

ROK XXXII

LIPIEC — WRZESIEŃ

1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

3



NASZA KSIĘGARNIA

T R E Ś Ć N U M E R U

ARTYKUŁY

	Str.
X <i>Aleksander Lewin</i> — Antoni Makarenko — teoretyk wychowania komunistycznego	130
X <i>Antoni Makarenko</i> — Rodzina i wychowanie dzieci	153
X <i>Zygmunt Mysłakowski</i> — Antoni Makarenko jako teoretyk wychowania w rodzinie	164
X <i>Maria Einhorn-Susulowska</i> — O typowych błędach wychowawczych	180
X <i>Kazimierz Mariański</i> — Nowe programy — orężem przełomu wychowawczego	198

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

<i>Fryderyk Engels</i> — O metafizycznym i dialektycznym sposobie myślenia	214
--	-----

KRONIKA

Kronika polska

X <i>Wacław Wojtyński</i> — Z frontu walki o przełom w szkolnictwie	221
X " " — Z obrad IV Konferencji Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich w Warszawie	227

Kronika radziecka

X <i>Ida Allszuler</i> — Z radzieckiej prasy pedagogicznej	234
--	-----

Kronika czechosłowacka

X <i>Witold Witkowski</i> — Czechosłowacka prasa pedagogiczna	242
---	-----

Kronika anglosaska

X <i>Kazimierz Mariański</i> — Szkoła amerykańska w służbie imperializmu	245
--	-----

Redaktor: Zygmunt Mysłakowski

Sekretarz Redakcji: Wacław Wojtyński

Skład Zespołu Redakcyjnego: Zanna 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-92370.

Skład: Zakłady Graficzne „Nasza Księgarnia“ w Warszawie. Zam. 711.

Druk: Zakł. Sal. — Dział Grafiki — Warszawa, Wiślana 6.

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO ZNP
POŚWIĘCONY TEORII WYCHOWANIA

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



A N T O N I M A K A R E N K O

(1888 — 1939)

680

*Numer niniejszy Redakcja poświęca
głównie omówieniu twórczego dorobku
Antoniego Makarenki, wybitnego peda-
goga 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 niezwykle 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”. Absorbują 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 strony 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 idealisci w sensie filozoficznym gotowi są ogłosić siebie bezwzględnyimi zwolennikami i wyznawcami teorii pedagogicznej Makarenki. Takie nieporozumienie może wynikać 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, bohatercko zmagających się z klasami pasożytniczymi.

Ten właśnie humanizm każe Makarence włączyć zespół swoich wychowanków do walki z kulakami 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, krepującego 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 jakiegokolwiek 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. Zacołanie 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 zalamuje się jednak. Wprost przeciwnie. Przepojony do głębi ideałami 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 obowiązuje 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 potępieniem⁵⁾).

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 „prosić ludzkie” 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: nieposób 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 teżę 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 delectuje 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 uprawianych 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.

Zwalozła panujące nagniecznie 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 wywołują 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 zgola odmiennej pedagogiki. Nową teorię pedagogiczną trzeba było stworzyć 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 przejmiecie 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 przewycięży doszczętnie starych teorii i nawyków pedagogicznych panoszących się nie raz pod przykrywką ultrarewolucyjnych haseł. Jako dowód tego może służyć bezkompromisowa walka Makarenki z „bogami Olimpu pedagogicznego”. Była to bezprzykładna i bohaterka walka nowej, kielkującej 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 przewyciężyć 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 asiłowała 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 zmierzających 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, ślepią 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 niezmiennie różnice umysłowe między rasami, że różnym razem 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 chłłoszcze 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 tleszurą osobowości”. Demaskuje świadome uprawianie szkodliwej polityki pod hasłem apolityczności.

Pedagogika burżuazyjna i jej nieodrodne dziecię — pedagogia — 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 belkot, nadal trawi pedagogikę burżuazyjną wywołując na jej zdegenerowanym obliczu przedśmiertne 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 Dewey’a, 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 przełumaczonego 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, czyż w takim razie wylumaczyć 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 oddzielnic, 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-

skiego, 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, rozpędzwszy 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 Makarenko 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 zadowolając 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 Makaronko. 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, swobodnych, 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 pedagogicy 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 bro- ni zasady, że podstawowym obiektem działalności wychowawczej ma być jednostka, a nie grupa. W ten sposób sugeruje się antynomię między po- trzebami ogółu a jednostki. Pedagogika burżuazyjna świadomie zacie- śniała ramy procesu wychowawczego i ograniczała rolę pedagoga.

Centralnym zagadnieniem nowej pedagogiki staje się wychowanie w ze- spole, 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 częścią określonego ze- społu, 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, stawiający rzeczywiście „kopernikowski przewrót” w pedagogice: wychowanie jed- nostki 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 wychowawcze- go 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 naj- lepsi chłopcy — pisze Makarenko — jeśli trafią na kruche formy organi- zacyjne zespołu, łatwo przeistaczają się w dzikie zwierzątko” 27).

Prawidłowa organizacja zespołu jest najlepszą rękojmią osiągnięcia po- żądanych efektów wychowawczych.

Jakież cechy powinien posiadać zespół, by mógł się stać tą podstawową formą organizacyjną, a zarazem i metodą pozwalającą najbardziej sku- tecznie rozwiązywać wielkie i skomplikowane zadania wychowania nowego człowieka?

Zespół w ujęciu Makarenki nie jest przypadkowym zbiorowiskiem lu- dzi 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 ciągle 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 prośbę 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 nierozdzielnie 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 wewnątrz, 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 niezwykle 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 ma 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-

toż 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 kawalku, 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. małoletnimi przestępcami. Książki tej Makarenko, pochłonięty innymi sprawami, nie zdążył opracować. Pozostawione jednak rękopisy uzupełnione materiałami z „Pocmatu” 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 przetrwać 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 nie sposób 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 dyscyplinowania.

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 przewyciężaniu starych poglądów i nawyków.

Stąd wniosek, że „dyscyplinowanym 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 odczynnym i politycznym.

Rzecz jasna, że taka dyscyplina może rozwinąć się tylko w toku uczciwości w zbiorowej, twórczej, rewolucyjnej pracy, w walce o nowy, sprawiedliwy ustrój społeczny.

Makarenko z wielkim talentem umiał kierować uwagę i kipiącą energią 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, zaczęli troską otaczać micie 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 poręczającymi zadaniami.

Przodujący udział w pracach i toczącej się walce klasowej przeobrażał gruntownie i w trybie przyspieszonym 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 zbawicznym wpływie samej ewolucji, na stopniowym stawaniu się człowieka.

W toku rozwoju ewolucyjnego zbierają się, przygotowują wprawdzie pewne przesłanki, zapowiadają się jakiegoś 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 kategoriycznych, 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 zespołowych 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 — „Kuriazan” 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 przewycięzania przeszkód hamujących swobodny rozwój nowego społeczeństwa.

W duchu walki klasowej wychowywał swoich kolonistów i komunistów, 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, morny myślenia, tradycje, z chwilą gdy rozpoczynały one krępować naturalny stały pęd naprzód swobodnego ludzkiego zespółu.

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 niewątpliwą, niekiedy wielką wartość" (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 najważniejsze 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 nierozzerwalnie związany z praktyką budownictwa ustroju społecznego — jest systemem, który w s w y m c a l o k s z t a ł c i e 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 przewyciężyć najbardziej nawet ujemnie

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 znajdują się w rękach państwa socjalistycznego, gdy współdziałają z postępowym rozwojem społeczeństwa, stają się czynnikiem warunkującym i przyspieszającym rozwój aktywnych, twórczych sił budujących nowy ustrój, zapewniają zwycięstwo nowego nad starym.

1. Makarenko, Izbrannyje pedagogičeskie prozvedienija 1946 g., str. 159.
2. Komarowski B. B., Makarenko, Sowietskaja pedagogika, N 3, 1941 g.
3. Makarenko, Pedagogičeskie 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. oczěrki, 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, 1. I, str. 8.
25. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 90.
26. Makarenko, Pied. socz., 1948, str. 90.
27. Makarenko, Poemat ped., 1. III, str. 8.
28. Makarenko, Izbr. pied. proiz., 1946, str. 30.
29. Makarenko, Poemat ped. 7. II, str. 185.
30. Makarenko, Poemat ped. 7. III, str. 201—202.
31. Makarenko, Poemat ped., 7. 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 uczytelskich 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

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 poświęcałem 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 pedagodzy 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 „Społecznicza”. W skrócie był on opublikowany w nrze 14/30387/ z dn. 29.III.1944 r. „Uczitelskoj 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: „Deleguję mnie w celiach 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 przychodziliby 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 łąy, 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 syni 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 oburwie swemu synowi czyściecie?

— Tak.

Kończę naszą rozmowę tymi słowy:

— Do widzenia. Siadźcie 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. Jakż 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, uniciejący 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 przecieź 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 przecieź nie może zjeść 10 kilogramów chleba i pysnić 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 „cieple 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 zawstydzia. 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 zachwycaли się żadną zbyteczną „filozofią” słowną, potrafimy zawsze powiedzieć, jakimi powinny być nasze dzieci. Każdy powie: ja chcę, żeby syn był zdolny do bohaterских 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 pomocnicze 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 chwytá jakiś 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.

4 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 wychowują.

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 pracą dla społeczeństwa, z poświęceniem wykonywaną, a naszym szczęściem osobistym — tym, co my bierzemy od społeczeństwa. Jakąkolwiek metodę wychowania rodzinnego wybierzymy — 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 w y c h o w a n i e człowieka odbywa się dalej, kształtowanie jednostki odbywa się dalej; ale z reguły zaczynacie zbierać owoce swojej pracy z okresu życia do piątego roku życia¹). Dlatego też problem miary surowości i pobłażania w okresie do piątego roku życia jest problemem nader ważnym. Często pozwala się dziecku kapryścić 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 chwytą, nie daje spokoju swym pytaniom. 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 postępować 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 hysterii.

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 „wynosi 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 życie 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, pomysowości 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 — nuntowały; 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 przyzwyczajają 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 zwracacie 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 wiedzieć, 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 lotnisku 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.

Spotkanie znajomych, którzy mają dzieci, i wiecie, jak dzieci wyrażają miłość do rodziców. W niektórych rodzinach — to stałe pieszczoty i czule 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 zewnętrznym chłodnym stosunku zajaśnieje kochające spojrzenie.

Oto prawdziwy syn, który kocha rodziców. Umiejętność kształcenia uczuć miłości szczerzej, prawdziwiej, z całego serca, przy jednoczesnym umiarze w wyrażaniu tej miłości, żeby miłość ta nie została zastąpiona uczuciem powierzchownym, formą zewnętrzną — 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 pownego 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. Podejrzanie padło na chłopaka. I obie te rodziny, bardzo kulturalne i w zupełności odpowiedzialne za swoje postępowanie, nagle 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 wzięłeś i nie pozwalaj, by cię więcej pytano o nie.

A na osobności pomówilem z rodzicami:

— Zaprzeście 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 wzmóście 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 — kradzieżą. Jeżeli wasze dziecko dokładnie wie, co może wziąć bez pytania, a o co musi wpieryw 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 wyciągnąć z domu albo na odwrót — jeżeli nie można wyciągnąć 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 zaszczerpia 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 uodpornia przed złodziejstwem.

Mówiłem tu o rzeczach, które uważam za najważniejsze w naszej pracy wychowawczej, jakimi są: wycucie miary w miłości i surowości, w naszym 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.

tlum. 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, przekonują 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 najoiekawszych 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 esesnastu 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 rozcięnczo-

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: wychowanie 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, namiętym, burzliwym, zamilowanym w przygodzie intelektualnej i ryzyku. Każda jego książka, każda niemal wypowiedź wyrasta z jakiejś pasji — toteż i dla czytelnika jego życie i twórczość są pasjomujące. Jest pasjonujący, podobnie jak i jego wielki poprzednik — Lew Tolstoj — także pedagog; tylko że o ile Tolstoj zabląkał 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 toczzonej 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 pogadańek, które Makarenko wygłosił w radio.

Czytelnikowi polskiemu Makarenko jest znany głównie jako autor „Pocmatu 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 wół wojskową oraz z pracą produkcyjną¹⁾.

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 przysyłało.

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. Tolstoj 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 Tolstoja mogło to być wyrazem negatywnego stosunku do rosyjskiej monarchii. Wiadomo również, że sam Tolstoj nie podtrzymywał w późniejszym okresie swego paradoksu.

W dobie rozkładu państwa kapitalistycznego i równoległe 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 częściowych 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 rozstrzygnięcie o życiu lub śmierci dziecka należy do zgromadzenia starszych rodu, a nie do ojca, którego postanowienie 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 formuluje 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 „włcza moralność” (homo homini lupus); ideologie propagujące w takim społeczeństwie postulatory „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 odczytany 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 pedagogii 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 jednakże w przybliżeniu funkcje, spaja się nie prostą przyjaźnią, ale zbiorową odpowiedzialnością w pracy, udziałem wszystkich w pracy kolektywu”²⁾. Definicja ta przesuwając 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 etycznościach. 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 kolektywowie, 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 zaniknięte w nieustannej terażniejszości. 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 uamiętny rozmach w przyszłość²⁾.

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 przeszłościowych, w izolacji od rozwijającej się materii społecznej, nie może prowadzić do najgłębszej radości. Mickiewiczowski: „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 sztuki 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 zwięża 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 rówieśnym. 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 rękojmi¹⁾. 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. Przeciwno temu nadmiarowi nacechowanych emocją czynności wychowywania, opieki, wyręczania, zapobiegania

1) W pracy pt. „*Podwójna geneza procesu wychowawczego*”, *Ruch Ped.*, zes. 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 nasie 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 społeczności przez wejście energiczne w kręgi wychowawcze i społeczne pozarodzinne¹⁾. 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, współżycząc dalej formalnie, w istocie tworzą sobie równoległe, niezależne pasma życiowe, albo współżycie rozkłada się całkowicie i jedno z małżonków odchodzi, względnie oboje postanawiają się rozjeść.

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 nozuc 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 rozmaclu 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. Istnicją jednak rodziny, w których rodzice albo zupełnie nie dbają o te rzeczy i błędzą 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.

Przed 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-

łając do krótkiego, zwięzłego tekstu autora¹⁾). Trzeba dodać, że analiza Makarenki jest słuszna nie tylko w odniesieniu do rodziców i wychowywania 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 postępów — 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 szczył 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. Wpływają one z głębokiego pojmowania eocjalistycznego 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) Przewiska dawane przez uczniów pedagogom zawierają często trafną diagnozę rodzaju autorytetu. Tak np. jeden ze znanych mi dyrektorów miał przewisko „Zeus” (autorytet dystans-1). Inni, przeciwnie, starali się przez spoufalenie uzyskać sobie dobre stosunki.

go wypełnić, ale także trzeba, żeby sam czynnie dążył do jego najdosko-
nalszego wypełnienia; dalej, aby w każdej chwili życia gotów był speł-
nić swój obowiązek nie czekając na polecenie czy rozkaz, aby miał inicja-
tywę twórczą. Ponadto winien on mieć na uwadze, by nie zacieśniać się
tylko do własnej placówki, lecz mieć otwarte oczy na sprawy innych lu-
dzi, 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 wycho-
wania, lecz jego rezultatem — a więc szeroko pojętym, ogólnym wyni-
kiem całego wychowania.

Takt pedagogiczny

Wychowanie nie jest stosowaniem gotowych przepisów, lecz sztuką.
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”. „Odpowiedność
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 pedagogicz-
ny, tj. zdolność orientowania się w każdorazowej konkretnej sytuacji i sto-
sowania doboru najwłaściwszych w tej sytuacji środków. Sam takt peda-
gogiczny nie jest ani wyjątkowym darem natury¹⁾, ani jakąś specyficzną
właściwością pewnego typu ludzkiego²⁾ — każdy może go osiągnąć pod
warunkiem pracy nad sobą i myślącego, krytycznego stosunku do własnej
i cudzej praktyki. Makarenko podaje wytyczne do pracy samowychowaw-
czej 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.

być 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 uniał 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 jakiegokolwiek 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 przeświecona 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 twórczym. I tak właśnie było u Makarenki.

Maria Einhorn-Susulowska

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 niedołączona, 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 społeczniania 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-Lecznicznej 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 zuniczaniu 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) niedocenywanie 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 jedyne go 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.

Niedocenywanie 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 bacznej 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

nie 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 klótnie rodziców, głośne krzyki i hałas w otoczeniu dziecko reaguje płaczem, często nawet zaburzeniami systemu trawiennego. Jeżeli atmosfera, w której dziecko wzrasta, stale jest nalaadowana, matka stale zdenerwowana, rozdrażniona, niecierpliwa i zmartwiona, to oczywiście 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 beczmyślnie niekonsekwentni, a ich postępowanie zależne 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

Dzisiaj 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 wyjaśnienia za stosunkowo spokojną zabawę. Makarenko ¹⁾ pisze o takich rodzicach: „Żyją jak bądź i jak się zdarzy i od wypadku do wypadku kierują wychowaniem. Dzisiaj 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 „Przechrój”, bierze go, zaczyna tę samą zabawę. Matka zrywa się, wrywa dziecku gazetę, Piotruś dostaje klapsa, bo był niegrzeczny, tatusz 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 dzisiaj karze. Dorosli 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 Irce 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 czynnym pośrednikiem między elipsą a kółkiem. 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 — zwoleńnikiem 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 prosi o 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 wygod i własnych przyjemności na rzecz respektowania pewnych regulaminów i norm ogólniejszych, uwzględniających interes, który jest równocześnie jego własnym szerszym pojętym interesem. Rodzice popełniają tu szereg błędów poczynawszy od zupełnego rozpieszczania i braku jakiegokolwiek 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 przewyżczać przeszkody. Dziecko małe trzeba nauczyć przewyżczać 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 bić, 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 wczesnie 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 nieudanych porodach albo po wielu latach małżeństwa, albo też wtedy, jeżeli zostaje jedynakiem na skutek śmierci rodzeństwa. Wtedy rodzice w obawie, aby i tego jedyne 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 takich 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 roziny, 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 wåtłym 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 mi 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 robi, co zechce“. Jeżeli matka grozi jej, że dostanie w skórę (teraz dostaje czasem, ale to nie poinaga), to odpowiada: „Jeżeli będziesz walila, będę jeszcze gorsza“. Chodzi spać o dziesiątej. Wcześniej nie chce iść do łóżka. Jeżeli matka nie siedzi nad nią, lekcji nie odróbi. 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 robi, ale po krótkim czasie powtórzyło się to.

Opinia szkoły: bardzo powolna we wszystkim, w ubieraniu, w sprzątanii. 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, załkniętą wobec każdej nowej sytuacji, ustępującą zawsze wszystkim - na niedołęę 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 20. 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 Wieškowi 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. Wieškowi 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 lzy 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 odłaja 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, ciągle 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 zjawily 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. Wcześniej 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 bydłętach. A najgorsze to było wczesne wstanie. Jeszcze słońce nie weszło, a tu już mama wołają: „Ignas! 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 czezo pędziłem krowy na pastwisko. Około godziny 8 przynoszono zwykle 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 zholane nogi i wypocząć. Jeżeli się wlaźło w jakiś nie uczęszczany

przez domowników ką, to można było sobie urznąć 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 paśł 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 jesień 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 nic dawali mnie się uczyć w dzień, tylko nieraz wieczorem. Właściwie odrabiałem lekcje na pauczach 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 nakłść 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, uciulałem sobie parę groszy, zostawało mi tylko wędrować. Gdyby nie mój najdroższy kolega z ławy szkolnej, odradzał mi tej wędrowki 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 czworogiem 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 lzy 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, hyleby matce ulżyć w cierpieniu. Gdy matka już była w nędznym stanie, chodziłam wprost jak obłąkana. Całe noce spędzałam bezsenne zanosząc się po kryjomu od płaczu, bo matkę, gdyby zanur-

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, wybuchalam 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 wcześniej 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 zmierzchno i nastąpiła 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 wpływa 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 ciężącym.

„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 odczuwać 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 nicodpowiednie 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 wypowiedania swojego zdania w rzeczach choćby najbardziej mnie dotyczących, spowodowały, że już w 7 roku życia buntowałem się przeciw despotyzmowi rodziców, a w szczególności przeciw ojcu. Te pierwsze bunt 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 to 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 skończony 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 śmiertelnych 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 wyjawilem, tłumacząc się, że poszedłem do lasu i zblądziłem”. (Str. 283, 1 c.).

Na ogół biorąc lepsze warunki materialne i mniejsza ilość dzieci w rodzinach inteligentkich 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 siostrę do córki. Dawanie jednemu dziecku specjalnych łaski, karanie jednego dziecka, a patrzenie przez palce na przewinienia innego budzi w dziecku uczucia ^{sprawy} negatywne. Czując, 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 zaniędywane 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 odpowiadała 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 rościć 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, odwoził 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 chwalebny.

12) Krzysia ma lat 8. Chodzi do I klasy. Do Ppradni 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 mówi: „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 jakiegokolwiek powodów wołają 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 niezdolne, 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. Oczywiście 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 powezelme 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 przyspieszonego 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, komopolityzmem „wyrażającym się u nas w niedocenianiu narodowego dorobku kulturalnego, w wyrzekaniu się własnych postępowych tradycji, w człołobitności 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.

Szkola 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 nicustannie 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 futurizm i zadania szkoły radzieckiej”, gdzie krytykowała komisję za brak odwagi, za to, że uważa ona swe programy tylko za przykładowe, że nie zakresliła 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 Gazeta”, nr 12., r. 1949, przytacza charakterystyczną wypowiedź delegatki na konferencję partyjną w Leningradzie, Fiodorowej:

„Trzeba, by Akademią 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. Komenskigo i Akademia Nauk i Sztuki w Bratysławie. Opracowały one schematy programów, ale nie zadowolają 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 wehłonie 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 Biernta 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. Skrzyszewski, 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 biogunowo przeciwny tym przemianom, które zachodzą w programach szkolnictwa kapitalistycznego, oczyszczonego 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.

Z a s a d n i e z y z w r o t

Nie był to przypadek, gdy min. Skrzyszewski, 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 potrwać 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 stała na gruncie poprzednich zasad ogólnych, wyznaczając oparcie „na zdobyczach współczesnej nauki, s z c z e g ó l n i e w z a k r e s i e n a u k ś c i ś l y c h”, a „harmonijne łączenie treści poznawczych i treści wychowawczych s z c z e g ó l n i e w z a k r e s i e n a u k h u m a n i s t y c z n y c h (Dziennik Urzędowy Min. Oświaty nr 7, str. 272). W ten sposób utrzymywano sztucznie, 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, pomieszczenie chaotyczne nowych pierwiastków programowych ze starzyzną, odziedziczoną po szkole przedwojennej, kapitalistycznej — było cechą charakterystyczną dotychczasowych twórców 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 oderwanych 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 zaporą między uznaną za oszliłą, 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 flukty 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 przewyciężone teorie, balast przeszłości, by oprzeć je na fundamencie najnowszych zdobyczy naukowych.

Nie tylko biologia ma być nauczana według zasad twórczego darwinizmu Mieczurina — 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, umowocześnia 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 hędzie on z przekąsem powtarzał szeptanej reakeyjnej 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 „wytrobieniu 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 cegielkę do pogłębiania przyjaźni polsko-radzieckiej przez zwrócenie bacniejszej niż dotąd uwagi na wielkie zdobycze naukowe dokonane przez

Rosjan. Wspomniany wyżej program chemii wskazuje nie tylko na Mendelejewa, lecz i na Lomonosowa, Butlerowa, Lebidiewa 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 wypięstowanej 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 konserwatyizmu i strupieszności, łamiąca zapory stawiane przez reakcję współczesną, przesady, zakorzenione nawyki, prawda naukowa, sojusznik w burzeniu starego świata i budowie nowego, oto podstawa ideologii klasy najbardziej postępowej, to jej partyjność.

„U nas cześć 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 tradycji”. (Dzieła, wyd. 4, t. I, str. 330—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, ucznia się „w najbardziej zacięty 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...

W a l k a z o b i e k t y w i z m e m i f o r m a l i z m e m

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”, bezharwnej „uczciwości intelektualnej”. W okresie ostrej walki dwu obozów: socjalizmu i kapitalizmu używa terminologii dyplomatycznej o „chęci współpracy z narodami miłującymi pokój... dla osiągnięcia ogólnoludzkich idealów” 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 przemień 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 Manifestie Komunistycznym oraz I Międzynarodowce. 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 nieomal 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: „Zalamanie się władzy okupantów i po-

czątki organizowania niepodległego państwa”, zostawiając wolne pole do myślom, że to właśnie zasługą piłsudczyzny jest niepodległość. Niegodne były jednak wzmianki rewolucyjnej partii robotniczej, 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 dekreтах Rady Komisarzy Ludowych. Potem, aż do końca programu, głuchonie 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 faszycyzacji Polski. Za to kazano 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-

ekich 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 „zaborecznych 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 ziemię i wpływ na Wschodzie”.

Tak więc nie mieliśmy w tym i podobnych wypadkach do czynienia jedynie z niechęcią do stawiania kropki nad i, do nieczywania 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 podstawić 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.

W a r u n k i r e a l i z a c j i

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 diabłu ogarek — nie wymaga to zbyt kłopotliwego zachodu.

Żmudniej przychodzi utrzymywanie się na konsekwentnie naukowej pozycji, nie znoszącej pływicy i powierzchownego, werbalnego przemyskania 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 wycęzać i zważać na to, co twierdzą.

Ale bez tej właśnie polityczności nie przezwycięży się „jednej z największych szkód i plag, które nam pozostały po starym społeczeństwie kapitalistycznym — absolutnej rozbieżności między książką a praktyką życiową” (Lenin), nie przezwycięży 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 jakiegokolwiek dziedziny pracy państwowej i partyjnej, 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 uniejący formułować swe spostrzeżenia i sądy potrafi szybciej i wszechstronniej zgłębić inne przedmioty nauczania.

To samo dotyczy matematyki, języku 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, ujednociając cele wszystkich przedmiotów nauczania, pozwala traktować je jako wzajemnie wspierający się zespół. Mamy do czynienia już nie z powierzchowną, sztucznie podtrzymywaną korelacją przedmiotów. Jednakże duch, w tym samym kierunku idące wytyczne wytwarzają wspólną naukową, ideologiczną atmosferę, nadają zawartość 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, uniejętniej wykorzystywać swój czas. Między innymi położy większy nacisk na różnorodność zabiegów dydaktycznych, zwłaszcza na pogładowość, na pomoce szkolne, o które nie tylko będzie coraz donośniej wolać, 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 przetrwać 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 rozwinać kółka 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 zreszczeniach 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 doźbrojenia 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 wnei 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 trzymywania 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 stawiające 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. Więć 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 przy-szkolne, o „żywe kąciki” natury w klasie, o laboratorium na łonie przy-rody lub w szkole.

Są pewne problemy specjalne, które nie znalazły rozstrzygnięcia. Szkoła radziecka np. przeznaczą w klasach stopnia licealnego po godzinie ty-godniowo na specjalne ćwiczenia językowe, coraz mocniej wiąże naucza-nie morfologii ze składnią, wraca do arytmetyki, by ją ugruntować na wyższym poziomie. Sądzę, że podobne potrzeby mają polskie szkoły.

Przechodzę do najczęściej powtarzanego zarzutu. Słyszcy 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 uwzględniła 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 wznaczać 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 kolektywny 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, przeladowanie — 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 chwycić 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 MYŚLENIA¹⁾

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 wyrwać 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.

anicznych w ich najrozmaitszych formach anatomicznych — wszystko to było podstawowym warunkiem olbrzymich postępów, które przyniosło 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 zmienne, 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 odhicia 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 niedozowny 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 stawiania 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 zawila 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-

działa 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 nierozzerwalne 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, za równo 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 stania 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 osłabionego 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 przyszlą 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 wysledzić 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 plodem — 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 poszczegółnej 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 rozplywa 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 1833 — 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 minochodem 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 klasowych¹⁾, 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 całą 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 wspólnie 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 rozprawiona między działaczami nauczycielskimi w całym kraju, a omawiająca podstawowe problemy i zadania, które znalazły wyrazne 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 nauczyciela 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, malorolnych 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, pól sierotami 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. szefstwo zakładów pracy, które prowadzić ma do ściślejszego związania szkoły i nauczyciela z klasą robotniczą i masami chłopskimi.

Praktyka paromiesięczna zdolała 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 I — 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 przedszkole, 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 — Problem 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 najbardziej potrzebujących, 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 wysunęto 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 przedstawienia 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. Skrzyszewski 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 przerosłów 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 lamach 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 kósmopolitycznym 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 ogniwka z niedosta-

ważnym poczuciem odpowiedzialności podeszły np. do sprawy przygotowania lokali do rozpoczęcia roku szkolnego. Artykuł zapowiada dalsze wzmoczenie 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 konferencje nauczycielskie, centralne narady aktywu szkolnego ZMP i konferencje przedstawicieli komitetów rodzicielskich i opiekunów, 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 wzmoczeniu 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 spojrzano nauczycielstwo na problem walki o pokój. 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 wrogię robotnic imperialistycznego obozu w świecie i o sprzymierzonej z tymi siłami polityce Watykanu. Walka ta spleta 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 ujrzelśmy pokazanych żywych ludzi, owocnie i z oddaniem trujących się w szkołach.

Referaty były zwierciadłem, w którym uczestnicy konferencji zobaczyli inspektora w świetle swoich wysiłków i swoich niejednokrotnie poważnych błędów. Spójrzaniu 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. Ustałały 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 dzieci do szkół, poruszano problem burs i internatów.

Pozornie odrębnym zagadnieniem konferencji były zakładowe organizacje związkowe, w istocie zaś sprawę tę uczynili referenci słuszenie 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 wewnątrz-szkolnym, ogniskował uwagę uczestników na sprawie nowych programów nauczania. Podział na sekcje umożliwił czynniejszy udział w pracach i w dyskusjach liczniejszemu zespołowi 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 zapomniano.

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 zmanifestowało 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 MIĘDZYKONFERENCyjNEJ 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. Tolwiński.

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-

dziedzą Parfionową na czele, delegacja francuska z sekretarzem generalnym Między- narodowej Federacji Związków Nauczycielskich Pawłem Delanoue, delegacja cze- chosłowacka z przewodniczącym czechosłowackiego Związku Pracowników Oświa- ty 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 dzia- łaczem murzyńskim Diaque Mody. Obok wymienionych uczestnikami konferencji byli w charakterze pełnomocnych 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 milujących pokój, zwłaszcza do Związku Ra- dzieckiego. Idee wolności i demokracji są tępiące, postępowi nauczyciele terrory- zowani 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 du- chu, że jako niemieccy nauczyciele i wychowawcy dolożymy 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 na- szą młodzież“.

Na porządku dziennym konferencji znalazła się przede wszystkim sprawa udzia- łu nauczyciela i szkoły w walce ludów o pokój światowy oraz o społeczne i naro- dowe 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 klów imperia- listów, a przede wszystkim jankesów“.

Konferencja omówiła i oświetliła sprawę sytuacji szkoły i oświaty oraz położe- nie nauczycieli w krajach kapitalistycznych stwierdzając stale pogarszanie i obni- żanie się poziomu życia nauczyciela i pracy szkoły. Na tym tle konferencja poka- zała 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 kra- jach uwypuklając niezwykle ciężką sytuację szkoły w krajach zależnych, gnębio- nych uciskiem państw imperialistycznych, w Hiszpanii, kraju reżimu frankistowskie- go, w Boliwii, w południowej Korei i w innych.

Analizując te zagadnienia przewodnicząca delegacji radzieckiej Nadzieja Parfio- nowa stwierdziła, że np. we Francji nie jest realizowana reforma postępową wiel- kiego humanisty prof. Langevina, co dałoby możliwość 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 możliwość 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 naziszi.

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 wyzwolenczą armią ludową posuwa się naprzód kultura ludowa. Na wyzwolonych ziemiach szybko wzrastają liczby szkół, szeroko otwierają się przed masami pracującymi wrotta 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 zohrazował konferencji klasową treść szkoły i trudną sytuację nauczyciela w Polsce przedwzrzesniowej, 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 dotyczących się wewnętrznego oblicza naszej szkoły, jej organizacji, metod nauczania, podstaw ideologicznych, religij 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 подарowane 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 Stelcaina 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 możliwość 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 cyfry 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 możliwość 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 ciemieżonymi przeciw ciemieżycielom.

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 ulegały 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 przesładowaniami, 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 Stałin, 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, ciemniący i uciemnienia.

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 przyswiecających.

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 czynników 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 ciemnościom 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 niejednemu 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 plac do poziomu zapewniającego normalne warunki egzystencji,
- b) o jednakowe warunki pracy i równe place 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. Zwolać 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 „Sowieckoj pedagogiki“ 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 WLKZM¹), który się odbył w kwietniu br.

Sprawie tej poświęcony jest artykuł Kołmakowej 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 Komsomolu: „Rola dyrektora szkoły w kierownictwie organizacją komsomolską“ (Kazurin), „Praca organizacji komsomolskiej w szkole wiejskiej“ (Moskwina), „Komsomol jako pomocnik nauczyciela“ (Stolarski). „Zagadnienie Komsomolu 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 Komsomolu 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 zawartej w programie nauczania. Komsomol dokłada wszelkich starań, aby każdy uczeń przyszedł codziennie przygotowany do szkoły. Dla uczniów nie podających 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 gazecie) 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 Komsomolu stanowi opieka nad organizacją pionierską, liczącą 13 milionów członków spośród dzieci szkolnych. Obowiązkiem Komsomolu 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 Moskwińskiej (nr 8 „Sow. Pedagogika“). W takiej szkole punkt ciężkości działalności społecznej komsomolców leży w pracy kulturalno-oświatowej w kolchozie. 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 kolchozowi 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 „Sowieckoj Pedagogiki“ 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 niezadowolający.

Dalej autor zastanawia się nad przyczynami niezadowolających 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 niezadowolającego 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 założył 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.

Szkola 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 „Sowieckiej Pedagogiki“, a więc: Stawrowski „O szkolnym krajoznawstwie“, Sokolow: „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, kolchozów, szkół itd.“ (M. Kalinin, „Nauczycielstwo i wojna“, Uczcielskaja Gazeta; 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 pogładowości. 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 zielenice 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 kolchozu. 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 Mieczurinie uczniowie sami wykonują doświadczenia mające na celu zastosowanie jego teorii. Młodzież bierze udział w pracach badawczych miejscowych kolchozów 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 kolo krajoznawcze.



Do grupy artykułów o charakterze teoretycznym należy ciekawy artykuł Seljanowa „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.

Idealy 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 подростków 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 trudności. Niemniej ważną jest kontrola własna nad swoim postępowaniem.

Do kontrolowania samego siebie należy przyzwyczajać młodzież od najmłodszych lat. Niezawodnym środkiem wychowawczym są tu indywidualne rodziny 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 pomyslenia 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 „Sowieckiej Pedagogiki” 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 wygod 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 masę, 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 I.XXIV, 1, 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. Leontijew — dr Fr. Holeszczyk: „Kosmopolityzm i internacjonalizm“; 3) Jar. Just: „Pozyskać wieś dla socjalizmu“; 4) Fr. Vitek: „Przeciwwrażliwej 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“, Praha, 1949 r., str. 68).

Nauczyciel w społeczeństwie kapitalistycznym mógł krytycznie oceniać porządek społeczny lub pozostać apolitycznym.

Oczywiście apolityczność nauczyciela była troskliwie podtrzymywana przez ustroj 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 „inteligentkim indygentem“.

Obszerną płaszczyzną krytycznego i inteligentkiego wyżywiania się nauczycielstwa stanowiły zagadnienia wyznaniowe.

Ale obojętność wyznaniowa czy antyklerykalizm inteligencji nauczycielstwa w ze-
spoleniu z krytyczną i inteligentną 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 ponieść 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: pieniądź nie cuchnie, gdzie dobrze — tam ojczyzna.

Kosmopolityzm jest przejawem imperializmu: zmierzaniem do utrwalenia przemocy państw kapitalistycznych. Nescielem tej tendencji jest anglo-amerykański imperializm.

Podobne myśli znajdziemy w artykule „Przeciw reakcyjnej ideologii mieszczańskiego kosmopolityzmu”. Autor artykułu, Fr. Vitek, omawia piąty numer czasopisma „Naczelna Szkoła” i drugi numer czasopisma „Priepodawaniej 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, amerykańizm. 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 dojrze 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 wzniesił rewolucję, kiedy cepami i włóczniami poradził sobie z czeskimi panami. Wówczas czeski lud był niezwykły 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 małych i średnich gospodarstw chłopskich; muszą stać się ilustracją wszystkich zalet cechujących rolną gospodarkę socjalistyczną” (Przemówienie z roku 1949).

Obok artykułów wymienionych w czasopiśmie „Komenskij” w każdym numerze podaje szczegółowy przegląd radzieckich czasopism pedagogicznych oraz zamieszcza artykuły omawiające życie szkoły radzieckiej.

Przykładem żywego zainteresowania się redakcji „Komenskiego” 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 tę przyslaniano figowym listkiem „neutralności“ czy autonomii, niejednokrotnie nawet travestacją hasła „sztuki dla sztuki“ — „szkoła dla dziecka, dla jego samodzielnego rozwoju“. Pozwalano sobie na piewien, choćby zdawkowy „liberalizm“.

Obecnie, gdy kapitalizm drży w posiadach, gdy oligarchia finansowa widzi jedynie ratunek w bezwzględny 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 wizytacji 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 wzięwszy się za ręce. Tło stanowi fabryka, dom, kościół i szkoła.

Wszystkie podręczniki amerykańskie mają na celu dostarczenie określonego kwantum wiedzy. Ich rola polega na tym, „by wytworzyć ogólne nastawienie umysłowe“, polegające na halwochwalstwie 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 wołą całość. Obraz walki o niepodległość, w której brał udział Kościuszko, jest tak spreparowany, że wielcy obszarnicy, kupcy-monopolisci, właściciele okrętów, którzy zdradziecko stali po stronie angielskich najęźdźców, 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 wspominalo 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 o t r z y m a n e g o z a d a n i a. Zdrowie i szczęście kraju także zależy od tego, by każdy obywatel wypełniał swą pracę na w y z n a c z o n y m m u m i e j s c u”.

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. Jedną 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 pocziwych lokai Wall-Street, na zło społeczne poza „państwowymi zabiegami”, zabiegami aparatu państwowego, zrośniętego na śmierć i życie z kapitałem finansowym

Naïwnym zdawać by się mogło, że choć jedna korzyść wynika z propagandy „pokoju klasowego”, a mianowicie dbałość o pokój świata.

Tymczasem „jedność”, uległe zachowanie się mas pracujących wobec eksploatatorów potrzebne jest po to, by im ułatwić podżeganie 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. Powodzą 3/4 miliarda egzemplarzy kryminalnej pornografii zalewają corocznie rynek czytelniczy dla dzieci.

Usłudni psychologowie i pediatrzy bronią zaciekle tych sprawiających straszliwe spustoszenie narzędzi demoralizacji zapewnieniem, że przy takiej lekturze wyżywają się dzieci, „dają upust naturalnym instyktom agresywnym“. Oczywiście skutek jest wręcz przeciwny. Ta produkcja, przynosząca kolosalne dochody, rozpętuje agresywność. Teoria wymyślona dla obrony „komiki“ sama zresztą składa hold agresywności uznając ją za „naturalną“.

Doktor nowojorski Ralph Benay w książce „Młodzież w rozpacz“ 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 bandytm imperialistyczny.

Dr Benay opowiada, jak pewien wybitny generał amerykański, przemawiając do młodzieży kończącej szkołę, oświadczył chęlnie, że „armia szybko przekształci tych miłych chłopczków w okrutnych, brutalnych i odpychających zabójców, których potrzeba, by wygrać wojnę“.

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 postępuje 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“. Eksperti 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 żadnych takich mieszkań“.

Toteż nie dziw, że podręczniki matematyki to podręczniki handlowej arytmetyki. Komercyjny ich duch przyczynia się do pogłębienia „amerykańskiego stylu życia“.

Gdy pewien uczyony 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 załóg szkoły amerykańskiej jest rasizm i to nie tylko na południu, gdzie przeprowadzona została drobniągowa 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 szkołkach, które z laski 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 ściślej 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“ (wskaznik 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 wyroczeni 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 „kosmopolitycznymi“, 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 stwierdziła 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 zgniliznie 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“ hitteryzmu 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 s 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 60 górnych rodzin. Dr Bell ubolewa, że przy dzisiejszym systemie oświaty pedagog „nie posiada siły, by utrzymać uczeniów 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 s t o s u n k i“.

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 echi walki o postęp społeczny, zaleca tworzenie dziecięcych kolonii pracy izolowanych od świata.

Głęboki pesymizm, strach przed najskromniejszą oświatą — oto „enoty“ ludzi zgłaszających aroganckie 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 KOLCHOZÓW
- 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 pobranłowej — 100 zł.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA“

WARSZAWA — SMULIKOWSKIEGO 4

Konto P. K. O. — I-128.