skoro wy — powiadali — proponujecie „średnią", to będziecie wychowywali przeciętnego człowieka — ani złego, ani dobrego, nie utalentowanego i nie pozbawionego talentu, ni to, ni owo".

Takie argumenty nie krępowały mnie. Sprawdzałem tylko, czy się nie mylę i czy nie wychowuję takich przeciętnych ludzi i jeśli mówię, że w mojej metodzie wychowawczej powinien być środek — czy nie wyjdą z mojej szkoły ludzie przeciętni, nieciekawi, smutni, umiejący żyć porządnie, ale niezdolni do tworzenia rzeczy wielkich i do przeżywania serdecznych wzruszeń? Sprawdzałem to w praktyce — i na przestrzeni mojej 32-letniej działalności nauczycielskiej i pedagogicznej, i w czasie ostatnich 8 lat pracy w komunie im. Dzierżyńskiego — doszedłem do wniosku, że jest to metoda słuszna i nadająca się do stosowania w rodzinnym wychowaniu.

Słowo „środek" można zastąpić innym słowem, ale jako zasadę należy mieć to zawsze na względzie przy wychowaniu dzieci. Musimy wytworzyć typ prawdziwego człowieka, zdolnego do rzeczy wielkich, do działania, do wielkich uczuć, zdolnego — z jednej strony — do bohaterstwa, a — z drugiej strony — nie „ciepłe kluski", nie człowieka, który może wszystko rozdać, zostać bez niczego i chwalić się: „jaki ja dobry". Nawet w naszym ideale wychowawczym, przeciwko któremu nikt nie występuje, istnieje zasada jakiejś średniej, jakiejś miary, jakiejś dawki. I dlatego zrozumiałem, dlaczego mnie słowo „środek" nie zawstydza. Oczywiście, jeśli powiemy, że „średnia" — to mieszanina koloru białego i czarnego, wtedy — racja, zmieszajcie kolor czarny z kolorem białym i otrzymacie kolor szary. Taka średnia jest zabójcza. Jeśli jednak nie będziecie przywiązywać wa-

gi do słów, a po prostu pomyślicie o człowieku — to od razu zobaczycie, jakiego człowieka nazywamy najlepszym, idealnym, takim, jakimi powinny być nasze dzieci, i jeśli nie będziemy robili zboczeń w żadną stronę, jeśli nie będziemy zachwycali się żadną zbyteczną „filozofią" słowną, potrafimy zawsze powiedzieć, jakimi powinny być nasze dzieci. Każdy powie: ja chcę, żeby syn był zdolny do bohaterskich wyczynów, żeby był prawdziwym człowiekiem, z wielkim sercem, z wielkimi pragnieniami i dążeniami.

To prawdziwe szczęście ludzkie, które wywalczyła nasza wielka rewolucja proletariacka i które będzie zwiększało się z każdym rokiem — to szczęście musi być własnością wszystkich i ja — jako jednostka — mam do tego szczęścia pełne prawo. Chcę być bohaterem i dokonywać wielkich czynów, możliwie jak najwięcej oddać państwu i społeczeństwu, a jednocześnie chcę być człowiekiem szczęśliwym. Takimi muszą być nasze dzieci. Muszą one — jeśli to konieczne — poświęcić siebie nie patrząc na nic, bez wyrachowania, nie uprawiając buchalterii czynów, szczęścia czy trosk, a z drugiej strony powinny one być szczęśliwe.

Ja, niestety, sprawdziłem to nie całkowicie, ale oto, co widzę: najlepsze dzieci wychowują się u szczęśliwych rodziców. Przy czym szczęśliwi rodzice — to nie tylko ludzie, którzy mają mieszkanie z łazienką, z gazem i wygodami. Wcale nie. Znam wielu ludzi, którzy mają mieszkanie pięciopokojowe z gazem i gorącą wodą, dwie pomocnice domowe i przy tym nieudane dzieci; albo żona odeszła, albo mąż porzucił, albo w pracy coś „nie tak"; chciałoby się szóstego pokoju, względnie samodzielnej willi w miejscowości letniskowej. I jednocześnie znam wielu ludzi szczęśliwych, którzy żyją w niedostatku. To samo zauważyłem w moim własnym życiu, a jestem bardzo szczęśliwym człowiekiem i szczęście moje nie zależało od żadnych wartości materialnych. Wspomnijcie swoje najpiękniejsze okresy życia, kiedy wydawało się, że i tego brakuje, i tamto by się przydało, a jest jednak pełna radość życia.

Ta możliwość prawdziwego szczęścia jest wywalczona przez naszą rewolucję i gwarantowana przez ustrój radziecki. W jedności naszego narodu, w wierności partii i wielkiemu Stalinowi — leży szczęście naszych ludzi. Trzeba być uczciwym i prawym członkiem partii zarówno w swoich myślach, jak czynach dlatego, że niezbędnym towarzyszem szczęścia jest przekonanie, że żyjesz uczciwie, że za postępkami twymi nie stoi chytrość, podłość czy oszustwo albo jakaś inna obrzydliwość. Szczęście takiego uczciwego człowieka daje duży pożytek nie tylko jemu, ale przede wszystkim jego dzieciom. Dlatego pozwólcie powiedzieć: chcecie, żeby wasze dzieci były dobre — bądźcie szczęśliwi. Róbcie, co chcecie, wykorzystujcie swoje

talenty, proście o pomoc swoich przyjaciół, znajomych, ale bądźcie szczęśliwi prawdziwym ludzkim szczęściem. Bywa jednak tak, że człowiek pragnie szczęścia i chwyta jakieś elementy, z których zamierza budować gmach swego szczęścia. Również ja swego czasu myliłem się tak samo. Wydawało mi się, że jeśli zdobędę pewną rzecz — to potem osiągnę szczęście. Nic bardziej fałszywego! Bardzo często bywa tak, że te elementy, z których budujemy fundament swego szczęścia, zapadają się i w rezultacie okazują się nieszczęściem.

Nie trudno wyobrazić sobie, że szczęśliwi rodzice, których szczęście opiera się na działalności społecznej, kulturalnej, którzy umieją swoim szczęściem kierować — tacy rodzice będą zawsze mieć dobre dzieci i dobrze je wychowają.

W tym tkwi istota tej formuły, o której mówiłem na początku: w naszym działaniu pedagogicznym powinien również być złoty środek. Środek ten leży między naszą wielką praca dla społeczeństwa, z poświęceniem wykonywaną, a naszym szczęściem osobistym — tym, co my bierzemy od społeczeństwa. Jakąkolwiek metodę wychowania rodzinnego wybierzemy — trzeba znaleźć umiar i z tego względu należy wyrabiać w sobie wyczucie miary.

Weźmy najtrudniejszy problem (ludzie biorą to za problem najtrudniejszy) — a więc problem dyscypliny. Surowość i pieszczoty — oto najbardziej nieszczęsny dylemat.

W większości wypadków ludzie nie umieją normować surowości i pobłażliwości, a jednak umiejętność ta jest niezbędna w wychowaniu.

Bardzo często obserwujemy, że ludzie dają sobie radę z tym problemem, ale myślą tak: istotnie musi być jakaś norma surowości i pobłażania, jest to jednak potrzebne wówczas, kiedy dziecko ma sześć czy siedem lat — a do tego czasu nie potrzeba żadnej normy. W istocie zaś okres do piątego roku życia dziecka jest zasadniczym w wychowaniu i stanowi 90% całego procesu wychowawczego. Potem oczywiście wychowanie człowieka odbywa się dalej, kształtowanie jednostki odbywa się dalej; ale z reguły zaczynacie zbierać owoce swojej pracy z okresu życia do piątego roku życia[1]). Dlatego też problem miary surowości i pobłażania w okresie do piątego roku życia jest problemem nader ważnym. Często pozwala się dziecku kaprysić i krzy-

[1]) S. A. Makarenko nie sądził, oczywiście, że do piątego roku życia ukształtuje się całkowicie charakter dziecka, ale twierdził on, że w okresie do 5 roku życia zakładamy w wychowaniu dziecka podstawy do dalszego normalnego rozwoju człowieka-kolektywisty (Red.).

czy ono cały dzień. Inne dziecko biega wciąż, wszystko chwyta, nie daje spokoju swymi pytaniami. Jeszcze inne porusza się cały dzień jak zdyscyplinowana kukła, chociaż ten przykład jest u nas rzadkością.

We wszystkich tych trzech przypadkach można zaobserwować brak umiaru w stosowaniu surowości i pobłażliwości. Oczywiście w wieku pięciu, sześciu i siedmiu lat powinna być zawsze jakaś norma, jakiś złoty środek, jakaś harmonia w stosowaniu surowości i dobroci.

Oponowano przeciwko temu w ten sposób: mówicie o miarze surowości, a dziecko można wychować bez surowości. Jeśli z dzieckiem będziemy postępowali rozumnie i łagodnie, to konieczność taka w ogóle nie powstanie.

Pod słowem „surowość" nie mam na myśli jakiegoś gniewu albo histerycznego krzyku. Wcale nie. Surowość dobra jest tylko wtedy, gdy nie ma ona cech histerii.

W ciągu swojej praktyki nauczyłem się na przykład być surowym zachowując łagodny ton. Mogłem wypowiedzieć zupełnie uprzejmie i łagodnym tonem słowa, od których bledli moi koloniści. Surowość nie oznacza wcale krzyku albo unoszenia się. To zbyteczne. Właśnie wasz spokój, wasza pewność i stanowczość decyzji, wyrażona głosem łagodnym — wywrze wielkie wrażenie. Słowo „wynoś się" robi wrażenie, ale wypowiedź „proszę wyjść" — również robi wrażenie, bodaj że znacznie większe.

Pierwsza zasada — to zasada jakiejś normy, szczególnie gdy chodzi o stopień waszej ingerencji w życiu dziecka. Jest to nadzwyczaj ważny problem, który w rodzinie rozwiązywany jest bardzo często niewłaściwie. W jakim stopniu należy pozwolić dziecku na samodzielność, a w jakim stopniu należy je „prowadzić za rączkę"? W jakim stopniu i na co można mu pozwolić, a czego zabronić, co zaś pozostawić jego własnej woli?

Chłopak wyszedł na ulicę. Wy krzyczycie: nie chodź tam, nie biegnij tu. W jakim stopniu jest to dopuszczalne? Jeśli zostawimy dziecku bezgraniczną swobodę, postąpimy niewłaściwie. Jeśli jednak dziecko musi na wszystko prosić o zezwolenie, zawsze do was przychodzić i postępować tak, jak wy mu powiecie, nie pozostawimy dziecku żadnej możliwości do użytkowania własnej inicjatywy, pomysłowości i własnego ryzyka. To także niedobrze.

Wymieniłem tu słowo „ryzyko". Dziecko w wieku siedmiu — ośmiu lat powinno już w swoim postępowaniu czasami ryzykować. Rodzice muszą wiedzieć o tym ryzyku i dopuszczać do tego, żeby dziecko było odważne, żeby nie nauczyło się składać wszystkiego na odpowiedzialność starszych, żeby nie nawykło do takiej postawy: mama powiedziała, tato powiedział, oni wszystko wiedzą i ja postępuję tak, jak mi każą. Przy takim krań-

cowym stopniu waszej ingerencji syn nie wyrośnie na prawdziwego człowieka. Czasem wyrasta z niego człowiek bez woli, niezdolny do żadnej decyzji i ryzyka, do żadnych porywów; a czasem bywa również na odwrót. Podporządkowuje się on waszemu naciskowi do pewnej granicy, po czym siły drzemiące wewnątrz i wymagające jakiegoś wyładowania wybuchają na zewnątrz i sprawa kończy się domowym skandalem. „Chłopak był dobry — powiadają wtedy — a co się z nim teraz stało?" A w rzeczywistości działo się to z nim przez cały czas, kiedy podporządkowywał się i słuchał rodziców; ale siły istniejące w nim od urodzenia i rozwijające się w miarę rozwoju — numerowały; z początku przeciwstawiał się on bez uzewnętrznienia tego, by przejść potem do jawnego buntu.

Zdarza się i inna skrajność, również często spotykana, kiedy uważa się, że dziecko powinno przejawiać pełną inicjatywę i postępować tak, jak sobie samo życzy; nie zwraca się na dziecko uwagi, w wyniku czego przyzwyczaja się ono do nie kontrolowanego postępowania, myślenia i decyzji. Wielu sądzi, że w takim wypadku rozwija się w dziecku niezwykle silna wola. Akurat na odwrót. W takim wypadku nie ma mowy o rozwoju woli dlatego, że prawdziwa wola — to wcale nie umiejętność. Silna wola nie polega na tym tylko, by pragnąć czegoś i to osiągać, ale jest to również umiejętność nakazania sobie wyrzeczenia się czegoś, kiedy tego trzeba. Wola — to nie tylko stawianie sobie celów i ich realizacja, ale to pragnienie i umiejętność stawiania sobie hamulców, pragnienie i wyrzeczenie się jednocześnie. Jeśli dziecko ćwiczy się tylko w tym, że wciela swoje postanowienia w życie, lecz nie ćwiczy się w opanowywaniu — nie osiągnie ono silnej woli. Nie ma maszyny bez hamulca i bez hamulca nie ma również silnej woli.

Członkowie mojej komuny byli bardzo dobrze obeznani z tym problemem: „Dlaczegoś się nie pohamował, wiedziałeś przecież, że w tym miejscu trzeba było zatrzymać się" pytałem ich zwykle, a jednocześnie wymagałem: „Dlaczegoś zrezygnował, dlaczego nie zdecydowałeś się, tylko czekałeś, aż ja ci to powiem?" Również i to było przewinieniem.

U dziecka należy wyrabiać umiejętność opanowywania się. Nie jest to oczywiście proste. W książce swojej wyłożę to szczegółowo.

Należy jednocześnie wyrabiać nadzwyczaj ważną zdolność, którą nie jest tak trudno osiągnąć: umiejętność orientacji. Przejawia się ona zazwyczaj w rzeczach małych, nieistotnych. We wczesnym dzieciństwie zwracajcie już uwagę waszego dziecka, jak należy orientować się. Oto ono coś mówi, a do was przychodzi wtedy ktoś obcy, względnie niezupełnie obcy, ale jednostka spoza najbliższej rodziny: gość, ciocia lub babcia. Dzieci powinny wiedzieć, co wypada, a co nie wypada wówczas mówić (np. przy ludziach

starszych wiekiem nie należy mówić o starości, ponieważ to im sprawia przykrość; najpierw wysłuchać rozmówcy, a potem mówić samemu itd.). Konieczna również, a jednocześnie nietrudna do opanowania jest umiejętność natychmiastowego wyczuwania przez dziecko sytuacji, warunków. Wystarczy zwrócić na to uwagę w dwóch, trzech wypadkach i omówić je z dziećmi, a wywrze to dodatni wpływ. Zdolność orientacji jest zdolnością pożyteczną i przyjemną zarówno dla otoczenia, jak i dla tego, kto tę zdolność posiada i umie nią kierować.

Dla mnie w komunie ta sprawa była o wiele trudniejsza aniżeli w rodzinie. W komunie było dużo dzieci i sytuacja była o wiele bardziej skomplikowana. Zawsze na oczach innych ludzi: przychodzili przecież i swoi, i obcy, inżynierowie, robotnicy, budowniczowie; komunę stale odwiedzali goście, wycieczki itd.

I mimo to osiągałem w tym względzie dość dobre wyniki, a w rodzinie wyniki takie można osiągnąć znacznie szybciej. Umiejętność wyczuwania wokoło siebie zmian sytuacji można wykorzystać na każdym kroku: chłopak przechodzi przez ulicę — powinien więc wiedzieć, dokąd kto idzie albo jedzie; przy pracy musi on również widzieć, gdzie jest niebezpieczeństwo, a gdzie go nie ma. Umiejętność orientacji pomaga mu w decyzji, gdzie należy wykorzystać swoją odwagę i wolę, a gdzie należy użyć hamulca.

Weźcie taki przykład: Dzieci wasze kochają was i chcą to uczucie jakoś wyrazić. I w tym wypadku wyrażanie uczuć również podlega temu samemu prawu działania hamulców. Jak nieprzyjemny jest widok dziewcząt (ich to przede wszystkim dotyczy), koleżanek: jedna w ósmej klasie jednej szkoły, a druga w ósmej klasie drugiej szkoły; widziały się one dwa razy w życiu na letnisku i już przy spotkaniu całują się, pałają jedna do drugiej miłością. Sądzicie może, że one tak lubią się naprawdę? Bardzo często jest to uczucie urojone, zabawa w przyjaźń, a czasem staje się zwykłą formą nieszczerego wyrażania uczuć.

Spotkacie znajomych, którzy mają dzieci, i wiecie, jak dzieci wyrażają miłość do rodziców. W niektórych rodzinach — to stałe pieszczoty i czułe słowa, stałe uzewnętrznianie swoich uczuć tak, że powstaje podejrzenie, czy pod tymi oznakami zewnętrznymi kryje się jakaś prawdziwa miłość, czy też jest to zwyczajna gra.

W innych znów rodzinach jakiś spokojny, chłodnawy ton, jakby wszyscy byli sobie obcy. Chłopak wszedł, stosunkowo zimno zwrócił się do ojca albo matki i wyszedł. Może się wydać, że tu nie ma miejsca na miłość i dopiero w sprzyjających okolicznościach możecie zaobserwować, jak przy zewnętrznie chłodnym stosunku zajaśnieje kochające spojrzenie.

Oto prawdziwy syn, który kocha rodziców. Umiejętność kształcenia uczuć miłości szczerej, prawdziwej, z całego serca, przy jednoczesnym umiarze w wyrażaniu tej miłości, żeby miłość ta nie została zastąpiona uczuciem powierzchownym, formą zewnątrzną — jest umiejętnością bardzo ważną.

Członkowie mojej komuny kochali mnie tak, jak tylko można kochać ojca, a jednocześnie osiągnąłem to, że nie było żadnych czułych słów, czułych stosunków. Miłość na tym nic nie straciła. Uczyli się oni okazywać swoje uczucia w naturalnej, prostej i powściągliwej formie. Jest to ważne nie tylko dlatego, że uczy człowieka form zewnętrznych, ale również i dlatego, że nakłada hamulce i zachowuje siły, które się przydadzą w jakimkolwiek innym wypadku.

Tutaj znowu dotykamy podstawowej zasady: normy i wyczucia miary.

Wyczucie normy przejawia się w takiej skomplikowanej i trudnej dziedzinie, jak sprawa rzeczowych, materialnych stosunków. Niedawno przyszła do mnie grupa kobiet z pewnego domu. W domu tym zaszedł przykry wypadek. Dwie rodziny utrzymywały ze sobą stosunki; i w jednej, i w drugiej rodzinie były dzieci. Chłopczyka Jurka (ucznia klasy VII) posądzono, że wziął coś u siebie w domu bez zezwolenia: jakąś rzecz czy też pieniądze. Fakt ten był znany w drugiej rodzinie. I oto w tej rodzinie zginęły drogie cyrkle. Jurek był częstym gościem w tej rodzinie. Nikogo więcej, kto mógłby te cyrkle wziąć, w tej rodzinie nie było. Podejrzenie padło na chłopaka. I obie te rodziny, bardzo kulturalne i w zupełności odpowiedzialne za swoje postępowanie, raptem zajęły się śledztwem. Chciano za wszelką cenę ustalić, czy Jurek skradł cyrkle, czy nie. Przez trzy miesiące trwało śledztwo. Co prawda nie uciekali się oni do pomocy psa policyjnego ani też do żadnej pomocy z zewnątrz, ale jednak mimo to sprawdzali, wypytywali, nasyłali i wyszukiwali jakichś świadków, prowadzili tajne rozmowy i w rezultacie doprowadzili Jurka do stanu choroby. W końcu zaczęli nalegać:

— Przyznaj się, nie będziemy ciebie karać.

Szczególnie ojciec nalegał:

— Zlituj się nade mną, chcę wiedzieć, czy mój syn jest złodziejem, czy nie!

O chłopaka już nie szło. Ojciec stał się głównym obiektem sprawy i jego należało ratować od cierpienia.

Przyszli do mnie.

— Nie możemy tak żyć, co robić dalej?

Poprosiłem, żeby chłopaka przysłano do mnie. Ja nie zawsze poznaję po oczach, czy ktoś popełnił przestępstwo, ale powiedziałem do niego tak:

— Ty nic nie ukradłeś. Cyrkli nie wziąłeś i nie pozwalaj, by cię więcej pytano o nie.

A na osobności pomówiłem z rodzicami:

— Zaprzestańcie rozmów na ten temat. Cyrkli nie ma, przepadły bez względu na to, kto je ukradł. Męczy was pytanie, czy syn wasz jest złodziejem, czy nie? Wygląda tak, jakbyście czytali powieść detektywistyczną i chcecie koniecznie wiedzieć, jak się ona skończy, kto jest złodziejem. Dajcie pokój tej ciekawości. Sprawa dotyczy życia waszego dziecka. I przedtem chłopak coś tam ukradł, i teraz być może ukradł. Skłonność ta jest w nim, wychowujcie go. Puśćcie jednak w niepamięć ten wypadek i nie dręczcie siebie i chłopca.

W niektórych wypadkach, jeśli zauważycie, że chłopak coś ukradł, a wy możecie to udowodnić, i nasuwa się konieczność rozmowy — rozmawiajcie. Jeżeli jednak nie macie żadnych danych oprócz podejrzeń, kiedy nie macie pewności, że to dziecko wasze ukradło, brońcie go od podejrzeń. Sami jednak bądźcie czujni i wzmóżcie opiekę nad swoim dzieckiem.

Tak wychować dzieci, żeby one nie kradły, to jeszcze najłatwiejszy problem. Znacznie trudniej: wykształcić charakter — odwagę, opanowanie, umiejętność kierowania swoimi uczuciami, pokonywanie przeszkód. Wyrobienie zaś szacunku do rzeczy (nie brać) jest bardzo łatwe. Jeżeli w domu macie porządek i rodzice wiedzą, gdzie co przechowują — nigdy w waszym domu nie będzie złodziejstwa. Jeśli jednak wy sami nie wiecie, gdzie co leży, czy portmonetka jest na toalecie, czy na kredensie, czy pod poduszką — dzieci wasze mogą zacząć kraść. Skoro wy nie utrzymujecie swoich rzeczy w porządku, dziecko to widzi i zdaje sobie sprawę, że wy nie orientujecie się w stanie swych rzeczy i nie zauważycie tego, co ono weźmie.

Pierwszy przykład kradzieży dziecka — to nie kradzież jeszcze — to „wzięcie bez pytania". A potem staje się to przyzwyczajeniem — kradzieża. Jeżeli wasze dziecko dokładnie wie, co może wziąć bez pytania, a o co musi wpierw zapytać, oznacza to, że dziecko wasze nie będzie kradło. Jeśli jakieś ciastko zostawione w kredensie po przyjęciu gości nie jest zamknięte i dziecko wzięło je bez zapytania, cichuteńko — to już jest kradzież. Jeśli jest u was taki zwyczaj, że dzieci tego ciastka nie wezmą bez pytania — to dobrze. Dobrze również, jeżeli dzieci nie będą was za każdym razem prosiły i zwyczajnie powiedzą wam, że same zjadły. W takim wypadku nie rozwinie się złodziejstwo.

Gdy jednak wy wszystkiego zabraniacie i dziecko będzie prosiło o ciastko z uczuciem człowieka, któremu mogą dać, ale również mogą i odmówić — to z tego wypadku rozwinie się nieraz złodziejstwo. Jeżeli pozwa-

lacie wszystko brać i wynosić z domu albo na odwrót — jeżeli nic nie można wziąć w domu bez waszego zezwolenia — to i w jednym, i w drugim wypadku może rozwijać się złodziejstwo.

Ważne jest, żeby w domu był porządek, czystość, żeby nie było kurzu, zbytecznych rzeczy, rupieci. Wszystko to jest nadzwyczaj ważne, ważniejsze, aniżeli się wydaje. Jeżeli w domu jest wiele rzeczy, które przeszkadzają, a których jednak szkoda wyrzucić dlatego, że są one jeszcze coś warte albo że coś przypominają — w takim wypadku zaszczepia się brak poczucia porządku i odpowiedzialności za rzeczy. Jeżeli jednak w domu są tylko rzeczy bezwzględnie potrzebne — wtedy złodziejstwo rozwija się dość rzadko. Ta odpowiedzialność wyrażająca się w stosunku do rzeczy, którą zostawiliście albo wyrzuciliście, gdy jest niepotrzebna — ta odpowiedzialność udziela się dziecku i przyjmuje formę szacunku do rzeczy, a więc uodparnia przed złodziejstwem.

Mówiłem tu o rzeczach, które uważam za najważniejsze w naszej pracy wychowawczej, jakimi są: wyczucie miary w miłości i surowości, w waszym stosunku do rzeczy i do całego gospodarstwa. Jest to najważniejsza zasada, na którą zwracam szczególną uwagę.

Podkreślam, że właśnie przy takim wychowaniu można człowieka przygotować do wielkich cierpień bez skarg i łez i do wielkich wyczynów dlatego, że przy takim wychowaniu kształcicie silną wolę.

tłum. Wincenty Łubniewski

Zygmunt Mysłakowski

ANTONI MAKARENKO JAKO TEORETYK WYCHOWANIA W RODZINIE

„...z licznych przypadków, które obserwowałem studiując w szczególności młodocianych, którzy wchodzili w skład mojej komuny, przekonuję się, że zagadnienie struktury rodziny, jej składu i charakteru, ma kapitalne znaczenie".

(A. Makarenko)

Antoni Makarenko, którego dziesiątą rocznicę śmierci obchodzi pedagogika radziecka [1]), a z nią cały świat kulturalny, jest niewątpliwie jedną z najciekawszych postaci wśród wychowawców.

W 17 roku ukończywszy seminarium, wszedł na ciężką niwę pracy nauczycielskiej; w roku 1920 powierzono mu trudny posterunek kierownika kolonii wychowawczej dla młodocianych przestępców. Pozbawiony doświadczenia i wskazówek teorii, musiał sobie w ciężkim zmaganiu się z sobą, dziećmi i władzami, które nie zawsze rozumiały jego intencje i sposoby, wykuwać własną drogę do zwycięstwa. Tak w ciągu szesnastu lat kierownictwa koloniami budował sobie Makarenko i doświadczenie, i teorię równocześnie; może to właśnie było nie tylko wynikiem, ale i warunkiem powodzenia. Życie stanęło przed nim nie przefiltrowane i rozcieńczo-

[1]) A. M. (1888 — 1939) pozostawił bogatą spuściznę literacką i naukową, która obecnie jest udostępniana przez reedycję dawnych prac i wydawanie z rękopisów prac dotąd nie publikowanych. O zagadnieniach wychowania rodzinnego wypowiedział się w obszernie pomyślanym dziele „Księga dla rodziców", którego pierwszy tom wydał w 1937 r.; śmierć przeszkodziła w realizacji dalszych. Ponadto wyszły w druku odczyty radiowe pt. „Wykłady o wychowaniu dzieci" (przekład polski ukazał się nakładem „Naszej Księgarni" w br.).

ne w spekulacjach myślowych, lecz w całej swej surowości i nagości; jasny i bogaty umysł Makarenki nie pozwolił mu zamknąć się w samej praktyce czy technice pedagogicznej, lecz zmuszał go do coraz nowych korektur, do nieustannej czujności, do sprawdzania zadań obiegowych, do coraz dalej idących uogólnień.

Ale Makarenko nie był tylko intelektualistą-myślicielem. Był także artystą. W jednym z własnych komentarzy tłumaczy nam, dlaczego nadał formę literacką swoim rozważaniom, przeznaczonym dla rodziców: wychowywanie jest kunsztem, a nie techniką opartą na znajomości przepisów; jeśli więc nie bezpośredni przykład, to tylko żywa forma opowieści, częściowo dialogu, jest w stanie przybliżyć czytelnika do owego kunsztu. Nie ulega wątpliwości jednak, że nie tylko owe dydaktyczne względy nim kierowały: był tam także pęd do tworzenia artystycznego. Cały „Poemat pedagogiczny" (Makarenko napisał jeszcze kilka innych utworów o formie powieściowej), a przede wszystkim niektóre nowele, wplecione w „Księgę dla rodziców", świadczą o dużych możliwościach artystycznych autora. Ich forma jest sucha, rzeczowa, niemal protokolarna; ale poza nią wibruje emocja artysty, przeżywającego głęboko ludzi i zdarzenia i wyrażającego się w sposób ścisły i systematyczny, przypominający nieco formę Maupassanta.

Makarenko nie jest ani uczonym pedantem, ani chłodnym i sceptycznym obserwatorem; jest człowiekiem żywym, namiętnym, burzliwym, zamiłowanym w przygodzie intelektualnej i ryzyku. Każda jego książka, każda niemal wypowiedź wyrasta z jakiejś pasji — toteż i dla czytelnika jego życie i twórczość są pasjonujące. Jest pasjonujący, podobnie jak i jego wielki poprzednik — Lew Tołstoj — także pedagog; tylko że o ile Tołstoj zabłąkał się w paradoksach, Makarenko — realista, obdarzony ostrym widzeniem i surową dyscypliną umysłową — jest mocno osadzony w rzeczywistości, w patetycznych wydarzeniach swej epoki. Makarenko jest świadomym budowniczym nowej rzeczywistości radzieckiej, nowego, idącego ku realizacji komunizmu społeczeństwa. To jego pełne zaangażowanie się, ten głęboki współudział w walce toczonej współcześnie na olbrzymim froncie zagadnień ekonomicznych, politycznych, kulturalnych, pedagogicznych, jest jego siłą i wielkością.

Zagadnieniami rodziny, jako środowiska wychowania, zajmuje się Makarenko głównie w dwu książkach, z których jedna nosi nazwę „Księgi dla rodziców", druga „Wykłady o wychowaniu dzieci" (w polskim przekładzie: „Wychowanie w rodzinie"). Pierwsza z tych prac ukazała się

w r. 1937, jeszcze za życia autora, druga już po jego śmierci: jest to książkowe wydanie pogadanek, które Makarenko wygłosił w radio.

Czytelnikowi polskiemu Makarenko jest znany głównie jako autor „Poematu pedagogicznego"; wiadomo, że opisał on tu swe kilkunastoletnie doświadczenia w kolonii dla młodocianych przestępców, którą zorganizował w 1920 r. pod Połtawą (Komuna im. Gorkiego). Jeszcze większe znaczenie miał drugi podobny eksperyment: Komuna Pracy im. Dzierżyńskiego, prowadzona przez Makarenkę od 1927 do 1935 r. na przedmieściu Charkowa, złożona z młodzieży pozbawionej rodzin lub zaniedbanej wychowawczo na skutek dezorganizacji rodziny. W obydwu przedsięwzięciach, połtawskim i charkowskim, Makarenko połączył wychowanie z organizacją na wpół wojskową oraz z pracą produkcyjną [1]).

Połączenie tych trzech elementów w pracy wychowawczej nad zespołem, trudnym i niekarnym początkowo, wydało znakomite wyniki: spośród wychowanków kolonii wielu doszło do zaszczytnych stanowisk w różnych zawodach, jak również podczas służby wojskowej w ostatniej wojnie. Życie sprawdziło w ten sposób optymistyczne prognozy Makarenki-pedagoga.

W jednej z późniejszych wypowiedzi komentujących genezę „Księgi dla rodziców" Makarenko opowiada, w jaki sposób przeszedł od kolonii przestępców do pedagogiki rodzinnej.

„Gdy prowadziłem komuny i kolonie pracy, w ciągu lat ostatnich zwłaszcza spotkałem przypadki dzieci-przestępców, ale już nie z bezdomnych, a głównie z rodzin. Jak wiecie sami, „biezprizornych" już u nas nie ma, ale dzieci, wymagające odrębnego wychowania w koloniach, istnieją i ostatnimi laty głównie te dzieci właśnie do mnie przysyłano.

Dlatego też podszedłem blisko do zjawisk dziejących się w naszych rodzinach. Natrafiłem na wypadki, gdzie wina tego, że dziecko weszło na drogę przestępstwa, leżała w rodzinie, ale w większości wypadków napotykałem na inne warianty, gdzie trudno nawet było się zorientować, czy winna rodzina, czy nie winna; gdzie zdawało się, że i rodzina w porządku, i ludzie w rodzinie radzieccy, wychowanek nienajgorszy (tak dalece, że u mnie stawał się zupełnie dobrym na drugi dzień po przybyciu). A oto i on cierpi, i rodzina także — ich życie jest skrzywione.

Musiałem więc, chcąc nie chcąc, zamyślić się nad wychowaniem w rodzinie". [2])

---

1) W pierwszej było to gospodarstwo rolne połączone z różnymi warsztatami; w drugiej Makarenko zdołał doprowadzić do skutku dwa przedsięwzięcia fabryczne: wiertarek elektrycznych i aparatów fotograficznych małoobrazkowych typu Leiki, znanych pod nazwą Fedów (FED — od początkowych liter imienia i nazwiska F. E. Dzierżyńskiego).

2) A. S. Makarenko: „Prace pedagogiczne", wyd. Ak. Nauk Ped., 1948, str. 234.

Jako pedagog-rewolucjonista Makarenko również i w tej dziedzinie — wychowania rodzinnego — dążył do nakreślenia podstawowych linii systemu wychowania komunistycznego, wychodząc z jednej strony z uogólnienia własnych bogatych doświadczeń, z drugiej strony — starając się odgrodzić od różnorodnych przeżytków i tradycji pedagogiki wyrosłej na gruncie stosunków społecznych państwa kapitalistycznego. Rozpatrzmy niektóre z tych linii.

Źródło władzy rodzicielskiej

Jedną z najważniejszych teoretycznie jest nauka Makarenki o *źródle władzy rodzicielskiej*. Jest to jedno z tych pozornie formalnych i abstrakcyjnych pytań, na które przecież rozmaite były odpowiedzi, a każda z nich była brzemienna w praktyczne następstwa.

Każdy myślący pedagog musi kiedyś stanąć przed pytaniem: jakie mam prawo do wychowywania? Z jakiego źródła ono płynie? Co stanowi sankcję najwyższą mego postępowania wychowawczego?

Jak wiadomo, L. Tołstoj odpowiadał w pewnym okresie negatywnie. Nie mamy żadnego prawa do wychowania poza dziedziną nauczania; wychowywanie jest aktem przemocy, jest heteronomiczne w stosunku do swobodnego rozwoju indywidualności. Podobnie sądził i J. J. Rousseau. Można przypuszczać, że ten paradoks wypływał z negatywnego stosunku Rousseau do obumierających form ustroju feudalnego, podobnie jak u Tołstoja mogło to być wyrazem negatywnego stosunku do rosyjskiej monarchii. Wiadomo również, że sam Tołstoj nie podtrzymywał w późniejszym okresie swego paradoksu.

W dobie rozkładu państwa kapitalistycznego i równolegle występującego procesu atomizacji społeczności urobiło się potoczne przeświadczenie (któremu dotąd hołduje wielu ludzi), że dziecko stanowi własność rodziców „Jest moim dzieckiem, wolno mi z nim robić, co mi się podoba".

Nowoczesne prawodawstwa przewidują wprawdzie pewne ograniczenia władzy rodzicielskiej w wypadkach jawnego działania na szkodę dziecka, jednakże dzieje się to w drodze pewnej kazuistyki — z ograniczeniem do pewnych tylko wypadków, nie naruszając samej zasady liberalizmu w jej pozytywnym działaniu.

Odpowiedź Makarenki jest wyraźna: dzieci są własnością państwa; ono jest rzeczywistym źródłem władzy rodzicielskiej i postępowania wychowawczego na skutek przeniesienia częściowego prerogatyw państwa na rodziców. Wychowywanie jest obowiązkiem rodziców, nie ich prawem. Z faktu nałożenia tego obowiązku przez państwo wynika, że wykonywanie go przez rodziców nie jest absolutnie suwerenne, lecz że państwo ma moc ograniczania go i kontrolowania względnie kierowania nim w ogólnych zarysach.

To pojmowanie prymatu wychowawczej funkcji państwa jest w niezgodzie z odśrodkowymi i indywidualistycznymi tendencjami demokracji liberalnej, ale przejawiało się ono w pewnych wcześniejszych formach ustroju, w których dochodziła do głosu raczej tendencja kolektywistyczna. W społeczeństwie pierwotnym grupa, a nie wola jednostek czy rodzin decyduje o formach wychowania. W ustroju rodowym ród, a nie para małżeńska, jest czynnikiem rozstrzygającym; tak np. w dawnej germańskiej Sippe rozstrzyganie o życiu lub śmierci dziecka należy do zgromadzenia starszych rodu, a nie do ojca, którego postanowienia w tym względzie kontroluje ród. Tylko tam, gdzie więź wspólnoty (rodowej czy państwowej) ulega rozluźnieniu, występują dążności odśrodkowe i partykularystyczne; w związku z tym pojawia się w okresie rozpadu wspólnoty suwerenne prawo ojca lub też, jak u Ellen Key (w „Stuleciu Dziecka"), ono samo, jego rozwój samorzutny staje się najwyższym prawem.

Nie trzeba dodawać, że taki indywidualistyczny naturalizm jest poglądem fałszywym; zakłada on bowiem jakiś samorzutny proces rozwoju osobowości poza społeczeństwem, gdy w rzeczywistości wiemy, że taki proces nie istnieje; każdy rozwój osobowości jest stopniowym wrastaniem w coraz szersze kręgi społeczne. Osobowość społeczna człowieka jest więc wyrazem stosunków społecznych, jak to dobitnie formułuje Marks. To odbicie stosunków społecznych w psychice jednostkowej nie odbywa się mechanicznie; różnice indywidualne powstają właśnie na tle niemechanicznego, wyborczego procesu wrastania w społeczność. Indywidualność powstaje nie na drodze samorzutnego rozwoju poza społecznością, lecz jako wynik krzyżowania się kręgów społecznych i odbicia ich w swoisty sposób, charakteryzujący jednostkę. Im bogatsza jest cywilizacja, bardziej zróżnicowany podział pracy, słowem im bardziej złożony jest byt społeczny, tym większe powstają szanse dla rozwoju osobowości i tworzenia się różnic indywidualnych. Tyle, jako komentarz prowadzący do drugiego założenia Makarenki, które dotyczy *kolektywu jako głównej siły wychowawczej*.

Kolektyw jako główna siła wychowawcza

Już w „Poemacie pedagogicznym" Makarenko zobrazował swoje doświadczenia pedagogiczne z tworzeniem kolektywu z gromady niesfornych i wykolejonych jednostek, stosując w wychowaniu ogólną zasadę kolektywizmu, która leży u podstawy tworzenia nowego społeczeństwa socjalistycznego.

W społeczeństwie kapitalistycznym, rozbitym na antagonistyczne klasy i opartym na dążności do zysku i eksploatacji człowieka przez człowieka, panować musi w rzeczywistości „wilcza moralność" (homo homini lupus); ideologie propagujące w takim społeczeństwie postulaty „harmonii klas", „wszechmiłości" i „wszechprzebaczenia", zamaskowywały tylko rzeczywiste stosunki społeczne i same pełniły funkcje klasowe: rozbrajania moralnego klas wyzyskiwanych, czynienia ich niezdolnymi do buntu.

Jeżeli jednak powstaje społeczeństwo bezklasowe, oparte o zasady kolektywizmu, postulat „wszyscy za jednego, jeden za wszystkich" oraz postulat współpracy i wzajemnej pomocy wolnych od eksploatacji pracowników — nabierają całkiem nowego znaczenia, uzyskują rzeczywistą podstawę w obiektywnych warunkach społecznych. To już nie frazes, maskujący sprzeczności społeczeństwa antagonistycznego, lecz realny postulat nowej etyki społecznej, zasada twórcza budowy nowego społeczeństwa.

Zharmonizowanie rozwoju jednostki z procesami twórczymi społeczności oznacza tutaj najwyższe możliwości rozwoju dla największej liczby jednostek. Pomiędzy polityką jako sztuką prowadzenia mas a pedagogiką jako sztuką wychowywania młodego pokolenia — różnica się zaciera.

Makarenko pokazuje nam w swych doświadczeniach nad koloniami młodocianych działanie w miniaturze owej terapeutycznej i psychologicznej zasady kolektywu. Jeżeli np. zachodzi konieczność udzielenia niesfornej jednostce napomnienia lub innej, ostrzejszej kary aż do wydalenia włącznie, to robi to nie dyrektor, lecz kolektyw, sama młodzież. Kara nie budzi wtedy sprzeciwu i buntu przeciw indywidualnemu aktowi, który zawsze może być odczuty jako niesprawiedliwość i przemoc, lecz nabiera znaczenia wychowawczego [1]).

Makarenko stosuje w swoim kolektywie pracę nie tylko w sensie utylitarnym, lecz przede wszystkim w sensie terapeutycznym i wychowawczym. Zaznacza on jednak zaraz — odgradzając się tym od burżuazyjnej „szkoły pracy" — że nie jakakolwiek praca ani też praca „w ogóle" jest środkiem wychowania. „Środkiem wychowania może być tylko praca zorganizowana

[1]) Por. „Prace", t. I, str. 220.

w pewien sposób, z określonym celem, praca jako część procesu wychowawczego"[1]).

Na tych przykładach można widzieć, jak te same, znane z pedagogiki burżuazyjnej pojęcia nabierają nowego znaczenia, gdy staną w świetle kolektywistycznej filozofii Makarenki.

Pozostaje jeszcze pytanie, jak Makarenko pojmuje sam fakt kolektywu, co tym terminem oznacza?

W psychologii i pedologii panowała, pod wpływem behawiorystów utworzona, definicja kolektywu jako grupy osobników współzależnych i reagujących zbiorowo na te lub inne bodźce. Ta pseudonaukowa, biologizująca definicja jest dla pedagoga zupełnie bezużyteczna, ponieważ to, co najważniejsze dla niego, humanistyczny sens ludzkiego działania, jest w niej zupełnie pominięty. Inaczej postępuje Makarenko. „Kolektyw — powiada on — jest to zespół osób nastawionych na wspólne cele, zorganizowanych w tym działaniu i posiadających odpowiednie organa wykonawcze... Zagadnienie stosunku towarzysza do towarzysza—to nie sprawa przyjaźni ani miłości, ani sąsiedztwa; to sprawa wzajemnej odpowiedzialności i współzależności. Nawet jeśli towarzysze znajdują się w jednakowych warunkach, idą razem w szeregu, kolektyw, pełniąc jednakie w przybliżeniu funkcje, spaja się nie prostą przyjaźnią, ale zbiorową odpowiedzialnością w pracy, udziałem wszystkich w pracy kolektywu"[2]). Definicja ta przesuwa akcenty na właściwe miejsca: nie mówi o organizmach reagujących na bodźce, lecz o ludziach działających w myśl pewnych zrozumiałych motywów; nie mówi o takich ubocznych przejawach subiektywnej świadomości, jak uczucia przyjaźni lub miłości, lecz kładzie nacisk na zbiorowo wykonywaną, produkcyjną, obiektywną, dającą się zmierzyć i skontrolować, pracę. W takiej właśnie zorganizowanej, wymiernej pracy tkwi jej wartość terapeutyczna i wychowawcza. Zorganizowany prawidłowo kolektyw dyscyplinuje człowieka.

Inne zasady funkcjonowania kolektywu

Dzieło życiowe Makarenki jest przeniknięte głęboką miłością człowieka i wiarą w triumf człowieczeństwa poprzez socjalizm. Ten *humanizm socjalistyczny* Makarenki przebija z kart jego dzieł na każdym kroku i zjednywa mu gorący odzew czytelnika. Możemy sobie przedstawić, jak musiał on oddziaływać na najbardziej opornych na wychowanie w bezpośred-

[1]) „Prace", I, 214.
[2]) „Wybór prac pedag.", 1946, 147.

nich stycznościach. Nie dziwimy się, gdy Makarenko wypowiada sąd, że nie ma dzieci trudnych (w sensie, jaki nadawała temu pojęciu pedologia) — nie lubił testów, zamykających niejako osobowość w sztywny, gotowy schemat; nie uznawał grzebania się w historii indywidualnej młodocianego włóczęgi lub przestępcy — symbolicznym aktem spalenia starych szat rozpoczynał uroczyste wejście dziecka do kolektywu otwierając przed nim perspektywę nowego, nie obciążonego reminiscencjami przeszłości życia. Wszystko jest do zdobycia przed tobą!

Drugą podstawową zasadą pedagogicznego mistrzostwa Makarenki była jego *„optymistyczna hipoteza"* — obdarzanie każdego wychowanka wielkim kredytem moralnym, nawet za cenę ryzyka pomyłki. Odwoływał się do czegoś lepszego, co istnieje w każdym człowieku, podtrzymywał jego wiarę w samego siebie — a wiemy, że bez tej wiary nie jest możliwy żaden proces samowychowawczy. Zasada optymizmu pedagogicznego prowadzi do wyzwolenia „momentu samowychowawczego" i jest w stanie działać cuda, nie tylko w wychowaniu, ale i w psychologii dorosłych.

Trzecią zasadą Makarenki była zasada *„najwyższej wymagalności"*. Człowiekowi trzeba stawiać wysokie wymagania i nie pozwolić mu zatrzymać się na raz zdobytym poziomie. Coraz więcej i coraz lepiej! „Człowieka nie należy lepić jak glinę, lecz wykuwać jak metal; a wykuwać — to znaczy dobrze rozgrzać, a potem bić młotem" [1]). Gdy dochodził do przekonania, że jego kolektywowi, który osiągnął już duże wyniki w gospodarce i dyscyplinie, grozić zaczynał zastój, gnicie w leniwym zadowoleniu, burzył ten spokój i powoływał od nowa do trudniejszych zadań. Makarenko słusznie i głęboko sądził, że stawiając wychowankowi najwyższe wymagania, wyraża mu jednocześnie najwyższy szacunek i podnosi go we własnych jego oczach.

Czwartą zasadą jest *„zasada perspektyw"*... Małe dziecko jest zamknięte w nieustannej teraźniejszości. Nie wybiega ono pamięcią w głąb własnej historii ani wyobraźnia jego nie rzutuje w przyszłość. Stopniowo dopiero uczy się ono perspektyw czasu. „Radość dnia jutrzejszego", jak się wyraża Makarenko, jest tym potężnym bodźcem, który wyzwala w człowieku namiętny rozmach w przyszłość [2]).

Człowiek dojrzały w bardzo dużym stopniu potrafi już żyć antycypacjami przyszłości. Zgodnie z marksowską teorią stosunku osobowości do społeczności Makarenko podkreśla, że rzutowanie w przyszłość może się roz-

---

1) „Prace", I, 220.

2) Pragnę stwierdzić w tym miejscu, że w książce wydanej w r. 1935 pt. „Państwo a wychowanie" rozwinąłem koncepcję *„prospektywnego nastawienia"* osobowości, w zasadniczych liniach pokrywającą się z teorią Makarenki.

wijać pomyślnie tylko na materiale społecznym i polega na skoordynowaniu własnego rozmachu życiowego z rewolucyjnym rozmachem w przyszłość całej społeczności. Zamknięcie się w kręgu czysto egotycznych dążeń przyszłościowych, w izolacji od rozwijającej się materii społecznej, nie może prowadzić do najgłębszej radości. Mickiewiczowskie: „milion jestem" pokrywa się w całości z tą koncepcją. Powinniśmy wychować człowieka, który nie tylko ma prawo do szczęścia, ale którego obowiązkiem jest być szczęśliwym — mówi Makarenko [1]).

Scharakteryzowałem tutaj kilka najogólniejszych zasad kolektywistycznej pedagogiki Makarenki. W toku rozważań swoich zasad nad rodziną i wychowaniem w rodzinie Makarenko wysuwa jeszcze kilka reguł kunsztu wychowawczego, które mają zastosowanie w różnych bardziej specyficznych sytuacjach.

Rodzina jako środowisko wychowawcze

Nie ma żadnych specyficznych praw rządzących procesami wychowawczymi w rodzinie, które by były odrębne od prawidłowości zachodzących w każdym innym kolektywie. Nie istnieje żaden dualizm pomiędzy wychowaniem w masie rodzin a wychowaniem pochodzącym od państwa socjalistycznego, realizowanym przez szkołę, organizacje młodzieżowe, prasę, teatr, kino i radio. Więcej: nie może być w państwie socjalistycznym dualizmu pomiędzy wychowaniem w rodzinie a tymi działaniami organizacyjnymi i psychagogicznymi państwa, które zwykło się nazywać polityką. W politycznym działaniu partii i państwa na masy istnieje element wychowawczy; polityka wyodrębnia się od wychowania i zwęża swój zakres do samego rządzenia tylko tam, gdzie państwo nie działa w interesie mas, lecz jest tylko narzędziem panowania klasy rządzącej i eksploatującej. Można sformułować ogólnie, że wychowanie bez pomocy polityki nie jest w stanie zbudować nowej społeczności i jest skazane z góry na stoczenie się w mętne fale utopii; ale i odwrotnie: polityka w istocie nie może obyć się bez wychowania, jeżeli pragnie przenieść dynamikę społeczną na nowe pokolenie, ponieważ podcinałaby własne korzenie.

Jednakże zbadanie, jak działają prawa kolektywu na odcinku rodziny, ma duże znaczenie. „Z licznych przypadków — powiada Makarenko — które obserwowałem studiując w szczególności młodocianych, którzy wchodzili w skład mojej komuny, przekonuję się, że zagadnienie struktury rodziny, jej składu i charakteru, ma kapitalne znaczenie".

---

1) „Prace", I, 24.

Wiemy już, jak Makarenko doszedł do zagadnień rodzinnych: badając młodzież zaniedbaną wychowawczo, ale posiadającą rodziny. Pomijając stosunkowo nieliczny procent psychopatów i degeneratów można stwierdzić, że w pozostałych przypadkach wina zaniedbań wychowawczych tkwi w nieprawidłowej strukturze rodziny.

Rodzina jest kolektywem i to pod wieloma postaciami: kolektywem (wspólnotą) pracy, mieszkania, wyżywienia i wypoczynku.

Pod względem struktury rodzina składa się z pary małżeńskiej i potomstwa, a ponadto niekiedy z dziadków i krewnych, względnie osób nie spokrewnionych, a posiadających stałe miejsce przy ognisku domowym. Rozpatrując strukturę i funkcje rodziny w jej różnorodnych wariantach Makarenko uwzględnia następujące momenty: liczebność rodziny; jedynactwo; rozpad rodziny; autorytety rodzinne; dyscyplinę, nieprawidłowy rozkład sił; solidarność.

Liczebność rodziny nie jest sprawą obojętną wychowawczo: tylko liczne rodziny dają rękojmię prawidłowego wychowania dzieci, ponieważ wtedy indywidualny stosunek ojciec — dziecko (wzgl. matka — dziecko) przestaje być głównym stosunkiem wychowawczym; obok niego grają wówczas rolę (i to bardzo ważną) wielorakie stosunki z rodzeństwem, mniej lub więcej równieśnym. Stosunek do osoby dorosłej (ojca, matki, opiekunki) jest stosunkiem opiekuńczym, nie jest zaś normalnym stosunkiem społecznym, w którym żadna ze stron nie jest uprzywilejowana.

Poza tym w ciągłych stosunkach z matką i ojcem dziecko nie może wyrobić sobie właściwej miary o własnych możliwościach, o normalnych granicach swej osoby; tylko współzawodnictwo, współpraca i współzabawa z osobnikami o tej samej mocy może prowadzić dziecko do wytworzenia sobie właściwych pojęć o sobie. Z moich obserwacji nad jedynactwem zdaje się wynikać, że jedynak nigdy nie może być zupełnie prawidłowo wychowany: dalej, że nawet dwoje dzieci nie daje pełnych rękojmi [1]). Normalne warunki daje dopiero najmniejsza grupa, która może funkcjonować jako rzeczywista grupa, to jest trzy osobniki.

To jedna strona sprawy; drugi mankament grupy rodzinnej, w której występuje tylko jedno lub dwoje dzieci, polega na tym, że na nich koncentruje się zbyt wyłącznie (zbyt zachłannie) nadmiar emocji rodzicielskich: obawy, czułości, opieki. Przeciwko temu nadmiarowi nacechowanych emocją czynności wychowywania, opieki, wyręczania, zapobiegania

---

[1]) W pracy pt. *„Podwójna geneza procesu wychowawczego"*, Ruch Ped., zesz. 1—2, rozwinąłem pogląd, że para (diada) nie jest grupą społeczną w tym sensie, że z braku trzeciej osoby kontrolnej w obrębie diady prawie nie zachodzą typowe stosunki społeczne.

u każdego normalnego dziecka muszą się rozwinąć opory; w ten sposób dziecko bezwiednie usiłuje obronić swoją potrzebę samodzielności. Tam zaś, gdzie te opory wobec nadmiaru wychowywania zanikną, dziecko musi wyrastać na osobnika niesamodzielnego, egotycznego, nie znającego właściwego sprawdzianu dla swego postępowania.

Nie znaczy to, że z jedynaków nigdy nie mogą wyrastać ludzie skądinąd wartościowi; możemy tylko twierdzić, że w masie wypadków szanse niepełnowartościowości będą wzrastać, jakkolwiek niekiedy — mimo tych niekorzystnych warunków, a nawet wbrew nim, osobnik może rozwinąć się mniej więcej dobrze, jeżeli dość wcześnie skoryguje pewne aspołeczności przez wejście energiczne w kręgi wychowawcze i społeczne pozarodzinne [1]). A i wówczas nie jesteśmy pewni, czy w osobowości nawet dobrze skompensowanej nie pozostają na zawsze rysy niepożądane.

Sama liczebność rodzeństwa nie jest jeszcze wystarczająca — trzeba, żeby różnice wieku nie przekraczały dwu, trzech lat; w przeciwnym razie, nawet w licznym rodzeństwie, dziecko może napotykać warunki i przeszkody podobne do tych, które otaczają jedynaka.

Dostateczna liczebność rodziny jest więc pierwszym — fizycznym niejako — warunkiem dobrego jej funkcjonowania jako wspólnoty. Niedostateczna liczebność prowadzi do rozpadu wspólnoty, tego rozpadu, który Makarenko nazywa „fizycznym" w przeciwieństwie do „rozpadu chemicznego". Ten drugi typ rozpadu mamy wówczas, kiedy między małżonkami powstają antagonizmy, złe traktowanie, wyzysk, okłamywanie się, w rezultacie czego albo rodzice, współżyjąc dalej formalnie, w istocie tworzą sobie równoległe, niezależne pasma życiowe, albo współżycie rozkłada się całkowicie i jedno z małżonków odchodzi, względnie oboje postanawiają się rozejść.

Dziecko w takiej rodzinie jest przede wszystkim pozbawione zdrowego oddziaływania wspólnoty; gorzej jeszcze — bywa niekiedy przedmiotem zazdrości, co prowadzi do przeciągania dziecka na jedną z rywalizujących stron, kaptowania go sobie; niekiedy znów strony usiłują wciągnąć dziecko w konflikt oskarżając drugą stronę — dziecko staje wtedy w tragicznej sytuacji rozjemcy czy sędziego własnych rodziców. Niekiedy znów daje mu się odczuć, że jest przeszkodą w próbach zawarcia nowych związków rodzinnych. W opowieściach, zawartych w „Księdze dla rodziców", Makarenko mistrzowsko zobrazowuje całą tę dramatyczną kazuistykę „rozpadu chemicznego" rodziny.

---

1) Taką samoobronę wykazał np. jako dziecko Pestalozzi, zdobywając sobie z wysiłkiem uznanie współkolegów w klasie (epizod z trzęsieniem ziemi podczas godzin szkolnych).

Zgodność w postępowaniu wychowawczym ojca i matki jest nieodzownym warunkiem powodzenia w wychowaniu; ale i tam, gdzie ta zgodność istnieje, mogą występować inne zjawiska, powodujące brak prawdziwej wspólnoty socjalistycznej. Dzieje się to wtedy, mówi Makarenko, jeżeli w rodzinie występuje nieprawidłowy rozkład sił; są np. matki, które zbyt wcześnie i niepotrzebnie rezygnują z osobistego życia — są to ofiary miłości niewolniczej, służebnej. Dzieci i mąż zbyt łatwo przyzwyczajają się do tej kornej postawy i sądzą, że tak być musi i powinno; a to już jest pierwszy zarys postawy antyspołecznej. Miłość matki nie powinna mieć cech samoudręczania. Rodzina socjalistyczna nie może akceptować nawet tej dobrowolnej ofiary, ponieważ jest ona połączona z wyzyskiem. Wszyscy członkowie rodziny mają, zdaniem Makarenki, jednakowe prawo do pełnego życia i jednakowy obowiązek służenia sobie wzajemnie; rozkład sił i pracy musi być rozdzielony sprawiedliwie i rozumnie.

Wszystko to jednak nie wystarcza jeszcze do prawidłowego funkcjonowania wspólnoty rodzinnej; może panować w niej harmonia i prawidłowy rozkład czynności — jeżeli jednak rodzina nie jest osadzona mocno w szerszej rzeczywistości społecznej, w wielkim kolektywie pracy, jakim jest państwo socjalistyczne, jeżeli wyosabnia się, zamyka w kręgu interesów, ambicji i uczuć wyłącznie rodzinnych, jeżeli „domowe ognisko" nie czerpie swej siły z kręgu interesów, idei i uczuć całej społeczności, to powstaje niebezpieczeństwo, że taki kolektyw, podtrzymujący dualizm rodziny i państwa, nie spełni należycie swego zadania. Będzie on albo bezsilny wychowawczo, albo doprowadzi do swoistego egoizmu rodzinnego, polegającego na tym, że osobnik wychowany w ten sposób i związany z kręgiem rodzinnym może być wprawdzie uspołeczniony w obrębie rodziny, ale uspołecznieniu jego będzie brakowało perspektyw dalszego rozwoju: to, co powinno być stopniem przejściowym, stało się hamulcem i przeszkodą.

A właśnie pełny rozwój osobowości polega na nieograniczonej perspektywie społecznego rozwoju i na drożności dróg wiodących przez te perspektywy. W społeczeństwach, w których życie nie jest poddane żadnej wielkiej idei, rozpada się ono automatycznie na szereg partykularyzmów, na tysiące domów i domków nie złączonych żadną mocną więzią idei przyszłościowej, opartych na tradycji i na podtrzymywaniu form istniejących. Społeczeństwo takie nie jest kolektywem (w znaczeniu podanym wyżej), ponieważ brak mu rozmachu rewolucyjnego, dynamiki prospektywnej. Zastój i marazm towarzyszy takim społecznościom partykularystycznym. I na odwrót: otwarcie zamkniętych granic kręgu rodzinnego, zharmonizowanie go z dynamiką rewolucyjną państwa jest nieodzownym warunkiem powodzenia w wychowaniu.

Autorytet i karność

Zagadnieniu autorytetu w rodzinie poświęca Makarenko osobny rozdział w swych wykładach o wychowaniu w rodzinie. Słusznie zauważa on, że autorytet jest tutaj konieczny. Jeżeli dziecko nie znajduje autorytetów w rodzinie, wyszukuje sobie własne autorytety w innych kręgach, nie zawsze kontrolowanych, a często prowadzących na manowce. Istnieją jednak rodziny, w których rodzice albo zupełnie nie dbają o te rzeczy i błądzą przez nieświadomość, albo, świadomie hołdując zasadzie „swobodnego wychowania", usiłują zatrzeć wszelką autorytatywność w swoich wystąpieniach, by stanąć wobec dziecka w stosunku „przyjacielskim" i „równościowym". W pierwszym wypadku rodzice ze względu na wygodę czy spokój rezygnują w ogóle z wychowania, w drugim opierają się na błędnej teorii wychowania. Stosunek równościowy wobec dziecka nie jest bowiem możliwy; dziecko jest istotą słabszą, która oczekuje pomocy i kierunku w orientowaniu się w trudnym świecie, w wyrabianiu postawy, kształtowaniu światopoglądu. Tam gdzie dąży się do zniwelowania autorytetu, dziecko uczy się anarchii i samowoli, na czym cierpieć będzie cały jego późniejszy rozwój.

Teoretycznie zjawisko autorytetu, jego tworzenie się i zanik są na ogół jeszcze niedostatecznie zbadane; uwagi Makarenki, mimo ich popularnego i praktycznego ujęcia, stanowią cenny wkład do teorii.

Przede wszystkim trzeba odgrodzić się od pojęcia, że autorytet polega na wymuszeniu mechanicznego posłuchu. „Właśnie ci rodzice, którzy nie zastanawiają się nad prawdziwym celem wychowania, usiłują osiągnąć posłuszeństwo dla samego posłuszeństwa". Ale ani posłuszeństwo, ani autorytet nie mogą być same celem; są to jedynie środki wiodące do prawdziwego wychowania. Jeżeli ominiemy ten właściwy cel (jakim jest kształcenie społecznej osobowości), a podniesiemy środek do godności celu, wychowywać będziemy albo buntowników, albo ludzi wprawdzie posłusznych, ale niesamodzielnych i słabych.

Bardzo ciekawa jest próba klasyfikacji błędów w pojmowaniu i stosowaniu autorytetu, autorytetu opartego na fałszywych przesłankach. Są to: 1) autorytet przemocy; 2) autorytet dystansu; 3) autorytet samochwalstwa; 4) autorytet pedantyzmu; 5) autorytet moralizatorstwa; 6) autorytet miłości (tkliwości); 7) autorytet dobroci; 8) autorytet przyjaźni; 9) autorytet przekupstwa. Makarenko sam zaznacza, że lista ta nie jest kompletna. Nie będę tutaj powtarzał charakterystyki tych błędów odsy-

dając do krótkiego, zwartego tekstu autora [1]). Trzeba dodać, że analiza Makarenki jest słuszna nie tylko w odniesieniu do rodziców i wychowawania w rodzinie, ale także daje się zastosować i do postępowania nauczycieli na terenie szkoły. Tak samo mamy tu nauczycieli „olimpijczyków" [2]), pedantów i schlebiających. Są to wszystko środki zewnętrzne, sztuczne i nie trafiające do celu.

Na czymże więc ma polegać prawdziwy autorytet? Przede wszystkim wychowawca musi mieć uzasadniony szacunek wobec samego siebie.

„Podstawą autorytetu rodzicielskiego może być jedynie życie i praca rodziców, ich postawa obywatelska, ich postępowanie... Jeżeli rodzice pełnią tę pracę uczciwie, rozumnie, jeżeli stawiają sobie wielkie i piękne cele, jeżeli sami zawsze zdają sobie sprawę ze swych czynności i postępków — to znaczy, że posiadają również autorytet rodzicielski..." Dzieci, dorastając, powinny poznać, jakie jest stanowisko społeczne i praca rodziców, czym naprawdę żyją, jakie są ich zainteresowania, z kim stoją w jednym szeregu. Bardzo jest ważne, aby dzieci widziały pracę rodziców i ich zasługi nie jako odosobnione, lecz na tle osiągnięć całego kraju. „Jeżeli wychowacie syna tak, że będzie się on szczycił fabryką, w której pracuje jego ojciec, że będzie się cieszył powodzeniem tej fabryki — to znaczy, że wychowaliście go dobrze".

Ojciec, którego stosunek do dobra publicznego i do życia społecznego jest *partykularystyczny* (odosobniający się) lub gorzej jeszcze, jeżeli uważa jedno i drugie za miejsce do *żerowania*, nie może wychować dobrze (chyba przypadkiem, gdy dziecko natrafi na przeciwwagę zdrowych autorytetów poza rodziną).

Równie interesujące są uwagi Makarenki o karności. Wypływają one z głębokiego pojmowania socjalistycznego stosunku jednostki do społeczności.

Przez karność rozumie Makarenko nie samo posłuszeństwo, zwłaszcza ślepe posłuszeństwo — tresura nie prowadzi do wychowania zdolności do życia i pracy zespołowej. Zasada kolektywności i zasada maksymalnej wymagalności, stosowane w pedagogii radzieckiej i w całym budownictwie społecznym, każą mu inaczej i głębiej rozumieć znaczenie zdyscyplinowania. Członek społeczności socjalistycznej musi nie tylko umieć wypełnić rozkaz, gdzie to należy, nie tylko rozumieć, dlaczego i w jakim celu ma

---

[1]) „Wych. w rodzinie", wykl. II.

[2]) Przezwiska dawane przez uczniów pedagogom zawierają często trafną diagnozę rodzaju autorytetu. Tak np. jeden ze znanych mi dyrektorów miał przezwisko „Zeus" (autorytet dystansu). Inni, przeciwnie, starali się przez spoufalenie uzyskać sobie dobre stosunki.

go wypełnić, ale także trzeba, żeby sam czynnie dążył do jego najdoskonalszego wypełnienia; dalej, aby w każdej chwili życia gotów był spełnić swój obowiązek nie czekając na polecenie czy rozkaz, aby miał inicjatywę twórczą. Ponadto winien on mieć na uwadze, by nie zacieśniać się tylko do własnej placówki, lecz mieć otwarte oczy na sprawy innych ludzi, innych pokrewnych warsztatów pracy, by umiał przyjść im z pomocą i czynem, nawet jeżeli w tym celu trzeba zrobić pewną ofiarę z własnego spokoju.

Karność w takim ujęciu nie jest celem ani metodą właściwego wychowania, lecz jego rezultatem — a więc szeroko pojętym, ogólnym wynikiem całego wychowania.

Takt pedagogiczny

Wychowanie nie jest stosowaniem gotowych przepisów, lecz kunsztem. Wynika to stąd, że mamy do czynienia jako wychowawcy nie z seryjnymi martwymi przedmiotami, lecz z żywymi ludźmi w całej olbrzymiej gamie ich różnorodności. Musimy więc mieć ciągłą świadomość celów i umieć tak odmieniać naszą technikę, aby móc wybrać dla każdej sytuacji i dla każdego przypadku zespół najodpowiedniejszych, najprościej wiodących do celu środków. „Wiek dzieci i ich zdolności, środowisko, sąsiedztwo, wielkość i urządzenie mieszkania, droga do szkoły, ruchliwość ulicy i inne okoliczności określają i zmieniają charakter systemu". „Odpowiedniość systemu jest zjawiskiem czasowym i przejściowym".

Wychowawca nie może więc polegać tylko na pamięci tego czy innego przepisu (nie ma uniwersalnych), lecz wyrobić w sobie takt pedagogiczny, tj. zdolność orientowania się w każdorazowej konkretnej sytuacji i stosowania doboru najwłaściwszych w tej sytuacji środków. Sam takt pedagogiczny nie jest ani wyjątkowym darem natury [1]), ani jakąś specyficzną właściwością pewnego typu ludzkiego [2]) — każdy może go osiągnąć pod warunkiem pracy nad sobą i myślącego, krytycznego stosunku do własnej i cudzej praktyki. Makarenko podaje wytyczne do pracy samowychowawczej w tym kierunku.

Makarenko nie był tak niezależny od teorii pedagogicznej, jakby się mogło wydawać na podstawie niektórych jego wypowiedzi. Przeciwnie, prace jego bądź ubrane w szatę literacką, jak „Poemat pedagogiczny",

1) „Talentem pedagogicznym".
2) Jak chce np. E. Spranger.

bądź świadomie proste i popularne, jak odczyty o wychowaniu w rodzinie, znamionuje duże wykształcenie teoretyczne i znajomość różnych aktualnych podówczas kierunków. Przeszedłszy jednak przez solidną praktykę Makarenko umiał skonfrontować różnorodne, rozbieżne nawet poglądy z osobistymi doświadczeniami; wynik tych konfrontacji okazał się u niego, przy dobrej organizacji nawyków naukowego myślenia, szczególnie płodny i szczęśliwy. Nie można oddzielać czystej teorii od jakiejś czystej praktyki: jedno i drugie byłoby szkodliwym abstrakcjonizmem; w rzeczywistości w każdej dobrej praktyce jest zawarta myśl teoretyczna, która potrzebuje tylko systematycznego rozwinięcia, analizy podstawowych pojęć i doświadczeń kontrolnych, ażeby stać się cennym wkładem w teorię; i odwrotnie, nie ma teorii tak „teoretycznej", ażeby nie naświetlała pewnych stron praktyki; nawet błędna materialnie teoria może być kształcąca dla świadomości praktyka, ponieważ zmusza do myślenia i prowadzi do odrzucenia błędu w sposób inteligentny. Płodne jest zawsze tylko to: praktyka prześwietlona myślą teoretyczną i teoria, od której myśl powraca do doświadczenia — „czyste doświadczenie", praktyka nie istnieje w oderwaniu, podobnie jak nie istnieje w konkretnym umyśle „czyste wrażenie" lub „czysta intuicja".

Makarenko jest właśnie przykładem takiego szczęśliwego połączenia ostrości widzenia faktu, odwagi eksperymentowania wbrew utartym tradycjom, z jasną i logiczną myślą teoretyka. Ze struktury tego rodzaju wiedzy humanistycznej, jaką jest pedagogika, wynika, że surowe doświadczenie praktyka nie stoi w takim samym stosunku do teorii, jak fakt przyrodniczy (np. podział i wzrost komórki żywej) do uogólniającej działalności biologa. „Surowe doświadczenie praktyka" nie jest bowiem biernym faktem przyrodniczym, lecz samo jest już działaniem inteligentnym i planowym jak wszelka skierowana działalność ludzka. Doświadczenie w pedagogice może być tylko korekturą dla myśli teoretycznej, a nie jej surowym tworzywem. I tak właśnie było u Makarenki.

Maria Einhorn-Susułowska

O TYPOWYCH BŁĘDACH WYCHOWAWCZYCH*)

Sprawa błędów, które popełniają rodzice wychowując swe dzieci, jest zagadnieniem poważnym, ponieważ najczęściej brak kwalifikacji pedagogicznych rodziców sprawia, że wyrasta potem sporo dzieci tzw. „trudnych do wychowania". Dzieci te stają się problemem pedagogicznym i wymagają odpowiedniego traktowania wychowawczego celem reedukacji.

Wychowanie rodziców, wskazywanie na typowe błędy, które popełniają w stosunku do dzieci, pouczenia, w jaki sposób ich unikać, jest jednym z podstawowych zadań pedagogiki.

W Związku Radzieckim wiele miejsca poświęca się temu zagadnieniu. Szczególnie Makarenko przez swoje książki, takie jak „Książka dla rodziców" i „Wychowanie w rodzinie" (druga z nich jest tłumaczona na język polski), oddał duże usługi tej sprawie.

Dziecko przychodzi na świat jako istota bezbronna i niedołężna, zdana na łaskę i niełaskę dorosłych. Jego kontakt ze światem zewnętrznym formuje się powoli przy pomocy osób dorosłych, przede wszystkim matki. Okres pierwszy życia dziecka, a więc mniej więcej od 0 do 18 mies., jest okresem formowania się nawyków. Okres drugi, od 2 r. ż. do czasu pójścia do przedszkola względnie szkoły, jest okresem dość szybkiego uspołeczniania w ramach domu i rodziny. Dziecko uczy się w tym czasie rozpatrywać siebie jako integralną część wspólnoty rodzinnej. Ustala się jego stosunek do członków rodziny, ewentualnie do innych ludzi odwiedzających dom. Z czasem wchodzi ono do koła rówieśników na podwórku lub w przedszkolu. Jego słownik zmienia się: „mój tata, moja mamusia, mój brat", rozszerza się na „nasz dom, nasza ulica, nasi sąsiedzi", a nieco

*)Artykuł ten stanowi część pracy pt. „Środowiskowe przyczyny trudności wychowawczych". Materiały cytowane w nim pochodzą z Poradni Wychowawczo-Leczniczej U. J.

później — „nasza klasa, nasza szkoła, nasz nauczyciel", wreszcie — „nasze państwo, nasz prezydent, nasz minister". W dziecku rozwija się poczucie przynależności do coraz szerszej grupy. Szkoła zaczyna, przy równoczesnym zmniejszaniu się wpływów rodzinnych, odgrywać coraz większą rolę w życiu dziecka. Uczy się ono regulować swój stosunek do gromady, do kolegów szkolnych, do nauczycieli i do innych ludzi, z którymi się styka. Uczy się decydować samo i ponosić konsekwencje, wybierać przyjaciół, uznawać swoje i cudze prawa i obowiązki.

W całym tym okresie na terenie domu rodzice, a na terenie szkoły nauczyciele mogą popełnić szereg błędów, które w przyszłości stają się przyczyną licznych trudności tak dla samego dziecka, jak i dla otoczenia.

Omówię pokrótce sprawę błędów wychowawczych, a mianowicie te z nich, o których, na podstawie pracy w Poradni, sądzić mogę, że występują najczęściej, że są najbardziej typowe. Do nich zaliczam:

1) niedocenianie pierwszych lat życia dziecka, tak ważnych dla rozwoju człowieka,
2) brak konsekwencji w wychowaniu,
3) niejednolite postępowanie dorosłych w stosunku do dziecka,
4) rozpieszczanie (z uwzględnieniem jedynego dziecka),
5) zbyt surowa dyscyplina,
6) nierówne traktowanie dzieci,
7) zła postawa wychowawcza wobec uporu dziecka.

Wymienione błędy dotyczyłyby przede wszystkim wychowania domowego, inne zaś zdarzają się w szkole. Do najczęstszych zaliczam:

1) niesprawiedliwość nauczycieli,
2) różne postawy wychowawcze poszczególnych nauczycieli,
3) błędne zaszeregowanie dziecka ze względu na jego inteligencję lub wiadomości.

Niedocenianie pierwszych lat życia dziecka

Jednym z najważniejszych osiągnięć współczesnej psychologii jest zwrócenie uwagi na znaczenie wczesnego dzieciństwa dla przyszłego rozwoju człowieka i wyciągnięcie z tego twierdzenia wniosku o konieczności zwrócenia baczniej uwagi na wychowanie dziecka w okresie przedszkolnym. Większość ludzi skłonna jest traktować dziecko jak małe zwierzątko, które wystarczy nakarmić i pilnować, aby mu nie było zimno, a poza tym

można się nim nie interesować, ponieważ i tak niczego jeszcze nie przeżywa ani nie rozumie. Okazało się, że tak nie jest. Życie uczuciowe dziecka zaczyna się niesłychanie wcześnie. Dziecko reaguje zadowoleniem, nie tylko na pokarm i dotyk matki, reaguje także pozytywnie, przeważnie uśmiechem, na jej wyraz twarzy. Uśmiech matki lub opiekunki w żłobku — to radość, miłość i bezpieczeństwo. Smutek osób dorosłych, ich różny od zwykłego wyraz twarzy dziecko przeżywa jako coś niezwykłego, przeważnie jako lęk. Na kłótnie rodziców, głośne krzyki i hałasy w otoczeniu dziecko reaguje płaczem, często nawet zaburzeniami systemu trawiennego. Jeżeli atmosfera, w której dziecko wzrasta, stale jest naładowana, matka stale zdenerwowana, rozdrażniona, niecierpliwa i zmartwiona, to oczywicie wywiera to wpływ niekorzystny na rozwój dziecka, na całą jego psychikę, która właśnie się formuje, a formuje się w sytuacji niekorzystnej. Dziecko dla normalnego rozwoju, poza czynnikami fizycznymi, takimi jak światło, ciepło, zdrowy pokarm, potrzebuje także poczucia, że jest kochane i że jest bezpieczne. Jeżeli się lęka, to dotknięcie osoby dorosłej, która się nim opiekuje, wystarcza, aby lęk ustąpił.

Niezrozumienie tej podstawowej prawdy, że wychowanie zaczyna się od pierwszych dni życia dziecka, zaniedbywanie go w tym okresie może stać się przyczyną późniejszych trudności wychowawczych, może utrwalić uczucie lęku i braku zaufania do rzeczywistości. Dlatego sprawa żłobków dla dzieci, a potem przedszkoli jest zagadnieniem społecznym niesłychanie ważnym, ponieważ danie dobrych warunków dziecku w tym najwcześniejszym okresie daje gwarancję jego normalnego rozwoju i — na odwrót — zły klimat pedagogiczny może być przyczyną późniejszych, czasem poważnych, wielce niełatwych do pokonania trudności.

Brak konsekwencji w wychowaniu

Jedną z podstawowych zasad pedagogicznych jest konsekwencja. Dziecko musi wiedzieć, co mu wolno, a czego mu nie wolno, musi wiedzieć, że jego postępowaniu odpowiadają pewne określone reakcje dorosłych i powinno mieć świadomość tego, jakie zachowanie jest pożądane, a jakie nie. Często jednak dzieje się inaczej. Rodzice są bezmyślnie niekonsekwentni, a ich postępowanie zależne jest od humoru. Dziecko nie jest w stanie urobić sobie poglądu na to, co pożądane lub zabronione, co wolno, a czego nie wolno, gdyż, jeżeli matka jest w dobrym humorze, wtedy nawet duże przewinienie pozostaje bez konsekwencji, jeżeli zaś w złym — najdrobniejsze jest nieproporcjonalnie ostro karane. Nie może być tak, że dziecko

dziś może biegać po całym mieszkaniu, dokazywać i przewracać pokój do góry nogami, a jutro, ponieważ ojciec jest zmęczony albo mamę boli głowa, albo też babcia się zdrzemnęła — zostaje ukarane bez żadnego wyjaśniania za stosunkowo spokojną zabawę. Makarenko [1]) pisze o takich rodzicach: „Żyją jak bądź i jak się zdarzy i od wypadku do wypadku kierują wychowaniem. Dziś ojciec skrzyczał i za byle co ukarał chłopaka, jutro oświadcza mu swoją miłość, pojutrze stara się przekupić go obietnicami, a następnego dnia znowu go karze i jeszcze w dodatku wymawia swe dobrodziejstwo. Tacy rodzice przerzucają się z jednej ostateczności w drugą, zupełnie bezsilni, zupełnie nieświadomi swych czynów".

Oto przykład niekonsekwencji w stosunku do małego dziecka:

1) Piotruś ma lat 4. Dostał do zabawy stare numery „Przekroju". Ogląda obrazki, potem drze kartki — bardzo mu się ta zabawa podoba. Mamusia siedzi obok, patrzy na dziecko, uśmiecha się. Wszystko jest w porządku. Na drugi dzień Piotruś widzi na krześle „Przekrój", bierze go, zaczyna tę samą zabawę. Matka zrywa się, wyrywa dziecku gazetę, Piotruś dostaje klapsa, bo był niegrzeczny, tatuś jeszcze tej gazety nie czytał.

Dziecko czuje się pokrzywdzone, nie rozumie, co się stało, dlaczego wczoraj mamusia widziała i aprobowała tę samą zabawę, za którą dziś karze. Dorośli zaś nie rozumieją, że dziecko nie jest w stanie uchwycić różnicy między gazetą wczorajszą i dzisiejszą.

2) Irka ma lat 8. Matka jej jest nauczycielką. Ojciec mało bywa w domu i raczej nie zajmuje się wychowaniem dzieci. Na terenie domu jest także siostra matki, która wykazuje dużą konsekwencję w kierowaniu Irką. Ponieważ matka, wracając zmęczona do domu, przeważnie dla świętego spokoju w końcu zawsze Ircе ustępuje, Irka kiedyś zadaje matce takie pytanie: „Dlaczego, jak ty mówisz nie, to jest tak, a jak ciocia mówi nie, to jest nie?"

Dziecko przeżywa w takiej sytuacji zachowanie się dorosłych jako pełne sprzeczności, jest zdezorientowane i jego sytuacja przypomina sytuację psa u Pawłowa, który, reagując pozytywnie na kółko, a negatywnie na elipsę, doznaje reakcji nerwicowej, kiedy widzi figurę, która jest czymś pośrednim między elipsą a kołem. Pies przestaje rozróżniać wtedy figury i reakcja jego staje się wyraźnie patologiczna. Jaki jest rezultat takiego wychowania? Dziecko nigdy nie jest pewne czy postępuje źle, czy dobrze, formowanie się oceny moralnej w tych warunkach jest utrudnione. Stara się jakoś dopasować do sytuacji i wykorzystuje dobre humory rodziców. W rezultacie tworzy się mały spryciarz, który w ten sposób przystosowuje się do sytuacji.

---

1) A. S. Makarenko: Wychowanie w rodzinie. Warszawa, 1949, str. 24.

Niejednolite postępowanie dorosłych w stosunku do dziecka

Innym Błędem, także często spotykanym, jest brak jednolitego postępowania dorosłych w stosunku do dziecka. Należy pamiętać o tym, że nie tylko rodzice wychowują dziecko. Wychowują je także inni członkowie rodziny i inne osoby na terenie domu. Mogą to być: babcia, ciocia, służąca, lokatorzy itd. Niejednokrotnie każda z tych osób ma inny pogląd na wychowanie dziecka albo wcale nie ma poglądu, ale w każdym razie inaczej je wychowuje. Różnice w poglądach na wychowanie dzieci mogą zachodzić także między rodzicami. Jedno może być łagodniejsze, drugie — zwolennikiem surowszej dyscypliny. Często zdarza się, że matka ma tendencję do pobłażliwości w stosunku do syna, ojciec skłonny jest wiele wybaczyć córce. Gdzie indziej jeszcze, jeżeli już rodzice są zgodni, zupełnie inne jest postępowanie babci. Nierzadko zdarza się, że dyskusje na temat postępowania z dziećmi odbywają się w ich obecności.

3) Basia ma lat 6. Siedzi z rodzicami przy stole po kolacji. Matka, usiłująca wprowadzić jakiś rygor w życie dziecka, mówi: „Basiu, myj się i do łóżka". Basia prosząco patrzy na ojca. Ojciec: „Pozwól jej zostać jeszcze chwilę".

4) Kazik ma lat 13. Chce iść do kina. Rodzice nie pozwalają, bo nie odrobił lekcji. Po chwili do pokoju wchodzi babcia. „Dałam Kazikowi na kino, niech się chłopak trochę rozerwie". Rodzice są bezradni, bo skoro proszą babcię, ażeby się nie wtrącała do Kazika, czuje się urażona, że ją mają za nic.

Rozbieżność poglądów dorosłych może dotyczyć nie tylko metod postępowania, ale światopoglądu.

5) Wojtuś ma lat 5. Jest jedynakiem. Rodzice są ludźmi areligijnymi i nie opowiadają dziecku niczego na temat nieba. Pewnego dnia Wojtuś mówi do matki: „Bozia by się gniewała". Matka zaczyna rozpytywać. Okazuje się, że to wpływ służącej, która prowadzi dziecko do kościoła i zakazuje o tym mówić rodzicom.

Przy rozmaitych poglądach rodziców na wychowanie dziecko stara się dogodzić każdemu z nich, uczy się lawirować między matką i ojcem, staje się „dyplomatą", albo też posłuszne jest temu, którego postawa najbardziej mu w tej chwili dogadza. Skutek wygląda tu podobnie, jak przy braku konsekwencji.

Rozpieszczanie

Zadaniem trudnym, a ogromnie ważnym w wychowaniu jest określenie stopnia dyscypliny, granic swobody, którą dajemy dziecku. Trudność polega na tym, że trzeba dać mu warunki do pełnego rozwoju, a tego nie

może ono osiągnąć bez umiejętności współżycia z ludźmi, bez gotowości rezygnacji z własnych wygód i własnych przyjemności na rzecz respektowania pewnych regulaminów i norm ogólniejszych, uwzględniających interes, który jest równocześnie jego własnym szerzej pojętym interesem. Rodzice popełniają tu szereg błędów począwszy od zupełnego rozpieszczania i braku jakiejkolwiek dyscypliny aż do zbyt surowego traktowania dziecka.

Zdarza się, że rodzice — a zwłaszcza matki — w swej miłości do dziecka gotowi są usuwać przed nim wszelkie trudności, dostarczać mu wszystkich możliwych przyjemności bez żadnego wysiłku ze strony dziecka. Najczęściej postawę tę wobec dzieci mają ludzie, którzy sami wychowali się w złych warunkach, cierpieli z różnych powodów w okresie własnego dzieciństwa, sami jako dzieci byli nieszczęśliwi i chcieliby za wszelką cenę dać dzieciom to, czego sami nie mieli. Wpadają wtedy w drugą skrajność rozpieszczając dzieci, zamiast powoli i stopniowo uczyć dziecko przezwyciężać przeszkody. Dziecko małe trzeba nauczyć przezwyciężać małe przeszkody, rezygnować z małych rzeczy, starsze zaś — z większych. Nie jesteśmy w stanie zagwarantować dziecku takiego życia, jakie mu stwarzamy na terenie domu. Stwarza się dziecku wyjątkowo ochronne, cieplarniane warunki, dziecko przyzwyczaja się do nich i ten nierealny świat jak gdyby z kraju bajki, gdzie wszystkie jego życzenia są spełniane, uważa za naturalny. Później, jeżeli przenosi tę swoją postawę do świata pozarodzinnego, następują konflikty i rozczarowania. Część dzieci we współżyciu z kolegami w szkole koryguje ten błąd wychowania domowego, część jednak pozostaje całe życie niezadowolona, z pretensjami do świata, że nie traktuje ich, jak na to zasługują, część pozostaje na zawsze jakaś niedojrzała i infantylna. Wyrasta człowiek bierny, bez inicjatywy, bardzo często niedołęga życiowy, zdany na cudzą pomoc.

Jak konkretnie przejawia się ten nadmiar opieki rodzicielskiej? Dziecko demoralizuje się pod każdym względem. Już w niemowlęctwie nie ustala się żadnych godzin spania i jedzenia. Daje się dziecku jeść o każdej porze dnia i nocy, kiedy tylko tego zapragnie. Ubiera się je i rozbiera wtedy jeszcze, kiedy inne dzieci w tym wieku od dawna robią to same. Matka ubiera je w ciepłą bieliznę, swetry i kalosze wtedy jeszcze, kiedy na dworze już jest ciepło i inne dzieci są zupełnie lekko poubierane. Jeżeli poskarży się na jakąkolwiek dolegliwość, a więc niewinny ból gardła lub głowy, pozwala mu się nie iść do szkoły. Najprostszy katar, kaszel lub ból żołądka rozpatrywany jest od razu jako symptom poważnej choroby i oczywiście natychmiast wzywa się lekarza. Jeżeli bawi się z dziećmi na podwórku lub na plantach, matka cały czas stoi przy oknie lub siedzi obok na ławce i obserwuje, gotowa natychmiast biec, jeżeli się jej tylko zdaje,

że jakieś inne dziecko robi mu krzywdę (rodzice najczęściej dostrzegają i tam krzywdę, gdzie dziecko wcale jej nie przeżywa). Już bardzo wcześnie dziecko orientuje się, że jest ośrodkiem zainteresowania nie tylko matki, ale i całego domu, zaczyna tę swoją pozycję wykorzystywać i terroryzuje otoczenie płaczem, krzykiem, rzucaniem się na podłogę lub udaną chorobą. Metody te stosuje nawykowo, uzyskując w ten sposób wszystko, czego zapragnie. Jeżeli postawa ojca jest inna, bardziej wymagająca, może powstać wrogość w stosunku do niego, nie mówiąc już o tym, że takie różne postawy wychowawcze rodziców mogą stać się powodem konfliktów między nimi.

Taką postawę wobec dziecka najczęściej spotyka się w stosunku do jedynaków. Jest oczywiście wiele przesady w twierdzeniu, że jedyne dziecko samo przez się już jest przyczyną poważnych trudności. Tak nie jest. Wielu jedynaków wychowuje się zupełnie normalnie na bardzo wartościowych pod każdym względem ludzi, jeżeli tylko są odpowiednio prowadzeni. Jest rzeczą jasną, że jedyne dziecko bardziej narażone jest na nadmiar troskliwości i opieki rodzicielskiej. W ostrzejszej formie występuje to, jeżeli np. dziecko przychodzi na świat po kilku nieudałych porodach albo po wielu latach małżeństwa, albo też wtedy, jeżeli zostaje jedynakiem na skutek śmierci rodzeństwa. Wtedy rodzice w obawie, aby i tego jedynego nie stracili, psują je w sposób nieprawdopodobny.

Matka poświęca wtedy dziecku cały swój czas i uwagę. Dziecko uczy się uważać stan ten za naturalny, wymagania jego z wiekiem rosną, a matka z radością je spełnia. Do przedszkola nie chodzi w obawie, aby się nie zaraziło jakąś chorobą. Głębsza jeszcze przyczyna leży w tym, że matka nie chce, ażeby dziecko widziało lub słyszało cokolwiek, co nie jest przez nią kontrolowane, co nie jest w jej polu widzenia. Jak długo przed rozpoczęciem szkoły szuka się i rozpytuje o najlepsze z nich. Przed wojną dzieci takie bogatsi rodzice posyłali tylko do szkół prywatnych.

Stosunek takiego dziecka do rówieśników często także jest wadliwy. Stoi ono na uboczu, nie bierze udziału w zabawie. Nie umie się bawić. Jeżeli ktokolwiek do niego podejdzie, ucieka do matki. Inny jest także stosunek jedynaka do dorosłych. Znajduje się przeważnie w otoczeniu kilku dorosłych osób w domu, pomijając ojca, najczęściej kobiet, z których każda w jakiś sposób się nim zajmuje. Jeżeli nawet są tylko rodzice, to przeważnie jest z nimi, słyszy ich wszystkie rozmowy, a nierzadko i dyskusje na swój temat. W tych warunkach utrzymanie dystansu wobec dziecka stanowi dla nich trudność. W rezultacie często wyrasta istota przemądrzała, wtrącająca się i biorąca udział w rozmowach dorosłych.

Jeżeli w tak wychowywanym dziecku budzi się poczucie samodzielności i protest przeciwko wychowaniu, to jest on znacznie ostrzejszy i gwałtowniejszy aniżeli u innych dzieci.

6) Leszek ma lat 9. Matka przyszła z nim do Poradni skarżąc się, że nie pozwala sobą kierować, że nic sobie nie robi z całego domu (w domu jest babka i dziadek, stara ciotka matki i matka, ojciec się ostatnio wyprowadził). Matka ma lat 37. Wyszła za mąż mając 26. Leszek przyszedł na świat, kiedy miała lat 28. Sama była dzieckiem bardzo wątłym i wrażliwym. Robi wrażenie osoby bardzo nerwowej. O mężu mówi, że jest histerykiem i neurastenikiem, że chciałby, ażeby się ciągle nim zajmować i rozczulać nad nim, a ona tego nie potrafi — „grać można przez 2 godziny, ale nie przez całe życie". Mieli zupełnie różne poglądy na wychowanie chłopca. Mąż uważał, że Leszka źle wychowuje, że go rozpieszcza. Nigdy nie popierał jej autorytetu, raczej go podważał, robił to albo zwracając się do Leszka wprost: „Nic sobie z tego nie rób", albo robił miny, które miały to samo wyrażać. Ostatnio wyprowadził się z domu i są w stanie przeprowadzania rozwodu. Leszek ojca odwiedza i jest z nim w jak najlepszej przyjaźni. Matka mówi o sobie, że kiedy zaszła w ciążę, cieszyła się, ale czuła się bardzo źle, miała nawet stany depresji. Kiedy Leszek przyszedł na świat studiowała odpowiednią literaturę, aby wiedzieć, jak go wychowywać. Przeczytała np., że roczne dziecko powinno umieć używać nocniczka i była przerażona, że jej dziecko jeszcze tego nie umie. Nie pozwoliła dziecku niczego dotknąć, bo się uderzy, niczego wziąć do ust, bo nabawi się jakiejś choroby. Z tej samej przyczyny nie wolno mu było bawić się z innymi dziećmi ani chodzić do przedszkola. Sama mówi, że dziecko było bardzo żywe, więc od rana do nocy niczego nie słyszało poza „nie rusz, nie wolno, nie dotykaj itd.". Pierwsze dwie klasy szkoły powszechnej robiła z nim sama w domu, potem zapisała go do szkoły , ale codziennie odprowadzała go i przyprowadzała do domu. Nieporozumienia w małżeństwie zaczęły się od momentu, kiedy mąż zaczął krytykować sposób wychowania Leszka, a ona miała do niego pretensję, że nie tylko nie podtrzymuje, ale podważa jej autorytet, wobec czego Leszek jej wcale nie słucha. „On zaś zamiast mu coś powiedzieć, współczująco patrzył na niego". Leszek z matki sobie absolutnie nic nie robi, ojca się bał, chociaż ojciec nigdy go nie bił, wystarczyło, jeżeli krzyknął. Leszek jest ładnym, bardzo inteligentnym i żywym chłopcem. Wychowywany w normalnych warunkach, nie sprawiałby żadnych trudności.

7) Marysia ma lat 8. Chodzi do III klasy. Rodzice zgłosili się do Poradni skarżąc się na jej lenistwo. Guzdrze się, sama się nie ubierze, najchętniej leżałaby cały dzień w łóżku i czytała książki. Matka ma lat 40. Ojciec 58. Oboje urlopowani nauczyciele. Cały swój czas poświęcają dziecku. Od samego początku były trudności z jedzeniem. Matka mówi: „Zawsze przeprowadzała swoją wolę, a teraz wymyka mi się z rąk. Żadnych obowiązków nie uznaje, chce się tylko bawić". Nauczycielka muzyki mówi o niej: „Nie należy jej nakłaniać do ćwiczenia, bo zawsze zrobi, co zechce". Jeżeli matka grozi jej, że dostanie w skórę (teraz dostaje czasem, ale to nie pomaga), to odpowiada: „Jeżeli będziesz waliła, będę jeszcze gorsza". Chodzi spać o dziesiątej. Wcześniej nie chce iść do łóżka. Jeżeli matka nie siedzi nad nią, lekcji nie odrobi. Z jedzeniem ciągle są jeszcze kłopoty. Przy obiedzie lub kolacji zakłada się z ojcem lub matką, ile będzie np. łyżek zupy,

potem każe liczyć głośno ojcu lub matce, a ona je i zakłada się, przy której liczbie skończy. Rodzice robią to do dziś. Matka jej czyści buty i pomaga ubierać się. Raz jeden była na kolonii, wróciła bardzo chuda, jak twierdzi matka, która uważa, że dziewczynka jest wątła i że potrzebna jej indywidualna opieka. Nawet wybiera się do lekarza, aby dowiedzieć się o jej zdrowie. Ostatnio Marysia kilkakrotnie wyciągnęła ojcu z biurka pieniądze. Raz kupiła sobie niedźwiadka, a drugi raz składała sobie na lalkę. Po pierwszym wypadku zaklinała się wprawdzie, skruszona, że więcej tego nie zrobi, ale po krótkim czasie powtórzyło się to.

Opinia szkoły: bardzo powolna we wszystkim, w ubieraniu, w sprzątaniu. Trzeba do niej dużo cierpliwości. Lubi się bawić i zabawie poświęca się całą duszą. Rozmawia i przeszkadza na lekcjach. Niezaradna, gubi przedmioty. Była na kolonii, ale jej powolność męczyła innych. Stale musiałaby mieć kogoś do usług. Matka usprawiedliwia ją stale, że lekcji nie odrobiła. Na krzyk i naganę reaguje uśmiechem. Cieszyła się z tego, że została po lekcji za karę.

Przykłady te, charakteryzujące stosunek do jedynaków, i późniejsze trudności, powstające na skutek rozpieszczania dziecka, można by jeszcze mnożyć, ponieważ ten typ rodziców stanowi liczną klientelę poradni wychowawczo-leczniczych.

Inną formą wadliwego stosunku wychowawczego, przeciwstawną rozpieszczaniu, jest zbyt surowe traktowanie dziecka. Jeżeli, w wypadku rozpieszczania, dziecka nie wdraża się do jakiegoś rygoru życia i robi ono zawsze, co mu się podoba, to w drugim wypadku swobodę jego ogranicza się do minimum. Karze się je absolutnie za wszystko, traktując każde najmniejsze uchybienie jako nieposłuszeństwo. Ustala się dokładnie plan dnia i dziecko jest bez przerwy kontrolowane. Jeżeli tamtemu wszystko wolno, to temu nic nie wolno. O wszystko musi się pytać. Dziecko nie jest w stanie przestrzegać wtedy wszystkich zakazów, wobec tego wybiera mniejsze zło, mianowicie karę, do której powoli zaczyna się przyzwyczajać. Albo też, chcąc się przystosować do tych warunków, jest posłuszne, uległe i wyrasta na istotę bierną, zahukaną, gotową zawsze każdego słuchać, zalęknioną wobec każdej nowej sytuacji, ustępującą zawsze wszystkim — na niedołęgę życiową. Albo też dość wcześnie zaczyna się bunt przeciw rodzicom, przeciwko wychowaniu i całemu domowi, szukanie sobie towarzystwa kolegów, wśród których odgrywałoby się jakąś rolę. Efekt jest taki, że jako protest przeciwko zbyt surowej dyscyplinie dziecko odrzuca wszystko, każdą formę autorytetu.

8) Wiesiek ma lat 15. Chodzi do gimnazjum. Matka przyprowadza go do Poradni skarżąc się, że ostatnio źle się uczy, że jest nieposłuszny i że ojciec nie jest dla niego żadnym autorytetem. Matka ma lat 52. Wyszła za mąż mając lat 26. Ma córkę 25-letnią. Matka podaje, że jest podobna do niej, że pracuje jako urzędniczka, jest poważna i stateczna, nigdy nie sprawiała jej żadnego kłopotu. Mąż jest urzędnikiem, jest idealnym mężem. Dawniej był gwałtowny, potrafił nawet strze-

lić drzwiami, ale ona go oduczyła od tego. Wszystkie pieniądze co do grosza oddaje żonie. Ona powiada o sobie, że jest człowiekiem z zasadami, że jest nieustępliwa. „Nie daruję sobie niczego ani na milimetr, ani komuś, jestem wymagająca w stosunku do siebie i do innych. Wymagam i od męża, i od dzieci. Jestem w domu kapralem, alfą i omegą". Uważa, że jest despotyczna, ale dla ich dobra. Pedantka. Ona wyznacza Wieśkowi plan dnia i tego bezwzględnie pilnuje. Odrabia z nim sama wszystkie lekcje, chodzi niezależnie od wywiadówek po kolei do wszystkich nauczycieli dowiadując się o jego zachowanie i postępy. Wieśkowi nie wolno bez opowiedzenia się matce wyjść z domu. Kolegów zresztą żadnych nie ma i nigdy się z nimi poza szkołą nie spotyka. Do przedszkola nie chodził, bo matka uważała, że ma dobre warunki w domu. Rodzice nie prowadzą żadnego życia towarzyskiego, nikt u nich nie bywa. Matka miała kiedyś przez 16 lat przyjaciółkę, ale gdy ona pewnego razu zapytała, dlaczego nie bierze sobie bony do dziecka, zerwała z nią wszelkie stosunki. „Z jakiej racji ona ma dawać rozkazy albo rady; nikt nie wie, w jakich stosunkach ktoś jest".

Wiesiek jest wyraźnie zahamowany, trudno z niego coś wydobyć. Powiada, że nie ma żadnych przyjaciół. Kiedy jest mowa o matce, ma łzy w oczach. Twierdzi, że tak szczerze jak z matką z nikim nie może mówić. Jest tak wzruszony, że przerywam rozmowę.

Często rodzice, mając zbyt wygórowane ambicje w stosunku do swych dzieci, nakładają na nie zbyt wielkie obowiązki, a więc średnio zdolne dziecko, dla którego zupełnie wystarczającym obciążeniem byłaby szkoła, wysyłają na lekcje języków, muzyki, rytmiki itd.

Rezultat jest taki, że dzieci chcąc wypełnić te obowiązki są stale przemęczone, nie mają zupełnie czasu na zabawę i rozrywkę, nierzadko odbija się to także na ich zdrowiu. Inne bronią się przed przeciążeniem reakcjami hipochondrycznymi, u innych jeszcze rozczarowanie rodziców, że nie są genialne, może stworzyć poważne konflikty emocjonalne, ciągłe wyrzuty sumienia w stosunku do nich i niezadowolenie ze siebie, że nie są w stanie przy swoich przeciętnych zdolnościach sprostać tym wymaganiom.

9) Szlomek ma lat 11. Chodzi do V klasy żydowskiej szkoły. Matka przyszła z nim do Poradni skarżąc się, że sobie nie radzi z nauką, że zjawiły się ostatnio u niego tiki nerwowe, mruganie i że strasznie lubi sport, przede wszystkim piłkę. Z rozmowy z matką wynika, że Szlomek przez cały czas okupacji niemieckiej razem z ojcem i matką ukrywał się w bunkrze na wsi. Chłopi donosili im tam jedzenie, zachowywał się spokojnie, biegać nie mógł zupełnie. Mając 4 lata zupełnie dobrze rozumiał sytuację ukrywania się, nigdy nie płakał ani nie narzekał. Matka uczyła go pisać i czytać na skrawkach gazet. Dzisiaj chłopiec chodzi do V klasy. W szkole jest od godziny 8 rano do 2 i zaraz po obiedzie, a więc od 3 do 6, chodzi na lekcje hebrajskiego. Wieczór znowu do godziny 8 lub 9 odrabia zadania domowe. Ostatnio matka bardziej jeszcze pilnuje nauki, bo stoi źle z dwóch przedmiotów. Rano nie chce mu się wstawać, chociaż bardzo lubi i szkołę, i dzieci. Mówi do

matki: „Mamusiu, ja bym chciał się uczyć, ale mi tak ciężko!". Jeżeli tylko może się wydostać z domu, biegnie do chłopców i gra w piłkę.

Szlomek jest zdrowym i miłym dzieckiem. Nadspodziewanie dobrze wyrównał braki fizyczne i intelektualne powstałe na skutek życia w bunkrze.

Po wytłumaczeniu matce, że dziecku należy się trochę zabawy i swobody, której brak mu było przez tak długi okres czasu, sytuacja się poprawiła. Chłopiec chętniej wstawał do szkoły, bo był mniej zmęczony, a tiki ustąpiły.

Z innym typem przeciążenia dzieci mamy do czynienia na wsi. Było to nagminne w Polsce przedwrześniowej. Tutaj dzieciństwo jest krótkie, a zabawy istnieją o tyle, o ile odbywają się na pastwisku, przy równoczesnym pilnowaniu bydła. Wcześnie już nakłada się na nie poważne obowiązki, świat dziecka nie jest światem na niby, ponieważ życie często stawia przed nim poważne wymagania. Liczne wzmianki na temat dzieciństwa wcale nie sielskiego i anielskiego oraz wcale nie pedagogicznych metod wychowawczych znajdujemy w pamiętnikach „Młodego pokolenia chłopów".

„Rodzice nasi — pisze autor — nie mieli czasu nas, dzieci, wychowywać słowami i przykładem. Głównym wychowawcą był kij, straszenie nas różnymi strachami i opryskliwe słowa. Toteż skutek chowania był taki, że w ten sam sposób żyliśmy w rodzeństwie. Jeden drugiemu dokuczał, jeden drugiemu nie powiedział miłego słowa. Gdy nie czuliśmy kija nad sobą, ten był panem, kto silniejszy. Pasanie bydła w początkach dla mnie było najcięższą karą, jaką sobie wtedy wyobrażałem. Boć doprawdy nie mogłem sobie wyobrazić, aby taki młody dzieciak, mając sześć lat, musiał cały dzień wartować jak pies przy bydlętach. A najgorsze to było wczesne wstanie. Jeszcze słońce nie weszło, a tu już mama wołają: „Ignaś! Wstań, wstań! Trzeba wcześniej krowy wygnać, aby z rosą pojadły, bo później będzie gorąco". Na takie wołanie chowałem głowę pod przykrycie, jakbym nie słyszał, i zasypiałem. Ale bo to nie na długo. Za chwilę przychodzili z powrotem i wtedy już się nie prosili. Brali bez ceremonii za rękę i wyciągali z łóżka, choć się nie mogło ustać na nogach, bo się jeszcze spało, przemocą mnie ubierali. A ja płakałem na taką niesprawiedliwość, obrywało się od matki niejednego szturchańca. A kiedy już się przetarło oczy, brat starszy wypuszczał krowy. Brałem kij i na czczo pędziłem krowy na pastwisko. Około godziny 8 przynoszono zwykłe śniadanie. Były to kartofle z polewką. Oj, smakowały, smakowały te kartofle! Zjadałem je jak marcypany, o których słyszałem, że miały być bardzo dobre. Gdy zbliżyło się południe, spędzałem krowy z pastwiska, jadło się obiad, składający się z zacierek. Wtedy marzyłem o tym, aby gdzieś w cieniu wyciągnąć zbolałe nogi i wypocząć. Jeżeli się wlazło w jakiś nie uczęszczany

przez domowników kąt, to można było sobie urżnąć drzemkę. Doprawdy był to psi los dla mnie. Ale musiałem cierpliwie znosić. Mówili mi rodzice, że jak ich nie będę słuchał, to mnie oddadzą na służbę. Diabelnie się tej służby bałem. Gdyż mój brat starszy służył, a jak przyszedł od czasu do czasu od gospodarza, u którego pasł bydło, jak mi zaczął opowiadać, jak on ciężko musi robić, to mi włosy ze strachu na głowie stawały. Znosiłem swój los cierpliwie, aby tylko nie iść na służbę". („Młode pokolenie chłopów", t. IV, str. 17).

„Tylko smutno mnie było, gdy tak często musiałem do szkoły nie iść, a zagnać i paść owce. Co sprawiło to, że pomimo wielkich wysiłków z mej strony musiałem pozostawać 2 lata w IV oddziale. Bo prawie całe wiosny i jesienie nie chodziłem do szkoły, tylko zimą. W tym wypadku nie pomogły nawet płacze i lamenty, w następstwie czego dostałem lanie w skórę. W odrabianiu lekcji tak samo było, że nigdy nie dawali mnie się uczyć w dzień, tylko nieraz wieczorem. Właściwie odrabiałem lekcje na pauzach lub przed lekcją, gdy się wyrwałem nieco wcześniej z domu". (Tom IV, str. 31).

„Praca moja była taka: rano o godzinie piątej musiałem pierwszy wstać z łóżka, ogień w kuchni rozpalić, rękoma nakłaść kartofli w parownik, uparować je, usiekać, dalej oprzątnąć świnie, krowy i czasem konie. Musiałem zawsze miotłą zamieść mieszkanie — to było dla mnie najgorsze. Po tej domowej robocie musiałem iść w pole znowu wylewać z czoła pot. Jednym słowem robiłem roboty dwie, jedną to za służącą, drugą zaś za parobka. Nikt chyba wtenczas nie był w gorszym położeniu jak ja. Jednego razu zrobiło mi się tak przykro, że zacząłem płakać. Postanowiłem iść w świat. Zacząłem po kryjomu szykować sobie tłumoczek, uciułałem sobie parę groszy, zostawało mi tylko wędrować. Gdyby nie mój najdroższy kolega z ławy szkolnej, odradzał mi tej wędrówki w świat, to bym na pewno dziś jeździł na okręcie po tym ukochanym morzu..." (Tom IV, str. 57).

„Ja, jako najstarsza z dziewcząt, chociaż miałam lat 12, musiałam już całkowicie zastępować matkę, ciążyło już na mnie zaopiekowanie się czworgiem młodszego rodzeństwa, pranie, reperowanie odzieży, pielęgnowanie chorej matki i obrządzanie inwentarza, i chodzenie do szkoły. Były to najcięższe czasy szkolne. Przypominając sobie te czasy, to łzy do oczów się cisną i wprost zdaje się to niemożliwe, by takie małe dziecko mogło tyle wytrzymać. Najbardziej trapiła mnie choroba matki, poświęciłam wszystkie swoje wysiłki, byleby matce ulżyć w cierpieniu. Gdy matka już była w nędznym stanie, chodziłam wprost jak obłąkana. Całe noce spędzałam bezsennie zanosząc się po kryjomu od płaczu, bo matkę, gdyby zauwa-

żyła zapłakane oczy, bolało to mocno, więc też ukrywałam się przed matką, zawsze pokątnie żaliłam się sama przed sobą. Najlepiej zauważyła to pani nauczycielka, gdyż przychodziłam do szkoły wymizerowana, niewyspana, lekcja nie odrobiona, a często, gdy mi przyszła na myśl matka, wybuchałam spazmatycznym płaczem, ręce po łokcie, aż strupy się robiły, takie były pocięte. W szkole nieraz podczas cichej lekcji często po takich niewyspanych nocach drzemałam... ojciec wcześnie budził, o czwartej rano to już trzeba było wstać, by zdążyć zrobić wszystko, zanim pójdę do szkoły, chociaż chodziłam od pierwszej po południu, ale zawsze z rana jest w gospodarstwie najwięcej pracy, bo trzeba było wszystko przygotować na ten czas, który spędzałam w szkole. Ze szkoły wracałam o dziewiątej wieczór. za czym znów obrządziłam gospodarstwo, ułożyłam dzieci do snu, była już godzina 11 wieczór i tak wciąż w kółko, a nieraz trzeba było wstawać w nocy do dzieci, to podać coś chorej, toteż na spanie było mało czasu, a do nauki wcale, bo ojciec zawsze mawiał, że dość nam daje czasu, jak idziemy do szkoły, tam się powinniśmy uczyć, a w domu pracować". (Tom I, str. 23).

Nielepsza była sytuacja dzieci w przeciętnym środowisku robotniczym:

„Życie moje jak sięga moja pamięć, gdy miałem 7 lat, ojciec chcąc sobie ulżyć w swych tarapatach codziennych oddał mnie 7-letniego chłopca do służby. I tak się włóczyłem po służbach do roku życia piętnastego. To życie moje do roku piętnastego nie ma ani jednego kwiatka radości dziecięcej i chłopięcej. Nie było mowy o zabawach, o kolegach i o życiu rozkoszy, bo się nie znajdzie takich ludzi na świecie, ażeby płacąc za usługi pozwolili na osobiste zabawy i uciechy światowe. Nie było mowy o sportach, o zabawach, była jedna i ta sama zawsze trąbka, wstawaj i prędko bierz się do tej czy innej pracy, chodź się najeść i znowu, aż się zmierzchło i nastała noc wypoczynkowa".

„Pamiętam, jak prosiłem ojca o oddanie mnie do praktyki, to ojciec powiada: „A idź sobie". Ja mówię: „No, dobrze, ale mi potrzeba ubrania itd." Na to on: „Kup sobie". A więc zrozumiałem, że do porozumienia nie dojdzie, więc zrezygnowałem z pomocy ojca". („Robotnicy piszą", str. 213).

Niejednokrotnie w rodzinach robotniczych i chłopskich nadmiernie surowy system wychowawczy wypływa z despotycznej roli ojca. Ma to miejsce najczęściej u tych ludzi, którzy pamiętają patriarchalne stosunki w swoim domu rodzinnym i starają się ten system wychowawczy przenieść do domu założonego przez siebie, nie uwzględniając nowej struktury środowiska i innych warunków ekonomicznych. Stąd despotyzm ojca, kie-

dyś wyrastający z warunków ekonomiczno-społecznych i wtedy naturalny, w nowych warunkach staje się czymś sztucznym i ciążącym.

„Ojciec mój i matka pochodzili z rodzin despotycznych, w których stanowisko ojca było władzą absolutną, ojciec więc miał decydujący głos, któremu nawet matka nie śmiała się sprzeciwić. Tak więc po patriarchalnemu wychowani moi rodzice w stosunku do nas, dzieci, powodowali się tradycją, stosując te same metody. Już od najmłodszych lat nie wolno nam było wyjść z domu za próg bez zezwolenia rodziców, w obecności ojca czy matki mieliśmy zabronione prowadzić rozmowy ze sobą, dalej nie wolno nam było zawierać znajomości czy choćby odezwać się do innych dzieci, a nawet do obcych osób starszych. Ojciec stale nam mawiał: „Bawcie się sami ze sobą, stykania się z obcymi zawsze unikajcie, bo to dla was „nieodpowiednie towarzystwo. Następnie ojciec wpajał w nas, że nie powinniśmy liczyć na nikogo, tylko na siebie. Prócz tego rodzice rozbudzali w nas ambicję, jak i również wstręt do kłamstwa. Te dwa prądy w wychowaniu moim, a więc urabianie prawego charakteru, silnej woli i liczenie tylko na siebie we wszystkich poczynaniach w życiu, a z drugiej strony paraliżowanie przez rodziców u mnie wszelkiej wolnej myśli, nie dopuszczając do wypowiadania swojego zdania w rzeczach choćby najbardziej mnie dotykających, spowodowały, że już w 7 roku życia buntowałem się przeciw despotyzmowi rodziców, a w szczególności przeciw ojcu. Te pierwsze bunty myśli dziecka należały do buntów cichych, zastanawiałem się tylko, dlaczego ojciec nigdy się nie pytał, czy to lub owo mi się podoba, a tylko stale powtarzał: to dla ciebie odpowiednie, tamto nie, toś wiedzieć powinien, a do niech cię nie obchodzi; na pytanie dlaczego, marszczył czoło mówiąc: „Nie pytaj dlaczego, bo ja tak każę, a co ja każę, wszystko jest dobre". Po raz pierwszy, kiedy bunt przybrał u mnie konkretne rozmiary, miałem już skończone 9 lat, wtedy to nie mogąc znieść despotyzmu rodziców uciekłem z domu. Przez dwa dni błąkałem się po lesie, z postanowieniem, że lepiej umrzeć niż powrócić, jednak po nocy spędzonej w śmiertelnym strachu zmieniłem zdanie. Ambicja nie pozwalała mi wracać, aż dopiero około wieczora drugiego dnia znaleźli mnie ludzie, wysłani przez ojca, i przyprowadzili przed oblicze rodziców. Prawdziwych powodów mojego zniknięcia nie wyjawiłem, tłumacząc się, że poszedłem do lasu i zbłądziłem". (Str. 283, 1 c.).

Na ogół biorąc lepsze warunki materialne i mniejsza ilość dzieci w rodzinach inteligenckich i drobnomieszczańskich przyczyniały się do większego rozpieszczania dzieci, natomiast nędza na wsi i w osiedlach fabrycznych, wczesne wciąganie dzieci do pracy w domu, a często i poza domem, wymagały bardziej surowego systemu wychowawczego.

Nierówne traktowanie dzieci

Znakomita większość rodziców, mających kilkoro dzieci, pomimo najlepszych chęci nie traktuje ich jednakowo, chociaż sami są absolutnie przekonani o tym, że nie robią między nimi żadnych różnic. Inne jest podejście rodziców do dziecka najstarszego, inne do średniego, a inne do najmłodszego. Czasem sprawa komplikuje się, ponieważ jest jeden chłopiec między dziewczynkami albo jedna dziewczynka między chłopcami, czasem dziecko jest bardziej chorowite niż inne i wymaga większej opieki i troskliwości, czasem jest to kaleka. Dość powszechne jest zjawisko faworyzowania syna przez matkę a słabość ojca do córki. Dawanie jednemu dziecku specjalnych łakoci, karanie jednego dziecka, a patrzenie przez palce na przewinienia innego budzi w dziecku uczucia negatywne. Czuje, że jest traktowane niesprawiedliwie, że jest pokrzywdzone, budzi się w nim nienawiść i do tego, kto je w ten sposób traktuje, i do tego, kto korzysta z tych przywilejów. Budzi się w nim zazdrość, czuje się zaniedbywane na korzyść brata czy siostry.

Każde dziecko wymaga miłości, uwagi i zainteresowania ze strony rodziców i ma prawo do tego. Każda niepewność i odchylenie w tej dziedzinie powoduje u dziecka stany lęku i złe samopoczucie. Małe dziecko nie jest w stanie zrozumieć powodów odrębnego traktowania, jeżeliby takie nawet obiektywnie istniały, wie tylko, że jest mu źle, że czuje się nieszczęśliwe. Często ucieczki z domu, a później kradzieże, tu mają swoje źródło.

10) Staszek ma lat 16. Przysłany jest do Poradni przez sąd. Jest mianowicie oskarżony o sprzedaż cudzego roweru. Jest umysłowo niedorozwinięty. Matka, lat 50, pracuje jako kucharka. Ojciec, lat 60, niewykwalifikowany robotnik. Staszek jest czwartym z kolei synem, po nim jest jeszcze jeden. Na pytanie, jaki jest stosunek rodziców do dzieci, Staszek odpowiada, że matka nie robi między nimi żadnych różnic. Natomiast ojciec najbardziej kocha najmłodszego Józka, który nic nie robi, nie chce mu się chodzić do szkoły, a jego, Staszka, nienawidzi. Kiedy był mały, bił go i kopał, potem o byle co go karał biciem, czego nie robił w stosunku do innych synów. Staszek uciekał z domu, ostatnio służył u gospodarza — przez dwa i pół roku pasł tam krowy — w domu nie wiedzieli, gdzie jest. Sprzedał rzeczywiście rower, który pożyczył u sąsiada, i za otrzymane 500 zł kupił sobie kiełbasy i papierosów. Po tej kradzieży zjawił się w domu. Wyjaśnia, że uciekał z domu przede wszystkim dlatego, że czuł się źle, ponieważ ojciec go nie cierpi i dokucza mu.

Gorsze traktowanie dziecka umysłowo niedorozwiniętego, zwłaszcza przez ojców, jest zjawiskiem dość powszechnym, ponieważ dziecko takie odczuwane jest jako ciężar. Stosunek taki do niego zniknie zapewne, jeżeli rodzice będą mieli świadomość tego, że dzieckiem tym zajmie się

państwo umieszczając je w odpowiednim zakładzie i ucząc takiej pracy, która odpowiada jego możliwościom intelektualnym.

Częstym powodem zazdrości dziecka jest pojawienie się w rodzinie nowego potomka. Można tłumaczyć wtedy, że to nie zmienia miłości matki, że kocha je tak samo, jak przedtem, nic to jednak nie pomaga. Dziecko widzi, ile czasu poświęca się temu maleństwu; że matka, która była dotąd wyłącznie dla niego, zajmuje się teraz tym drugim i to przemawia mu bardziej do przekonania niż wszystkie wyjaśnienia i zapewnienia. Jedyne dziecko nie jest przyzwyczajone dzielić matkę z kimkolwiek, a świadomość, że ma rywala, jest bardzo ciężka. Reakcja dziecka bywa różna. Czasem dokucza niemowlęciu, bije je, kiedy tego nikt nie widzi, czasem rośnie w nim niechęć do matki, która może przybrać różne formy. Zdarza się, że dziecko, które już zupełnie dobrze mówiło, nagle zaczyna znowu gaworzyć, nie sypia w nocy, choruje — w ten sposób chcąc odzyskać zainteresowanie matki. Dziecko nie rozumuje, czuje tylko, że stało się coś, co mu zagraża, boi się, że już nie jest kochane, i to uczucie powoduje najrozmaitsze reakcje.

11) Adaś dziś ma lat 12. Kiedy ojciec, adwokat w Poznaniu, w 1939 r. poszedł do wojska i nie wrócił już, matka była w ciąży. Kiedy Janek przyszedł na świat, Adaś wykazywał wyraźne niezadowolenie. Targał go za uszy i szczypał, jeżeli tylko nikogo nie było w pokoju. Potem ten stosunek do brata się wyrównał, ale dziś jeszcze, jeżeli Janek podejdzie do matki, przytuli się lub pocałuje ją, Adaś robi natychmiast to samo. Cztery lata temu Janek dostał zapalenia wyrostka robaczkowego i przez pewien czas matka mieszkała z nim w szpitalu. Adaś przychodził, aby ich odwiedzić. Pewnego dnia, kiedy usłyszał, że matka pochylona nad Jankiem mówiła: „Biedny synuś", Adaś powiedział: „Gdybym ja miał operację, to ja bym też był biedny synuś". Za kilka dni zaczął się skarżyć na bóle w okolicy wyrostka robaczkowego, a po kilku dniach był już po operacji. Leżał więc w szpitalu i był razem z matką. Ten sam chłopak wykazuje jeszcze innego typu zazdrość w stosunku do matki i kiedy matka oświadczyła mu, że wychodzi za mąż, odwodził ją od tego wszystkimi sposobami: „My nie chcemy żadnego tatusia, ty masz nas". Ponieważ człowiek, za którego matka wyszła za mąż, nie ma jednej dłoni, zapytał: „Czy ci to nie będzie przeszkadzało, zastanów się, czy cię to nie będzie raziło?". Kiedyś ojczym wyjechał do Warszawy. Adaś wtedy powiedział do matki: „Ty już nie śpij z tatusiem, jak wróci. Ty śpij z nami w pokoju".

Dodać tu należy, że i matka, i ojczym mają bardzo dobry stosunek do dzieci i są dobrymi wychowawcami. Do Poradni zgłosili się ze względu na trudności Adasia w nauce.

Innym powodem zazdrości dziecka może być robienie częstych porównań między dwojgiem dzieci. Dzieci nienawidzą takich porównań, zwłaszcza jeżeli się zdarzy, że dziecko jest mniej zdolne lub bardziej żywe, a pokazują mu wzorowe dziecko, które się dobrze uczy, jest grzeczne,

układne itd. Budzi to złość w dziecku i do rodziców, którzy stawiają te wzory, i do tego ideału, który jest wiecznie chwalony.

12) Krzysia ma lat 8. Chodzi do I klasy. Do Poradni przyszła z babcią, chodzi o ocenę jej rozwoju intelektualnego. Krzysia jest powolna, spokojna, polecenia wykonuje, ale z trudnością uczy się rachunków, składanie liter sprawia jej też pewne trudności. Krzysia ma młodszą siostrę. Lalka ma lat 7. Jest zdolna, żywa, bystra i sprytna. Do Krzysi stale mówią: „Widzisz, Lalka się zaraz nauczyła, a ty nie". Przy każdej okazji daje się jej do zrozumienia, że ona jest „tuman", a Lalka mądra. Matka, tak zresztą jak i wszyscy inni, woli Lalkę i nawet nie stara się tego ukryć (ojca nie ma). Krzysia tak przyzwyczaiła się do tego, że Lalka wszystko wie, i tak uznaje jej wyższość, że we wszystkich swoich trudnościach zwraca się do niej (jeżeli nie może sobie poradzić z rachunkami, jeżeli zapomniała wierszyka itd.). Czasem tylko, jeżeli już za długo mówią o tym, jaka Lalka nadzwyczajna, zmienia temat rozmowy, np.: „Tatusia zabili w Warszawie, a ja mówię, że nie". Czasem zaś tylko wzrusza ramionami.

Wiele trudności wynika stąd, że rodzice po prostu z jakichkolwiek powodów wolą jedno dziecko bardziej niż inne. Dziecko jest ładniejsze, bardziej lubiane przez innych, wesołe, pieszczoszek, a inne poważne, zamknięte w sobie, z trudnym kontaktem, raczej szorstkie i stąd mniej lubiane. Faworyzowanie jednego dziecka ze szkodą dla drugiego jest z punktu widzenia pedagogicznego szkodliwe dla obojga. W jednym budzi to zbyt wielką pewność siebie i poczucie wyższości, w drugim — brak zaufania do siebie i zazdrość o rywala. Często spotykana nienawiść wśród rodzeństwa w późniejszym wieku ma źródła w niejednakowym ich traktowaniu kiedyś przez rodziców.

Należy tu jeszcze wspomnieć o opiece starszego rodzeństwa nad młodszym, zwłaszcza w środowiskach wiejskich i robotniczych. Opiekę nad dziećmi powierza się starszemu chłopcu lub dziewczynie. W rezultacie albo starsze z rodzeństwa przywiązuje się do młodszych i kocha je, albo też pozostawanie w domu i bawienie dzieci wtedy, kiedy inni uganiają się i wołają do zabawy, może przeżywać jako ciężar i niesprawiedliwość i może to zabarwiać jego stosunek uczuciowy do rodzeństwa.

Na zakończenie omówię jeszcze krótko sprawę postawy rodziców wobec uporu dziecka.

Wiele dzieci między 3 a 4 rokiem życia przechodzi tak zwaną fazę negatywną, okres uporu i sprzeciwu. Przeżywanie swej odrębności wobec otoczenia dziecko manifestuje protestem przeciw wychowywaniu. Możliwości tego protestu niewielkie i sprowadzają się do niewykonywania poleceń. W okresie tym najczęstszymi słowami w słowniku dziecka są: nie! nie chcę! Im więcej zakazów i nakazów zawiera system wychowawczy, tym głębszy będzie protest i upór dziecka. Wielu rodziców nie wie o tym,

że to są normalne zjawiska, i zaniepokojeni są, że dziecko — dotąd posłuszne i dobre — nagle zrobiło się nieznośne, uparte i nieposłuszne. Ten negatywny stosunek dziecka do otoczenia przy dobrej postawie wychowawców przechodzi zwykle po kilku lub kilkunastu miesiącach. Może się jednak zdarzyć, że ta protestująca, pełna sprzeciwu postawa dziecka nabiera cech trwałości. Mądrzy rodzice i wychowawcy unikają wtedy zadrażnień i takich poleceń, o których z góry wiadomo, że dziecko powie wobec nich „nie chcę" i że nie są one tak ważne, aby warto się przy nich upierać. Nie należy jednak odstępować od tych wymagań, które dotyczą przestrzegania uporządkowanego trybu życia, regularnych posiłków, godzin snu i porządku.

13) Włodek ma 4 lata. Ojciec-lekarz bierze dziecko za rękę. Jest 7 rano i chłopiec jest jeszcze w łóżku. Dziecko powiada: „Puść!" Ojciec: „Puszczę, jeżeli powiesz: „proszę puścić", nie mówi się puść, to jest niegrzecznie". Chłopak: nie i nie. W ten sposób ojciec siedział, trzymając dziecko za rękę, do pierwszej w południe. Żaden z nich nie jadł śniadania i ojciec nie poszedł do pracy. Wreszcie zmęczone dziecko ustąpiło.

Ojciec nie zdawał sobie sprawy z przyczyn uporu dziecka i dumny był ze swoich zdolności pedagogicznych.

Kazimierz Mariański

NOWE PROGRAMY — ORĘŻEM PRZEŁOMU WYCHOWAWCZEGO

Na wrześniowych konferencjach nauczycielskich główny przedmiot krytyki pod adresem władz oświatowych stanowiło opóźnienie programów szkolnych. Oczywista rzecz, że niektóre z tych głosów były zabarwione złośliwą uciechą. Były to głosy reakcyjnych malkontentów, którzy radzi są każdej naszej trudności, każdemu niedociągnięciu. Ale olbrzymia większość nauczycieli dawała przez krytykę wyraz trosce, że zaczynamy nowy rok szkolny w mniej pomyślnych warunkach, niż by to miało miejsce wtedy, gdyby nauczycielstwo mogło się zapoznać z programami dużo wcześniej.

Nie tak znów bowiem powszechne jest przeświadczenie, że program stanowi raczej dekorację, że nie potrzeba go bodaj czytać, że wystarczy nauczycielowi podręcznik.

To przeświadczenie zaś jest błędne nie tylko z tego powodu, że podręczniki — ich treść naukowa — nie nadążają z reguły w okresach przyśpieszonego rozwoju społecznego, a więc — w konsekwencji — i szybkich zmian programowych. Zwłaszcza dziś nie mogą one oddać w pełni tych nowych idei, jakimi przesycone są tegoroczne programy, niesposób autorom podręczników całkowicie sprostać wysokim, gatunkowo odmiennym od dotychczasowych, wymogom programowym. Zwłaszcza dziś, gdy zaczyna się pełna rozmachu walka o realizację planu sześcioletniego, gdy nabiera coraz większej mocy walka o pokój, walka z ideologiczną bronią podżegaczy wojennych, kosmopolityzmem „wyrażającym się u nas w niedocenianiu narodowego dorobku kulturalnego, w wyrzekaniu się własnych postępowych tradycji, w czołobitności wobec schyłkowej kultury kapitalistycznej" (Prez. Bierut, referat na plenum kwietniowym KC PZPR. Nowe Drogi, 2 (14), str. 48).

Podręczniki stanowią — w większości wypadków — pomoc w realizacji programów, ale pomoc bynajmniej nie wystarczającą i nie jedyną.

Nieprawdą jest również, że programy pisze się dla przeciętnych nauczycieli, że dobry pedagog nie potrzebuje programu, że nawet krępuje go program. Przeciwnie. Im lepszy nauczyciel, tym więcej będzie korzystał z nowego programu, gdy ten ostatni zgodny jest z zadaniami historycznymi, jakie stoją przed Polską kroczącą ku socjalizmowi. Programy nowe nie krępują twórczej inicjatywy pedagogicznej, owszem, stanowią niezbędną podstawę rodzenia się i skutecznego stosowania takiej inicjatywy.

Programy nowe bowiem to plan pracy„ to poważna próba wyznaczenia zasięgu, kierunku i jakości wiedzy, jaka jest niezbędna młodzieży, by wychować ją na jak najlepszych budowniczych nowego ustroju społecznego.

Szkoła polska dopiero teraz staje się potężnym ośrodkiem formowania nowego pokolenia, główną placówką wychowawczą. W miarę posuwania się naprzód, w miarę komplikowania się naszych zadań społecznych, rola jej społeczna przybiera na znaczeniu.

Skoro tylko na arenie dziejów pojawiło się pierwsze państwo socjalistyczne, kwestia programów szkolnych stała się od razu sprawą publiczną wielkiej wagi. Jeszcze nie wygasły wszystkie ogniska kontrrewolucji i imperialistycznej interwencji, a już republika radziecka śledziła z zapartym tchem poczynania specjalnej komisji, naradzającej się nad programami dla 7-latki. Cała prasa pedagogiczna nieustannie informowała o przebiegu i wynikach pracy tej komisji. „Prawda" w numerze z dnia 4 stycznia 1921 r. tuż obok artykułu „Walka o metal" umieściła inny, pt. „Pedagogiczny futuryzm i zadania szkoły radzieckiej", gdzie krytykowała komisję za brak odwagi, za to, że uważa ona swe programy tylko za przykładowe, że nie zakreśliła dokładnie zasięgu materiału nauczania, że liczy na samorzutną działalność nauczycieli.

I odtąd kwestia coraz doskonalszego dostosowania programów do wciąż rosnących wymagań rozwoju socjalistycznego nie schodziła z porządku dziennego ZSRR. Starczyło na to energii nawet w tak bardzo trudnym okresie, jak czas wojny z nawałą faszystowską. Sprawa istotnych zmian programowych pozostaje paląca również obecnie w związku z przechodzeniem z niższego szczebla rozwojowego — socjalistycznego — na wyższy — komunistyczny.

„Uczitielskaja Gazjeta", nr 12., r. 1949, przytacza charakterystyczną wypowiedź delegatki na konferencję partyjną w Leningradzie, Fiodorowej:

„Trzeba, by Akademia Nauk Pedagogicznych zajęła się tymi sprawami, których najbardziej potrzebuje obecnie szkoła. Niech akademia pracuje nad dobrymi podręcznikami, nad dobrymi programami — tego od niej oczekują przede wszystkim pracownicy szkolni".

Kraj najpostępowszego, najbardziej planowego i racjonalnego życia uznaje programy szkolne za coraz ważniejsze narzędzie w ogólnym zespole środków, jakimi rozporządza wychowawca.

Kraje demokracji ludowej, które w szybkim tempie podążają szlakiem socjalizmu, pracują usilnie nad programami szkolnymi. Np. w Czechosłowacji zajmują się nimi Instytut im. Komenskiego i Akademia Nauk i Sztuki w Bratysławie. Opracowały one schematy programów, ale nie zadowalają się osiągniętymi rezultatami. Chodzi im o to, by szkoła całkowicie różniła się od burżuazyjnej, by „włączona została w wysiłek ludu budującego swe ludowe państwo" (przedmowa do programów), by wychować „pokolenie, które bez wahań i z całkowitą świadomością wchłonie w siebie żądania naszej epoki i energicznie pokieruje naszym społeczeństwem na drodze dalszego rozwoju".

W Polsce Kongres Zjednoczeniowy PZPR położył wielki nacisk na wychowanie ludzi — najbardziej cennego ze wszystkich istniejących w świecie kapitałów, „podrastającego pokolenia naszej młodzieży, która wykuwać będzie przyszłość Polski", pokolenia, w którym „tkwią niewyczerpane zasoby uzdolnień, ofiarności i zapału do twórczej pracy" (referat ideologiczny Prezydenta Bieruta w „Podstawach ideologicznych PZPR", str. 63).

Zarówno J. Albrecht, kierownik Działu Propagandy, Oświaty i Kultury KC PZPR, wskazując na to, że w „niewątpliwej walce o oblicze ideologiczne naszego szkolnictwa" czekają nas „ogromne zadania na odcinku opracowania programów szkolnych", jak i min. Oświaty dr St. Skrzeszewski, stawiając na pierwszym planie w dziedzinie walki o wyniki nauczania programy — podkreślili wtedy wagę, jaką przywiązuje Polska Ludowa do należytego potraktowania sprawy programów szkolnych.

Wiemy dziś lepiej niż kiedykolwiek, że programy nasze są niedoskonałe, że skazane są na ciągłe i poważne przekształcenia. Ale jest to proces twórczy, proces coraz intensywniejszego nasycania ich nową, postępową, socjalistyczną treścią.

Proces biegunowo przeciwstawny tym przemianom, które zachodzą w programach szkolnictwa kapitalistycznego, czyszczonego z wszelkich elementów prawdy, nauki, szacunku dla tego, co wielkie, szkolnictwa przepajanego faszystowską i kosmopolityczną ideologią.

Nasze obecne programy są wielkim krokiem naprzód, są drogowskazem, planem działania na najbliższą przyszłość. Jako takie, winny być gruntownie przyswojone przez nauczycielstwo. Jako takie, winny zostać urzeczywistnione w jak najszerszym zakresie.

Zasadniczy zwrot

Nie był to przypadek, gdy min. Skrzeszewski, referując w grudniu 1948 r. Kongresowi Zjednoczeniowemu PZPR osiągnięcia szkolnictwa, nie wymienił wśród nich programów, bo obowiązujące wtedy, w grudniu 1948 r., nie mogły nas zadowalniać.

W instrukcji programowej na rok szk. 1948/49, ogłoszonej 30.VI 1948 r., czytamy, że „Ministerstwo podjęło prace nad adaptacją projektów programów 8-letniej szkoły podstawowej do nowych potrzeb", prace, które potrwają 3 lata.

Znajdujemy tam również stwierdzenie, że „dawne gimnazjum i liceum zachowywało w zasadzie swój tradycyjny charakter ustrojowy i programowy". Instrukcja przyznawała więc, że programy dotychczasowe nie nadają się do zaspokojenia potrzeb kraju, kierowanego przez masy pracujące z klasą robotniczą na czele.

Zapowiadając zmiany istotne w r. szk. 1948/49 instrukcja jednak stawała na gruncie poprzednich zasad ogólnych, wyznaczając oparcie „na zdobyczach współczesnej nauki, szczególnie w zakresie nauk ścisłych", a „harmonijne łączenie treści poznawczych i treści wychowawczych szczególnie w zakresie nauk humanistycznych (Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 7, str. 272). W ten sposób utrzymywano sztuczne, szkodliwe rozróżnianie dziedzin wiedzy szkolnej na bardziej i mniej naukowe, na mniej i bardziej wychowawcze, oddzielano nauczający charakter wiedzy od elementów wychowawczych.

W dalszym ciągu kołatał się w programie mglisty obraz Polski nieokreślonej, bez wyraźnej perspektywy dziejowej. „Ideologiczną osią programową pozostaje nadal: „Polska Ludowa na tle współczesnego świata oraz kształtowanie się jej w dziejowej walce i w pracy" — taką obiektywistyczną, wieloznaczną postawę zajmuje instrukcja programowa na r. 1948/9.

Eklektyzm, pomieszanie chaotyczne nowych pierwiastków programowych ze starzyzną, odziedziczoną po szkole przedwojennej, kapitalistycznej — było cechą charakterystyczną dotychczasowych tworów programowych.

Zresztą program przejściowy w zakresie pierwszych 8 lat nauczania miał się w zasadzie opierać na dotychczasowym programie, programie z 1947 r., przy czym kl. I, II i V realizować miały program ten bez zmian.

Wniosek z powyższych danych oczywisty. Właściwy przełom na odcinku programowym mógł nastąpić dopiero w ciągu roku szkolnego 1948/9 na skutek głębokich zmian politycznych, których najdonioślejszym wyrazem był Kongres Zjednoczeniowy PZPR.

Dopiero teraz został uzyskany mocny, wspólny grunt dla wszystkich przedmiotów nauczania. Marksizm-leninizm stał się tą jednoczącą podstawą, zdrowym powietrzem przenikającym programy wszystkich przedmiotów nauczania. Wszystkie one mają się przyczyniać, współdziałać w urabianiu światopoglądu socjalistycznego. Dawna, na odemwanych przesłankach budowana rywalizacja między różnymi przedmiotami nauczania przybiera obecnie skonkretyzowaną postać ubiegania się o „jedno z pierwszych miejsc wśród przedmiotów kształtujących materialistyczny pogląd na świat" (nowy program chemii). Nawet nauczanie języków obcych, i to wszystkich, nie tylko zaś najbliższego nam rosyjskiego, zmierza do tego celu.

Zanika wyraźnie sztuczna zapora między uznaną za oschłą, beznamiętną, rzekomo głuchą na walkę klasową dziedziną tak zwanych nauk ścisłych (nomotetycznych, które zdolne są wykrywać prawa rządzące zjawiskami), dających rzetelną wiedzę, a jakoby powierzchownie propagandową, otwartą na fluktuacje emocjonalne dziedziną tak zwanej humanistyki (nauk ideograficznych, wyłącznie opisowych).

Wszystkie programy zgłaszają obecnie żądanie, by je traktować równie naukowo, by przegnać z nich wszelkie skostniałe i przezwyciężone teorie, balast przeszłości, by oprzeć je na fundamencie najnowszych zdobyczy naukowych.

Nie tylko biologia ma być nauczana według zasad twórczego darwinizmu Miczurina — Łysenki, a program fizyki zaleca „pogłębianie wiadomości o znanych już zjawiskach na tle poglądowych teorii budowy materii i natury promieniowania", w czym ma mu sekundować nauczanie chemii.

Geografia, uważana dotąd często za naukę tylko opisową, obecnie, choć jeszcze zbyt nieśmiało, unowocześnia się przez akcentowanie „planowego przekształcania środowiska geograficznego przez społeczeństwo socjalistyczne lub budujące socjalizm".

Historia, w której tytuł do naukowości wątpiono aż nadto często, jeszcze bardziej niż w wypadku geografii „ma na celu możliwie pełne i naukowe poznanie przez uczniów przeszłości świata i Polski" przez „oparcie materiału nauczania na ostatnich osiągnięciach wiedzy historycznej".

To samo tyczy się programu języka ojczystego, nauki o Polsce i świecie współczesnym, przedmiotów par excellence ideologicznych. Ten, kto posiada choćby nieco bystrości intelektualnej, dostrzeże właśnie w programach nauki o Polsce i świecie współczesnym zaciętą dążność do oparcia wiedzy na jak najbardziej gruntownym, dogłębnym, naukowym fundamencie. Nie będzie on z przekąsem powtarzał szeptanej reakcyjnej propagandy, że ten przedmiot jest zbiorem powierzchownej, nienaukowej reklamy Polski Ludowej i obozu pokoju, wolności i socjalizmu. Programom nauki o Polsce i świecie współczesnym można zarzucić raczej, że mają podmurowanie naukowe zbyt trudne, niedostępnie sformułowane.

I na odwrót. „Ideologia". „propaganda" wtargnęła do „kryształowego" świata „czystej nauki". Nie tylko nauczanie biologii pozwala „poznać możliwości opanowania i przekształcania przyrody żywej i podniesienia przez to gospodarki rolnej" oraz każe uwzględniać w swej tematyce szczególnie najbliższy rejon.

Chemia i fizyka zstępują również do warsztatów pracy i interesują się ośrodkami przemysłowymi, zastosowaniem gospodarczym praw przyrody, higieną itd.

Nawet chłodna matematyka, królowa świata abstrakcji, cieszy się, że „również w zagadnieniach społecznych i gospodarczych metody matematyczne odgrywają rolę", że jest „niezbędną podbudową dla nauk technicznych", że służy do „rozwiązywania zagadnień z zakresu życia praktycznego".

Programy nauczania tych ścisłych przedmiotów akcentują wartości wychowawcze, jakie tkwią w ich realizacji, takie wartości, jakie są właśnie potrzebne budowniczym socjalizmu.

Np. nauczanie matematyki ma sprzyjać nie tylko „wyrobieniu umiejętności ścisłego wnioskowania i samodzielności myślenia", ale również „planowości, dokładności i systematyczności w pracy", a zastosowanie tematyki „opartej na danych statystycznych z dziedziny gospodarczej, społecznej i kulturalnej Polski współczesnej stwarza szerokie możliwości oddziaływania wychowawczego".

Ujednolicenie programowe na tym nie poprzestaje. Patriotyzm ludowy sięga jeszcze dalej. W programach przedmiotów ścisłych znajdujemy nawiązanie do postępowych tradycji polskich, do osiągnięć naszych uczonych. Np. wśród chemików spotykamy nazwisko Śniadeckiego, Łukasiewicza, Olszewskiego, Wróblewskiego, Skłodowskiej.

I na tym nie koniec. Nauczanie przedmiotów przyrodniczych wnosi swą cegiełkę do pogłębiania przyjaźni polsko-radzieckiej przez zwrócenie baczniejszej niż dotąd uwagi na wielkie zdobycze naukowe dokonane przez

Rosjan. Wspomniany wyżej program chemii wskazuje nie tylko na Mendelejewa, lecz i na Łomonosowa, Butlerowa, Lebiediewa podkreślając ich wielkie zasługi w dziejach badań chemicznych.

W ten sposób łączą się organicznie cele intelektualne i moralne, nauczanie z wychowaniem. Nauczanie staje się wychowującym w jedynie ścisłym, socjalistycznym znaczeniu tego słowa.

Oparcie się na ideologii stworzonej i wypiastowanej przez genialnych wodzów klasy robotniczej równoznaczne jest z oparciem się na jedynie bezkompromisowo naukowym gruncie. Prawda naukowa bez wszelkich zniekształceń i niedomówień, prawda bezlitosna wobec wszelkiego konserwatyzmu i strupieszałości, łamiąca zapory stawiane przez reakcję współczesną, przesądy, zakorzenione nawyki, prawda naukowa, sojusznik w burzeniu starego świata i budowie nowego, oto podstawa ideologii klasy najbardziej postępowej, to jej partyjność.

„U nas czci naukę teraz cały naród — z dumą powiedział o ZSRR genialny uczony Pawłow, którego 100-letnią rocznicę urodzin obchodził niedawno cały obóz postępu. — Sądzę, że się nie mylę, jeżeli twierdzę, że to zasługa rządu stojącego na czele mej ojczyzny" (cytowane w „Prawdzie" 27.IX.1949).

Nie rozumie istoty nauki ten, kto chciałby ją izolować od życia politycznego, od żywotnych nurtów społecznych. „Bez ludzkich emocji — podnosił z mocą Lenin — nigdy nie bywało, nie ma i nie może trwać poszukiwanie przez człowieka prawdy" (Dzieła, wyd. 3., t. XVII, str. 331). Bo nauka to „nie zbiór (magazyn) gotowych odkryć i wynalazków, a arena walki, gdzie konkretny, żywy człowiek przezwycięża opór materiału i tradycyj". (Dzieła, wyd. 4, t. I, str. 380—381).

Ścisła, organiczna więź nauki z walką o postęp gwarantuje dopiero taki rezultat naszych zabiegów pedagogicznych, gdy wiedza staje się narzędziem naszej pracy, naszego zadania społecznego, przeobraża się w przekonanie.

Lenin w swym przemówieniu na III Zjeździe Komsomołu w 1920 r. twierdził: „Komunistą można stać się tylko wtedy, gdy swą pamięć wzbogaci się znajomością tego całego dorobku, który wytworzyła ludzkość", wskazywał na to, że potrzebne jest przyswojenie sobie całej sumy wiedzy ludzkiej". Podkreślił z siłą, by „komunizm nie był czymś wyuczonym, lecz był czymś, co sami przemyśleliście, był wnioskiem, który z punktu widzenia współczesnej nauki jest nieunikniony", że komunistyczne społeczeństwo można zbudować tylko „w oparciu o współczesną, zbudowaną według ostatniego słowa nauki podstawę". („Zadania Związków Młodzieży", Nasza Księg., 1949, str. 15—17).

Stalin na VIII Zjeździe Komsomolu wzywał do opanowania nauki, uczenia się „w najbardziej zaciętym sposób", do „rewolucyjnego pochodu młodzieży w dziedzinę nauki". (wg Kairowa „Pedagogika", Moskwa 1948, str. 44). Nauka i rewolucja, wiedza i polityka to nieprzeciwstawne sobie zjawiska. To dzieci jednej matki...

Walka z obiektywizmem i formalizmem

Autorzy nowych programów zdawali sobie sprawę z tego, że rozbrat oderwanego naukowca z bujnym życiem społecznym musi się odbić niekorzystnie na wartości naukowej i prowadzić — pod maską służenia obiektywnej prawdzie — na manowce starych fałszów kapitalistycznej pseudonauki.

W poprzednich programach niedwuznacznie zarysowywała się obiektywistyczna postawa, unikanie wyraźnych, ostrych klasowo sformułowań. Prowadziło to do poważnych, nieraz wprost rażących wypaczeń prawdy historycznej. Tej tendencji nie ukrywał ówczesny program historii. Stawiał on sobie za cel rozbudzenie w młodzieży chłodnej, „bezinteresownej chęci poznania prawdy o przeszłości", bezbarwnej „uczciwości intelektualnej". W okresie ostrej walki dwu obozów: socjalizmu i kapitalizmu używa terminologii dyplomatycznej o „chęci współpracy z narodami miłującymi pokój... dla osiągnięcia ogólnoludzkich ideałów" itp.

Oczywiście mścić się to musiało przy doborze tematów i ich formułowaniu. Nowy program różni się pod tym względem uderzająco. Weźmy dla przykładu program historii kl. IV, tym bardziej że nie można w tym wypadku tłumaczyć zasadniczych przemilczeń zbyt małym wymiarem czasu. Program obecnej kl. IV był rozłożony wtedy na IV i V, po 3 g. tyg. w każdej z nich, gdy obecny należy zmieścić w ramach 4 godzin.

Ruch robotniczy został potraktowany wówczas po macoszemu. W dawnym programie spotkamy pionierów spółdzielczości z Rochdale, brak za to wzmianki choćby o Marksie, Engelsie i Manifeście Komunistycznym oraz I Międzynarodówce. Nowy program poświęca zaś tym zagadnieniom dwie lekcje dla wyczerpującego ich omówienia.

Dla programu z r. 1947 Komuna Paryska (nazwana arcyobiektywistycznie „wypadkami francuskimi 1871 r.") stanowi niemal jedynie tło dla udziału Polaków, nowy zaś — podkreśla historyczną rolę Komuny jako pierwszego rządu robotniczego i wskazuje na „udział rewolucjonistów wielu krajów".

Program z 1947 r. znalazł miejsce dla Piłsudskiego jako „Naczelnika Państwa" i to w takim kontekście: „Załamanie się władzy okupantów i po-

czątki organizowania niepodległego państwa", zostawiając wolne pole domysłom, że to właśnie zasługą piłsudczyzny jest niepodległość. Niegodne były jednak wzmianki rewolucyjne partie robotnicze, jak SDKPiL oraz KPP. Nie ma za to w nim takich „drugorzędnych" nazwisk, jak Lenin i Stalin.

Decydujący, przełomowy w historii ruch robotniczy rosyjski występuje tylko dwukrotnie i to raczej epizodycznie.

Rewolucja 1905 r. zamyka się demonstracją 22 stycznia, to znaczy u progu rewolucji, zaś przewrót socjalistyczny kończy się na pierwszych dekretach Rady Komisarzy Ludowych. Potem, aż do końca programu, głucho: nie istnieją dla niego pięciolatki i ogromny wpływ ZSRR na bieg dziejów.

Nowy program zachowuje właściwe proporcje historyczne. Rola Piłsudskiego została klasowo określona. Obok „Proletariatu" uwypukla się przy różnych okazjach (utworzenie, rola w 1905—7 roku, walka przeciw imperialistycznej wojnie) charakter rewolucyjny SDKPiL, przekazuje nazwiska najwybitniejszych bohaterów klasy robotniczej, podkreśla bratni sojusz bojowy „Proletariatu" i SDKPiL z ludem rosyjskim. Program oddaje zasłużony hołd KPP i PPR i kończy się powstaniem PZPR i Planem 6-letnim.

Przodownicza pozycja klasy robotniczej Rosji i jej bolszewickiej partii, zasługi jej wodzów przewijają się czerwoną nicią przez cały szereg rozdziałów.

Rodowód i rozwój Polski Ludowej, jej marsz ku socjalizmowi odbywają się nie w próżni, ale na rzeczywistej arenie dziejowej, w ostrej walce klasowej, w zmaganiach dwu światów: socjalizmu i kapitalizmu.

O ile obecny program zasadniczo różni się od poprzedniego, dosadnie widać to z traktowania Polski sanacyjnej. Piłsudski wystąpił dawniej jako organizator niepodległości, ani słowa tam nie było o „przewrocie majowym" i faszyzacji Polski. Za to kazało się nauczycielowi mówić o „osiągnięciach w dziedzinie gospodarczego podniesienia kraju" (!), przemilczało panoszenie się zagranicznego kapitału.

Nowy program wskazuje na reakcyjny charakter polityki wewnętrznej i zagranicznej, na sojusz z Niemcami.

Nowy program traktuje stosunki polsko-rosyjskie w dawnych wiekach również o wiele zgodniej z rzeczywistością, choć w sposób mniej poradny, niż to robi w odniesieniu do ostatnich 100 lat.

Wskazuje on na zasługi Rosji dla Europy w oporze stawianym tatarskim najeźdźcom i przełamaniu ich potęgi (stary program raz tylko wspomina o najeździe Tatarów na Polskę i to w nawiasie). Zajęcie Rusi Czerwonej przez Kazimierza Wielkiego charakteryzuje jako „początek zaborów pol-

skich na wschodzie" (stary mówi o „zmianie kierunku ekspansji", stawiając w ten sposób obronę prastarych ziem polskich przed grabieżą ze strony niemieckich wielmożów i krzyżactwa na tej samej płaszczyźnie, co wydzieranie ziemi Ukraińcom i Białorusinom).

Dopiero nowy program mówi bez ogródek o „awanturniczych wyprawach magnatów polskich na Moskwę" i „zaborczych wojnach z Moskwą Zygmunta III i odporze ludu rosyjskiego". W dawnym natomiast — najazd na Moskwę, arcydelikatnie mianowany „sprawą Samozwańca", znalazł się w kontekście „programu unii Żółkiewskiego" i „rywalizacji z Moskwą o ziemie i wpływy na Wschodzie".

Tak więc nie mieliśmy w tym i podobnych wypadkach do czynienia jedynie z niechęcią do stawiania kropki nad i, do nienazywania rzeczy po imieniu. Powyższy przykład jest typowo nacjonalistycznym zboczeniem od prawdy historycznej, nazwaniem tego, co czarne, białym.

Nowy program historii stanowi zasadniczy zwrot od bezdusznego formalizmu, od wypisywania takich nagłówków, pod które mogli różni nauczyciele podstawiać niejednokrotnie biegunowo przeciwstawne sobie oświetlenie wydarzeń dziejowych. Nowy program nadaje na ogół wyraźny kierunek, w jakim mają zmierzać oceny zjawisk. Przyświeca mu materializm dziejowy, nie dający się obalić pewnik, że historia ludzkości jest dotąd historią walki między klasami, że najważniejszy wkład w dzieje dają masy ludowe, że nowoczesna historia — to przede wszystkim historia ruchu robotniczego, jego awangardy, rewolucyjnej partii robotniczej, przygotowanie warunków do zwycięstwa socjalizmu i samo to zwycięstwo.

Warunki realizacji

Nowe programy należą do kategorii trudnych programów. Łatwiej jest wypowiadać lekkomyślne sądy, nierzadko zautomatyzowane, łatwiej pozwalać sobie na mieszaninę, eklektyzm, na pozory służenia obiektywnej prawdzie. I bóstwu swemu świeczkę, i diablu ogarek — nie wymaga to zbyt kłopotliwego zachodu.

Żmudniej przychodzi utrzymywanie się na konsekwentnie naukowej pozycji, nie znoszącej płycizny i powierzchownego, werbalnego przemykania się wśród trudności, domagającej się ważenia każdego niemal słowa, każdej wypowiedzi. Słowem żmudniej działać i uczyć, gdy się czuje wagę społeczną i odpowiedzialność wielką swego zadania.

Ta polityczność, partyjność nauczania najbardziej razi właśnie z tego powodu, że stawia wysokie wymagania. Razi ona przede wszystkim tych

wygodnickich, którzy nie lubią się zbytnio wytężać i zważać na to, co twierdzą.

Ale bez tej właśnie polityczności nie przezwyciężymy się „jednej z największych szkód i plag, które nam pozostały po starym społeczeństwie kapitalistycznym — absolutnej rozbieżności między książką a praktyką życiową" (Lenin), nie przezwyciężymy się formalizmu, werbalizmu.

Bez tej polityczności, bez rzetelnie naukowego stosunku do swej pracy nauczyciel nie może wychować budowniczych socjalizmu.

Nauką nauk, nauką, bez której nie może się obyć dziś nikt, kto chce zostawić po sobie w dziejach twórczy ślad, jest marksizm-leninizm. Potrzebny jest on równie dobrze nauczycielowi, jak działaczowi politycznemu lub gospodarczemu.

„Należy uznać za pewnik, że im wyższy jest poziom polityczny i uświadomienie marksistowsko-leninowskie pracowników j a k i e j k o l w i e k d z i e d z i n y p r a c y p a ń s t w o w e j i p a r t y j n e j, tym wyższy jest poziom samej pracy, tym bardziej jest ona owocna, tym większe są wyniki pracy, i przeciwnie — im niższy jest poziom polityczny i uświadomienie marksistowsko-leninowskie pracowników, tym możliwsze jest fiasko i niepowodzenie w ich pracy, tym możliwsze jest wyjałowienie i przerodzenie się samych pracowników w ograniczonych, małostkowych praktyków, tym możliwsze jest ich zwyrodnienie" — tak formułował wyniki bogatego, kilkudziesięcioletniego doświadczenia partii bolszewickiej Stalina na XVIII Zjeździe WKP(b) w r. 1939. („Zagadnienia leninizmu", str. 591, wyd. moskiewskie, r. 1940).

Nowe programy stawiają nauczycieli wobec nowych trudności, ale ich przezwyciężenie przyniesie nieocenione korzyści, umożliwi naprawdę rzetelne kształtowanie młodzieży na dzielnych bojowników postępu. Innej drogi nie ma. Wielkich rzeczy nie można dokonywać bez wielkich trudności.

Ale już dziś — obok kłopotów — tworzone są warunki ułatwiające nauczycielowi wypełnianie sumiennie swego obowiązku.

Pominę to, co zamierzają czynić władze oświatowe i ZNP dla dalszego ulepszenia produkcji szkolnej. Nie będę omawiał akcji szerokiego i intensywnego samokształcenia ideologicznego nauczycieli. Przyjrzyjmy się temu, co już posiadamy.

Jedną z wielkich pomocy jest zwiększenie przydziału czasu na opanowanie języka ojczystego i arkanów matematyki. Język ojczysty jest narzędziem myśli i rozwoju intelektualnego dla każdego z przedmiotów nauczania. Uczeń umiejący formułować swe spostrzeżenia i sądy potrafi szybciej i wszechstronniej zgłębić inne przedmioty nauczania.

To samo dotyczy matematyki, języka liczb.

Nowy program wprowadza do stopnia licealnego propedeutykę nauk społecznych, której opanowanie nie tylko uzupełnia i uściśla społeczno-gospodarczą wiedzę młodzieży, ale równocześnie stwarza solidniejszą podstawę dla innych przedmiotów nauczania.

Program, ujednolicając cele wszystkich przedmiotów nauczania, pozwala traktować je jako wzajemnie wspierający się zespół. Mamy do czynienia już nie z powierzchowną, sztucznie podtrzymywaną korelacją przedmiotów. Jednaki duch, w tym samym kierunku idące wytyczne wytwarzają wspólną naukową, ideologiczną atmosferę, nadają zwartość nauczaniu i wychowaniu.

Nie przychodzi to, oczywiście, automatycznie. Na radach pedagogicznych, na naradach wytwórczych, przy wszelkiej akcji muszą nauczyciele zapoznawać z programem swych kolegów, by współpraca dawała maksimum korzyści. Programy, ich zbieżność, winny być przedmiotem regularnych dyskusji i rozmów w ciągu całego roku szkolnego.

Nie tylko zresztą program łączy nauczycieli. Podobnie wpływa powstanie w łonie ZNP, zakładowych organizacji związkowych, zwróconych frontem do warsztatu pracy, do zespołu nauczycieli jako współodpowiedzialnego za poziom naukowo-wychowawczy szkoły.

Nauczycielstwo, napotkawszy poważne trudności w realizacji programów, będzie ulepszać — wzorem braci robotników — metody swej pracy, uczyni ją bardziej planową, będzie poszukiwać racjonalizatorskich pomysłów, umiejętniej wykorzystywać swój czas. Między innymi położy większy nacisk na różnorodność zabiegów dydaktycznych, zwłaszcza na poglądowość, na pomoce szkolne, o które nie tylko będzie coraz donośniej wołać, ale w dużym zakresie przy pomocy uczniów potrafi samo je uzupełniać.

Dobre rozwiązanie sprawy aktywnego stosunku dzieci do stawianych przed nimi zagadnień, budzenie i potęgowanie ich zainteresowań naukowych pomoże wielce w realizacji wymagań programowych.

Jeżeli dzieci niechętnie się odnoszą do podawanych faktów, nazw, dat, obojętne są dla nich przyczyny i skutki zjawisk, formuły naukowe, to z reguły dlatego, że nie poruszyło się ich wyobraźni, uczucia, nie zaapelowało do żywej myśli.

Mechaniczne przyswajanie nie daje trwałych nabytków i granice jego są dość ciasne. Daleko większy materiał potrafi przetrawić młodzież, gdy czuje jego wartość.

Program, wiążąc mocniej szkołę z życiem, włączając młode pokolenie w wielkie dzieło polskiego narodu, jakim jest budowanie socjalizmu, program na wskroś patriotyczny i internacjonalistyczny wyzwala nowe ogromne siły w uczącej się młodzieży. Zdobywanie wiedzy w takich warunkach, „rewolucyjny pochód w dziedzinę nauki", dostarcza niezastąpionych bodźców.

Między innymi powinny bujnie się rozwinąć koła naukowe, dotąd dziedzina tak zaniedbana w naszych szkołach, półka i ogródki przyszkolne, żywe kąciki przyrody, wycieczki do warsztatów pracy. Więcej niż dotąd, o wiele więcej, trzeba poświęcać uwagi krajoznawstwu, a zwłaszcza znajomości swego terenu, jego zasobów i potrzeb, jego możliwości i planów rozwojowych, jego tradycji szlachetnych. Niech młodzież czuje się współodpowiedzialna za rozkwit tego zakątka kraju, w którym mieszka.

Niejednokrotnie patrzył nauczyciel nieufnie na organizacje młodzieżowe, na ZMP i ZHP, jako na natręta przeszkadzającego mu w pracy. Wypadnie mu pomóc mobilizować te wielkie siły, jakie tkwią w zrzeszeniach młodzieży, do walki o lepsze wyniki nauczania, o realizację nowych programów, do podnoszenia poziomu kolegów-maruderów.

Za mało dotąd zwracał nauczyciel uwagi na innego sojusznika, na komitety rodzicielskie i szkolne komitety opiekuńcze. Zapewnić — przy ich pomocy i współudziale innych czynników społecznych — odpowiednią materialną podstawę dla pracy szkolnej, opiekę nad dziećmi robotników i pracującego chłopstwa, stworzenie warunków umożliwiających skuteczne odrabianie zadanych lekcji — to poważny wkład w realizację nowych programów.

Ponad wszystko jednak wybija się konieczność dozbrojenia naukowego, ideologicznego.

Samokształcenie polityczne, prowadzone różnorodnymi metodami, zespołowe i indywidualne, wykorzystanie każdej okazji do pogłębienia światopoglądu socjalistycznego — to naczelne zadanie wszystkich wychowawców młodego pokolenia.

Im lepszy, dojrzalszy marksista-leninowiec, tym łatwiej i sprawniej będzie wykorzystywał dla realizacji programu wszystkie wyżej wymienione środki, jak również te, które z braku miejsca nie zostały omówione.

Tym snadniej zrozumie, że wiedza, która nie rodzi mocnych przekonań, nie służy do budowy światopoglądu naukowego, twórczego, to balast, który się wnet traci, natomiast wiedza wywodząca się z podstawy materialistycznej zapuszcza głębokie korzenie, staje się integralną częścią składową osobowości ucznia.

Dalsza praca nad programami

Programy nowe nie wolne są od błędów. Już dzisiaj można wskazać na wiele z nich.

Trudno byłoby twierdzić, że zasadnicze linie programowe znalazły zastosowanie we wszystkich częściach i tematach każdego programu.

Sporo jeszcze, np. w programach historii, lękliwego, ogólnikowego formułowania tematów, których konkretnej treści należy się domyślać, idąc — nie zawsze umiejętnie — za głosem idei przewodnich programu.

Czasem spowodował to brak odpowiednich danych naukowych, autorzy bowiem programu nie mogą wyprzedzać badaczy-historyków. Częściej był to rezultat zbyt pośpiesznej pracy nad programami i przestarzałych form tej pracy. Nierzadko niedociągnięcia wynikały z nie dość konsekwentnego trzymania się generalnej linii, z folgowania sobie.

Weźmy przykład choćby z cytowanego poprzednio wielokrotnie programu kl. IV. „L. 17. Kto rządził w Polsce? Konstytucja 1921 r. O co walczyli robotnicy w Krakowie w r. 1923? Co się zmieniło w rządach po wypadkach majowych 1926 roku?" Zamiast zdecydować samemu, czego należy wymagać od uczniów, czego uczy nas rzeczywistość, komisja programowa wyręczyła się pytaniami, które trudno uznać za retoryczne, za nasuwające jednoznaczną odpowiedź.

Są to łamigłówki, które nie zawsze dają się łatwo rozwiązać i — co gorzej — nie zawsze trafnie.

Wiele jeszcze w programach naszych nieśmiałości przy uznawaniu zasług i zdobyczy polskiej nauki czy wielkich osiągnięć radzieckich. Program fizyki pod tym względem jest bardzo wstrzemięźliwy, choć upstrzony nazwiskami uczonych zachodnich, stereotypowo powtarzanymi. Częściowo wina spoczywa na braku odpowiednich prac z historii nauki. Daleko pozostaliśmy za Związkiem Radzieckim, gdzie spod pyłu zapomnienia, w jakim pogrzebały je klasy wyzyskujące, wydobywa się wielkie postacie odkrywców i wynalazców rodzimych.

Ale wina to tylko częściowa.

Nie tak łatwo jest przezwyciężyć do cna kosmopolityzm, wyzwolić spod czaru częstokroć przereklamowanych albo zgoła fałszywych „wielkości" z Zachodu.

Programy nasze są jeszcze za mało upraktycznione, za słabo powiązane z życiem. Więź ta czasami była wprowadzona niemal mechanicznie, sygnalizowano raczej, że w takim to a takim punkcie należy się odwołać do praktyki, a nie dano dialektycznej jedności.

A przecież chodzi o to, by nie poszczególne fragmenty programu, ale cały proces nauczania i wychowania przebiegł zgodnie z postulatami marksizmu-leninizmu. Cała treść i metody jej przyswojenia winny mieć za perspektywę — ugruntowanie socjalistycznych przekonań i dyspozycji życiowych.

Biolog nie opiera się jeszcze o półka doświadczalne, o ogrody przyszkolne, o „żywe kąciki" natury w klasie, o laboratorium na łonie przyrody lub w szkole.

Są pewne problemy specjalne, które nie znalazły rozstrzygnięcia. Szkoła radziecka np. przeznacza w klasach stopnia licealnego po godzinie tygodniowo na specjalne ćwiczenia językowe, coraz mocniej wiąże nauczanie morfologii ze składnią, wraca do arytmetyki, by ją ugruntować na wyższym poziomie. Sądzę, że podobne potrzeby mają polskie szkoły.

Przechodzę do najczęściej powtarzanego zarzutu. Słyszy się skargi, że programy są przeładowane, że niesposób przetrawić z dziećmi takiego ogromu materiału, jaki zawarty jest w programach.

Czasami skarga ta jest wynikiem nieporozumienia. Niektóre programy, jak np. nauki o Polsce i świecie współczesnym, są naprawdę bogate w treść, ale może nie więcej niż wiele innych. Pozorna jest — niezwykła podobno obfitość tematów tego programu. Jego autorzy wiedząc, że trzeba jak najwyraźniej i jak najbardziej wyczerpująco podać wymagania w tej tak trudnej i nieustalonej dziedzinie, rozmyślnie nie ograniczali się do wymieniania głównych tematów, rozwijali ich zawartość, wskazując na pochodne, bardziej szczegółowe problemy, zbliżając się nieraz do formy konspektowej.

Niemniej i ten program jest przeładowany jak wiele innych. Ale jest to przede wszystkim zadanie praktyki, by wykazać dowodnie, co trzeba będzie w nich zmienić.

Nie ma właściwszej drogi, która by wiodła do pożytecznych zmian, do udoskonalenia programów, jak właśnie droga zaciętego, cierpliwego i wnikliwego realizowania tych programów.

Są, co prawda, wypadki, w których niemal od razu można się zorientować, że komisja programowa uwzględniała pewne zagadnienia mocą bezwładu pedagogicznego, jako swe „koniki" ulubione. Ale takich wypadków jest stosunkowo mało. Olbrzymia większość reszty, to problemy wymagające zmierzenia się z życiem, by odkryć ich wartość.

Jedynie w procesie przekazywania młodzieży tego, co cenne i trwałe w programach, potrafimy odrzucać to, co błędnie i przygodnie się do nich dostało, co stanowi bagaż zbędny albo zbyt ciężkie brzemię dla dzieci danego wieku, tylko w ten sposób zdołamy odsiać ziarno od plew.

Tym bardziej że nie chodzi o mechaniczną redukcję programów. W żaden sposób nie powinno dojść do obniżenia poziomu ogólnego wykształcenia, do zmiany trudnych programów na ułatwione za wszelką cenę. Raczej na odwrót. Musimy podnieść wymagania, bardziej głęboko, solidnie i stanowczo wzmacniać je ideologicznie, wzbogacać i uściślać podstawy wiedzy.

Nie skróty, cięcia mechaniczne, a wyłączenie tego, co albo przestarzałe, albo nigdy nie miało znaczenia dla ogólnego wykształcenia, oto co potrzebne. Na miejsce usuniętego materiału częściowo wejdzie nowy, odpowiadający współczesnemu stanowi nauki, rosnącym wymogom wychowawczym.

Wielką rolę do spełnienia w naprawie programów ma nauczycielstwo. Zwłaszcza ta jego część, która zasmakowała w twórczej pracy pedagogicznej, która nie pominie żadnej sposobności, by ją co dzień wznosić na wyższy poziom.

Gdy nauczyciel puści w ruch wszystkie sprężyny szkolne, gdy w jego warsztacie pracy zapanuje zgodność wysiłków dla urzeczywistnienia celów programowych, zgodność wysiłków kolektywu nauczycielskiego, młodzieży i rodziców, wtedy dopiero zostają stworzone warunki, w których można ze spokojnym sumieniem stwierdzać, że to albo tamto nie nadaje się do użytku, że tym albo owym należy uzupełnić program.

Przeciążenie, przeładowanie — to zjawiska względne, zależne od naszego mistrzostwa pedagogicznego.

Coraz intensywniej i szerzej praktyka dobrych nauczycieli będzie się stawać oparciem dla poczynań władz szkolnych.

Nie należy jej chować pod korcem. Na wszelkiego rodzaju zebraniach, posiedzeniach i konferencjach, na łamach swej prasy ten, co ma cenne rzeczy do pokazania, winien się dzielić swym doświadczeniem z kolegami, z ogółem.

Mamy nadzieję, że nowopowstający przy Ministerstwie Oświaty ośrodek badań pedagogicznych, w dużej mierze poświęcony właśnie zagadnieniom programowo-podręcznikowym, sięgnie pełną garścią do skarbnicy rodzimej twórczości pedagogicznej, a jednocześnie w daleko większym zakresie, niż to było dotąd w zwyczaju, wykorzysta przebogatą, wielce pouczającą spuściznę walki o dobry program w szkole radzieckiej.

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

FRYDERYK ENGELS — O METAFIZYCZNYM I DIALEKTYCZNYM SPOSOBIE MYŚLENIA[1])

Jeżeli przyrodę albo historię ludzkości, albo naszą własną działalność duchową poddamy badaniu myślowemu, to powstaje przed nami zrazu obraz nieskończonego splotu związków i wzajemnych oddziaływań, splotu, w którym nic nie pozostaje tym, czym było, gdzie było i jak było, lecz wszystko się porusza, zmienia, staje się i zanika.

Ten pierwotny, naiwny, ale w gruncie rzeczy słuszny pogląd na świat właściwy jest starożytnej filozofii greckiej i został jasno wypowiedziany najpierw przez Heraklita: wszystko jest i zarazem nie jest, ponieważ wszystko płynie, znajduje się w procesie ciągłej przemiany, ciągłego stawania się i zaniku. Ale pogląd ten, jakkolwiek słusznie ujmuje ogólny charakter całego obrazu zjawisk, nie wystarczy jednak do wytłumaczenia szczegółów, z których się ten obraz ogólny składa; a dopóki ich nie znamy, nie jest też dla nas jasny obraz ogólny. Żeby poznać te szczegóły, musimy wyrywać je z ich współzależności naturalnej czy historycznej i badać każdy z nich osobno według jego istoty, jego szczególnych przyczyn i skutków itd. Jest to przede wszystkim zadanie nauk przyrodniczych i historii, gałęzi badań, które ze zrozumiałych względów grały podrzędną rolę u Greków epoki klasycznej, bo musieli oni najpierw zebrać materiał. Początki ścisłego badania przyrody rozwijają się dopiero u Greków okresu aleksandryjskiego, a później, w wiekach średnich, dalej u Arabów; natomiast rzeczywista nauka o przyrodzie datuje się dopiero od drugiej połowy XV wieku i postępuje odtąd naprzód z coraz większą szybkością. Rozłożenie przyrody na jej poszczególne części, podział jej rozmaitych procesów i przedmiotów na określone klasy, badanie wewnętrznej budowy ciał orga-

[1]) Fryderyk Engels: Anty-Dühring, Książka, 1948, Warszawa, str. 27—35.

micznych w ich najrozmaitszych formach anatomicznych — wszystko to było podstawowym warunkiem olbrzymich postępów, które przyniosły nam ostatnie cztery stulecia w poznaniu przyrody. Ale pozostawiło nam to zarazem przyzwyczajenie do ujmowania przedmiotów i procesów przyrody w ich odosobnieniu poza ich wielką, powszechną współzależnością, a więc nie w ich ruchu, lecz w spoczynku; nie jako w swej istocie zmiennę, lecz jako zakrzepłe stany; nie w ich życiu, lecz w ich śmierci. Ten sposób badania, przeniesiony przez Bacona i Locke'a z przyrodoznawstwa do filozofii, stworzył swoistą ograniczoność ostatnich stuleci, mianowicie metafizyczny sposób myślenia.

Dla metafizyka rzeczy i ich odbicia myślowe, pojęcia, są przedmiotami badania odosobnionymi, stałymi, sztywnymi, danymi raz na zawsze, wymagającymi rozpatrzenia jeden po drugim i jeden niezależnie od drugiego. Metafizyk myśli samymi odosobnionymi przeciwieństwami; powiada on: „tak — tak, nie — nie", co ponadto, pochodzi od diabła. Dla niego rzecz albo istnieje, albo nie istnieje; podobnie żadna rzecz nie może być sobą i jednocześnie czymś innym. Dodatnie i ujemne wyłącza się wzajem absolutnie; przyczyna i skutek znajdują się również w zakrzepłym przeciwieństwie. Dlatego ten sposób myślenia na pierwszy rzut oka jak najbardziej trafia nam do przekonania, gdyż jest sposobem myślenia tak zwanego zdrowego rozsądku. Ale zdrowy rozsądek, ów wielce czcigodny, domorosły doradca w obrębie swoich czterech ścian, doświadcza wielu osobliwych przygód, skoro odważy się zapuścić w szeroki świat badań; podobnie metafizyczny sposób myślenia, jakkolwiek uprawniony i nawet niezbędny w pewnych, zależnie od natury przedmiotu, mniej lub więcej rozległych dziedzinach badań, uderza jednak prędzej czy później za każdym razem o granicę, poza którą staje się jednostronny, ciasny, abstrakcyjny i wikła się w nierozwiązalnych sprzecznościach, gdyż poza poszczególnymi rzeczami nie widzi ich związku, poza ich istnieniem — ich stawania się i zanikania, poza ich spoczynkiem — ich ruchu, gdyż poza drzewami nie widzi lasu. Na przykład w życiu codziennym wiemy i możemy powiedzieć z całą pewnością, czy jakieś zwierzę istnieje, czy nie, ale przy dokładniejszym badaniu przekonamy się, że jest niekiedy niezmiernie zawiła kwestia, o czym wiedzą doskonale prawnicy, którzy daremnie biedzili się nad tym, by znaleźć racjonalną granicę, od której uśmiercenie dziecka w łonie matki staje się morderstwem. Tak samo niepodobieństwem jest stwierdzić chwilę śmierci, skoro fizjologia dowodzi, że śmierć nie jest aktem jednorazowym, momentalnym, lecz procesem bardzo przewlekłym. Tak samo każda istota organiczna jest w każdej chwili ta sama i nie ta sama; przerabia w każdej chwili otrzymane z zewnątrz substancje, a wy-

dziela inne, w każdej chwili pewne komórki jej ciała obumierają i tworzą się nowe; po upływie dłuższego lub krótszego czasu materia tego ciała całkowicie się odnawia, zastępują ją inne atomy materii, tak że każda uorganizowana istota jest ciągle ta sama, a jednak inna. Podobnie przy głębszym rozważeniu widzimy, że dwa bieguny jakiegoś przeciwieństwa, ujemny i dodatni, są tak samo nierozerwalne jak przeciwstawne i pomimo całej swej przeciwstawności wzajemnie się przenikają; widzimy również, że przyczyna i skutek są jako takie wyobrażeniami właściwymi tylko w zastosowaniu do poszczególnego wypadku, gdy jednak rozpatrzymy ów poszczególny wypadek w jego ogólnym związku z całością świata, przyczyna i skutek zbiegają się, roztapiają się w pojęciu powszechnego oddziaływania wzajemnego, oddziaływania, w którym przyczyny i skutki ciągle zamieniają się miejscami; to, co teraz czy tutaj jest skutkiem, staje się tam lub wtedy przyczyną — i odwrotnie.

Wszystkie te procesy i metody myślenia nie mieszczą się w ramach myślenia metafizycznego. Natomiast dla dialektyki, która rzeczy i ich odbicia pojęciowe ujmuje zasadniczo w ich związku, ich zazębieniu, ich ruchu, ich powstawaniu i zanikaniu, procesy w rodzaju opisanych są tylko potwierdzeniem jej własnej metody. Przyroda jest probierzem dialektyki i trzeba przyznać nowoczesnemu przyrodoznawstwu, że dostarczyło dla tej próby nadzwyczaj obfitego, co dzień rosnącego materiału i dowiodło przez to samo, że w przyrodzie wszystko dzieje się w ostatniej instancji dialektycznie, nie zaś metafizycznie. Ponieważ jednak przyrodników, którzy nauczyli się myśleć dialektycznie, można do dziś dnia policzyć na palcach, przeto bezgraniczny zamęt, panujący obecnie w przyrodoznawstwie teoretycznym i wprawiający w rozpacz zarówno nauczycieli, jak uczniów, zarówno autorów jak czytelników, daje się wytłumaczyć jako następstwo tego konfliktu między odkrytymi wynikami a tradycyjnym sposobem myślenia.

Ścisłe przedstawienie wszechświata, jego rozwoju oraz rozwoju ludzkości, jak również przedstawienie odbicia tego rozwoju w głowach ludzkich, może więc być osiągnięte tylko na drodze dialektycznej, przy stałym uwzględnieniu powszechnego oddziaływania wzajemnego procesów stawania się i zanikania, zmian postępowych lub wstecznych. I w tym właśnie sensie wystąpiła od razu nowsza filozofia niemiecka. Kant rozpoczął swą działalność od tego, że niezmienny newtonowski układ słoneczny, który po otrzymaniu osławionego pierwszego impulsu miał trwać wiecznie, przeobraził w proces historyczny: w proces powstania słońca i wszystkich planet z wirującej masy mgławicowej. Przy tym wprowadził on już wówczas wniosek, że to powstanie układu słonecznego zakłada również nieu-

chronnie jego przyszłą zagładę. Pogląd Kanta w pół wieku później został uzasadniony matematycznie przez Laplace'a, a po upływie jeszcze połowy stulecia spektroskop wykazał istnienie w przestrzeni kosmicznej takich właśnie rozżarzonych mas gazowych w różnych stopniach zagęszczenia.

Ta nowsza filozofia niemiecka znalazła swe uwieńczenie w systemie Hegla, w którym po raz pierwszy — to jest jego wielka zasługa — cały świat przyrody, historii i ducha przedstawiony został jako proces, tzn. w ciągłym ruchu, zmianie, przeobrażeniu i rozwoju, i podjęta została próba wykazania wewnętrznego związku w tym ruchu i rozwoju. Z tego punktu widzenia historia ludzkości przestała wydawać się jedynie bezładnym kłębowiskiem bezmyślnych gwałtów, które wszystkie jednakowo zasługują na potępienie przed trybunałem dojrzałego dziś rozumu filozoficznego i które najlepiej należałoby puścić co rychlej w niepamięć — natomiast wystąpiła jako proces rozwoju samej ludzkości, przy czym zadaniem myśli stało się teraz wyśledzić stopniowe posuwanie się tego procesu poprzez wszystkie manowce i wykazać jego wewnętrzną prawidłowość poprzez wszystkie pozorne przypadkowości.

Nie jest tu ważne, że Hegel zadania tego nie rozwiązał. Jego epokową zasługą było samo postawienie tego zadania. Jest to bowiem zadanie, którego rozwiązaniu jednostka nigdy nie podoła. Jakkolwiek Hegel był obok Saint-Simona najuniwersalniejszym umysłem swego czasu, to jednak nie mógł on wyjść, po pierwsze, poza ograniczony z konieczności obręb swojej własnej wiedzy, po wtóre, poza obręb wiedzy i poglądów swojej epoki, również ograniczonych pod względem zakresu i głębi. Odegrała tu rolę jeszcze trzecia okoliczność: Hegel był idealistą, to znaczy, że powstałych w głowie ludzkiej myśli nie uważał za mniej lub więcej abstrakcyjne odbicie rzeczywistych przedmiotów i procesów, lecz, przeciwnie — rzeczy i ich rozwój wydawały mu się tylko urzeczywistnionymi odbiciami „idei", która istniała gdzieś już przed początkiem świata. Tym samym wszystko postawione zostało na głowie i rzeczywisty związek rzeczy w świecie został odwrócony. Dlatego też, pomimo słusznego i genialnego nawet ujęcia niektórych poszczególnych związków przez Hegla, wiele musiało w jego przedstawieniu — z podanych wyżej przyczyn — wypaść nawet w szczegółach jako łatanina, jako sztuczna i po prostu wypaczona konstrukcja. System heglowski był jako taki całkowicie poronionym płodem — ale też ostatnim w swoim rodzaju. Ponadto bowiem cierpiał ten system jeszcze na nieuleczalną sprzeczność wewnętrzną; z jednej strony, za istotną przesłankę miał pojmowanie historyczne, ujmujące dzieje ludzkości jako proces rozwojowy, który z natury swej nie może znaleźć kresu intelektualnego przez odkrycie tzw. prawdy absolutnej; z drugiej strony jednak, sy-

stem Hegla podaje się za kwintesencję tej właśnie prawdy absolutnej. Wszechogarniający, raz na zawsze zakończony system poznania historii i przyrody pozostaje w sprzeczności z podstawowymi prawami myślenia dialektycznego, co jednak wcale nie wyklucza, lecz, przeciwnie, zakłada, że systematyczne poznanie całego świata zewnętrznego może czynić olbrzymie postępy z pokolenia na pokolenie.

Zrozumienie zupełnej opaczności dotychczasowego idealizmu niemieckiego prowadziło nieuchronnie do materializmu, ale oczywiście nie do czysto metafizycznego, wyłącznie mechanistycznego materializmu XVIII wieku. W przeciwieństwie do naiwnie rewolucyjnego, prostego odrzucenia całej dotychczasowej historii materializm nowoczesny widzi w niej proces rozwoju ludzkości i stawia sobie za zadanie odkrycie praw jego ruchu. W przeciwieństwie zarówno do poglądów francuskich myślicieli XVIII wieku, jak też do spotykanych jeszcze u Hegla zapatrywań na przyrodę jako niezmienną całość wraz z wiecznymi ciałami niebieskimi obracającą się w wąskim kręgu, jak nauczał Newton, wraz z niezmiennymi gatunkami istot organicznych, jak nauczał Linneusz — materializm nowoczesny uogólnia nowsze postępy przyrodoznawstwa, zgodnie z którymi przyroda ma także swoją historię w czasie, ciała niebieskie jak również zaludniające je w sprzyjających warunkach gatunki organizmów powstają i zanikają, a kręgi ich obrotów, o ile w ogóle przyjmujemy ich istnienie, przybierają nieskończenie większe rozmiary. W obu wypadkach materializm jest z istoty swej dialektyczny i nie wymaga już filozofii stojącej ponad innymi naukami. Z chwilą gdy żąda się od każdej poszczególnej nauki, aby zdała sobie sprawę ze swego miejsca w ogólnym związku rzeczy i wiedzy o rzeczach — wszelka odrębna nauka o związku wszechrzeczy staje się zbędna. Z całej dotychczasowej filozofii pozostaje wtedy jako samodzielna dziedzina tylko nauka o myśleniu i jego prawach — logika formalna i dialektyka. Wszystko inne rozpływa się w pozytywnej nauce o przyrodzie i historii.

Skoro jednak przewrót w poglądach na przyrodę mógł dokonywać się tylko w miarę tego, jak badania dostarczały odpowiedniego pozytywnego materiału poznawczego, to o wiele wcześniej wystąpiły na jaw fakty historyczne, które wywołały decydujący zwrot w pojmowaniu dziejów. W roku 1831 doszło w Lyonie do pierwszego powstania robotników; w latach 1838 — 1842 pierwszy ruch robotniczy w skali narodowej, czartyzm angielski, osiągnął swój punkt szczytowy. Walka klasowa między proletariatem a burżuazją występowała na plan pierwszy w historii najbardziej przodujących krajów Europy w miarę rozwoju, z jednej strony — wielkiego przemysłu, z drugiej — świeżo zdobytego panowania politycznego

burżuazji. Teoriom ekonomii burżuazyjnej o tożsamości interesów kapitału i pracy, o powszechnej harmonii i powszechnym dobrobycie ludu jako następstwie wolnej konkurencji — zadawały coraz dobitniej kłam fakty. Z wszystkimi tymi faktami nie można już było nie liczyć się, podobnie jak z francuskim i angielskim socjalizmem, który był ich wyrazem teoretycznym, jakkolwiek wysoce niedoskonałym. Ale dawne idealistyczne pojmowanie dziejów, które nie było jeszcze wyparte, nie znało żadnych walk klasowych, opartych na materialnych interesach, nie znało w ogóle żadnych interesów materialnych. Produkcją i wszelkimi stosunkami ekonomicznymi zajmowało się ono tylko mimochodem jako podrzędnymi elementami „historii kultury".

Nowe fakty zmuszały do poddania całej dotychczasowej historii ponownemu zbadaniu. I oto okazało się, że cała dotychczasowa historia była historią walk klasowych [1]), że te zwalczające się wzajem klasy społeczne były każdorazowo wytworami stosunków produkcji i wymiany, słowem — stosunków ekonomicznych swojej epoki. Okazało się więc, że każdorazowa struktura ekonomiczna społeczeństwa stanowi realną podstawę, za pomocą której daje się w ostatniej instancji wytłumaczyć cała nadbudowa instytucji prawnych i politycznych, jak również wyobrażeń religijnych, filozoficznych i innych, właściwych każdemu okresowi historycznemu. Tym samym idealizm został wypędzony ze swego ostatniego schronienia — z pojmowania historii; powstało materialistyczne pojmowanie dziejów i znalazła się droga do tłumaczenia świadomości ludzi przez ich byt, a nie, jak dotąd — bytu ludzi przez ich świadomość.

Ale i dotychczasowy socjalizm był tak samo nie do pogodzenia z tym materialistycznym pojmowaniem historii, jak pogląd francuskich materialistów na przyrodę był nie do pogodzenia z dialektyką i nowszym przyrodoznawstwem. Dotychczasowy socjalizm krytykował wprawdzie istniejący kapitalistyczny sposób produkcji i jego następstwa, nie mógł ich jednak wyjaśnić, a więc też uporać się z nimi, mógł je tylko po prostu odrzucić, jako złe. Chodziło jednak o to, by z jednej strony przedstawić w jego związku historycznym ten kapitalistyczny sposób produkcji i jego konieczność w pewnym określonym okresie historycznym, a więc też konieczność jego upadku, z drugiej zaś strony, żeby odsłonić jego charakter wewnętrzny, wciąż jeszcze pozostający w ukryciu, gdyż dotychczasowa krytyka zajmowała się bardziej złymi następstwami niż samym biegiem rzeczy. To właśnie dokonane zostało przez odkrycie wartości dodatkowej.

---

[1]) W odnośnym ustępie włączonym do książki „Rozwój socjalizmu od utopii do nauki" Engels dodał tu: „z wyjątkiem stanu pierwotnego". — Red.

Wykazano, że podstawową formą kapitalistycznego sposobu produkcji i dokonywanego za jego sprawą wyzysku robotnika jest przywłaszczanie nie opłaconej pracy; że kapitalista, nawet gdy kupuje siłę roboczą swego robotnika płacąc pełną jej wartość, którą posiada ona jako towar na rynku towarowym, wydobywa jednak z tej siły roboczej więcej wartości, niż za nią zapłacił; że ta wartość dodatkowa w ostatniej instancji stanowi sumę wartości, z której w rękach klas posiadających nagromadza się wzrastająca wciąż masa kapitału. Wyjaśniony został zarówno przebieg produkcji kapitalistycznej, jak i produkcji kapitału.

Oba te wielkie odkrycia — materialistyczne pojmowanie dziejów i odsłonięcie tajemnicy produkcji kapitalistycznej za pośrednictwem wartości dodatkowej — zawdzięczamy Marksowi. One to uczyniły socjalizm nauką, którą należy teraz przede wszystkim rozwijać dalej we wszystkich jej szczegółach i powiązaniach.

KRONIKA POLSKA

A. Z FRONTU WALKI O PRZEŁOM W SZKOLNICTWIE

I. Komitety rodzicielskie

Ostatnie 6 miesięcy naszej pracy (od maja br.) — to uparta walka o przełom na terenie szkolnictwa i oświaty w Polsce. Prowadzą ją władze szkolne wespół ze Związkiem Nauczycielstwa Polskiego pod przewodnictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej.

Programową w tym względzie enuncjacją stała się broszura Józefa Kowalczyka, kierownika Wydziału Oświaty KC PZPR, pt. „Aktualne zagadnienia oświatowe" szeroko rozprowadzona między działaczami nauczycielskimi w całym kraju, a omawiająca podstawowe problemy i zadania, które znalazły wyraźne uwzględnienie w debatach Kongresu PZPR. Omawia ona najpilniejsze zadania organizacyjne na odcinku szkolnictwa zawodowego w sensie zespolenia tego szkolnictwa w ramach jednego ośrodka dyspozycyjnego, jakim jest C.U.S.Z., podkreśla potrzebę podjęcia skoncentrowanego wysiłku w celu możliwie najszybszej realizacji obowiązku siedmioletniego, powszechnego nauczania wysuwając jako punkty akcji frontalnej: likwidację punktów bezszkolnych, podniesienie stopnia organizacyjnego szkół o 1 nauczycielu oraz dalsze polepszenie składu społecznego młodzieży szkół średnich drogą przede wszystkim szybkiego rozwoju instytucji burs, internatów i systemu stypendiów.

Następnie broszura porusza zagadnienie kształcenia i dokształcania nauczycieli dla potrzeb naszej szkoły, problem coraz ściślejszego wiązania szkoły ze społeczeństwem, z jego przodującą siłą, z klasą robotniczą i pracującym chłopstwem poprzez wybór nowych ludzi, oddanych sprawie szkoły, do komitetów rodzicielskich i szkolnych komitetów opiekuńczych.

Byliśmy już świadkami i uczestnikami na przestrzeni minionych miesięcy realizacji szeregu punktów tego programu.

Oto na podstawie zarządzenia Ministra Oświaty z dnia 26. II. 1949 r. przeprowadzono w czasie do 15 maja br. wybory nowych komitetów rodzicielskich w przedszkolach, szkołach ogólnokształcących stopnia podstawowego i licealnego, w zakładach kształcenia nauczycieli i w szkołach zawodowych oraz powołano do życia przy wielu szkołach, a zwłaszcza przy liceach pedagogicznych i przy szkołach zawodowych, szkolne komitety opiekuńcze.

Komitety rodzicielskie, wbrew tradycjom minionego okresu, otrzymały bardzo poważne zadania natury przede wszystkim pedagogicznej. Wyrażają się one we współpracy ze szkołą: 1) nad realizacją powszechności nauczania w szkole podstawowej; 2) w udostępnieniu dzieciom robotników, małorolnych i średniorolnych chłopów dróg dalszego kształcenia się; 3) w czuwaniu nad demokratycznym kierunkiem wychowania dzieci i młodzieży szkolnej; 4) w zwalczaniu wpływów elementów reakcyjnych na dzieci i młodzież; 5) w propagowaniu wśród rodziców i społeczeństwa zasad postępowego wychowania dzieci i młodzieży w szkole i w domu; 6) w organizowaniu dożywiania w szkole, akcji wczasów i opieki nad zdrowiem; 7) w roztaczaniu opieki nad dziećmi robotników, pracujących chłopów, nad sierotami, półsierotami oraz nad dziećmi potrzebującymi opieki pozadomowej, np. przez zaopatrywanie ich w odzież, obuwie, podręczniki i przybory szkolne.

Nowy regulamin komitetów rodzicielskich akcentuje znaczenie harmonijnej wychowawczej współpracy szkoły i domu, rolę pomocy nauczycielowi w urządzaniu uroczystości szkolnych, przedstawień, wycieczek, w zaspokajaniu przez samorządy potrzeb gospodarczych i sanitarnych szkół itp.

Drugi poważny czynnik społecznego oddziaływania na szkołę — to tzw. szefostwo zakładów pracy, które prowadzić ma do ściślejszego związania szkoły i nauczyciela z klasą robotniczą i masami chłopskimi.

Praktyka paromiesięczna zdołała wykazać, że zarówno komitety rodzicielskie jak i szkolne komitety opiekuńcze stały się poważnym czynnikiem pomocy i współdziałania w stosunku do nauczycielstwa.

Wybory do komitetów rodzicielskich objęły poważną liczbę, bo 21 600 szkół, a w skład ich weszło blisko ćwierć miliona osób, na ogół pełnych zapału i inicjatywy, oddanych sprawie Polski Ludowej. Zorganizowano około 6 tysięcy szkolnych komitetów opiekuńczych, co dowodzi żywego zainteresowania klasy robotniczej potrzebami szkolnictwa i oświaty.

Działalność tych komitetów jest widoczna. Wyraziła się ona w przygotowaniach do obchodów pierwszomajowych w szkołach, w pomocy przy organizowaniu uroczystego zakończenia roku szkolnego, w przygotowaniu letniej akcji kolonijnej i wczasowej dla dzieci, w pomocy przy remontach szkół, w przygotowaniach szkół do rozpoczęcia nowego roku szkolnego itp.

Z pomocą w zakresie trudnych spraw wychowania oraz z praktycznymi radami dotyczącymi problemu jak najszerszego współdziałania rodziców ze szkołą śpieszy już dziś, ukazujące się od nowego roku szkolnego, miesięczne pismo pt. „Szkoła i Dom", które stanie się, jak można przypuszczać, poważnym źródłem informacji dla kierowników, dyrektorów szkół i członków szkolnych komitetów rodzicielskich. Pismo to, będące organem Ministerstwa Oświaty i Związku Nauczycielstwa Polskiego, pragnie służyć, jak czytamy w „Słowie od redakcji" („Szkoła i Dom" nr 1 — wrzesień 1949), sprawie demokratyzacji szkoły polskiej i wychowania rodzinnego. Pragnie być pomocą dla komitetów rodzicielskich i szkolnych komitetów opiekuńczych w ich wielostronnej działalności, pragnie informować o najbardziej aktualnych zagadnieniach dotyczących organizacji nauczania i wychowania: w przedszkolu, szkole ogólnokształcącej, zawodowej i zakładach kształcenia nauczycieli.

Pragnie umożliwić szeroką wymianę doświadczeń z zakresu działalności komi-

tetów rodzicielskich i komitetów opiekuńczych oraz doświadczeń z pracy wychowawczej w rodzinie.

Pragnie służyć rodzicom radą we wszystkich sprawach związanych z racjonalnym wychowaniem dziecka i stworzeniem mu właściwych warunków do pracy w szkole i w domu.

Pragnie, by sprawy dziecka i jego potrzeby znalazły jak największe zrozumienie w społeczeństwie.

Pragnie stać się trybuną, w której rodzice i opiekunowie będą poruszali wszystkie problemy i bolączki związane z wychowaniem dzieci.

Redakcja apeluje do rodziców, komitetów rodzicielskich i szkolnych komitetów opiekuńczych o nawiązanie stałego i systematycznego kontaktu z pismem, o informowanie o pracach, osiągnięciach i trudnościach.

II. Ogólnopolski Zjazd Inspektorów Szkolnych w Warszawie

Na porządku dziennym Pierwszego Ogólnopolskiego Zjazdu Inspektorów Szkolnych, który odbył się w dniach od 25 do 29 maja br., znalazły się najbardziej podstawowe i aktualne problemy szkolne.

Omówione one zostały w referatach następujących:

1) H. Garbowski — Realizacja powszechności nauczania.
2) Wł. Ozga — Budownictwo i wyposażenie szkół jako współczynnik powszechności nauczania.
3) J. Barbag — Zagadnienia programów szkolnych i wyników nauczania.
4) J. Szurek — Organizacja pracy wychowawczej w szkole i rola inspektora szkolnego.
5) St. Trojanowski — Polityka personalna, kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich.
6) M. Falski — Problemat wyrównania powszechnego nauczania na poziomie szkoły siedmioklasowej.

Zjazd opracował szczegółowo zagadnienie należytej ewidencji dzieci w wieku szkolnym, zorganizowanej akcji przeciw corocznemu odsiewowi dzieci ze szkoły, pomocy materialnej dla uczniów najbiedniejszych, reorganizacji sieci szkolnej i podniesienia stopnia organizacyjnego niżej zorganizowanych szkół wiejskich. Szczególną uwagę zwrócono na sprawę obwodów szkolnych o małej liczbie dzieci. Jako środki zaradcze wysunięto w obecnej sytuacji komasację tych obwodów szkolnych. Zjazd inspektorów wskazał wszystkim jego uczestnikom na ambitne zadanie Planu 6-letniego odnośnie realizacji idei powszechności 7-letniej szkoły oraz pokazał etapy pośrednie tej drogi. Zjazd zajął się problemem treści, jakie obowiązywać mają w nauczaniu poszczególnych przedmiotów. Wskazał na marksizm-leninizm jako na filozoficzną, światopoglądową podbudowę nowych programów. Na tle zjazdowych referatów i komisyjnych dyskusji kierownik Wydziału Oświaty KC PZPR w przemówieniu wygłoszonym w ostatnim dniu zjazdu wskazał na konieczność postawienia przed nauczycielstwem obowiązku zdobycia znajomości praw rozwoju społecznego i podstawowych założeń socjalistycznej pedagogiki, bowiem to tylko pozwoli mu na swobodne posługiwanie się materiałem naukowym, który przynoszą z sobą nowe programy.

Konferencja inspektorów szkolnych była poważnym wydarzeniem w naszym życiu oświatowym. Wywarła ona swój wpływ korzystny na dalsze prace Ministerstwa, kuratoriów i inspektoratów.

Brał w niej udział przez cały czas trwania minister Oświaty dr St. Skrzeszewski dokonując w zakończeniu podsumowania prac i ustalenia wytycznych dla dalszej terenowej działalności inspektorów w podległych im powiatach.

Ogólnopolski Zjazd Inspektorów Szkolnych był to par excellence zjazd roboczy. Pięć dni długotrwałych prac komisyjnych i debat plenarnych dało uczestnikom dobrą orientację w głównych problemach zjazdu. Do niedociągnięć zjazdu zaliczyć należy w głównej mierze braki, jakimi odznaczały się posiedzenia plenarne, tzn. słabo brzmiący ton krytyki w stosunku do przerostów i wypaczeń biurokratycznych.

IV. U progu nowego roku szkolnego

Rozpoczęciu roku szkolnego 1949/50 towarzyszyła wyjątkowo żywa uwaga całego społeczeństwa. Życzliwość ta w stosunku do młodzieży, nauczycielstwa i samej instytucji nowej szkoły polskiej manifestowała się w trakcie capstrzyków i pochodów młodzieżowych, na okolicznościowych masówkach fabrycznych i zebraniach, przy stoiskach z książkami szkolnymi, na łamach dzienników i czasopism. Oficjalny wyraz troski Rządu Polski Ludowej w stosunku do szkoły znalazło nauczycielstwo i całe społeczeństwo w inauguracyjnym przemówieniu radiowym ministra Oświaty wygłoszonym w dniu 1 września br. Do najważniejszych zadań wysuniętych na bieżący rok szkolny zalicza minister Oświaty zadania następujące:

1) dalsze pogłębienie i nasilenie pracy ideologicznej i wychowawczej szkoły;
2) realizację powszechności nauczania, tzn. objęcie wszystkich dzieci szkołą, walkę z „odsiewem" i dążenie do stałego podnoszenia poziomu organizacyjnego szkoły;
3) zwiększenie wydajności pracy dydaktycznej i wychowawczej szkół wszystkich typów i stopni.

Przemówienie zapowiada bezwzględną walkę na terenie szkoły polskiej z kosmopolitycznym nowinkarstwem pedagogicznym, przeciwstawiając mu doświadczenie szkolne Związku Radzieckiego, własne postępowe tradycje narodowe i najlepsze osiągnięcia pedagogiczne polskich nauczycieli. Wskazuje ono następnie na wielki dorobek szkoły polskiej, wyrażający się w nowych programach nauczania, opartych o naukowe podstawy marksizmu-leninizmu i przenikniętych duchem ludowego patriotyzmu i proletariackiego internacjonalizmu. Dokładne poznanie, gruntowne przemyślenie i przystąpienie do ich realizacji — to praca, jaka czeka nauczycielstwo w tym roku, który stać się winien rokiem walki o nową socjalistyczną treść nauczania, rokiem zdecydowanego przełomu ideologicznego w masie nauczycielskiej.

Prasa codzienna przyniosła z okazji rozpoczynającego się nowego roku szkolnego wypowiedzi najbardziej miarodajnych osobistości.

W „Trybunie Ludu" z dnia 28. VIII. br. Józef Kowalczyk w artykule pt. „W walce o przełom w szkolnictwie" omawia główne osiągnięcia naszego szkolnictwa w okresie lat powojennych, rozwijającego się żywo dzięki serdecznej opiece, jaką otaczają je Partia i Rząd Ludowy. Wskazuje jednak równocześnie na niedociągnięcia i braki niektórych ogniw aparatu oświatowego, które to ogniwa z niedosta-

zecznym poczuciem odpowiedzialności podeszły np. do sprawy przygotowania lokali do rozpoczęcia roku szkolnego. Artykuł zapowiada dalsze wzmożenie wysiłków partii, rządu i całego aparatu oświatowego w celu dokonania niezbędnego przełomu w szkolnictwie. Sprawie tej służyć mają wrześniowe wojewódzkie partyjne narady oświatowe i powiatowe konferecje nauczycielskie, centralne narady aktywu szkolnego ZMP i konferencje przedstawicieli komitetów rodzicielskich i opiekuńczych, mające za zadanie uaktywnienie tych komitetów po linii interesu szkoły.

W dniu 30. VIII „Trybuna Ludu" zamieściła artykuł pióra wiceministra dra Henryka Jabłońskiego pt. „Nowy etap pracy polskich szkół ogólnokształcących". Artykuł bilansuje nasz dorobek na odcinku szkolnictwa podstawowego, wyrażający się np. prawie trzykrotnym w stosunku do roku szkolnego 1945/46 wzrostem liczby uczniów w klasach siódmych, znacznymi wynikami w zakresie podnoszenia stopnia organizacyjnego szkół o 3 i 4 nauczycielach, w znacznym, bo 3000 liczącym, wzroście liczby etatów nauczycielskich. Artykuł omawia również osiągnięcia Polski Ludowej w zakresie średniej szkoły ogólnokształcącej, sygnalizując przejęcie przez państwo pod swój bezpośredni zarząd w br. szkolnym wszystkich szkół średnich, prowadzonych przez samorząd.

Upaństwowienie szkolnictwa średniego przyniesie w konsekwencji dalszą zmianę składu socjalnego uczniów. W r. szk. 1948/49 dzieci robotników i chłopów pracujących stanowiły 42,2% ogółu uczniów, gdy w r. 1938/39 tylko 13,7%. W bieżącym roku szkolnym procent ten będzie jeszcze korzystniejszy dzięki wprowadzeniu specjalnych komisji społecznych i dzięki wzmożeniu akcji stypendialnej w stosunku do dzieci robotników i pracującego chłopstwa. Największe nasilenie akcji stypendialnej skierowane będzie na licea pedagogiczne, gdzie przewiduje się objęcie nią 60% młodzieży. Artykuł zapowiada w konkluzji korzystniejsze warunki pracy szkoły polskiej w nadchodzącym roku.

V. Wrześniowe konferencje nauczycielskie

Nauczycielskie konferencje powiatowe, które odbyły się w całym kraju (w dniach 10 i 11 oraz 17 i 18 września br.) obradowały w atmosferze żywego zainteresowania społeczeństwa. Organizowane przez władze szkolne przy współpracy ZNP stały się konferencje poważnym środkiem mobilizacji nauczycielstwa względem zadań, które postawił szkole nowy rok. Na gruncie tych narad zetknęli się bezpośrednio po raz pierwszy w skali tak masowej kierownicy oświaty i ich najbliżsi współpracownicy ze szczebla centralnego i okręgowego, autorzy programów z nauczycielstwem szkół podstawowych, przedszkoli, szkół średnich, domów dziecka, oświaty dorosłych itp.

W wielu miastach witano te zjazdy nauczycielskie w sposób niebywale okazały. Dekorowano gmachy flagami, zdobiono witryny sklepowe, wysyłano ekipy robotnicze wprost z fabryk z pozdrowieniami i życzeniami. Zadzierzgnęła się serdeczna i mocna więź nauczyciela z robotnikiem

Jakież to problemy wychowawcze i dydaktyczne wystąpiły na tych konferencjach?

W bardziej konkretny niż dotychczas sposób spojrzało nauczycielstwo na p r o b l e m w a l k i o p o k ó j. Zobaczyło w nim mobilizującą do czynu ideę wychowawczą. Walka nauczyciela polskiego o pokój to jego wewnętrzne zdyscyplinowanie na terenie szkolnym, to nieustanna uporczywość zabiegów o coraz lepsze wyniki nauczania, to serdeczne przejęcie się realizacją planu w zakresie

pracy nad analfabetami, to aktywizacja społeczna i ideologiczna kobiet wiejskich w ramach Ligi Kobiet i Kół Gospodyń. to akcja uświadamiająca społeczeństwo o wrogiej robocie imperialistycznego obozu w świecie i o sprzymierzonej z tymi siłami polityce Watykanu. Walka ta splata się nieodłącznie z walką ludów w świecie o wolność i społeczne wyzwolenie, z walką o doskonalsze formy współżycia między narodami, z walką o socjalizm.

Referaty inspektorów szkolnych rzuciły światło na zakres i treść dokonanych prac na odcinku oświatowym powiatu. Podsumowały ten dorobek oraz dały w pewnym stopniu wytyczne działania na rok nowy. W niektórych z nich ujrzeliśmy pokazanych żywych ludzi, owocnie i z oddaniem trudzących się w szkołach.

Referaty były zwierciadłem, w którym uczestnicy konferencji zobaczyli inspektora w świetle swoich wysiłków i swoich niejednokrotnie poważnych błędów. Spojrzeniu na problem pracy inspektora i jego współpracowników pedagogicznych towarzyszyła tu i ówdzie ostra krytyka ze strony nauczycieli. Uderzało w referatach i w dyskusjach usiłowanie wykrycia braków i potrzeb powiatu w postaci dokładnej i konkretnej. Ustalały one np. liczby dzieci nie objętych szkołą, liczby punktów bezszkolnych, liczby analfabetów objętych i nie objętych nauczaniem, liczby odremontowanych i odbudowanych izb szkolnych, sumy wydatkowane na poszczególne potrzeby szkolne.

Wytykano inspektorom niewłaściwą gospodarkę kadrami i etatami, zwłaszcza na odcinku nauczycielstwa niewykwalifikowanego. Obserwuje się w dalszym ciągu lokowanie tych nauczycieli po wsiach w jednoklasówkach, skąd trudno dojeżdżać do miast na konsultacje, gdzie niesposób korzystać z doświadczeń szkolnych kolegów. Alarmowano o podręczniki szkolne dostosowane do nowych programów, skupiano się na problemie pracy organizacji szkolnych, konstatowano konkretne braki w zakresie opieki lekarskiej nad szkołami, domagano się praktycznego rozwiązania problemu dowożenia dziatwy do szkół, poruszano problem burs i internatów.

Pozornie odrębnym zagadnieniem konferencji były zakładowe organizacje związkowe, w istocie zaś sprawę te uczynili referenci słusznie jednym z czynników mających wyrazić sobą dbałość o wysoki poziom pracy szkół, o zaspokojenie materialnych i kulturalnych potrzeb związkowego nauczycielstwa. Nie ulega wątpliwości, iż powiązanie zawodowej organizacji nauczycielskiej ze szkołami przynieść musi w rezultacie zwiększenie poczucia odpowiedzialności za wykonywaną wspólnie pracę wychowawczą, za wyniki nauczania, za właściwy, harmonijny tok działania szkolnego, za higienę pracy w izbach szkolnych, za racjonalne korzystanie ze świadczeń socjalnych, wczasowych, kulturalnych i innych. Ogniska związkowe żyły i egzystowały w stanie izolacji. Daleko stały od trosk członków, nie obserwowały ludzi w procesach pracy, nie czuły tętna szkolnego życia.

Drugi dzień konferencji, poświęcony zagadnieniom wewnętrzno-szkolnym, ogniskował uwagę uczestników na sprawie nowych programów nauczania. Podział na sekcje umożliwił czynniejszy udział w pracach i w dyskusjach liczniejszym zespołom nauczycieli. Charakterystykę nowych programów poprzedziło omówienie ich założeń ideologicznych, po czym referenci w sposób bardziej analityczny zbliżyli słuchaczy do materiału nauczania poszczególnych przedmiotów. Poważnym brakiem pracy sekcyjnej było to, że programy nie dotarły do rąk nauczycieli. W niejednym powiecie korzyści wynikające z tych prac były minimalne, a czas raczej

werbalnie niż praktycznie wypełniony. Niemniej praca ta dała okazję nauczycielstwu do omówienia różnych szczegółowych trudności szkolnych. Stawiano sobie pytania i odpowiadano na nie w związku z pomocami szkolnymi, bibliotekami, świetlicami szkolnymi, w związku z podręcznikami, w związku z trudnościami w pracy na terenie oddziałów łączonych i w związku z wielu innymi kwestiami.

Osobnym rozdziałem dyskusji konferencyjnych był problem samokształcenia. Stało się ono dla nauczycielstwa palącą potrzebą wobec zadań i trudności, które stawiają nowe programy. Słyszeliśmy tu po raz pierwszy donośne wołanie mas nauczycielskich o akcję zorganizowanego, powszechnego samokształcenia ideologicznego.

O wielu interesujących, żywych kwestiach mówiło się na tych konferencjach. Wszyscy referenci i przeważająca liczba mówców wyrażali swymi głosami wolę obalenia w umysłach nauczycieli starego poglądu na rolę i zadania szkoły. Konferencję niewątpliwie pogłębiły w społeczeństwie zrozumienie dla szkoły, a nauczycielstwu dały pełniejsze uświadomienie sobie zagadnienia demokratyzacji oświaty.

Wiele niedociągnięć wykazały konferencje. Nie ustosunkowały się one np. należycie do problemu młodego nauczyciela, o którym prawie zapomniały.

Ale stwierdziliśmy równocześnie, że większość inspektorów w Polsce podjęła poważny trud zobrazowania stanu szkoły i pracy oświatowej na podległych sobie terenach; że trud ten wzmógł w samych inspektorach poczucie odpowiedzialności za całość może po raz pierwszy z taką dokładnością uwypuklonych i uświadomionych sobie zadań i obowiązków, że zamanifestowało się praktycznie współdziałanie w zakresie spraw oświaty czynników partyjnych, szkolnych i związkowych, współdziałanie na wszystkich szczeblach hierarchii i odpowiedzialności; że konferencje stanowią dalszy krok, który pogłębił przełom ideologiczny, że wreszcie szkoła polska z tej akcji wyszła z wyraźnymi, niezbędnymi dla jej dalszej pracy wynikami.

B. Z OBRAD IV KONFERENCJI MIĘDZYNARODOWEJ FEDERACJI ZWIĄZKÓW NAUCZYCIELSKICH W WARSZAWIE (13 — 16. VIII 1949 r.)

W dniach od 13 do 16 sierpnia br. odbywała swoje obrady w Warszawie, w sali zjazdowej ZNP, IV Konferencja Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich. Delegacje zagraniczne, które zjechały do Warszawy z dwudziestu kilku krajów świata, witali: imieniem ŚFZZ jej sekretarz — ob. Bolesław Gebert, imieniem polskiego ruchu zawodowego przewodniczący CRZZ — ob. Aleksander Zawadzki, z ramienia Ministerstwa Oświaty przemawiał na otwarciu wiceminister ob. dr Henryk Jabłoński, z ramienia władz stołecznych ze słowami powitania zwrócił się do delegatów nauczycielskich prezydent miasta ob. Tołwiński.

Od pierwszych do ostatnich chwil pobytu uczestników konferencji w Polsce towarzyszyła im serdeczna troska całego społeczeństwa polskiego o to, by pobyt ich w naszym kraju i w stolicy, najbardziej dotkniętej skutkami wojny ze wszystkich stolic świata, minął w najlepszym nastroju i by dał jak najlepsze rezultaty.

Organizatorem i gospodarzem konferencji był Zarząd Główny Związku Nauczycielstwa Polskiego. Wśród wielu delegacji, jakie zjechały do Warszawy, wyróżniły się swoją liczebnością i żywym udziałem w obradach: delegacja radziecka z Na-

dzieją Parfionową na czele, delegacja francuska z sekretarzem generalnym Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich Pawłem Delanoue, delegacja czechosłowacka z przewodniczącym czechosłowackiego Związku Pracowników Oświaty Władysławem Koubekiem na czele, delegacja węgierska i rumuńska. Należy podkreślić również udział w pracach konferencji delegacji chińskiej, koreańskiej, mongolskiej, delegacji Marokka, delegacji Senegalu z młodym postępowym działaczem murzyńskim Diaque Mody. Obok wymienionych uczestnikami konferencji byli w charakterze upełnomocnionych delegatów lub obserwatorów Niemcy (ze strefy radzieckiej), Austriacy, Anglicy, Amerykanie, Belgowie, Hiszpanie i inni.

Delegat postępowych nauczycieli niemieckich, dr Hans Siebert, z wielką troską mówił o nacisku, jaki wywierają imperialiści anglo-amerykańscy na młodzież niemiecką w zachodnich strefach Niemiec. Usiłują oni wychowywać młodzież w duchu nienawiści do narodów miłujących pokój, zwłaszcza do Związku Radzieckiego. Idee wolności i demokracji są tępione, postępowi nauczyciele terroryzowani przez reakcję. „Specjalne znaczenie ma dla nas — mówił Hans Siebert — serdeczne przyjęcie w Warszawie, na polskiej ziemi, gdzie hitlerowcy spowodowali tyle nieszczęścia i szkód. Na ruinach Waszego miasta przysięgliśmy sobie w duchu, że jako niemieccy nauczyciele i wychowawcy dołożymy wszystkich wysiłków, by nie dopuścić nigdy do nowej wojny między nami i polskim narodem. Granica na Odrze i Nysie jest granicą wolności i pokoju. W tym duchu wychowamy naszą młodzież".

Na porządku dziennym konferencji znalazła się przede wszystkim sprawa udziału nauczyciela i szkoły w walce ludów o pokój światowy oraz o społeczne i narodowe ich wyzwolenie. „Czarna Afryka Francuska — mówił na konferencji delegat Senegalu — jest dziś wprost przygnieciona przez wyzysk kapitalistów francuskich. Wyzysk ten będzie wzrastał — kontynuuje mówca — jeśli siły demokratyczne całego świata nie podadzą nam ręki, aby umożliwić wyrwanie się z kłów imperialistów, a przede wszystkim jankesów".

Konferencja omówiła i oświetliła sprawę sytuacji szkoły i oświaty oraz położenie nauczycieli w krajach kapitalistycznych stwierdzając stałe pogarszanie i obniżanie się poziomu życia nauczyciela i pracy szkoły. Na tym tle konferencja pokazała szkołę w ZSRR i w krajach demokracji ludowej, budujących socjalizm, jako obraz stałego, systematycznego i szybkiego postępu.

Delegaci, reprezentujący z górą 4-milionową rzeszę nauczycieli i pracowników oświatowych z całego świata, podzielili się swymi uwagami i doświadczeniami w dziedzinie wychowania dzieci i młodzieży w reprezentowanych przez siebie krajach uwypuklając niezwykle ciężką sytuację szkoły w krajach zależnych, gnębionych uciskiem państw imperialistycznych, w Hiszpanii, kraju reżimu frankistowskiego, w Boliwii, w południowej Korei i w innych.

Analizując te zagadnienia przewodnicząca delegacji radzieckiej Nadzieja Parfionowa stwierdziła, że np. we Francji nie jest realizowana reforma postępowa wielkiego humanisty prof. Langevina, co dałoby możność uczenia się każdemu dziecku francuskiemu. W Anglii nie jest wprowadzony w życie przyjęty przez rząd jeszcze w r. 1944 akt o oświacie. W szkołach początkowych brakuje 10 000 nauczycieli. Zaledwie 15% uczących się ma możność kontynuowania nauki w szkołach średnich. W szkołach szeroko stosowane są kary cielesne. W Niemczech zachodnich nic się nie zmieniło. W dalszym ciągu nauczyciele i uczniowie witają się znakiem hitlerow-

skim. Programy nauczania i podręczniki pozostały te same, a 80% nauczycieli to byli naziści.

Optymizmem zabrzmiały słowa delegata Chin Jau-Tsi-Go, który stwierdził, że w toku ciężkiej walki, jaką toczą od lat chińskie masy ludowe z wewnętrznymi grabieżcami i ich zagranicznymi opiekunami, inteligencja chińska potrafiła przekształcić wielomilionową armię ludową Chin w ośrodek masowego nauczania początkowego. Chiński nauczyciel ludowy w mundurze żołnierskim uczył w czasie wojny czytać i pisać miliony bojowników-chłopów. W ślad za wyzwoleńczą armią ludową posuwa się naprzód kultura ludowa. Na wyzwolonych ziemiach szybko wzrastają liczby szkół, szeroko otwierają się przed masami pracującymi wrota uczelni. Przed nauczycielstwem chińskim stają olbrzymie zadania wychowania młodzieży w duchu przyjaźni między narodami, w duchu pokoju i demokracji. Realizacja tych zadań uzależniona jest od pomocy najszerszych mas pracujących w walce o reformę szkoły i o demokratyczne zasady wychowania.

Dłuższy referat wygłosił na konferencji prezes Związku Nauczycielstwa Polskiego Wojciech Pokora n. t. „Stan oświaty i sytuacja nauczyciela w Polsce Ludowej". Referat zobrazował konferencji klasową treść szkoły i trudną sytuację nauczyciela w Polsce przedwrześniowej, wielkie trudności na odcinku zawodowego ruchu nauczycielskiego, przedstawił następnie stan zniszczenia i spustoszenia na terenie oświatowym, jakich dokonał okupant hitlerowski. Podstawową część referatu poświęcił prezes ZNP okresowi powojennej odbudowy, znaczonej szybkim tempem reformy na terenie szkolnictwa i oświaty, szkoleniem nowych kadr nauczycielskich, budownictwem szkolnym, zaopatrywaniem szkół w niezbędny sprzęt pomocowy, drukiem milionów podręczników i książek, uruchomieniem pracowni i wytwórni pomocy naukowych, opracowywaniem nowych, coraz lepszych programów, przebudową struktury ustrojowej szkolnictwa i instytucji oświatowych, podjęciem generalnej akcji walki z klęską analfabetyzmu, podjęciem i rozbudową wreszcie wielorakich form kształcenia i dokształcania dorosłych. Wszystko to dokonało się na tle i w oparciu o śmiały, realny program działania, zawarty w Manifeście Lipcowym PKWN, który wyznaczył kierunek i perspektywy oświaty Polski Ludowej. Referat prezesa ZNP dał podsumowanie całego pięcioletniego, twórczego, oświatowego budownictwa Polski Ludowej, jak również naszkicował perspektywy oświatowe Polski, które daje Plan Sześcioletni.

Cennym elementem uzupełniającym, jeśli chodzi o zagadnienie informacji o stanie szkolnictwa i oświaty w Polsce Ludowej, były zorganizowane przez Ministerstwo Oświaty specjalne konferencje, w czasie których delegaci zagraniczni otrzymali wyczerpujące wyjaśnienia w stosunku do interesujących ich kwestii.

Przedstawiono tu szereg spraw tyczących się wewnętrznego oblicza naszej szkoły, jej organizacji, metod nauczania, podstaw ideologicznych, religii itp.

Cenną pod względem artystycznym i pedagogicznym oprawą konferencji była wystawa ilustrująca dorobek Polski Ludowej na odcinku oświaty oraz główne kierunki działalności i osiągnięcia Związku Nauczycielstwa Polskiego. Część stoisk zajęły barwne plansze wystawowe podarowane Związkowi przez delegację radziecką, przedstawiające bogatą wielokierunkową pracę szkoły radzieckiej.

Przeciw formalizmowi pedagogicznemu

Jednym z zasadniczych referatów konferencji był niewątpliwie referat delegata Czechosłowacji, członka Egzekutywy Federacji ob. Oldricha Stelcleina n. t. „Wychowanie dzieci i młodzieży w duchu demokratycznym". Referent omówił problem ustrojowy szkoły, sprawę treści nauczania i wychowania oraz kwestię metod wychowawczych. Pierwszym warunkiem umożliwiającym wychowanie w duchu demokratycznym jest otwarcie przed młodzieżą szkoły w jak najszerszym zakresie. Nie chodzi tu tylko o młodzież podlegającą obowiązkowi szkolnemu, ale również i o tę, która uczęszcza względnie uczęszczać winna do szkół średnich i wyższych. Szkoła demokratyczna winna interesować się tym, kto przekracza jej progi. Wychowanie demokratyczne może krzewić i rozwijać się tylko tam, gdzie otwierają się perspektywy szkolne dla szerokich warstw ludowych, gdy mają one możność osiągać wyższą kulturę ogólną i fachową. Myśl o jak najdalszej przyszłości wychowanków stwierdza referent, jest jednym z najbardziej decydujących momentów wychowania. Jeśli uczniowie, dzieci i młodzież, pochodzący z klasy robotniczej nie mogą dostać się do wyższych sektorów wykształcenia, cały system szkolnictwa pozostaje systemem ekskluzywnym i antydemokratycznym.

Związek Radziecki jest wzorowym krajem, który zrealizował konieczny warunek wychowania naprawdę demokratycznego, tzn. system szkoły otwartej, system, który nie zawiera żadnych ślepych uliczek i zaułków szkolnych, który w rozmaitych typach szkolnictwa pozwala realizować zasadę przechodzenia ucznia do szkoły stopnia wyższego i który pozwala każdej narodowości uczyć się w swym ojczystym języku. Ten otwarty system szkolnictwa radzieckiego uzasadnia najpełniej fakt niebywałego wzrostu liczby uczniów. Liczba uczniów szkół średnich według statystyk z r. 1939 jest 4,5 razy wyższa od cyfry z r. 1933 i 15 razy wyższa od cyfr z r. 1914. W tym samym czasie liczba zakładów szkolnictwa wyższego powiększyła się 7 razy, zaś liczba ich słuchaczy wzrosła sześciokrotnie. Dziś nie tylko zostały usunięte szkody spowodowane przez wojnę w dziedzinie szkolnictwa wyższego, lecz istnieje o 42 szkoły wyższe więcej niż na początku wojny.

Zupełnie odmienna jest sytuacja szkoły w państwach kapitalistycznych. Tam dzieci pochodzące z klasy robotniczej mogą jedynie w rzadkich i wyjątkowych okolicznościach dostać się do szkoły średniej i wyższej. Tam system wychowania powszechnego jest antydemokratyczny na równi z ustrojem społecznym. Najbardziej pouczającym w tej mierze przykładem jest system szkoły angielskiej, gdzie dzieci klas bogatych uczęszczają do rozmaitych szkół uprzywilejowanych, gdzie nauczanie i wychowanie na stopniu średnim i wyższym jest wyrazem swoistego luksusu i gdzie istnieją szkoły powszechne przeznaczone dla dzieci pochodzących z ludu. W tych szkołach wyposażenie jest na ogół skąpe, a poziom nauczania bardzo niski. Zasadę ekskluzywności w stopniu jeszcze silniejszym i jaskrawszym wyraża praktyka przyjęć na uniwersytety.

Równie ważnym warunkiem, który musi znaleźć konsekwentne zastosowanie w krajach postępu, jest to, że system szkolny winien gwarantować wszystkim uczącym się jednakowe możliwości studiów aż do dnia ich ukończenia. Nie dość, że w krajach kapitalistycznych dzieci robotnicze dostają się w niewielkiej liczbie do szkół średnich i wyższych. Nie korzystają one ponadto z takich możliwości kontynuowania nauki, jakie są udziałem dzieci rodziców bogatych.

Oddziaływania wychowawcze i zdobywanie wyższej kultury nie ogranicza się tylko do godzin szkolnych. W krajach kapitalistycznych rozległa sieć instytucji i ośrodków wychowania pozaszkolnego znajduje się w rękach prywatnych, dlatego staje się rzeczą trudną lub wręcz niemożliwą korzystanie z nich przez młodzież klas ubogich.

Natomiast wychowanie i nauczanie w ZSRR i w krajach demokracji ludowej prowadzone jest w znacznej mierze w łonie masowych ruchów młodzieżowych (pionierów, w kółkach uczniowskich, w specjalnych kółkach naukowych, artystycznych i innych), dzięki czemu zapewnia się wszystkim uczącym się możność zdobywania jednakowej kultury.

Zasadniczą więc sprawą, warunkującą powstawanie istotnie demokratycznego ducha w nauczaniu i wychowaniu, jest r ó w n o ś ć s z k o l n a, gwarantująca rzeczywiste docieranie zdolnej młodzieży do studiów wyższych. Ta faktyczna równość szkolna mierzy się nie liczbą formuł prawnych (równość formalna), ale liczbą dzieci robotniczych, które znajdują swoje miejsce w szkołach średnich i wyższych (równość szkolna rzeczywista).

A problem treści i celów nauczania? Definicja formalna zakłada, że celem szkoły jest tworzenie świadomych obywateli w służbie społeczności i demokracji. Czy może być jednak mowa o wychowaniu obywatela jakiegokolwiek państwa, obywatela w ogóle? Sprawa demokracji jest sprawą wolności. Jej treść konkretna wyraża się w walce z wyzyskiem człowieka przez człowieka, w zniesieniu tego wyzysku. Treścią więc wychowania demokratycznego, konkretnie pojętego, nie jest formalistyczne, deklamatorskie, ogólne ujęcie sprawy, ale zespalanie się w walce z ciemiężonymi przeciw ciemiężycielom.

W krajach kapitalistycznych ten formalny cel wychowania „demokratycznego" zawiera specyficzną dwoistość. Z jednej strony głosi się obłudnie neutralność w stosunku do polityki i lojalność wobec państwa, z drugiej zaś strony wychowuje się poprzez szkołę uległych i ślepych obrońców istniejących stosunków społecznych w tym celu, aby stosunki te nigdy nie uległy zmianie, co w konkluzji jest niczym innym, jak wychowaniem politycznym prowadzonym po linii interesów klasowych warstw posiadających. Przykładów tej postawy i tej polityki dostarcza obficie praktyka szkolna Stanów Zjednoczonych, Francji i innych państw. Wychowanie „obywatelskie" w Ameryce, wychowanie rzekomo demokratyczne, jest jednym z ważnych elementów zorganizowanej propagandy politycznej, zmierzającej do ukrycia agresywnych intencji amerykańskiego imperializmu. Łączy się ono z prześladowaniami, którym podlegają wychowawcy prawdziwie demokratyczni.

O wychowaniu opartym na treściach prawdziwie demokratycznych mówić można tylko w tych państwach i krajach, które złamały system kapitalistycznego wyzysku. W krajach tych wychowanie obywatelskie oznacza proces formowania świadomego obywatela, budowniczego socjalizmu.

Przez świadomych obywateli należy rozumieć ludzi, o których powiedział Stalin, że „winni być równocześnie ludźmi upolitycznionymi i uspołecznionymi, zdradzającymi żywe zainteresowanie tym wszystkim, co dotyczy losu ich kraju, znającymi prawa rozwoju społeczeństwa, umiejącymi je zastosować i usiłującymi wziąć aktywny udział w kierowaniu krajem". Jest to jedyny cel wychowania prawdziwie demokratycznego.

Realizacja tych celów wymaga nowych, wielkich sił u nauczycielstwa, sił, które nie były dotąd znane w historii. Wychowanie prawdziwie demokratyczne w tych krajach prowadzone być może dzięki następującym czynnikom:

— dzięki pracy wyzwolonej z wyzysku i manifestującej się rozwojem współzawodnictwa i nadzwyczajną produktywnością;
— dzięki patriotyzmowi socjalistycznemu, który łączy tradycje narodowe z interesami wszystkich pracujących na całym świecie, ze sprawą postępu w interesie całej ludzkości;
— dzięki poszanowaniu człowieka, tzn. dzięki prawdziwemu humanizmowi, który nie oznacza miłości ludzkiej w ujęciu ogólnym i formalnym, a oznacza miłość i wdzięczność wobec walczących o wolność i godność ludzką, o niepodległość i honor, jak również oznacza nienawiść wobec wroga klasowego, ciemiężcy i uciemiężenia.

Wychowanie demokratyczne, jak chce referent, kryje w sobie również zagadnienie nowej metody pracy. I tutaj grożą poważne niebezpieczeństwa formalistycznego podchodzenia do spraw wychowania. Formalizm metod wychowawczych, propagowanych np. przez czołowego amerykańskiego przedstawiciela pedagogiki burżuazyjnej J. Deweya, polega między innymi na tym, iż sądzi on, że wychowanie grupowe jest już samo przez się wychowaniem demokratycznym, niezależnie od socjalnego składu grupy i niezależnie od celów wychowawczych, grupie przyświecających.

Tendencja Deweya i jemu podobnych jest tendencją formalistyczną również dlatego, gdyż suponuje ona, że wprowadzenie czynnika pracy do nauczania jest już samo przez się metodą, która demokratyzuje wychowanie, niezależnie od rodzaju, założeń i celów samej pracy. Przy pomocy tego rodzaju metod chce się rzekomo zdemokratyzować wychowanie, faktycznie zaś włącza się w nie elementy służące polityce ucisku klasowego.

Antoni Sjemionowicz Makarenko, wspaniała postać na firmamencie współczesnej socjalistycznej myśli pedagogicznej, wybitny pedagog radziecki, wykazał, że nie można fetyszyzować ani społeczności, ani pracy jako zasad pedagogicznych, że dzięki pracy „nie można osiągnąć jakiegokolwiek rezultatu wychowawczego, jeżeli obok niej nie będzie wychowania postępowego, politycznego, i moralnego... Możemy nauczyć pracować człowieka, jak tylko chcemy, jeżeli jednak równocześnie nie pozwolimy na jego uczestnictwo w życiu politycznym i społecznym, praca ta będzie czymś neutralnym i nie da żadnego pozytywnego rezultatu".

W wyniku rozważań swoich referent konkluduje:

W krajach kapitalistycznych tzw. wychowanie demokratyczne chroni się przed atakami na jego treść i ducha pozorowaną zasadą wolności szkolnej. W rzeczy samej zasada ta jest tylko zasadą formalną, za którą stoi naga prawda o szkole jako narzędziu pogłębiającym wyzysk i kapitalistyczną eksploatację. Wolność szkolna nie jest wolnością rzeczywistą, bowiem utrudnia ona lub wręcz uniemożliwia dzieciom pochodzącym z klas pracujących dostęp do szkół typu wyższego, tzw. wychowanie obywatelskie w treści swej nie jest również ani obywatelskie, ani demokratyczne, tworzy ono bowiem tylko uległe i powolne przedmioty względem klasowego systemu wyzysku. Metody wychowawcze wreszcie spełniają rolę czynnika fetyszyzującego i przystosowującego szkołę do potrzeb i celów polityki imperialistycznej.

Prawdziwe wychowanie demokratyczne, realizowane w ZSRR i w krajach demokracji ludowej, wyraża się:

1) w wolności nauczania, która zabezpiecza dostęp do wyższej kultury dzieciom ludu pracującego;
2) w wychowaniu obywatelskim, które nie brzmi jako czczy frazes formalny, bo treść jego stanowi poszanowanie tych wszystkich, którzy walczą o wolność i godność ludzką przeciw ciemiężycielom i wyzyskiwaczom, którzy walczą o pełny rozkwit kraju socjalizmu i o szybką budowę socjalizmu w krajach oswobodzonych z jarzma ucisku kapitalistycznego;
3) w metodach nauczania, których celem jest rozwój pracy ludzkiej uwolnionej z elementów wyzysku i związanej z historyczną odpowiedzialnością za sprawę socjalizmu i ludzkiego postępu.

Ważniejsze uchwały

IV Konferencja Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich przyniosła w dorobku swoim również dużo cennego materiału informacyjnego. Wypadnie nam do niektórych jego fragmentów wrócić jeszcze zapewne niejeden raz. Warto na pewno wykorzystać pod kątem potrzeb czytelnika polskiego materiały ilustrujące sytuację szkoły i nauczyciela w kapitalistycznych i demokratycznych krajach naszego globu. Obecnie pragniemy zacytować niektóre z przyjętych przez konferencję uchwał, bowiem one najlepiej obrazują przedmiot, kierunek i wyniki prac konferencji.

Konferencja postanowiła między innymi:

1. Powitać uchwałę Komitetu Wykonawczego Ś.F.Z.Z. z dnia 1 lutego 1949 r. w sprawie uznania Światowej Federacji Związków Nauczycielskich za departament zawodowy Ś.F.Z.Z.

2. Prowadzić aktywną walkę o poprawę warunków bytu, a mianowicie:

a) o zagwarantowanie pracy i o podwyższenie płac do poziomu zapewniającego normalne warunki egzystencji,
b) o jednakowe warunki pracy i równe płace dla nauczycieli, niezależnie od płci, rasy i koloru skóry,
c) o zagwarantowanie corocznych urlopów obejmujących co najmniej 48 dni roboczych,
d) o pełne ubezpieczenia społeczne na koszt państwa na wypadek bezrobocia, choroby, nieszczęśliwych wypadków i starości.

3. Zebrać wszelkie niezbędne dane charakteryzujące materialne położenie nauczycieli w krajach kapitalistycznych i kolonialnych i przygotować odpowiednie wnioski na obrady kolejnego posiedzenia Komitetu Wykonawczego Ś.F.Z.Z.

4. Wezwać krajowe organizacje nauczycielskie do aktywnego udziału w ogólnym ruchu obrońców pokoju, demaskować wszelkie poczynania podżegaczy do nowej wojny, wychowywać dzieci i młodzież w duchu miłości i przyjaźni między narodami.

5. W związku z tym, że sprawy polepszenia położenia dzieci i młodzieży, ochrona ich życia i zdrowia, wykształcenie ich i wychowanie w duchu demokratycznym powinny skupić uwagę Federacji i jej organizacji krajowych, Federacja powinna nawiązać ścisły kontakt ze Światową Federacją Młodzieży Demokratycznej i Światową Demokratyczną Federacją Kobiet w celu ustalenia wspólnego działania w tym zakresie.

6. Zapoznać szeroko nauczycielstwo wszystkich krajów z sukcesami i osiągnięciami szkolnictwa i nauczycieli w ZSRR i krajach demokracji ludowej.

7. Zobowiązać kierownicze władze wykonawcze Federacji do zjednoczenia w swych szeregach szerokich mas nauczycielstwa niezależnie od płci, rasy, narodowości, religii i poglądów politycznych.

8. Organizować wyjazdy członków Komitetu Wykonawczego do poszczególnych krajów w celu nawiązania bezpośredniego kontaktu z krajowymi organizacjami zawodowymi nauczycieli i popularyzowania działalności Federacji.

9. Organizować na szeroką skalę wymianę delegacji nauczycielskich różnych krajów i przyczynić się do nawiązania kontaktu korespondencyjnego między nauczycielstwem a uczniami.

10. Przystąpić w najbliższym czasie do zorganizowania przy Federacji biblioteki obejmującej podręczniki szkolne wszystkich krajów świata i dokumentację w sprawie sytuacji w szkolnictwie poszczególnych krajów.

11. Zwołać następną kolejną Konferencję Międzynarodową w Paryżu, w sierpniu 1950 r.

IV Międzynarodowa Konferencja pracowników oświatowych wzywa nauczycielstwo całego świata do zjednoczenia sił dla spełnienia szlachetnych zadań stojących przed nauczycielstwem i szkołą.

W ostatnim dniu swoich obrad Konferencja przyjęła nowy statut i dokonała wyboru Egzekutywy Federacji (La Federation Internationale Syndicale de l'Enseignement-Departement Professionnel de la F.S.M.). Przewodniczącym Federacji został wybrany znany psycholog i działacz demokratyczny francuski prof. Henri Wallon, sekretarzem generalnym — Paul Delanoue.

Wacław Wojtyński

KRONIKA RADZIECKA

Z RADZIECKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ

Numery 5 — 8 „Sowietskoj piedagogiki" z b. roku przynoszą artykuły tak z zakresu praktycznej działalności nauczyciela, jak też z dziedziny zagadnień teoretycznych.

Na czoło pierwszej grupy zagadnień wysuwa się sprawa pracy komsomolskiej organizacji w szkole w oparciu o uchwały XI Zjazdu WLKZM[1]), który się odbył w kwietniu br.

Sprawie tej poświęcony jest artykuł Kolmakowej w nrze 5 pt. „Komsomol i Szkoła", artykuł Popowa pt. „Organizacja komsomolska w szkole" w nrze 7 i aż 4 artykuły w numerze 8, gdzie autorzy omawiają szczegółowo zagadnienia związane z pracą Komsomołu: „Rola dyrektora szkoły w kierownictwie organizacją komsomolską" (Kazurin), „Praca organizacji komsomolskiej w szkole wiejskiej" (Moskwina), „Komsomol jako pomocnik nauczyciela" (Stolarski). „Zagadnienie Komsomołu tematem prac seminaryjnych w zakładach kształcenia nauczycieli" (Lewin). We wszystkich tych artykułach znajdziemy szeroką wymianę doświadczeń szkoły radzieckiej w dziedzinie pracy organizacji komsomolskiej. Najpełniej przedstawione jest to zagadnienie w artykule Popowa.

Rezolucja XI Zjazdu WLKZM stwierdza, że „cała działalność organizacji komsomolskiej w szkole powinna być podporządkowana dydaktyczno-wychowawczej pracy nauczycieli i dyrektorów". W ten sposób organizacja komsomolska licząca wśród młodzieży szkolnej 1300 tys. członków i ogarniająca 50% uczniów VII — X klas szkół ogólnokształcących staje się olbrzymią siłą powołaną do okazywania pomocy nauczycielowi w realizacji postawionych przed nim zadań.

Organizacja komsomolska współdziała z nauczycielem w pracy nad uzbrojeniem uczniów w gruntowne wiadomości ze wszystkich dziedzin wiedzy, w kształtowaniu ich materialistycznego światopoglądu, w wychowaniu ich w duchu patriotyzmu oraz w wyrobieniu w nich komunistycznej moralności.

Dyrektor i nauczyciele, odpowiedzialni za pracę Komsomołu w szkole, powołani są nie tylko do tego, aby organizacji tej pomagać, lecz także, aby czuwać nad wszystkimi dziedzinami jej działalności.

Działalność ta sprowadza się do pięciu kierunków pracy: 1) nad gruntownym przyczynianiem się do realizacji programu nauczania; 2) nad podniesieniem stopnia uświadomienia politycznego uczniów; 3) pracy społecznej; 4) kulturalno-oświatowej oraz 5) pomocy organizacji pionierskiej.

Cała praca organizacji komsomolskiej w szkole przeprowadzana jest według z góry ułożonego planu, stanowiącego integralną część składową planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły. W opracowaniu tego planu biorą czynny udział wychowawcy klasowi; plan ten omawiany jest na posiedzeniu Rady Pedagogicznej i zatwierdzany przez dyrektora szkoły.

Główną dziedziną działalności organizacji komsomolskiej jest praca nad osiągnięciem dobrych wyników nauczania i nad ugruntowaniem świadomej dyscypliny w szkole. Szkolny komitet komsomolski dba o to, aby uczniowie nie byli przeciążeni nadmiernymi obowiązkami społecznymi, aby mogli całą swą energię skierować na gruntowne opanowanie treści zawartych w programie nauczania. Komsomoł dokłada wszelkich starań, aby każdy uczeń przychodził codziennie przygotowany do szkoły. Dla uczniów nie podążających za klasą organizuje samopomoc w nauce, a gdy zachodzi potrzeba — mają miejsce konsultacje udzielane przez nauczycieli.

Komsomol walczy przeciwko niesumiennemu ustosunkowaniu się kolegów do nauki, przeciwko spóźnieniom, podpowiadaniu i odpisywaniu.

Głównym orężem walki z tymi zjawiskami jest opinia publiczna kolektywu uczniowskiego, która znajduje swój wyraz w prasie szkolnej (w ściennej gazetce) oraz na zebraniach komsomolskich, gdzie omawiane są postępy poszczególnych komsomolców, a także ich sprawowanie. Na zebraniach tych omawiane są zadania stojące przed komsomolcami w określonej porze roku szkolnego; omawiane są postępy w nauce z poszczególnych przedmiotów. Na tych zebraniach każdy komsomolec posiadający niedostateczną ocenę odpowiada przed kolektywem za obniżenie poziomu nauczania w szkole.

Praca nad politycznym uświadomieniem młodzieży przebiega przede wszystkim na lekcjach. Stąd głównym zadaniem komsomolskiej organizacji w tej dziedzinie jest otoczenie szczególną opieką tych przedmiotów nauczania, które mają zdecydowanie polityczny charakter. Chodzi tu o to, aby wiedzę otrzymaną na lekcji pogłębić w kółkach naukowych przez czytanie dodatkowej lektury oraz przez zetknięcie się z pracami źródłowymi.

W ramach działalności organizacji komsomolskiej wygłaszane są w szkole referaty na tematy polityczne i naukowe i organizowane są imprezy o tym charakterze.

Działalność społeczna organizacji komsomolskiej ma na celu wyrobienie w młodzieży socjalistycznego stosunku do pracy. Komsomolcy biorą czynny udział w pracy społecznie użytecznej, a więc w organizacji gabinetów naukowych, w radiofonizacji i elektryfikacji szkół i mieszkań wiejskich, w pracy w ogrodach szkolnych, w pracach polnych na wsi. Szczególną opieką otaczają komsomolcy domy dziecka pomagając kierownictwu tych domów w pracy wychowawczej.

Osobny rozdział pracy Komsomołu stanowi opieka nad organizacją pionierską, liczącą 13 milionów członków spośród dzieci szkolnych. Obowiązkiem Komsomołu jest kierować codzienną pracą pionierskich oddziałów i drużyn szkolnych, dokładać wszelkich starań, aby każdy pionier był przykładem dla innych dzieci i w nauce, i w zachowaniu się.

Komsomolcy opiekują się obozami pionierskimi, pałacami i domami pionierów, turystycznymi i technicznymi stacjami dla dzieci. Komsomolcy pomagają pionierom w nauce, organizując pomoc dla swych młodych kolegów w wypadku nieopanowania przez nich programu szkolnego.

Ciekawe uwagi na temat pracy organizacji komsomolskiej w szkole wiejskiej znajdujemy w artykule Moskwinej (nr 8 „Sow. Piedagogika"). W takiej szkole punkt ciężkości działalności społecznej komsomolców leży w pracy kulturalno-oświatowej w kołchozie. Odczyty popularnonaukowe na rozmaite tematy, prasówki, uroczyste obchody świąt rewolucyjnych — wszystko to wchodzi w zakres działalności szkolnej organizacji komsomolskiej na wsi.

Komsomolcy pracują na roli okazując kołchozowi pomoc w kampaniach siewnych oraz w żniwach. Zakładają przy szkołach ogrody, sady, stosują w praktyce wiadomości o doświadczeniach Miczurina i Łysenki zdobyte na lekcjach biologii.

* * *

Wymienione numery „Sowietskoj Piedagogiki" zawierają wiele artykułów na temat metod osiągania dobrych wyników nauczania w szkole radzieckiej. Ciekawe uwagi na ten temat znajdujemy w dwóch artykułach Danilowa: „O drogach podniesienia wyników nauczania w szkole radzieckiej" (nr 6) oraz „O zapobieganiu złym postępom uczniów w nauce" (nr 8).

W pierwszym artykule autor stwierdza, iż walka o dobre wyniki nauczania nie polega jedynie na dążeniu do zmniejszenia liczby ocen niedostatecznych. Takie podejście do sprawy jest jednostronne i nie daje dobrych wyników. Nauczyciele reprezentujący to stanowisko skierowują całą swą uwagę na uczniów posiadających niedostateczne oceny i usiłują „poprawić" im notę przez indywidualną, dodatkową pracę z każdym z nich. Jest to bardzo pożyteczna robota, trzeba jednak stwierdzić, że nie rozwiązuje problemu. Jeżeli tej pracy nie towarzyszy jednocześnie podniesienie ogólnego poziomu nauczania w klasie oraz ogólnego rozwoju uczniów — nie daje ona pozytywnych wyników. Uczniowie, którym nauczyciel okazał indywidualną pomoc, otrzymują lepszą ocenę, ich miejsce zastępują inni, ogólny poziom wiadomości pozostaje niezadowalający.

Dalej autor zastanawia się nad przyczynami niezadowalających postępów uczniów. Główną przyczyną tego są braki w wiadomościach uczniów z lat ubiegłych. Statystyka wykazuje, że dotyczy to w pierwszym rzędzie matematyki i języków: ojczystego i obcego. Dzieje się to na skutek niezadowalającego poziomu nauczania w niższych klasach.

Najwięcej braków daje się zauważyć, gdy chodzi o trudniejsze rozdziały programu. Nauczyciel poprzedniej klasy nie zrobił wszystkiego, aby uczniowie opanowali cały program — stąd liczne braki.

Co trzeba zrobić, aby podnieść wyniki nauczania? Autor wymienia 4 warunki:

Po pierwsze, należy podnieść poziom wychowania ideowego na lekcji.

Tylko w wypadku wysokiego poziomu ideowego klasy można osiągnąć taki stan rzeczy, przy którym każdy uczeń dokłada wszelkich starań, aby osiągnąć dobre wyniki nauczania. Klasę charakteryzuje wówczas podniosły, twórczy nastrój, który porywa wszystkich uczniów. Wykazują oni wiele aktywności, pomysłowości i zainteresowania dla nauki.

Uczniowie powinni zrozumieć, jaki zachodzi związek pomiędzy opanowaniem przez nich wiedzy a budownictwem socjalistycznym w kraju, powinni oni zrozumieć, jakie zastosowanie praktyczne może mieć zdobyta wiedza dla pomyślnego rozwoju kraju.

Drugim warunkiem osiągnięcia dobrych wyników nauczania są wysokie wymagania nauczyciela. Nauczyciel nie może się zadowolić tylko ilościowym opanowaniem materiału przez ucznia. Nie wystarczy reprodukcja tego, o czym była mowa na lekcji lub co przeczytali w książce. Uczniowie powinni wykazać umiejętność zastosowania zdobytych wiadomości w praktyce, powinni świadomie przyswoić sobie wiedzę, powinni wykazać głębokie zrozumienie materiału programowego.

Nie bez znaczenia dla rozwoju umysłowego uczniów jest sposób ich odpytywania. Dobrzy nauczyciele przywiązują do tej części lekcji wielką wagę. Pytania muszą być tak sformułowane, aby pobudzały ucznia do samodzielnego myślenia, aby wymagały ścisłości określeń i umiejętności dowodzenia, aby wymagały ideowego zabarwienia odpowiedzi. Odpytywanie uczniów ma na celu nie tylko sprawdzenie wiadomości, lecz także wzbogacenie ich wiedzy, ugruntowanie jej, wychowawcze oddziaływanie na ich charakter.

Trzecim warunkiem osiągnięcia dobrych wyników nauczania jest właściwie zorganizowany proces przyswajania wiadomości przez uczniów.

Nowy materiał musi być przyswojony świadomie i aktywnie, tj. w wyniku samodzielnej pracy myślowej uczniów. Wielkie znaczenie dla osiągnięcia dobrych wyników nauczania mają ćwiczenia wykonywane przez uczniów. Tu należy przestrzegać następujących momentów: 1) zrozumienia celowości ćwiczenia, 2) stopniowania trudności ćwiczeń, 3) ciągłości ćwiczeń, tj. stałego powracania do dawniej przerobionych partii materiału, 4) różnorodności ćwiczeń, 5) wystarczającej ich ilości.

Największe znaczenie dla gruntownego opanowania materiału programowego ma ścisły związek między teorią a praktyką. Tylko wówczas gdy uczniowie rozumieją, jakie zastosowanie praktyczne ma zdobywana przez nich wiedza, mogą się oni do niej ustosunkować świadomie.

I wreszcie, czwartym warunkiem osiągnięcia dobrych wyników nauczania jest właściwa organizacja pracy uczniów w szkole i poza szkołą. Trzeba stale pouczać

młodzież szkolną, jak należy się uczyć. Jak należy uważać na lekcji, aby najwięcej z niej skorzystać, a najważniejsze, jak należy pracować w domu.

Praca ucznia w domu tylko wówczas daje dobre wyniki, jeśli umie on samodzielnie pracować, jeśli zadanie jest jasne i zrozumiałe, jeśli czas spędzony w domu jest właściwie wykorzystany na pracę i wypoczynek, i jeśli nauczyciel systematycznie i gruntownie sprawdza zadania.

Autor kończy artykuł uwagą, że wymienione przez niego sposoby osiągania dobrych wyników nauczania nie wyczerpują całego arsenału środków prowadzących do tego celu — jest ich bowiem nieprzebrane bogactwo.

Szkoła radziecka przywiązuje wiele wagi do krajoznawstwa, jako potężnego środka wychowania młodzieży w duchu patriotyzmu. Znajduje to swój wyraz w radzieckiej prasie pedagogicznej.

Zagadnieniu temu poświęcono aż 6 artykułów w numerze 7 „Sowietskoj Piedagogiki", a więc: Stawrowski „O szkolnym krajoznawstwie", Sokołow: „O wykorzystaniu krajoznawstwa w nauczaniu darwinizmu", Iwanow: „Wychowanie w duchu miłości do kraju ojczystego", Odincow: „Turystyka a poznawanie kraju ojczystego", Byczkow: „Praca krajoznawcza w szkole", Trubin: „Nasze muzeum krajoznawcze".

Stawrowski w swym artykule zwraca uwagę na to, że wskazania odnośnie roli krajoznawstwa w szkole radzieckiej zawarte są już w historycznym postanowieniu CK WKP(b) z 25 sierpnia 1932 r. Postanowienia te wskazują, że w trakcie nauczania uczniowie powinni dokładnie poznać swoją okolicę rodzinną, jej przyrodę i bogactwo, warunki gospodarcze i ekonomiczne, historię i kulturę, pracę i byt mieszkańców oraz jej wybitnych ludzi. Powinni się dowiedzieć o dotychczasowych osiągnięciach oraz o perspektywach rozwojowych nowego budownictwa socjalistycznego.

Tak pojęte krajoznawstwo staje się czynnikiem podniesienia poziomu nauczania. Wiąże nauczanie i wychowanie z żywotnymi interesami kraju rodzinnego, z walką i pracą narodu, wychowuje młodzież w duchu patriotyzmu i dumy narodowej.

Jeszcze Kalinin mawiał, że „wychowanie młodzieży w duchu miłości do ojczyzny nie może mieć charakteru abstrakcyjnego. Powinno ono polegać na poznawaniu i ukochaniu konkretnych przedmiotów: naszej ziemi, naszych lasów, gór, rzek, mórz, ośrodków przemysłowych, kołchozów, szkół itd.". (M. Kalinin, „Nauczycielstwo i wojna", Uczitielskaja Gazjeta; 14.VI.1942 r.)

Bezpośrednie zetknięcie się z otaczającą przyrodą, z życiem gospodarczym, społecznym i politycznym sprawia, iż nauczanie przestaje być werbalne, iż podnosi się jakość wiadomości uczniów.

Autor z całym naciskiem podkreśla, że krajoznawstwo w szkole radzieckiej posiada znacznie głębsze znaczenie aniżeli w krajach kapitalistycznych. W szkole burżuazyjnej krajoznawstwo traktowane jest jako rodzaj szeroko pojętej poglądowości. W szkole radzieckiej krajoznawstwo jest formą wychowania komunistycznego. Młodzież nie tylko poznaje swoją okolicę: wieś, miasto, powiat, województwo, lecz bierze czynny udział w budownictwie socjalistycznym. Powiązanie teorii z praktyką, nauczania z życiem stanowią podstawowe założenie radzieckiego krajoznawstwa szkolnego. Ma ono charakter społeczny i twórczy.

Poznawanie kraju rodzinnego powiązane jest z najróżnorodniejszą działalnością młodzieży pod kierunkiem nauczycieli i wychowawców. Nauczyciel biologii

np. przerabiając rozdział programu „roślinność" organizuje pracę uczniów w ogrodzie: uczniowie zasiewają zieleńce i sadzą drzewa owocowe. Przerabiając rozdział „gospodarstwo rolne", przeprowadzają doświadczenia w ogrodzie szkolnym nad sposobami urodzajności zbóż.

Nauczyciel geografii organizuje udział uczniów w walce z posuchą. Powstają brygady zajmujące się w godzinach pozalekcyjnych zasadzeniem pasów leśnych. Uczniowie badają glebę swych stron rodzinnych, przemysł, rolnictwo, dzieje ich rozwoju i stosunków społeczno-gospodarczych, poznają historię walk mieszkańców swej okolicy w okresie Wojny Patriotycznej.

Praca uczniów związana z krajoznawstwem przygotowuje ich do praktycznej działalności życiowej w przyszłości, uczy zastosowania zdobytych wiadomości w praktyce, stwarza okazję do opanowania elementarnych metod pracy badawczo-naukowej. Pod bezpośrednim kierownictwem nauczyciela uczniowie badają w czasie wycieczek zjawiska i fakty, przeprowadzają prace eksperymentalne w laboratorium, badają dokumenty archiwalne, robią wywiady u miejscowej ludności, zbierają potrzebne wiadomości, czytają literaturę krajoznawczą, przygotowują referaty na podstawie różnorodnych badań.

Punkt ciężkości krajoznawstwa szkolnego leży w pracy pozalekcyjnej, pracy kółek naukowych. Praca jednakże jest ściśle powiązana z realizacją programu nauczania na lekcji. Krajoznawstwo szkolne jest jedną z najbardziej dostępnych, niezmiernie cennych form pedagogicznych udziału szkoły w budownictwie socjalistycznym.

Tematy i zakres krajoznawstwa są zawarte w programach nauczania. Na przykład przy realizacji tematu z przyrody „Gleba" w kl. IV uczniowie badają glebę miejscowego kołchozu. W kl. V i VI wiadomości te pogłębiają przy przerabianiu tematu „Korzeń" oraz „Gleba jako źródło pożywienia dla roślin". W ogrodzie szkolnym przeprowadzane są badania dotyczące wpływu nawozów sztucznych na podnoszenie wydajności gleby.

Przy realizacji tematu z literatury „Folklor" uczniowie poznają twórczość ludową miejscowości rodzinnej we wszystkich jej przejawach.

Nie trudno doszukać się elementu krajoznawstwa w nauczaniu biologii.

Ucząc się np. o Miczurinie uczniowie sami wykonują doświadczenia mające na celu zastosowanie jego teorii. Młodzież bierze udział w pracach badawczych miejscowych kołchozów oraz stacji naukowo-badawczych znajdujących się w danej miejscowości.

Przerabiając materiał z fizyki i chemii uczniowie odbywają wycieczki do fabryk i do przedsiębiorstw miejscowych, w których poznają techniczne procesy produkcji.

Podstawową formą organizacyjną krajoznawstwa pozalekcyjnego jest koło krajoznawcze.

* * *

Do grupy artykułów o charakterze teoretycznym należy ciekawy artykuł Seliwanowa „O samowychowaniu woli i charakteru" (nr 7).

Wola i charakter nie są jedynie wynikiem działania warunków społecznych i wychowania. Kształtują się one w pewnej mierze w wyniku świadomych wysiłków samego człowieka, zmierzającego do wyrobienia w sobie takich a nie innych cech charakteru.

Samowychowanie jednakże jest możliwe jedynie przy istnieniu konkretnego ideału życiowego, przy posiadaniu przez człowieka celu w życiu.

Bez istnienia tej spajającej idei nie może być samowychowania. Człowiek żyje z dnia na dzień, nie odczuwając głębszej potrzeby doskonalenia charakteru.

Ideały jednostek kształtują się pod wpływem panujących ideałów społeczeństwa, pod wpływem całej otaczającej dziecko rzeczywistości.

Wielką rolę w formułowaniu się ideałów młodzieży odgrywają życiorysy postaci z historii i literatury. Wiadomo, że niektóre postacie literackie ukształtowały ideologię całych pokoleń. Taką postacią z literatury rosyjskiej był np. Bazarow, bohater „Ojców i dzieci" Turgeniewa. Pawłow i Tirmiriazjew, wielcy uczeni, stanowią zawsze ideał młodzieży. Pod wpływem powieści Czernyszewskiego „Co robić" kształtowały się charaktery rewolucjonistów rosyjskich drugiej połowy XIX w. Kraj socjalizmu zrodził nowy ideał — ideał nieustraszonego bojownika za sprawę komunizmu.

Istnienie ideału stanowi tylko jeden z warunków niezbędnych do wyrobienia w sobie cennych cech charakteru.

Drugim, niemniej ważnym warunkiem, jest postawienie jasnego, konkretnego celu w życiu, celu, którego osiągnięcie wymaga pokonywania trudności. O samowychowaniu można mówić jedynie w tym wypadku, gdy następuje zestawienie sił i zamiarów, gdy zadanie wymaga maksimum wysiłku. Wiara w siły oraz świadome dążenie do doskonalenia woli — oto ważne przesłanki pracy nad wyrobieniem w sobie cennych cech charakteru.

Warunkiem powodzenia w tej sprawie jest znajomość własnych wad i stron pozytywnych swego charakteru.

Już w wieku podrostków młodzież poddaje krytycznej analizie swe postępowanie, ideały, uczucia i skłonności. Wychowawca ma tu wiele do zrobienia: obowiązkiem jego jest dopomóc młodzieży w znalezieniu właściwej oceny swego postępowania.

Młodzież często zapisuje uwagi i spostrzeżenia nad sobą w dzienniczku osobistym, który staje się swego rodzaju doradcą i przyjacielem. Wielką rolę w kształtowaniu charakteru odgrywają reguły zachowania się opracowane przez młodzież. Dochowanie wierności tym regułom wymaga nieraz silnej woli i hartu ducha.

Wielkie znaczenie dla wyrobienia silnej woli mają ćwiczenia fizyczne, gdyż jednym z warunków wytrwałości i konsekwencji w działaniu jest zdrowie. Ćwiczenia fizyczne wskazują w sposób najbardziej dostrzegalny władzę człowieka nad ciałem, co dodaje mu pewności siebie.

Wypróbowaną metodą samowychowania są dobrowolne zobowiązania wymagające pokonania trudnoci. Niemniej ważną jest kontrola własna nad swoim postępowaniem.

Do kontrolowania samego siebie należy przyzwyczajać młodzież od najmłodszych lat. Niezawodnym środkiem wychowawczym są tu indywidualne rozmowy z wychowankami.

Autor kończy artykuł zwróceniem uwagi na konieczność rozróżnienia samowychowania i zamykania się w sobie, od oderwania się jednostki od ogółu, które się często spotyka w społeczeństwie burżuazyjnym.

Pedagogika radziecka ceni wysoko samowychowanie, ale rozpatruje je jako jedną z form wychowania komunistycznego. Nie do pomyślenia jest samowychowanie w oderwaniu od kolektywu, od społeczeństwa, od praktycznej walki o komunizm.

*

* *

Michał Kalinin — to nazwisko, które się często wymienia w ZSRR obok Krupskiej i Makarenki jako jednego z twórców radzieckiej pedagogiki. Wiele uwagi poświęcił on roli i znaczeniu nauczyciela ZSRR.

W numerze 6 „Sowietskoj Piedagogiki" znajdujemy artykuł pt. „M. Kalinina o radzieckim nauczycielu", w którym zebrane zostały jego uwagi i wypowiedzi na ten temat.

Nauczyciel radziecki powinien odznaczać się wysokim poziomem ideowym oraz bolszewicką partyjnością. Jakość jego pracy, jej wyniki zależą od stopnia uświadomienia politycznego. Głębokie przekonanie o słuszności idei komunistycznej, dojrzałość polityczna oraz świadomość komunistyczna — oto cechy, jakie powinien posiadać nauczyciel radziecki.

Kalinin podkreślał z całym naciskiem wagę i znaczenie autorytetu moralnego nauczyciela w społeczeństwie socjalistycznym. Nauczycielem może być tylko taki człowiek, który stoi na wysokim poziomie moralnym, który swoim zachowaniem się i postępowaniem może być przykładem dla wszystkich.

Kalinin przywiązywał wielką wagę do fachowego przygotowania nauczyciela. Doskonała znajomość przedmiotu, umiejętność przekazywania wiedzy uczniom, talent pedagogiczny — oto warunki powodzenia jego pracy.

Ale to jeszcze nie wszystko. Nauczyciel powinien odznaczać się twórczą inicjatywą, być śmiałym poszukiwaczem nowych dróg, powinien unikać rutyny i szablonu. „Nauczyciel to nie rzemieślnik, a mistrz nauczania i wychowania, to twórca i inżynier" mawiał Kalinin.

Nauczyciel powinien nieustannie pracować nad sobą: nad pogłębieniem wiedzy fachowej, nad podniesieniem swego poziomu kulturalnego. Każdy nauczyciel jest jednocześnie uczniem — mawiał Kalinin. Powinien jak gąbka wchłaniać wszystko, co jest lepszego w otaczającej go rzeczywistości i to lepsze przekazywać młodzieży. Nie osiągnie dobrych wyników nauczyciel ograniczony, o niskiej kulturze, taki, który nie ma w swym arsenale nic poza pewną ilością wyuczonych reguł pedagogicznych i metodycznych chwytów.

Wymagając od nauczyciela wysokiego poziomu kulturalnego Kalinin określał wyraźnie, o jaką tu chodzi kulturę: nie drobnomieszczańską, sprowadzającą się do kultu dla wygód i przyjemności osobistych, lecz kulturę socjalistyczną obejmującą swym zakresem całe społeczeństwo.

Nauczyciel powinien brać czynny udział w życiu społecznym. Nie wolno mu zamykać się w murach szkoły. Powinien nieść oświatę i naukę w masy, im przekazywać swą wiedzę. Nauczyciel radziecki to nie tylko wychowawca młodego pokolenia, lecz czynny działacz społeczny i państwowy, współtwórca ustroju komunistycznego.

Ida Allszuler

KRONIKA CZECHOSŁOWACKA

CZECHOSŁOWACKA PRASA PEDAGOGICZNA

„Komensky", rocznik t.XXIV, I, 2, 3. Praha — Brno.

Redaktorzy „Komenskeho" konsekwentnie realizują swoją zapowiedź o rozbudowaniu działu kształcenia politycznego nauczycielstwa. W trzech tegorocznych numerach czasopisma (wrzesień, październik, listopad 1949 r.) zamieścili następujące artykuły:

1) Bohumil Uher: „Wychowanie klasowe czy ponadklasowe"; 2) A. Leantijew — dr Fr. Holeszovsky: „Kosmopolityzm i internacjonalizm"; 3) Jar. Just: „Pozyskać wieś dla socjalizmu"; 4) Fr. Vitek: „Przeciwreakcyjnej ideologii mieszczańskiego kosmopolityzmu"; 5) T. Henek: „Nauczanie w radzieckiej szkole jest twórczą pracą dzieci"; 6) B. Uher: „Klement Gottwald nauczycielem ludu".

Na podkreślenie zasługuje artykuł B. Uhra w sposób jasny wykładający, na czym polegał błąd mieszczańskiego radykalizmu nauczycielskiego. Nauczycielstwo podobnie jak i mieszczańscy radykalni teoretycy wychowania, głosiło z głębokim przekonaniem hasła wychowania humanistycznego, ogólnoludzkiego, pozaklasowego i ponadklasowego.

„W społeczeństwie burżuazyjnym człowiek pracujący od urodzenia do śmierci znajduje się pod wpływem myśli, uczuć, nawyków rządzącej klasy. Wpływ ten realizuje się najróżniejszymi sposobami, niekiedy ledwie dostrzegalnymi. Religia, szkoła, sztuka, prasa, film, teatr, najróżnorodniejsze organizacje — to są narzędzia wychowania mas w burżuazyjnym duchu, burżuazyjnej moralności i burżuazyjnym poglądzie na świat". (M. I. Kalinin „O wychowaniu komunistycznym", Praga, 1949 r., str. 68).

Nauczyciel w społeczeństwie kapitalistycznym mógł krytycznie oceniać porządek społeczny lub pozostać apolitycznym.

Oczywiście apolityczność nauczyciela była troskliwie podtrzymywana przez ustrój kapitalistyczny. Przy okazji stwierdzić należy, iż apolityczność nauczycielstwa stanowiła pewną formę opozycyjności czy krytycyzmu. Możliwość pogłębienia owej sui generis krytycznej postawy nauczyciela zahamowano istniejącym i utrwalonym systematycznie w świadomości nauczyciela kompleksem, który można nazwać „inteligenckim indygentem".

Obszerną płaszczyzną krytycznego i inteligenckiego wyżywania się nauczycielstwa stanowiły zagadnienia wyznaniowe.

Ale obojętność wyznaniowa czy antyklerykalizm inteligencji nauczycielstwa w zespoleniu z krytyczną i inteligencką apolitycznością nie stanowiły poważniejszej groźby dla ustroju kapitalistycznego; owe procesy odwracały tylko uwagę nauczycielstwa od zagadnienia podstawowego, od walki klasowej.

Dzisiaj nauczycielstwo poczyna rozumieć, iż nowa zwycięska moralność jest moralnością ludu pracującego, który, nauczony faszystowską niewolą, wkroczył na drogę demokracji ludowej i zmierza do socjalizmu.

Nasze wychowanie musi maksymalnie pomóc w walce klasowej klasie robotniczej, która walczy o sprawiedliwość dla całej ludzkości.

Artykuł „Kosmopolityzm i internacjonalizm" jest streszczeniem pracy Leontijewa pt. „O kosmopolityzmie i internacjonalizmie" (Nowoje Wriemia, nr 15).

Internacjonalizm jest ideologią klasy pracującej. Proletariacki internacjonalizm jest nierozłącznie związany z głęboką miłością ojczyzny, z ofiarną obroną jej wolności, z miłością do postępowych, demokratycznych tradycji jej historii, kultury i sztuki.

W Związku Radzieckim, w kraju, który zbudował wspaniałe, wolne, socjalistyczne życie — miłość ojczyzny stała się wielką siłą ogólnego rozwoju, źródłem największych zwycięstw socjalizmu zarówno w czasie wojny, jak i w warunkach pokojowego budownictwa.

Proletariacki internacjonalizm oznacza międzynarodową solidarność pracujących w wielkim boju o zniszczenie władzy burżuazji, boju o zwycięstwo socjalizmu.

Druga światowa wojna wykazała, że rzeczywistymi patriotami są tylko masy pracującego ludu prowadzone przez klasę robotniczą. W dzisiejszej epoce monopolistycznego kapitalizmu klasa wyzyskiwaczy idzie drogami zdrady interesów swoich narodów. W swej antynarodowej polityce kieruje się ona wąskimi, egoistycznymi interesami. Lenin tak o nich pisał: „...nad interes ojczyzny, narodu wyniósł kapitał łączność kapitalistów wszystkich ziem przeciw pracującym".

To jest fundament burżuazyjnego kosmopolityzmu, który wespół z burżuazyjnym nacjonalizmem jest tylko janusowym obliczem jednego bóstwa. Jest to bóstwo złotego cielca, którego religia nie liczy się wcale z interesami narodów. To jest religia, która najpełniej zawiera się w następujących powiedzeniach: pieniądz nie cuchnie, gdzie dobrze — tam ojczyzna.

Kosmopolityzm jest przejawem imperializmu: zmierzaniem do utrwalenia przemocy państw kapitalistycznych. Nosicielem tej tendencji jest anglo-amerykański imperializm.

Podobne myśli znajdziemy w artykule „Przeciw reakcyjnej ideologii mieszczańskiego kosmopolityzmu". Autor artykułu, Fr. Vitek, omawia piąty numer czasopisma „Naczalnaja Szkoła" i drugi numer czasopisma „Priepodawanije Istorii w Szkole".

Kapitalistyczny Zachód znalazł nową broń w walce z socjalistycznym Wschodem. Orężem tym jest kosmopolityzm. Kierowane pragnieniem rozciągnięcia swej władzy nad całym światem i świadome swej przewagi nad pozostałymi państwami Zachodu głoszą panujące koła USA, że państwowa suwerenność, niepodległość narodu, odrębność kultury narodowej to przestarzałe pojęcia, to zasady, które trzeba zastąpić innymi, „wyższymi", a nimi są „światowa gospodarka", „światowe społeczeństwo", „światowa kultura i nauka". Przez „światową" należy rozumieć, rzecz oczywista, amerykanizm. Cała ta teoria jest tylko podstępem, który ma wytrącić z rąk ludu broń najmocniejszą: tęsknotę za wolnością. Panowanie amerykańskich imperialistów ma być nie tylko utrwalone, ale i rozszerzone. Kosmopolityzm stał się płaszczykiem, pod którym ukrywa się drapieżny imperializm.

O zadaniach nauczycielstwa w dziale pozyskania wsi dla socjalizmu pisze Jarosław Just. Pracę nauczycielstwa na tym odcinku autor przedstawia w sposób następujący:

1) Nauczyciel sam musi dobrze wiedzieć, czym jest socjalizm; ponadto jego praca szkolna musi być przeniknięta duchem socjalizmu; musi on stale pamiętać, że należy żyć po socjalistycznemu, a nie pouczać o socjalizmie.

2) Nauczyciel sam powinien dobrze wiedzieć, jaki jest stosunek socjalistycznego społeczeństwa do materialnych wartości, do majątku; musi on szukać dróg do wyzwolenia się człowieka z niewoli majątku, z niewoli, której lud wiejski w ofie-

rze składał zdrowie swoje i swoich dzieci, własne szczęście i ich szczęście, przyjaźń i inne cenne wartości społeczne. Dopiero wówczas, kiedy człowiek wiejski zastąpi szaleńcze „moje" pięknym i ludzkim „nasze", sam zrozumie, z jakiej niewoli się wyrwał.

3) Nauczyciel na wsi musi sam dobrze zrozumieć i w życie wprowadzić te zarządzenia, które zawarte są w nowej ustawie szkolnej; w pierwszym rzędzie chodzi tutaj o uczniowskie koła zainteresowań.

4) Organizację uczniowską i wszystkie pragnienia i dążenia dzieci należy zespolić z nowymi potrzebami wsi; pracy dzieci trzeba nadać charakter wysiłku nad budowaniem socjalistycznej wsi; systematycznie musi nauczyciel otaczać opieką najaktywniejsze dzieci — wiejskich pionierów.

5) Aktywizowanie i pogłębianie życia wsi musi znaleźć swój wyraz w pracy szkolnej.

6) Dzieci i dorośli muszą coraz lepiej rozumieć, że podstawowe potrzeby życia wiejskiego należy zaspokajać społecznie.

7) Kulturalne życie wsi organizować w związku i ze stanowiska gospodarczych i społecznych potrzeb wsi.

8) Budować w świadomości ludzi wsi poczucie koniecznego związku i współdziałania z klasą robotniczą i innymi pracującymi.

9) Doprowadzić do przeświadczenia, że ludowa demokracja i socjalizm nie ograniczają swobody wyznaniowej.

10) Przyczyniać się do tworzenia radosnego optymizmu — wieś musi śpiewać, radować się; trzeba otaczać opieką i rozwijać zdrowy wiejski dowcip i humor.

11) Nauczyciel powinien wyraźnie stanąć po stronie drobnych i średnich chłopów akcentując równocześnie swój stosunek do bogaczy wiejskich.

Artykuł „Klement Gottwald nauczycielem ludu" jest zgrabnym powiązaniem fragmentów przemówień prezydenta Republiki.

„Wspomnijcie tylko historię własnego narodu! Kiedy czeski naród był u szczytu sławy? Wówczas, w dobie husyckiej, gdy wzniecił rewolucję, kiedy cepami i włóczniami poradził sobie z czeskimi panami. Wówczas czeski lud był niezwyciężony i napędził strachu panom w całej Europie. Kiedy doszło do hańby Białej Góry? Wówczas kiedy zwyciężyła kontrrewolucja, kiedy lud czeski znowu dostał się w jarzmo czeskich panów, którzy doprowadzili naród czeski do upadku i klęski. Właśnie dlatego, aby historia nie powtórzyła się, należy pójść drogą, którą ukazują komuniści". (Przemówienie z roku 1935).

„Nasze państwowe majątki, nasze wielkie gospodarstwa hodowlane i inne urządzenia masowego chowu zwierząt domowych muszą stać się wzorowym przykładem dla małorolnych i średniorolnych chłopów; muszą stać się ilustracją wszystkich zalet cechujących rolną gospodarkę socjalistyczną" (Przemówienie z roku 1949).

Obok artykułów wymienionych czasopismo „Komenskij" w każdym numerze podaje szczegółowy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych oraz zamieszcza artykuły omawiające życie szkoły radzieckiej.

Przykładem żywego zainteresowania się redakcji „Komenskeho" teoretycznymi zagadnieniami z zakresu wychowania i nauczania w Związku Radzieckim jest artykuł Tomasza Henka pt. „Nauczanie w szkole radzieckiej jest twórczą pracą dzieci".

Na podkreślenie zasługują także artykuły omawiające zagadnienie nauczania krajoznawstwa (vlastiveda).

Witold Witkowski

KRONIKA ANGLOSASKA

SZKOŁA AMERYKAŃSKA W SŁUŻBIE IMPERIALIZMU

Szkoła w ustroju kapitalistycznym ma na celu wychowanie młodzieży w duchu wierności dla tego systemu wyzysku człowieka przez człowieka. Dawniej jednak rolę te przysłaniano figowym listkiem „neutralności" czy autonomii, niejednokrotnie nawet trawestacją hasła „sztuki dla sztuki" — „szkoła dla dziecka, dla jego samorodnego rozwoju". Pozwalano sobie na pewien, choćby zdawkowy „liberalizm".

Obecnie, gdy kapitalizm drży w posadach, gdy oligarchia finansowa widzi jedyny ratunek w bezwzględnym podporządkowaniu sobie wszystkich instytucji, klasowy charakter szkoły burżuazyjnej stał się o wiele bardziej wyrazisty niż kiedykolwiek przedtem. Bardzo jaskrawo widać to w dzisiejszej szkole amerykańskiej.

Unika się w niej oczywiście wzmianki o tym, że istnieje walka klas, że staje się ona z każdym miesiącem ostrzejsza. Właśnie dla powodzenia miliarderów w tej walce nauczycielstwu amerykańskiemu każe się wbijać w mózgi dzieci, że ich społeczeństwo jest bezklasowe, że to moralno-politycznie jednolity naród.

We francuskim czasopiśmie „Education Nationale" pani de Saint-Blanca, dyrektorka liceum w Tours, z wielkim kosmopolitycznym entuzjazmem podzieliła się niedawno ze swymi kolegami obserwacjami z wizytacyj szkół amerykańskich.

Według tej relacji, w brooklyńskiej szkole im. Marka Twaina kazano uczniom udekorować klasę obrazkiem, rzekomo narysowanym przez dzieci z własnej inicjatywy. Obrazek ten to symbol „jedności" typu kapitalistycznego: robotnik, kapitalista i farmer idą wziąwszy się za ręce. Tło stanowi fabryka, dom, kościół i szkoła.

Wszystkie podręczniki amerykańskie mają na celu dostarczenia określonego kwantum wiedzy. Ich rola polega na tym, „by wytworzyć ogólne nastawienie umysłowe", polegające na bałwochwalstwie bezwzględnych i cynicznych władców trustów i karteli. Zwłaszcza ma temu zbożnemu celowi służyć cały kompleks „nauk społecznych", jak historia, geografia, niektóre elementy ekonomii i socjologii.

Podręcznik historii np. ma za zadanie wykazać, że naród amerykański stanowił zawsze spójną, ożywioną wspólną myślą i wolą całość. Obraz walki o niepodległość, w której brał udział Kościuszko, jest tak spreparowany, że wielcy obszarnicy, kupcy-monopoliści, właściciele okrętów, którzy zdradziecko stali po stronie angielskich najeźdźców, zostali kreowani na nieugiętych patriotów, walczących jak lew przeciw obcej armii.

Z wojną domową lat 1861—5 oczywiście manipulować jest o wiele trudniej. Wydaje się zatem specjalne wydania podręczników dla południowych stanów, gdyż tam panuje surowy zakaz sprzedaży książek, w których by przytaczano fakty rzeczywiste o wojnie między północnymi a południowymi stanami lub wspominało się o bezlitosnej eksploatacji Murzynów.

Bajka o fikcyjnej, jakoby istniejącej i trwałej jedności narodowej potrzebna jest po to, by młodzież po wyjściu ze szkoły nie dążyła do wspólnej walki wraz z braćmi robotnikami, by zadowalała się pokornie tą pozycją, jaką uda się jej osiągnąć, a właściwie, jaką łaskawie jej przyzna wszechpotężne 60 górnych rodzin.

W jednej z najbardziej popularnych metodyk dla szkół elementarnych, ułożonej przez dwu inspektorów ze stanu New Jersey, Kendella i Meyricka, czytamy takie pouczenie dla przyszłych niewolników kapitału:

„Dobry obywatel tak myśli: „Jestem obywatelem Ameryki, spadkobiercą jej wielkości i autorytetu. Zdrowie i szczęście mego własnego ciała zależy od krańcowego napięcia sił w czasie wypełniania otrzymanego zadania. Zdrowie i szczęście kraju także zależy od tego, by każdy obywatel wypełniał swą pracę na wyznaczonym mu miejscu".

Dla zaprawy młodzieży w podobnie pokorny styl życia, wolny od walki z wyzyskiwaczami, dla wciągnięcia w jarzmo kapitalistyczne bez próby oporu, wiele szkół — za receptą Deweya, podaną w jego książce „Demokracja i wychowanie" — praktykuje „miniaturową demokrację", dopuszczającą jedynie zmiany nieistotne, obchodzące się bez „zamieszania", bez zakłócenia kapitalistycznego ładu społecznego.

Jednak nie udaje się wymazać z życia amerykańskiego przejawów walki klasowej. Jedna z jej postaci, strajki, są zjawiskiem nader powszednim w Stanach Zjednoczonych, a przebiegają one częstokroć w niezwykle ostrej formie, przybierając charakter wielogodzinnej bitwy z policją.

Wtedy wychodzi nauczyciel ze skorupy „neutralności". Wyżej wspomniana de Saint-Blanca opowiada, jak w czasie strajku kierowców wozów ciężarowych w New Yorku nauczyciel podkreślał ze specjalnym naciskiem, że ten strajk utrudnia zaopatrzenie miasta w żywność.

W bardzo popularnym podręczniku „Ameryka, jej historia i lud", napisanym przez prof. historii H. Falknera i T. Kennera, podającym się za „liberalny" (tak nienagannie „liberalny", że na 800 str. poświęcono dosłownie pół stroniczki — socjalizmowi), czytamy: „Strajki, tak jak każda wojna, to nieskuteczna i brutalna metoda rozstrzygania ważnych zagadnień".

Nie ma innego wyjścia, według tych poczciwych lokai Wall-Street, na zło społeczne poza „państwowymi zabiegami", zabiegami aparatu państwowego, zrośniętego na śmierć i życie z kapitałem finansowym

Naiwnym zdawać by się mogło, że choć jedna korzyść wynika z propagandy „pokoju klasowego", a mianowicie dbałość o pokój świata.

Tymczasem „jedność", ulegle zachowanie się mas pracujących wobec eksploatatorów potrzebne jest po to, by im ułatwić podżegiwanie do wojny.

Dewey propaguje „naturalność" ustroju kapitalistycznego nierozłącznie ze zjadliwą nagonką przeciw ZSRR i krajom demokracji ludowej, z głoszeniem potrzeby wojny imperialistycznej.

De Saint-Blanca informuje, jak potraktowano w szkole nowojorskiej sprawę bomby atomowej. Zaczęło się od opisu zniszczenia Hiroszimy. Najprzód uczniowie wypowiadają swą opinię. Na ogół są oburzeni zastosowaniem tak nieludzkiego środka zagłady.

Zadanie nauczyciela polegało na tym, by ostrożnie, nieznacznie doprowadzić uczniów do przekonania, iż oczywiście, straszną jest rzeczą stosować coś podobnego, skoro „ludzkość" to „jedna rodzina", ale cóż robić, skoro tak trzeba!

W instrukcji dla nauczycieli New Yorku w kwestii wyjaśniania polityki zagranicznej, a nazwanej na urągowisko „Lepszy świat", wzywa się nauczycieli do krzyżowego pochodu przeciw „siłom zniszczenia, które znów grożą życiu cywilizowanego świata". Te siły zniszczenia to nie bomby atomowe, nie podżegacze wojenni, ale obóz pokoju, postępu i demokracji.

Większość podręczników wychwala miliarderów jako bohaterów narodowych i sławi wojnę, której oni pragną. Temu samemu celowi służą filmy gangsterskie oraz „comics", „komiczne obrazki" z odpowiednim tekstem. Powodzią 3/4 miliarda egzemplarzy kryminalnej pornografii zalewają corocznie rynek czytelniczy dla dzieci.

Usłużni psychologowie i pediatrzy bronią zaciekle tych sprawiających straszliwe spustoszenie narzędzi demoralizacji zapewnieniem, że przy takiej lekturze wyżywają się dzieci, „dają upust naturalnym instynktom agresywnym". Oczywiście skutek jest wręcz przeciwny. Ta produkcja, przynosząca kolosalne dochody, rozpętuje agresywność. Teoria wymyślona dla obrony „komiki" sama zresztą składa hołd agresywności uznając ją za „naturalną".

Doktor nowojorski Ralph Benay w książce „Młodzież w rozpaczy" podał olbrzymi materiał stwierdzający, jak zastraszający jest wpływ filmów i „comics" wśród nieletnich, gdzie „humor oparty został na sadyzmie", „odwagę się mierzy zręcznością we władaniu nożem, pistoletem i pięścią, a gwałt i mord się sławi, gdzie przestępca otrzymuje w nagrodę władzę, bogactwo i miłość".

„Kiedy dzieci opuszczają kino, nauczyły się, jak układać plan zabójstwa, jak ograbić bank, jak śmiać się z nieszczęścia i zachwycać bezprawiem".

Po co ta hitlerowska tresura? Tym samym służy ona celom, co hitlerowski bandytyzm imperialistyczny.

Dr Benay opowiada, jak pewien wybitny generał amerykański, przemawiając do młodzieży kończącej szkołę, oświadczył chełpliwie, że „armia szybko przekształci tych miłych chłopaczków w okrutnych, brutalnych i odpychających zabójców, k t ó r y c h p o t r z e b a, b y w y g r a ć w o j n ę".

Wiele dotychczasowych podręczników, mimo ich kapitalistycznej treści, nie nadaje się do takiego użytku, jaki chcieliby mieć z nich podżegacze wojenni. Oto więc sławetna Komisja Kongresowa do badania antyamerykańskiej działalności, słusznie zwana „antyamerykańską komisją", gdyż zwalcza wszystko, co cenne, co choćby nieco postępowe w tradycjach i dzisiejszym życiu Stanów Zjednoczonych nakazała sporządzenie list podręczników używanych w szkole średniej i na uniwersytetach.

Chodzi o to, czy nie noszą śladów „wpływów wywrotowych". O jakie to podręczniki chodzi, niech za przykład posłuży decyzja Rady Oświatowej Stanu Kalifornii. Uznała ona niektóre rozdziały dwu nowych podręczników arytmetyki za „nieprawomyślne" i postanowiła usunąć wszystko, co może spowodować „nieprzyjemność". Eksperci bowiem stwierdzili, że próba podjęta przez autorów, by nauczać arytmetyki na przykładach życia codziennego, zbyt często „doprowadza do smutnych wniosków o współczesnej Ameryce", np. do tego, że „trzecia część mieszkańców Stanów Zjednoczonych nie posiada jakich takich mieszkań".

Toteż nic dziw, że podręczniki matematyki to podręczniki handlowej arytmetyki. Komercyjny ich duch przyczynia się do pogłębienia „amerykańskiego stylu życia".

Gdy pewien uczony zacytował w uniwersytecie amerykańskim New Yorku filozoficzne twierdzenie Pitagorasa „Liczby rządzą światem" i poprosił studentów o komentarz, odpowiedzieli mu zgodnie, że to znaczy: „Pieniądze decydują o wszystkim".

Jedną z zalet szkoły amerykańskiej jest rasizm i to nie tylko na południu, gdzie przeprowadzona została drobiazgowa segregacja dzieci według koloru skóry. Aż w 17 stanach i w okręgu stołecznym Columbia, siedzibie władz najwyższych, dzie-

ci murzyńskie uczą się w oddzielnych szkołach, bo tak chce litera prawa. W izbie reprezentantów Stanu Missisipi wniesiono nawet projekt, by wszystkie szkoły publiczne obowiązkowo wychowywały dzieci w duchu nienawiści rasowej.

W New Yorku studenci strajkowali i demonstrowali domagając się usunięcia profesorów wykładających teorie rasistowskie. Profesorowie zostali na swych katedrach, wielu postępowych studentów natomiast aresztowano.

Jest to charakterystyczne dla obecnej sytuacji w Stanach Zjednoczonych, że nawet w tych stanach, gdzie obowiązują ustawy zakazujące rasowej segregacji, władze lokalne samowolnie ją wprowadzają. Miało to niedawno miejsce np. w East Saint-Louis w stanie Illinois (gdzie największym miastem jest kolos przemysłu amerykańskiego Chicago). Segregacja doprowadziła tam do zamknięcia jednej ze szkół publicznych z braku uczniów, gdy jednocześnie w kilku nędznych szkółkach, które z łaski przyznano „czarnym", wiele dzieci musi stać przez cały ciąg lekcji z braku miejsca.

W większości szkół amerykańskich publicznie propaguje się rasistowskie hasło: „Jeden obywatel amerykański o białej skórze jest wart więcej niż 100 Murzynów".

Rozpalanie nienawiści rasowej w szkole i poza szkołą potrzebne jest z dwu względów: dla odwodzenia mas pracujących od walki klasowej oraz — co się ściśle z pierwszym łączy — dla wpojenia w masy przekonania o mniejszej wartości „ras niższych", w dalszej kolejności zaś — „niższych narodów", zatrucia umysłów zbrodniczym mitem o specjalnej misji Amerykanów do rządzenia światem.

By udowodnić „niższość" Murzynów, „naukowcy" amerykańscy postępują nader prosto.

Wiadomo, jak bardzo szeroko grasuje w szkolnictwie amerykańska „testologia", wystawiająca bez żenady szybko i sprawnie świadectwo „inteligencji" (wskaźnik I Q). Dzięki manipulacjom z różnorodnego typu testami ustalono już tam „niższość" robotników wobec kapitalistów, „niższość" farmerów w porównaniu z mieszkańcami miast. Sama przyroda wyznacza więc stosowne miejsce w hierarchii społecznej dla „gminu.".

Zrozumiałą jest rzeczą, że testologię z niemniejszym powodzeniem zaaplikowano wobec Murzynów.

Jeden z pedagogów amerykańskich zadawał np. takie pytanie: „Co byś zrobił w noc księżycową?" Tylko jedna, jedyna odpowiedź mogła być według tego pedagoga poprawna: „Będę spacerował". Ale żaden z uczniów tak właśnie nie odpowiedział. Stąd zacny pedagog wyprowadził nieodparty wniosek: dzieci murzyńskie cierpią na niedorozwój umysłowy.

Od rasizmu do ultranacjonalizmu, pogardzającego innymi narodami, droga niedaleka, a stąd jeden krok tylko do kosmopolitycznej propagandy swej woli nie tylko „niższym" rasom, ale i „niższym" narodom.

Za wzorem hitlerowców amerykańscy socjologowie ewangelię tę głoszą nauczycielstwu amerykańskiemu. Taki np. Cohn z namaszczeniem wyroczni twierdzi, że „tak samo, jak są bezbarwne jednostki, istnieją bezbarwne narody, nie posiadające wyraziście zaznaczonej drogi życiowej". Toteż przeznaczeniem ich podporządkować się narodom „wyższego" typu, u których „pewne ogólnoludzkie rysy doznają specjalnego rozwoju", które z natury swej są „kosmopolityczne".

Oczywiście najidealniej „kosmopolitycznym", nadającym się najbardziej do rządzenia światem, jest naród amerykański.

Najbardziej popularne wśród pedagogów kierunki filozoficzne, pragmatyzm i personalizm, wykazują coraz jaskrawiej swój związek z ideologią faszystowską.

Historyk filozofii amerykańskiej Schneider stwierdza bez ogródek, że „polityczny pragmatyzm to przede wszystkim „teoria siły", tj. imperialistycznego rozboju.

Personalista Brightman (Brajtmen) obwieszcza, że prawo boskie wyznaczyło granice sprawiedliwe, że „nieograniczony wzrost jest osiągalny dla jednostek tylko w dziedzinie wartości duchowych, ale nie w dziedzinie dobrobytu".

Z wielkim entuzjazmem przyjęła reakcja amerykańska „plan Bella", reklamowany jako najlepszy środek ratunku od zagłady. Plan ten został podany w książce pod charakterystycznym tytułem „Kryzys oświaty", wydanej w ogromnym nakładzie. Profesor Bernard Bell, uznany przez hałaśliwą reklamę za proroka, nagromadził w niej bogaty materiał świadczący o zgniliźnie współczesnej cywilizacji amerykańskiej. Ale jego książka nie jest wezwaniem do obalenia istniejącego ustroju. Wprost przeciwnie. Jak niegdyś „Upadek zachodniej cywilizacji" Spenglera, jak „Mit XX stulecia" nadwornego „filozofa" hitleryzmu Rozenberga, tak książka profesora amerykańskiego jest ewangelią nawrotu do najbardziej wstecznych stosunków, do niewolnictwa.

Dr Bell przyznaje, że „oświata w USA od dawna przeżywa kryzys, o ś w i a t y w i s t o c i e n i e m a... Większość Amerykanów nie może czytać nic trudniejszego od ilustrowanych czasopism, nie może jasno wyłożyć swych myśli w listach, nie potrafi mówić bez uciekania się do stereotypowych frazesów".

Ale i to jest zbyt wiele, i ta odrobina staje się niebezpieczna dla władztwa górnych rodzin. Dr Bell ubolewa, że przy dzisiejszym systemie oświaty pedagog „nie posiada siły, by utrzymać uczniów we władzy pożądanych złudzeń", przeszkodzić przeniknięciu sprzeczności klasowych do świadomości wychowanków.

Dr Bell nienawidzi w głębi swej mizernej duszyczki wszystkiego, co żywe, co prze naprzód. „P o s t ę p t o n i c i n n e g o, j a k r o z w ó j w k i e r u n k u ś m i e r c i" — oto cenne wyznanie ideologa rozkładającego się kapitalizmu.

Zadaniem szkoły jest wychowywać „nie zastanawiające się, nie rozdwojone wewnętrznie indywidua", to znaczy bezmyślnych, bezwolnych robotów.

Inaczej będzie źle. Bell radzi więc wrócić do średniowiecznych stosunków, „kiedy między suwerenem a wasalami (tzn. między feudałami a pańszczyźnianymi chłopami) panowały z d r o w e stosunki".

Wynalazca „najnowocześniejszego systemu wykształcenia" uważa, że wystarczy dla dzieci, by umiały czytać, pisać i uważać istniejące stosunki społeczne za święte, nietykalne. Najważniejsze zadanie szkoły polega na „wpojeniu chrześcijańskiego uczucia czci i lęku wobec pracodawcy".

Bell lęka się i nauczyciela, i ucznia, lęka się wszelkich wpływów, które mogłyby dostać się z zewnątrz do szkoły.

By uniknąć przenikania w mury szkolne nawet ech walki o postęp społeczny, zaleca tworzenie dziecięcych kolonii pracy izolowanych od świata.

Głęboki pesymizm, strach przed najskromniejszą oświatą — oto „cnoty" ludzi zgłaszających arogandkie pretensje do kierowania całym światem.

Kazimierz Mariański

10 obrazów z życia JÓZEFA STALINA

VIII SERIA OBRAZÓW Z CYKLU „ILUSTRACJA SZKOLNA"

1 — LENIN I STALIN W SZTABIE REWOLUCJI W SMOLNYM. (1917)

2 — LENIN I STALIN W ROZMOWIE Z CZERWONOGWARDZISTAMI (1917)

3 — LENIN I STALIN OTRZYMUJĄ MELDUNKI Z FRONTU (1918)

4 — LENIN I STALIN W GORKACH (1922)

5 — STALIN, MOŁOTOW I WOROSZYŁOW SŁUCHAJĄ CZYTAJĄCEGO GORKIEGO

6 — STALIN NA NARADZIE PRZODOWNIKÓW PRACY KOŁCHOZÓW

7 — STALIN I MOŁOTOW Z DZIEĆMI

8 — STALIN I WOROSZYŁOW NA KREMLU

9 — GENERALISSIMUS ZWIĄZKU RADZIECKIEGO, J. STALIN

10 — STALIN W KREMLOWSKIM PARKU

technika — rotograwiura
barwa — ciemna sepia
format — 47,5 cm × 70 cm.

Komplet nie podklejony 320 zł. Obrazy: 1, 6, 7 i 10 mogą być nabywane osobno po 50 zł za egzemplarz nie podklejony. Koszt przesyłki pobraniowej — 100 zł.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA"
WARSZAWA — SMULIKOWSKIEGO 4
Konto P. K. O. — I-128.

ROK XXXII PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ 1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

4

NASZA KSIĘGARNIA

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY Str.

Kazimierz Mariański — Wielki pedagog. 250

Prof. S. M. Riwes — Przodująca rola wychowania komunistycznego w kształtowaniu osobowości 285

Michał Szulkin — Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w ZSRR . 309

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

J. W. Stalin — Młodzież musi posiąść wiedzę 323

J. Stalin, A. Żdanow, S. Kirow — Uwagi o konspekcie podręcznika „Historia ZSRR" 326

J. Stalin, A. Żdanow, S. Kirow — Uwagi o konspekcie podręcznika „Historia nowoczesna" 329

KRONIKA

Kronika radziecka

Ida Altszuler — Współpraca Instytutu Nauczycielskiego z czynnymi nauczycielami 332

Kronika czechosłowacka

Witold Witkowski — Z czechosłowackiej prasy pedagogicznej 337

Redaktor: Zygmunt Mysłakowski

Sekretarz Redakcji: Wacław Wojtyński

Skład Zespołu Redakcyjnego: Aleksander Lewin, Kazimierz Mariański, Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Michał Szulkin, Tadeusz Tomaszewski.

Adres Redakcji — Warszawa, Smulikowskiego 6/8, tel. 8-83-40, wewn. 62.
Adres Administracji — Warszawa, Smulikowskiego 4, tel. 8-83-40, wewn. 73.

Cena pojedynczego egzemplarza zł 35.—

Członkowie ZNP otrzymują Ruch Pedagogiczny bezpłatnie, jeżeli zgłoszą zamówienie w ramach stałej opłaty członkowskiej na czasopisma pedagogiczne.

B-102380.

Zakłady Graficzne „Nasza Księgarnia" w Warszawie. Zam. 842.

ROK XXXII PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ 1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO ZNP
POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA

Adres Redakcji: Warszawa, ul. Smulikowskiego 6/8.

680

Kazimierz Mariański

WIELKI PEDAGOG

„Trudno przedstawić sobie postać olbrzyma, jakim jest Stalin. W ostatnich latach, odkąd pracujemy bez Lenina, nie ma ani jednego zwrotu w naszej pracy, ani jednego znaczniejszego przedsięwzięcia, hasła, linii w naszej polityce, której autorem nie byłby Stalin, a ktoś inny. Cała podstawowa praca — o tym powinna wiedzieć partia — odbywa się według wskazań tow. Stalina, z jego inicjatywy i pod jego kierownictwem.

Najważniejsze problemy polityki międzynarodowej rozstrzyga się zgodnie z jego wskazaniami, nie tylko zresztą te wielkie zagadnienia, ale i — zdawałoby się — trzeciorzędne, a nawet dziesięciorzędne sprawy go interesują, jeżeli tyczą się robotników, chłopów, wszystkich ludzi pracy naszego kraju".

Tak jeden z najbliższych współpracowników Stalina, S. Kirow, w słowach pełnych trafności scharakteryzował kolosalną i wszechstronną rolę, jaką odgrywał (i odgrywa nadal) w życiu wspaniałego państwa zwycięskiego socjalizmu „wielki maszynista lokomotywy historii" (S. Kirow, wybrane artykuły i przemówienia, 1939, 609—610).

„Zwracają się do Stalina ludzie wszelkich zawodów, zaliczają go do swej profesji widząc w nim wzór mistrzostwa w swej dziedzinie" — pisze w artykule „Wdzięczność" znakomity pisarz radziecki L. Leonow (Prawda, 17.XII 1949 r.).

*

Zrozumiałe jest, że uczeni uważają za swego tego wielkiego koryfeusza nauki, najgenialszego w obecnej dobie badacza i dumni są z faktu, że Stalin wchodzi w skład Akademii Nauk jako honorowy jej członek.

Wiedzą oni, że nie ma dziedziny wiedzy, która nie doznałaby troskliwej pieczy z jego strony, że nawet w niezmiernie trudnych latach ostatniej wojny on — wódz naczelny znalazł czas na to, by śledzić bacznie działalność Akademii Nauk, i pomagał jej wydatnie.

Generalny sekretarz WKP(b) niestrudzenie wskazywał konieczność powiązania nauki z życiem, z potrzebami budownictwa socjalistycznego, co jest jednoznaczne z nieustannym posuwaniem się naprzód.

„Nauka dlatego właśnie nazywa się nauką, że nie uznaje fetyszów, nie boi się podnieść ręki na to, co się przeżyło, co jest stare, i że czujnie przysłuchuje się głosowi doświadczenia, praktyki" — atakował konserwatyzm niektórych zaśniedziałych profesorów i inżynierów na pierwszej wszechzwiązkowej naradzie stachanowców.

„Gdyby było inaczej, nie mielibyśmy w ogóle nauki, nie byłoby, powiedzmy, astronomii i wciąż jeszcze musielibyśmy poprzestawać na zmurszałym systemie Ptolemeusza, nie mielibyśmy biologii i wciąż jeszcze pocieszalibyśmy się legendą o stworzeniu człowieka, nie mielibyśmy chemii i wciąż jeszcze poprzestawalibyśmy na zaklęciach alchemików" (Zagadnienia leninizmu, Moskwa 1940, str. 499).

Największy i najbardziej bezpośredni udział Stalina w rozwoju nauki przypadł na dziedzinę historii. Wytyczył jej zadanie, by „o ile chce być rzeczywistą nauką" — a „może się przecież stać taką samą nauką ścisłą, jak powiedzmy biologia, nauką mogącą wykorzystać prawa rozwoju społeczeństwa dla zastosowania praktycznego" (Zagadnienia leninizmu, str. 540) — była „historią rozwoju produkcji", a zarazem „historią samych twórców dóbr materialnych, historią mas pracujących, historią ludów" (l. c. 546—7).

Stalin wniósł wspaniałe przyczynki do kwestii roli rewolucji i partii rewolucyjnej w procesie dziejowym, do zagadnienia rozwoju narodów i państw wielonarodowych, zagadnienia państwa i dyktatury proletariatu, problemu wczesno-feudalnych i feudalnych stosunków, historii imperializmu itd.

W innych dziedzinach nauki, w ich decydujących, zwrotnych momentach znajdziemy wszędzie ślad inicjatywy bacznego na wszystko Stalina. Najbardziej znanym przykładem jest tu dyskusja biologiczna z sierpnia 1948 r.

*

Można również pojąć z łatwością, że pracownicy frontu przemysłowego i kołchoźnicy, przodownicy pracy i stachanowcy widzą w Stalinie jednego z naczelnych inżynierów i agronomów. Chodzi tu przecież o decydują-

cą dziedzinę życia, o ekonomiczną podbudowę, która stanowiła zawsze przedmiot specjalnej pieczy w ZSRR.

Tak np. musiał czuć majster Iwan Korobow, pionier postępu w czarnej metalurgii, członek Rady Najwyższej ZSRR. W swych wspomnieniach (Prawda, 19.XII 1949 r.) odtwarza on rozmowę w Kremlu z r. 1934, gdy wraz z towarzyszami pracy wezwanymi z najważniejszych ośrodków przemysłu metalowego z niesłabnącym zainteresowaniem słuchał wywodów wodza partii o szeregu konkretnych, aktualnych zadań, jakie wysuwa potrzeba dalszego rozwoju matalurgii.

Albo A. Owczynnikow, przodownik moskiewskiej fabryki „Dynamo" nagrodzonej orderami: Lenina i Czerwonego Sztandaru Pracy, któremu bardzo głęboko wryło się w pamięć, jak kierownik nawy państwowej wykazał tyle znawstwa w jego gałęzi produkcji, że wyraził ubolewanie, iż nie przesiewa się ziemi przeznaczonej do form. (Prawda, 8.XII 1949 r.).

Czy też S. Korotkow, przewodniczący kołchozu im. Stalina z Czuwaskiej Autonomicznej Republiki, który w jednym spośród tych wyjątkowych dni, „jakie zostają w pamięci na całe życie", z najwyższym zdumieniem konstatował, jak w Kremlu, w rozgwarze wielkich spraw, główny gospodarz kraju nie tylko wchodzi w skład komisji układającej wzorowy statut kołchozowy, lecz również gawędzi z każdym kołchoźnikiem-szturmowcem o tym, jak zorganizować rozumnie pracę w kołchozach, jak podnieść urodzajność gleby, jak lepiej obrabiać pola itp. (Prawda, 9.XII 1949 r.).

Świadomość tej wielostronności zainteresowań i wiedzy Stalina jest jednym z głównych powodów, czemu miliony ludzi pracy, biorących udział w zawrotnym tempie przebudowy gospodarczo-społecznej, uważają się po prostu za uczniów Stalina. „On nas wychował" — oto powszechne, pełne dumy stwierdzenie.

*

Znany jest też ogólnie geniusz wojskowy generalissimusa Stalina. Człowieka, którego w czasie wojny domowej słał Lenin na najtrudniejsze, najbardziej zagrożone i kluczowe pozycje, który czuwał jak nad źrenicą oka — w myśl przysięgi, złożonej u trumny Lenina — nad rozwojem Armii Radzieckiej, który wiele bezsennych nocy spędził nad obmyślaniem zwrotnych kampanii w latach 1941—5. Niegdyś Engels, dziś Stalin, zawodowi rewolucjoniści, mistrze w polityce, okazali się niemniej niedoścignionymi autorytetami w sztuce wojennej.

On to konsekwentnie nawołuje przywódców wojskowych, by przestali się uczyć u dawnej „wyroczni" Clausewitza, reprezentanta „rękodzielniczego

okresu wojen", gdyż „okres maszynowy potrzebuje nowych ideologów wojennych" (Bolszewik, 1941, nr 3, str. 3).

Stalin był i jest czujnym obserwatorem literatury, natchnieniem pisarzy. On, którego kształtowali w młodości — obok Marksa, Engelsa, Lenina i Czernyszewskiego, obok Kopernika, Darwina, Mendelejewa i Sjeczenowa — Gogol, Puszkin, Bieliński, Czechow, Saltykow, Rustaweli, Szekspir. Ten Stalin, którego przemówienia pełne są obrazów i porównań wziętych z dzieł postępowych pisarzy, którym nadał zaszczytne miano „inżynierów dusz ludzkich".

Oto, co pisze A. Pierwiencew, autor premiowanej powieści o młodzieży radzieckiej pt. „Czest' s mołodu": „Stalin uczynił dla mnie niezmiernie wiele. Stalin dał nam mądry spokój ducha, zjednoczył nasze myśli i dążenia z myślami i dążeniami ludu. W epoce stalinowskiej lud — władza — literatura to jedno. Odeszło w przeszłość przeklęte, wyjałowiające rozdwojenie osobowości, potworności indywidualizmu...

On nam, literatom radzieckim, zaufał bardzo, gdy wezwał współczesną literaturę na sprzymierzeńca partii w jej walce o teraźniejszość i przyszłość...

I za każdym razem, gdy wielki nauczyciel wskazuje nam błędy, niedociągnięcia, niedbalstwo, będące wynikiem zarozumialstwa, braku skromności i nie usprawiedliwionego niczym pośpiechu, jesteśmy całkowicie wdzięczni za przenikliwe, nadające kierunek naszej działalności rady genialnego myśliciela i uczonego.

Stalin nauczył nas patrzeć na działalność pisarza jako na państwową działalność..." (Prawda, 20.XII 1949 r.).

Strateg kulturalnej rewolucji

Oczywistą jest rzeczą, że w wielokształtną, wszechstronną działalność sternika państwa radzieckiego wchodzi, jako integralna część składowa, ciągła troska o rozwój oświaty ludowej, o podnoszenie coraz szybsze poziomu kulturalnego dziesiątków milionów budowniczych socjalizmu, o ich przekształcenie. W szczególności szkolnictwo, wychowanie młodego pokolenia, spadkobiercy starej gwardii, zajmuje poczesne miejsce w hierarchii problemów, jakie zaprzątają umysł Stalina.

Cała działalność zresztą Stalina i kierowanej przez niego partii ma charakter wychowawczy. Nie jest to tylko przenośnią, wyrazową namiastką z braku lepszego miana, gdy partię i jej transmisje do mas, takie jak

związki zawodowe, nazywa się szkołą socjalizmu, komunizmu, szkołą gospodarowania i rządzenia krajem.

Wszystkie te instytucje, a zwłaszcza naczelna wśród nich — polityczna, w istocie stanowią szkoły na szeroką społecznie skalę.

Zdrowa atmosfera postępowego rozmachu pedagogicznego cechuje budownictwo socjalistyczne we wszelkich jego ogniwach.

Wiemy dobrze, jak naczelny gospodarz ZSRR przykładał decydującą wagę do rozwoju przemysłu. Ale co najdonioślejszego według niego przyniósł ten rozwój? Właśnie — wyniki natury wychowawczej.

„Ze wszystkich jednak zdobyczy przemysłu, osiągniętych w okresie sprawozdawczym — mówił na XVIII Zjeździe WKP(b) — za najważniejszy należy uważać fakt, że w ciągu tego czasu przemysł potrafił wychować i urobić tysiące nowych kierowników przemysłu, całe zastępy inżynierów i techników, setki tysięcy młodych wykwalifikowanych robotników" („Zagadnienia leninizmu", str. 442).

Dla niego Wielka Rewolucja Październikowa, to nie tylko „gruntowny przełom w sposobach walki i formach organizacji", ale, jako wszechobejmujący gruntowny przełom w historii ludzkości, jest ona równocześnie zasadniczym zwrotem „w życiu codziennym i tradycjach, w kulturze i ideologii mas wyzyskiwanych całego świata" (Zagadnienia leninizmu, Moskwa 1940, str. 179).

A rewolucja kulturalna nie przychodzi za darmo. Tak samo jak wszystko inne, czego potrzeba dla ukształtowania nowego, socjalistycznego życia, rewolucja kulturalna to długotrwały proces, wymagający natężenia wszystkich twórczych sił.

Stalin w rozmowie z pisarzem niemieckim, E. Ludwigiem przyznał, że w wyniku protestu przeciw systemowi gwałtu i znęcania się nad uczniami, w wyniku buntu przeciw metodom jezuickim, jakie stosowano w seminarium duchownym w Tyflisie, gdzie się uczył, gotów był zostać i faktycznie został rewolucjonistą.

To, naturalnie, nie było jedynym ani najważniejszym motywem, główną przyczyną pójścia po drodze marksizmu-leninizmu. Jednak mocne przeżycia ławy szkolnej niewątpliwie wzmacniały poczucie szkodliwości, wrogości szkoły kapitalistycznej, wzmacniały wolę budowania szkoły socjalistycznej o zupełnie odmiennej postaci.

W swej podstawowej pracy o zagadnieniu narodu pt. „Marksizm a kwestia narodowa", napisanej w r. 1913, Stalin — należący do jednej z nieliczniejszych mniejszości narodowych — kładzie wielki nacisk na znaczenie dla mas pracujących szkoły, nawet wtedy, gdy duch jej jest klasowo obcy.

„Ograniczenie swobody przesiedlania się, pozbawienie praw wyborczych, ograniczenia językowe, zmniejszanie się ilości szkół i inne represje dotykają robotników w stopniu niemniejszym, jeżeli niewiększym, niż burżuazję. Taki stan może tylko zahamować swobodny rozwój sił duchowych proletariatu narodów podległych. Nie można poważnie mówić o całkowitym rozwoju zdolności duchowych robotnika tatarskiego czy żydowskiego, gdy nie pozwala się im na używanie języka ojczystego na zebraniach i odczytach, gdy zamyka się im szkoły" (J. Stalin, Dzieła, „Książka", t. II, str. 314—5).

Jeszcze bardziej uwypukla on wartość szkoły dla rozwoju proletariatu mniejszości narodowych, gdy przeciwstawia realny, pożyteczny postulat szkoły we własnym języku domaganiu się przez socjaldemokratów prawicowych tzw. autonomii kulturalnej, to znaczy powiązanie rozrzuconych po kraju ludzi, należących do danej mniejszości, w jednolity związek narodowy.

„Co szczególnie nurtuje mniejszość narodową? „pyta Stalin i odpowiada: „Mniejszość jest niezadowolona nie z powodu braku związku narodowego, lecz z powodu braku prawa do języka ojczystego..."

„Mniejszość jest niezadowolona nie z powodu braku sztucznego związku, lecz z powodu braku szkoły ojczystej" (Stalin, Dzieła t. II, str. 366).

Z chwilą zwycięstwa Rewolucji Październikowej, wtedy gdy losy mniejszości narodowych zostają oddane w najbardziej powołane ręce, w ręce Stalina, najwybitniejszego — po Leninie — znawcy kwestii narodowych, oświata, szkolnictwo zacofanych narodów i plemion doznaje niebywałej rewolucji.

W r. 1920 w artykule „Polityka władzy radzieckiej w sprawie narodowościowej w Rosji" wzywa Stalin komunistów „kresów" ZSRR do specjalnych wysiłków dla realizacji powszechności nauczania.

Tylko że teraz realizowało się zadanie dopędzenia przez zapóźnione w rozwoju narody bardziej zaawansowanych na szerokim, wszechstronnym tle ogólnoradzieckiego przewrotu oświatowego.

W r. 1925 w przemówieniu, wygłoszonym w Uniwersytecie Świerdłowskim, Stalin mówi o potrzebie przygotowania warunków dla wprowadzenia obowiązku nauczania początkowego (I—IV klasy). „Przeprowadzenie tej reformy będzie największym zwycięstwem nie tylko na kulturalnym, ale również poli-

tycznym i gospodarczym froncie. Ta reforma winna stać się bazą dla niesłychanie potężnego rozkwitu kraju". Stalin uważał to zadanie za „jedno z najbliższych" (Stalin, Dzieła, t. VII, str. 163, wyd. rosyjskie).

Warunki do tego dojrzały, gdy Związek Radziecki wkroczył w bohaterski okres pięciolatek. Stalin z niezwykłą mocą postawił wtedy sprawę „konieczności rewolucji kulturalnej" jako „elementarnej rzeczy".

„Jeśli się będzie traktować tę sprawę poważnie, nie zaś po prostu mleć językiem, trzeba koniecznie uczynić w tym kierunku chociażby pierwszy krok: przede wszystkim wprowadzić dla wszystkich obywateli kraju, bez różnicy narodowości, obowiązkowe nauczanie początkowe, następnie zaś również średnie. Rzecz jasna, że bez tego niemożliwy jest jakikolwiek rozwój kulturalny naszego kraju... bez tego nie będziemy mieli ani prawdziwego rozwoju przemysłu i rolnictwa, ani niezawodnej obrony naszego kraju".

Mówiąc o środkach, jakie należy zastosować, by podciągnąć wzwyż republiki o wielkim odsetku analfabetów, Stalin na pierwszy plan wysuwa „bogatą sieć szkół z ojczystym językiem wykładowym, zaopatrzywszy je w kadry nauczycieli władających językiem ojczystym". (Kwestia narodowa a leninizm, Nowe Drogi 6(18), str. 17—18).

Na XVI Zjeździe WKP(b) 27.VI 1930 r. Stalin stwierdza z wielką radością, że o ile „dotąd zmuszeni byliśmy oszczędzać na wszystkim, nawet na szkołach" po to, by „uratować, odbudować ciężki przemysł" (Lenin), to obecnie, „gdy został odbudowany ciężki przemysł i posuwa się go naprzód, nastał czas, kiedy winniśmy się wziąć do całkowitej realizacji powszechnego obowiązkowego nauczania początkowego".

Podkreślając, że ZSRR posiadał w owej chwili wszystkie niezbędne warunki dla urzeczywistnienia tego hasła, Stalin wezwał do „kategorycznej decyzji" (Stalin, Dzieła, t. XII, str. 299—300, wyd. ros.).

Uchwała CK WKP(b) z lipca, a postanowienie CIK i Rady Komisarzy Ludowych z sierpnia 1930 r. hasło Stalina z XVI Zjazdu zamieniły na język obowiązującej ustawy, która wskazała na realne przesłanki, umożliwiające jej urzeczywistnienie (specjalne środki finansowe ogólnopaństwowe i lokalne, inicjatywa terenu, śmiałe rozszerzenie kadr nauczycielskich, pomoc materialna dla dzieci biedniejszych rodziców itp.).

Kierunek i treść nauczania i wychowania

„Młodzież to nasza przyszłość, nasza nadzieja, towarzysze. Młodzież winna zastąpić nas, starych. Musi ona ponieść sztandar do ostatniego zwycięstwa" — tak swą niezłomną wiarę w młode pokolenie podkreślał Stalin (przemówienie na I Wszechzwiązkowym Zjeździe Kołchoźników-Szturmowców, 1933 r. — Zagadnienia leninizmu, str. 419).

Na młodzieży należy budować nie tylko dlatego, że jej zadaniem jest stać się gospodarzem lepszego jutra, praca nad udoskonaleniem tego, co stworzyły starsze pokolenia. Polegać na niej trzeba, bo podatniejsza jest ona na głos tego jutra.

Podsumowując wyniki XIII Zjazdu WKP(b) w czerwcu 1924 r. Stalin uwypuklił tę przewagę młodego pokolenia nad starym: „Jeżeli nasza praca w aparacie państwowym, wśród chłopstwa, wśród pracujących kobiet ma ogromne znaczenie dla przezwyciężenia starych nawyków i tradycji, dla przerodzenia starych pokoleń mas pracujących, to praca wśród młodzieży, mniej lub więcej wolnej od tych tradycji i nawyków nabiera niesłychanej wagi dla wychowania nowych kadr ludzi pracy w duchu dyktatury proletariatu i socjalizmu, gdyż ta gleba — co jest oczywiste — wyjątkowo nam sprzyja" (Dzieła, t. VI, str. 252).

Warunki sprzyjają, sprzyjają nawet bardzo, ale sedno rzeczy w tym, by skorzystać z tych warunków, wyzyskać je całkowicie i konsekwentnie. „Męstwo i śmiałość są równie potrzebne teraz, jak przedtem" (w czasie wojny domowej — K. M.). A polegają one na tym, by dla opanowania wiedzy „uczyć się wytrwale, cierpliwie" (przemówienie na VIII Zjeździe Komsomołu — Do młodzieży, „Książka i Wiedza" 1949, str. 39—40).

Nie dość jest młodzieży udostępnić naukę, wprowadzić przymusowe i bezpłatne nauczanie. Należy bacznie czuwać nad tym, by to nauczanie stało na wysokim poziomie ideowym, naukowym.

Dlatego po przeprowadzeniu wielkiej akcji upowszechnienia szkoły Stalin kładzie ogromny nacisk na treść życia szkoły. Bezpośrednio pod jego kierownictwem zostały przyjęte decydujące postanowienia CK WKP(b) i rządu radzieckiego, tyczące się oblicza ideowego i pedagogiczno-dydaktycznego szkoły.

Wspomnijmy przede wszystkim o dwu takich zwrotnych decyzjach.

Pierwsza — to uchwała CK z 5 września 1931 r. o szkole początkowej i średniej. Wskazując na ogromne osiągnięcia zarówno w dziedzinie rozbudowy sieci, jak powiązania szkoły z życiem, z budownictwem socjalizmu, uchwała ta stwierdza, że „radziecka szkoła w dużym stopniu nie od-

powiada tym ogromnym wymaganiom, jakie stawia obecny etap budownictwa socjalistycznego", gdyż „nauczanie nie daje dostatecznego zasobu wiedzy ogólnokształcącej... odrywa politechnizację od systematycznego i trwałego opanowania nauki, zwłaszcza fizyki, chemii i matematyki", politechnizacja staje się więc „formalną".

Uchwała podkreśla, że należy tak wiązać nauczanie z pracą produkcyjną, by „cała społecznie pożyteczna praca uczniów została podporządkowana naukowym i wychowawczym celom szkoły".

Uchwała wypowiada zdecydowanie walkę reakcyjnym, strojącym się w pióra postępowości burżuazyjnym nowinkom pedagogicznym.

W lapidarnym, zabójczym dla tych nowinek sposobie ujęcia tej kwestii wyraźnie znać rękę Stalina.

„Stosując w szkole radzieckiej różnorodne nowe metody nauczania, które mogą się przyczynić do wychowania pełnych inicjatywy i aktywnych uczestników budownictwa socjalistycznego, konieczną jest rzeczą rozwinąć zdecydowaną walkę przeciw lekkomyślnej projektomanii metodycznej, wprowadzaniu w masowej skali metod, n i e w y p r ó b o w a n y c h u p r z e d n i o w p r a k t y c e, co szczególnie jaskrawo uwydatniało się w ostatnich czasach w zastosowaniu tak zwanej „metody projektów". Wypływające z antyleninowskiej teorii „obumierania szkoły" próby wzięcia za podstawę całej pracy szkolnej tak zwanej „metody projektów" prowadziły faktycznie do zburzenia szkoły".

Uchwała wysuwa podstawową, pedagogiczną tezę socjalistyczną o „wzrastającym znaczeniu i roli szkoły w budownictwie socjalistycznym" i nawołuje zgodnie z tym zarówno do zdecydowanej walki z „prawicowo-oportunistycznym zniekształceniem polityki partii, które prowadzi do rezygnacji z politechnizacji szkoły, do usiłowania zachowania starej, werbalistycznej szkoły, do oderwania teoretycznego wykształcenia od praktyki", jak i do „wzmocnienia walki z lewackooportunistycznym odchyleniem, z teoriami „obumierania szkoły" i obniżania roli nauczyciela".

Tak więc wskazuje się jedynie słuszne, dialektyczne rozwiązanie, przeciwstawne obu antysocjalistycznym stanowiskom.

Z akcentowaniem wielkiego zadania społecznego szkoły wiąże się ściśle położenie nacisku na rolę nauczyciela. Uchwała zarządza „powiększenie odpowiedzialności nauczycielstwa za jakość pracy szkolnej" i przypomina słowa Lenina: „Nauczyciel ludowy winien stać na takiej wyżynie, na jakiej nie stał dotąd nigdy, nie stoi i nie może stać w społeczeństwie burżuazyjnym".

W tym celu należy zapewnić mu odpowiednie warunki materialne, zapoznać z podstawami produkcji w fabrykach, sowchozach, MTS (stacje maszynowo-traktorowe), kołchozach, wdrożyć w metody politechnizacji.

Dobór odpowiednich ludzi na stanowiska nauczycieli i pieczа nad nimi jest stałą troską CK WKP(b).

Np. 10 IV.1936 r. ustala on, że tylko ministrowie oświaty republik autonomicznych mogą mianować, przenosić i zwalniać nauczycieli i kierowników w szkołach od I — VII kl., zaś wyżej — tylko ministrowie republik związkowych (str. 162—3).

Wokół sprawy podniesienia poziomu szkoły należy również zmobilizować młodzież: „Należy postawić pracę organów samorządu dziecięcego w szkole w taki sposób, by skierowana została głównie na podwyższenie jakości nauki i wzmocnienie świadomej dyscypliny w szkole".

Uchwała zajmuje się całokształtem spraw szkolnych, omawia rolę pomocy szkolnych, warsztatów, zastosowanie filmów, potrzebę sieci szkół wzorcowych, bibliotek i muzeów. Żąda od ministerstwa oświaty skompletowania zespołów wizytatorskich z doświadczonych nauczycieli, skontrolowania periodycznych wydawnictw pedagogicznych, by skłonić je do zwrócenia się twarzą do szkoły i jej potrzeb, zobowiązuje wszystkich komunistów, znajdujących się na kierowniczych miejscach w dziedzinie oświaty do opanowania w najbliższym czasie metodyki pracy szkolnej, a instytuty badawcze do zapoznania się z dotychczasowym dorobkiem szkół radzieckich i uogólnienia praktyki lepszych nauczycieli.

Uchwała kończy się podkreśleniem wielkich obowiązków członków partii w dziedzinie szkolnictwa: „CK zwraca uwagę wszystkich organizacji partyjnych na niezbędność zdecydowanego wzrostu natężenia uwagi w stosunku do masowej szkoły, pracy nauczyciela oraz wzmocnienia codziennego konkretnego kierownictwa szkołami".

(Cytowane wg Narodnoje Obrazowanije, Uczpiedgiz 1948, str. 42—48).

To wszechobejmująca instrukcja, ujmująca — z natury rzeczy w sposób niezmiernie zwięzły, dyrektywny — rozległe pole spraw szkolnictwa, jest wspaniałym przykładem, jak gruntownie Stalin i jego partia interesują się i orientują w dziedzinie wychowania młodego pokolenia.

W następnym roku CK podjął uchwałę „o programach i reżymie w szkole początkowej i średniej". Stwierdzając poważne zmiany na lepsze na skutek zeszłorocznej uchwały, wskazuje jednocześnie na znaczne braki programowe: a) przeładowanie materiałem, doprowadzające do tego, że wiele

przedmiotów przechodzi się pospiesznie, a wiedzy i nawyków nie utrwala się, b) brak zupełny albo niedostateczne powiązanie oddzielnych programów, c) zasadnicze błędy i wulgaryzację (prawo Newtona, komórka itd.), d) niedostateczność historycznego ujęcia, niezmiernie słabe pojęcie o rozwoju społeczeństwa.

Zarzuty te ilustrowane są konkretnymi, szczegółowymi przykładami uchybień z zakresu różnych przedmiotów nauczania.

Uchwała w końcu daje konkretne wytyczne, według których należy poprawić programy.

Jeszcze o rok później przychodzi kolej na podręczniki. Uchwała CK kładzie mocny nacisk na stabilizację podręczników, ujednolicenie zarówno w obrębie każdego przedmiotu, jak każdej republiki związkowej (str 68—71).

W r. 1934 pojawiają się głośne uchwały o nauczaniu geografii i „historii obywatelskiej".

Jak daleko szedł wgląd i troska Stalina w te wewnętrzne — zdawałoby się egzotyczne dla polityka — sprawy szkoły, najlepiej chyba dowodzi fakt, że — mimo nawału spraw na nim ciążących — nie omieszkał wraz z Kirowem i Żdanowem dać w 1934 r. wyczerpującej recenzji konspektów dwu najbardziej palących podręczników: „Historii ZSRR" i „Historii nowoczesnej" (przekład w tymże nrze Ruchu Pedagogicznego).

Zwracamy uwagę na wysokie oszacowanie roli podręcznika, w którym „winno być zważone każde słowo i każde określenie". Zwracamy uwagę na głębokość koncepcji, jaką zaleca się dla obu podręczników.

Jednocześnie Stalin czuwa nadal nad umożliwieniem nauczycielstwu wypełnienia swego doniosłego zadania. Na XVII Zjeździe WKP(b) gromi z wielkim oburzeniem niedostateczność wysiłków, łożonych dla przygotowania nauczycieli do zawodu:

„Mam na myśli to niedopuszczalne zjawisko, że „fakultety" pedagogiczne i metodyczne wciąż jeszcze są traktowane po macoszemu. Jest to wielki brak, który graniczy z pogwałceniem interesów państwa. Temu brakowi musimy koniecznie położyć kres. Im prędzej będzie to zrobione, tym lepiej". (Zagadnienia leninizmu, str. 459). Po zjeździe przystąpiono energicznie do zasadniczej poprawy istniejącego przedtem stanu rzeczy.

Na tymże zjeździe Stalin dał wyraz ogromnej radości z powodu wzrastającej aktywności społecznej kobiet pracujących. Nie tylko dlatego, że to połowa ludności i olbrzymia armia pracy, ale również dlatego, że „powołane są do wychowania naszych dzieci" (str. 458—9).

Drugi decydujący krok został uczyniony w 1936 r.

W szkole radzieckiej od 1931 r. narosła niezależna od personelu pedagogicznego organizacja pedologów, do których obowiązków należało kompletowanie klas, kierowanie całym procesem nauczania, określanie przyczyn niepowodzeń w nauce, kontrola politycznych poglądów, a nawet usuwanie ze szkoły i przenoszenie do szkół specjalnych. Przenosząc na grunt radziecki pseudonaukową testologię, oznaczając dowolnie „pedologiczny wiek" i inteligencję, pedologowie krzywdzili dzieci i wprowadzali rozstrój w życie szkoły.

Cios trafny, śmiertelny spotkał pedologię w uchwale „O odchyleniach pedologicznych w systemie Narkomprosów" (4.VI 1936).

Wskazując na „wołający o pomstę, lekceważący stosunek ministerstw oświaty do zadania właściwego postawienia sprawy wychowania podrastającego pokolenia" uchwała piętnuje uznanie pedologii za naukę, tej pedologii, która pozuje na naukę, a pełna jest antymarksistowskich tendencji, lekceważenie zaś pedagogiki jako „empiryki" demaskuje reakcyjne „prawo" pedologii, „pozostające w rażącej sprzeczności z marksizmem i całą praktyką budownictwa socjalistycznego, skutecznie przekształcającym ludzi w duchu socjalizmu", a głoszące fatalistyczne uwarunkowanie losu dzieci wpływami dziedziczności i jakiegoś niezmiennego środowiska.

Uchwała żąda kategorycznie zaprzestania niebezpiecznej lekkomyślności i przepędzenia pedologii, jej zwolenników i ich literatury ze szkoły (Narodnoje Obrazowanije, str. 76—77).

Nie osłabła wrażliwość na sprawy wewnętrzne szkolnictwa nawet w czasie niezmiernie trudnej wojny z najeźdźcami hitlerowskimi. Wprowadza się wtedy np. ograniczenia koedukacji, wyznacza egzaminy przejściowe dla podniesienia wyników nauczania.

Przytoczone powyżej przykłady wnikania Stalina w specjalne zagadnienia pedagogiczne dalekie są od wyczerpania wielkiego zasięgu jego działalności w tej dziedzinie.

Nauczyciel nauczycieli

„Słowo „nauczyciel" — pisał Kalinin — ma dwojakie znaczenie: w węższym pojęciu to wykładowca tego lub innego przedmiotu nauczania; w szerokim zakresie — to autorytatywny, mądry człowiek, okazujący ogromny wpływ na ludzi. Śmiało można powiedzieć, że setki tysięcy

ludzi uważają siebie za uczniów Lenina. Towarzysza Stalina lud nazywa swym nauczycielem" (M. I. Kalinin, O komunistycznym wychowaniu i wykształceniu, 1948, str. 161).

Zasług Stalina na froncie pedagogiki nie wyczerpuje bezpośredni wpływ na bieg wychowania i kształcenia.

Większy jest jego pośredni, ogólny wpływ, wpływ, któremu podlega mózg i serce nauczycielstwa, młodzieży, rodziców, współwychowujących tę młodzież, podlegają wszystkie czynniki, biorące udział w kształceniu młodego pokolenia, tak jak podlega myśl, uczucie i wola wszystkich innych ludzi pracy.

Stalin mocno akcentował konieczność zgłębienia marksizmu-leninizmu przez pracowników każdej gałęzi budownictwa socjalistycznego dla dobra i skuteczności ich powszedniej pracy, dla należytego wypełniania ich zadań, twierdził, że chemik czy botanik nie może obyć się bez podbudowy ideologicznej, bez socjalizmu naukowego.

Nie ma innych założeń dla pedagogiki socjalistycznej poza prawami rozwoju społecznego, wykrytymi przez geniuszy materializmu historycznego. Kto opanował arkana filozofii marksistowsko-leninowskiej i jej praktyczne wnioski, ten zrozumiał to, co najważniejsze, zarówno w teorii, jak praktyce pedagogicznej. Ten, kto uczył się pilnie u niezrównanego mistrza leninizmu, Stalina, ten musi być dobrym pedagogiem.

Tym łatwiej się to pojmie, gdy się zważy, że dyktatura proletariatu — obok przemocy, w stosunku do wrogów — stosuje wobec swoich zabiegi wychowawcze o ogromnej, wciąż rosnącej skali historycznej, że w procesie przebudowy gospodarczej przemienia jednocześnie psychikę ludzką.

Na tę funkcję kulturalno-wychowawczą Stalin kładł zawsze wielki nacisk.

Niesposób rozważyć problemu kolosalnego wpływu Stalina na pedagogikę, omówić go tu w całej jego rozciągłości, gdyż nie ma żadnej trudności, żadnej kłopotliwej sytuacji szkolnej czy pozaszkolnej, która by nie znalazła podstaw do pomyślnego rozwiązania w przenikliwych, mądrych wskazaniach Stalina, wskazaniach cennych dla każdego, kto chce stanąć na jak najwyższym poziomie w swej dziedzinie pracy.

Nauczyciel-rutynista, odpowiednik dawnego bakałarza, którego ambicja ogranicza się do nauczania elementów języka i rachunku, nie zrozumie zapewne tej prostej prawdy. Przemówi ona za to z całą siłą do tego wychowawcy, co widzi ogromną, coraz bardziej wrastającą w społeczeństwie socjalistycznym rolę szkoły, co czuje, że jego praca komplikuje się wielokrotnie w porównaniu z zasięgiem wymagań, jakie stawiała szkole i nauczy-

cielowi burżuazja, że jego działalność nosi charakter twórczy. Właśnie w polityce, w postawie przodującej partii, w słowach i czynach genialnego wychowawcy obozu postępu i pokoju znajdzie ona karm pedagogiczny najważniejszy.

Spróbujmy wykazać na kilku zasadniczych zagadnieniach wielką żywotność dla pedagoga myśli wypowiedzianych przez Stalina przy różnorodnych okazjach, ale owianych tym samym zawsze świeżym entuzjazmem wielkiego wychowawcy.

1. Wielki cel

Głębia pedagogiczna myśli i czynu Stalina ma swe źródło w wielkim celu, jaki przyświecał mu w życiu od wczesnych lat młodzieńczych, w celu którego wagę i wielkość całkowicie sobie uświadamiał.

Już w pierwszych swych artykułach w redagowanym przezeń rewolucyjnym piśmie socjalistycznym „Brdzola" (Walka) w r. 1901 z całą mocą atakował reformistów za to, że traktowali klasę robotniczą jak dziecko, że kazali jej walczyć jedynie o nędzne ochłapy, o „niedorzeczne łatanie starego odzienia" (Dzieła, „Książka", t. I str. 36), toteż z natury rzeczy, gdy „sztandar, pod którym wypadło walczyć robotnikowi rosyjskiemu, pozostał stary, wypłowiałą płachtą z wypisaną na niej groszową dewizą walki ekonomicznej — m u s i e l i robotnicy wnosić do tej walki mniej energii, mniej zapału, mniej dążeń rewolucyjnych, a l b o w i e m j e d y n i e w w a l c e o w i e l k i e c e l e r o d z i s i ę w i e l k a e n e r g i a" (t. I, str. 36).

Cel ten, którego epokę realizacji otwarła w 16 lat potem Wielka Rewolucja „Socjalistyczna, był zaiste stawiany na olbrzymią, niesłychaną dotąd w historii skalę, bo chodziło o to, by „zmiażdżyć w s z e l k i wyzysk i zlikwidować w s z y s t k i c h, w s z e l k i e g o r o d z a j u wyzyskiwaczy i ciemiężców" (Zagadnienia leninizmu, str. 411).

„Na arenę walki wkroczyły dwie wielkie armie: armia proletariuszy i armia burżuazji i walka tych dwu armii ogarnęła całe nasze życie społeczne" (Dzieła, t. I, str. 80). Stalin w tej walce klasowej stanął bez zastrzeżeń, bez reszty po stronie klasy robotniczej.

Taka jest przemożna moc wielkiego, postępowego celu, jeżeli wszedł w naszą krew i stał się nieodłączną składową życia.

Cel musi być jasny, niedwuznaczny, konsekwentnie utrzymany. „D r o g i p o ś r e d n i e j n i e m a: z a s a d y z w y c i ę ż a j ą, a n i e „g o d z ą s i ę p o m i ę d z y s o b ą", mówi Stalin w swym arcydziele „Marksizm a kwestia narodowa" (Dzieła, t. II, str. 370).

2. Prawdziwie ludzka moralność

Siła celu tkwi jednocześnie w naukowej nieodpartości socjalizmu, jak i ściśle, dialektycznie z nią związanej stronie moralnej. Stalin nie próbuje moralizować na temat zbrodni kapitalistów. „Rzeczą naiwną byłoby prawienie morałów ludziom, którzy nie uznają m o r a l n o ś c i l u d z k i e j", „starym burżuazyjnym wygom dyplomatycznym" (Zagadnienia leninizmu, str. 566).

Inaczej w odniesieniu do swoich. Materializm filozoficzny, ścisła nauka socjalistów jest na wskroś normalna. Dopiero ona jest istotnie w rdzeniu swym moralna. Rewolucyjna naukowość splata się nierozerwalnie z rewolucyjną moralnością.

Stalin odczuwa już jako piętnastoletni chłopiec niezwyciężoną potęgę marksizmu jako nauki. Jako dwunastoletni, przeżył wielki wstrząs moralny: wieszanie rozbójników, o których roboczy tłum widzów jawnie mówił, że ginęli za to, iż byli przyjaciółmi ludu, wrogami wyzyskiwaczy.

„Socjalizm z marzenia o lepszej przyszłości ludzkości przekształca się w naukę" (str. 549). Lecz socjalizm to piękna i podniosła prawda, to rzeczywisty humanizm.

„Socjalizm oznacza nie nędzę i cierpienia, lecz zniesienie nędzy i cierpień, organizację dostatniego i kulturalnego życia dla wszystkich członków społeczeństwa" (str. 470).

„Jedna z podstawowych zdobyczy pięciolatki polega na tym — podkreśla Stalin w swym głębokim humanizmie — żeśmy znieśli bezrobocie i wybawili robotników ZSRR z okropności bezrobocia" (str. 385).

Stalin się cieszy, że w społeczeństwie radzieckim rozwinęły się takie siły napędowe, jak „j e d n o ś ć m o r a l n o - p o l i t y c z n a, p r z y j a ź ń n a r o d ó w ZSRR", że „jest ono wzorem przyjaznej współpracy robotników, chłopów, inteligencji" (Zagadnienia leninizmu, str. 583).

Jakże plastycznie obrazuje na XVII Zjeździe WKP (b) te głębokie przemiany społeczno-moralne, jakie się dokonały dzięki socjalizmowi w ciemnej, zahukanej, maltretowanej poprzednio przez wyzyskiwaczy wsi, jak ciepłe barwy kładzie w ten radosny obraz kolektywu ludzi szczerej pracy, którzy położyli kres panoszeniu się pasożytów.

„Jeszcze bardziej zmieniło się oblicze wsi. Zaczyna zanikać stara wieś z cerkwią, stojącą na najbardziej widocznym miejscu, z najlepszymi domami uriadnika, popa i kułaka na pierwszym planie i na pół rozwalonymi chałupami chłopów na planie dalszym. Na jej miejscu pojawia się nowa

wieś z jej społecznymi zabudowaniami gospodarczymi, z klubami, radiem, kinami, szkołami, samochodami.

Zniknęły dawne wybitne osobistości wiejskie: kułak-wyzyskiwacz, lichwiarz-krwiopijca, kupiec spekulant, batiuszka-urzadnik. Obecnie wybitnymi osobistościami są działacze kołchozów i sowchozów, szkół i klubów, starsi traktorzyści i kombajnerzy, brygadierzy dla robót polnych i hodowli bydła najlepsi szturmowcy pól kołchozowych" (Zagadnienia leninizmu, str. 456).

Etyka socjalistyczna niejednokrotnie wpada w ton oburzenia, potępienia zła, co idzie w parze z wiarą w niezłomną moc dobra: „Teraz, kiedy mętna fala faszyzmu opluwa ruch socjalistyczny klasy robotniczej, nowa konstytucja ZSRR będzie aktem oskarżenia przeciw faszyzmowi, świadczącym, że socjalizm i demokracja są niezwyciężone... b ę d z i e m o r a l n ą p o m o c ą i r e a l n y m o p a r c i e m" (l. c. str. 526).

3. Bądźcie godni misji!

Szczególnie wyrazistą staje się wielka moc moralna Stalina, jego idei w niezwykle ciężkich latach wielkiej wojny z faszyzmem.

3 lipca 1941 r. idzie w świat z Kremla spokojne zapewnienie: „s p r a w a n a s z a j e s t s ł u s z n a, wróg będzie rozgromiony, my zwyciężymy" (Stalin, O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, Moskwa 1945, str. 7).

Gdy wróg stoi niemal u bram Moskwy, 6 listopada 1941 r. generalissimus Armii Radzieckiej głosi: „Już sam fakt, że w s w e j d e g r a d a c j i m o r a l n e j zaborcy niemieccy, zatruwszy oblicze ludzkie, dawno stoczyli się do poziomu dzikich zwierząt — j u ż s a m f a k t mówi o tym, że skazali się na nieuniknioną zagładę" (l. c., str. 20).

Nazajutrz zaś woła: „Przypadła wam w udziale w i e l k a m i s j a w y z w o l e ń c z a. B ą d ź c i e w i ę c g o d n i t e j m i s j i! Wojna, którą prowadzicie, jest wojną wyzwoleńczą, w o j n ą s p r a w i e d l i w ą" (l. c., str. 26).

„Czyż może istnieć zadanie bardziej szlachetne i wzniosłe? — pyta Stalin l. c., str. 30) — niż „wojna narodowa z rozbestwionym wrogiem w obronie honoru i wolności swej ojczyzny?" (l. c., str. 34).

6 listopada 1943 r. Stalin przytacza niezbite dowody na to, iż „wojna obecna potwierdziła ze szczególną dobitnością znane słowa Lenina, że wojna jest w s z e c h s t r o n n ą p r ó b ą w s z y s t k i c h m a t e r i a l n y c h i m o r a l n y c h s i ł k a ż d e g o n a r o d u", że „ustrój ra-

dziecki okazał się nie tylko najlepszą formą organizacji gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju w latach budownictwa pokojowego, lecz również najlepszą formą mobilizacji wszystkich sił narodu przeciw wrogowi w okresie wojny" (l. c., str. 81).

Po roku wraca znów do tego tematu. Stwierdzając, że lud radziecki — dając wzory bezprzykładnej ofiarności — jeszcze bardziej zahartował swą wolę i bohaterskiego ducha, oświadcza: „W toku wojny hitlerowcy ponieśli nie tylko klęskę wojenną, lecz również moralną. Ideologia równości wszystkich ras i narodów, ideologia przyjaźni narodów, która utrwaliła się w naszym kraju, odniosła całkowite zwycięstwo nad ideologią zoologicznego nacjonalizmu i rasowej nienawiści hitlerowców" (l. c., str. 117).

Nauczyciel znajdzie w tej natchnionej pochwale wielkiego celu o niezrównanych walorach moralnych, w tym ciągłym obcowaniu z wzniosłym historycznie celem drogowskaz dla swej praktyki pedagogicznej. Potrzebny jest ten szeroki horyzont, to zdrowe powietrze dla niego samego, dla jego osobowości, niemniej potrzebna jest atmosfera wielkiego i szlachetnego celu jego wychowankom. Jest to bowiem ożywcze niewyczerpane źródło zapału i energii dla zdobycia podstaw wiedzy i ugruntowania charakteru, a niemniej dla przekazywania tej wiedzy i tego hartu.. Mocno, konsekwentnie, nieustannie czuć związek każdej swej myśli i czynu z wielkim celem socjalizmu, to klucz do rzetelnego wypełnienia zadania.

4. Wiara w klasę robotniczą

Zestrojenie się całkowite z wielkim celem socjalizmu dało Stalinowi tę niewzruszoną wiarę w klasę robotniczą, naukową pewność zwycięstwa. Uzbraja go w niezachwianą cierpliwość, broni od paniki i zniechęcenia, pozwala rozróżniać chwilowe niepowodzenia od trwałych, przychylnych warunków, rokujących zwycięstwo.

We wspomnianej mowie 3 lipca 1941 r. Stalin z całkowitym spokojem stwierdził, że „armii niezwyciężonych nie ma i nie było", że „nie ulega wątpliwości, iż ta niedługotrwała korzystna sytuacja wojenna Niemiec jest tylko epizodem, podczas gdy olbrzymia wygrana ZSRR pod względem politycznym jest poważnym i długotrwałym czynnikiem, na podstawie którego powinny nastąpić

decydujące sukcesy wojenne Armii Czerwonej w wojnie z faszystowskimi Niemcami" (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 4 — 7).

Ta nie uznająca wątpliwości wiara, oparta na mistrzowskim rozróżnianiu tego, co trwałe, od tego, co przemija, każe mu 6 listopada 1941 r. oceniać z zimną krwią rezerwy Niemiec, jako „wyczerpujące się", a rezerwy ZSRR, jako „rozwijające się w pełni", widzieć większe osłabienie Niemiec niż ZSRR, upewnić się bardziej niż kiedykolwiek w tym, „że ustrój radziecki jest teraz ustrojem najbardziej trwałym" (l. c. — 12—14).

Ta sama wiara stała u kolebki działalności rewolucyjnej Stalina, w latach podziemnych walk, więzień i zesłania, w burzliwe lata wojny domowej, w niemniej wspaniałym eposie pięciolatek.

„Pewność partii co do możliwości urzeczywistnienia pięciolatki (przesiąść się z wynędzniałego konia chłopskiego na konia wielkiego przemysłu maszynowego) i wiara w siły klasy robotniczej były tak wielkie, że partia uważała za możliwe postawić sobie za zadanie urzeczywistnienie tego trudnego dzieła... w cztery lata i trzy miesiące... Fakty wykazały, że bez tej śmiałości i wiary w siły klasy robotniczej partia nie mogłaby osiągnąć zwycięstwa, którym się teraz słusznie szczycimy" (Zagadnienia leninizmu, str. 372).

Nie trzeba wyczerpująco udowadniać, jak nieugiętość typu stalinowskiego musi stanowić jeden z fundamentów zarówno teorii, jak praktyki pedagogicznej nauczyciela, który pragnie wychowywać socjalistycznie. Potrzebna jest jak chleb powszedni pewność powodzenia, nieuginanie się przed trudnościami, wizja zarówno aktualnej siły, jak przyszłego sukcesu nawet w krytycznych sytuacjach, wytrwałość i zapamiętanie się w osiąganiu celu.

Takie cechy charakteru i intelektu są nieocenionym skarbem dla wychowawcy.

5. Siła wychowawcza sukcesów

Nie należy opacznie rozumieć niczym nie zamąconego optymizmu Stalina jako fanatycznego urzeczenia.

Na odwrót. Jak widzieliśmy choćby z cytowanych ustępów, stosuje on niezmiennie metodę ujawniania, podkreślania osiągnięć jako ponawiającego się dowodu słuszności obranej drogi.

Mówiąc o konstytucji jako dokumencie świadczącym, że „to, o czym marzyły i nadal marzą miliony uczciwych ludzi w krajach kapitalistycz-

nych — zostało już urzeczywistnione w ZSRR", jako o „b i l a n s i e z w y c i ę s t w na froncie wyzwolenia ludzkości", Stalin stwierdza moc pobudzającą, wychowawczą uświadomienia sobie zwycięstwa. „W w y n i k u p r z e b y t e j d r o g i w a l k i c i e r p i e ń p r z y j e m n i e i r a d o ś n i e jest mieć swoją konstytucję, traktującą o owocach naszych zwycięstw... Przyjemnie i radośnie jest wiedzieć, że krew naszych ludzi obficie przelana n i e p o s z ł a n a m a r n e, ż e d a ł a s w e o w o c e. To uzbraja duchowo naszą klasę robotniczą, nasze chłopstwo, naszą inteligencję pracującą. To popycha naprzód i wzbudza uczucie uzasadnionej dumy. T o w z m a c n i a w i a r ę w e w ł a s n e s i ł y i m o b i l i z u j e d o n o w e j w a l k i o o s i ą g n i ę c i e n o w y c h z w y c i ę s t w k o m u n i z m u" (Zagadnienia leninizmu, str. 529—530).

Konieczność i umiejętność uwypuklania osiągnięć ma duże znaczenie w praktyce nauczycielskiej.

Trzeba dostrzegać samemu własne sukcesy i zdobycze kolegów, trzeba zagrzewać młodzież do dalszych wysiłków analizując z nimi etapy ich postępów.

Dlatego w szkole radzieckiej ujawnia się na przykład każdorazowo stopień, jaki postawił nauczyciel, często w łączności z krótszą lub dłuższą uwagą, by uczeń mógł śledzić swe postępy.

Wypadnie wciąż wdrażać siebie i młodzież w cenienie małych zwycięstw, a równocześnie wyrabiać zdolność czynnego czekania na większe, trwalsze, długofalowe rezultaty, na wysoki poziom wykształcenia i hartu charakteru.

„Rzecz zrozumiała — mówił Stalin do promowanych akademików Armii Czerwonej w r. 1935 — że w tak wielkiej i trudnej sprawie nie można było liczyć n a u s t a w i c z n e i s z y b k i e s u k c e s y. W takiej sprawie sukcesy mogą się ujawnić d o p i e r o p o k i l k u l a t a c h. Należało więc uzbroić się w m o c n e n e r w y, b o l s z e w i c k ą w y t r w a ł o ś ć i u p o r c z y w ą c i e r p l i w o ś ć, aby przezwyciężyć pierwsze niepowodzenia i niengięcie kroczyć naprzód ku wielkiemu celowi, nie dopuszczając do wahań i niepewności w swych szeregach" (l. c., str. 486).

6. Utrwalić osiągnięte zdobycze

W kwestii posługiwania się sukcesami Stalin daje niezmiernie cenną wskazówkę, że wtedy będą one zabezpieczone, gdy nastąpi troska o to, aby „u t r w a l i ć osiągnięte sukcesy i p l a n o w o w y k o r z y-

e t a ć je dla dalszego kroczenia naprzód" (Zagadnienia leninizmu, str. 300).

Źle, bardzo źle postępują ci, co „dostają od sukcesów zawrotu głowy, tracą poczucie miary, tracą zdolność pojmowania rzeczywistości, nabierają skłonności do przeceniania własnych sił i niedoceniania sił przeciwnika", idą na awanturnicze próby rozstrzygnięcia w s z y s t k i c h zagadnień budownictwa socjalistycznego „w o k a m g n i e n i u", dekretują biurokratycznie, licząc na papierowe rezolucje itp.

„Stąd zadanie partii: poprowadzić zdecydowaną walkę z tymi niebezpiecznymi i szkodliwymi dla sprawy nastrojami i wygnać je precz z partii" (l. c., str. 299—301).

Ten Stalin, który nie pominął ani jednej okazji w czasie wojny, by podkreślić zasadniczą przewagę ZSRR nad hitlerowskimi Niemcami, jednocześnie wciąż ostrzegał, że „byłoby jednak niewybaczalną krótkowzrocznością zadowalać się osiągniętymi sukcesami" (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 29).

Nazajutrz po wspaniałym zwycięstwie stalingradzkim chłodził zbyt rozpalone głowy, które sądziły, „że Armii Czerwonej pozostaje jedynie ścigać armię hitlerowską do zachodnich granic naszego kraju", co jest „niemądrym i szkodliwym oszukiwaniem samego siebie" (l. c., str. 64).

6 listopada 1943 r. stwierdzając: „osiągnęliśmy zasadniczy przełom", równocześnie uprzedza: „ludziom radzieckim nie godzi się... upajać swymi sukcesami", bo „zwycięstwo może się wymknąć, jeśli w naszych szeregach pojawi się niefrasobliwość" (l. c., str. 91).

Nazajutrz znów nawołuje do „jeszcze większych wysiłków i nowych aktów bohaterstwa", bo „byłoby naiwnością poprzestawać na osiągniętych sukcesach... b y ł o b y s z c z e g ó l n i e n i e b e z p i e c z n e o d d a ć s i ę b e z t r o s c e, u s p o k o i ć s i ę i n i e d o c e n i a ć p o w a ż n y c h t r u d n o ś c i o c z e k u j ą c e j n a s w a l k i" (l. c., 95).

Tak więc stałą, strategiczną zasadą wychowawczą Stalina jest: nie spoczywać na laurach, wciąż być w pogotowiu, iść nieustannie naprzód „realizując politykę jak najbardziej przyspieszonego tempa". Jest to warunek elementarny przyszłych osiągnięć, jest to bowiem równocześnie niezbędna przesłanka utrwalenia, owocowania poprzednich zdobyczy.

7. Wciąż naprzód

Trzeba kroczyć niezmordowanie naprzód, bo „czas nie czeka", a „walka między starym a nowym, między tym, co obumiera, a tym, co się rodzi, między tym, co się przeżywa, a tym, co się rozwija, stanowi treść wewnętrzną procesu rozwoju" (l. c., str. 534—5).

Analizując świetne osiągnięcia partii i władzy radzieckiej na XVII Zjeździe, podkreślając ich „światowo-historyczne znaczenie", Stalin stwierdza, że „nie rozwiązanych zagadnień i luk wszelkiego rodzaju pozostaje u nas jeszcze niemało", bo „ostateczne zwycięstwa nie istnieją w ogóle na świecie" (Zagadnienia leninizmu, str. 474).

Wciąż trzeba stawiać nowe zadania, nie dopuszczać do zastoju. To jedyna metoda pedagogiczna: „Pamiętajcie, towarzysze, że tylko te kadry są dobre, które nie boją się trudności, które nie chowają się przed trudnościami, lecz przeciwnie — stawiają czoło trudnościom po to, żeby je przezwyciężać i likwidować. Jedynie w walce z trudnościami wykuwają się prawdziwe kadry" (l. c., str. 490).

A trudności te są coraz wyższego stopnia.

Stalin cierpliwie wyjaśnia, że tam, gdzie — zdawałoby się — zostały usunięte najważniejsze przeszkody, pojawiają się nowe problemy, rozleglejsze niż poprzednie, wymagające znaczniejszego jakościowo natężenia wysiłków.

„Wszystkich nas cieszy, że kołchozowa forma gospodarki stała się formą panującą w naszych rejonach zbożowych. Ale nie wszyscy rozumieją, że okoliczność ta nie pomniejsza naszych trosk i naszej odpowiedzialności za rozwój rolnictwa, lecz — zwiększa je" (l. c., str. 400).

Fakt narastania trudności nie jest jednak niepokojący, skoro budowniczowie lepszego jutra nie tylko zasmakowali w walce z nimi, ale przygotowali się do stawienia czoła nowym, poważniejszym problemom, zaprawiwszy się do planowej, owocnej pracy przy rozwiązywaniu poprzednich, łatwiejszych zadań.

W miarę wzrostu skali zagadnień rośnie również rozstrzygający je człowiek. Tak wygląda stalinowska zasada stopniowania trudności.

8. Główne ogniwo

Posuwanie się naprzód nie jest żywiołowe, ale planowane i kontrolowane przez świadomą myśl i wolę budowniczych komunizmu. Organizującą rolę spełnia zasada „głównego ogniwa".

„Jedną z największych zalet strategii politycznej naszej partii jest to, że umie ona w każdym poszczególnym momencie wybrać podstawowe ogniwo ruchu" (l. c., str. 302).

Bez tej umiejętności nie można świadomie kształtować życia społecznego, nie można tworzyć wielkiego dzieła, choćby realizować plan 5-letni.

„Ale urzeczywistnienia tak olbrzymiego planu nie można rozpoczynać chaotycznie, od byle czego. Aby urzeczywistnić taki plan, trzeba było przede wszystkim znaleźć główne ogniwo planu, albowiem tylko znalazłszy główne ogniwo i uchwyciwszy się za nie, można było wyciągnąć wszystkie pozostałe ogniwa planu... Głównym ogniwem planu pięcioletniego był przemysł ciężki z jego trzonem — przemysłem budowy maszyn" (l. c., str. 370).

W zmienionej sytuacji za inne trzeba chwycić ogniwo. Na miejsce patosu nowego budownictwa „należy teraz jako „rzecz najważniejszą" wysunąć „patos opanowania nowych fabryk i nowej techniki' (styczeń 1933 r., l. c., str. 378).

A znów na XVII Zjeździe „najaktualniejsze zadanie", pod groźbą utraty zdobyczy, to rozwój obrotu towarowego i decydującego udoskonalenia transportu" (l. c., str. 463).

Wychowani w zdolności koncentrowania wysiłków na kluczowym zadaniu, podstawowym, głównym ogniwie, ludzie radzieccy podjęli szybko i zrealizowali z zapałem i niezrównaną ofiarnością powtarzane uporczywie przez generalissimusa hasło naczelne swej wojny sprawiedliwej: „przebudować całą naszą pracę na wojenny ład, wszystko podporządkować potrzebom frontu i konieczności zgotowania wrogowi ostatecznej klęski" (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 8), skierować „wszystkie siły narodu — na rozgromienie wroga!" (str. 10). ZSRR przekształcił się w „jednolity i niepodzielny obóz bojowy, gotowy do przezwyciężania wszelkich trudności na drodze do zwycięstwa nad wrogiem" (str. 33), „obóz warowny, bijący w jeden cel" (str. 36).

Armia Radziecka, stosując strategię Stalinowską, giętką taktykę, umiejąc wynaleźć podstawowe ogniwo, słabe strony wroga, zadawała coraz dotkliwsze ciosy wychowanym w sztywnej, bezdusznej dyscyplinie imperialistycznej żołdakom hitlerowskim.

„Strategia ich jest wadliwa, gdyż z reguły nie docenia sił i możliwości nieprzyjaciela i przecenia własne siły. Taktyka ich jest szablonowa, ponieważ usiłuje nagiąć wydarzenia na froncie do tego lub owego paragrafu

regulaminu. Niemcy działają ściśle i dokładnie, jeżeli sytuacja pozwala na urzeczywistnienie wymagań regulaminu. W tym tkwi ich siła. Niemcy stają się bezradni, jeżeli sytuacja się komplikuje i zaczyna „nie odpowiadać" temu czy owemu paragrafowi regulaminu i wymaga powzięcia samodzielnej decyzji, nie przewidzianej przez regulamin. W tym tkwi ich główna słabość" (str. 63).

Ten sam bieg postępowania, udzielenie maksimum wysiłków największej trudności, obowiązuje w praktyce radzieckiego szkolnictwa. Tę samą metodę chwytania za podstawowe, główne ogniwo spotkaliśmy przy omawianiu ofensywy oświatowej. Tak więc, na XVI Zjeździe za główne zadanie uznał Stalin „przejście do powszechności nauczania". W r. 1931 WKMP(b) rozgromiła pseudopostępowy rozgardiasz dydaktyczny, w 1936 uderzyła bezwzględnie w pedologię.

Czy istnieją jakieś recepty, według których można w sposób uproszczony ustalać, co jest głównym ogniwem? Oczywiście, że nie. Jedyna droga to zbadanie gruntowne sytuacji, odwołanie się do praktyki. Ale jest ogólna zasada, którą należy się posługiwać, by poszukiwania zostały uwieńczone pomyślnym skutkiem. Wskazuje na nią Stalin rozważając pytanie, co należy uważać za najbardziej szkodliwe odchylenie w danej chwili.

„Byłoby głupio dawać gotowy przepis o głównym i niegłównym niebezpieczeństwie, nadający się dla wszystkich czasów i warunków. Takich przepisów nie ma w ogóle pod słońcem. Główne niebezpieczeństwo stanowi to odchylenie, przeciw któremu zaprzestano walki i któremu w ten sposób dano rozrosnąć się do rozmiarów niebezpieczeństwa państwowego" (Zagadnienia leninizmu, str. 472).

9. Samokrytyka — siłą napędową rozwoju

By nie spocząć na laurach, by nie dopuścić do zastoju i nie zakrywać oczu na braki pracy, należy stosować w całej pełni krytykę i samokrytykę.

„Samokrytyka potrzebna nam, towarzysze, jak powietrze, jak woda. Myślę, że bez niej, bez samokrytyki, nasza partia nie mogłaby posuwać się naprzód, nie mogłaby odsłaniać naszych bolączek, likwidować naszych niedociągnięć" (Stalin, Dzieła, t. XI, str. 29).

Gdzie indziej znów sięga Stalin po porównanie, zdradzając, jak droga mu jest ta metoda.

„Bez krytyki nie można posuwać się naprzód. To prawda tak czysta i przezroczysta, jak czystą i przezroczystą jest woda źródlana".

„Niech partia, niech bolszewicy, niech wszyscy uczciwi robotnicy i inni ludzie pracy w naszym kraju ujawniają... błędy naszego budownictwa, niech wytyczają drogi likwidacji tych błędów, żeby w naszej pracy i naszym budownictwie nie było zastoju, błota, gnicia, by cała nasza praca... doskonaliła się co dzień i kroczyła od sukcesów do sukcesów" (str. 30). Oczywiście krytyka musi być poważna i głęboka, nie ślizgać się po powierzchni (str. 32).

Samokrytyka jest wentylem, który trzeba mieć zawsze otwarty, by wodzowie nie stali się zarozumiali, a masy nie oddalały się od wodzów (str. 31—2).

„Bez samokrytyki — nie ma właściwego wychowania partii, klasy, mas (t. XI, 129), bo to „uczenie się i wychowywanie na doświadczeniu własnych błędów", to najskuteczniejsza postać uczenia się" (Zagadnienia leninizmu, str. 17).

Krytyka i samokrytyka jest siłą napędową rozwoju w ustroju socjalistycznym, siłą, która powoduje o wiele szybszy i jakościowo doskonalszy postęp niż walka klas w formacjach klasowych.

Krytyczny stosunek do swej działalności pedagogicznej, swego stylu pracy jest potrzebny nauczycielowi. Inaczej grozi mu rutyna, skostnienie, pobłażanie swym „konikom", utartym, a już przestarzałym formom pracy, zadawalanie się chwytami, błyskotliwymi niejednokrotnie dla oka, ale nie gwarantującymi poważnych wyników wychowawczych. Przezwyciężanie niechęci do krytyki ze strony kolegów, rodziców, wsłuchiwanie się baczne w opinię uczniów, konfrontowanie własnej pracy z osiągnięciami dobrych metodyków — to znamiona człowieka, który sprawę ciągłego postępu w swej praktyce uważa za rzecz wielkiej wagi.

Samokrytyka nie godzi w dyscyplinę pracy. Na odwrót. Ta ostatnia staje się — dzięki ostremu prześwietlaniu sytuacji — świadoma. Samokrytyka nie uwłacza kierownictwu, ale wzmacnia je, „przekształca je z kierownictwa papierowego i mało autorytatywnego w kierownictwo żywotne, o rzeczywistej powadze" (t. XI, str. 132—133).

Każdy z nas ma w swej praktyce rzadkie zapewne chwile, gdy przyznawszy się szczerze, nawet wobec uczniów, że się pomylił, doznał wzmocnienia swego autorytetu, a nie jego uszczerbku. I koledzy nasi, i mło-

dzież wiedzą, że nie jesteśmy bez grzechu. Razi ich za to stwarzanie pozorów nieomylności.

Stalin twierdzi, że i „zwycięzców można i powinno się sądzić, trzeba i należy ich krytykować i kontrolować. Jest to pożyteczne nie tylko dla sprawy, lecz i dla samego zwycięzcy. Mniej będzie wtedy zarozumialstwa, więcej skromności" (przemówienie na zebraniu wyborczym w Moskwie, dn. 9.II 1946 roku).

10. Socjalistyczna skromność

Skromność, jako jedna z naczelnych zalet wielkiego wychowawcy, była charakterystyczną cechą Stalina od najwcześniejszych lat.

W szkole nie dał odczuć kolegom swej wyższości intelektualnej, choć — obok ogromnych zdolności naukowych — wykazywał również talent poetycki (wiersze jego były drukowane w wydawnictwach gruzińskich) i rysowniczy. Pomagał swym kolegom w przygotowaniu zadań domowych chcąc ich zbliżyć do swego poziomu.

Ostrzega młodych partyjników, by nie zadzierali nosa wobec bezpartyjnych, bo „nie pyszałkowatość, a skromność zdobi bolszewika" (Zagadnienia leninizmu, str. 418).

W ostrej walce z trockistami w r. 1927 oświadczył jako „jeden z wielu" uczniów Lenina (t. X, str. 173): „Nigdy nie uważałem siebie i nie uważam za nieomylnego. Nigdy nie ukrywałem nie tylko swych błędów, ale nawet chwilowych wahań".

Ale ta skromność łączy się dialektycznie z poczuciem swej godności, z trzeźwą oceną swej wartości Dlatego Stalin przyznając, że popełnił błędy, dodaje: „Ale nie należy ukrywać również i tego, że nigdy nie upierałem się przy swych błędach i nigdy dla chwilowych wahań nie tworzyłem programu, odrębnej grupy itd." (str. 61).

Dlatego na żądanie opozycji trockistowskiej, by ustąpił ze stanowiska generalnego sekretarza, odpowiada: „To nie leży w moim charakterze, z żadnego posterunku nie uciekałem i nie mam prawa uciekać, boby to była dezercja" (t. X, str. 176).

Dlatego, stojąc przed wyborcami Moskwy jako ich kandydat, spokojnie zakończył swą mowę zapewnieniem: „możecie polegać na tow. Stalinie".

Dlatego ten skromny człowiek, którego celem „być godnym uczniem Lenina", uważa, że jedna z najlepszych form uczczenia pamięci wielkiego swego poprzednika i współbudowniczego państwa radzieckiego, to wzbogacić, rozszerzyć jego spuściznę teoretyczną.

„Źle jest, kiedy ludzie przeceniają swe siły i zaczynają się pysznić swymi zasługami. Prowadzi to do samochwalstwa, a samochwalstwo to rzecz niedobra. Ale jest jeszcze gorzej, jeżeli ludzie zaczynają niedoceniać swych sił i nie widzą, że ich praca „skromna" i „nieznaczna" jest w rzeczywistości pracą wielką i twórczą, decydującą o losach dziejów" (t. c., str. 421).

To socjalistyczny typ skromności, organicznie powiązany z poczuciem odpowiedzialności za losy państwa radzieckiego i całej ludzkości.

Każdego, kto spotykał Stalina, uderzała jego prostota w obejściu, pełna serdecznego czaru. Jeżeli nie łatwo się z nim spotkać, to dlatego, że pracuje nieustannie do późna w noc.

11. Jak najbliżej mas

Dobrze czuje się Stalin wśród robotników, inżynierów, chłopów, młodzieży, wśród ludzi twardej, niezgiętej pracy.

Chłoszcze biczem bezlitosnej satyry tych, co podlegają „bezwstydnej chorobie, lękowi przed masami".

Z wielkim wzruszeniem, z „serdeczną, głęboką wdzięcznością" wspomina swych pierwszych nauczycieli — tyfliskich robotników. „Być może byłem bardziej oczytany, ale od nich otrzymałem pierwszy bojowy chrzest rewolucyjny".

Równie mocnym uczuciem darzy tych, wśród których w latach pierwszej rewolucji otrzymał drugi chrzest bojowy — robotników Baku.

Ale ta nierozerwalna nić wiąże Stalina z masami robotniczymi nie tylko dlatego, że wśród nich terminował jako rewolucjonista, że łączyło go z nimi życie trudne, twarde, nieraz bez dachu nad głową.

Stalin, jak wszyscy generalni wodzowie socjalistyczni, ma głębokie zaufanie do mądrości, zdrowego rozsądku ludzi pracy, ceni wielce „szeroką opinię publiczną klasy robotniczej jako żywą i czujną kontrolę moralną" (t. XI, str. 32).

To przekonanie zrodziło się z doskonałej znajomości socjalizmu naukowego, potwierdzanej ciągle bezpośrednimi kontaktami z ludźmi pracy.

„Trzeba tak postawić sprawę, by czujność klasy robotniczej rozwijała się, a nie była tłumiona, żeby setki tysięcy, miliony robotników wprzęgały się we wspólne dzieło budownictwa socjalistycznego, żeby setki tysięcy, miliony robotników i chłopów, a nie tylko dziesiątki przywódców, patrzyły obu oczyma na bieg naszego budownictwa, by dostrzegały błędy i wynosiły je na światło dzienne" (t. XI, str. 36).

„Minęły już czasy, kiedy wodzów uważano za jedynych twórców historii, a robotnicy i chłopi nie byli brani w rachubę. O losach narodów i państwa decydują teraz nie tylko wodzowie, ale przede wszystkim i głównie miliony mas pracujących" (Zagadnienia leninizmu, str. 421).

Na tym samym zjeździe kołchoźników-szturmowców Stalin podkreśla: „Siła... komunistów polega na tym, że umieją otaczać naszą partię wielomilionowym aktywem bezpartyjnym" (l. c., str. 418).

Jako jedną z trzech podstawowych sił, które zapewniły zwycięstwo pięciolatki, Stalin wysuwa „przede wszystkim aktywność i poświęcenie, entuzjazm i inicjatywę mas robotników i kołchoźników", bez czego nie moglibyśmy posunąć się naprzód ani o krok" (str. 395).

Nie znaczy to oczywiście, że WKP(b) rezygnuje z kierownictwa i rozprasza się wśród mas, że czeka na ich inicjatywę i dostosowuje się do wszelkich propozycji, idących z tej strony. „Sztuka kierowania, to sprawa poważna. Nie wolno pozostawać w tyle za ruchem, gdyż pozostać w tyle — to znaczy oderwać się od mas. Lecz nie wolno również wybiegać naprzód, gdyż takie zagalopowanie się — to utrata łączności z masami" (l. c., str. 304).

Co się traci, gdy gubi się kontakt z masami?

„Kto może wątpić o tym, że ludzie ci (miliony pracujących), żyją nie na próżno, że żyjąc i walcząc ludzie ci gromadzą olbrzymie doświadczenie praktyczne?... A zatem my, kierownicy partii i rządu, winniśmy nie tylko uczyć robotników, ale także uczyć się od nich... również my, kierownicy rządu, wiele nauczyliśmy się od was, stachanowców, od członków obecnej narady. A więc dzięki wam, towarzysze, za naukę, serdeczne dzięki!" (l. c., str. 503).

Socjalizmu nie można inaczej budować, jak przez wciąganie do tego dzieła coraz większej liczby ludzi pracy, przez aktywizację ich na coraz wyższym poziomie, wykorzystywanie jak najdoskonalsze ogromnego zasobu doświadczenia mas.

„Ruch stachanowski powstał i rozwinął się jako ruch idący z dołu. I właśnie dlatego, że zrodził się samorzutnie, właśnie dlatego, że idzie z dołu, jest najbardziej żywotnym i niezwyciężonym ruchem naszych czasów" (l. c., str. 495).

Konstruktor samolotów, S. Iliuszyn, opowiada, jak w rozmowie z nim Stalin powiedział, że należy tak konstruować samoloty, aby były nieskoń-

plikowane, zdolne do użytku dla przeciętnego pilota, a nie dla takich pilotów wyjątkowych, jak Kokkinaki.

Każdy człowiek teraz dopiero nabiera istotnej wartości. Szkoda każdego życia. Znane są przestrogi Stalina wobec Czkałowa i innych lotników, by przerywali lot w wypadku pierwszego poważniejszego niebezpieczeństwa. Słynne jest jego powiedzenie, że życie człowieka pracy droższe jest wielekroć od najkosztowniejszej maszyny.

Kadry — to największy kapitał.

Nic w tym dziwnego, że ludzie radzieccy czują, jakby stale znajdowali się pod badawczym, surowym, ale przychylnym spojrzeniem swego wodza. Każdy się pyta w trudniejszych chwilach, gdy musi zapaść decyzja: „Co by zrobił Stalin, gdyby się znalazł na moim miejscu"? Każdy z nich wie, że Stalin sprawiedliwie pochwali istotne osiągnięcie, podtrzyma wszelką pożyteczną inicjatywę, że myśli zarówno o maszyniście, prowadzącym dobrze pociąg, jak o dzielnym partyzancie.

Nauczycielstwo radzieckie w masie swej bierze w budownictwie lepszego życia coraz wydatniejszy udział. Osiągnięcia praktyczne wielu tysięcy nauczycieli są popularyzowane szeroko i opracowywane przez Akademię Nauk Pedagogicznych i różne instytuty specjalne. Przeciętny nauczyciel ma możność w miarę swych sił wnosić twórcze przyczynki do wychowania młodzieży. I tu uwaga musi być mocno skierowana na zwykłych, przeciętnych uczniów, główny wysiłek musi zmierzać do podnoszenia ich poziomu.

12. Nienawiść względem wroga

Jako konieczne uzupełnienie oddania się sprawie, miłości dla ludzi pracy, ściślej, jako ich odpowiednik, występuje z niesłychaną siłą u Stalina nienawiść do wrogów socjalizmu.

Jest on bezwzględny wobec zdrajców sprawy robotniczej.

Czemu? Bo — „nasza partia n i e u z n a ł a z a m o ż l i w e p o g r z e b a ć z a s a d y o r g a n i z a c y j n e l e n i n i z m u i odrzuciła precz od siebie obecnych przywódców opozycji" (t. X., str. 80).

„Tak, jestem brutalny, towarzysze, w stosunku do tych, którzy brutalnie wiarołomnie burzą i rozbijają partię. Nie ukrywałem tego i nie ukrywam" (str. 175). Namiętnie zwalcza tych, którzy „daleko więcej zaufania wykazują wobec inteligentów burżuazyjnych niż wobec własnej partii" (str. 185).

M. Kaganowicz słusznie przyznaje bezwzględności Stalina wobec wrogów wielkie znaczenie dla ZSRR.

„Stalin przeprowadził lokomotywę historii po stromych zboczach i trudnych wyniosłościach, przez zakręty i wyboje. Zostawił w piecu lokomotywy tylko to, co cenne, co daje energię, a odrzucił szlakę we właściwym czasie, nie zanieczyszczając przebywanej drogi" (w zbiorze wydanym na 60-lecie urodzin, str. 387).

Stalin słusznie uważa zgniły liberalizm wobec odstępców i wrogów za zdradę interesów klasy robotniczej. Im delikatniej odnosić się do wroga, tym więcej okazuje on oporu.

Podczas wojny Stalin chwali bohaterską Armię Radziecką: „Żołnierze stali się bardziej zaciekli i nieubłagani. Nauczyli się z całej siły nienawidzić niemieckich zaborców faszystowskich. Z r o z u m i e l i, ż e n i e m o ż n a z w y c i ę ż y ć w r o g a, j e ś l i s i ę n i e n a u c z y n i e n a w i d z i ć g o z c a ł e j d u s z y" (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 37).

Niemniej od faszystów niemieckich ludzie radzieccy nienawidzą dzisiejszych podżegaczy wojennych.

Głębia nienawiści do wroga i jego sojuszników wynika bezpośrednio z namiętnego ukochania wielkiego celu, socjalizmu.

Dlatego Stalin chłoszcze biczem pogardy tych, co chcą siedzieć na dwu stołkach, gdy — w istocie rzeczy — idą na rękę wyzyskiwaczom.

Stalin drwi niemiłosiernie z przeciętnego inteligenta rosyjskiego sprzed 1917 r. „Potrzebna jest im moda. Zapalali się do „saninizmu", zajmowali się dekadentyzmem — obecnie kolej na bezpartyjność... Bezpartyjność zaciera przeciwstawność interesów, zamyka oczy na fakt ich walki... nie lubi jasności i wyraźnych sytuacji, woli mglistość i bezprogramowość... chce zjednoczenia tego, co się nie da zjednoczyć, zrealizowania tego, co się nie da zrealizować... Człowiek bez głowy albo — ściślej — z rzepą na karku zamiast głowy — oto bezpartyjność" (Stalin, Dzieła, „Książka", t. II, str. 236—237).

13. Skuteczna dydaktyka

Prostota i kryształowa przejrzystość stylu, harmonijnie zespolona głębią i obrazowością myśli, jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech przemówień, dzieł i artykułów Stalina. Jest on wzorem dla dydaktyka i metodyka.

G. Ninua, robotnik tyfliski w „Zorzy Wschodu" (17. VII 39) tak opisuje pierwsze lekcje rewolucyjnej teorii, jakie otrzymał wraz z towarzyszami pracy od Stalina. „Często mówił, że uczy się sam u robotników, ale

nauczył nas wiele. W tym kółku socjalistycznym każdy temat rozbijano na podtematy. Stalin nasycał zawsze wykład przykładami i ustępami lub obrazami z dzieł literackich. Wykładając patrzył w plan. Przygotowywał się do każdego wystąpienia, w którym jednak nie było znać trudu, jaki włożył w przygotowanie. Wykłady jego miały charakter pogawędki.

N i e p r z e c h o d z i ł d o n o w e g o z a g a d n i e n i a, p ó k i s i ę n i e p r z e k o n a ł, ż e ś m y g o p o j ę l i, p r z y s w o i l i s o b i e j e g o s ł o w a. Odpowiadając na jego pytania musieliśmy przytaczać przykłady ze swego życia robotniczego. Wtedy specjalnie się ożywiał. Zadawał wiele pytań, a potem wyciągaliśmy wnioski".

Inny robotnik, Enikidze, wspomina, z jaką łatwością rozumieli Stalina młodzi robotnicy. A przecież Stalin uczył ich marksizmu.

Wielokrotnie mawiano tak wtedy, jak obecnie: „Pójdziemy (lub napiszemy) do Stalina. On najlepiej rozsądzi".

Pożyteczną jest rzeczą pamiętać ten pewnik dydaktyczny Stalina: „Jeżeli człowiek nie może prawidłowo wyłożyć swych myśli, to znaczy, że myśli niesystematycznie, chaotycznie".

Stalin uważał za najważniejszą bodaj zaletę cierpliwość, uporczywość w przekonywaniu i wyjaśnianiu bardziej zawikłanych problemów.

„Trzeba wyjaśniać wskazania partii i władzy radzieckiej, wyjaśniać cierpliwie i nadsłuchując uważnie... Nie pojęli dziś — postarajcie się wyjaśnić jutro. Nie zrozumieli nazajutrz — usiłujcie wyjaśnić pojutrze" (Dzieła, t. IV, str. 323).

Ludzi należy wychowywać troskliwie, ze skupieniem uwagi, tak jak ogrodnik hoduje swe drzewa.

14. Leninowski styl pracy

„Któż, oprócz molów książkowych nie rozumie, że partię i ich przywódców należy oceniać przede wszystkim według ich c z y n ó w, a nie tylko według deklaracyj?" pyta Stalin (Zagadnienia leninizmu, str. 351).

By zapewnić sobie zwycięstwo, należy ustawicznie śledzić za realizacją uchwał i wytycznych. „Można z całą pewnością powiedzieć, że d z i e w i ę ć d z i e s i ą t y c h naszych luk i wyrw jest wynikiem braku należycie postawionej kontroli wykonania. Nie ulega wątpliwości, że przy istnieniu takiej kontroli wykonania można by na pewno zapobiec lukom i wyrwom" (Zagadnienia leninizmu, str. 480).

Przy tym, by osiągnąć cel, ta kontrola winna „odbywać się systematycznie, a nie zaś epizodycznie" (tamże).

Czujność, wyrażająca się w systematycznej kontroli, nie oznacza braku zaufania do wykonawców. Przeciwnie — sprawdza się ludzi, którym się wierzy, by im dopomóc i wesprzeć przy większych trudnościach.

Wskazań tych trzymają się konsekwentnie nauczyciele radzieccy, sprawdzając skrupulatnie i regularnie wiadomości swych uczniów, wdrażając w nich systematycznie „prawidła postępowania".

Kontrola tego typu wiąże się ściśle z dbałością o „drobiazgi", „o doprowadzenie do końca już rozpoczętego dzieła, jeśli nawet jest to dzieło niewielkie" (l. c., str. 82).

Częstokroć zdumiewa wzgląd Stalina na tak zwane „drobiazgi". Wspomniany wyżej Owczynnikow oniemiał, gdy Stalin wtrącił w rozmowie z nim: „A jednak dach nad waszą gisernią przecieka" Jak to! Państwowe sprawy ogromnej wagi, stosy telegramów, a wódz potrafi się interesować dachem! (Prawda, 8. XII. 1949 r.).

Stalin ostrzega jednak przed rozpraszaniem się w szczegółach.

Bo „zmysł praktyczny" ma wszelkie dane do wyrodzenia się w ciasny, bezideowy praktycyzm, jeżeli nie jest połączony z rosyjskim rozmachem rewolucyjnym... Tylko takie połączenie daje nam skończony typ działacza-leninowca, daje styl leninizmu w pracy" (l. c., str. 83).

A praca ta jest czymś gatunkowo różnym od przekleństwa, jakiego piętno nosiła w ustrojach nierówności klasowej.

„Praca posiada u nas znaczenie społeczne, jest sprawą honoru i chwały... w warunkach ustroju radzieckiego... człowiek pracujący jest poważany. Tu pracuje on nie na wyzyskiwaczy, ale na siebie, na swoją klasę, na społeczeństwo. Tu człowiek pracujący nie może się czuć opuszczony i samotny. Przeciwnie, człowiek pracujący czuje się u nas wolnym obywatelem swego kraju, swego rodzaju działaczem społecznym. I jeżeli pracuje dobrze i daje społeczeństwu to, co może dać — jest bohaterem pracy" (l. c., 197).

Praca w kolektywie, dla kolektywu, przez kolektyw, praca poszerzająca osobowość — to gwarancja ciągłego marszu naprzód.

Internacjonalizm

Stalin uczy najgłębszego i najszlachetniejszego patriotyzmu, ludowego patriotyzmu, w ograniczonym zespoleniu z internacjonalizmem.

„Klasa robotnicza ZSRR jest c z ę ś c i ą proletariatu światowego, jego czołowym oddziałem, a nasza republika — dziecięciem proletaria-

tu światowego... Ale to nakłada na nas poważne obowiązki. To znaczy, że powinniśmy pracą swoją dowieść, iż zasługujemy na zaszczytne miano szturmowej brygady proletariuszy wszystkich krajów. Obowiązuje to nas do tego, ażeby lepiej pracować i lepiej walczyć o ostateczne zwycięstwo socjalizmu w naszym kraju, o zwycięstwo socjalizmu we wszystkich krajach" (Zagadnienia leninizmu, str. 483—4).

Stalin cieszy się, że „sukcesy pięciolatki mobilizują rewolucyjne siły klasy robotniczej wszystkich krajów przeciw kapitalizmowi" (l. c., str. 368). Przy każdym znaczniejszym osiągnięciu podkreśla Stalin jego światowo-historyczne znaczenie. Jest to bowiem nowy ładunek doświadczenia i otuchy dla naturalnych sojuszników w państwach kapitalistycznych, w krajach kolonialnych.

„Jeżeli sukcesy klasy robotniczej naszego kraju, jeżeli jej walka i zwycięstwo posłużą do tego, by zagrzać ducha klasy robotniczej krajów kapitalistycznych i wzmocnić w niej wiarę we własne siły, wiarę w swoje zwycięstwo, to partia nasza może powiedzieć, że pracuje nie nadaremnie" (l. c., str. 603).

Tak mógł stawiać sprawę człowiek, w którego ręce złożone zostało, od zarania władzy radzieckiej, kierowanie losami dziesiątków narodów państwa socjalistycznego, który walnie się przyczynił do przekształcenia Rosji carskiej — więzienia narodów — w ZSRR, związek wolnych narodów, złączonych nierozerwalnymi węzłami przyjaźni i miłości.

Wielki szacunek i miłość dla ludzi pracy, dbałość o każdy, najmniejszy choćby z ich strony twórczy przyczynek rozciągają się na wszystkich bez względu na odrębności rasowe czy kulturalne.

Zasada całkowitej równości narodów przenika całą politykę zarówno wewnętrzną, jak zagraniczną ZSRR.

Kilka miesięcy temu Stalin przeciwstawiał ją ostro zwierzęcemu rasizmowi podżegaczy wojennych oświadczając: „Ludzie radzieccy uważają, że każdy naród, bez różnicy, czy wielki, czy mały, ma swą jakościową odrębność, swą specyfikę, która należy tylko do niego i której brak innym narodom. Te właściwości — oto wkład, który wnosi każdy naród do ogólnej skarbnicy kultury światowej i uzupełnia ją, wzbogaca. W tym sensie wszystkie narody — i małe, i wielkie — znajdują się w jednakowym położeniu i każdy naród posiada jednakie znaczenie, równe jakiemukolwiek innemu narodowi".

Ten konsekwentny internacjonalizm zdał tak trudny egzamin, jakim były ciężkie lata wojny. Gdy nawała hitlerowska szła — zdawałoby się nie-

powstrzymanie — naprzód, gdy wielu rozgrzeszyłoby Stalina, jeżeliby myślał wtedy wyłącznie o bezpieczeństwie swego kraju, 3 lipca 1941 r. z Moskwy zostało rzucone hasło: „Celem tej ogólnonarodowej wojny przeciwko ciemiężcom faszystowskim jest nie tylko usunięcie niebezpieczeństwa, które zawisło nad naszym krajem, a l e i u d z i e l e n i e p o m o c y w s z y s t k i m n a r o d o m E u r o p y, j ę c z ą c y m w j a r z m i e n i e m i e c k i e g o f a s z y z m u" (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 91).

Wskazywanie na misję wyzwoleńczą jest stałą nutą w przemówieniach Stalina tego czasu. Dla ludzi, wychowanych w konsekwentnym internacjonalizmie, był to bodziec wielkiej siły.

Internacjonalizm Stalina i ludzi radzieckich wytrzymał wtedy najcięższą próbę. Rzucając hasło: „Śmierć niemieckim okupantom", jednocześnie ostrzegał mocno przed „poniżającym uczuciem nienawiści rasowej" wobec Niemców, przeciw stawianiu znaku równania między hitleryzmem a narodem niemieckim. „Lecz śmieszne byłoby utożsamienie klki Hitlera z narodem niemieckim i z niemieckim państwem. Historia uczy, że hitlerzy przychodzą i odchodzą, a naród niemiecki i państwo niemieckie pozostają" (l. c., str. 30).

W s z y s t k o d l a s o c j a l i z m u

Stalin stał się tytanem myśli i czynu, największym człowiekiem epoki, drogowskazem dla każdego uczciwego człowieka we wszystkich dziedzinach życia, bo bez reszty zrósł się z wielkim marszem postępowej ludzkości ku komunizmowi, bo, gdyby każdy krok jego życia nie zmierzał ku zwycięstwu socjalizmu, uważałby życie swe za bezcelowe.

Stalin był bezgranicznie wierny nauce Marksa-Engelsa-Lenina, teorii socjalizmu naukowego, która według niego „jedynie może stworzyć rozległe pole działania dla gorących natur, niezmordowanie rwących się do burzenia starego, zgniłego świata kapitalistycznego" (Dzieła, t. II, str. 215).

W swych poczynaniach kierował się niezmiennie tą busolą.

Swą genialną indywidualność oddał całkowicie na rzecz partii, która walczy pod sztandarami marksizmu-leninizmu.

Nikt tak, jak on, nie kocha leninowskiej partii, nie chroni, jak źrenicy oka, jej wysokiego lotu i zwartości, nikt tak nie czuwa nad czystością linii tej „nowej partii, partii bojowej, partii rewolucyjnej, dostatecznie odważnej, aby poprowadzić proletariuszy do walki o władzę, dostatecznie doświadczonej, aby zorientować się w skomplikowanych warunkach sytuacji

rewolucyjnej i dostatecznie giętkiej, aby ominąć wszelkie skały podwodne w drodze do celu" (Zagadnienia leninizmu, str. 72).

Od najwcześniejszej młodości pomagał w zorganizowaniu takiej partii i honoru sztandaru tej partii komunistycznej, jej spójności strzegł bacznie.

„W takiej chwili winniśmy być niezmiernie czujni i nie zapominać, że nasza partia jest twierdzą, której bramy otwierają się tylko dla wypróbowanych" (Dzieła, t. I, str. 85).

Stalin zwyciężał, bo nienawidził kapitulantów, tchórzy, ludzi niepewnych oraz moralnie i politycznie zwyrodniałych i skłaniał do oczyszczania się od tych osłabiających partię elementów.

Pisząc nekrolog Bebla, za największą jego zaletę poczytuje, że jego życie „stapia się z życiem partii, jego smutki i radości — ze smutkami i radościami partii" (Dzieła, t. II, str. 211).

Dla partii, dla jej ogromnej roli historycznej, gotów jest na wszystko. W bailowskim więzieniu (w Baku) w 1907 r., idzie między dwu szeregami żołnierzy, bijących go kolbami, wyprostowany, z podniesioną głową, trzymając tom Marksa w ręce.

Głęboko wzruszające są jego słowa podzięki za życzenia w 50-lecie urodzin:

„Wasze pozdrowienia i życzenia kładę na karb wielkiej partii klasy robotniczej, która mnie zrodziła i wychowała na swój obraz i podobieństwo swoje. Właśnie dlatego, że zaliczam je na rachunek naszej sławnej partii leninowskiej, ośmielam się wyrazić wam bolszewicką wdzięczność.

Możecie nie wątpić, towarzysze, że gotów jestem i nadal oddać sprawie klasy robotniczej, sprawie rewolucji proletariackiej i komunizmu światowego wszystkie swe siły, wszystkie swe zdolności, a — jeżeli zajdzie potrzeba — całą swą krew, kroplę po kropli" (Dzieła, t. XII, str. 140).

Stalin rozumie lepiej niż ktokolwiek inny, że nie ma granic dla twórczości człowieka, dla rozszerzania władzy nad przyrodą, dla świadomego kształtowania swego życia społecznego. Optymizmem bezgranicznym tchną jego wezwania: „Wszystko w naszych rękach, towarzysze". „Nie ma takiej twierdzy, której by nie zdobył bolszewik".

Warunki obiektywne są po to, by z nich korzystać, a nie po to, by na nie utyskiwać.

„Należy rozumieć, że siła i autorytet naszych partyjno-radzieckich, gospodarczych i wszelkich innych organizacji i ich kierowników wzrosły do niebywałego stopnia — od ich pracy zależy teraz wszystko albo prawie wszystko. Powoływanie się na tak zwane warunki obiektywne nie jest

usprawiedliwione. Gdy słuszność politycznej linii partii została potwierdzona doświadczeniem szeregu lat, a gotowość robotników i chłopów do poparcia tej linii nie nasuwa już wątpliwości — rola tak zwanych warunków obiektywnych została sprowadzona do minimum, rola zaś naszych organizacji i ich kierowników stała się decydująca, wyjątkowa. A co to znaczy? To znaczy, że odpowiedzialność za nasze wyrwy i braki w pracy spada odtąd w dziewięciu dziesiątych nie na „warunki obiektywne", ale na nas samych i tylko na nas" (Zagadnienia leninizmu, str. 475—6).

Gorki, wielki pisarz socjalistyczny, powiedział: „Człowiek — to brzmi dumnie!" Nikt tak jak Stalin nie ceni wielkości człowieka, ogromnych, niewyczerpanych możliwości tkwiących w człowieku pracy.

Dlatego, jak doskonały wychowawca, stawia on każdemu, kto chce zasłużyć na dumne miano człowieka, wielkie, surowe wymagania.

I to mu zapewnia taką bezgraniczną miłość i część setek milionów ludzi pracujących na świecie. I to czyni Stalina tak bliskim.

„Mówią „Stalin" i czują w sobie iskrę jego wielkości i jego potęgi. Stalin jest wcieleniem nieobjętych zdolności i sił twórczych ludu" (Trybuna Wolności, nr 51, 1949 r.).

W słowie Stalin, jak w olbrzymiej soczewce, skupiają się pojęcia pokoju, szczęścia, przyjaźni, postępu, socjalizmu. Stalin jest najbardziej jednoczącą siłą, zespalającą miliony bojowników o świetlaną przyszłość ludzkości.

Stalin to natchnienie do najbardziej bohaterskich czynów. Oto co przed ruszeniem w bój pisał szeregowiec Lachow pod Stalingradem: „Po raz trzeci otrzymaliśmy rozkaz szturmu. Teraz zdobędziemy albo umrzemy. Przekażcie towarzyszowi Stalinowi, że nie szczędząc życia, oddam je za sprawę Stalina i nie będę go skąpił. Jeżelibym miał pięć żyć, to bez wahania oddałbym wszystkie pięć za niego. Tak drogi jest on dla mnie".

Legendarna bohaterka, Zoja Kosmodemiańska, rzuciła oprawcom hitlerowskim w twarz dumne słowa: „Stalin trwa na posterunku". Sprawa więc musi zwyciężyć.

Bolesław Bierut wskazał na ogromne historyczne znaczenie sternika ZSRR, naczelnego wodza obozu antyimperialistycznego:

„Stalin... Imię to wyrosło na przełomie dwóch epok. Ginąca — doprowadziła do największego pognębienia człowieka. Nowa — rozpłomienia się coraz potężniejszym blaskiem zwycięstwa jego wolności. Imię Stalina jest symbolem tego zwycięstwa".

Prof. S. M. Riwes
członek korespondent
Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR

PRZODUJĄCA ROLA WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI

W związku z wynikami sesji Akademii Nauk Rolniczych koła pedagogiczne zwróciły baczną uwagę na problem wzajemnego stosunku dziedziczności, środowiska i wychowania. Jak wiadomo, problem ten jest jednym z najmniej opracowanych w pedagogice, a nieliczne próby jego omawiania, spotykane w literaturze pedagogicznej, są przestarzałe, oceniane według burżuazyjnych teorii, a więc zasadniczo błędne.

Zadaniem naszego artykułu jest ustalenie prawidłowego rozwiązania tego problemu na podstawie wyników dyskusji i prac Akademii Nauk Rolniczych.

Przy naświetlaniu jakiegokolwiek problemu pedagogicznego w aspekcie historycznym należy brać pod uwagę przebieg walki materializmu z idealizmem, walkę klas oraz walkę partii, a nie ograniczać się jedynie do formalno-logicznej analizy różnych prądów.

Następnie należy wykazać, jak rozwiązywali problem pedagogowie rosyjscy — w szczególności rewolucyjni demokraci — uwypuklając swoiste jego ujmowanie przez rosyjską pedagogikę i podkreślając wyższość rosyjskiej pedagogiki nad zachodnio-europejską.

Wreszcie całą moc krytyki należy skierować nie przeciwko przestarzałym pedagogom, ale przeciwko współczesnym reakcyjnym teoriom, które stanowią największe niebezpieczeństwo dla postępu nauki.

Konieczność zachowania wszystkich wymienionych założeń przy analizie każdego problemu w jego historycznym rozwoju wypływa w pełni z wy-

[1]) „Sowietskaja Piedagogika", rok 1948, nr 12.

ników filozoficznej dyskusji. Musimy jednak zaznaczyć, że te założenia nie znajdują odzwierciedlenia w podręcznikach i w pomocach naukowych do pedagogiki, omawiających problem wzajemnego stosunku dziedziczności, środowiska i wychowania.

Historyczne oświetlenie tego problemu we wszystkich podręcznikach pedagogiki jest bardzo powierzchowne, schematyczne. W przeszłości zagadnienie to, w zależności od autora, miało zwykle dwa biegunowo przeciwne rozwiązania: jedno wyolbrzymiało rolę wychowania, czyniąc ją dominującą, drugie natomiast propagowało fatalizm losu wykluczając jakikolwiek wpływ wychowania. Radzieccy pedagogowie przyjęli zasadę złotego środka. Według nich wychowanie nie ma dominującego znaczenia, ale też nie jest całkowicie pozbawione wpływu. Wspomniane poprzednio schematyczne i formalno logiczne ujęcie pedagogiki nie pozwala przeniknąć do sedna burżuazyjnych teorii w kwestii dziedziczności i wychowania, nie pozwala przez to porównać sposobów rozwiązywania tych problemów z ich rozwiązywaniem przez radziecką naukę, radziecką pedagogikę.

Usunięcie tego istotnego braku jest niezbędne i nie cierpiące zwłoki.

I

Teorie Locke'a i Helwecjusza (jak w ogóle angielskich i francuskich materialistów) o dziedziczności, środowisku i wychowaniu rozpatrywane są w podręcznikach pedagogiki jako identyczne — tylko na podstawie tego, że obydwaj uznają tezę o „tabula rasa". Jest to błąd zasadniczy.

Twierdzenie Locke'a, że człowiek nie rodzi się moralnym ani amoralnym, „że dziewięć dziesiątych wszystkich ludzi, z którymi się spotykamy, stało się takimi, jakimi są, tylko dzięki wychowaniu" — przeczyło nauce Kartezjusza o wrodzonych skłonnościach, która stanowiła przeszkodę w rozwoju materialistycznej pedagogiki. Jeśli bowiem skłonności są wrodzone, to cały rozwój duchowy człowieka, jego wychowanie od chwili urodzenia jest całkowicie od nich uzależnione i w najlepszym razie może on współdziałać w przebudzeniu i ujawnieniu się tych cech wrodzonych. Jeśli natomiast w duszy dziecka nie ma wrodzonych skłonności, to w formowaniu jego osobowości dużą rolę odgrywa wychowanie. Mimo to jednak nie mamy jeszcze podstaw dla rozpatrywania nauki Locke'a i Helwecjusza na jednej i tej samej płaszczyźnie. Przecież, jak wiadomo, Locke mimo całej wiary w moc wychowania był przeciwnikiem szkoły, bo obawiał się „złego wpływu zepsutych chłopców z różnych środowisk, których spotyka się w szkołach". Locke doradzał rodzicom zamożnym oddawać dzieci pod opiekę wychowawcy domowemu, który nauczy

chłopca dobrych manier, wyrobi w nim szlachetne instynkty i przeszczepi mu takt zrównoważonego człowieka — o wiele lepiej niż szkoła.

Oto wiara w wychowanie, wiara eliminująca szkołę w obawie jej złego wpływu, wiara w moc wychowawczą burżuazyjnego środowiska, wiara w to, że przyzwoitymi mogą być tylko dzieci „ludzi zamożnych", bogatych i że dzieci z ludu pozostać mają w „różnorodnym tłumie źle wychowanych".

Nawet w warunkach wychowania domowego Locke usilnie domagał się wykluczenia możliwości obcowania przyszłego dżentelmena ze służbą, albowiem „zaraza złego przykładu" według Locke'a jest bardzo niebezpieczna dla dzieci „szlachetnego pochodzenia".

Oto wyrażone jaskrawo klasowo-eksploatatorskie stanowisko typowego przedstawiciela „angielskiej burżuazji", obawiającego się zetknięcia z ludem i skazującego lud ten na ciemnotę.

Taka jest „wiara w moc wychowania Johna Locke'a, syna klasowego kompromisu 1688 r." (Marks). Tylko wówczas można stawiać naukę Locke'a na równi z nauką Helwecjusza, konsekwentnego bojownika z feudalnym społeczeństwem, jeżeli wyeliminujemy klasową treść z teorii Locke'a.

Człowiek — według francuskich materialistów — jest owocem swego środowiska. Jakie środowisko — taki człowiek. W dobrze zorganizowanym społeczeństwie są ludzie dobrzy, w źle zorganizowanym — ludzie źli i zepsuci.

„Jeśli ludzie są w swej istocie przy rządach liberalnych uczciwi, szczerzy, humanitarni, a przy rządach despotycznych — podli, kłamliwi, nikczemni, niezdolni i tchórzliwi, to różnica ich charakterów jest tylko następstwem różnego wychowania wynikającego z takiego lub innego systemu rządów".

Nauka Helwecjusza o mocy wychowania była jaskrawym wyrazem protestu ideologów tworzącej się burżuazji przeciw poglądom panującym w środowisku feudalnym, poglądom o niższej wartości umysłów dzieci tzw. średnich i niższych klas społeczeństwa. Arystokratyczna kasta urzędnicza i duchowieństwo feudalnej Francji na tych poglądach opierały swoje monopolistyczne prawo do politycznego panowania i wykształcenia.

Z nauki Helwecjusza narzucał się wniosek rewolucyjny, że należy „dążyć do zasadniczej zmiany stosunków ekonomicznych i wspólnie z nimi zmieniać obyczaje narodu i ustrój polityczny". Ponieważ jednak Helwecjusz, jak w ogóle materialiści francuscy, nie był faktycznie materialistą, nie mógł więc dojść sam do tego wniosku. Swego czasu powiedział Marks: „Nie trzeba wielkiej bystrości umysłu, aby spostrzec związek

między nauką materialistyczną o wrodzonych skłonnościach do dobrego, o równych zdolnościach umysłowych ludzi, o wszechmocy doświadczenia, przyzwyczajenia, wychowania, o wpływie okoliczności zewnętrznych na człowieka, o dużym znaczeniu przemysłu, o prawie moralnym do szczęścia itd. a komunizmem i socjalizmem" [1]).

Z tego, co wyżej powiedzieliśmy, wynika, że wielkim błędem jest rozpatrywanie nauki Locke'a i Helwecjusza jako identycznej koncepcji wychowawczej na podstawie tylko ich ogólnej tezy o „tabula rasa". I nie podobieństwem, ale różnicą, jaka istnieje między nauką Locke'a a nauką Helwecjusza, tłumaczyć należy fakt, że Locke wywarł wielki wpływ na dalszy rozwój wychowania w burżuazyjnej Anglii, przede wszystkim w publicznych szkołach (public schools), a poglądy francuskich materialistów napotkały na ostry sprzeciw.

Wrogowie demokracji wszelkimi siłami usiłowali „obalić, obniżyć, znieważyć" [2]) naukę francuskich materialistów, a oficjalna burżuazyjna pedagogika pokrywała milczeniem te przodujące w owej epoce poglądy.

*

Gdy omawiamy ten problem, wskazać należy, jak znaczny krok naprzód, w porównaniu z francuskimi materialistami, zrobił Czernyszewski w dziedzinie rozwoju materialistycznego poglądu na rolę wychowania. Francuscy materialiści wiązali słusznie sprawę wychowania z charakterem życia publicznego, ustalali wpływ otoczenia i zewnętrznych okoliczności na człowieka, niewspółmierne znaczenie jednak przyznawali roli środowiska socjalnego widząc w nim czynnik zasadniczy w stosunku do człowieka.

A jednak nie tylko okoliczności tworzą ludzi, ale i ludzie stwarzają okoliczności, jak to stwierdził Marks w swoich tezach o Feuerbachu.

Z nauki Helwecjusza wynikało, że aby udoskonalić ludzi, ustrzec ich od wad, należy zmienić warunki środowiska, czyli stworzyć bardziej celowy ustrój socjalno-polityczny odpowiedniejszy dla ludzkiej natury. Francuscy materialiści natomiast nie doszli do takiego wniosku wskutek swego metafizycznego, ciasnego poglądu na świat. Wskazywali mianowicie, że dla podniesienia ogólnych obyczajów należy naród oświecić, a więc faktycznie zaplątali się w idealistycznych wyjaśnieniach przyczyn braku moralnej doskonałości człowieka.

W odróżnieniu od Helwecjusza Czernyszewski, ceniąc wysoko wartość wychowania i wykształcenia, twierdził: „Oświata jest źródłem szczęśli-

[1]) K. Marks i F. Engels: „Dzieła", t. III.

[2]) W. I. Lenin: „Dzieła", tom XVI, str. 350.

wości", jednocześnie zdawał sobie jednak jasno sprawę z tego, że kto nie posiada władzy politycznej — „nie może być wolny od jarzma nędzy i ciemnoty" [1]).

Czernyszewski, będąc rewolucjonistą, nie traktował środowiska jako czegoś nie ulegającego przemianom. Przeciwnie, uważał za zadanie swego życia pracę nad polityczną i społeczną zmianą ustroju drogą powstania ludu, a wychowanie uważał za proces przygotowywania młodzieży do urzeczywistnienia tego zadania. Czernyszewski nawoływał naród do czynnego rewolucyjnego działania w celu zmiany środowiska. Mając na myśli środowisko umiał dopatrzyć się w nim przeciwstawnych sił. Czernyszewski widział wyraźnie, że naród nie stanowi jednolitego środowiska. Jedno środowisko — to pracujący, a drugie — to ci, co wyzyskują cudzą pracę. Przyczyny zacofania mas widział Czernyszewski w pańszczyźnianym ustroju Rosji. I dlatego, chcąc dać ludowi możność rozwinięcia swoich sił, żeby i „na jego ulicy było święto", nawoływał lud do walki, a nie do biernej postawy.

Cała nauka Czernyszewskiego, według słów Lenina, jest „przesiąknięta duchem walki klasowej". Jednak nie posiadał on jeszcze teoretycznego zrozumienia pojęcia klas — nie zdawał sobie sprawy z roli klasy robotniczej i dróg jej rewolucyjnej walki o dyktaturę.

Czernyszewski śladem Bielińskiego pchnął naprzód rozwój materialistycznej filozofii i pedagogiki. Nie znaczy to jednak, że był on wolny od błędu przeceniania roli wychowania, któremu hołdował i Helwecjusz. Ten błąd Helwecjusza zauważył jego przyjaciel Diderot, jednomyślny z nim w poglądach. Diderot mówił: „Wychowanie nie jest najważniejsze, ale posiada duże znaczenie".

Przewaga poglądów Czernyszewskiego (i innych rosyjskich wielkich rewolucyjnych demokratów) polegała na tym, że w odróżnieniu od francuskich materialistów, którzy w zasadzie byli metafizykmi, jako rewolucjonista połączył swój materializm z ideą rewolucji w życiu społecznym. (Szczegóły w dziele Gonczarowa „Podstawy piedagogiki", str. 134, 160).

*

Pedagogiczne podręczniki szkolne przy wyjaśnianiu krytycznych koncepcji o „niemocy wychowania" powołują się zwykle na wypowiedzi Schopenhauera, Lombrosa i na pseudonaukę — pedologię. Przykłady te są zgodne z prawdą. Jednak trzeba podkreślić, że Locke'owi i Helwecju-

1) N. G. Czernyszewski: „Zbiór dzieł", tom III, str. 549.

szowi należy przeciwstawić nie tych epigonów. Po pierwsze, następuje tu niewspółmierny historyczny przeskok: od okresu powstawania kapitalizmu — do okresu jego zanikania, z pominięciem epoki umacniania się i panowania kapitalizmu. Po drugie, nie Schopenhauer i nie Lombroso mieli największy wpływ na teorię i praktykę szkoły burżuazyjnej, lecz teoria Kanta i Herbarta. A o nich wcale się nie wspomina przy rozpatrywaniu problemu dziedziczności, środowiska i wychowania. Po trzecie, pomija się milczeniem najbardziej napastliwe, reakcyjne, współczesne teorie głoszone m. in. przez najzaciętszego wroga postępu i szkolnictwa w ogóle — Johna Deweya.

Materialiści francuscy byli głosicielami idei przyszłej rewolucji francuskiej, materializm był bojowym sztandarem burżuazji, dążącej do władzy. Z chwilą gdy władza została opanowana w jednym z najbardziej postępowych krajów Europy, cała feudalna reakcja podjęła walkę z rewolucją i rewolucyjnymi, materialistycznymi poglądami, które przyświecały masom w tej rewolucji. Reakcja arystokratyczna najsilniej objawiła się w Niemczech.

Paniczny lęk szlachty i zacofanej burżuazji przed możliwością zdruzgotania feudalnego ustroju w Niemczech na modłę Francji oraz nienawiść szlachty i burżuazji do dyktatury jakobinów znalazły wyraz w niemieckiej burżuazyjnej filozofii końca XVIII i początku XIX w.

Praca Kanta „Krytyka czystego rozumu" od początku do końca jest krytyką francuskiego materializmu i idei francuskiej rewolucji.

W pracy tej Kant dowodzi, że zewnętrzny świat nie może być podstawą dla powstawania idei, że idee powstają jako rezultat działalności rozumu. Idee według Kanta pomagają człowiekowi orientować się w celach i zasadach powstawania świata, ustalonych przez Boga.

Materializm francuski widział źródło wszystkich wad w niedoskonałości ustroju społecznego i walka z tym ustrojem urastała do walki przeciw wszystkim podstawom feudalnego społeczeństwa. Według Kanta zaś rozwój społeczeństwa uwarunkowany jest prawem moralnym — poza przestrzenią i czasem — narzucającym człowiekowi swe wymagania. To było teoretycznym zaprzeczeniem idei rewolucji. Idealistyczna filozofia Kanta odrzucała możliwość i konieczność rewolucyjnego przekształcenia społeczeństwa.

Filozofia Kanta oraz cała idealistyczna filozofia niemiecka (Fichte, Schelling, Hegel), jak uczy Stalin, jest reakcją prusko-feudalnej arystokracji przeciwko francuskiej burżuazyjnej rewolucji, przeciwko francuskiemu materializmowi.

Reakcyjny charakter nauki Kanta w porównaniu z nauką francuskich materialistów występuje też przy zestawieniu ich poglądów na naturę dziecka i rolę wychowania.

Kant — przeciwnik optymistycznych poglądów francuskich materialistów na naturę ludzką, według których nie jest ona początkowo ani dobra, ani zła, a dopiero później pod wpływem obcowania z ludźmi ulega zepsuciu — dowodzi, że człowiekowi w stanie pierwotnym właściwa jest dzikość i chaotyczność dążeń, szkodliwych dla społeczeństwa. „Jeżeli w młodości — nadmienia Kant — („O pedagogice" § 59) — pozostawić człowiekowi wolność czynu i nie okazywać sprzeciwu — zachowa on dzikość na całe życie".

Na pytanie, czy natura ludzka jest z istoty swej dobra czy zła, Kant daje odpowiedź: „Ani jedno, ani drugie". Zaraz jednak zastrzega się w sposób następujący: „Człowiek początkowo ma inklinacje do wszelkiego rodzaju wad, ponieważ tkwią w nim skłonności, instynkty, które oddziaływają nań w tym kierunku, mimo że rozum wskazuje mu coś przeciwnego. Moralnym natomiast staje się człowiek tylko dzięki cnocie, osiąganej dzięki stosowaniu przymusu".

Ten pogląd Kanta na przyrodzony stan natury ludzkiej, w zasadzie odtwarzające średniowieczne pojęcie o grzechu pierworodnym, jest początkiem pedagogiki Herbarta: „Zanim w dziecku powstanie w prawdziwym znaczeniu wolna wola (tzn. kierowane pragnienie) — przejawia się w nim i rozwija „dzika żywiołowość", która każe mu się miotać. Dzikość tę trzeba zwalczać, a można tego dopiąć tylko siłą".

Cały system idealistyczny Kanta skierowany jest ku uzasadnieniu socjalnej nierówności, w jej feudalnej, nieco skorygowanej formie.

Kant uzasadniał nie tylko materialny, ale i prawny podział ludzi (obywateli i poddanych), dowodząc, że osoby nie posiadające własności, pracujące zarobkowo lub w inny sposób zależne od drugich i podlegające im, nie powinny mieć pełnych praw. Kant dowodził, że wszelka władza jest usankcjonowana i nietykalna, że obywatele obowiązani są bezwzględnie podlegać władzy państwowej i nie mają prawa przeciwstawiać się jej.

Nic dziwnego, że na filozofii Kanta opierają się dotychczas wszyscy obrońcy kapitalizmu. Idee reakcyjne tej filozofii: imperatyw kategoryczny, nieśmiertelność duszy, wolna wola i inne wykorzystywane są przez wszystkich oportunistów do walki z rewolucją, do zaciemnienia klasowej świadomości pracujących.

Neokantyzm stanowi metodologiczną podstawę najbardziej reakcyjnych teoretyków XX w. w zakresie pedagogiki.

*

O ile niemiecka idealistyczna filozofia w postaci Kanta — Hegla przybierała formę przeładowaną zawiłymi abstrakcjami, to ich epigoni XX w. byli wstrętnymi sługusami imperializmu.

Tak na przykład „pouczenia" Paulsena, Foerstera, zwiastunów faszyzmu, pełne są złośliwej nienawiści do ludzi pracy i strachu przed rewolucją.

Oto co pisze Paulsen w swojej „Pedagogice". „Obecne pokolenie przejawia mniej szacunku w stosunku do wychowawców niż pokolenie poprzednie. Zmniejsza się szacunek wobec zwyczaju i prawa, wobec uznanego i czczonego. W żadnej epoce nie lekceważono tak szacunku i nie okazywano publicznie takiego braku poszanowania. Czyż można uczekiwać czego innego w czasach panowania „woli i władzy"? U młodzieży, która władzy nie posiada — wolność przejawia się w formie oburzenia" („Pedagogika", str. 54). Powstrzymać tego „pędu do oburzenia", tzn. wpływów rewolucyjnych prądów na młodzież — jak to dobrze rozumie autor — nie można przy pomocy szkoły. Stąd jego pesymizm — stąd niewiara w szkołę. „Czy młodzież może nie ulec tej sugestii, czy może kierunek nadawany w szkole nie przeniknąć do rodziny?"

Znana praca Foerstera „Szkoła i charakter" przepojona jest tym samym czarnym pesymizmem. Autor zaznacza ze smutkiem: „Mniemanie, że życie szkolne działa wychowawczo, jest poważnym błędem. Przeciwnie, musimy jasno uprzytomnić sobie całe mnóstwo niebezpieczeństw życia szkolnego, które mają wpływ na kształtowanie charakteru". Kilka wierszy dalej pisze: „Szkoła jest instytucją znieprawiającą wszelką prawdziwość, uczciwość i szczerość". (Str. 66). Wychodząc z takiego punktu widzenia Foerster upiera się przy konieczności stosowania surowej tresury dzieci, a przy tym powiada: „Kto nie bierze pod uwagę podłości i słabości natury ludzkiej, nie osiągnie oczekiwanych wyników tej tresury. Należy nie tylko posiadać wysoki ideał, ale i znać materiał ziemski, w który chce się ten ideał wcielić". (Str. 170, 171).

Opierając się na religijnym światopoglądzie, który jakoby nie neguje szlachetności natury ludzkiej, a nawet specjalnie apeluje do niej przy stawianiu człowiekowi najwyższych wymagań, Foerster podkreśla, że „szlachetność będzie silna tylko wówczas, jeżeli będziemy przeciwstawiać sił-

niejsze środki przyrodzonym plebejskim elementom naszej natury. Światopogląd religijny zakłada, że człowiek potrzebuje wstrząsających napomnień, aby pamiętał o swym szlachetnym pochodzeniu. Natura ludzka jest tragicznie dwoista — czego nie usunie najbardziej optymistyczna gadanina".

A więc skończmy z optymistyczną gadaniną o szlachetnym pochodzeniu człowieka. Stosujmy silniejsze środki przeciw niższym instynktom ludzkiej natury! Wychodząc z tych „ustaleń" Foerster nawołuje do „starych, dobrych czasów, kiedy dzięki surowej dyscyplinie było dużo mocnych ludzi o silnym charakterze i silnej woli". Sądzicie, że autor ma na myśli wielkich ludzi Odrodzenia? — O nie! Według Foerstera po zdeprawowanym Odrodzeniu przyszła epoka ogólnego upadku (str. 181).

A więc z powrotem do średniowiecza! Hasło, które starał się wcielić w życie faszyzm po przyjściu do władzy.

*

Armia Radziecka zniszczyła do szczętu faszyzm niemiecki. Obecnie ośrodek walki przeciwko marksizmowi przeniósł się do Ameryki i Anglii. Wszelkie wsteczne i reakcyjne siły użyte są do walki z marksizmem.

Obecna ideologiczna kampania burżuazji przeciwko socjalizmowi jest dalszym ciągiem walki reakcyjnej kliki przeciwko ZSRR, walki, którą ta klika prowadziła z pomocą ekonomicznego nacisku, blokady i politycznego ataku. Czego nie udało się dokonać sposobem ekonomicznym, politycznym i wojennym, stara się zdobyć światowa imperialistyczna reakcja, a przede wszystkim burżuazja Stanów Zjednoczonych i Anglii za pomocą ataku ideologicznego.

Ten ideologiczny atak ma miejsce i w pedagogice. I tu znajdujemy także rozkład i marazm współczesnej burżuazyjnej kultury, jaki widzimy w literaturze, sztuce i obyczajach moralnych.

Zwróćmy uwagę na czcigodnego, osławionego „koryfeusza" i proroka współczesnej amerykańskiej pedagogiki J. Deweya.

Dewey już w pierwszych pracach wypowiedział swój pogląd na treść wychowania oraz na przebieg zmian w naturze człowieka. Według Deweya człowiek rodzi się z pewnymi określonymi potrzebami i wzruszeniami, które mogą się rozwijać lub zmieniać w różnych kierunkach w okresie wychowania.

Od wychowania nie wymaga się realizacji celów ogólnych, które mają na widoku progresywny, stopniowy rozwój społeczeństwa. Dewey pogardli-

wie wyraża się o celu odległym, zowiąc go „pozostałością pierwotnej magii", a cel wychowania w swoich książkach stara się zwęzić do „zagadnienia procesu rozwoju fizycznego" oraz „przebudowy doświadczeń dziecka".

Dewey uważa za niebezpieczny przesąd rozpowszechnianie między ludźmi mniemania, że społeczne cnoty są rezultatem świadomych dążeń i celów człowieka.

Według Deweya proces doskonalenia może następować bez postawienia sobie widomego celu — oto sens życiowego procesu, oto sens wychowania.

Burżuazyjna pedagogika, odrzucając cel i gloryfikując przyzwyczajenia, wyraża w ten sposób swoją niechęć do postępu i dążenie do usprawiedliwienia swych reakcyjnych poglądów.

Według Deweya rozwój społeczeństwa i rozwój jednostki to ruch bez wyraźnej perspektywy i określonego celu. Ludzie muszą rozwiązywać bieżące, dzisiejsze problemy, dążą od jednej sytuacji do drugiej spokojnie, ewolucyjnie.

Nie mając żadnego wyższego celu przed sobą nie można myśleć o zmianie danych warunków, można je tylko nieco ulepszyć, jednak bez pośpiechu, ostrożnie, nie łamiąc ich gwałtownie.

Czyż potrzeba jeszcze jaskrawiej wykazać ciasnotę współczesnej burżuazyjnej pedagogiki, która znalazła się w położeniu bez wyjścia, a tym samym straciła wiarę w przyszłość?

Żeby z powodzeniem zatruć tą trucizną niewiary świadomość mas, Dewey ubiera swoje poglądy w naukowo-psychologiczną szatę, wygodną dla zamaskowania celów politycznych szkoły burżuazyjnej i dla wytrzebienia społecznych czynników w procesie wychowania.

Umocniwszy się na tej „obiektywnej", psychologicznej pozycji Dewey głosi, że: „przyzwyczajenie jest najważniejszą treścią osobowości ludzkiej". Jego charakter to „współdziałanie przyzwyczajeń". Przyzwyczajenia są źródłem wyobrażeń, myśli, sympatii i antypatii człowieka. Nawet naukowe, polityczne, religijne i moralne „uświęcone" poglądy wykazują, według Deweya, tylko nałóg działania, „instynktowną uczuciowość", instynktowne przyzwyczajenie do „segregowania" faktów według ich wartości i układania w pewnym porządku. (Moralne zasady wychowania). Przyzwyczajenia są niczym innym, jak skłonnościami tkwiącymi swymi korzeniami w instynktach. Człowiek według Deweya jest mechanicznym wytworem swych przyzwyczajeń, które z kolei są takimże ślepym, mechanicznym tworem doświadczenia i instynktów. Czyż można się wobec tego dziwić, że Dewey

nie uznaje żadnych moralnych zasad i celów? [1]). Przecież według tej koncepcji nie świadomość kieruje działaniem człowieka, lecz poprzednie doświadczenie skrystalizowane w przyzwyczajeniach predystynuje fatalistycznie dalsze działania i sądy człowieka. Jest to kompletna negacja twórczych sił rozumu ludzkiego i jego zdolności do postępu. Jest to również zaprzeczenie możliwości wychowania moralnego.

Dewey walczy o zachowanie dawnych zakorzenionych konserwatywnych podstaw życia społeczeństwa, w tym celu podnosi rolę przyzwyczajeń, stara się wpoić swym czytelnikom, że „nawyk nie stracił mocy".

Pomijając całkowicie to, co wiadome jest nauce o niezmienności ludzkich cech, Dewey oznajmia: „Nie sądzę, aby można było dowieść, że wrodzone skłonności ludzkie uległy zmianie, w czasie kiedy człowiek stał się człowiekiem lub żeby istniały dane mówiące o tym, że się zmienią, dopóki ludzkość będzie istnieć na ziemi".

To uznanie niezmienności natury ludzkiej pociąga za sobą zaprzeczenie roli wychowania. I dlatego też w swoich „Zasadach moralności" Dewey powiada: „jeśli będziemy dostatecznie długo uczyć dzieci, to nauczymy je czytać, pisać i rachować. Wątpimy jednak w podobnie pozytywny rezultat w stosunku do moralności" [2]).

Czy można wsposób bardziej jaskrawy wyrazić niewiarę w moc wychowania?

Nie wierząc w moc wychowania, bojąc się jego wpływu, reprezentant tegoż reakcyjnego pedagogicznego obozu Amerykanin pedagog Machoken wzywa otwarcie do bojkotu szkoły, która uczy czegoś odmiennego od panujących zasad kapitalizmu, „nawet gdyby taki bojkot groził dzieciom analfabetyzmem"[3]).

Współczesny angielski pedagog Ross razem z nim powiada: „Popełniany w przeszłości błąd polega na tym, żeśmy zbytnio wierzyli we właściwą ludziom dobroć i sympatyzowali z humanizmem i liberalizmem"[4]).

---

[1]) Gruntowna krytykę amoralizmu Deweya — patrz w artykule A. F. Sziszkina „Woprosy Filosofii" 1947, nr 2.

[2]) Szczegółowa krytyka fatalizmu w pedagogice J. Deweya, najbardziej reakcyjne twierdzenie o niezmienności „wrodzonej natury ludzkiej" — patrz w artykule „Riekacjonnaja piedagogika Dż. Dini" W. S. Szewkina, „Sowietskaja Piedagogika", nr 12, 1947.

[3]) „Sowietskaja Piedagogika", nr 2, 1948, str. 112, prof. W. A. Wejkszan, „Idiealizm i mistika w anglijskoj piedagogikie".

[4]) „Narodnoje Obrazowanije", nr 5, 1948, prof. M. S. Bersztein „Riekacjonnyje koncepcji amierikanskoj filosofii".

Znamienne jest, że dowodzenie o niezmienności natury ludzkiej i o bezsile wychowania — nie przeszkadzała Deweyowi (i jego następcom) we wprowadzeniu wychowania jako podstawowego i decydującego czynnika dla leczenia społeczeństwa ze wszystkich jego wad, i ratowania imperializmu od grożącego mu śmiertelnego niebezpieczeństwa.

Żeby odciągnąć masy od rewolucji, trzeba w nie wpoić, z jednej strony, pogląd o niezmienności świata i jałowości celów moralnych, z drugiej — upewnić w tym, że ulepszanie i doskonalenie ludzkości staje się możliwe nie dzięki rewolucji, ale dzięki szkole, która ze swej strony wychowuje w duchu pojednania i pokoju między klasami społecznymi.

Ostrze obu pokazanych stron nauki Deweya skierowane jest w jednakowym stopniu przeciwko rewolucji, przeciwko komunizmowi, przeciwko postępowi i siłą rzeczy przeciwko wychowaniu, którego istota sprowadza się w ten sposób nie do kształtowania jednostki, lecz głównie do zachowania nawyków członka klasowego społeczeństwa.

Rozpatrując burżuazyjne teorie odnoszące się do poruszanego przez nas problemu (jak zresztą i wszystkich innych) nie należy dążyć do łączenia różnorodnych kierunków i tworzenia sztucznych, logicznych schematów na podstawie wspólnej fragmentarycznej tezy, wyrwanej z ogólnego systemu poglądów. Taka jednostronna, antyhistoryczna, czysto logiczna analiza w aspekcie pozaklasowym nie może uzmysłowić prawdziwego sensu rozpatrywanych teorii. Przy rozpatrywaniu każdego problemu pedagogicznego musimy sobie uświadomić, że istota rzeczy polega nie na tym, żeby stwarzać nowe klasyfikacje albo grupy prądów (ile problemów, tyleż klasyfikacji), ale na tym, aby wyjaśnić, jak znane, sformułowane przez historię, podstawowe teorie pedagogiczne starają się rozwiązać dany problem i dlaczego właśnie tak, a nie inaczej.

Bardziej doniosłe jednak będzie prawidłowe przedstawienie naszych radzieckich poglądów na poruszany temat. Tu, jak nam się wydaje, w podręcznikach pedagogiki brak niezbędnej politycznej dokładności i bolszewickiego ujęcia.

II

Teoria Miczurina uczy nas, jaką drogą osiągnąć szybszy rozwój potrzebnych człowiekowi roślin i zwierząt.

„Przy współudziale człowieka — pisał I. W. Miczurin — można doprowadzić każdy rodzaj zwierzęcia lub rośliny do szybszej przemiany i to

w kierunku pożądanym przez nas. Tu mamy pole dla jak najkorzystniejszej dla nas działalności" [1]).

Jako przeciwwaga teorii Miczurina, reakcyjno-idealistyczna biologia zaprzecza możliwościom zmian dziedzicznych cech organizmu. Reakcjoniści uważają, że istnieje w jądrze materia stanowiąca o dziedziczności cech (geny, chromozomy), materia, która jest nieśmiertelna. Ciało natomiast jest tylko miejscem, w którym geny są ulokowane i które je żywi.

Owe nieśmiertelne geny, aczkolwiek nie zostały zrodzone przez zniszczalny organizm, nadają temu organizmowi cechy dziedziczne, rządzą nim niejako — niezależnie od jego jakościowego rodzaju. Oto wyraźnie idealistyczna, mistyczna w swej treści koncepcja Weissmana, wysuwana pod pokrywką słów o „neodarwinizmie" [2]).

Miczurinowska nauka biologiczna wychodzi z założeń dialektycznego materializmu uważając, że warunki życia określają powstanie i rozwój żywego organizmu. Zmiana warunków życia doprowadza do zmiany organizmu, do nabycia przezeń nowych właściwości i cech, czyli do zmienności cech odziedziczonych. Proces ten odbywa się drogą skoków. Ustalona dziedziczność niejako zostaje unicestwiona. Zjawiają się nowe cechy dziedziczności. „Zmiana warunków życia — mówi Łysenko — zmusza typowy rozwój roślinnego organizmu do zmian. Tym sposobem przeobrażony typ jest praprzyczyną zmiany cech dziedziczności. Organizmy nie ulegające zmianie odpowiednio do zmienionych warunków życia giną, nie pozostawiając potomstwa" [3]).

Biologia Miczurina stwarza nowy, wyższy stopień rozwoju nauk biologicznych, dalsze wzbogacenie i rozwój darwinizmu.

Z nauki objaśniającej dawną historię świata organicznego — darwinizm staje się „twórczym" środkiem do planowego zawładnięcia „żywą naturą" pod kątem widzenia praktyczności [4]).

Współczesna reakcyjna, burżuazyjna pedagogika naucza o absolutnej niezmienności cech dziedzicznych i o ich wpływie na losy człowieka. Thorndike w książce „Człowiek i jego działalność" zapewnia, że nasza świadomość jest zależna od cech dziedzicznych na równi z cechami fi-

---

[1]) „Dzieła", tom IV, str. 72 (cytowane z czasopisma „Bolszewik", nr 16, 1948, str. 37).

[2]) Stenograficzne sprawozdanie z sesji Akademii Nauk Rolniczych im. W. I. Lenina 31 lipca — 7 sierpnia 1948 r. OGIZ — Sielckosgiz, str. 12.

[3]) W tym samym sprawozdaniu, str. 29.

[4]) W tym samym sprawozdaniu, str. 38

życznymi, że zdolności umysłowe człowieka, jego pragnienia są takimi darami natury, jak „oczy, zęby i palce" [1]).

Wychowanie — bezapelacyjnie dowodzi Thorndike — nie ma wpływu na „geny świadomości" (niemoc wychowania).

Na pytanie, jak wyjaśnić wyższy stopień rozwoju intelektu u jednych uczniów w porównaniu z drugimi, Thorndike z całym cynizmem odpowiada: „Większy rozwój jednych uczniów w porównaniu z drugimi można wyjaśnić większą wrodzoną zdolnością lub przynależnością do białej, nie kolorowej rasy".

Antynaukowy wymysł o „genach świadomości" posłużył „czcigodnemu uczonemu" do uzasadnienia rasizmu i przyznania „praw silnej nacji" do panowania nad innymi narodami.

Dla zamaskowania rzeczywistej, socjalnej treści swej „nauki" Thorndike jak i Dewey ucieka się do psychologiczno-fizjologicznych wypowiedzi, łącząc zjawiska biologiczne i społeczne.

Z pedagogów radzieckich P. P. Błoński swego czasu stanął na szkodliwej drodze przenoszenia zgodności praw biologicznych w dziedzinę wychowania. Uważając, iż Mendel „pchnął biologię naprzód" i zrobił odkrycie o „wielkim znaczeniu" [2]), Błoński dowodzi, że dzięki Mendlowi możemy dokładniej ustalić prawa dziedziczności. Błoński opierał się również na Pearsonie, który na podstawie swych doświadczeń doszedł do przekonania, że „dobór naturalny przez 6 pokoleń daje możność osiągnięcia typu, który tylko w bardzo małej mierze różni się od pierwowzoru".

Aczkolwiek Błoński uważał twierdzenie Pearsona za słabo udowodnione, jednak przyjął je jako twierdzenie doświadczonego eugenika nie odrzucając go w istocie. Błoński przyznał, że utworzenie eugenicznego laboratorium jest koniecznością i w związku z tym nazwał pedagogikę nauką o „hodowli człowieka".

Podłożem tej „nauki" jest, wg Błońskiego, biologia dorosłego i dziecka, tak jak podłożem zootechniki i fitotechniki jest biologia zwierząt i roślin [3]).

Nie ma potrzeby zbijania tego wulgarnego poglądu Błońskiego na biologię, gdyż jest to rzecz dawno zapomniana.

W dziele o Ludwiku Feuerbachu Engels wykazał całą bezpodstawność przeszczepiania praw świata zwierzęcego na społeczeństwo ludzkie.

---

1) Artykuł Mienczinskiej: „Samorazoblaczenije E. Thorndike'a", „Uczitielskaja Gazjeta", 1 października 1948 r.

2) P. P. Błoński: Piedagogika, str. 21, wyd. 1922 r.

3) P. P. Błoński: Piedagogika, str. 11, wyd. 1922 r.

To wskazanie Engelsa na nowe, wyższe właściwości człowieka w porównaniu ze zwierzęciem, a mianowicie: na świadomość celowości jego poczynań i społeczny charakter jego działalności, nie może nie być brane pod uwagę, kiedy mowa o wychowaniu, albowiem wychowanie ludzkiego społeczeństwa to proces wcielany przez nas świadomie, rozmyślnie organizowany przez państwo dla osiągnięcia celów klasy panującej. Tego procesu w żaden sposób nie można utożsamić ze zjawiskiem pielęgnowania piskląt, zjawiskiem, które obserwujemy w świecie zwierzęcym, w dziedzinie biologii.

Współczesnym zagranicznym pedagogom reakcyjnym, w szczególności Thorndike'owi zamiana społecznych kategorii, jakimi są kategorie wychowania, przez psychofizjologiczne kategorie (impulsy, instynkty, nawyki i przyzwyczajenia) niezbędna jest po to, żeby „tresurę" ustalić, jako podstawową metodę wychowania, jednakowo zalecaną dla zwierząt jak i dla człowieka. Przy pomocy tresury albo musztry, będącej alfą i omegą nauki Thorndike'a, najdogodniej i najłatwiej podporządkować wychowanków istniejącym prawom, zmusić ich do wypełniania woli rządzących, aby działali bez zastanowienia się i bezkrytycznie. Tego można dopiąć sprowadzając człowieka do poziomu zwierzęcia. W związku z tym Thorndike usiłuje dowieść „teoretycznie i doświadczalnie" rzecz bezsensowną, że intelektualne geny człowieka różnią się od intelektualnych genów psa tylko ilościowo, a nie jakościowo. Tak nisko spada „uczony", który w lokajski sposób za wszelką cenę stara się dowieść tego, co odpowiada jego imperialistycznym mocodawcom.

Zbiologizowanie świadomości człowieka jak i w ogóle przejawów społecznych to najulubieńsza metoda wszystkich wrogów demokracji, rewolucji, socjalizmu. Już Kautsky twierdził, że zarówno ludzie, jak i zwierzęta „ulegają prawom moralnym bez zrozumienia".

Wykazanie, że moralność, szczególnie w przejawach socjalnych, jest produktem pochodzenia biologicznego, potrzebne jest reformistom, żeby usankcjonować społeczną niesprawiedliwość kapitalistycznego ustroju. Metafizyczne określanie „praw natury" jak również religijne twierdzenia o boskim ich pochodzeniu powinny rozbroić masy w ich walce o rewolucyjną zmianę tego porządku, który ustalony jest jako pierwotny, przedwieczny, nieznany.

*

Marksizm nie neguje roli dziedziczności w rozwoju człowieka, ale nie uważa tej roli za jedyną. W rozwoju człowieka dziedziczne skłonności odgrywają mniejszą rolę niż w rozwoju zwierząt i roślin. Skłonności ludz-

kie to nie wyraźne zdolności, nie cechy charakteru, nie zawodowe zamiłowania, a więc tym bardziej nie idee i poglądy, lecz jedynie większe możliwości rozwoju, dyspozycje. Żeby je urzeczywistnić, potrzeba odpowiednich warunków i wychowania.

Naturalne dążenia nie są niezmienne. W ciągu całego życia ludzkiego podlegają one rozwojowi i zmianom. Mogą się wzmocnić i urzeczywistnić, jeśli często, długo i celowo będą się przejawiały w działaniu.

Wówczas z tych wrodzonych dążeń rozwijają się zdolności, które z kolei mogą udoskonalać się pod wpływem celowych ćwiczeń i aktywności. Przeciwnie, w tych wypadkach, kiedy wrodzone dążenia nie przejawiają się lub przejawiają się bardzo rzadko w działaniu, na skutek braku ćwiczeń stopniowo przytępiają się i nawet zupełnie zanikają.

Pod wpływem wychowania mogą niekiedy w człowieku rozwinąć się jego słabsze skłonności, podczas gdy silniejsze będą zduszone lub zagłuszone. Jak głębokie niezadowolenie wewnętrzne odczuwa wielu z nas dlatego, że w młodości nie udało nam się rozwinąć tych przyrodzonych skłonności, z braku warunków i ludzi, którzy by sprzyjali ich rozwojowi.

Taki jest los dzieci świata pracy, które ustrój burżuazyjny od dzieciństwa skazuje na ciemnotę kształcąc je o tyle tylko, o ile to odpowiada interesom burżuazji. Dla usprawiedliwienia i uzasadnienia tej antyludowej polityki wymyśla się „teorię" o wrodzonej półwartościowości i dziedzicznym obciążeniu dzieci robotników i chłopów. Ileż to utalentowanych jednostek z ludu ginęło nie rozwinąwszy swoich zdolności w dawnej Rosji i ginie obecnie za granicą w warunkach ustroju kapitalistycznego. Dopiero od czasu Wielkiej Październikowej Socjalistycznej Rewolucji stworzono w kraju Rad dla ludzi pracy rzeczywistą możliwość „ujawnienia, rozwinięcia swych zdolności, uzewnętrznienia talentów" [1]).

Oto co mówi Stalin o polityce partii bolszewików w dziedzinie wykształcenia: „Chcemy, aby wszyscy robotnicy i wszyscy chłopi stali się ludźmi kulturalnymi, wykształconymi i dokonamy tego z czasem" [2]). Taka polityka opiera się na głębokiej wierze w bogate twórcze skłonności i zdolności mas, „których jest w narodzie nieprzebrane źródło, a które kapitalizm tysiącami i milionami gniótł, dławił i dusił" [3]).

W tym się zawiera radziecki optymizm, oparty na uznaniu twórczych sił ludu, zadokumentowanych biegiem historycznego rozwoju społeczeństwa.

1) W. I. Lenin: „Kak organizowat' sorievnowanija", „Dzieła", t. XXII, str. 158.
2) J. W. Stalin: „Woprosy leninizma", wyd. XI, str. 609.
3) W. I. Lenin: „Dzieła", tom XII, str. 158.

Z tego wynika, że rozwój dziedzicznych skłonności nie dokonuje się sam przez się, lecz jest rezultatem wychowania.

Zatem skłonności są zawiązkami rozwoju, ale nie określają losu człowieka. Z dziecka, obdarzonego intelektualnymi zdolnościami, nie zawsze wyrasta filozof lub matematyk, tak jak z dziecka ze zdolnościami muzycznymi — muzyk. Żeby odziedziczone, wrodzone u dziecka zawiązki rozwoju mogły być zrealizowane, potrzebne są odpowiednie warunki, z których najważniejszy — to właściwie postawione wychowanie.

Wychowanie powoduje spotęgowanie lub osłabienie tych czy innych dziedzicznych właściwości.

Nawet temperament człowieka, cechy jego systemu nerwowego w pewnym stopniu są zjawiskiem dziedzicznym i zmieniają się pod wpływem warunków życia i wychowania. Jeżeli nawet rodzice w pewnej mierze przekazali je dzieciom, to jednak pod wpływem warunków i wychowania zmieniają się umysłowe i moralne wartości człowieka, również zmianie ulega i temperament. Świadomy, ideowo wyrobiony, zdyscyplinowany człowiek panuje nad swym temperamentem, wychowuje go, rządzi nim.

Dziedziczne skłonności są jednym z niezbędnych warunków rozwoju człowieka, mają wpływ na ten rozwój, przyspieszając lub zwalniając jego bieg, ale ten wpływ nie jest głównym, a tym bardziej jedynym.

*

Mówiąc o środowisku socjalnym, o wpływie jego na kształtowanie człowieka, nie można zapominać, że w społeczeństwie klasowym środowisko to nie jest czymś jednolitym.

I dlatego myśl o tym, że w warunkach burżuazyjnego społeczeństwa można stworzyć pokolenie idealnych ludzi i to li tylko za pomocą wychowania wybawić ich od wszelkich słabostek i wad, które wypływają z obiektywnych warunków danego społecznego ustroju, jest bezwzględną utopią.

Marksizm uczy, że wychowanie określają społeczne stosunki, w ramach których się urzeczywistnia, że dla ulepszenia i udoskonalenia ludzkości przy pomocy wychowania jest rzeczą konieczną przede wszystkim zmienić te społeczne stosunki drogą rewolucji.

Marksizm uczy, że człowiek jest wytworem całokształtu stosunków społecznych. Z tego wynika, że regularność jego rozwoju może być rozumiana tylko w świetle tych społecznych stosunków, w których on przebywa. Tak więc obywatel radziecki, który rozwija się w warunkach społecznych,

jaskrawo różniących się od warunków obywatela społeczeństwa klasowego, zasadniczo różni się od tegoż obywatela w tej liczbie i od rosyjskiego z doby przedrewolucyjnej, gdyż właściwości formowania się i rozwoju obywatela radzieckiego są zasadniczo inne niż te, od których uzależniony jest rozwój obywatela w klasowym społeczeństwie.

„Każdy dzień — mówił A. A. Żdanow w artykułach czasopism „Gwiazda" i „Leningrad"[1]) — wznosi nasz naród coraz wyżej i wyżej. Dziś jesteśmy już inni, niż byliśmy wczoraj — jutro będziemy inni niż dzisiaj. Nie jesteśmy już tymi Rosjanami, jakimi byliśmy do 1917 roku, i Rosja już nie ta sama, i charakter nasz już jest odmienny. Zmieniliśmy się i wyrośliśmy równocześnie z tymi wielkimi przemianami, które do głębi zmieniły oblicze naszego kraju".

I. W. Miczurin stwierdził, że naszczepienie szlachetnego owocowego drzewa w procesie swego indywidualnego rozwoju podlega pewnym przemianom swojej budowy. Przy tym ulega zmianie nie tylko zewnętrzny wygląd rośliny, ale równocześnie jej stosunek do warunków zewnętrznych.

T. Łysenko w swojej teorii stadialnego rozwoju organizmu roślinnego dowiódł, że stadia rozwoju charakteryzuje i uzależnia przede wszystkim zmiana warunków, których rozwijająca się roślina wymaga od otaczającego ją środowiska.

W danym wypadku cechy dziedziczne uważamy nie za bierne odtworzenie cech odziedziczonych po przodkach, ale jako czynny zaczątek życia (żądania i stosunek), który rozwija się i zmienia pod wpływem zewnętrznych warunków, które znów z kolei mogą być zmieniane według woli człowieka. Dzięki temu staje się możliwe kierowanie rozwojem rośliny.

Oczywiście prawa ustanowione przez Miczurina i Łysenkę w dziedzinie agronomii — nie mogą być stosowane w dziedzinie wychowania, gdzie rządzą prawa wyższe, prawa społeczne.

Chcemy tylko podkreślić doniosłe metodologiczne znaczenie poglądu Miczurina na organizm jako żywą materię rozwijającą się drogą własnej aktywności w procesie współdziałania ze światem zewnętrznym i w procesie samorozwoju. W przeciwieństwie do tego reakcyjna biologia weissmanowska twierdzi, że materia jest martwa, a geny nieśmiertelne i że organizm biernie wytwarza to, co leży w jego naturze od poczęcia.

I jeżeli już w świecie roślinnym i zwierzęcym tak ważną, czynną rolę odgrywa organizm, to tym bardziej nie możemy rozpatrywać rozwoju

1) Artykuł A. A. Żdanowa o czasopismach „Zwiezda" i „Leningrad" — Ogiz Gospolitizdat", 1946, str. 36.

człowieka jako przejawu gotowych i odziedziczonych, fizycznych i psychicznych właściwości.

Rozwijającą się żywą osobowość uważać należy nie jako automatyczny wytwór wpływu otoczenia, jako igraszkę wpływów zewnętrznych.

Proces wychowawczy i odbywający się dzięki niemu rozwój dziecka to proces żywy, twórczy. Urzeczywistnia się go biorąc za podstawę określone cele dyktowane przez państwo i planowo realizowane przez wychowawców.

Proces ten związany jest z zawiązkami i skłonnościami człowieka, ale w praktyce realizuje się przy pomocy jego własnej aktywności.

Nie należy zatem w wychowaniu charakteru lekceważyć własnej woli człowieka. Uwarunkowany przez stosunki społeczne charakter to nie bierny produkt tychże stosunków, lecz twór własnej pracy człowieka, jego osobistych starań.

W procesie pracy ludzie oddziałując na naturę, zmuszając ją do służenia swoim celom, zmieniają i swoją osobistą naturę. A zatem człowiek nie tylko zależy od środowiska, lecz także sam przekształca to środowisko swoją pracą i przeciwstawia się mu jako siła działająca aktywnie. Specjalnie przekonywająco występuje to prawo w rewolucyjnej praktyce ludzi, gdy własna zmiana idzie w parze w przekształcaniem warunków.

Jako jaskrawy przykład prawdziwości takiego marksistowskiego poglądu służy wielkie, o historycznym znaczeniu doświadczenie socjalistycznego budownictwa, urzeczywistnione w ZSRR, w przebiegu którego nie tylko radykalnie zlamano stare społeczne stosunki i stworzono nowe, ale nastąpiła zmiana w samych ludziach, zjawiły się nowe przymioty, zdolności i siły duchowe.

Na zebraniu kołchoźników towarzysz Stalin podkreślił z całą mocą rolę aktywności dla osobowości radzieckiego człowieka: „Realizm naszego programu to żywi ludzie, to my i wy, nasza wola do pracy, nasza gotowość do pracy według nowych metod, nasze postanowienie wykonania planu".

W społecznych warunkach Związku Radzieckiego człowiek ma możność rozwoju wszystkich swych sił i zdolności; obywatel radziecki, wolny od jarzma kapitalistycznej eksploatacji, staje się prawdziwym budowniczym, twórcą i panem swego losu.

Dzieci w ZSRR od wczesnego wieku są wychowywane w duchu równości, solidarności i jedności. Bohaterski wysiłek robotników, pracowników kołchozów i inteligencji, skierowany ku budowie komunistycznego społeczeństwa, wzniosły przykład ofiarnej i pomyślnej walki z licznymi trudnościami — oto warunki, w których rosną i kształtują się dorastające po-

kolenia w ZSRR. Te warunki nie tylko nie są przeszkodą dla zorganizowanego współdziałania ze szkołą, ale przeciwnie, stanowią one decydującą przesłankę jego powodzenia. Ten nowy styl życia socjalistycznego społeczeństwa zagrzewa i napełnia serca młodzieży uczuciem wielkiej dumy ze swej ojczyzny, swego narodu, wywołuje dążenie do naśladownictwa i pomocy w tej porywającej twórczej pracy.

W społeczeństwie klasowym nie podobna wyobrazić sobie działania jednostki poza walką klasową. W radzieckim społeczeństwie jednostka ujawnia się w czynnym i pełnym inicjatywy udziale w socjalistycznym budownictwie, w walce o wysokie wyniki, w gotowości i umiejętności prowadzenia z zaparciem się walki z wrogiem ojczyzny, w pokonywaniu wszelkich przeszkód na drodze do komunizmu.

W społeczeństwie burżuazyjnym rewolucyjnym nastrojom pracujących mas, ich dążeniu do wychowywania dzieci w duchu swoich, klasowych ideałów — przeciwstawia się zorganizowana przez państwo burżuazyjne szkoła, wywierająca celowy, reakcyjny wpływ na dzieci, przeciwstawiają się organizacje pozaszkolne, kino, książki itd., które w fałszywym świetle przedstawiają wiadomości naukowe i wszczepiają dzieciom religijny światopogląd. Za pomocą tych dźwigni burżuazyjne państwo urzeczywistnia rozmyślnie zaciemnianie świadomości dzieci ludu wszelkimi przesądami i zabobonami, zaraża dzieci duchem szowinizmu, egoizmu, niewiary i strachu, ulicznej przestępczości i bandytyzmu. Walka pedagogów o poglądach demokratycznych z tą zbrodniczą demoralizacją dzieci jest bardzo uciążliwa, bo z takiego niemoralnego stanu trusty dziennikarskie, kino i zręczni przedsiębiorcy zbierają niezliczone zyski.

O wyzwolenie spętanych, twórczych sił ludowych i o istotne oświecenie jego świadomości walczą partie komunistyczne i sympatyzujący z nimi postępowi działacze burżuazyjnego społeczeństwa. W tej walce nowego ze starym bez wątpienia zwycięży nowe, to jest rewolucja. Lecz dopóki władza należy do burżuazji, wychowanie w jej rękach jest bardzo silnym orężem, tamującym fizyczny, umysłowy i moralny rozwój dorastającego pokolenia.

Krańcowo odmienne jest położenie dzieci ludzi pracy w ZSRR. W warunkach radzieckich szkoła oraz wszelkie inne zakłady wychowawcze i organizacje wpajają dorastającemu pokoleniu istotnie naukowe wiadomości, wychowują dzieci w duchu miłości dla narodu i czynnej służby dla sprawy jego historycznej walki o komunizm. W odróżnieniu od książek wydawanych w krajach kapitalistycznych książki radzieckie przepojone są przodującymi ideami i istotnie służą interesom narodu.

W tym samym kierunku działa radziecka rodzina.

W radzieckiej literaturze artystycznej mamy niemało dzieł, które w sposób głęboki i jaskrawy ujawniają proces formowania tego młodego pokolenia, które wstąpiło do Komsomołu na początku lat trzydziestych, a w latach wielkiej wojny za Ojczyznę swymi bohaterskimi wyczynami wsławiło własny kraj daleko poza jego rubieżami. Czy weźmiemy krasnodończów z powieści „Młoda Gwardia" A. Fadiejewa, połtawców z „Ziemia dudni" Gonczara, czernihowców z „Podziemnego Komitetu Obwodowego" Fiodorowa, Sergiusza Łagunowa i jego rówieśników z „Honor za młodu" A. Pierwieńcewa — wszędzie widzimy, jak ojcowie i matki, starsi bracia i siostry, którzy dokonali październikowej rewolucji, którzy znieśli na swych barkach ciężar wojny domowej i zrekonstruowali ustrój gospodarczy kraju, przekazują swe bogate rewolucyjne doświadczenie i rewolucyjne tradycje swym wychowankom. W oczach młodzieży życie starszego pokolenia owiane jest rewolucyjnym romantyzmem, młodzież chciwie wchłania wszystko to, czym hojnie dzielą się z nimi otaczający ich krewni i bliscy, ich nauczyciele oraz kierownicy komsomolskiej i pionierskiej organizacji.

Słuchają opowiadań starszego pokolenia o pełnej chwały przeszłości partii bolszewickiej, o bohaterskich walkach Armii Radzieckiej podczas wojny domowej, o gigantycznych przemysłowych zwycięstwach klasy robotniczej, o walce z wyzyskiem kułaków. Dzięki opowiadaniom ojców, lekcjom nauczycieli i książkom radzieckich pisarzy, filmom i przedstawieniom teatralnym młodzież uczy się poznawać wodzów bolszewickiej partii Lenina-Stalina. Dowiaduje się o dniach ogniowej blokady Carycyna, Leningradu, Stalingradu, o wielkim Stalinie, pod wodzą którego narody radzieckie potrafiły obronić ojczyznę przed wrogiem. Dowiadując się tego wszystkiego kieruje swój wzrok, swe marzenia i nadzieje ku wielkiemu wodzowi narodu radzieckiego Stalinowi i jego towarzyszom broni.

Widząc, jak ta prawda życia zwycięża, jakich trudów i ofiar wymagała ta walka, młodzież w miarę sił oswaja się z tą walką od najmłodszych lat, bierze w niej dostępny dla siebie udział przez swą zorganizowaną społeczną działalność, poprzez pionierskie, komsomolskie organizacje i tym samym zahartowuje się do czekającej ją walki.

I krasnodończy, i Sergiusz Łagunow otrzymali prawdziwe lekcje nieugiętości w surowej życiowej walce, w ogniu wojny za ojczyznę. Toteż w zetknięciu się z frontem lub nieprzyjacielską okupacją oni, wychowani w swobodnej atmosferze Związku Radzieckiego, przez radziecką szkołę

[1]) J. W. Stalin: Mowa na zebraniu szturmowców-kołchoźników 23 czerwca 1931

i rodzinę, od samego początku wojny pełni byli żarliwego pędu, aby oddać wszystkie siły narodowi i dobrowolnie rwali się w najbardziej niebezpieczne miejsca.

Tak ustala się w naszym kraju dziedziczny związek między ojcami i dziećmi. Ojcowie przekazują synom i córkom swą bojową sławę — żeby tamci chronili ją i pomnażali jak świętość.

Tego, co powiedzieliśmy wyżej, nie należy rozumieć w tym sensie, że w warunkach radzieckich, w otaczającej dzieci społecznej atmosferze nie ma wcale przeszkód dla zorganizowanego wpływu wychowawczego. Wiadomo, że obok prawdziwych radzieckich patriotów, postępowych ludzi, którzy opanowali i opanowują marksistowsko-leninowską ideologię, ludzi, którzy są przeniknięci komunistycznym stosunkiem do społecznej własności i pracy, są jeszcze i zacofańcy.

Wiadomo, że daleko jeszcze do wykorzenienia nawyków i przyzwyczajeń, tradycji i przesądów odziedziczonych po starym społeczeństwie, nawyknień, które według wyrażenia Stalina są najniebezpieczniejszym wrogiem socjalizmu. Wpływ tego na dzieci jest niewątpliwy. Lecz właśnie w tym celu istnieje zorganizowane przez państwo wychowanie, mocne przez swój ideowy wpływ i organizację, żeby swą górującą ideową mocą i naukowym uzbrojeniem pokonać wymienione resztki starej ideologii i nie dopuścić jej do przeniknięcia w świadomość dzieci.

W warunkach, gdzie państwo kieruje wszystkim objawami życia społeczeństwa na podstawie jednego planu, gdzie nie ma antagonizmów klasowych, gdzie wszystkie pozaszkolne kulturalne wpływy: wydawnictwa książek, liczne teatry, sport koncentrują się w rękach państwa i którym ideowy kierunek nadaje partia, po raz pierwszy w historii przeprowadza się jedność wpływu szkoły, rodziny i szerokiego społecznego środowiska. Nawet w tych wypadkach, gdy odczuwa się negatywny wpływ rodziny lub ulicy, wpływ ten może być w zupełności pokonany przez wspólne, zjednoczone starania szkoły i społeczeństwa, działających stale w tym samym kierunku, we wspólnym sojuszu, i z tego powodu przedstawiających poważną siłę. Jedynie tylko w warunkach życia radzieckiego po raz pierwszy wychowanie zaczyna odgrywać rozstrzygającą rolę.

Urzeczywistniając zorganizowane oddziaływanie pedagogicznego kolektywu, posiadając olbrzymie możliwości ideowego i organizacyjnego wpływu na masę rodzicielską i na całą otaczającą ludność, opierając się w tej sprawie na współdziałaniu i pomocy zorganizowanej radzieckiej społeczności — szkoły w ZSRR mają niepomiernie silniejszy wpływ na dzieci niż wpływy niezorganizowane, oderwane.

Wystarczy przypomnieć, jak A. S. Makarenko skutecznie przerobił wiele zepsutych „do szpiku kości" wyrostków, przekształciwszy ich w entuzjastów pracy, zdyscyplinowanych i zorganizowanych „gorkowców". Igor Czerniawin, syn profesora, człowieka grubiańskiego i nieczułego, który stale był w rozterce i nie kończącej się wojnie z żoną, w rezultacie rodzinnych nieporozumień dostaje się pod wpływ ulicy i popada w przestępczą działalność. Po znalezieniu się w zespole kolonii im. Gorkiego, na skutek zorganizowanego wychowania w kolektywie, staje się pełnowartościowym budowniczym socjalistycznej społeczności.

W ręku państwa radzieckiego wykształcenie i wychowanie, działając wspólnie z postępowym rozwojem społeczeństwa, nabiera wyjątkowego znaczenia w zabezpieczeniu zwycięstwa nowego nad starym, odgrywa rolę czynnika, który przyśpiesza rozwój aktywnych twórczych sił nowego społeczeństwa.

Dlatego też wielkie i niewątpliwe zwycięstwo odniosło radzieckie wychowanie, czego jaskrawym dowodem jest wychowane przez szkołę i rodzinę, na podstawie radzieckiego ustroju, nowe pokolenie ludzi, które zadziwiło cały świat swym bohaterstwem i odwagą w latach wielkiej wojny narodowej.

Likwidacja różnic klasowych między ludźmi i przyczyn, które je powodują, przywiodła do ogromnego wzrostu znaczenie wychowania, szkołę zaś uczyniła głównym, podstawowym ogniwem w systemie komunistycznego wychowania dorastającego pokolenia. Pod genialnym kierownictwem Stalina urzeczywistniła się budowa socjalizmu i rozpoczęło się stopniowe przechodzenie od socjalizmu do komunizmu. Na tej podstawie jeszcze bardziej wzrasta ekonomiczna i kulturalna potęga radzieckiego państwa, a komunistyczne wychowanie stało się czynnikiem o znaczeniu pierwszorzędnym.

W czasie stalinowskich pięciolatek szkoła radziecka odegrała wielką rolę w tworzeniu kadr nowych radzieckich specjalistów dla wszystkich gałęzi ludowej gospodarki.

W latach wielkiej wojny narodowej zalety młodzieży, wychowanej w ustroju radzieckim, ujawniły się z całą mocą podczas okrutnych walk ze zdradzieckim i uzbrojonym po zęby wrogiem.

Jeszcze większą i donioślejszą rolę musi odegrać szkoła w dalszej walce o budowę komunizmu.

Umocnienie i rozwój szkoły, która realizuje zadania komunistycznego wychowania i kształcenia dorastających pokoleń, jest jednym z podstawowych warunków dalszego rozwoju na drodze do ostatecznego celu. Przy-

spieszenie marszu naprzód radzieckiego społeczeństwa zależy od poziomu komunistycznego uświadomienia pracujących.

W okresie stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu szkoła jest głównym ogniwem w systemie komunistycznego wychowania dorastających pokoleń, ludzi wysoko wykształconych i ideowych, pojmujących zasady polityki partii i zdolnych do praktycznego zastosowania tych zasad w życiu; szkoła jest krzewicielem zasad komunizmu wśród szerokich mas pracujących i stanowi potężny ideowy oręż bolszewickiej partii w walce z przeżytkami kapitalizmu, tkwiącymi w świadomości ludzkiej. W warunkach, które umożliwiają pełną realizację komunizmu, szkoła nabiera niebywałego znaczenia jako czynnik, który przyspiesza rozwój, przeistaczanie naszej społeczności w kierunku nowych, komunistycznych, społecznych stosunków.

Centralną postacią szkoły jest nauczyciel, jemu partia i państwo radzieckie powierza najcenniejszy swój kapitał, jakim jest dorastające pokolenie. W jego ręku w znacznym stopniu spoczywa przyszłość naszego narodu. To jest miarą tej najbardziej odpowiedzialnej, a jednocześnie najbardziej zaszczytnej roli, którą odgrywa nauczyciel w kraju Rad. Nauczyciel radziecki, prawdziwy krzewiciel oświaty, jest szczęśliwy obserwując bogate plony swej pracy. Widzi on, jak wielkie możliwości mają jego wychowankowie do zastosowania wiadomości, które dała im szkoła, umożliwiając w ten sposób dalszy rozwój swych sił i zdolności dla dobra narodu. Jednakże bogate plony pracy i korzyść przynosi socjalistycznej ojczyźnie tylko ten nauczyciel, który sam jest na wysokości wymagań, które stają przed nim, a mianowicie, gdy posiada gruntowną znajomość swej specjalności, głęboką, bolszewicką ideowość, ofiarne oddanie się polityce partii, wielkie mistrzostwo i chęć nieustannej pracy nad swym doskonaleniem, chęć uporczywego trudu nad rozszerzeniem swego widnokręgu politycznego dla opanowania marksizmu-leninizmu i nauk pedagogicznych, chęć wytrwałego, twórczego poszukiwania nowych dróg, koniecznych dla rosnących zadań szkoły, dążenie do śmiałego, lecz uzasadnionego nowatorstwa.

Tylko taki nauczyciel zdolny jest w zupełności wykorzystać te niebywałe możliwości, które otwierają się przed nami w przeżywanej przez nas wzniosłej epoce stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu.

Takiego nauczyciela powinny wychować radzieckie pedagogiczne zakłady naukowe, a nauka pedagogiki powinna nieustannie kuć i ostrzyć oręż na podstawie poznania bogatego doświadczenia szkół i uogólnienia praw wychowania w okresie budowy komunizmu. *tłum. Tadeusz Płoński*

Michał Szulkin

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE KADR NAUCZYCIELSKICH W ZSRR

Generalissimus Józef Stalin w przemówieniu wygłoszonym w dniu 4 maja 1935 r. na uroczystości promowania akademików Armii Czerwonej podkreślił, że „w spadku po dawnych czasach otrzymaliśmy kraj technicznie zacofany i na wpół wynędzniały, zrujnowany. Kraj zrujnowany przez cztery lata wojny imperialistycznej, powtórnie zrujnowany przez trzy lata wojny domowej, o ludności na wpół niepiśmiennej, o niskim poziomie technicznym, z pojedynczymi oazami przemysłu, tonącymi w morzu karłowatych gospodarstw chłopskich — oto jaki kraj otrzymaliśmy w spadku po przeszłości. Zadanie polegało na tym, aby kraj ten z torów średniowiecza i ciemnoty wprowadzić na tory nowoczesnego przemysłu i zmechanizowanego rolnictwa" *(Józef Stalin: „Zagadnienia leninizmu". Przekład polski. Wyd. „Książka", Warszawa 1947, str. 451—455).*

Historyczne zadania te urzeczywistnione zostały w ciągu I i II pięciolatek stalinowskich, które uczyniły ZSRR krajem uprzemysłowionym o nowoczesnej technice, krajem skolektywizowanego rolnictwa.

W tym samym przemówieniu Stalin zaznaczył, że „przezwyciężywszy okres głodu w dziedzinie techniki, wkroczyliśmy w nowy okres, w okres, powiedziałbym, głodu w dziedzinie ludzi, w dziedzinie kadr, w dziedzinie pracowników, którzy potrafią opanować technikę i pchnąć ją naprzód. Chodzi o to, że posiadamy fabryki, zakłady przemysłowe, kołchozy, sowchozy, posiadamy dla tego wszystkiego technikę, lecz nie starcza ludzi, którzy posiadają dostateczne doświadczenie, niezbędne po to, aby wycisnąć z techniki maksimum tego, co można z niej wycisnąć. Przedtem mówiliśmy, że „technika decyduje o wszystkim". Hasło to pomogło nam w tym sensie, że zlikwidowaliśmy głód w dziedzinie techniki i stworzyli

śmy szeroką podstawę techniczną we wszystkich dziedzinach pracy dla uzbrojenia naszych ludzi w pierwszorzędną technikę. To bardzo dobrze. Ale to wcale a wcale nie wystarcza. Aby uruchomić technikę i całkowicie ją wykorzystać, potrzebni są ludzie, którzy opanowali technikę, potrzebne są kadry, zdolne do opanowania i wykorzystania tej techniki według wszelkich prawideł sztuki. Technika bez ludzi, którzy opanowali technikę, jest martwa. Technika mająca na czele ludzi, którzy opanowali technikę, może i musi dokonać cudów. Gdyby nasze pierwszorzędne fabryki, nasze sowchozy i kołchozy, nasz transport, nasza Armia Czerwona posiadały dostateczną ilość kadr zdolnych do opanowania tej techniki, to kraj nasz osiągnąłby wyniki trzykrotnie i czterokrotnie większe niż obecnie. Oto dlaczego nacisk należy kłaść obecnie na ludzi, na kadry, na pracowników, którzy opanowali technikę. Oto dlaczego dawne hasło „technika decyduje o wszystkim", które jest odbiciem przebytego już okresu, gdy panował u nas głód w dziedzinie techniki — winno być obecnie zastąpione nowym hasłem, hasłem: „kadry decydują o wszystkim". Jest to obecnie najważniejsze. Trzeba nareszcie zrozumieć, że ze wszystkich istniejących na świecie kapitałów najcenniejszym i najbardziej decydującym kapitałem są ludzie, kadry".

*

Kształcenie nauczycieli w Rosji carskiej było bardzo zaniedbane. Na terytorium olbrzymiego państwa istniało zaledwie 170 seminariów nauczycielskich (w tym 144 męskich i 26 żeńskich), w których kształciło się ok. 20 000 osób. Przeciętnie kończyło je rocznie ok. 4 — 5 tysięcy nauczycieli, otrzymując niedostateczne wykształcenie ogólne i pedagogiczne.

W ciekawej pracy monograficznej *M. S. Panicza*, poświęconej życiu nauczyciela wiejskiego Jerzego Borisowa, pt.: *„Droga nauczyciela ludowego" (Tłumaczenie polskie St. Furmanika. Warszawa 1949, Wyd. „Nasza Księgarnia")* znajdujemy nast. informacje dotyczące pracy nauczyciela w Rosji carskiej: „Na myśl o uczniach, którzy lada chwila mogli wejść do klasy, niedoświadczony nauczyciel uświadomił sobie ze strachem, że brak mu najważniejszej rzeczy — nie wie, jak uczyć, od czego należy zaczynać. I najstraszniejsze, że on tego nie może wiedzieć, bo go nikt tego nie uczył. To było gorsze od rozwalonego pieca, gorsze od całej wilgotnej, nieprzytulnej izby, gorsze nawet od poczucia samotności".

Dopiero po zwycięskiej Wielkiej Rewolucji Październikowej sprawy oświaty ludowej i kształcenia nauczycieli zostały wysunięte przez władzę radziecką jako doniosłe zagadnienia polityczne.

W pierwszej odezwie, opublikowanej 29.X.1917 r., ludowy komisarz oświaty A. Łunaczarski podniósł, że „każda władza rzeczywiście demokratyczna powinna wysunąć w dziedzinie oświaty w kraju, w którym panuje analfabetyzm i ciemnota, jako swoje pierwsze zadanie, walkę przeciw ciemnocie. Walka ta powinna w jak najkrótszym czasie zlikwidować analfabetyzm, upowszechnić oświatę przez organizację sieci szkolnej, odpowiadającej wymaganiom współczesnej pedagogiki, wprowadzić powszechny obowiązek bezpłatnego nauczania oraz utworzyć równocześnie cały szereg instytutów nauczycielskich i seminariów w celu wykształcenia jak najszybciej wielkiej armii nauczycieli ludowych, tak bardzo potrzebnych dla realizacji powszechnego nauczania na ogromnym terytorium Rosji". *(„Diriektiwy WKP(b) i postanowlenija sowietskowo prawitielstwa o narodnom obrazowanii". Sbornik dokumientow za 1917—1947 g. Sostawil N. J. Boldyriew, Moskwa 1947, s. 10).*

Zagadnienie wyszkolenia odpowiednich kadr nauczycielskich stało się już w pierwszym okresie istnienia władzy radzieckiej sprawą pierwszoplanową. Na odbytym w marcu 1919 r. VIII zjeździe partii komunistycznej powzięta została uchwała dotycząca „przygotowania nowych kadr pracowników oświatowych, ożywionych ideami komunizmu". *(„Diriektiwy", str. 8).*

Wkrótce po Rewolucji Październikowej seminaria nauczycielskie zostały zreorganizowane i utworzono 3-letnie kursy pedagogiczne dla młodzieży obojga płci z ukończoną szkołą średnią.

Już w roku 1920 liczba kursów pedagogicznych w Rosji Radzieckiej zwiększyła się do 200. W r. 1921 kursy zostały przekształcone w średnie pedagogiczne zakłady kształcenia nauczycieli — technikum pedagogiczne, w skrócie zwane piedtiechnikum. Do technikum pedagogicznego przyjmowano młodzież po ukończonej 7-latce, okres nauki trwał 3 lata, zaś programy uwzględniały poza nauką ogólnokształcącą również przedmioty pedagogiczne i przygotowanie społeczno-polityczne. Utworzono instytuty oświaty ludowej z 4-letnim okresem nauczania, które kształciły nauczycieli klas starszych szkoły średniej.

Szeroko zakreślonej akcji kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich w pierwszym okresie stało na przeszkodzie zniszczenie kraju i zacofanie gospodarcze.

Na XI sesji plenarnej Wszechzwiązkowego Centralnego Komitetu Wykonawczego (tzw. WCIK) ZSRR uchwalono w dn. 15.X.1924 r. rezolucję, która stwierdzała, że należy „uważać za konieczne kontynuowanie i wzmocnienie pracy nad przygotowaniem nauczycieli, udzielając nauczycielstwu

nie tylko koniecznej wiedzy w zakresie nowej metodyki, lecz również pomagając mu w jego rozwoju politycznym". *(„Dirlektiwy", str. 35—36).*

W uchwałach partyjnych i postanowieniach rządu radzieckiego podkreślono znaczenie rozwoju szkolnictwa dla podniesienia poziomu kulturalnego szerokich mas. Uznano je za jedno z podstawowych ogniw budownictwa socjalistycznego.

Pod koniec okresu odbudowy gospodarczej rząd Radziecki uchwałą z dnia 31.VIII.1925 r. ustalił stopniowe wprowadzanie obowiązku powszechnego nauczania w zakresie 4-klasowej szkoły początkowej w ośrodkach wiejskich oraz 7-klasowej niepełnej szkoły średniej w ośrodkach miejskich i fabryczno-przemysłowych.

Dopiero jednak realizacja uprzemysłowienia ZSRR stworzyła niezbędną bazę dla rozwoju szkolnictwa ZSRR.

Uchwała Wszechzwiązkowego Centralnego Komitetu Wykonawczego ZSRR z dnia 19. XI. 1926 r. „O zarządzeniach do realizacji powszechnego nauczania początkowego" ustaliła m. in. plan rozbudowy sieci zakładów kształcenia nauczycieli oraz zwiększenia pomocy metodycznej dla nauczycielstwa.

Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli z okresu lat 1921 — 1925 przeważnie oparty na krótkoterminowych kursach nie mógł już odpowiadać nowym, zwiększonym wymaganiom.

Przeprowadzone w r. 1926 przez Ludowy Komisariat Oświaty badania dotyczące kadr nauczycielskich wykazały stan niezadowalający. Z badań tych wynikało, że 35,3% nauczycieli posiadało wykształcenie i pracę pedagogiczną z okresu przedrewolucyjnego, 45,5% nauczycieli posiadało wykształcenie z okresu przedrewolucyjnego i okres pracy po 1917 r. oraz zaledwie 19,2% nauczycieli posiadało wykształcenie i praktykę pedagogiczną zdobyte już w okresie porewolucyjnym. Badania te stwierdziły, że w r. 1926 ponad 80% kadr nauczycielskich posiadało wykształcenie uzyskane w okresie przedrewolucyjnym, przy czym 13,2% miało wykształcenie niższe (zaś wśród nauczycieli szkoły początkowej ok. 40%), 57,9 miało wykształcenie średnie oraz 12,4% — wykształcenie wyższe. Spośród ogółu nauczycielstwa ok. 80% nie posiadało specjalnego przygotowania pedagogicznego. Dotychczasowe formy akcji przeszkolenia nauczycielstwa nie mogły rozwiązać tego zasadniczego problemu, posiadającego doniosłe znaczenie dla dalszego rozwoju szkolnictwa radzieckiego i podniesienia poziomu kulturalnego szerokich mas społecznych ZSRR.

Jedna z najwybitniejszych działaczek oświatowych Nadzieja Krupska stwierdziła w jednym z artykułów, że „dotychczasową akcją przeszkoleniu-

wą nauczyciel był jakby rozczarowany — oczekiwał czegoś większego. Widnokrąg nauczyciela znacznie się rozszerzył i interesują go nie tylko zagadnienia ogólne, lecz również, w jaki sposób te zagadnienia powiązać z życiem praktycznym. Wakacyjne kursy pedagogiczne w tej postaci, w jakiej dotychczas się odbywały, przestały również zadowalać nauczycieli".

Trzeba było opracować nowy system kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich w ZSRR. Oświetlając to zagadnienie na łamach czasopisma pedagogicznego N. Rubce pisał: „Praca kursów powinna być skoncentrowana przede wszystkim na zagadnieniach związanych z podnoszeniem wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów szkolnych: nowej gramatyki, matematyki (w sensie powiązania poszczególnych dyscyplin matematycznych, przyrodoznawstwa, nauki o społeczeństwie oraz na poznaniu metod pracy szkolnej, klubowej i kółek szkolnych. Jest rzeczą ze wszech miar pożądaną, aby uczestnicy kursów mieli możność praktyki w lepszych szkołach". *„Narodnoje Proswieszczenije"*, 1926, n. 4 — 5, s. 172—173).

Na początku 1926 r. kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty uchwaliło wytyczne planu przewidującego podnoszenie kwalifikacji politycznych, ogólnokształcących i pedagogicznych nauczycielstwa. Ostatecznym celem tego planu było umożliwienie wszystkim pracownikom przedszkoli i nauczycielom szkół I stopnia uzyskania wykształcenia przynajmniej na poziomie technikum pedagogicznego, pracownikom domów dziecka, nauczycielom szkół II stopnia oraz nauczycielom szkół innego typu o większych kwalifikacjach — uzyskania wykształcenia na poziomie wyższej szkoły pedagogicznej („piedwuz" — pedagogiczny wyższy zakład naukowy).

Ponadto uchwała kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty podnosiła konieczność utrzymywania wszystkich pracowników oświatowych na poziomie ostatnich osiągnięć myśli i praktyki pedagogicznej oraz na poziomie ostatnich osiągnięć nauki, techniki lub sztuki w zakresie poszczególnej specjalności. *(„Narodnoje Proswieszczenije", 1926, n. 4—5, s. 160—161).*

Zwrócono szczególną uwagę na rozwój kadr nauczycielskich w poszczególnych republikach narodowościowych, autonomicznych i rejonach narodowościowych, które posiadają znaczny wpływ na rozwój kultury tych narodowości. Zwrócono również uwagę na okazanie pomocy metodycznej nauczycielstwu za pomocą wydawnictw i czasopism.

W r. 1927 ukazały się pierwsze trzy radzieckie wydawnictwa metodyczne z zakresu nauki o społeczeństwie, przyrodoznawstwa i fizyki, matematyki, chemii i techniki. Począwszy od 1926/27 r. szk. zaczął się ukazywać jako dodatek do czasopisma *„Uczitielskaja Gazjeta"* specjalny „Przewodnik Me-

todyczny", zawierający wskazówki praktyczne dla nauczycieli szkół I stopnia.

Od r. 1926 instytuty pedagogiczne ześrodkowały kształcenie nauczycieli klas starszych szkół średnich i wzięły udział przez organizację specjalnych wydziałów wieczorowych i korespondencyjnych (tzw. „zaocznych") w akcji doskonalenia kadr nauczycielskich. Wzrasta sieć zakładów kształcenia nauczycieli ZSRR:

Lata	Ilość średnich szkół pedagogicznych („piedtiechnikum")	Ilość uczących się
1925	187	—
1927	195	32 290
1928	205	33 155
1929	219	41 329
1930	363	72 191

(Z art. P. Szymbiriewa w czasop. *„Kommunisticzeskoje Proswieszczenije", 1932, nr 11, s. 60).* Sieć średnich szkół pedagogicznych (piedtiechnikum) w ciągu trzech lat od 1927 do 1930 r. uległa znacznemu, niemal dwukrotnemu, zwiększeniu, zaś ilość uczących się w tych szkołach — przeszło dwukrotnemu zwiększeniu.

W grudniu 1927 r. został zatwierdzony przez Radę Komisarzy Ludowych RSFRR statut technikum pedagogicznego, jako podstawowego zakładu kształcenia nauczycieli. Nowe programy technikum pedagogicznego wprowadzone w 1927 r. przewidywały już nauczanie poszczególnych przedmiotów i stanowiły poważne osiągnięcie kierunku podniesienia kwalifikacji nauczycieli szkół I stopnia. W dziedzinie reorganizacji systemu kształcenia kadr nauczycielskich w ZSRR nastąpił przełom. W r. 1927 utworzono przy Ludowym Komisariacie Oświaty RSFRR centralne korespondencyjne („zaoczne") kursy dla podniesienia kwalifikacji pracowników oświatowych. W systemie kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych ZSRR

coraz większe znaczenie posiadało to kształcenie oparte na wzorach korespondencyjnych, które umożliwiało szerokim rzeszom pracowników oświatowych branie udziału w akcji podnoszenia kwalifikacji, bez porzucania swej pracy.

Na VI zjeździe kierowników wydziałów oświaty ludowej w maju 1926 r. wygłoszony został referat komisarza ludowego oświaty RSFRR Łunoczarskiego dotyczący aktualnych zagadnień oświatowych. Łunaczarski podniósł konieczność „wzmocnienia klasowego charakteru pracy oświatowej we wszystkich ogniwach oświaty radzieckiej, począwszy od szkoły elementarnej aż do wyższej..., oraz zapewnienia całkowitej zgodności całej oświaty radzieckiej z ogólnymi zasadami budownictwa socjalistycznego". VI zjazd kierowników oświaty ludowej, odbywający się w okresie zaostrzającej się walki klasowej, podkreślił rolę pozaszkolnej pracy wychowawczej oraz postawił w całej ostrości problem wychowania nowego człowieka radzieckiego. W uchwałach zjazdu specjalne znaczenie posiadają te akcenty, które dotyczą przezwyciężenia pozostałości burżuazyjnych i drobnomieszczańskich w świadomości ludzi oraz przygotowania nauczycielstwa radzieckiego pod względem społeczno-politycznym.

Łunaczarski w swym referacie ujął te zadania w nast. charakterystycznych słowach: „Każde nowe pokolenie nie tylko korzysta z nagromadzonych bogactw przeszłości, lecz również zaraża się i jego chorobami.

Nasze zadanie — to umieszczenie w tym żywym strumieniu ludzkim jakiegoś potężnego filtru lub, jeżeli porównać ze strumieniem światła — jakiegoś szczególnego pryzmatu, króry by umożliwił nowemu materiałowi ludzkiemu uzbroić się we wszystko, co jest pozytywne, z tego, co jest dorobkiem cywilizacji, lecz równocześnie nie przepuścić nic z potworności socjalnych, przesądów, wszelkich chorób..." *(„Narodnoje Obrazowanije" 1928, n. 7, s. 3).*

W 1935 r. zostały utworzone w ZSRR instytuty nauczycielskie, które w ciągu 2-letniego okresu nauczania przygotowywały nauczycieli dla klas V — VII na podstawie określonej specjalności: fizyczno-matematycznej, języka i literatury, przyrodoznawstwa, geografii i historii. Szybko wzrastała sieć pedagogiczna wyższych uczelni — instytutów pedagogicznych, których w roku 1921 było 49, zaś w r. 1936 już 99 z 73 817 studentami różnych specjalności.

O rozwoju sieci wyższych uczelni pedagogicznych świadczy następujące zestawienie statystyczne na 1. IX. 1946 r., zaczerpnięte z wydawnictwa *„Sowietskaja Nauka"*, 1946, s. 8:

L. p.	Republiki związkowe	Ogólna ilość wyższych uczelni pedag.	Instytutów pedagogicznych	Instytutów nauczycielskich
1	RSFRR	172	65	107
2	Ukraińska SRR	55	20	35
3	Białoruska SRR	14	5	9
4	Azerbejdżańska SRR	9	2	7
5	Gruzińska SRR	8	5	3
6	Ormiańska SRR	4	3	1
7	Turkmeńska SRR	4	1	3
8	Uzbecka SRR	17	7	10
9	Tadżycka SRR	5	2	3
10	Kazachska SRR	14	6	8
11	Kirgiska SRR	4	1	3
12	Karelo-Fińska SRR	1	—	1
13	Mołdawska SRR	3	1	2
14	Litewska SRR	2	1	1
15	Łotewska SRR	4	1	3
	Razem	316	120	196

W Estońskiej SRR kształcenie nauczycieli odbywa się na uniwersytecie w Tallinie (w 1948/49 r. szk. istniało w ZSRR 377 wyższych uczelni pedagogicznych i 770 średnich szkół pedagogicznych). Liczba studentów w instytutach pedagogicznych wynosiła w r. 1946 — 790 000, zaś w inst. naucz. 43 000. W r. 1943 programy instytutów pedagogicznych zostały zmienione i obecnie istnieją nast. wydziały: języka i literatury, historyczny, geograficzny, fizyczno-matematyczny oraz w niektórych — języków obcych i pedagogiczny. Wszyscy studenci poza obraną specjalnością naukową studiują na wszystkich wydziałach podstawy marksizmu-leninizmu, język obcy oraz przedmioty pedagogiczne: pedagogikę, historię pedagogiki, psychologię, higienę szkolną oraz metodykę nauczania danej specjalności. W instytutach pedagogicznych poświęca się dużo czasu na praktykę pedagogiczną i pracę samodzielną studentów. W ostatnich latach studiów (III — IV kursach) praktyce szkolnej poświęca się po 6 tygodni wyłącznych zajęć studentów.

Dużą rolę spełniają kółka pedagogiczne studentów, istniejące niemal we wszystkich instytutach.

Rada Komisarzy Ludowych ZSRR uchwaliła w dn. 20 sierpnia 1945 r. postanowienie „O polepszeniu sprawy przygotowania nauczycieli", które

przewidywało cały szereg konkretnych środków w celu podniesienia poziomu nauczania, jak wydanie podręczników i in., oraz ustalało kontyngenty dla zakładów kształcenia nauczycieli.

Począwszy od roku 1947/48 w średnich szkołach pedagogicznych przedłużono okres nauczania z 3-letniego do 4-letniego „w celu podniesienia jakości przygotowania nauczycieli szkół początkowych" oraz stworzono przy każdej szkole pedagogicznej szkołę początkową „ćwiczeniówkę" dla uczniów szkół pedagogicznych, która w zasadzie winna być szkołą wzorową (ilość dzieci w klasie nie powinna przekraczać 30). Szczególnie rozpowszechnione w ZSRR jest „zaoczne" korespondencyjne kształcenie nauczycieli, które jest prowadzone na wielką skalę niemal przez wszystkie średnie szkoły pedagogiczne oraz wyższe pedagogiczne zakłady kształcenia nauczycieli (instytuty nauczycielskie i instytuty pedagogiczne). Dwa razy do roku odbywają się specjalne sesje wydziału „zaocznego", na których profesorowie i docenci wygłaszają wykłady uogólniające poszczególne dyscypliny naukowe, zaś studenci składają następnie egzaminy. Na wydziałach „zaocznych" wyższych uczelni pedagogicznych kształciło się w roku 1946 ponad 128 000 studentów, niemal wyłącznie czynnych nauczycieli. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR z dnia 29 sierpnia 1938 r. wyznaczała „zaocznemu" kształceniu nauczycieli poważne miejsce w radzieckim systemie kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich przeznaczając na ten cel poważne fundusze budżetowe.

Słuchacze wydziałów „zaocznych" uzyskali możliwość korzystania ze specjalnie zorganizowanych punktów konsultacyjnych, podręczników, wydawnictw pomocniczych, bibliotek wędrownych, audycji radiowych i urlopów w celu wyjazdu na sesje lub składanie egzaminów.

Kształcenie kadr pedagogicznych na wydziałach „zaocznych" instytutów pedagogicznych i nauczycielskich posiada w ZSRR duże znaczenie. Okres nauczania na wydziałach zaocznych instytutów pedagogicznych trwa 5 lat, instytutów nauczycielskich — 3 lata i szkół pedagogicznych (dawniej piedtiechnikum) — 4 lata. W r. 1944 przy zarządzie szkolnictwa wyższego Ludowego Komisariatu Oświaty RSFRR został zorganizowany gabinet naukowo-metodyczny zaocznego kształcenia nauczycieli, którego zadaniem jest „naukowe opracowanie zagadnień naukowo-metodycznych, związanych z kształceniem nauczycieli, ogłaszaniem wydawnictw materiałów naukowo-metodycznych, zbadanie i uogólnienie doświadczenia pracy naukowo-metodycznej wydziałów zaocznych pedagogicznych zakładów naukowych, organizacja wymiany doświadczeń w dziedzinie kształcenia zaocznego, popularyzacja lepszych wzorów tej pracy". („*Narodnoje Obrazowanije*".

Osnownyje postanowlenija, prikazy i instrukcji. Moskwa 1948, s. 388—389).

W 1945/46 roku szkolnym w niektórych szkołach średnich żeńskich zostały utworzone XI klasy pedagogiczne w celu przygotowania nauczycieli szkół początkowych.

Szeroko stosowany jest we wszystkich wspomnianych typach zakładów nauczycieli system kształcenia zaocznego w celu podniesienia oraz uzupełnienia kwalifikacji pracujących nauczycieli.

Ośrodkami konsultacji pedagogicznej są przede wszystkim g a b i n e t y p e d a g o g i c z n e, istniejące przy wszystkich rejonowych i obwodowych wydziałach oświaty ludowej. Gabinety pedagogiczne znajdują się w bezpośrednim kontakcie ze szkołami danego rejonu szkolnego (lub obwodu); udzielają nauczycielstwu systematycznej pomocy, zbierają i opracowują materiały charakteryzujące prace i doświadczenie lepszych nauczycieli, plany pracy dydaktyczno-metodycznej oraz wzory pomocy szkolnych. Gabinety pedagogiczne zwołują konferencje metodyczne nauczycieli, organizują wystawy, lekcje wzorowe, wizytację lekcji najlepszych i najdoświadczeńszych nauczycieli rejonu lub obwodu.

Szczególną uwagę poświęcają gabinety pedagogiczne młodym i niewykwalifikowanym nauczycielom, dla których są organizowane stałe konsultacje i lekcje pokazowe. Konsultacje pedagogiczne udzielane przez gabinety pedagogiczne są niesłychanie różnorodne i bywają zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, zarówno pisemne jak i ustne. Konsultanci gabinetów pedagogicznych są dobierani spośród najlepszych specjalistów i często wizytują szkoły i udzielają konkretnych wskazówek na miejscu.

Począwszy od roku 1938/39 powstały w Związku Radzieckim INSTYTUTY DOSKONALENIA KADR NAUCZYCIELSKICH („instituty usowierszienstwowanija uczitielej"), które istnieją we wszystkich miastach obwodowych i prowadzą akcję doskonalenia kadr nauczycielskich, m. in. również przy pomocy metod korespondencyjnych.

Instytut doskonalenia kadr nauczycielskich, znajdujący się w mieście obwodowym, może łatwiej dotrzeć do nauczycieli pracujących nawet w odległych miejscowościach, może swą działalnością objąć ogół nauczycielstwa danego obwodu.

Instytut doskonalenia kadr nauczycielskich utrzymuje kontakt korespondencyjny wysyłając materiały, wykazy literatury, instrukcje itd. oraz udzielając konsultacyj. W pewnych okresach czasu (2 — 3 razy na rok) odbywają się sesje specjalne, podczas których wygłaszane są wykłady, organizowane są też prace laboratoryjne, wizytacje szkół, wycieczki itd.

Instytuty doskonalenia kadr nauczycielskich wraz z obwodowym wydziałem oświaty ludowej organizują konferencje nauczycielskie poświęcone różnym zagadnieniom związanym z pracą szkolną.

Niewątpliwie okazują one nauczycielstwu znaczną pomoc, w szczególności niewykwalifikowanym nauczycielom szkół początkowych i średnich.

W Moskwie istnieje Centralny Instytut doskonalenia kadr pracowników kierowniczych w dziedzinie oświaty ludowej, który obejmuje swą działalnością inspektorów obwodowych wydziałów oświaty ludowej oraz kierowników wydziałów oświaty ludowej prowadząc swą pracę za pomocą metod korespondencyjnych. Wszyscy uczestnicy kursu otrzymują pracę do wykonania na miejscu oraz są zwoływani na krótkoterminowe sesje, podczas których są wygłaszane wykłady z zakresu marksizmu-leninizmu, budownictwa radzieckiego, sytuacji międzynarodowej, pedagogiki oraz organizacji prac oświatowych.

Podając krótką informację o działalności instytutów doskonalenia kadr nauczycielskich warto wymienić przykładową tematykę, opracowywaną w roku szkolnym 1947/48:

1. Wychowanie patriotyzmu radzieckiego (w szkole, rodzinie).
2. Wyrobienie komunistycznego stosunku do pracy (w szkole, rodzinie, przedszkolu, domu dziecięcym itd).
3. Wychowanie ideowo-polityczne uczniów w szkole i w pracy pozaszkolnej.
4. Metody wychowania świadomej dyscypliny wśród uczniów.
5. Wychowanie uczciwości i prawdomówności wśród uczniów.
6. Doświadczenie pracy wychowawcy klasowego.
7. Doświadczenia z zakresu współpracy nauczycieli i organizacji komsomolskiej w szkole.
8. Nauczyciel i organizacja pionierska w szkole.
9. Doświadczenia z dziedziny działalności organizacji uczniowskich w szkole.
10. Doświadczenia z pracy pozaszkolnych zakładów wychowawczych (pałace pionierów, stacje młodocianych przyrodników, techników).
11. Wychowanie fizyczne dzieci (w szkole, rodzinie itd.).
12. Wychowanie artystyczne dzieci (w szkole, rodzinie itd.).
13. Metodyka powtarzania materiału szkolnego.
14. Organizacja wycieczek i zajęć praktycznych w szkole.
15. Praca samodzielna uczniów w klasie i w domu.
16. Praca pozaszkolna z uczniami (kółka szkolne, wieczory literackie).

Ta tematyka prac instytutów doskonalenia kadr nauczycielskich opracowana była również, lecz w innym zakresie przez INSTYTUTY NAUKOWO-BADAWCZE PEDAGOGIKI SZKOLNEJ, istniejące w poszczególnych republikach przy ministerstwach oświaty ludowej.

INSTYTUT NAUKOWO-BADAWCZY PEDAGOGIKI SZKOLNEJ jest instytucją naukową podległą bezpośrednio ministerstwu oświaty danej republiki związkowej i ma specjalny naukowo-badawczy zakres działalności. Współpracownikami instytutu naukowo-badawczego pedagogiki szkolnej są starsi i młodsi pracownicy naukowi. Pierwsi odpowiadają docentom wyższych uczelni, zaś drudzy odpowiadają asystentom i siłom pomocniczym.

Na działalność instytutu naukowo-badawczego pedagogiki szkolnej składa się prowadzenie prac naukowych z zakresu historii szkolnictwa oraz badawczych w zakresie metodyki i dydaktyki poszczególnych przedmiotów szkolnych, prowadzenie badań w dziedzinie sieci szkolnej, oddziaływanie szkoły i środowiska społecznego na wychowanie dzieci i młodzieży, przeprowadzanie badań eksperymentalnych w szkołach i przyswajanie najlepszego dorobku mistrzów zawodu nauczycielskiego. Prace współpracowników instytutów naukowo-badawczych pedagogiki szkolnej są ogłaszane drukiem woddzielnych publikacjach instytutu lub na łamach czasopism. Instytuty nauko-badawcze pedagogiki szkolnej opiniują i współpracują przy ustalaniu programów szkolnych, planów naukowych i wychowawczych w szkołach, wytyczaniu sieci szkolnej itd.

Współpracownicy naukowi instytutów naukowo-badawczych pedagogiki szkolnej opracowują poszczególne zagadnienia z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej ze szczególnym uwzględnieniem właściwości regionalnych danej republiki związkowej, rozwoju historycznego i kulturalnego.

Spośród kilkunastu instytutów naukowo-badawczych pedagogiki szkolnej istniejących w poszczególnych republikach związkowych największe wyniki osiągnął I Moskiewski Instytut Naukowo-Badawczy Pedagogiki Szkolnej Ministerstwa Oświaty RSFRR.

Z zamieszczonego w czasopiśmie „Sowietskaja Piedagogika" (1943 n. 4) planu prac Instytutu Naukowo-Badawczego Szkół Narkomprosu RSFRR na rok 1943 wynika, że w okresie wojny z Niemcami hitlerowskimi uwzględnione były zagadnienia związane z pracą szkół w okresie wojennym, jak zakończenie nauczania 7-letniego w niepełnych szkołach średnich, przejście do oddzielnego nauczania chłopców i dziewcząt i in.

Do wydawnictwa Instytutu „Uczonyje Zapiski" przygotowane były prace dotyczące porównania planów naukowych i programów szkół średnich

w Rosji przedrewolucyjnej i w krajach zagranicznych oraz prace dotyczące zakresu treści nauczania w szkole radzieckiej w poszczególnych okresach. Ponadto w opracowaniu było szereg prac metodycznych dla nauczycieli niepełnych i pełnych szkół średnich, szkół pedagogicznych i krótkoterminowych form kształcenia nauczycieli.

Zarówno w trudnym okresie budownictwa socjalistycznego jak i w przełomowym okresie wojny ostatniej radziecki system kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich wykazał swą wyższość w porównaniu z innymi systemami w krajach kapitalistycznych.

Podstawą radzieckiego systemu są marksistowskie przesłanki nauk pedagogicznych, wiążące wychowanie młodzieży z całokształtem dialektycznego rozwoju społeczeństwa.

Poważny wpływ na rozwój akcji kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych w ZSRR miało utworzenie w dniu 6. X. 1943 r., w okresie trwającej jeszcze wojny, Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR powstałej na gruncie Instytutu Naukowo-Badawczego Pedagogiki w Moskwie. Statut Akademii został zatwierdzony uchwałą Rady Komisarzy Ludowych RSFRR z dnia 14.II.1944 r.

Akademia Nauk Pedagogicznych przewiduje „współdziałanie w rozwoju oświaty ludowej, w kraju oraz upowszechnienie wiedzy pedagogicznej wśród ludu; naukowe opracowanie zagadnień pedagogiki ogólnej i specjalnej, wychowania przedszkolnego, historii pedagogiki, higieny szkolnej, metodyki nauczania, podstawowych dyscyplin w początkowych i średnich szkołach oraz psychologii; współdziałanie w planowaniu i realizowaniu prac naukowo-badawczych z zakresu nauk pedagogicznych; przygotowanie kadr naukowo-pedagogicznych dla wyższych zakładów naukowych i instytutów naukowo-badawczych z zakresu pedagogiki, historii pedagogiki, higieny szkolnej, psychologii oraz metodyki nauczania podstawowych dyscyplin w szkołach początkowych i średnich". (*„Narodnoje Obrazowanije"* s. 419).

W ciągu swej kilkuletniej działalności Akademia Nauk Pedagogicznych poważnie przyczyniła się do rozwoju pedagogiki. Dzięki licznym wydawnictwom i czasopismom wyniki tych prac popularyzuje się wśród nauczycielstwa radzieckiego, zaś pracownicy naukowi Akademii podejmują badania najlepszych doświadczeń pedagogicznych w celu upowszechnienia ich wśród ogółu nauczycielstwa.

Co roku odbywają się specjalne konferencje nauczycielskie organizowane przez Akademię Nauk Pedagogicznych RSFRR, na których wygłasza-

ne są wykłady pedagogiczne („Piedagogiczeskije cztienija") z zakresu najbardziej aktualnych szkolnych zagadnień pedagogicznych.

Przy Akademii istnieje tzw. aspirantura, przygotowująca wysoko wykwalifikowane kadry pracowników pedagogicznych.

Szeroko rozwinięta akcja kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich przyniosła już w okresach przedwojennych poważne rezultaty. W 1938/39 r. zwiększyła się w ZSRR liczba nauczycieli do 1 027 164 (w tym w szkolnictwie początkowym było 321 902. W szkołach 7-letnich — 392 496, w szkołach średnich — 303 415 oraz w szkołach specjalnych — 7 239).

Istniejące we wszystkich większych miastach ZSRR tzw. „domy nauczyciela", które są ośrodkami związku zawodowego nauczycieli, organizują wykłady i odczyty z zakresu pedagogiki i zagadnień społeczno-politycznych.

Na ostatniej sesji Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR (odbytej w dniach 27 czerwca — 1 lipca 1949 r.) ówczesny prezydent Akademii i obecny minister oświaty RSFRR I. A. Kairow wygłosił referat „O podniesieniu poziomu ideowo-politycznego pracy naukowo-wychowawczej szkoły", w którym podkreślił, że „decydująca rola w podnoszeniu poziomu ideowo-teoretycznego całej pracy naukowo wychowawczej szkoły należy do nauczyciela. Radziecki nauczyciel ludowy ucząc uczniów podstaw nauki wychowuje ich na podstawach światopoglądu marksistowsko-leninowskiego. Powodzenie wychowania i nauczania zależy przede wszystkim od głębokiej znajomości swego przedmiotu przez nauczyciela, od jego mistrzostwa pedagogicznego, od opanowania przezeń teorii marksistowsko-leninowskiej... Opanowując teorię marksistowsko-leninowską nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na naukę Lenina — Stalina o wychowaniu komunistycznym. Nauka ta określa linię ideową w pracy pedagogicznej, pomaga nauczycielowi należycie zrozumieć istotę procesu wychowania, wykształcenia i nauczania młodzieży radzieckiej w duchu komunizmu". *(„Sowietskaja Piedagogika", 1949, n. 9, s. 12).*

Doskonalenie kadr pedagogicznych w ZSRR jest doniosłym zagadnieniem politycznym posiadającym szczególne znaczenie w okresie przejścia od socjalizmu do komunizmu. Poważne rezultaty dotychczasowych różnorodnych prac podjętych w akcji kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych powinny być u nas należycie przestudiowane i wykorzystane.

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

J. W. Stalin

MŁODZIEŻ MUSI POSIĄŚĆ WIEDZĘ

Stoją przed nami, towarzysze, wielkie zadania przebudowy całej naszej gospodarki narodowej. W dziedzinie gospodarki rolnej musimy założyć fundament wielkiej zjednoczonej gospodarki społecznej. Z dzisiejszego przemówienia tow. Mołotowa [1]) powinniście wiedzieć, że Władza Radziecka wysuwa nader trudne zadanie zjednoczenia drobnych, rozproszkowanych gospodarstw chłopskich w kolektywy i stworzenia nowych wielkich zbożowych gospodarstw radzieckich. Są to zadania, bez których rozwiązania niemożliwy jest poważny i szybki marsz naprzód.

O ile w przemyśle Władza Radziecka opiera się na największej i skoncentrowanej produkcji, o tyle w rolnictwie opiera się ona na najbardziej rozproszkowanym i drobnym gospodarstwie chłopskim, które jest gospodarstwom półtowarowym i które, mimo że obszar zasiewów osiągnął poziom przedwojenny, daje o wiele mniej zboża towarowego niż gospodarstwo przedwojenne. To jest źródłem wszelkich możliwych trudności w dziedzinie przyszłych skupów zboża. Ażeby wybrnąć z tej sytuacji, należy przystąpić bezpośrednio do organizacji wielkiej produkcji społecznej w gospodarce rolnej. Ale żeby organizować wielką gospodarkę, trzeba znać agronomię. Ażeby znać — trzeba się uczyć. Ludzi zaś znających agronomię mamy skandalicznie mało. Stąd zadanie stworzenia nowych młodych kadr budowniczych nowej społecznej gospodarki rolnej.

---

[1]) Chodzi tu o wezwanie KC WKP(b): „O socjalistyczną przebudowę wsi" (Podstawowe zadania oddziałów w działalności na wsi), skierowane do wszystkich KC narodowych partii komunistycznych, biura KC WKP(b), krajowych obwodowych, gubernialnych, okręgowych i powiatowych komitetów WKP(b). Wezwanie opublikowano z podpisem sekretarza KC WKP (b) W. M. Mołotowa w gazecie „Prawda" nr 112, 16 maja 1928 r. — *Przypis Redakcji IMEL do t. 11 Dzieł Stalina.*

W dziedzinie przemysłu sprawa przedstawia się u nas o wiele lepiej. Ale i tutaj brak nowych kadr budowniczych hamuje nasz marsz naprzód. Wystarczy wspomnieć o sprawie szachtyńskiej, żeby zrozumieć, jak paląca jest kwestia nowych kadr budowniczych przemysłu socjalistycznego. Mamy oczywiście dawnych specjalistów w dziedzinie budowy przemysłu. Ale po pierwsze, mamy ich za mało, po drugie, nie wszyscy oni chcą budować nowy przemysł, po trzecie, wielu spośród nich nie rozumie nowych zadań budownictwa, po czwarte, znaczna ich część zestarzała się i traci zdolność do pracy. Ażeby pchnąć sprawę naprzód, trzeba stworzyć w przyśpieszonym tempie nowe kadry specjalistów z ludzi klasy robotniczej, z komunistów, z komsomolców.

Amatorów do budowania i kierowania budownictwem zarówno w dziedzinie rolnictwa jak i w dziedzinie przemysłu mamy aż nadto. Ludzi zaś, którzy umieją budować i kierować, mamy skandalicznie mało. I odwrotnie, ignorancji w tej dziedzinie mamy całe mnóstwo. Co więcej, mamy ludzi, którzy skłonni są wychwalać nasz brak kultury. Jeżeli jesteś analfabetą albo piszesz błędnie i chełpisz się swym zacofaniem — to jesteś robotnikiem „od warsztatu", cieszysz się szacunkiem i poważaniem. Jeżeli przestałeś być nieokrzesany, nauczyłeś się czytać i pisać, posiadłeś wiedzę — to jesteś obcy, „oderwałeś się" od nas, przestałeś być robotnikiem.

Sądzę, że nie posuniemy się ani o krok naprzód, dopóki nie wykorzenimy tego barbarzyństwa i dzikości, tego barbarzyńskiego stosunku do wiedzy i do ludzi kulturalnych. Klasa robotnicza nie może stać się prawdziwym gospodarzem kraju, jeżeli nie potrafi wydobyć się z nieokrzesania, jeżeli nie potrafi stworzyć własnej inteligencji, jeśli nie zdobędzie wiedzy i nie potrafi pokierować gospodarką w sposób naukowy.

Trzeba zrozumieć, towarzysze, że warunki walki są teraz inne niż w okresie wojny domowej. W okresie wojny domowej można było zdobywać nieprzyjacielskie pozycje siłą naporu, męstwem, śmiałością, nagłą szarżą kawalerii. Obecnie, w okresie pokojowego budownictwa gospodarczego, nagłą szarżą kawalerii można jedynie popsuć sprawę. Męstwo i śmiałość są równie potrzebne teraz jak przedtem. Ale samym tylko męstwem i śmiałością daleko się nie zajedzie. Teraz, żeby pobić wroga, trzeba umieć budować przemysł, rolnictwo, transport, handel, trzeba się wyzbyć pańskiego i wyniosłego stosunku do handlu.

Aby budować, trzeba mieć wiedzę, trzeba posiąść naukę. Aby zaś mieć wiedzę, trzeba się uczyć. Uczyć się wytrwale, cierpliwie. Uczyć się od wszystkich — i od wrogów, i od przyjaciół, zwłaszcza od wrogów. Uczyć

się zacisnąwszy zęby, nie bojąc się, że wrogowie będą się śmiali z nas, z naszej ignorancji, z naszego zacofania.

Mamy przed sobą twierdzę. Twierdza ta nazywa się nauką z jej licznymi gałęziami wiedzy. Twierdzę tę musimy zdobyć za wszelką cenę. Twierdzę tę musi zdobyć młodzież, jeżeli chce być budowniczym nowego życia, jeżeli chce zostać prawdziwą następczynią starej gwardii.

Nie wolno nam ograniczać się teraz do stworzenia kadr komunistycznych *w ogóle*, kadr bolszewickich *w ogóle*, które umiałyby pogadać o wszystkim po trochu. Dyletantyzm i wszechwiedza są teraz dla nas kajdanami. Potrzebni nam są teraz bolszewicy-*specjaliści* w dziedzinie metalu, włókiennictwa, paliwa, chemii, rolnictwa, transportu, handlu, księgowości itd., itd. Potrzebne nam są teraz całe grupy, setki i tysiące nowych kadr bolszewickich, które by mogły znać się na rzeczy w najróżnorodniejszych dziedzinach wiedzy. Bez tego nie może być nawet mowy o szybkim tempie budownictwa socjalistycznego naszego kraju. Bez tego nie może być nawet mowy o tym, że potrafimy dopędzić i wyprzedzić przodujące kraje kapitalistyczne.

Posiąść wiedzę, wykuć nowe kadry bolszewików-specjalistów we wszystkich gałęziach wiedzy, uczyć się, uczyć się, uczyć się jak najwytrwalej — oto obecne zadanie.

Masowy marsz młodzieży rewolucyjnej po zdobycie wiedzy — oto, co jest nam teraz potrzebne, towarzysze. *(Burzliwe oklaski.* Okrzyki: Hurra!", „Brawo!" *Wszyscy wstają).*

„Prawda" nr 115, 17 maja 1928 r. Dzieła, wyd. ros., t. 11, str. 66 — 77.

J. Stalin
A. Żdanow
S. Kirow

UWAGI O KONSPEKCIE PODRĘCZNIKA „HISTORIA ZSRR"

(„Prawda" z dnia 27 stycznia 1936 r., nr 26/6632)

Zespół Wanagu nie wykonał zadania i nawet zadania tego nie zrozumiał. Opracował konspekt historii rosyjskiej, nie zaś historii ZSRR, tj. historii Rosji, lecz bez historii narodów wchodzących w skład ZSRR (nie uwzględniono danych z historii Ukrainy, Białorusi, Finlandii i innych narodów nadbałtyckich, narodów północno-kaukaskich oraz zakaukaskich, narodów Azji środkowej, Dalekiego Wschodu, a także narodów nadwołżańskich oraz północnych — Tatarów, Baszkirów, Mordwian, Czuwaszów itd.).

W konspekcie nie podkreślono aneksyjno-kolonizatorskiej roli caratu wespół z jego burżuazją i obszarnikami („carat — więzieniem narodów").

W konspekcie nie podkreślono kontrrewolucyjnej roli polityki zagranicznej caratu rosyjskiego, począwszy od czasów Katarzyny II aż do pięćdziesiątych lat XIX wieku i jeszcze później („carat jako żandarm międzynarodowy").

W konspekcie zwalono w jedną kupę feudalizm i okres przedfeudalny, kiedy jeszcze nie było pańszczyzny; ustrój absolutystyczny państwa i ustrój feudalny, kiedy Rosja była rozbita na mnóstwo samodzielnych półpaństewek.

W konspekcie zwalono w jedną kupę pojęcia: reakcja i kontrrewolucja, rewolucja „w ogóle", rewolucja burżuazyjna oraz rewolucja burżuazyjno-demokratyczna.

W konspekcie nie wskazano warunków oraz źródeł narodowo-wyzwoleńczego ruchu ujarzmionych przez carat narodów Rosji i w ten sposób rola

Rewolucji Październikowej jako rewolucji, która wyzwoliła te narody spod narodowościowego ucisku, nie została uzasadniona, tak samo jak nie uzasadnione zostało utworzenie Związku SRR.

Konspekt zawiera całą masę banalnych i szablonowych określeń w rodzaju „terror policyjny Mikołaja I", „Riazjańszczyzna" „Pugaczewszczyzna", „ofensywa obszarniczej kontrrewolucji w 70 latach XIX wieku", „pierwsze kroki przewrotu przemysłowego", „pierwsze kroki caratu i burżuazji w walce z rewolucją 1905 — 1907 r." itd.

Autorzy konspektu bezkrytycznie posługują się oklepanymi i nienaukowymi określeniami, używanymi przez rozmaitych historyków burżuazyjnych, zapominając o tym, że obowiązkiem ich jest podawać naszej młodzieży marksistowskie, naukowo uzasadnione określenia.

Konspekt nie odzwierciedla roli oraz wpływu, jaki wywierały zachodnio-europejskie, burżuazyjno-rewolucyjne oraz socjalistyczne ruchy na formowanie się burżuazyjnego ruchu rewolucyjnego oraz proletariacko-socjalistycznego ruchu w Rosji. Autorzy konspektu zapomnieli widocznie, że rosyjscy działacze rewolucyjni uważali siebie za uczniów i zwolenników znanych koryfeuszy burżuazyjno-rewolucyjnej i marksistowskiej myśli na Zachodzie.

W konspekcie nie uwzględnione zostały korzenie pierwszej wojny imperialistycznej oraz rola caratu w tej wojnie jako rezerwy dla zachodnio-europejskich mocarstw imperialistycznych jak również nie została wzięta pod uwagę zależność tak caratu rosyjskiego, jak i rosyjskiego kapitalizmu od kapitału zachodnio-europejskiego, skutkiem czego nie została wyjaśniona rola Rewolucji Październikowej jako wyzwolicielki Rosji z położenia państwa na wpół kolonialnego.

W konspekcie nie wskazano na fakt szerzenia się przed wojną światową ogólnoeuropejskiego kryzysu politycznego, wyrażającego się między innymi w upadku demokracji burżuazyjnej oraz parlamentaryzmu, skutkiem czego nie została uzasadniona rola rad z punktu widzenia historii światowej jako nosicieli demokracji proletariackiej oraz jako organów wyzwolenia robotników i chłopów od kapitalizmu.

W konspekcie nie uwzględniona została walka kierunków w rządzącej partii komunistycznej ZSRR oraz walka z trockizmem jako z przejawem drobnomieszczańskiej kontrrewolucji.

I tak dalej, itp.

W ogóle trzeba powiedzieć, że konspekt został opracowany wyjątkowo niedbale i z niedostatecznym rozumieniem rzeczy z punktu widzenia marksistowskiego.

Nie mówimy już o niedokładnym stylu konspektu ani o zabawie w „powiedzonka", w rodzaju tego, że „Dymitr Samozwaniec nazwany został „Nazwanym" lub w rodzaju „triumfu starych feudałów w XVIII wieku" (nie wiadomo jednakże, gdzie podziali się i jak się zachowywali „nowi" feudałowie, jeżeli w ogóle istnieli w tym czasie) itd.

Uważamy, że niezbędna jest gruntowna przeróbka konspektu w duchu podanych wyżej zasad, przy czym nie wolno zapominać o tym, że chodzi tu o opracowanie podręcznika, w którym każde słowo i każde określenie winno być zważone, a nie o nieodpowiedzialne artykuły dziennikarskie, w których można pleść o wszystkim i byle jak, nie poczuwając się do odpowiedzialności za to, co i jak się pisze.

Potrzebny nam jest taki podręcznik historii ZSRR, w którym historia Rosji nie byłaby oderwana od historii pozostałych narodów ZSRR — to po pierwsze, oraz w którym historia narodów ZSRR nie byłaby oderwana od historii ogólnoeuropejskiej oraz w ogóle od historii świata — po drugie.

J. Stalin
A. Żdanow
S. Kirow

UWAGI O KONSPEKCIE PODRĘCZNIKA „HISTORIA NOWOCZESNA"

(„Prawda" z dnia 27 stycznia 1936 r., 26/6632)

Na skutek tego, że historia nowoczesna posiada najbogatszą treść, że obfituje w ważne wydarzenia, a także dlatego, że najważniejszym wydarzeniem w historii nowoczesnej państw kapitalistycznych, jeżeli chodzi o okres przed Rewolucją Październikową, jest zwycięstwo rewolucji francuskiej i ugruntowanie kapitalizmu w Europie i Ameryce — uważamy, że byłoby lepiej, gdyby podręcznik historii nowoczesnej rozpoczynał się od rozdziału dotyczącego rewolucji francuskiej. Celem podkreślenia związku z poprzednimi wydarzeniami należałoby przewidzieć nieduży wstęp zawierający krótki wykład najważniejszych wydarzeń z rewolucji niderlandzkiej oraz angielskiej; szczegółowy zaś wykład, dotyczący wydarzeń rewolucji holenderskiej i angielskiej byłby przeniesiony do końcowej części podręcznika historii średniowiecznej.

Jak z tego wynika, proponujemy usunąć z konspektu pierwszą część (6 podrozdziałów), tj. cały pierwszy rozdział, który zostałby zastąpiony krótkim wstępem.

Główną wadą konsepktu jest to, że nie podkreśla dość wyraziście całej głębi różnicy oraz przeciwstawności pomiędzy francuską (burżuazyjną) rewolucją a Październikową w Rosji (socjalistyczną rewolucją).

Zasadniczą osią podręcznika historii nowoczesnej powinna być ta właśnie idea przeciwieństwa, jakie zachodzi pomiędzy burżuazyjną a socjalistyczną rewolucją. Pokazać, że francuska (jak też wszelka inna) burżuazyjna rewolucja, wyzwoliwszy naród spod jarzma feudalizmu i absolu-

tyzmu, nałożyła nań nowe okowy-kajdany kapitalizmu, demokracji burżuazyjnej, podczas gdy rewolucja socjalistyczna w Rosji rozbiła wszystkie i wszelkie okowy oraz wyzwoliła od wszelkich form wyzysku — oto, co powinno być myślą przewodnią podręcznika historii nowoczesnej.

Niedopuszczalne jest zatem nazywanie rewolucji francuskiej po prostu „wielką" — należy ją nazywać i traktować jako rewolucję burżuazyjną.

Nie można również nazywać naszej socjalistycznej rewolucji w Rosji po prostu Październikową Rewolucją. Należy ją nazywać i traktować jako rewolucję socjalistyczną, rewolucję radziecką.

Zgodnie z tym należy przerobić konspekt podręcznika historii nowoczesnej wprowadzając odpowiednie określenia i terminy.

Uważamy, że podział historii nowoczesnej na 2 części jest nieuzasadniony i przypadkowy; wprowadzony według niezrozumiałej cechy. Uważamy, że celowy jest podział historii nowoczesnej na 3 części:

Część pierwsza — od francuskiej burżuazyjnej rewolucji do wojny francusko-pruskiej i Komuny Paryskiej (wyłącznie). Będzie to okres zwycięstwa i ugruntowania kapitalizmu w krajach przodujących.

Część druga — od francusko-pruskiej wojny i Komuny Paryskiej do Zwycięstwa Rewolucji Październikowej w Rosji i zakończenia wojny imperialistycznej (włącznie). Będzie to okres rozpoczynającego się upadku kapitalizmu, pierwszego uderzenia w ustrój kapitalistyczny, dokonanego przez Komunę Paryską, przerastania starego „wolnego kapitalizmu" w imperializm oraz obalenia kapitalizmu w ZSRR przez Rewolucję Październikową, która zapoczątkowała nową epokę w historii ludzkości.

Część trzecia od końca 1918 r. (rok zakończenia wojny) do końca 1934 r. Jest to okres imperializmu powojennego w krajach kapitalistycznych, okres ekonomicznego i politycznego kryzysu w tych krajach, okres faszyzmu i zaostrzenia się walki o kolonie i sfery wpływów z jednej strony, a z drugiej strony — okres wojny domowej i interwencji w ZSRR, okres pierwszej i początku drugiej pięciolatki w ZSRR, okres zwycięskiego budownictwa socjalizmu w naszym kraju, okres likwidacji resztek kapitalizmu, okres zwycięstwa i rozwoju socjalistycznego przemysłu w ZSRR, zwycięstwa socjalizmu na wsi, zwycięstwa kołchozów i sowchozów. Uważamy za wielki błąd to, że autorzy konspektu kończą historię na 1923 roku. Błąd ten trzeba naprawić, doprowadzając historię do końca 1934 r. Zgodnie z tym trzeba dokonać przeróbki i przemieszczenia materiału pod-rozdziałów i rozdziałów.

Jest rzeczą pożądaną usunięcie z konspektu starych, banalnych zwrotów w rodzaju „stary porządek rzeczy", „nowy porządek rzeczy" itp. Lepiej za-

stąpić je zwrotami: „porządek przedkapitalistyczny" lub jeszcze lepiej „absolutystyczno-feudalny porządek rzeczy", a zamiast „nowego porządku rzeczy" użyć wyrażenia: „reżim kapitalizmu i demokracji burżuazyjnej"; wskutek tej zmiany tzw. „nowy porządek rzeczy", tj. kapitalistyczny porządek rzeczy, będzie już wyglądał jak porządek rzeczy s t a r y w zestawieniu z ustrojem radzieckim w ZSRR, stanowiącym wyższy typ ustroju społeczeństwa ludzkiego.

Pożądane byłoby także uwolnienie konspektu z nadmiernej ilości „epok". „Epoka konsulatu", „epoka Napoleona", „epoka Dyrektoriatu". Czy to nie zbyt wiele epok?

Wydaje mi się niesłuszne, że zagadnieniom kolonialnym udzielono w konspekcie niewspółmiernie mało miejsca. W tym czasie, gdy George Sand, Spenglerom, Kiplingom, udzielono dość dużo uwagi. Zagadnieniu kolonii i sytuacji, powiedzmy, w takim kraju, jak Chiny, udzielono mało uwagi.

Byłoby również dobrą rzeczą zastąpić zwrot „Zjednoczenie Niemiec i Włoch" zwrotem „Połączenie Niemiec i Włoch w samodzielne Państwa", w przeciwnym razie może to wywołać wrażenie, że mowa jest nie o walce o połączenie takich uprzednio rozdrobnionych państw, jak Niemcy i Włochy, ale o zjednoczeniu tych państw w jedno.

W ogóle konspekt historii nowoczesnej opracowany jest naszym zdaniem bardziej poradnie niźli konspekt historii ZSRR, ale i tu jednak jest dość dużo niedorzeczności.

KRONIKA RADZIECKA

WSPÓŁPRACA INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO Z CZYNNYMI NAUCZYCIELAMI

Jedną z podstawowych zasad nauki radzieckiej jest ścisłe powiązanie teorii z praktyką. Zasada ta obowiązuje w całej pełni również w dziedzinie nauk pedagogicznych. W numerze 10 „Sowietskoj Piedagogiki" z br. znajdujemy ciekawy artykuł A. Możajewa pt. „Instytut pedagogiczny a szkoła", w którym dyrektor Instytutu Nauczycielskiego w Taganrogu opowiada o formach powiązania pracy Instytutu z pracą nauczycieli w szkołach.

„Grono profesorów Instytutu — mówi Możajew — widzi w tej współpracy doskonały środek podniesienia poziomu pracy nie tylko szkół, lecz samego Instytutu. Dzięki tej ścisłej więzi wykładowcy Instytutu stale odczuwają tętniący puls życia szkolnego, są doskonale poinformowani o bolączkach nauczycieli, o ich osiągnięciach i niepowodzeniach w pracy".

Autor artykułu wymienia 5 form współpracy Instytutu z nauczycielami szkół ogólnokształcących:

1) Udział nauczycieli w pracy poszczególnych katedr pedagogicznych: wygłaszanie referatów na tematy związane z praktyczną pracą w szkole, pokazy pomocy naukowych wykonanych przez samych uczniów lub nauczycieli, omawianie uczniowskich wypracowań piśmiennych itp.

2) Udział przedstawicieli grona profesorskiego Instytutu w pracy miejskich ugrupowań metodycznych; udział ten polega nie tylko na wygłaszaniu odczytów, lecz na upowszechnianiu osiągnięć nauki radzieckiej poprzez specjalnie w tym celu organizowane seminaria i cykle referatów.

3) Udział profesorów Instytutu w pracach szkolnych komisji egzaminacyjnych; udział ten rozpatrywany jest nie tylko jako forma kontroli państwa nad szkołami, lecz jako doskonały sposób badania przez pracowników naukowych przyczyn niepowodzeń lub osiągnięć w pracy nauczyciela.

4) Systematyczne odwiedzanie szkół, w których pracują absolwenci Instytutu, przez przedstawicieli grona profesorskiego tego Instytutu.

5) Coroczne wspólne konferencje pedagogiczne o charakterze podsumowującym.

Jak wygląda realizacja każdej z tych form w życiu praktycznym?

Katedra Instytutu a nauczyciel

W planie pracy kierownicy poszczególnych katedr pedagogicznych wydzielają rozdział pt. „Praca z nauczycielami szkół", w którym przewidują opracowanie szeregu zagadnień praktycznych związanych z pracą nauczycieli w szkole. Nauczyciele chętnie nawiązują kontakt z Instytutem. Nauczyciel matematyki Szkoły nr 29 w Tarnogrodzie np. wygłosił na konferencji pracowników katedry matematycznej referat pt. „Ćwiczenia pamięciowe na lekcjach matematyki w kl. V". Na innej konferencji matematycznej tejże katedry odbyła się demonstracja pomocy naukowych z matematyki, sporządzonych przez nauczyciela szkoły rzemieślniczej. Były to bardzo oryginalne modele figur geometrycznych ilustrujące twierdzenia z planimetrii według programu szkoły siedmioletniej. Inny znów nauczyciel dał do zatwierdzenia pracowników katedry modele do nauczania stereometrii. Przedstawione projekty pomocy naukowych zostały zaaprobowane i przekazane pracownikom Instytutu do masowego wykonania. Inną formą współpracy katedry Instytutu ze szkołą są spotkania słuchaczy katedr z wybitnymi nauczycielami.

Osobny rozdział tej pracy stanowi systematyczne zbieranie przez Instytut materiałów z dziedziny nowatorstwa i racjonalizacji pracy nauczycielskiej oraz upowszechnianie osiągnięć na tym polu wśród słuchaczy — przyszłych nauczycieli.

Instytut dba o wzbogacenie wiedzy czynnych nauczycieli w dziedzinie metodyki wykładania poszczególnych przedmiotów. W tym celu przedstawiciele grona profesorskiego organizują seminaria przy katedrach, na których omawiane są trudniejsze zagadnienia z tej dziedziny.

Seminaria odbywają zebrania raz w miesiącu i ściągają liczne rzesze nauczycieli szkół miejskich i wiejskich. Np. na seminarium poświęconym omówieniu tematu „Ruch w matematyce elementarnej" oraz „Zagadnienia historycznego i dialektycznego materializmu w matematyce" przybyli wszyscy matematycy szkół miasta.

Miejskie zgrupowania metodyczne a Instytut Nauczycielski

Kierownik zgrupowania metodycznego nauczycieli opracowuje plan pracy w porozumieniu z profesorami Instytutu. Plan ten przewiduje szereg wykładów i prac realizowanych w ciągu roku szkolnego wespół z nauczycielstwem. Np. profesor biologii Wierszkowski wygłosił cykl odczytów na temat osiągnięć teorii miczurinowskiej i jednocześnie zorganizował seminarium prac praktycznych, na którym nauczyciele pod jego kierownictwem przygotowują pomoce naukowe. Profesorowie katedry matematyki np. przewidzieli w planie tematy mające na celu pogłębienie wiadomości nauczycieli w dziedzinie historii matematyki, zaś wykładowcy języka i literatury — w dziedzinie teorii języka ojczystego.

Instytut a Komisje Egzaminacyjne

Ścisły kontakt profesorów ze szkołami traktowany jest jako praca obowiązkowa, z której należy pod koniec roku składać sprawozdanie według specjalnego formularza; żąda się odpowiedzi na konkretne pytanie dotyczące życia szkoły: jakie fakty zasługują na szczególną uwagę? Które rozdziały programu nauczania zostały najlepiej opanowane? Jakie ciekawe pomoce naukowe przygotowała szkoła?; Jakie metody nauczania zasługują na wyróżnienie?

Obok faktów pozytywnych muszą być naświetlone fakty ujemne, np.: które tematy zostały niedostatecznie opanowane przez młodzież.

Odwiedzanie szkół przez pracowników Instytutu Nauczycielskiego ma ponadto na celu propagowanie nauki radzieckiej, upowszechnianie zdobyczy naukowców — laureatów premii stalinowskiej we wszystkich dziedzinach wiedzy.

Jako członkowie komisji egzaminacyjnej, profesorowie Instytutu nie tylko asystują przy egzaminach, ale w okresie poprzedzającym sesję egzaminacyjną wchodzą w kontakt z nimi, interesują się trudnościami, na które natrafiają w opanowaniu programu, i przychodzą z pomocą w zrozumieniu trudniejszych tematów.

Wspólne konferencje pedagogiczne

Raz do roku organizowana jest wspólna konferencja naukowo-pedagogiczna pracowników Instytutu Nauczycielskiego z nauczycielami. Na tej konferencji odgrywają główną rolę nauczyciele-nowatorzy i racjonalizatorzy.

Jedynie racjonalnie pomyślana współpraca teoretyków pedagogiki z nauczycielami zapewnia powodzenie w pracy tak Instytutu, jak i szkoły. W takiej konferencji w ub. roku szkolnym brało udział ponad 500 nauczycieli, a także wszyscy pracownicy oraz słuchacze Instytutu. Konferencja trwała 5 dni. Uczestnicy wysłuchali 40 referatów, z których 12 wygłosili nauczyciele i dyrektorzy szkół. Oto kilka tematów: „Rola dyrektora szkoły jako kierownika procesu dydaktycznego", „Wychowanie młodzieży w duchu patriotyzmu i dumy narodowej", „Krajoznawstwo w kl. V i VII", „Jak pracować przy pomocy mapy topograficznej i geograficznej w szkole siedmioletniej" itp. Konferencja osiągnęła potrójny cel:

1) upowszechniła doświadczenie pracy przodujących nauczycieli i dyrektorów szkół;

2) ujawniła wielu przodujących nauczycieli, którzy mieli okazję wystąpić na szerszym forum i opowiedzieć o swych konkretnych osiągnięciach w pracy;

3) zetknęła studentów z przykładami rozwiązywania konkretnych trudności pedagogicznych w pracy szkolnej.

Pogadanki wychowawcze w Szkole Podstawowej

Zagadnienie wychowania moralnego młodzieży zajmuje w radzieckiej teorii i praktyce pedagogicznej czołowe miejsce. Jak wszczepić młodemu pokoleniu zasady moralności komunistycznej tak, by nie były one pustymi frazesami, lecz stały się żywą przewodnią treścią życiową — oto zagadnienie, które interesuje każdego wychowawcę, nauczyciela i pracownika oświatowego.

W nrze 12 „Sowietskoj Piedagogiki" z br. A. Ruta, kandydat nauk pedagogicznych, zamieścił artykuł na powyższy temat, będący wynikiem specjalnych badań przeprowadzonych w szkołach.

Już w szkole podstawowej rodzą się poglądy etyczne dziecka, już na tym poziomie kształtują się w nim elementarne pojęcia o tym, co jest dobre i co złe, już na tym poziomie powstaje związek pomiędzy świadomością etyczną a postępowaniem etycznym.

Dziecko w tym wieku myśli obrazowo. Abstrakcyjne słowa do niego nie docierają, są nawet wręcz szkodliwe. Autor nawiązuje do słów rosyjskiego pedagoga Uszyńskiego wypowiedzianych na ten temat:

„Przyzwyczajając dzieci do słuchania wzniosłych słów o moralności, których sens nie został przez nie dobrze zrozumiany, a co najważniejsza — nie został przeżyty, wychowujecie obłudników, którym jest tym wygodniej popełniać wykroczenia, że daliście im płaszczyki, którymi będą przykrywali swoje niecne czyny".

Aby kształtować pojęcia moralne młodszych dzieci, należy posługiwać się przykładami wziętymi bezpośrednio z życia.

Pogadanki na tematy etyczne w szkole podstawowej muszą być zawsze przeprowadzane w oparciu o konkretny materiał.

Ruta zwraca uwagę na następujące źródła, z których można czerpać treść do zagadnień na tematy etyczne w szkole podstawowej: 1. Fakty z życia szkoły i najbliższego otoczenia. 2. Literatura piękna i czasopisma dziecięce. 3: Filmy i sztuki teatralne. 4. Wycieczki szkolne.

Zachowanie się kolegów w klasie stanowi najbogatsze źródło pogadanek wychowawczych w szkole podstawowej. Oto kilka przykładów: uczeń kl. IV długo stał na skrzyżowaniu ulic i przenosił młodszych kolegów przez błotnistą jezdnię; uczeń kl. II zaopiekował się koleżanką, która spadła ze schodów; uczeń kl. III pogodził kolegów, którzy się pokłócili. Wszystkie te drobne, mało znaczące na pierwszy rzut oka wypadki z życia dzieci mają głęboki sens moralny — wykrywają określone cechy charakteru dzieci, świadczą o pozytywnym obliczu moralnym wymienionych uczniów. Fakty te należy dostrzegać. Należy je umiejętnie naświetlać dzieciom i przedstawiać jako wzór postępowania.

Ale nie wolno zapominać i o niewłaściwym zachowaniu się dzieci. Np. uczniowie złamali chromemu koledze kulę i uniemożliwili mu samodzielne przesuwanie się z miejsca na miejsce; uczeń nie podziękował kobiecie, która mu okazała pomoc; inny znów niewłaściwie zachował się wobec matki, gdy mu poleciła coś wykonać; trzeci znów skłamał nauczycielce, powiedziawszy, że zostawił zeszyt w domu, wtedy gdy zeszyt miał przy sobie, lecz nie odrobił zadania domowego. Oto nieliczny wykaz faktów świadczących o niewłaściwym zachowaniu się uczniów, z jakim spotykamy się na każdym kroku w każdej szkole. Fakty te wymagają natychmiastowego wyjaśnienia, omówienia z całą klasą, wymagają stworzenia zdrowej opinii publicznej kolektywu.

W czasie wspólnego omawiania zachowania się kolegów dzieci przyzwyczajają się do trafnej oceny postępków innych ludzi oraz do krytycznego ustosunkowania się do czynów własnych.

Autor podaje kilka konkretnych przykładów pogadanek wychowawczych, zaczerpniętych z życia szkoły.

Jedna z nauczycielek przyjęła jako punkt wyjścia do rozmowy wychowawczej na temat u c z c i w o ś c i następujące opowiadanie: „Po zbadaniu przez lekarza szkolnego jedna z uczennic otrzymała nakaz obcięcia włosów, którego jednakże nie wykonała i zjawiła się w klasie w dotychczasowej fryzurze. Jako przyczynę podała brak pieniędzy. Po otrzymaniu pieniędzy od nauczycielki dziewczynka poszła do fryzjera i wróciła do klasy odpowiednio uczesana. Po pauzie spóźniła się do klasy, gdyż — jak koleżanki widziały — pobiegła po cukierki do sklepu. Na zapytanie, skąd wzięła pieniądze, odpowiedziała „miałam je". Okazało się, że pieniądze dała jej babcia, by jej umożliwić obcięcie włosów jeszcze poprzedniego dnia".

Po opowiedzeniu tego faktu nauczycielka zapytała: „Czy uczennica postąpiła dobrze?"

Inna nauczycielka kl. III rozpoczęła rozmowę na temat właściwego stosunku do nauczyciela od opowiedzenia dzieciom następującego zajścia:

„Wiecie, jaki brzydki wypadek miał miejsce wczoraj w naszej szkole? Mania spóźniła się do klasy, bała się wejść na lekcję, poszła więc do domu i aby usprawiedliwić się przed matką, powiedziała, że nauczycielka zabroniła jej bez żadnego powodu wejść do klasy. Gdy dowiedziałam się o tym, było mi bardzo przykro. Jak myślicie, dlaczego? Spróbujmy ocenić postępowanie Mani".

Nie zawsze jednakże — stwierdza Ruta — rozmowa etyczna powinna się zaczynać od rozwiniętego opowiadania nauczyciela. Wystarczy po prostu wskazać na pewne fakty, które miały miejsce w klasie. Np.: Tola otworzył drzwi, najpierw przepuścił nauczycielkę, a dopiero potem sam wszedł do klasy. Piotr i Aleksander znaleźli torebkę, odszukali właścicielkę i zwrócili jej zgubę.

Formy nawiązywania do konkretnych faktów zachowania się dzieci mogą być rozmaite, ważne jest tylko, aby w końcu sformułowane było pytanie, które by pobudziło dzieci do myślenia. Oto kilka takich pytań: „Jak sądzicie, dlaczego mi się nie podobało to postępowanie?", „Kto z nich miał rację?", „Kto z was jest tego samego zdania?", „Dlaczego twierdzimy, że Piotr nie jest grzecznym chłopakiem?"

Nie zawsze jednakże dany fakt powinien być oceniany przez samego nauczyciela. W wypadku gdy sens moralny postępku jest zupełnie jasny, taka ocena nauczyciela jest wręcz szkodliwa, hamuje bowiem inicjatywę i samodzielne myślenie dziecka.

Wstępne słowo przed opowiedzeniem faktu ma jako cel wywołanie zainteresowania. Np.: „Zaraz opowiem o zachowaniu się waszego kolegi. Posłuchajcie uważnie i powiedzcie, czy nie postępujecie czasem w sposób podobny?"

„Dziś nie będę wam czytała, lecz opowiem wydarzenie z życia naszej klasy. Proszę zgadnąć, którzy koledzy są bohaterami tego opowiadania. Jak wam się wydaje, czy słusznie postąpili?"

Niewymienianie nazwisk bohaterów nie tylko wzbudza zainteresowanie, lecz, po pierwsze, pobudza do samoanalizy, a po drugie, stanowi silniejsze przeżycie dla innych bohaterów, którzy z niecierpliwością i niepokojem oczekują ujawnienia swych nazwisk. Autor wysuwa zagadnienie: „Czy każde wydarzenie z życia dzieci w domu czy w klasie może być przedmiotem otwartego omawiania? Rzecz jasna, że nie" — odpowiada. Oto przykład: W klasie II zginęła książka z języka ojczystego — nowy, ilustrowany podręcznik. Po kilku dniach okazało się, że podręcznik znajduje się u Ali, cichej i posłusznej dziewczynki, która dotychczas bardzo dobrze się zachowywała. Nauczycielka postanowiła nie nadawać sprawie rozgłosu i pomówić z dzieckiem osobiście. Ala przyznała się otwarcie: „Wzięłam książkę, by tylko obejrzeć obrazki, bo są bardzo ładne, a kiedy zaczęto szukać, bałam się powiedzieć, by mnie nie przezywano złodziejką". Dziewczynka długo płakała zapewniając nauczycielkę, że nie ukradła, lecz wzięła „tylko dla popatrzenia".

Sprawa wymagała taktu pedagogicznego. Nauczycielka szybko zdała sobie sprawę z motywów, jakimi kierowało się dziecko zabierając cudzą książkę. Środowisko, w którym Ala się wychowywała, nie wykazywało zrozumienia dla jej za-

interesowań estetycznych. Nauczycielka podarowała dziecku egzemplarz podręcznika i powiedziała: „W przyszłości nie bierz sama cudzej książki, nawet dla popatrzenia się".

Wypadek ten nie był omawiany w klasie. Dzieci nie zrozumiałyby właściwych pobudek koleżanki i byłyby ją potępiły.

Ale i pozytywne wypadki nie wszystkie nadają się do zbiorowego omawiania w klasie. Należy wybierać tylko te, które swym poziomem etycznym przewyższają poziom etyczny klasy.

W dalszym ciągu swych rozważań autor poddaje głębokiej i gruntownej analizie radziecką literaturę piękną dla dzieci oraz dziecięce filmy i sztuki teatralne nadające się jako materiał do pogadanek wychowawczych w szkole podstawowej.

Ida Altszuler

KRONIKA CZECHOSŁOWACKA

Z CZECHOSŁOWACKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ

Nowy numer „Pedagogicka Revue" (rocznik III. numer 1—2, Praga listopad 1949, str. 224) przynosi sporo interesującego materiału. Należy podkreślić przede wszystkim ambitne wysiłki redakcji czasopisma „Pedagogicka Revue", aby stało się ono kuźnicą nowej myśli wychowawczej. W numerze omawianym na podkreślenie zasługują następujące prace: I. Artykuły: 1. dr Jirina Popelova-Otahalova — Cechy nowej pedagogiki; 2. dr Józefa Linhart — O powstaniu i rozwoju świadomości ze stanowiska materializmu dialektycznego; 3. Jarmila Prochazkova — N. K. Krupska i wychowanie; 4. dr Józef Hedrich — O znalezionym, nowym dziele J. A. Komenskeho; 5. Emanuel Strnad — Projekt reformy szkoły ludowej w latach 1848 — 1949 i początek walki o wykształcenie socjalistyczne; 6. dr inż. L. Muzikova — Rozwój poglądów na wykształcenie kobiety jako wyraz społeczno-ekonomicznych stosunków; 7. dr Antonin Robek — Pochodzenie społeczne uczniów szkół średnich na ziemiach czeskich w latach 1890 — 1947; 8. dr Jiri Kabele, dr Vlasta Drehalova — Selekcja uczniów przy wstępowaniu do szkoły zawodowej; 9. inż. J. Hanzlicek, A. Kunc, inż. J. Pospisil — Koordynacja nauczania teoretycznego z praktyką w zakładzie pracy w podstawowej szkole zawodowej. II. Przegląd zagadnień: 1. N. F. Poznański — Materialistyczne pojmowanie roli dziedziczności, środowiska i wychowania w rozwoju i kształtowaniu się człowieka; 2. I. N. Kazancew — Metody nauczania w szkole radzieckiej; 3. dr Vera Hladka — Przyrost na wadze dzieci czechosłowackich i polskich w czasie wakacji letnich. III. Z zagranicy: 1. E. Miedynskij — Przygotowanie nauczycieli w ZSRR; 2. L. Grivkow — Troska o nauczyciela w ZSRR; 3. Endre Gulyas — Reforma szkoły średniej na Węgrzech; 4. Samuel Grünberger — Wychowanie kolektywne w Izraelu; 5. Frantisek Sesna — Szkoła amerykańska i wychowanie w służbie kapitalizmu.

Wśród wymienionych artykułów zasługuje na szczególne omówienie artykuł dr J. Popelovej-Otahalovej pt. „Cechy nowej pedagogiki". We wstępnej części artykułu autorka rozważa zagadnienie reedukacji.

„Najbardziej znamiennym rysem nowej pedagogiki jest to, że przekracza ona granice wytknięte przez minione stulecia.

Wychowanie wykroczyło poza granice wychowania tylko szkolnego czy tylko rodzinnego wychowania dzieci i stało się reedukacją wszystkich. Żyjemy w czasach, kiedy zmieniają się nie tylko stosunki gospodarcze, polityczne, społeczne, technika i cywilizacja, ale kiedy razem z nimi, tworzącymi proces wzajemnych wpływów, zmienia się także człowiek. W tym procesie nieuniknionym niektórzy odpadną jak plewy, ale są i tacy, a tych jest dużo, którzy w żarnach dziejowych zmienią się na dobrych, pięknych ludzi nowego świata. Wszyscy są wychowywani przez wszystko. Usunięta została niedawna jeszcze izolacja pedagogiki, tej pedagogiki, która dawała wskazówki, jak wychowywać dzieci przy pomocy ustalonych metod pedagogicznych i tak długo, dopóki te dzieci nie opuściły progu szkolnego, dopóki nie zabrzmiał po raz ostatni dzwonek szkolny. Zależność wszystkiego od wszystkiego jako zasada dialektyczna obowiązuje także w wychowaniu". W części dalszej „Przeświadczenie o możliwości wychowania człowieka" autorka pisze: „Zasadniczym faktem, który oddziaływa na dzisiejszą pedagogikę, jest szybka i podstawowa reedukacja wszystkich we wszystkim i przy pomocy wszystkich środków. Ten fakt przekonywa nas w stopniu daleko wyższym niż dotychczas o możności wychowania człowieka. Nie tylko dzieci, ale i dorosłych można wychowywać. Fakt tak ścisłego związku wychowania z życiem wynika konsekwentnie z pierwszej zasady materializmu dialektycznego, która stwierdza, że wszystko, co organiczne, zależy wzajemnie od siebie, to z drugiej zasady dialektyki głoszącej, że wszystko się zmienia, wynika przeświadczenie o możności wychowania człowieka. Zmieniają się stosunki, a z nimi zmienia się człowiek, zmienia się spontanicznie i jest zmieniany celowo.

Człowiek zmienia się w istocie swojej, a teoria i praktyka wychowania, jeśli nie są głównym i decydującym czynnikiem tej zmiany, to na pewno wpływają na tę zmianę, ułatwiają ją, przyspieszają.

Ów pedagogiczny optymizm jest uzasadniony tym, że wychowanie może operować takimi środkami, jakimi nigdy dawniej się nie posługiwało. Ponadto pedagogiczny optymizm wykazuje następujące błędy dawnej pedagogiki:

1) błąd deterministycznego (raczej fatalistycznego) ilorazu inteligencji,
2) błąd deterministycznej (fatalistycznej) niezmienności właściwości psychicznych,
3) błąd determinizmu (fatalizmu) środowiska,
4) błąd dualizmu między tym, co jest, a tym, co ma być.

1. Istniało domniemanie, że inteligencję człowieka można zmierzyć i określić stałą liczbą I Q. Liczba ta nie ulega zmianie z wiekiem, zatem I Q obciąża dziecko jako niezatarte znamię. Przy pomocy testów wykazywano, że podział ludzi na podstawie ilorazu inteligencji na ogół odpowiada podziałowi według zawodów. Z faktu, że ludzie z tzw. wyższych zawodów mają wyższy iloraz inteligencji, a ludzie z tzw. niższych zawodów mają niższy iloraz inteligencji — wyprowadza się usprawiedliwienie podziału na klasy społeczne. Zjawiska przedstawione pozostają w podstawowej sprzeczności z poglądem słusznym, który wyjaśnia, że lepsze środowisko społeczne wpływa na większy rozwój uzdolnień, a zatem kapitalistyczny ustrój jest niesprawiedliwy, gdyż zniusza ogromną większość ludzi do bytowania w takich warunkach, które utrudniają i hamują rozwój psychicznych uzdolnień.

2. Z tym wiąże się błąd, głoszący fatalną niezmienność właściwości psychicznych. Psychologia zachodnia była i jest w zasadzie statyczna. Operuje ona „niezmiennymi" właściwościami psychicznymi człowieka. Nazywa właściwościami kostytucjonalnymi te cechy psychiczne, które wytwarzają i które warunkują stosunki gospodarcze i społeczne, stosunki ulegające zmianie i wpływające na zmianę tychże cech psychicznych. W Związku Radzieckim panuje przeświadczenie o zmienianiu się człowieka. To przeświadczenie jest zgodne z postawą dialektycznego i historycznego materializmu. Rozwój stosunków produkcyjnych postępuje szybko naprzód. W następstwie tego rozwoju, z pewnym określonym opóźnieniem w stosunku do tego rozwoju, zmienia się człowiek. Pozostawienie człowieka w tyle, potraktowanie go jako muzealnego zabytku starych czasów byłoby postępkiem niehumanistycznym. Dlatego trzeba go przekształcić, postawić go w warunkach nowej rzeczywistości. Stąd brak liberalnego stosunku do pracowników naukowych, którzy uparcie posługują się starymi metodami i równie uparcie bronią starych przesądów, starego poglądu na świat. Ten brak liberalnego stosunku, który na zachodzie rozumie się jako ograniczenie swobody nauki, podyktowany jest przeświadczeniem o możliwości zmieniania człowieka, o możliwości poznania i naprawienia swoich błędów na drodze krytyki i samokrytyki, o możliwości tworzenia wiedzy żywej, a nie martwej i sprowadzającej martwotę. Nie tolerować błędów, ale naprawiać je — to dewiza nowego humanizmu. Patrzeć na człowieka jako na coś, co nie zmienia się, oznaczałoby patrzeć na niego jako na coś martwego.

3. Naukowy socjalizm uczy, że byt człowieka określa świadomość człowieka. Ale ów byt nie jest niezmienny. Jest on nieustannym ruchem. Środowisko nie jest niezmienną formą kształtującą ludzi. Środowisko również ulega zmianom. Determinanty są determinowane. Twierdzenie, że człowiek est zależny od stosunków, w których żyje, miało dla minionej pedagogiki następstwa w postaci pesymistycznego fatalizmu. Minionа pedagogika utrzymywała, że 1) przez wychowanie niewiele zdołamy uczynić, ponieważ człowieka kształtują wpływy dziedziczności i środowiska; 2) człowiek ugina się pod ciężarem wpływów, które wykrzywiają i gniotą go.

Stosunki zmieniają się i człowiek wraz z nimi zmienia się. Jest coraz lepiej i człowiek staje się lepszy. Oczywiście nie należy tego rozumieć hedonistycznie, na sposób amerykańskiego standartu, nie należy tego rozumieć jako podnoszenia się tylko poziomu życia materialnego. Lukacz tak mówi o tym: „Ruch robotniczy wyrwie ludzi z tępoty ich życia, wychowa ich na uświadomionych bojowników o oswobodzenie całej ludzkości, uczyni z nich harmonijnych, szczęśliwych ludzi.

Brzemię losu robotniczego, męka, więzienie, wygnanie — oto czynniki, które mają zasadnicze znaczenie w tym procesie".

Przypomnijmy tu znowu słowa Lenina z „Dwóch taktyk" o wychowawczej sile wstrząsów rewolucyjnych. A ile napisano o wychowawczej sile wielkiej wojny narodowej!

Zmiana warunków materialnych życia staje się mocnym środkiem wychowawczym. Nauczyciel, znający jako środek wychowawczy książkę, swoje słowo, najwyżej swój osobisty przykład, notes i dokładną skalę różnych kar (indywidualnie, przed klasą.., itd.), widzi nagle nowe gigantyczne wychowanie posługujące się tak potężnymi środkami, jak zakładanie przedsiębiorstw, planowanie dyzlokacji przed-

siębiorstw przemysłowych, wychowawczą siłę wspólnego odżywiania się, wspólnych wczasów, ruchu stachanowskiego, ruchu przodowników pracy, zobowiązań przedzjazdowych i wiele innych środków nieznanych zupełnie pedagogice XIX i XX wieku.

Podobnie dzieje się z fatalizmem dziedziczności. Miczurinowsko-łysenkowska teoria odnosi się przede wszystkim do świata roślinnego. Jej twórcy jak najbardziej krytycznie odnoszą się do mechanicznego przeniesienia teorii na teren innych nauk. Fatalizm dziedziczności u człowieka w zakresie pedagogiki został mechanicznie przejęty ze świata białej i czerwonej fasoli, świata białych i czarnych królików. Obalenie determinizmu dziedziczności na tym terenie, z którego przeniesiono go na grunt pedagogiki, musi mieć następstwa w odniesieniu do pedagogiki.

Socjalistyczna pedagogika oczywiście nie będzie pokonywać fatalistycznej teorii o przemożnym wpływie dziedziczności i środowisku złudnym indeterminizmem, podkreślaniem wolności osobowości, nadrzędnością ducha nad materią i wyzwoleniem ducha z determinizmu praw materii. Tak czynią różne kierunki idealistycznej filozofii wychowania. Poznając prawa rządzące dziedzicznością i środowiskiem, zdobywamy panowanie nad nimi i w ten sposób zdobywamy nowe środki, pozwalające na wytknięcie kierunku wychowania. Zmiany gospodarcze, społeczne, polityczne są zasadniczymi czynnikami wychowania.

4. Z tych głównych cech nowej pedagogiki wypływa odrzucenie innego błędu pedagogiki wczorajszej, tj. odrzucenie błędu dualizmu między tym, co jest, a tym, co ma być. Dualizmu między ideałem a rzeczywistością, w zakresie klasyfikacji nauk, dualizmu między tzw. normatywnymi dyscyplinami pedagogicznymi, etyką, filozofią wychowania a między pedagogiką opisową. Z metafizycznego, statycznego pojmowania obciążonego przeświadczeniu o nie zmieniającej się prawidłowości tego, co jest, trzeba znaleźć i wskazać wyjście. Wyjściem tym jest wyższa płaszczyzna tego, „co ma być". Dialektyczne pojmowanie nie potrzebuje takiej połowiczności. Nie zna dwóch równin, tylko jeden nieustanny rozwój, nieprzerwane powstawanie i zanikanie. Nie ma zatem dualizmu dwóch rzeczywistości i nie ma przepaści między nimi, istnieje tylko dialektyczne napięcie między umierającym i rodzącym się. Pedagogika staje się tutaj nauką rozwojową w znaczeniu zupełnie innym niż w okresie pozytywizmu. Dialektyczny rozwój pokazuje, co powstaje i co zanika, pokazuje konieczność powstawania i zanikania, konieczność walki z zanikającym i walki o powstawanie, pokazuje nasze miejsce w tych zapasach. Nie ma dwojakiego poznania: naukowego — tego, co jest, i filozoficznego — tego, co ma być. Jest jedno dialektyczno-materialistyczne poznanie tego, co powstaje i zanika. Bojowe miejsce pedagogiki jest po stronie tego, co powstaje".

Artykuł „Rozwój poglądów na kształcenie kobiety" stanowi ciekawy przyczynek do historii szkolnictwa czeskiego. Autor bardzo szczegółowo omawia szkoły żeńskie, powstałe w różnych latach i równie dokładnie przedstawia poglądy pisarzy i działaczy na kwestię wykształcenia kobiet. W szczególności autor zwraca uwagę na Budec, szkołę żeńską założoną przez dra Amerlinga w roku 1844, na Miejską Wyższą Szkołę dla Dziewcząt (1860r.), Szkołę ZVSC (Zensky Wyrobni Spolek Cesky) założoną w r. 1871, na otwarcie w roku 1891 pierwszej piątej klasy żeńskiej gimnazjum Minerwa, na powstanie w roku 1902 liceum żeńskiego, sześcioletniej szkoły średniej dla dziewcząt.

Wzmianka, że zawód nauczycielski był pierwszym „wyższym" zawodem dostępnym kobietom oraz szereg uwag ogólnych o sytuacji kobiet w różnych okresach historii wyczerpuje treść artykułu.

Godnym przypomnienia jest artykuł „Socjalne pochodzenie uczniów szkół średnich na ziemiach czeskich w latach 1890 — 1947". Wnioski autora potwierdzają ogólnie przyjętą opinię o klasowym charakterze szkoły średniej ośmioletniej. Ciekawe w tym artykule są dane statystyczne.

Liczebność teoretyczna i liczebność rzeczywista uczniów szkół średnich, pochodzących ze środowiska właścicieli pozwala twierdzić, że wszystkie dzieci obszarników, bogatych chłopów, kamieniczników itd. dostawały się do szkół średnich. Podobną opinię można ustalić w odniesieniu do dzieci urzędników, które razem z dziećmi właścicieli stanowiły od 71,8% do 74,8%. Niemal $^3/_4$ młodzieży szkół średnich, to synowie i córki kapitalistów, względnie ludzi służących kapitałowi i państwu kapitalistycznemu. Ta młodzież stwarzała atmosferę w szkole. Jeżeli do tej liczby 74,8% dodamy 14,2% młodzieży, pochodzącej ze środowiska niższych funkcjonariuszów, dla których linia awansu społecznego zmierzała do celu takiego samego, jaki wytknęły sobie dzieci urzędników, to wyraźniej i jaśniej zobaczymy profil ideowy szkoły średniej i w związku z tym bardziej zrozumiały się stanie proces deklasowania się dzieci robotniczych, uczęszczających do szkoły średniej. 11% dzieci proletariatu w gimnazjum to strata grupy dość licznej ilościowo i bardzo ważnej jakościowo na rzecz wrogiej klasy społecznej. Charakterystycznym przykładem wyrażonej opinii jest Franciszek Palacky, znakomity historyk i budziciel narodowy, syn ubogiego nauczyciela wiejskiego, a w wieku dojrzałym przywódca bogatego mieszczaństwa czeskiego.

W dziale „Przegląd zagadnień" zamieszczono przekład z języka rosyjskiego artykułu N. F. Poznańskiego, członka-korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych RSFRR. Artykuł nosi tytuł „Materialistyczne pojmowanie roli dziedziczności środowiska i wychowania w rozwoju i kształtowaniu się człowieka". Oto fragmenty artykułu:

„W jednej z ostatnich swych prac „Człowiek i jego działalność" (Man and his works) z roku 1943 Thorndike pisze o „genach wiedzy" i twierdzi, że „wychowanie nie ma wpływu na geny i właściwości uzyskanych nie dziedziczymy". Autor znowu powtarza swoją „teorię" instynktów i usiłuje wykazać, że stosunki opierające się na opanowywaniu i podporządkowywaniu są instynktowymi formami ludzkiego zachowania. Polityczny sens podobnych „teorii" jest oczywisty.

„Jak wykazało miczurinowskie zrozumienie dziedziczności, własność dziedziczenia i tworzenia dziedzicznych zmian posiadają nie tylko płciowe komórki, ale i wszystkie komórki organizmu. Takie ogólne rozwiązanie zagadnienia dziedziczności w odniesieniu do człowieka otwiera przede wszystkim szerokie perspektywy fizycznego doskonalenia ludzi nie na drodze przesławnej „eugeniki", dzielącej jednostki na „pełnowartościowe" i „niepełnowartościowe", ale na drodze rozumnie zorganizowanej pracy człowieka i systematycznie realizowanego wychowania fizycznego.

Wśród dziedzicznych zmian człowieka najgłębszymi i najważniejszymi są te, które powstają w czasie pracy ludzkiej. To jest zupełnie zrozumiałe, ponieważ praca jest podstawowym warunkiem ludzkiej egzystencji. „Praca stworzyła człowieka" — mó-

wi Engels. „Najdoskonalsze narzędzie człowieka — ręka — mówi dalej — jest równocześnie produktem jego pracy".

„Oddychanie i odżywianie są wspólną dla ludzi i zwierząt formą wymiany materii z otaczającą przyrodą. Człowiek posiada specyficzną formę wymiany materii z przyrodą, wymiany określonej pracą. Marks definiuje pracę jako „proces, odbywający się między człowiekiem a przyrodą, proces, w którym człowiek przez swą własną czynność przeprowadza wymianę materii między sobą a przyrodą, kieruje tą wymianą, kontroluje ją".

„Marksistowska nauka znalazła źródło zła w życiu ludzi, nie w „genach", ale w warunkach ich życia".

„Burżuazyjni psychologowie i pedagogowie w większości podkreślają fatalny wpływ biologicznego czynnika na los człowieka, natomiast wrodzone właściwości uzasadniają dziedzicznością. W następstwie tego talenty rozwijające się w ludziach są teoretycznie majątkiem jakiejś rodowej arystokracji swego rodzaju, praktycznie jednak są przywilejem klas panujących i kolonizatorów.

Marksistowska nauka uznaje różnicę między ludźmi rodzącymi się. Nie widzi jednak w tych wrodzonych właściwościach zapowiedzi tych przyszłych zdolności i talentów, które uzyskuje człowiek w swoim życiu.

Indywidualne różnice między ludźmi wyrażają się w istnieniu określonej organizacji cielesnej i w istnieniu — tejże organizacji odpowiadających — naturalnych ludzkich sił życiowych. Siły te, jak mówi Marks, istnieją w nas w postaci uzdolnień. Nie każdy może być Rafaelem, a tylko ten, „w którym jest Rafael" (Marks). To jednak nie oznacza, że każdy, w którym jest Rafael, będzie Rafaelem. Los rafaelowskich uzdolnień zależy od życiowych warunków i wychowania jednostki. Marks powiedział, że „początkowa różnica między tragarzem i filozofem jest mniejsza niż między psem podwórzowym a chartem. Przepaść między nimi wykopuje różnica pracy".

„Znamy dobrze słowa wielkiego rosyjskiego pedagoga K. D. Uszyńskiego o silnym i wielostronnym wpływie przyrody na dziecko. Idea ważności przyrody w wychowaniu otrzymuje nową, głębszą treść w świadomości pedagoga-marksisty. Jeżeli praca jest procesem, który człowiek kontroluje i którym kieruje, procesem wymiany materii między człowiekiem i przyrodą, jeżeli człowiek dlatego, że zmienia otaczającą go przyrodę, zmienia i swoją naturę biologiczną, to jasne jest, jak ogromne znaczenie posiada przyroda w procesie rozwoju człowieka".

„W naszym kraju powstała nowa i oryginalna forma wychowania dziecka przy pomocy przyrody. Jest to ruch młodych przyrodników. Ogarnął on miliony dzieci. Teraz nadszedł nowy etap w rozwoju tego ruchu. Etap ten może stać się ogromnym skokiem, jeżeli szkoła, jeżeli pedagogowie i społeczeństwo radzieckie ustosunkują się do tego ruchu w sposób właściwy".

W dziale informacji zagranicznej zamieszczono artykuł Endre Gulya's o reformie szkoły średniej na Węgrzech. Szkoła podstawowa ma osiem roczników nauczania.

Na ośmioletniej szkole podstawowej opiera się czteroletnia szkoła średnia, gimnazjum. Gimnazja dzielą się na dwie wielkie grupy.

Do pierwszej grupy należą gimnazja ogólne z sekcją humanistyczną i sekcją realną. Do drugiej grupy należą gimnazja zawodowe, które dzielą się na grupy na-

stępujące: 1. gimnazja pedagogiczne, 2. gimnazja polityczno-gospodarcze, 3. gimnazja przemysłowe, 4. gimnazja rolnicze.

W dziale informacji zagranicznej znajduje się też artykuł Samuela Grünbergera „O kolektywnym wychowaniu w Izraelu". Ruch ten ma dwudziestoletnią tradycję, wypróbowane metody pracy i ogarnia ponad 100 kolektywów i 10 000 dzieci.

W dziale „Przegląd książek" zamieszczono szczegółowe recenzje następujących książek:

1. N. D. Lewitow — Oczerki Piedagogiczeskoj psichologii — drugie wydanie, Moskwa 1948, stron 164.

2. E. W. Gurjakow — Psichologiczeskije osnowy uprażnienij pri obuczenii piśmu — Moskwa 1948, stron 100.

3. P. I. Suworowa — Szkolnyj ekspierimient w kursje anatomii i fizjologii czełowieka — Moskwa 1948, str. 136.

4. Report of the working party on the recruitment and training of nurses — London 1947.

5. Ofakim (Horyzonty), czasopismo hebrajskie poświęcone wychowaniu kolektywnemu, redaktor dr Cvi Zohar.

W rubryce „Sprawozdania i uwagi" zamieszczono: 1. list VUP do prof. Kairowa, ministra oświaty ZSFRR i odpowiedź prof. Kairowa, 2. artykuł „Testament pedagogiczny Makarenki", 3. artykuł „Pięćdziesiąta rocznica urodzin dyrektora VUP, dr J. Vani, 4. Sprawozdanie z IV konferencji OPS (powiatowe konferencje pedagogiczne) i nauczycieli — pionierów wychowania socjalistycznego, 5. Sprawozdanie z IV konferencji Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich w Warszawie, 6. Sprawozdanie z Kongresu Pedagogicznego w Lipsku, 7. Wykaz radzieckich czasopism pedagogicznych.

Wilold Witkowski

680

RUCH PEDAGOGICZNY

ROCZNIK XXXII

T R E Ś Ć

ARTYKUŁY str.

Aleksander Lewin — Antoni Makarenko — teoretyk wychowania komunistycznego 130

N. K. Krupska — Dzieła Marksa, Engelsa, Lenina, Stalina, które powinien znać każdy nauczyciel . 102

Antoni Makarenko — Rodzina i wychowanie dzieci 153

Kazimierz Mariański — Nowe perspektywy teorii pedagogicznej . 6

Kazimierz Mariański — Nowe programy — orężem przełomu wychowawczego 198

Kazimierz Mariański — Wielki pedagog 250

Zygmunt Myslakowski — Podwójna geneza procesu wychowawczego 23

Zygmunt Myslakowski — Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie 164

Władysław Ozga — Problemy planowania w dziedzinie oświaty 41

S. M. Riwes — Przodująca rola wychowania komunistycznego w kształtowaniu osobowości . . . 285

Maria Einhorn-Susułowska — O typowych błędach wychowawczych . 180

Michał Szulkin — Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w ZSRR 309

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

Fryderyk Engels — O metafizycznym i dialektycznym sposobie myślenia 214

str.

J. Stalin — Młodzież musi posiąść wiedzę . . . 323

J. Stalin, A. Żdanow, S. Kirow — Uwagi o konspekcie podręcznika „Historia ZSRR" 326

J. Stalin, A. Żdanow, S. Kirow — Uwagi o konspekcie podręcznika „Historia nowoczesna" 329

KRONIKA POLSKA

Wacław Wojtyński — Z frontu walki o przełom w szkolnictwie . 221

Wacław Wojtyński — Z obrad IV Konferencji Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich w Warszawie 227

KRONIKA RADZIECKA

Ida Altszuler — Kronika pedagogiczna ZSRR 116

Ida Altszuler — Z radzieckiej prasy pedagogicznej . . 234

Ida Altszuler — Współpraca Instytutu Nauczycielskiego z czynnymi nauczycielami 332

Żanna Kormanowa — Z radzieckich czasopism pedagogicznych 111

KRONIKA CZECHOSŁOWACKA

Witold Witkowski — Czechosłowacka prasa pedagogiczna . 242

Witold Witkowski — Z czechosłowackiej prasy pedagogicznej 337

KRONIKA NIEMIECKA

Drisz — Problemy wychowania i oświaty w projekcie konstytucji Niemieckiej Rady Ludowej 119

KRONIKA ANGLOSASKA

Kazimierz Mariański — Szkoła amerykańska w służbie imperializmu 245

BIBLIOGRAFIA

Michał Ambros — Bibliografia pedagogiczna (1948) . . 125

KSIĘGOZBIÓR PEDAGOGA

Gurman W., Kołbanowski W. i Gelmont A. — TRZY ROZPRAWY O MAKARENCE (Str. 55) . . . . . 100.—

Halaunbrenner M.—ĆWICZENIA PRAKTYCZNE Z FIZYKI (Str. 318) 500.—

Huber J. — JAK WYKONAĆ SAMEMU POMOCE NAUKOWE ZE SZKŁA I INNYCH MATERIAŁÓW. Wyd. II, rozszerzone i uzupełnione (Str. 240) . . . . . 500.—

Kairow J. — PEDAGOGIKA. T. I (Str. 230) . . . . . 200.—
PODSTAWOWE ZAGADNIENIA SPOŁECZNE. Wybór tekstów. Oprac. J. Siwek. Wyd. II (Str. 413) . . . . . 200 —

Radwan Wł. — PROBLEMY KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO. (Str. 118) . . . . . 225.—

Rowid H. — PODSTAWY I ZASADY WYCHOWANIA (Str. 351) 420.—

Supranowicz P. — O WYBORZE ZAWODU. (Kompletny wykaz szkół zawodowych oraz zawod. kursów dokształcających dla dorosłych). (Str. 255) . . . . . 320.—

Szuman St. — ROZWÓJ PSYCHICZNY DZIECI I MŁODZIEŻY. (Str. 80) . . . . . 200.—

Wasilewska W. — HISTORIA JEDNEGO STRAJKU. (Str 189) . . 240.—
Z DOŚWIADCZEŃ SZKOŁY NR 110 W MOSKWIE. (Str. 48) . . 100.—

UKAZAŁY SIĘ NOWE KSIĄŻKI:

Makarenko A. — PROBLEMY WYCHOWANIA W SZKOLE RADZIECKIEJ. Tłum. dr J. Wierzbicka. (Str. 104) . . . . . 100.—

Pisariewa Ł. — DZIECI NERWOWE I ICH WYCHOWANIE. Tłum. z ros. Z. Pomianowska. (Str. 79) . . . . . 130.—

Rudniański St. — IDEA WYCHOWANIA SPOŁECZNEGO W DZIEJACH MYŚLI PEDAGOGICZNEJ. Szkice z historii wychowania. Wyd. II. (Str. 175) . . . . . 330.—

NASZA KSIĘGARNIA

Z PRAKTYKI SZKOLNEJ

Bastgen Z. — JAK UCZYĆ JĘZYKA ANGIELSKIEGO	1000.—
Czyżycki W. — INTROLIGATORSTWO	350.—
Gabriel St. i Mazurek J. — PRACE RĘCZNE W SZKOLE PODSTAWOWEJ, cz. I	150.—
Gabriel St. i Mazurek J. — ZAJĘCIA PRAKTYCZNE DZIECKA, cz. II	250.—
Gabriel St. i Mazurek J. — PRACE RĘCZNE W SZKOLE PODSTAWOWEJ, cz. III	300.—
Gotkiewicz M. — NAUCZANIE GEOGRAFII W SZKOLE PODSTAWOWEJ	195.—
Huber I. — JAK WYKONAĆ SAMEMU POMOCE NAUKOWE	500.—
Jeleńska L. — METODYKA ARYTMETYKI I GEOMETRII W PIERWSZYCH LATACH NAUCZANIA	350.—
Jeżewski M. i Fotyma Cz. — NAUCZANIE FIZYKI W SZKOLE PODSTAWOWEJ	520.—
Kacperczyk M. — ŚPIEW W SZKOLE PODSTAWOWEJ	435.—
Krawczyk M. — ŚWIĘTA WYCHOWANIA FIZYCZNEGO W SZKOLE PODSTAWOWEJ	150.—
Krawczyk M. — WYCIECZKI — ICH ZNACZENIE I ORGANIZACJA	210.—
Krawczykowski Fr. — JAK WYKONAĆ PRZYBORY DO ĆWICZEŃ CIELESNYCH	210.—
Kutzner J. — WYCHOWANIE FIZYCZNE W SZKOLE PODSTAWOWEJ	600.—
Mayzner T. — PIEŚNI INSCENIZOWANE	80.—
Nowaczyk St. — JAK UCZĘ HISTORII W SZKOLE PODSTAWOWEJ	180.—
Popławska J. i Batko W. — PIEŚNI-ZABAWY	200.—
Przybyłowicz St. — OGRÓD-PRACOWNIA	150.—
Stawowski J. — ZABAWKI Z PAPIERU	150.—