

ROK XXXII

PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ

1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO
ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

4



NASZA KSIĘGARNIA

T R E Ś Ć N U M E R U

ARTYKUŁY	Str.
<i>Kazimierz Mariański</i> — Wielki pedagog	250
<i>Prof. S. M. Rives</i> — Przewodząca rola wychowania komunistycznego w kształtowaniu osobowości	285
<i>Michał Szulkin</i> — Kształcenie i doskonalenie kadr nauczycielskich w ZSRR .	309

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

<i>J. W. Stalin</i> — Młódzież musi pojąć wiedzę	323
<i>J. Stalin, A. Zdanow, S. Kirow</i> — Uwagi o konspekcie podręcznika „Historia ZSRR“	326
<i>J. Stalin, A. Zdanow, S. Kirow</i> — Uwagi o konspekcie podręcznika „Historia nowoczesna“	329

KRONIKA

K r o n i k a r a d z i e c k a

<i>Ida Altszuler</i> — Współpraca Instytutu Nauczycielskiego z czynnymi nauczycielami	332
---	-----

K r o n i k a c z e c h o s ł o w a c k a

<i>Witold Witkowski</i> — Z czechosłowackiej prasy pedagogicznej	337
--	-----

Redaktor: Zygmunt Mysłakowski

Sekretarz Redakcji: Wacław Wojtyński

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

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

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

Cena pojedynczego egzemplarza zł 35.—

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

B-102380.

Zakłady Graficzne „Nasza Księgarnia“ w Warszawie. Zam. 842.

ROK XXXII PAŹDZIERNIK — GRUDZIEŃ

1949

RUCH PEDAGOGICZNY

KWARTALNIK

ORGAN WYDZIAŁU SPOŁECZNO-PEDAGOGICZNEGO ZNP
POŚWĘCONY TEORII WYCHOWANIA

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





680

Kazimierz Mariński

WIELKI PEDAGOG

„Trudno przedstawić sobie postać olbrzyma, jakim jest Stalin. W ostatnich latach, odkąd pracujemy bez Lenina, nie ma ani jednego zwrotu w naszej pracy, ani jednego znaczniejszego przedsięwzięcia, hasła, linii w naszej polityce, której autorem nie byłby Stalin, a ktoś inny. Cała podstawowa praca — o tym powinna wiedzieć partia — odbywa się według wskazań tow. Stalina, z jego inicjatywy i pod jego kierownictwem.

Najważniejsze problemy polityki międzynarodowej rozstrzyga się zgodnie z jego wskazaniem, nie tylko zresztą te wielkie zagadnienia, ale i — zdawałoby się — trzeciorzędne, a nawet dziesięciorzędne sprawy go interesują, jeżeli dotyczą się robotników, chłopów, wszystkich ludzi pracy naszego kraju”.

Tak jeden z najbliższych współpracowników Stalina, S. Kirow, w słowach pełnych trafności scharakteryzował kolosalną i wszechstronną rolę, jaką odgrywał (i odgrywa nadal) w życiu wspaniałego państwa zwycięskiego socjalizmu „wielki maszynista lokomotywy historii” (S. Kirow, wybrane artykuły i przemówienia, 1939, 609—610).

„Zwracają się do Stalina ludzie wszelkich zawodów, zaliczają go do swej profesji widząc w nim wzór mistrzostwa w swej dziedzinie” — pisze w artykule „Wdzięczność” znakomity pisarz radziecki L. Leonow (Prawda, 17.XII 1949 r.).

* .

Zrozumiałe jest, że uczeni uważają za swego tego wielkiego koryfeusza nauki, najgenialszego w obecnej dobie badacza i dumni są z faktu, że Stalin wchodzi w skład Akademii Nauk jako honorowy jej członek.

Wiedzą oni, że nie ma dziedziny wiedzy, która nie doznałaby troskliwej pieczy z jego strony, że nawet w niezmiernie trudnych latach ostatniej wojny on — wódz naczelny znalazł czas na to, by śledzić bacznie działalność Akademii Nauk, i pomagał jej wydatnie.

Generalny sekretarz WKP(b) nieustannie wskazywał konieczność powiązania nauki z życiem, z potrzebami budownictwa socjalistycznego, co jest jednoznaczne z nieustannym posuwaniem się naprzód.

„Nauka dlatego właśnie nazywa się nauką, że nie uznaje fetyszów, nie boi się podnieść ręki na to, co się przeżyło, co jest stare, i że czujnie przysłuchuje się głosowi doświadczenia, praktyki” — atakował konserwatyzm niektórych zaśniedziałych profesorów i inżynierów na pierwszej wszechzwiązkowej naradzie stachanowców.

„Gdyby było inaczej, nie mielibyśmy w ogóle nauki, nie byłoby, powiedzmy, astronomii i wciąż jeszcze mielibyśmy poprzestawać na zmuśzonym systemie Ptolemeusza, nie mielibyśmy biologii i wciąż jeszcze pocięszalibyśmy się legendą o stworzeniu człowieka, nie mielibyśmy chemii i wciąż jeszcze poprzestawalibyśmy na zaklęciach alchemików” (Zagadnienia leninizmu, Moskwa 1940, str. 499).

Największy i najbardziej bezpośredni udział Stalina w rozwoju nauki przypadł na dziedzinę historii. Wytyczył jej zadanie, by „o ile chce być rzeczywistą nauką” — a „może się przecież stać taką samą nauką ścisłą, jak powiedzmy biologia, nauką mogącą wykorzystać prawa rozwoju społeczeństwa dla zastosowania praktycznego” (Zagadnienia leninizmu, str. 540) — była „historią rozwoju produkcji”, a zarazem „historią samych twórców dóbr materialnych, historią mas pracujących, historią ludów” (l. c. 546—7).

Stalin wniósł wspaniałe przyczynki do kwestii roli rewolucji i partii rewolucyjnej w procesie dziejowym, do zagadnienia rozwoju narodów i państw wielonarodowych, zagadnienia państwa i dyktatury proletariatu, problemu wczesno-feudalnych i feudalnych stosunków, historii imperiaлизmu itd.

W innych dziedzinach nauki, w ich decydujących, zwrotnych momentach znajdziemy wszędzie ślad inicjatywy samego na wszystko Stalina. Najbardziej znanym przykładem jest tu dyskusja biologiczna z sierpnia 1948 r.

*

Można również pojąć z łatwością, że pracownicy frontu przemysłowego i kolchoźnicy, przodownicy pracy i stachanowcy widzą w Stalinie jednego z naczelnych inżynierów i agronomów. Chodzi tu przecież o decydują-

cą dziedzinę życia, o ekonomiczną podbudowę, która stanowiła zawsze przedmiot specjalnej pieczy w ZSRR.

Tak np. musiał czuć majster Iwan Korobow, pionier postępu w czarnej metalurgii, członek Rady Najwyższej ZSRR. W swych wspomnieniach (Prawda, 19.XII 1949 r.) odtwarza on rozmowę w Kremlu z r. 1934, gdy wraz z towarzyszami pracy wezwanymi z najważniejszych ośrodków przemysłu metalowego z nieślabącym zainteresowaniem słuchał wywodów woźdza partii o szeregu konkretnych, aktualnych zadań, jakie wysuwa potrzeba dalszego rozwoju metalurgii.

Albo A. Owczynnikow, przodownik moskiewskiej fabryki „Dynamo” nagrodzonej orderami: Lenina i Czerwonego Sztandaru Pracy, któremu bardzo głęboko wryło się w pamięć, jak kierownik navy państwowej wykazał tyle znawstwa w jego gałęzi produkcji, że wyraził ubolewanie, iż nie przesiewa się ziemi przeznaczonych do form. (Prawda, 8.XII 1949 r.).

Czy też S. Korotkow, przewodniczący kołchozu im. Stalina z Czuwaskiej Autonomicznej Republiki, który w jednym spośród tych wyjątkowych dni, „jako zostają w pamięci na całe życie”, z najwyższym zdumieniem konstatawał, jak w Kremlu, w rozgwarze wielkich spraw, główny gospodarz kraju nie tylko wchodzi w skład komisji układającej wzorowy statut kołchozowy, lecz również gawędzi z każdym kołchoźnikiem-szturmowcem o tym, jak zorganizować rozumnie pracę w kołchozach, jak podnieść urodzajność gleby, jak lepiej obrabiać pola itp. (Prawda, 9.XII 1949 r.).

Świadomość tej wielostronności zainteresowań i wiedzy Stalina jest jednym z głównych powodów, czemu miliony ludzi pracy, biorących udział w zawrotnym tempie przebudowy gospodarczo-społecznej, uważają się po prostu za uczniów Stalina. „On nas wychował” — oto powszechne, pełne dumy stwierdzenie.

*

Znany jest też ogólnie geniusz wojskowy generalissimusa Stalina. Człowieka, którego w czasie wojny domowej stał Lenin na najtrudniejsze, najbardziej zagrożone i kluczowe pozycje, który czuwał jak nad źrenicą oka — w myśl przysięgi, złożonej u trunny Lenina — nad rozwojem Armii Radzieckiej, który wiele bezsennych nocy spędził nad obmyślaniem zwrotnych kampanii w latach 1941—5. Niegdyś Engels, dziś Stalin, zawodowi rewolucjoniści, mistrze w polityce, okazali się niemniej niedościgłymi autorytetami w sztuce wojennej.

On to konsekwentnie nawołuje przywódców wojskowych, by przestali się uczyć u dawnej „wyroczeni” Clausewitza, reprezentanta „rękodzielniczego

„okresu wojen”, gdyż „okres maszynowy potrzebuje nowych ideologów wojennych” (Bolszewik, 1941, nr 3, str. 3).

Stalin był i jest czujnym obserwatorem literatury, natchnieniem pisarzy. On, którego kształtowali w młodości — obok Marksa, Engelsa, Lenina i Czernyszewskiego, obok Kopernika, Darwina, Mendelejewa i Szczenowa — Gogol, Puszkim, Biełliński, Czechow, Sałtykow, Rustaweli, Szekspir. Ten Stalin, którego przemówienia pełne są obrazów i porównań wziętych z dzieł postępowych pisarzy, którym nadał zaszczytne miano „inżynierów dusz ludzkich”.

Oto, co pisze A. Pierwienecw, autor premiowanej powieści o młodzieży radzieckiej pt. „Czest' s molodu”: „Stalin uczynił dla mnie niezmiernie wiele. Stalin dał nam mądry spokój ducha, zjednoczył nasze myśli i dążenia z myślami i dążeniami ludu. W epoce stalinowskiej lud — władał — literatura to jedno. Odeszło w przeszłość przekłete, wyjaławiające rozdziwienie osobowości, potworności indywidualizmu...”

On nam, literatom radzieckim, zaufał bardzo, gdy wezwał współczesną literaturę na sprzymierzeńca partii w jej walce o teraźniejszość i przyszłość...

I za każdym razem, gdy wielki nauczyciel wskazuje nam błędy, niedociągnięcia, niedbalstwo, będące wynikiem zarozumiałstwa, braku skromności i nie usprawiedliwionego nieczym pośpiechu, jesteśmy całkowicie wdzięczni za przenikliwe, nadające kierunek naszej działalności rady genialnego myśliciela i uczonego.

Stalin nauczył nas patrzeć na działalność pisarza jako na państwową działalność...” (Prawda, 20.XII 1949 r.).

Strateg kulturalnej rewolucji

Oczywistą jest rzeczą, że w wielokształtną, wszechstronną działalność eternika państwa radzieckiego wchodzi, jako integralna część składowa, ciągła troska o rozwój oświaty ludowej, o podnoszenie coraz szybsze poziomu kulturalnego dziesiątków milionów budowniczych socjalizmu, o ich przekształcenie. W szczególności szkolnictwo, wychowanie młodego pokolenia, spadkobiercy starej gwardii, zajmuje poczesne miejsce w hierarchii problemów, jakie zaprzętają umysł Stalina.

Cała działalność zresztą Stalina i kierowanej przez niego partii ma charakter wychowawczy. Nie jest to tylko przenosią, wyrazową namiastką z braku lepszego miana, gdy partię i jej transmisje do mas, takie jak

związki zawodowe, nazywa się szkołą socjalizmu, komunizmu, szkołą gospodarowania i rządzenia krajem.

Wszystkie te instytucje, a zwłaszcza naczelną wśród nich — polityczną, w istocie stanowią szkoły na szeroką społecznie skalę.

Zdrowa atmosfera postępowego rozmachu pedagogicznego cechuje budownictwo socjalistyczne we wszelkich jego ogniwach.

Wiemy dobrze, jak naczelnym gospodarz ZSRR przykładał decydującą wagę do rozwoju przemysłu. Ale co najdonioślejszego według niego przyniósł ten rozwój? Właśnie — wyniki natury wychowawczej.

„Ze wszystkich jednak zdobyczy przemysłu, osiągniętych w okresie sprawozdawczym — mówił na XVIII Zjeździe WKP(b) — najważniejszą należy uważać fakt, że w ciągu tego czasu przemysł potrafił wychować i urobić tysiące nowych kierowników przemysłu, całe zastępy inżynierów i techników, setki tysięcy młodych wykwalifikowanych robotników” („Zagadnienia leninizmu”, s.r. 442).

Dla niego Wielka Rewolucja Październikowa, to nie tylko „gruntowny przełom w sposobach walki i formach organizacji”, ale, jako wszechobejmujący gruntowny przełom w historii ludzkości, jest ona równocześnie zasadniczym zwrotem „w życiu codziennym i tradycjach, w kulturze i ideologii mas wyzyskiwanych całego świata” (Zagadnienia leninizmu, Moskwa 1940, str. 179).

A rewolucja kulturalna nie przychodzi za darmo. Tak samo jak wszystko inne, czego potrzeba dla ukształtowania nowego, socjalistycznego życia, rewolucja kulturalna to długotrwały proces, wymagający natężenia wszystkich twórczych sił.

Stalin w rozmowie z pisarzem nionieckim, E. Ludwigiem przyznał, że w wyniku protestu przeciw systemowi gwałtu i znęcania się nad uczniami, w wyniku buntu przeciw metodom jezuickim, jakie stosowano w seminarium duchownym w Tyflisie, gdzie się uczył, gotów był zostać i faktycznie został rewolucjonistą.

To, naturalnie, nie było jedynym ani najważniejszym motywem, główną przyczyną pójścia po drodze marksizmu-leninizmu. Jednak mocne przeżycia ławy szkolnej niewątpliwie wzmacniały poczucie szkodliwości, wrogości szkoły kapitalistycznej, wzmacniały wolę budowania szkoły socjalistycznej o zupełnie odmiennej postaci.

W swej podstawowej pracy o zagadnieniu narodu pl. „Marksizm a kwestia narodowa”, napisanej w r. 1913, Stalin — należący do jednej z uciśkiwanych mniejszości narodowych — kładzie wielki nacisk na znaczenie dla mas pracujących szkoły, nawet wtedy, gdy duch jej jest klasowo obcy.

„Ograniczenie swobody przesiedlania się, pozbawienie praw wyborczych, ograniczenia językowe, zmniejszanie się ilości szkół i inne represje dotyczą robotników w stopniu nie mniejszym, jeżeli niewiększym, niż burżuazję. Taki stan może tylko zahamować swobodny rozwój sił duchowych proletariatu narodów podległych. Nie można poważnie mówić o całkowitym rozwoju zdolności duchowych robotnika tatarskiego czy żydowskiego, gdy nie pozwala się im na używanie języka ojczystego na zebraniach i odczytach, gdy zamyka się im szkoły” (J. Stalin, Dzieła, „Książka”, t. II, str. 314—5).

Jeszcze bardziej uwypukla on wartość szkoły dla rozwoju proletariatu mniejszości narodowych, gdy przeciwstawia realny, pożyteczny postulat szkoły we własnym języku domaganiu się przez socjaldemokratów prawicowych tzw. autonomii kulturalnej, to znaczy powiązanie rozrzuconych po kraju ludzi, należących do danej mniejszości, w jednolity związek narodowy.

„Co szczególnie nurtuje mniejszość narodową? „pyta Stalin i odpowiada: „Mniejszość jest niezadowolona nie z powodu braku związku narodowego, lecz z powodu braku prawa do języka ojczystego...”

„Mniejszość jest niezadowolona nie z powodu braku sztucznego związku, lecz z powodu braku szkoły ojczystej” (Stalin, Dzieła t. II, str. 366).

Z chwilą zwycięstwa Rewolucji Październikowej, wtedy gdy losy mniejszości narodowych zostają oddane w najbardziej powołane ręce, w ręce Stalina, najwybitniejszego — po Leninie — znawcy kwestii narodowych, oświata, szkolnictwo zacofanych narodów i plemion doznaje niebywałej rewolucji.

W r. 1920 w artykule „Polityka władzy radzieckiej w sprawie narodowościowej w Rosji” wzywa Stalin komunistów „kresów” ZSRR do specjalnych wysiłków dla realizacji powszechności nauczania.

Tylko że teraz realizowało się zadanie dopędzenia przez zapóźnione w rozwoju narody bardziej zaawansowanych na szerokim, wszechstronnym tle ogólnoradzieckiego przewrotu oświatowego.

W r. 1925 w przemówieniu, wygłoszonym w Uniwersytecie Świerdłowskim, Stalin mówi o potrzebie przygotowania warunków dla wprowadzenia obowiązku nauczania początkowego (I—IV klasy). „Przeprowadzenie tej reformy będzie największym zwycięstwem nie tylko na kulturalnym, ale również poli-

tycznym i gospodarczym froncie. Ta reforma winna stać się bazą dla niesłychanie potężnego rozkwitu kraju". Stalin uważał to zadanie za „jedno z najbliższych” (Stalin, Dzieła, t. VII, str. 163, wyd. rosyjskie).

Warunki do tego dojrzały, gdy Związek Radziecki wkroczył w hohater-ski okres pięćdziesiątek. Stalin z niezwykłą mocą postawił wtedy sprawę „konieczności rewolucji kulturalnej” jako „elementarnej rzeczy”.

„Jeśli się będzie traktować tę sprawę poważnie, nie zaś po prostu mleć językiem, trzeba koniecznie uczynić w tym kierunku chociażby pierwszy krok: przede wszystkim wprowadzić dla wszystkich obywateli kraju, bez różnicy narodowości, obowiązkowe nauczanie początkowe, następnie zaś również średnie. Rzecz jasna, że bez tego niemożliwy jest jakikolwiek rozwój kulturalny naszego kraju... bez tego nie będziemy mieli ani prawdziwego rozwoju przemysłu i rolnictwa, ani niezawodnej obrony naszego kraju”.

Mówiąc o środkach, jakie należy zastosować, by podciągnąć wzwyż republiki o wielkim odsetku analfabetów, Stalin na pierwszy plan wysuwa „bogatą sieć szkół z ojczystym językiem wykładowym, zaopatrzywszy je w kadry nauczycieli władających językiem ojczystym”. (Kwestia narodu a leninizm, Nowe Drogi 6(18), str. 17—18).

Na XVI Zjeździe WKP(b) 27.VI 1930 r. Stalin stwierdza z wielką radością, że o ile „dotąd zmuszeni byliśmy oszczędzać na wszystkim, nawet na szkołach” po to, by „uratować, odbudować ciężki przemysł” (Lenin), to obecnie, „gdy został odbudowany ciężki przemysł i posuwa się go naprzód, nastał czas, kiedy winniśmy się wziąć do całkowitej realizacji powszechnego obowiązkowego nauczania początkowego”.

Podkreślając, że ZSRR posiadał w owej chwili wszystkie niezbędne warunki dla urzeczywistnienia tego hasła, Stalin wezwał do „kategorycznej decyzji” (Stalin, Dzieła, t. XII, str. 299—300, wyd. ros.).

Uchwała CK WKP(b) z lipca, a postanowienie CIK i Rady Komisarzy Ludowych z sierpnia 1930 r. hasło Stalina z XVI Zjazdu zamieniły na język obowiązującej ustawy, która wskazała na realne przesłanki, umożliwiające jej urzeczywistnienie (specjalne środki finansowe ogólnopaństwowe i lokalne, inicjatywa terenu, śmiałe rozszerzenie kadr nauczycielskich, pomoc materialna dla dzieci biedniejszych rodziców itp.).

Kierunek i treść nauczania i wychowania

„Młodzież to nasza przyszłość, nasza nadzieja, towarzysze. Młodzież winna zastąpić nas, starych. Musi ona ponieść sztandar do ostatniego zwycięstwa” — tak swą niezłomną wiarę w młode pokolenie podkreślał Stalin (przemówienie na I Wszechniżwiązkowym Zjeździe Kolchoźników-Szturmowców, 1933 r. — Zagadnienia leninizmu, str. 419).

Na młodzieży należy budować nie tylko dlatego, że jej zadaniem jest stać się gospodarzem lepszego jutra, praca nad udoskonaleniem tego, co stworzyły starsze pokolenia. Polegać na niej trzeba, bo podatniejsza jest ona na głos tego jutra.

Podsumowując wyniki XIII Zjazdu WKP(b) w ozerwcu 1924 r. Stalin wypuklił tę przewagę młodego pokolenia nad starym: „Jeżeli nasza praca w aparacie państwowym, wśród chłopstwa, wśród pracujących kobiet ma ogromne znaczenie dla przezwyciężenia starych nawyków i tradycji, dla przerodzenia starych pokoleń mas pracujących, to praca wśród młodzieży, mniej lub więcej wolnej od tych tradycji i nawyków nabiera niesłychanej wagi dla wychowania nowych kadr ludzi pracy w duchu dyktatury proletariatu i socjalizmu, gdyż ta gleba — co jest oczywiste — wyjątkowo nam sprzyja” (Dzieła, t. VI, str. 252).

Warunki sprzyjają, sprzyjają nawet bardzo, ale sedno rzeczy w tym. by skorzystać z tych warunków, wyzyskać je całkowicie i konsekwentnie. „Męstwo i śmiałość są równie potrzebne teraz, jak przedtem” (w czasie wojny domowej — K. M.). A polegają one na tym, by dla opanowania wiedzy „uczyć się wytrwale, cierpliwie” (przemówienie na VIII Zjeździe Komzomolu — Do młodzieży, „Książka i Wiedza” 1949, str. 39—40).

Nie dość jest młodzieży udostępnić naukę, wprowadzić przymusowe i bezpłatne nauczanie. Należy bacznie czuwać nad tym, by to nauczanie stało na wysokim poziomie ideowym, nankowym.

Dlatego po przeprowadzeniu wielkiej akcji upowszechnienia szkoły Stalin kładzie ogromny nacisk na treść życia szkoły. Bezpośrednio pod jego kierownictwem zostały przyjęte decydujące postanowienia CK WKP(b) i rządu radzieckiego, dotyczące się oblicza ideowego i pedagogiczno-dydaktycznego szkoły.

Wspomnijmy przede wszystkim o dwu takich zwrotnych decyzjach.

Pierwsza — to uchwała CK z 5 września 1931 r. o szkole początkowej i średniej. Wskazując na ogromne osiągnięcia zarówno w dziedzinie rozbudowy sieci, jak powiązania szkoły z życiem, z budownictwem socjalizmu, uchwała ta stwierdza, że „radziecka szkoła w dużym stopniu nie od-

powiada tym ogromnym wymaganiom, jakie stawia obecny etap budownictwa socjalistycznego", gdyż „nauczanie nie daje dostatecznego zasobu wiedzy ogólnokształcącej... odrzuca politechnizację od systematycznego i trwałego opanowania nauki, zwłaszcza fizyki, chemii i matematyki", politechnizacja staje się więc „formalną”.

Uchwała podkreśla, że należy tak wiązać nauczanie z pracą produkcyjną, by „cała społecznie pożyteczna praca uczniów została podporządkowana naukowym i wychowawczym celom szkoły”.

Uchwała wypowiada zdecydowanie walkę reakcyjnym, strojącym się w pióra postępowości burżuazyjnym nowinkom pedagogicznym.

W lapidarnym, zabójczym dla tych nowinek sposobie ujęcia tej kwestii wyraźnie znać rękę Stalina.

„Stosując w szkole radzieckiej różnorodne nowe metody nauczania, które mogą się przyczynić do wychowania pełnych inicjatywy i aktywnych uczestników budownictwa socjalistycznego, konieczną jest rzeczą rozwinąć zdecydowaną walkę przeciw lekkomyślnej projektomanii metodowej, wprowadzaniu w masowej skali metod, n i e w y p r ó b o w a n y c h u p r z e d n i o w p r a k t y c e, co szczególnie jaskrawo uwydatniało się w ostatnich czasach w zastosowaniu tak zwanej „metody projektów”. Wypływające z antyleninowskiej teorii „obumierania szkoły” próby wzięcia za podstawę całej pracy szkolnej tak zwanej „metody projektów” prowadziły faktycznie do zburzenia szkoły”.

Uchwała wysiwa podstawową, pedagogiczną tezę socjalistyczną o „wzrastającym znaczeniu i roli szkoły w budownictwie socjalistycznym” i nawołuje zgodnie z tym zarówno do zdecydowanej walki z „prawicowo-oportunistycznym zniekształceniem polityki partii, które prowadzi do rezygnacji z politechnizacji szkoły, do usiłowania zachowania starej, werbalistycznej szkoły, do oderwania teoretycznego wykształcenia od praktyki”, jak i do „wzmocnienia walki z lewackooportunistycznym odchyleniem, z teoriami „obumierania szkoły” i obniżania roli nauczyciela”.

Tak więc wskazuje się jedynie słuszne, dialektyczne rozwiązanie, przeciwstawne obu antysocjalistycznym stanowiskom.

Z akcentowaniem wielkiego zadania społecznego szkoły wiąże się ściśle położenie nacisku na rolę nauczyciela. Uchwała zarządza „powiększenie odpowiedzialności nauczycielstwa za jakość pracy szkolnej” i przypomina słowa Lenina: „Nauczyciel ludowy winien stać na takiej wyżynie, na jakiej nie stał dotąd nigdy, nie stoi i nie może stać w społeczeństwie burżuazyjnym”.

W tym celu należy zapewnić mu odpowiednie warunki materialne, zapoznać z podstawami produkcji w fabrykach, sowchozach, MTS (stacje maszynowo-traktorowe), kolechozach, wdrożyć w metody politehnizacji.

Dobór odpowiednich ludzi na stanowiska nauczycieli i piecza nad nimi jest stałą troską (CK WKP.b).

Np. 10 IV.1936 r. ustala on, że tylko ministrowie oświaty republik autonomicznych mogą mianować, przenosić i zwalniać nauczycieli i kierowników w szkołach od I — VII kl., zaś wyżej — tylko ministrowie republik związkowych (str. 162--3).

Wokół sprawy podniesienia poziomu szkoły należy również zmobilizować młodzież: „Należy postawić pracę organów samorządu dziecięcego w szkole w taki sposób, by skierowana została głównie na podwyższenie jakości nauki i wzmocnienie świadomej dyscypliny w szkole”.

Uchwała zajmuje się całokształtem spraw szkolnych, omawia rolę pomocy szkolnych, warsztatów, zastosowanie filmów, potrzebę sieci szkół wzorcowych, bibliotek i muzeów. Żąda od ministerstwa oświaty skompletowania zespołów wizytatorskich z doświadczonych nauczycieli, skontrolowania periodycznych wydawnictw pedagogicznych, by skłonić je do zwrócenia się twarzą do szkoły i jej potrzeb, zobowiązuje wszystkich komunistów, znajdujących się na kierowniczych miejscach w dziedzinie oświaty do opanowania w najbliższym czasie metodyki pracy szkolnej, a instytuty badawcze do zapoznania się z dotychczasowym dorobkiem szkół radzieckich i uogólnienia praktyki lepszych nauczycieli.

Uchwała kończy się podkreśleniem wielkich obowiązków członków partii w dziedzinie szkolnictwa: „CK zwraca uwagę wszystkich organizacji partyjnych na niezbędną zdecydowanego wzrostu natężenia uwagi w stosunku do masowej szkoły, pracy nauczyciela oraz wzmocnienia codziennego konkretnego kierownictwa szkołami”.

(Cytowane wg Narodnoje Obrazowanije, Uczpiedgiz 1948, str. 42—43).

To wszechobjmująca instrukcja, ujmująca — z natury rzeczy w sposób niezmiernie zwięzły, dyrektywny — rozległe pole spraw szkolnictwa, jest wspaniałym przykładem, jak gruntownie Stalin i jego partia interesują się i orientują w dziedzinie wychowania młodego pokolenia.

W następnym roku CK podjął uchwałę „o programach i reżymie w szkole początkowej i średniej”. Stwierdzając poważne zmiany na lepsze na skutek zeszłorocznej uchwały, wskazuje jednocześnie na znaczne braki programowe: a) przeladowanie materiałem, doprowadzające do tego, że wiele

przedmiotów przechodzi się pośpiesznie, a wiedzy i nawyków nie utrwała się, b) brak zupełny albo niedostateczne powiązanie oddzielnych programów, c) zasadnicze błędy i wulgaryzację (prawo New'ona, komórka itd.), d) niedostateczność historycznego ujęcia, niezmiernie słabe pojęcie o rozwoju społeczeństwa.

Zarzuty te ilustrowane są konkretnymi, szczegółowymi przykładami uchybień z zakresu różnych przedmiotów nauczania.

Uchwała w końcu daje konkretne wytyczne, według których należy poprawić programy.

Jeszcze o rok później przychodzi kolej na podręczniki. Uchwała CK władze mocny nacisk na stabilizację podręczników, ujednoczenie zarówno w obrębie każdego przedmiotu, jak każdej republiki związkowej (str 68—71).

W r. 1934 pojawiają się głośne uchwwały o nauczaniu geografii i „historii obywatelskiej”.

Jak daleko szedł wgląd i troska Stalina w te wewnętrzne — zdawałoby się egzotyczne dla polityka — sprawy szkoły, najlepiej chyba dowodzi fakt, że — mimo nawału spraw na nim ciężących — nie omieszkal wraz z Kirowem i Żdanowem dać w 1934 r. wyczerpującej recenzji konspektów dwu najbardziej palących podręczników: „Historii ZSRR” i „Historii nowoczesnej” (przekład w tymże nrze Ruchu Pedagogicznego).

Zwracamy uwagę na wysokie oszacowanie roli podręcznika, w którym „winno być zważone każde słowo i każde określenie”. Zwracamy uwagę na głębokość koncepcji, jaką zaleca się dla obu podręczników.

Jednocześnie Stalin czuwa nadal nad umożliwieniem nauczycielstwu wypełnienia swego doniosłego zadania. Na XVII Zjeździe WKP(b) gromi z wielkim oburzeniem niedostateczność wysiłków,łożonych dla przygotowania nauczycieli do zawodu:

„Mam na myśli to niedopuszczalne zjawisko, że „fakultety” pedagogiczne i metodyczne wciąż jeszcze są traktowane po macoszemu. Jest to wielki brak, który graniczy z pogwałceniem interesów państwa. Temu brakowi musimy koniecznie położyć kres. Im prędzej będzie to zrobione, tym lepiej”. (Zagadnienia leninizmu, str. 459). Po zjeździe przystąpiono energicznie do zasadniczej poprawy istniejącego przedtem stanu rzeczy.

Na tymże zjeździe Stalin dał wyraz ogromnej radości z powodu wzrastającej aktywności społecznej kobiet pracujących. Nie tylko dlatego, że to połowa ludności i olbrzymia armia pracy, ale również dlatego, że „powołane są do wychowania naszych dzieci” (str. 458—9).

Drugi decydujący krok został uczyniony w 1936 r.

W szkole radzieckiej od 1931 r. narosła niezależna od personelu pedagogicznego organizacja pedologów, do których obowiązków należało kompletowanie klas, kierowane całym procesem nauczania, określanie przyczyn niepowodzeń w nauce, kontrola politycznych poglądów, a nawet usuwanie ze szkoły i przenoszenie do szkół specjalnych. Przenosząc na grunt radziecki pseudonaukową testologię, oznaczając dowolnie „pedologiczny wiek” i inteligencję, pedologowie krzywdzili dzieci i wprowadzali rozstrój w życie szkoły.

Cios trafny, śmiertelny spotkał pedologię w uchwale „O odchyleniach pedologicznych w systemie Narkomprosów” (4.VI 1936).

Wskazując na „wołający o pomstę, lekceważący stosunek ministerstw oświaty do zadania właściwego postawienia sprawy wychowania podрастающего pokolenia” uchwała piętnuje uznanie pedologii za naukę, tej pedologii, która pozuje na naukę, a pełna jest antymarksistowskich tendencji, lekceważenie zaś pedagogiki jako „empiryki” demaskuje reakcyjne „prawo” pedologii, „pozostające w rażącej sprzeczności z marksizmem i całą praktyką budownictwa socjalistycznego, skutecznie przekształcającym ludzi w duchu socjalizmu”, a głoszące fatalistyczne uwarunkowanie losu dzieci wpływami dziedziczności i jakiegoś niezmiennego środowiska.

Uchwała żąda kategorycznie zaprzestania niebezpiecznej lekkomyślności i przepędzenia pedologii, jej zwolenników i ich literatury ze szkoły (Narodnoje Obrazowanie, str. 76—77).

Nie osłabła wrażliwość na sprawy wewnętrzne szkolnictwa nawet w czasie niezmiernie trudnej wojny z najeźdźcami hitlerowskimi. Wprowadza się wtedy np. ograniczenia koedukacji, wyznacza egzaminy przejściowe dla podniesienia wyników nauczania.

Przytoczone powyżej przykłady wnikania Stalina w specjalne zagadnienia pedagogiczne dalekie są od wyczerpania wielkiego zasięgu jego działalności w tej dziedzinie.

Nauczyciel nauczycieli

„Słowo „nauczyciel” — pisał Kalinin — ma dwojakie znaczenie: w węższym pojęciu to wykładowca tego lub innego przedmiotu nauczania; w szerokim zakresie — to autorytatywny, mądry człowiek, okazujący ogromny wpływ na ludzi. Śmiało można powiedzieć, że setki tysięcy

ludzi uważają siebie za uczniów Lenina. Towarzysza Stalina lud nazywa swym nauczycielem" (M. I. Kalinin, O komunistycznym wychowaniu i wykształceniu, 1948, str. 161).

Zasług Stalina na froncie pedagogiki nie wyczerpuje bezpośredni wpływ na bieg wychowania i kształcenia.

Większy jest jego pośredni, ogólny wpływ, wpływ, któremu podlega mózg i serce nauczycielstwa, młodzieży, rodziców, współwychowujących tę młodzież, podlegają wszystkie czynniki, biorące udział w kształceniu młodego pokolenia, tak jak podlega myśl, uczucie i wola wszystkich innych ludzi pracy.

Stalin mocno akcentował konieczność zgłębienia marksizmu-leninizmu przez pracowników każdej gałęzi budownictwa socjalistycznego dla dobra i skuteczności ich powszedniej pracy, dla należytego wypełniania ich zadań, twierdził, że chemik czy botanik nie może obyć się bez podbudowy ideologicznej, bez socjalizmu naukowego.

Nie ma innych założeń dla pedagogiki socjalistycznej poza prawami rozwoju społecznego, wykrytymi przez geniuszy materializmu historycznego. Kto opanował arkaną filozofii marksistowsko-leninowskiej i jej praktyczne wnioski, ten rozumiał to, co najważniejsze, zarówno w teorii, jak w praktyce pedagogicznej. Ten, kto uczył się pilnie u niezrównanego mistrza leninizmu, Stalina, ten musi być dobrym pedagogiem.

Tym łatwiej się to pojmie, gdy się zważy, że dyktatura proletariatu — obok przemocy, w stosunku do wrogów — stosuje wobec swoich zabiegi wychowawcze o ogromnej, wciąż rosnącej skali historycznej, że w procesie przebudowy gospodarczej przemienia jednocześnie psychikę ludzką.

Na tę funkcję kulturalno-wychowawczą Stalin kładł zawsze wielki nacisk.

Niesposób rozważyć problemu kolosalnego wpływu Stalina na pedagogikę, omówić go tu w całej jego rozciągłości, gdyż nie ma żadnej trudności, żadnej kłopotliwej sytuacji szkolnej czy pozaszkolnej, która by nie znalazła podstaw do ponysłnego rozwiązania w przenikliwych, mądrych wskazaniach Stalina, w kazaniach cennych dla każdego, kto chce stanąć na jak najwyższym poziomie w swej dziedzinie pracy.

Nauczyciel-rutynista, odpowiednik dawnego bakałarza, którego ambicja ogranicza się do nauczania elementów języka i rachunku, nie zrozumie zapewne tej prostej prawdy. Przemówi ona za to z całą siłą do tego wychowawcy, co widzi ogromną, coraz bardziej wrastającą w społeczeństwo socjalistycznym rolę szkoły, co czuje, że jego praca komplikuje się wielokrotnie w porównaniu z zasięgiem wymagań, jakie stawiała szkole i nauczy-

cielowi burżuazja, że jego działalność nosi charakter twórczy. Właśnie w polityce, w postawie przodującej partii, w słowach i czynach genialnego wychowawcy obozu postępu i pokoju znajdzie ona karm pedagogiczny najważniejszy.

Spróbujmy wykazać na kilku zasadniczych zagadnieniach wielką żywotność dla pedagoga myśli wypowiedzianych przez Stalina przy różnorodnych okazjach, ale owianych tym samym zawsze świeżym entuzjazmem wielkiego wychowawcy.

1. Wielki cel

Głębia pedagogiczna myśli i czynu Stalina ma swe źródło w wielkim celu, jaki przyświeca mu w życiu od wczesnych lat młodzieńczych, w celu którego wagę i wielkość całkowicie sobie uświadamiał.

Już w pierwszych swych artykułach w redagowanym przez siebie rewolucyjnym piśmie socjalistycznym „Brdzola” (Walka) w r. 1901 z całą mocą atakował reformistów za to, że traktowali klasę robotniczą jak dziecko, że kazali jej walczyć jedynie o nędzne ochłapy, o „niedorzeczne latanie starego odzienia” (Dzieła, „Książka”, t. I str. 36), toteż z natury rzeczy, gdy „sztandar, pod którym wypało walczyć robotnikowi rosyjskiemu, pozostał starą, wypłowiałą plachtą z wypisaną na niej groszową dewizą walki ekonomicznej — m u s i e l i robotnicy wnosić do tej walki mniej energii, mniej zapału, mniej dążeń rewolucyjnych, a l b o w i e m j e d y n i e w w a l c e o w i e l k i e c e l e r o d z i s i ę w i e l k a e n e r g i a” (t. I, str. 36).

Cel ten, którego epokę realizacji otworzyła w 16 lat potem Wielka Rewolucja „Socjalistyczna, był zaiste stawiany na olbrzymią, niesłychaną dotąd w historii skalę, bo chodziło o to, by „zmienić w s z e l k i w y z y s k i z l i k w i d o w a ć w s z y s t k i c h, w s z e l k i e g o r o d z a j u w y z y s k i w a c z y : c i e m i ę ż c ó w” (Zagadnienia leninizmu, str. 411).

„Na arenę walki wkroczyły dwie wielkie armie: armia proletariuszcy i armia burżuazji i walka tych dwu armii ogarnęła całe nasze życie społeczne” (Dzieła, t. I, str. 80). Stalin w tej walce klasowej stanął bez zastrzeżeń, bez reszty po stronie klasy robotniczej.

Taka jest przemożna moc wielkiego, postępowego celu, jeżeli wszedł w naszą krew i stał się nieodłączną składową życia.

Cel musi być jasny, niedwuznaczny, konsekwentnie utrzymany. „D r o g i p o ś r e d n i e j n i e m a : z a s a d y z w y c i ę ż a j ą, a n i e „g o d z ą s i ę p o m i ę d z y s o b ą”, mówi Stalin w swym arcydziele „Marksizm u kwestia narodowa” (Dzieła, t. II, str. 370).

2. Prawdziwie ludzka moralność

Siła celu tkwi jednocześnie w naukowej nieodpartości socjalizmu, jak i ściśle, dialektycznie z nią związanej stronie moralnej. Stalin nie próbuje moralizować na temat zbrodni kapitalistów. „Rzeczą naiwną byłoby prawnienie moralów ludziom, którzy nie uznają m o r a l n o ś c i l u d z k i e j”, „starym burżuazyjnym wygom dyplomatycznym” (Zagadnienia leninizmu, str. 566).

Inaczej w odniesieniu do swoich. Materializm filozoficzny, ścisła nauka socjalistów jest na wskroś normalna. Dopiero ona jest istotnie w rdzeniu swym moralna. Rewolucyjna naukowość splata się nierozzerwalnie z rewolucyjną moralnością.

Stalin odczuwa już jako piętnastoletni chłopiec niewzycięzoną potęgę marksizmu jako nauki. Jako dwunastoletni, przeżył wielki wstrząs moralny: wieszanie rozbójników, o których robotczy tłum widzów jawnie mówił, że ginęli za to, iż byli przyjaciółmi ludu, wrogami wyzyskiwaczy.

„Socjalizm z marzenia o lepszej przyszłości ludzkości przekształca się w naukę” (str. 549). Lecz socjalizm to piękna i podniosła prawda, to rzeczywisty humanizm.

„Socjalizm oznacza nie nędzę i cierpienia, lecz zniesienie nędzy i cierpień, organizację dostatniego i kulturalnego życia dla wszystkich członków społeczeństwa” (str. 470).

„Jedną z podstawowych zdobyczy pięciolatki polega na tym — podkreśla Stalin w swym głębokim humanizmie — żeśmy zniesli bezrobocie i wy-bawili robotników ZSRR z okropności bezrobocia” (str. 385).

Stalin się cieszy, że w społeczeństwie radzieckim rozwinęły się takie siły napędowe, jak „j e d n o ś ć m o r a l n o - p o l i t y c z n a, p r z y j a ź n a r o d ó w ZSRR”, że „jest ono wzorem przyjaznej współpracy robotników, chłopów, inteligencji” (Zagadnienia leninizmu, str. 583).

Jakże plastycznie obrazuje na XVII Zjeździe WKP (b) te głębokie przemiany społeczno-moralne, jakie się dokonały dzięki socjalizmowi w ciemnej, zahukanej, maltretowanej poprzednio przez wyzyskiwaczy wsi, jak ciepłe barwy kładzie w ten radosny obraz kolektywu ludzi szczerej pracy, którzy położyli kres paroszeniu się pasożytów.

„Jeszcze bardziej zmieniło się oblicze wsi. Zaczyna zanikać stara wieś z cerkwią, stojącą na najbardziej widocznym miejscu, z najlepszymi domami uradnika, popa i kulaka na pierwszym planie i na pół rozwalonymi chałupami chłopów na planie dalszym. Na jej miejscu pojawia się nowa

wieś z jej społecznymi zabudowaniami gospodarczymi, z klubami, radiem, kinami, szkołami, samochodami.

Zniknęły dawne wybitne osobistości wiejskie: kulak-wyzyskiwacz, lichwiarz-krowiowica, kupiec spekulant, batiuszka-urządnik. Obecnie wybitnymi osobistościami są działacze kolchozów i sowchozów, szkół i klubów, starsi traktorzyści i kombajnerzy, brygadierzy dla robot polnych i hodowli bydła najlepsi szturmowcy pól kolchozowych" (Zagadnienia leninizmu, str. 456).

Etyka socjalistyczna niejednokrotnie wpada w ton oburzenia, potępienia zła, co idzie w parze z wiarą w niezłomną moc dobra: „Teraz, kiedy mętna fala faszyzmu opluwa ruch socjalistyczny klasy robotniczej, nowa konstytucja ZSRR będzie aktem oskarżenia przeciw faszyzmowi, świadczącym, że socjalizm i demokracja są niezwycięzione... b ę d z i e m o r a l n ą p o m o c ą i r e a l n y m o p a r c i e m” (I. c. str. 526).

3. Bądźcie godni misji!

Szczególnie wyrazistą staje się wielka moc moralna Stalina, jego idee w niezwykle ciężkich latach wielkiej wojny z faszyzmem.

3 lipca 1941 r. idzie w świat z Kremła spokojne zapewnienie: „s p r a w a n a s z a j e s t s ł u s z n a, w r ó g b ę d z i e r o z g r o m i o n y, m y z w y c i ę z y m y” (Stalin, O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, Moskwa 1945, str. 7).

Gdy wróg stoi niemal u bram Moskwy, 6 listopada 1941 r. generalissimus Armii Radzieckiej głosi: „Już sam fakt, że w s w e j d e g r a d a c j i m o r a l n e j zaborey niemiecocy, zatrnuwszy oblicze ludzkie, dawno stoczyli się do poziomu dzikich zwierząt — j u ż s a m f a k t m ó w i o t y m, że skazali się na nieuniknioną zagładę” (I. c., str. 20).

Nazajutrz zaś wola: „Przypadła wam w udziale wielka misja w y z w o l e Ń c z a. B ą d z i e w i ę c g o d n i t e j m i s j i! Wojna, którą prowadzicie, jest wojną wyzwolenczą, w o j n ą s p r a w i e d l i w ą” (I. c., str. 26).

„Czyż może istnieć zadanie bardziej szlachetne i wzniosłe? — pyta Stalin I. c., str. 30) — niż „wojua narodowa z rozbewstwionym wrogiem w obronie honoru i wolności swej ojczyzny?” (I. c., str. 34).

6 listopada 1943 r. Stalin przytacza niezbite dowody na to, iż „wojua obecna potwierdziła ze szczególną dobitnością znane słowa Lenina, że wojna jest wszechstronną próbą wszystkich materialnych i moralnych sił każdego narodu”, że „ustrój ra-

dziecki okazał się nie tylko najlepszą formą organizacji gospodarczego i kulturalnego rozwoju kraju w latach budownictwa pokojowego, lecz również najlepszą formą mobilizacji wszystkich sił narodu przeciw wrogowi w okresie wojny" (l. c., str. 81).

Po roku wraca znów do tego tematu. Stwierdzając, że lud radziecki — dając wzory bezprzykładnej ofiarności — jeszcze bardziej zahartował swą wolę i bohaterskiego ducha, oświadcza: „W toku wojny hitlerowcy ponieśli nie tylko klęskę wojenną, lecz również moralną. Ideologia równości wszystkich ras i narodów, ideologia przyjaźni narodów, która utrwaliła się w naszym kraju, odniosła całkowite zwycięstwo nad ideologią zoologicznego nacjonalizmu i rasowej nienawiści hitlerowców" (l. c., str. 117).

Nauczyciel znajdzie w tej natchnionej pochwalie wielkiego celu o niezównanych walorach moralnych, w tym ciągłym obcowaniu z wzniosłym historycznie celem drogowskaz dla swej praktyki pedagogicznej. Potrzebny jest ten szeroki horyzont, to zdrowe powietrze dla niego samego, dla jego osobowości, niemniej potrzebna jest atmosfera wielkiego i szlachetnego celu jego wychowankom. Jest to bowiem ożywcze niewyczerpane źródło zapалу i energii dla zdobycia podstaw wiedzy i ugruntowania charakteru, a niemniej dla przekazywania tej wiedzy i tego hartu.. Mocno, konsekwentnie, nicustannie czuć związek każdej swej myśli i czynu z wielkim celem socjalizmu, to klucz do rzetelnego wypełnienia zadania.

4. Wiara w klasę robotniczą

Zestrojenie się całkowicie z wielkim celem socjalizmu dało Stalinowi tę niewzruszoną wiarę w klasę robotniczą, naukową pewność zwycięstwa. Uzbija go w niezachwianą cierpliwość, broni od paniki i zniechęcenia, pozwala rozróżniać chwilowe niepowodzenia od trwałych, przychylnych warunków, rokujących zwycięstwo.

We wspomnianej mowie 3 lipca 1941 r. Stalin z całkowitym spokojem stwierdził, że „armii niezwyciężonych nie ma i nie było”, że „nie ulega wątpliwości, iż ta niedługotrwała korzystna sytuacja wojenna Niemiec jest tylko epizodem, podczas gdy olbrzymia wygrana ZSRR pod względem politycznym jest poważnym i długotrwałym czynnikiem, na podstawie którego powinny nastąpić

decydujące sukcesy wojenne Armii Czerwonej w wojnie z faszystowskimi Niemcami" (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 4 — 7).

Ta nie uznająca wątpliwości wiara, oparta na mistrzowskim rozróżnianiu tego, co trwale, od tego, co przemija, każe mu 6 listopada 1941 r. oceniać z ziniłą krwią rezerwy Niemiec, jako „wyczerpujące się”, a rezerwy ZSRR, jako „rozwijające się w pełni”, widzieć większe osłabienie Niemiec niż ZSRR, upewnić się bardziej niż kiedykolwiek w tym, „że ustroj radziecki jest teraz ustrojem najbardziej trwałym” (l. c. — 12—14).

Ta sama wiara stała u kolebki działalności rewolucyjnej Stalina, w latach podziemnych walk, więzień i zesłania, w burzliwe lata wojny domowej, w niemniej wspaniałym eposie pięćdziesiąt lat.

„Pewność partii co do możliwości urzeczywistnienia pięćdziesiąt lat (przejsięć się z wynędzniałego konia chłopskiego na konia wielkiego przemysłu maszynowego) i wiara w siły klasy robotniczej były tak wielkie, że partia uważała za możliwe postawić sobie za zadanie urzeczywistnienie tego trudnego dzieła... w cztery lata i trzy miesiące... Fakty wykazały, że bez tej śmiałości i wiary w siły klasy robotniczej partia nie mogłaby osiągnąć zwycięstwa, którym się teraz słusznie szczycimy” (Zagadnienia leninizmu, str. 372).

Nie trzeba wyczerpująco udowadniać, jak nieugiętość typu stalinowskiego musi stanowić jeden z fundamentów zarówno teorii, jak praktyki pedagogicznej nauczyciela, który pragnie wychowywać socjalistycznie. Potrzebna jest jak chleb powszedni pewność powodzenia, nieuginanie się przed trudnościami, wizja zarówno aktualnej siły, jak przyszłego sukcesu nawet w krytycznych sytuacjach, wytrwałość i zapamiętanie się w osiągnięciu celu.

Takie cechy charakteru i intelektu są nieocenionym skarbem dla wychowawcy.

5. Siła wychowawcza sukcesów

Nie należy opacznie rozumieć niczym nie zamąconego optymizmu Stalina jako fanatycznego urzeczzenia.

Na odwrót. Jak widzieliśmy choćby z cytowanych ustępów, stosuje on niezmiennie metodę ujawniania, podkreślania osiągnięć jako ponawiającego się dowodu słuszności obranej drogi.

Mówiąc o konstytucji jako dokumencie świadczącym, że „to, o czym marzyły i nadal marzą miliony ucziwych ludzi w krajach kapitalistycznych

nych — zostało już urzeczywistnione w ZSRR”, jako o „bilansie zwycięstw na froncie wyzwolenia ludzkości”, Stalin stwierdza moc pobudzającą, wychowawczą uświadomienia sobie zwycięstwa. „W wyniku przebytej drogi walk i cierpień przyjemnie i radośnie jest mieć swoją konstytucję, traktującą o owocach naszych zwycięstw... Przyjemnie i radośnie jest wiedzieć, że krew naszych ludzi obficie przelana nie poszła na marne, że dała swe owoce. To uzbraja duchowo naszą klasę robotniczą, nasze chłopstwo, naszą inteligencję pracującą. To popycha naprzód i wzbudza uczucie uzasadnionej dumy. To wzmacnia wiarę we własne siły i mobilizuje do nowej walki o osiągnięcie nowych zwycięstw komunizmu” (Zagadnienia leninizmu, str. 529—530).

Konieczność i umiejętność uwypuklenia osiągnięć ma duże znaczenie w praktyce nauczycielskiej.

Trzeba dostrzegać samemu własne sukcesy i zdobycze kolegów, trzeba zagrzewać młodzież do dalszych wysiłków analizując z nimi etapy ich postępów.

Dlatego w szkole radzieckiej ujawnia się na przykład każdorazowo stopień, jaki postawił nauczyciel, często w łączności z krótszą lub dłuższą uwagą, by uczeń mógł śledzić swe postępy.

Wypadnie wciąż wdrażać siebie i młodzież w cenie małych zwycięstw, a równocześnie wyrabiać zdolność czynnego czekania na większe, trwalsze, długoofalowe rezultaty, na wysoki poziom wykształcenia i hartu charakteru.

„Rzecz zrozumiała — mówił Stalin do promowanych akademików Armii Czerwonej w r. 1935 — że w tak wielkiej i trudnej sprawie nie można było liczyć na ustawiczne i szybkie sukcesy. W takiej sprawie sukcesy mogą się ujawnić dopiero po kilku latach. Należało więc uzbroić się w mocne nerwy, bolszewicką wytrwałość i uporczywą cierpliwość, aby przeczłyczyć pierwsze niepowodzenia i nieugięcie kroczyć naprzód ku wielkiemu celowi, nie dopuszczając do wahań i niepewności w swych szeregach” (l. c., str. 486).

6. Utrwalić osiągnięte zdobycze

W kwestii posługiwania się sukcesami Stalin daje niezmiernie cenną wskazówkę, że wtedy będą one zabezpieczone, gdy nastąpi troska o to, aby „utrwalić osiągnięte sukcesy i planowo wykorzystać

e t a ć je dla dalszego kroczenia naprzód” (Zagadnienia Leninizmu, str. 300).

Źle, bardzo źle postępują ci, co „dostają od sukcesów zawrotu głowy, tracą poczucie miary, tracą zdolność pojmowania rzeczywistości, nabierają skłonności do przeceniania własnych sił i niedoceniaania sił przeciwnika”, idą na awanturnicze próby rozstrzygnięcia w s z y s t k i e h zagadnień budownictwa socjalistycznego „w o k a m g n i e n i u”, dekretują biurokratycznie, licząc na papierowe rezolucje itp.

„Stąd zadanie partii: poprowadzić zdecydowaną walkę z tymi niebezpiecznymi i szkodliwymi dla sprawy nastrojami i wygnać je precz z partii” (l. c., str. 299—301).

Ten Stalin, który nie pominął ani jednej okazji w czasie wojny, by podkreślić zasadniczą przewagę ZSRR nad hitlerowskimi Niemcami, jednocześnie wciąż ostrzegał, że „byłoby jednak niewybaczalną krótkowzrocznością zadowalać się osiągniętymi sukcesami” (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 29).

Nazajutrz po wspaniałym zwycięstwie stalingradzkim chłodził zbyt rozpalone głowy, które sądziły, „że Armii Czerwonej pozostaje jedynie ścigać armię hitlerowską do zachodnich granic naszego kraju”, co jest „niemądrym i szkodliwym oszukiwaniem samego siebie” (l. c., str. 64).

6 listopada 1943 r. stwierdzając: „osiągnęliśmy zasadniczy przełom”, równocześnie uprzedza: „ludziom radzieckim nie godzi się... upajać swymi sukcesami”, bo „zwycięstwo może się wymknąć, jeśli w naszych szeregach pojawi się niefrasobliwość” (l. c., str. 91).

Nazajutrz znów nawołuje do „jeszcze większych wysiłków i nowych aktów bohaterstwa”, bo „byłoby naiwnością poprzestawać na osiągniętych sukcesach... byłoby szczególnie niebezpieczne oddać się beztropce, uspokoić się i nie doceniać poważnych trudności oczekującej nas walki” (l. c., 95).

Tak więc stałą, strategiczną zasadą wychowawczą Stalina jest: nie spoczywać na laurach, wciąż być w pogotowiu, iść nieustannie naprzód „relizując politykę jak najbardziej przyspieszonego tempa”. Jest to warunek elementarny przyszłych osiągnięć, jest to bowiem równocześnie niezbędna przesłanka utrwalenia, owocowania poprzednich zdobyczy.

7. Wciąż naprzód

Trzeba kroczyć niezmiernie naprzód, bo „czas nie czeka”, a „walka między starym a nowym, między tym, co obumiera, a tym, co się rodzi, między tym, co się przeżywa, a tym, co się rozwija, stanowi treść we wnątrzną procesu rozwoju” (l. c., str. 534—5).

Analizując świetne osiągnięcia partii i władzy radzieckiej na XVII Zjeździe, podkreślając ich „światowo-historyczne znaczenie”, Stalin stwierdza, że „nie rozwiązanych zagadnień i luk wszelkiego rodzaju pozostaje u nas jeszcze niemało”, bo „ostateczne zwycięstwa nie istnieją w ogóle na świecie” (Zagadnienia leninizmu, str. 474).

Wciąż trzeba stawiać nowe zadania, nie dopuszczać do zastoju. To jedyna metoda pedagogiczna: „Pamiętajcie, towarzysze, że tylko te kadry są dobre, które nie boją się trudności, które nie chowają się przed trudnościami, lecz przeciwnie — stawiają czoło trudnościom po to, żeby je przewyciężyć i likwidować. Jedynie w walce z trudnościami wykują się prawdziwe kadry” (l. c., str. 490).

A trudności te są coraz wyższego stopnia.

Stalin cierpliwie wyjaśnia, że tam, gdzie — zdawałoby się — zostały usunięte najważniejsze przeszkody, pojawiają się nowe problemy, rozleglejsze niż poprzednie, wymagające znaczniejszego jakościowo natężenia wysiłków.

„Wszystkich nas cieszy, że kolchozowa forma gospodarki stała się formą panującą w naszych rejonach zbożowych. Ale nie wszyscy rozumieją, że okoliczność ta nie pomniejsza naszych trosk i naszej odpowiedzialności za rozwój rolnictwa, lecz — zwiększa je” (l. c., str. 400).

Fakt narastania trudności nie jest jednak niepokojący, skoro budowniczowie lepszego jutra nie tylko zasmakowali w walce z nimi, ale przygotowali się do stawienia czoła nowym, poważniejszym problemom, zaprawiwszy się do planowej, owocnej pracy przy rozwiązywaniu poprzednich, łatwiejszych zadań.

W miarę wzrostu skali zagadnień rośnie również rozstrzygający je człowiek. Tak wygląda stalinowska zasada stopniowania trudności.

8. Główne ogniwo

Posuwanie się naprzód nie jest żywiołowe, ale planowane i kontrolowane przez świadomą myśl i wolę budowniczych komunizmu. Organizującą rolę spełnia zasada „głównego ogniwa”.

„Jedną z największych zalet strategii politycznej naszej partii jest to, że umie ona w każdym poszczególnym momencie wybrać podstawowe ogniwo ruchu” (l. c., str. 302).

Bez tej umiejętności nie można świadomie kształtować życia społecznego, nie można tworzyć wielkiego dzieła, choćby realizować plan 5-letni.

„Ale urzeczywistnienia tak olbrzymiego planu nie można rozpoczynać chaotycznie, od b y l e c z e g o. Aby urzeczywistnić taki plan, trzeba było przede wszystkim znaleźć główne ogniwo planu, albowiem tylko znalazłszy główne ogniwo i uchwyciwszy się za nie, można było wyciągnąć wszystkie pozostałe ogniwa planu... Głównym ogniwem planu pięcioletniego był przemysł ciężki z jego trzonem — przemysłem budowy maszyn” (l. c., str. 370).

W zmiennej sytuacji za inne trzeba chwycić ogniwo. Na miejsce patosu nowego budownictwa „należy teraz jako „rzecz najważniejsza” wysuwać „patos opanowania nowych fabryk i nowej techniki” (styczeń 1933 r., l. c., str. 378).

A znów na XVII Zjeździe „najaktualniejsze zadanie”, pod groźbą utraty zdobyczy, to rozwój obrotu towarowego i decydującego udoskonalenia transportu” (l. c., str. 463).

Wychowani w zdolności koncentrowania wysiłków na kluczowym zadaniu, podstawowym, głównym ogniwie, ludzie radzieccy podjęli szybko i zrealizowali z zapałem i niezrównaną ofiarnością powtarzane uporczywie przez generalissimusa hasło naczelne swej wojny sprawiedliwej: „przebudować całą naszą pracę na wojenny ład, wszystko podporządkować potrzebom frontu i konieczności zgotowania wrogowi ostatecznej klęski” (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 8), skierować „wszystkie siły narodu — na rozgromienie wroga!” (str. 10). ZSRR przekształcił się w „jednolity i niepodzielny obóz bojowy, gotowy do przewycięzania wszelkich trudności na drodze do zwycięstwa nad wrogiem” (str. 33), „o b ó z w a r o w n y, b i j ą c y w j e d e n c e l” (str. 36).

Armia Radziecka, stosując strategię Stalinowską, giętką taktykę, umiając wynaleźć podstawowe ogniwo, słabe strony wroga, zadawała coraz dotkliwsze ciosy wychowanym w sztywnej, bezdusznej dyscyplinie imperialistycznej żołdakom hitlerowskim.

„Strategia ich jest wadliwa, gdyż z reguły nie docenia sił i możliwości nieprzyjaciela i przecenia własne siły. Taktyka ich jest szablonowa, ponieważ usiłuje nagiąć wydarzenia na froncie do tego lub owego paragrafu

regulaminu. Niemcy działają ściśle i dokładnie, jeżeli sytuacja pozwala na urzeczywistnienie wymagań regulaminu. W tym tkwi ich siła. Niemcy uczą się bezradni, jeżeli sytuacja się komplikuje i zaczyna „nie odpowiadać” temu czy owemu paragrafowi regulaminu i wymaga powzięcia samodzielnej decyzji, nie przewidzianej przez regulamin. W tym tkwi ich główna słabość” (str. 63).

Ten sam bieg postępowania, udzielenie maksimum wysiłków największej trudności, obowiązuje w praktyce radzieckiego szkolnictwa. Tę samą metodę chwytania za podstawowe, główne ogniwo spotkaliśmy przy omawianiu ofensywy oświatowej. Tak więc, na XVI Zjeździe za główne zadanie uznał Stalin „przejście do powszechności nauczania”. W r. 1931 WKMP(b) rozgromiła pseudopostępowy rozgardiasz dydaktyczny, w 1936 uderzyła bezwzględnie w pedologię.

Czy istnieją jakieś recepty, według których można w sposób uproszczony uctalać, co jest głównym ogniwem? Oczywiście, że nie. Jedyna droga to zbadanie gruntowne sytuacji, odwołanie się do praktyki. Ale jest ogólna zasada, którą należy się posługiwać, by poszukiwania zostały uwieńczone pomyslnym skutkiem. Wskazuje na nią Stalin rozważając pytanie, co należy uważać za najbardziej szkodliwe odchylenie w danej chwili.

„Byłoby głupio dawać gotowy przepis o głównym i niegłównym niebezpieczeństwie, nałajacący się dla wszystkich czasów i warunków. Takich przepisów nie ma w ogóle pod słońcem. Główne niebezpieczeństwo stanowi to odchylenie, przeciw któremu zaprzestano walki i któremu w ten sposób dano rozrosnąć się do rozmiarów niebezpieczeństwa państwowego” (Zagadnienia leninizmu, str. 472).

9. Samokrytyka — siłą napędową rozwoju

By nie epocząć na laurach, by nie dopuścić do zastoju i nie zakrywać oczu na braki pracy, należy stosować w całej pełni krytykę i samokrytykę.

„Samokrytyka potrzebna nam, towarzysze, jak powietrze, jak woda. Myślę, że bez niej, bez samokrytyki, nasza partia nie mogłaby posuwać się naprzód, nie mogłaby odsłaniać naszych bolączek, i kłwidować naszych niedociągnięć” (Stalin, Dzieła, t. XI, str. 29).

Gdzie indziej znów sięga Stalin po porównanie, zdradzając, jak drogą jest ta metoda.

„Bez krytyki nie można posuwać się naprzód. To prawda tak czysta i przezroczysta, jak czystą i przezroczystą jest woda źródłana”.

„Niech partia, niech bolszewicy, niech wszyscy uczeiwi robotnicy i inni ludzie pracy w naszym kraju ujawniają... błędy naszego budownictwa, niech wytyczają drogi likwidacji tych błędów, żeby w naszej pracy i naszym budownictwie nie było zastoju, błota, gnicia, by cała nasza praca... doskonalila się co dzień i kroczyła od sukcesów do sukcesów” (str. 30). Oczywiście krytyka musi być poważna i głęboka, nie ślizgać się po powierzchni (str. 32).

Samokrytyka jest wentylem, który trzeba mieć zawsze otwarty, by wodzowie nie stali się zarozumiali, a masy nie oddalały się od wodzów (str. 31—2).

„Bez samokrytyki — nie ma właściwego wychowania partii, klasy, mas (t. XI, 129), bo to „uczenie się i wychowywanie na doświadczeniu własnych błędów”, to najskuteczniejsza postać uczenia się” (Zagadnienia leninizmu, str. 17).

Krytyka i samokrytyka jest siłą napędową rozwoju w ustroju socjalistycznym, siłą, która powoduje o wiele szybszy i jakościowo doskonalszy postęp niż walka klas w formacjach klasowych.

Krytyczny stosunek do swej działalności pedagogicznej, swego stylu pracy jest potrzebny nauczycielowi. Inaczej grozi mu rutyna, skostnienie, pobłażanie swym „konikiem”, utartym, a już przestarzałym formom pracy, zadawanie się chwytami, błyskotliwymi niejednokrotnie dla oka, ale nie gwarantującymi poważnych wyników wychowawczych. Przewyciężanie niechęci do krytyki ze strony kolegów, rodziców, wsłuchiwanie się bacznie w opinię uczniów, konfrontowanie własnej pracy z osiągnięciami dobrych metodyków — to znamiona człowieka, który sprawę ciągłego postępu w swej praktyce uważa za rzecz wielkiej wagi.

Samokrytyka nie godzi w dyscyplinę pracy. Na odwrót. Ta ostatnia staje się — dzięki ostremu prześwieltaniu sytuacji — świadoma. Samokrytyka nie uwłacza kierownictwu, ale wzmacnia je, „przekształca je z kierownictwa papierowego i mało autorytatywnego w kierownictwo żywotne, o rzeczywiście powadze” (t. XI, str. 132—133).

Każdy z nas ma w swej praktyce rzadkie zapewne chwile, gdy przyznawszy się szczerze, nawet wobec uczniów, że się pomylił, doznał wzmocnienia swego autorytetu, a nie jego uszczerbku. I koledzy nasi, i młoc

dzień wiedzą, że nie jesteśmy bez grzechu. Razi ich za to stwarzanie pozorów nieomyślności.

Stalin twierdzi, że i „zwycięzców można i powinno się sądzić, trzeba i należy ich krytykować i kontrolować. Jest to pożyteczne nie tylko dla sprawy, lecz i dla samego zwycięzcy. Mniej będzie wtedy zarozumiałstwa, więcej skromności” (przemówienie na zebraniu wyborczym w Moskwie, dn. 9.II 1946 roku).

10. Socjalistyczna skromność

Skromność, jako jedna z naczelnych zalet wielkiego wychowawcy, była charakterystyczną cechą Stalina od najwcześniejszych lat.

W szkole nie dał odczuć kolegom swej wyższości intelektualnej, choć — obok ogromnych zdolności naukowych — wykazywał również talent poetycki (wiersze jego były drukowane w wydawnictwach gruzińskich) i rysowniczy. Pomagał swym kolegom w przygotowaniu zadań domowych chcąc ich zbliżyć do swego poziomu.

Ostrzega młodych partyjników, by nie zadzierali nosa wobec bezpartyjnych, bo „nie pyszalliwość, a skromność zdobył się bolszewik” (Zagadnienia leninizmu, str. 418).

W ostrej walce z trockistami w r. 1927 oświadczył jako „jednego z wielu” uczniów Lenina (t. X, str. 173): „Nigdy nie uważałem siebie i nie uważałem za nieomylnego. Nigdy nie ukrywałem nie tylko swych błędów, ale nawet chwilowych wahań”.

Ale ta skromność łączy się dialektycznie z poczuciem swej godności, z trzeźwą oceną swej wartości Dlatego Stalin przyznając, że popełnił błędy, dodaje: „Ale nie należy ukrywać również i tego, że nigdy nie upierałem się przy swych błędach i nigdy dla chwilowych wahań nie tworzyłem programu, odrębnej grupy itd.” (str. 61).

Dlatego na żądanie opozycji trockistowskiej, by ustąpił ze stanowiska generalnego sekretarza, odpowiada: „To nie leży w moim charakterze, z żadnego posterunku nie uciekałem i nie mam prawa uciekać, boby to była dezercja” (t. X, str. 176).

Dlatego, stojąc przed wyborcami Moskwy jako ich kandydat, spokojnie zakończył swą mowę zapewnieniem: „możecie polegać na tow. Stalinie”.

Dlatego ten skromny człowiek, którego celem „być godnym uczniem Lenina”, uważa, że jedna z najlepszych form uczczenia pamięci wielkiego swego poprzednika i współbudowniczego państwa radzieckiego, to wzbogacić, rozszerzyć jego spuściznę teoretyczną.

„Zła jest, kiedy ludzie przeceniają swe siły i zaczynają się pysznić swymi zasługami. Prowadzi to do samochwalstwa, a samochwalstwo to rzecz niedobra. Ale jest j e s z c z e g o r z e j, jeżeli ludzie zaczynają niedoceniać swych sił i nie widzą, że ich praca „skromna” i „nieznacząca” jest w rzeczywistości pracą wielką i twórczą, decydującą o losach dziejów” (l. c., str. 421).

To socjalistyczny typ skromności, organicznie powiązany z poczuciem odpowiedzialności za losy państwa radzieckiego i całej ludzkości.

Każdego, kto spotykał Stalina, uderzała jego prostota w obejściu, pełna serdecznego czaru. Jeżeli nie łatwo się z nim spotkać, to dlatego, że pracuje nieustannie do późna w noc.

11. Jak najbliżej mas

Dobrze czuje się Stalin wśród robotników, inżynierów, chłopów, młodzieży, wśród ludzi twardej, nieugiętej pracy.

Chłocze bieżem bezlitosnej satyry tych, co podlegają „bezwstydnej chorobie, lękowi przed masami”.

Z wielkim wzruszeniem, z „serdeczną, głęboką wdzięcznością” wspomina swych pierwszych nauczycieli — tyfliskich robotników. „Być może byłem bardziej czytany, ale od nich otrzymałem pierwszy bojowy chrzest rewolucyjny”.

Równie mocnym uczuciem darzy tych, wśród których w latach pierwszej rewolucji otrzymał drugi chrzest bojowy — robotników Baku.

Ale ta nierozzerwalna nić wiąże Stalina z masami robotniczymi nie tylko dlatego, że wśród nich terminował jako rewolucjonista, że łączyło go z nimi życie trudne, twarde, nieraz bez dachu nad głową.

Stalin, jak wszyscy generalni wodzowie socjalistyczni, ma głębokie zaufanie do mądrości, zdrowego rozsądku ludzi pracy, ceni wielce „szeroką opinię publiczną klasy robotniczej jako żywą i czujną kontrolę moralną” (t. XI, str. 32).

To przekonanie zrodziło się z doskonałej znajomości socjalizmu naukowego, potwierdzanej ciągle bezpośrednimi kontaktami z ludźmi pracy.

„Trzeba tak postawić sprawę, by czujność klasy robotniczej rozwijała się, a nie była tłumiona, żeby setki tysięcy, miliony robotników wprzęgały się we wspólne dzieło budownictwa socjalistycznego, żeby setki tysięcy, miliony robotników i chłopów, a nie tylko dziesiątki przywódców, patrzyły obu oczyma na bieżące budownictwo, by dostrzegały błędy i wynosiły je na światło dzienne” (t. XI, str. 36).

„Minęły już czasy, kiedy wodzów uważano za jedynych twórców historii, a robotnicy i chłopcy nie byli brani w rachubę. O losach narodów i państwa decydują teraz nie tylko wodzowie, ale przede wszystkim i głównie miliony mas pracujących” (Zagadnienia leninizmu, str. 421).

Na tym samym zjeździe kolchoźników-szturmowców Stalin podkreśla: „Siła... komunistów polega na tym, że umieją otaczać naszą partię wielomilionowym aktywnym bezpartyjnym” (l. c., str. 418).

Jako jedną z trzech podstawowych sił, które zapewniły zwycięstwo pięcioletki, Stalin wysuwa „przede wszystkim aktywność i poświęcenie, entuzjazm i inicjatywę mas robotników i kolchoźników”, bez czego nie moglibyśmy pójść naprzód ani o krok” (str. 395).

Nie znaczy to oczywiście, że WKP(b) rezygnuje z kierownictwa i rozprasza się wśród mas, że czeka na ich inicjatywę i dostosowuje się do wszelkich propozycji, idących z tej strony. „Sztuka kierowania, to sprawa poważna. Nie wolno pozostawać w tyle za ruchem, gdyż pozostać w tyle — to znaczy oderwać się od mas. Lecz nie wolno również wybiegać naprzód, gdyż takie zagalopowanie się — to utrata łączności z masami” (l. c., str. 304).

Co się traci, gdy gubi się kontakt z masami?

„Kto może wątpić o tym, że ludzie ci (miliony pracujących), żyją nie na próżno, że żyjąc i walcząc ludzie ci gromadzą olbrzymie doświadczenie praktyczne?... A zatem my, kierownicy partii i rządu, winniśmy nie tylko uczyć robotników, ale także uczyć się od nich... również my, kierownicy rządu, wiele nauczyliśmy się od was, stachanowców, od członków obecnej narady. A więc dzięki wam, towarzysze, za naukę, serdeczne dzięki!” (l. c., str. 503).

Socjalizmu nie można inaczej budować, jak przez wciąganie do tego dzieła coraz większej liczby ludzi pracy, przez aktywizację ich na coraz wyższym poziomie, wykorzystywanie jak najdoskonalsze ogromnego zasobu doświadczenia mas.

„Ruch stachanowski powstał i rozwinął się jako ruch idący z dołu. I właśnie dlatego, że zrodził się samorzutnie, właśnie dlatego, że idzie z dołu, jest najbardziej żywotnym i niezwykłym ruchem naszych czasów” (l. c., str. 495).

Konstruktor samolotów, S. Iliuszyn, opowiada, jak w rozmowie z nim Stalin powiedział, że należy tak konstruować samoloty, aby były nieskon-

plikowane, zdolne do użytku dla przeciętnego pilota, a nie dla takich pilotów wyjątkowych, jak Kokkinaki.

Każdy człowiek teraz dopiero nabiera istotnej wartości. Szkoda każdego życia. Znane są przestrogi Stalina wobec Czakalowa i innych lotników, by przerywali lot w wypadku pierwszego poważniejszego niebezpieczeństwa. Słynne jest jego powiedzenie, że życie człowieka pracy droższe jest wielokrotnie od najkosztowniejszej maszyny.

Kadry — to największy kapitał.

Nic w tym dziwnego, że ludzie radzieccy czują, jakby stale znajdowali się pod badawczym, surowym, ale przychylnym spojrzeniem swego wodza. Każdy się pyta w trudniejszych chwilach, gdy musi zapaść decyzja: „Co by zrobił Stalin, gdyby się znalazł na moim miejscu”? Każdy z nich wie, że Stalin sprawiedliwie pochwali istotne osiągnięcie, podtrzyma wszelką pożyteczną inicjatywę, że myśli zarówno o maszyniście, prowadzącym dobrze pociąg, jak o dzielnym partyzancie.

Nauczycielstwo radzieckie w masie swej bierze w budownictwie lepszego życia coraz wydatniejszy udział. Osiągnięcia praktyczne wielu tysięcy nauczycieli są popularyzowane szeroko i opracowywane przez Akademię Nauk Pedagogicznych i różne instytuty specjalne. Przeciętny nauczyciel ma możliwość w miarę swych sił wnosić twórcze przyczynki do wychowania młodzieży. I tu uwaga musi być mocno skierowana na zwykłych, przeciętnych nauczycieli, główny wysiłek musi zmierzać do podnoszenia ich poziomu.

12. Nienawiść względem wroga

Jako konieczne uzupełnienie oddania się sprawie, miłości dla ludzi pracy, ściślej, jako ich odpowiednik, występuje z niesłychaną siłą u Stalina nienawiść do wrogów socjalizmu.

Jest on bezwzględny wobec zdrajców sprawy robotniczej.

Czemu? Bo — „nasza partia nie uznała za możliwe pogrzebać zasady organizacyjne leninizmu i odrzuciła precz od siebie obecnych przywódców opozycji” (t. X., str. 80).

„Tak, jestem brutalny, towarzysze, w stosunku do tych, którzy brutalnie wiarołomnie burzą i rozbijają partię. Nie ukrywałem tego i nie ukrywam” (str. 175). Namiętnie zwalczą tych, którzy „daleko więcej zaufania wykazują wobec inteligentów burżuazyjnych niż wobec własnej partii” (str. 185).

M. Kaganowicz słusznie przyznaje bezwzględności Stalina wobec wrogów wielkie znaczenie dla ZSRR:

„Stalin przeprowadził lokomotywę historii po stromych zboczach i trudnych wyniosłościach, przez zakręty i wyboje. Zostawił w piecu lokomotywy tylko to, co cenne, co daje energię, a odrzucił szlakę we właściwym czasie, nie zanieczyszczając przebywanej drogi” (w zbiorze wydany na 60-lecie urodzin, str. 387).

Stalin słusznie uważa zgniły liberalizm wobec odstępców i wrogów za zdradę interesów klasy robotniczej. Im delikatniej odnosić się do wroga, tym więcej okazuje on oporu.

Podczas wojny Stalin chwali bohaterką Armię Radziecką: „Żołnierze stali się bardziej zaciekli i nieubłagani. Nauczyli się z całej siły nienawidzić niemieckich zaborców faszystowskich. Z r o z u m i e l i, że nie można zwyciężyć wroga, jeśli się nie nauczy nienawidzić go z całej duszy” (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 37).

Niemniej od faszystów niemieckich ludzie radzieccy nienawidzą dzisiejszych podżegaczy wojennych.

Głębia nienawiści do wroga i jego sojuszników wynika bezpośrednio z namiętnego ukochania wielkiego celu, socjalizmu.

Dlatego Stalin chłoszcze biczem pogardy tych, co chcą siedzieć na dwu stołkach, gdy — w istocie rzeczy — idą na rękę wyzyskiwaczom.

Stalin drwi niemilosiernie z przeciętnego inteligenta rosyjskiego sprzed 1917 r. „Potrzebna jest im moda. Zapalali się do „saninizmu”, zajmowali się dekadentyzmem — obecnie kolej na bezpartyjność... Bezpartyjność zaciera przeciwstawność interesów, zamyka oczy na fakt ich walki... nie lubi jasności i wyraźnych sytuacji, woli mglistość i bezprogramowość... chce zjednoczenia tego, co się nie da zjednoczyć, zrealizowania tego, co się nie da zrealizować... Człowiek bez głowy albo — ściślej — z rzepą na karku zamiast głowy — oto bezpartyjność” (Stalin, Dzieła, „Książka”, t. II, str. 236—237).

13. Skuteczna dydaktyka

Prostość i kryształowa przejrzystość stylu, harmonicznie zespolona głębią i obrazowością myśli, jest jedną z najbardziej charakterystycznych cech przennowici, dzieł i artykułów Stalina. Jest on wzorem dla dydaktyka i metodyka.

G. Ninua, robotnik tyfliski w „Zorzy Wschodu” (17. VII 39) tak opisuje pierwsze lekcje rewolucyjnej teorii, jakie otrzymał wraz z towarzyszami pracy od Stalina. „Często mówił, że uczy się sam u robotników, ale

nauczył nas wiele. W tym kółku socjalistycznym każdy temat rozbijano na podtematy. Stalin nasyczał zawsze wykład przykładami i ustępami lub obrazami z dzieł literackich. Wykładając patrzył w plan. Przygotowywał się do każdego wystąpienia, w którym jednak nie było znać trudu, jaki włożył w przygotowanie. Wykłady jego miały charakter pogawędki.

Nie przechodził do nowego zagadnienia, póki się nie przekonał, żeśmy go pojęli, przyswoili sobie jego słowa. Odpowiadając na jego pytania musieliśmy przytaczać przykłady ze swego życia robotniczego. Wtedy specjalnie się ożywał. Zadawał wiele pytań, a potem wyciągaliśmy wnioski”.

Inny robotnik, Enikidze, wspomina, z jaką łatwością rozumieli Stalina młodzi robotnicy. A przecież Stalin uczył ich marksizmu.

Wielokrotnie mawiano tak wtedy, jak obecnie: „Pójdziemy (lub napiszemy) do Stalina. On najlepiej rozsądzi”.

Pożyteczną jest rzeczą pamiętać ten pewnik dydaktyczny Stalina: „Jeżeli człowiek nie może prawidłowo wyłożyć swych myśli, to znaczy, że myśli niesystematycznie, chaotycznie”.

Stalin uważał za najważniejszą bodaj zaletę cierpliwość, uporeczywość w przekonywaniu i wyjaśnianiu bardziej zawiłych problemów.

„Trzeba wyjaśniać wskazania partii i władzy radzieckiej, wyjaśniać cierpliwie i nadслуcując uważnie... Nie pojęli dziś — postarajcie się wyjaśnić jutro. Nie zrozumieli nazajutrz — usiłujecie wyjaśnić pojutrze” (Dzieła, t. IV, str. 323).

Ludzi należy wychowywać troskliwie, ze skupieniem uwagi, tak jak ogrodnik hoduje swe drzewa.

14. Leninowski styl pracy

„Któż, oprócz molów książkowych nie rozumie, że partię i ich przywódców należy oceniać przede wszystkim według ich c z y n ó w, a nie tylko według deklaracyj?” pyta Stalin (Zagadnienia leninizmu, str. 351).

By zapewnić sobie zwycięstwo, należy ustawicznie śledzić za realizacją uchwał i wytycznych. „Można z całą pewnością powiedzieć, że d z i e - w i ę ć d z i e s i ą t y c h naszych luk i wyrw jest wynikiem braku należytej postawionej kontroli wykonania. Nie ulega wątpliwości, że przy istnieniu takiej kontroli wykonania można by na pewno zapobiec lukom i wyrwom” (Zagadnienia leninizmu, str. 480).

Przy tym, by osiągnąć cel, ta kontrola winna „odbywać się systematycznie, a nie zaś epizodycznie” (tamże).

Czułość, wyrażająca się w systematycznej kontroli, nie oznacza braku zaufania do wykonawców. Przeciwnie — sprawdza się ludzi, którym się wierzy, by im dopomóc i wesprzeć przy większych trudnościach.

Wskazań tych trzymają się konsekwentnie nauczyciele radzieccy, sprawdzając skrupulatnie i regularnie wiadomości swych uczniów, wdrażając w nich systematycznie „prawidła postępowania”.

Kontrola tego typu wiąże się ściśle z dbałością o „drobiazgi”, „o doprowadzenie do końca już rozpoczętego dzieła, jeśli nawet jest to dzieło niewielkie” (l. c., str. 82).

Częstokroć zdumiewa wgląd Stalina na tak zwane „drobiazgi”. Wspomniany wyżej Oweczynnikow oniemiał, gdy Stalin wtrącił w rozmowie z nim: „A jednak dach nad waszą gisernią przecieka” Jak to! Państwowe sprawy ogromnej wagi, stopy telegramów, a wódz potrafi się interesować dachem! (Prawda, 8. XII. 1949 r.).

Stalin ostrzega jednak przed rozpraszeniem się w szczegółach.

Bo „zmysł praktyczny” ma wszelkie dane do wyrodzenia się w ciasny, bezideowy praktycyzm, jeżeli nie jest połączony z rosyjskim rozmachem rewolucyjnym... Tylko takie połączenie daje nam skończony typ działacza-leninowca, daje styl leninizmu w pracy” (l. c., str. 83).

A praca ta jest czymś gatunkowo różnym od przekleństwa, jakiego piętno nosiła w ustrojach nierówności klasowej.

„Praca posiada u nas znaczenie społeczne, jest sprawą honoru i chwalebny... w warunkach ustroju radzieckiego... człowiek pracujący jest poważany. Tu pracuje on nie na wyzyskiwaczy, ale na siebie, na swoją klasę, na społeczeństwo. Tu człowiek pracujący nie może się czuć opuszczony i samotny. Przeciwnie, człowiek pracujący czuje się u nas wolnym obywatelem swego kraju, swego rodzaju działaczem społecznym. I jeżeli pracuje dobrze i daje społeczeństwu to, co może dać — jest bohaterem pracy” (l. c., 197).

Praca w kolektywie, dla kolektywu, przez kolektyw, praca poszerzająca osobowość — to gwarancja ciągłego marszu naprzód.

I n t e r n a c j o n a l i z m

Stalin uczy najgłębszego i najszlachetniejszego patriotyzmu, ludowego patriotyzmu, w ograniczonym zespoleniu z internacjonalizmem.

„Klasa robotnicza ZSRR jest częścią proletariatu światowego, jego czołowym oddziałem, a nasza republika — dziecięciem proletaria-

tu światowego... Ale to nakłada na nas poważne obowiązki. To znaczy, że powinniśmy pracą swoją dowieść, iż zasługujemy na zaszczytne miano szurmowej brygady proletariatu wszystkich krajów. Obowiązuje to nas do tego, ażeby lepiej pracować i lepiej walczyć o ostateczne zwycięstwo socjalizmu w naszym kraju, o zwycięstwo socjalizmu we wszystkich krajach" (Zagadnienia leninizmu, str. 483—4).

Stalin cieszy się, że „sukcesy pięciolatki mobilizują rewolucyjne siły klasy robotniczej wszystkich krajów przeciw kapitalizmowi" (l. c., str. 368). Przy każdym znaczącym osiągnięciu podkreśla Stalin jego światowo-histeryczne znaczenie. Jest to bowiem nowy ładunek doświadczenia i otuchy dla naturalnych sojuszników w państwach kapitalistycznych, w krajach kolonialnych.

„Jeżeli sukcesy klasy robotniczej naszego kraju, jeżeli jej walka i zwycięstwo posłużą do tego, by zagrząć ducha klasy robotniczej krajów kapitalistycznych i wzmocnić w niej wiarę we własne siły, wiarę w swoje zwycięstwo, to partia nasza może powiedzieć, że pracuje nie nadaremnie" (l. c., str. 603).

Tak mógł stawiać sprawę człowiek, w którego ręce złożone zostało, od zarania władzy radzieckiej, kierowanie losami dziesiątków narodów państwa socjalistycznego, który walczył do przetrwania Rosji carskiej — więzienia narodów — w ZSRR, związek wolnych narodów, złączonych nierozzerwalnymi węzłami przyjaźni i miłości.

Wielki szacunek i miłość dla ludzi pracy, dbałość o każdy, najmniejszy choćby z ich strony twórczy przyczynek rozciągają się na wszystkich bez względu na odrębności rasowe czy kulturalne.

Zasada całkowitej równości narodów przenika całą politykę zarówno wewnętrzną, jak zagraniczną ZSRR.

Kilka miesięcy temu Stalin przeciwstawiał ją ostro zwierzęcemu rasizmowi podlegający wojennym oświadczać: „Ludzie radzieccy uważają, że każdy naród, bez różnicy, czy wielki, czy mały, ma swą jakością odrębność, swą specyfikę, która należy tylko do niego i której brak innym narodom. Te właściwości — oto wkład, który wnosi każdy naród do ogólnej skarbnicy kultury światowej i uzupełnia ją, wzbogaca. W tym sensie wszystkie narody — i małe, i wielkie — znajdują się w jednakowym położeniu i każdy naród posiada jednakie znaczenie, równe jakiemukolwiek innemu narodowi”.

Ten kosekwentny internacjonalizm zdał tak trudny egzamin, jakim były ciężkie lata wojny. Gdy nawała hitlerowska szła — zdawałoby się nie-

powstrzymanie — naprzód, gdy wielu rozgrzeszyłoby Stalina, jeżeliby myślał wtedy wyłącznie o bezpieczeństwie swego kraju, 3 lipca 1941 r. z Moskwy zostało rzucone hasło: „Celem tej ogólnonarodowej wojny przeciwko ciemniejszemu faszystowskiemu jest nie tylko usunięcie niebezpieczeństwa, które zawisło nad naszym krajem, ale i udzielenie pomocy wszystkim narodom Europy, jęczącym w jarzmie niemieckiego faszystowskiego” (O wielkiej wojnie narodowej Związku Radzieckiego, str. 91).

Wskazywanie na misję wyzwoleniczą jest stałą nutą w przemówieniach Stalina tego czasu. Dla ludzi, wychowanych w konsekwentnym internacjonalizmie, był to bodziec wielkiej siły.

Internacjonalizm Stalina i ludzi radzieckich wytrzymał wtedy najcięższą próbę. Rzucając hasło: „Śmierć niemieckim okupantom”, jednocześnie ostrzegał mocno przed „poniżającym uczuciem nienawiści rasowej” wobec Niemców, przeciw stawianiu znaku równania między hitleryzmem a narodem niemieckim. „Lecz śmieszne byłoby utożsamienie kłki Hitlera z narodem niemieckim i z niemieckim państwem. Historia uczy, że hitlerzy przychodzą i odchodzą, a naród niemiecki i państwo niemieckie pozostają” (l. c., str. 30).

Wszystko dla socjalizmu

Stalin stał się tytanem myśli i czynu, największym człowiekiem epoki, drogowskazem dla każdego uczciwego człowieka we wszystkich dziedzinach życia, bo bez reszty zrosł się z wielkim marszem postępowej ludzkości ku komunizmowi, bo, gdyby każdy krok jego życia nie zmierzał ku zwycięstwu socjalizmu, uważałby życie swe za bezcelowe.

Stalin był bezgranicznie wierny nauce Marksa-Engelsa-Lenina, teorii socjalizmu naukowego, która według niego „jedynie może stworzyć rozległe pole działania dla gorących natur, niezadowolonych z burzenia starego, zgniłego świata kapitalistycznego” (Dzieła, t. II, str. 215).

W swych poczynaniach kierował się niezmiennie tą busolą.

Swą genialną indywidualność oddać całkowicie na rzecz partii, która walczy pod sztandarami marksizmu-leninizmu.

Nikt tak, jak on, nie kocha leninowskiej partii, nie chroni, jak żrenicy oka, jej wysokiego lotu i zwartości, nikt tak nie czuwa nad czystością linii tej „nowej partii, partii bojowej, partii rewolucyjnej, dostatecznie odważnej, aby poprowadzić proletariatusz do walki o władzę, dostatecznie doświadczonej, aby zorientować się w skomplikowanych warunkach sytuacji

rewolucyjnej i dostatecznie giętkiej, aby ominąć wszelkie skały podwodno w drodze do celu" (Zagadnienia leninizmu, str. 72).

Od najwcześniejszej młodości pomagał w zorganizowaniu takiej partii i honoru sztandaru tej partii komunistycznej, jej spójności strzegł bacznie.

„W takiej chwili winniśmy być niezmiernie czujni i nie zapominać, że nasza partia jest twierdzą, której bramy otwierają się tylko dla wypróbowanych" (Dzieła, t. I, str. 35).

Stalin zwyciężał, bo nienawdził kapitulantów, tchórzy, ludzi niepewnych oraz moralnie i politycznie zwyrodniałych i skłaniał do oczyszczania się od tych osłabiających partię elementów.

Pisząc nekrolog Bebla, za największą jego zaletę poczytuje, że jego życie „stapia się z życiem partii, jego smutki i radości — ze smutkami i radościami partii" (Dzieła, t. II, str. 211).

Dla partii, dla jej ogromnej roli historycznej, gotów jest na wszystko.

W białowskim więzieniu (w Baku) w 1907 r., idzie między dwu szeregami żołnierzy, bijących go kolbami, wyprostowany, z podniesioną głową, trzymając tom Marksa w ręce.

Głęboko wzruszające są jego słowa podziękki za życzenia w 50-lecie urodzin:

„Wasze pozdrowienia i życzenia kładę na karb wielkiej partii klasy robotniczej, która mnie zrodziła i wychowała na swój obraz i podobieństwo swoje. Właśnie dlatego, że zaliczam je na rachunek naszej sławnej partii leninowskiej, ośmielam się wyrazić wam bolszewicką wdzięczność.

Możecie nie wątpić, towarzysze, że gotów jestem i nadal oddać sprawie klasy robotniczej, sprawie rewolucyjnej proletariackiej i komunizmu światowego wszystkie swe siły, wszystkie swe zdolności, a — jeżeli zajdzie potrzeba — całą swą krew, kroplę po kropli" (Dzieła, t. XII, str. 140).

Stalin rozumie lepiej niż ktokolwiek inny, że nie ma granic dla twórczości człowieka, dla rozszerzania władzy nad przyrodą, dla świadomego kształtowania swego życia społecznego. Optymizmem bezgranicznym pełną jego wezwania: „Wszystko w naszych rękach, towarzysze". „Nie ma takiej twierdzy, której by nie zdobył bolszewik".

Warunki obiektywne są po to, by z nich korzystać, a nie po to, by na nie utyskiwać.

„Należy rozumieć, że siła i autorytet naszych partyjno-radzieckich, gospodarczych i wszelkich innych organizacji i ich kierowników wzrosły do niubycwałego stopnia — od ich pracy zależy teraz wszystko albo prawie wszystko. Powoływanie się na tak zwane warunki obiektywne nie jest

u s p r a w i e d l i w i o n e. Gdy słuszność politycznej linii partii została potwierdzona doświadczeniem szeregu lat, a gotowość robotników i chłopów do poparcia tej linii nie nasuwa już wątpliwości — rola tak zwanych warunków obiektywnych została sprowadzona do minimum, rola zaś naszych organizacji i ich kierowników stała się decydująca, wyjątkowa. A co to znaczy? To znaczy, że odpowiedzialność za nasze wyrwy i braki w pracy spada odtąd w dziewięćdziesiątych nie na „warunki obiektywne”, ale na nas samych i tylko na nas” (Zagadnienia leninizmu, str. 475—6).

Gorki, wielki pisarz socjalistyczny, powiedział: „Człowiek — to brzmie dumnie!” Nikt tak jak Stalin nie ceni wielkości człowieka, ogromnych, niewyczerpanych możliwości tkwiących w człowieku pracy.

Dlatego, jak doskonały wychowawca, stawia on każdemu, kto chce zasłużyć na dumne miano człowieka, wielkie, surowe wymagania.

I to mu zapewnia taką bezgraniczną miłość i część setek milionów ludzi pracujących na świecie. I to czyni Stalina tak bliskim.

„Mówią „Stalin” i czują w sobie iskrę jego wielkości i jego potęgi. Stalin jest w ciele nie nicobjętych zdolności i sił twórczych ludzi” (Trybuna Wolności, nr 51, 1949 r.).

W słowie Stalin, jak w olbrzymiej soczewce, skupiają się pojęcia pokoju, szczęścia, przyjaźni, postępu, socjalizmu. Stalin jest najbardziej jednoczącą siłą, zespalającą miliony bojowników o świetlaną przyszłość ludzkości.

Stalin to natchnienie do najbardziej bohaterских czynów. Oto co przed ruszeniem w bój pisał szeregowiec Lachow pod Stalingradem: „Po raz trzeci otrzymaliśmy rozkaz szturm. Teraz zdobędziemy albo umrzemy. Przekażcie towarzyszowi Stalinowi, że nie szczędząc życia, oddam je za sprawę Stalina i nie będę go skąpił. Jeżelibym miał pięć żyć, to bez wahania oddałbym wszystkie pięć za niego. Tak drogi jest on dla mnie”.

Legendarna bohaterka, Zoja Kosmodemiańska, rzuciła oprawcom hitlerowskim w twarz dumne słowa: „Stalin trwa na posterunku”. Sprawa więc musi zwyciężyć.

Bolesław Bierut wskazał na ogromne historyczne znaczenie sternika ZSRR, naczelnego wodza obozu antyimperialistycznego:

„Stalin... Imię to wyrosło na przełomie dwóch epok. Ginąca — doprowadziła do największego pogwałcenia człowieka. Nowa — rozpłomienia się coraz potężniejszym blaskiem zwycięstwa jego wolności. Imię Stalina jest symbolem tego zwycięstwa”.

Prof. S. M. Riwes

członek korespondent

Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR

PRZODUJĄCA ROLA WYCHOWANIA KOMUNISTYCZNEGO W KSZTAŁTOWANIU OSOBOWOŚCI

W związku z wynikami sesji Akademii Nauk Rolniczych koła pedagogiczne zwróciły baczną uwagę na problem wzajemnego stosunku dziecięcości, środowiska i wychowania. Jak wiadomo, problem ten jest jednym z najmniej opracowanych w pedagogice, a nieliczne próby jego omawiania, spotykane w literaturze pedagogicznej, są przestarzałe, oceniane według burżuazyjnych teorii, a więc zasadniczo błędne.

Zadaniem naszego artykułu jest ustalenie prawidłowego rozwiązania tego problemu na podstawie wyników dyskusji i prac Akademii Nauk Rolniczych.

Przy naświetlaniu jakiegokolwiek problemu pedagogicznego w aspekcie historycznym należy brać pod uwagę przebieg walki materializmu z idealizmem, walkę klas oraz walkę partii, a nie ograniczać się jedynie do formalno-logicznej analizy różnych prądów.

Następnie należy wykazać, jak rozwiązywali problem pedagogowie rosyjscy — w szczególności rewolucyjni demokraci — uwypuklając swoiste jego ujmowanie przez rosyjską pedagogikę i podkreślając wyższość rosyjskiej pedagogiki nad zachodnio-europejską.

Wreszcie całą moc krytyki należy skierować nie przeciwko przestarzałym pedagogom, ale przeciwko współczesnym reakcyjnym teoriom, które stanowią największe niebezpieczeństwo dla postępu nauki.

Konieczność zachowania wszystkich wymienionych założeń przy analizie każdego problemu w jego historycznym rozwoju wypływa w pełni z wy-

1) „Sowietskaja Pedagogika”, rok 1948, nr 12.

ników filozoficznej dyskusji. Musimy jednak zaznaczyć, że te założenia nie znajdują odzwierciedlenia w podręcznikach i w pomocach naukowych do pedagogiki, omawiających problem wzajemnego stosunku dziedziczności, środowiska i wychowania.

Historyczne oświetlenie tego problemu we wszystkich podręcznikach pedagogiki jest bardzo powierzchowne, schematyczne. W przeszłości zagadnienie to, w zależności od autora, miało zwykle dwa biegunowo przeciwne rozwiązania: jedno wyolbrzymiało rolę wychowania, czyniąc ją dominującą, drugie natomiast propagowało fatalizm losu wykluczając jakikolwiek wpływ wychowania. Radzieccy pedagogowie przyjęli zasadę złotego środka. Według nich wychowanie nie ma dominującego znaczenia, ale też nie jest całkowicie pozbawione wpływu. Wspomniane poprzednio schematyczne i formalno logiczne ujęcie pedagogiki nie pozwala przeniknąć do sedna burżuazyjnych teorii w kwestii dziedziczności i wychowania, nie pozwala przez to porównać sposobów rozwiązywania tych problemów z ich rozwiązywaniem przez radziecką naukę, radziecką pedagogikę.

Usunięcie tego istotnego braku jest niezbędne i nie cierpiące zwłoki.

I

Teorie Locke'a i Helwecjusza (jak w ogóle angielskich i francuskich materialistów) o dziedziczności, środowisku i wychowaniu rozpatrywane są w podręcznikach pedagogiki jako identyczne — tylko na podstawie tego, że obydwaj uznają tezę o „tabula rasa”. Jest to błąd zasadniczy.

Twierdzenie Locke'a, że człowiek nie rodzi się moralnym ani amoralnym, „że dziewięć dziesiątych wszystkich ludzi, z którymi się spotykam, stało się takimi, jakimi są, tylko dzięki wychowaniu” — przeczyło nauce Kartezjusza o wrodzonych skłonnościach, która stanowiła przeszkodę w rozwoju materialistycznej pedagogiki. Jeśli bowiem skłonności są wrodzone, to cały rozwój duchowy człowieka, jego wychowanie od chwili urodzenia jest całkowicie od nich uzależnione i w najlepszym razie może on współdziałać w przebudzeniu i ujawnieniu się tych cech wrodzonych. Jeśli natomiast w duszy dziecka nie ma wrodzonych skłonności, to w formowaniu jego osobowości dużą rolę odgrywa wychowanie. Mimo to jednak nie mamy jeszcze podstaw dla rozpatrywania nauki Locke'a i Helwecjusza na jednej i tej samej płaszczyźnie. Przecież, jak wiadomo, Locke mimo całej wiary w moc wychowania był przeciwnikiem szkoły, bo obawiał się „złego wpływu zepsutych chłopców z różnych środowisk, których spotyka się w szkołach”. Locke doradzał rodzicom zamożnym oddawać dzieci pod opiekę wychowawcy domowemu, który nauczy

chłopca dobrych manier, wyrobi w nim szlachetne instynkty i przeszczepi mu takt zrównoważonego człowieka -- o wiele lepiej niż szkoła.

Oto wiara w wychowanie, wiara eliminująca szkołę w obawie jej złego wpływu, wiara w moc wychowawczą burżuazyjnego środowiska, wiara w to, że przyzwoitymi mogą być tylko dzieci „ludzi zamożnych”, bogatych i że dzieci z ludu pozostać mają w „różnorodnym tłumie źle wychowanych”.

Nawet w warunkach wychowania domowego Locke usilnie domagał się wykluczenia możliwości obcowania przyszłego dżentelmena ze służbą, albowiem „zaraza złego przykładu” według Locke’a jest bardzo niebezpieczna dla dzieci „szlachetnego pochodzenia”.

Oto wyrażone jaskrawo klasowo-eksploatatorskie stanowisko typowego przedstawiciela „angielskiej burżuazji”, obawiającego się zetknięcia z ludem i skazującego lud ten na ciemnotę.

Taka jest „wiara w moc wychowania Johna Locke’a, syna klasowego kompromisu 1688 r.” (Marks). Tylko wówczas można stawiać naukę Locke’a na równi z nauką Helwecjusza, konsekwentnego bojownika z feudalnym społeczeństwem, jeżeli wyceliminujemy klasową treść z teorii Locke’a.

Człowiek — według francuskich materialistów — jest owocem swego środowiska. Jakie środowisko — taki człowiek. W dobrze zorganizowanym społeczeństwie są ludzie dobrzy, w źle zorganizowanym — ludzie źli i zepsuci.

„Jeśli ludzie są w swej istocie przy rządach liberalnych uczciwi, szczerzy, humanitarni, a przy rządach despotycznych — podli, kłamliwi, nikczemni, niezdolni i tchórzliwi, to różnica ich charakterów jest tylko następstwem różnego wychowania wynikającego z takiego lub innego systemu rządów”.

Nauka Helwecjusza o mocy wychowania była jaskrawym wyrazem protestu ideologów tworzącej się burżuazji przeciw poglądom panującym w środowisku feudalnym, poglądom o niższej wartości umysłów dzieci tzw. średnich i niższych klas społeczeństwa. Arystokratyczna kasta urzędnicza i duchowieństwo feudalnej Francji na tych poglądach opierały swoje monopolistyczne prawo do politycznego panowania i wykształcenia.

Z nauki Helwecjusza narzucił się wniosek rewolucyjny, że należy „dążyć do zasadniczej zmiany stosunków ekonomicznych i wspólnie z nimi zmieniać obyczaje narodu i ustrój polityczny”. Ponieważ jednak Helwecjusz, jak w ogóle materialści francuscy, nie był faktycznie materialistą, nie mógł więc dojść sam do tego wniosku. Swego czasu powiedział Marks: „Nie trzeba wielkiej bystwości umysłu, aby spostrzec związek

między nauką materialistyczną o wrodzonych skłonnościach do dobrego, o równych zdolnościach umysłowych ludzi, o wszechmocy doświadczenia, przyzwyczajenia, wychowania, o wpływie okoliczności zewnętrznych na człowieka, o dużym znaczeniu przemysłu, o prawie moralnym do szczęścia itd. a komunizmem i socjalizmem" 1).

Z tego, co wyżej powiedzieliśmy, wynika, że wielkim błędem jest rozpatrywanie nauki Locke'a i Helwecjusza jako identycznej koncepcji wychowawczej na podstawie tylko ich ogólnej tezy o „tabula rasa”. I nie podobieństwem, ale różnicą, jaka istnieje między nauką Locke'a a nauką Helwecjusza, tłumaczyć należy fakt, że Locke wywarł wielki wpływ na dalszy rozwój wychowania w burżuazyjnej Anglii, przede wszystkim w publicznych szkołach (public schools), a poglądy francuskich materialistów napotkały na ostry sprzeciw.

Wrogowie demokracji wszelkimi siłami usiłowali „obalić, obniżyć, znieślawić” 2) naukę francuskich materialistów, a oficjalna burżuazyjna pedagogika pokrywała milczeniem te przodujące w owej epoce poglądy.

*

Gdy omawiamy ten problem, wskazać należy, jak znaczny krok naprzód, w porównaniu z francuskimi materialistami, zrobił Czernyszewski w dziedzinie rozwoju materialistycznego poglądu na rolę wychowania. Francuscy materialiści wiązali słusznie sprawę wychowania z charakterem życia publicznego, ustalali wpływ otoczenia i zewnętrznych okoliczności na człowieka, niewspółmierne znaczenie jednak przyznawali roli środowiska socjalnego widząc w nim czynnik zasadniczy w stosunku do człowieka.

A jednak nie tylko okoliczności tworzą ludzi, ale i ludzie stwarzają okoliczności, jak to stwierdził Marks w swoich tezach o Feuerbachu.

Z nauki Helwecjusza wynikało, że aby udoskonalić ludzi, ustrzec ich od wad, należy zmienić warunki środowiska, czyli stworzyć bardziej celowy ustrój socjalno-polityczny odpowiedniejszy dla ludzkiej natury. Francuscy materialiści natomiast nie doszli do takiego wniosku wskutek swego metafizycznego, ciasnego poglądu na świat. Wskazywali mianowicie, że dla podniesienia ogólnych obyczajów należy naród oświecić, a więc faktycznie zaplątali się w idealistycznych wyjaśnieniach przyczyny braku moralnej doskonałości człowieka.

W odróżnieniu od Helwecjusza Czernyszewski, ceniąc wysoko wartość wychowania i wykształcenia, twierdził: „Oświata jest źródłem szczęśli-

1) K. Marks i F. Engels: „Dziela”, t. III.

2) W. I. Lenin: „Dziela”, tom XVI, str. 350.

wości", jednocześnie zdawał sobie jednak jasno sprawę z tego, że kto nie posiada władzy politycznej — „nie może być wolny od jarzma nędzy i ciemnoty”¹⁾.

Czernyszewski, będąc rewolucjonistą, nie traktował środowiska jako czegoś nie ulegającego przemianom. Przeciwnie, uważał za zadanie swego życia pracę nad polityczną i społeczną zmianą ustroju drogą powstania ludu, a wychowanie uważał za proces przygotowywania młodzieży do urzeczywistnienia tego zadania. Czernyszewski nawoływał naród do czynnego rewolucyjnego działania w celu zmiany środowiska. Mając na myśli środowisko umiał dopatrzeć się w nim przeciwstawnych sił. Czernyszewski widział wyraźnie, że naród nie stanowi jednolitego środowiska. Jedno środowisko — to pracujący, a drugie — to ci, co wyzyskują cudzą pracę. Przyczyny zacofania mas widział Czernyszewski w pańszczyźnianym ustroju Rosji. I dlatego, chcąc dać ludowi możliwość rozwinięcia swoich sił, żeby i „na jego ulicy było święto”, nawoływał lud do walki, a nie do biernej postawy.

Cała nauka Czernyszewskiego, według słów Lenina, jest „prześiąknięta duchem walki klasowej”. Jednak nie posiadał on jeszcze teoretycznego zrozumienia pojęcia klas — nie zdawał sobie sprawy z roli klasy robotniczej i dróg jej rewolucyjnej walki o dyktaturę.

Czernyszewski śladem Bielińskiego pełnił naprzód rozwój materialistycznej filozofii i pedagogiki. Nie znaczy to jednak, że był on wolny od błędów przeceniania roli wychowania, któremu holdował i Helwecjusz. Ten błąd Helwecjusza zauważył jego przyjaciel Diderot, jednomyślny z nim w poglądach. Diderot mówił: „Wychowanie nie jest najważniejsze, ale posiada duże znaczenie”.

Przewaga poglądów Czernyszewskiego (i innych rosyjskich wielkich rewolucyjnych demokratów) polegała na tym, że w odróżnieniu od francuskich materialistów, którzy w zasadzie byli metafizykami, jako rewolucjonista połączył swój materializm z ideą rewolucji w życiu społecznym. (Szczegóły w dziele Gonczarowa „Podstawy pedagogiki”, str. 134, 160).

*

Pedagogiczne podręczniki szkolne przy wyjaśnianiu krytycznych koncepcji o „niemocy wychowania” powołują się zwykle na wypowiedzi Schopenhauera, Lombrosa i na pseudonaukę — pedologię. Przykłady te są zgodne z prawdą. Jednak trzeba podkreślić, że Locke'owi i Helwecju-

1) N. G. Czernyszewski: „Zbiór dzieł”, tom III, str. 549.

szowi należy przeciwstawić nie tych epigonów. Po pierwsze, następuje tu niewspółmierny historyczny przeskok: od okresu powstawania kapitalizmu — do okresu jego zanikania, z pominięciem epoki umacniania się i panowania kapitalizmu. Po drugie, nie Schopenhauer i nie Lombroso mieli największy wpływ na teorię i praktykę szkoły burżuazyjnej, lecz teoria Kanta i Herbart. A o nich wcale się nie wspomina przy rozpatrywaniu problemu dziedziczności, środowiska i wychowania. Po trzecie, pomija się milezeniem najbardziej napastliwe, reakcyjne, współczesne teorie głoszone m. in. przez najzaciętszego wroga postępu i szkolnictwa w ogóle — Johna Deweya.

Materialiści francuscy byli głosicielami idei przyszłej rewolucji francuskiej, materializm był bojowym sztandarem burżuazji, dążącej do władzy. Z chwilą gdy władza została opanowana w jednym z najbardziej postępowych krajów Europy, cała feudalna reakcja podjęła walkę z rewolucją i rewolucyjnymi, materialistycznymi poglądami, które przyświecały masom w tej rewolucji. Reakcja arystokratyczna najsilniej objawiła się w Niemczech.

Paniczny lęk szlachty i zacoferanej burżuazji przed możliwością zdruzgotania feudalnego ustroju w Niemczech na modłę Francji oraz nienawiść szlachty i burżuazji do dyktatury jakobinów znalazły wyraz w niemieckiej burżuazyjnej filozofii końca XVIII i początku XIX w.

Praca Kanta „Krytyka czystego rozumu” od początku do końca jest krytyką francuskiego materializmu i idei francuskiej rewolucji.

W pracy tej Kant dowodzi, że zewnętrzny świat nie może być podstawą dla powstawania idei, że idee powstają jako rezultat działalności rozumu. Idee według Kanta pomagają człowiekowi orientować się w celach i zasadach powstawania świata, ustalonych przez Boga.

Materializm francuski widział źródło wszystkich wad w niedoskonałości ustroju społecznego i walka z tym ustrojem urastała do walki przeciw wszystkim podstawom feudalnego społeczeństwa. Według Kanta zaś rozwój społeczeństwa uwarunkowany jest prawem moralnym — poza przestrzenią i czasem — narzucającym człowiekowi swe wymagania. To było teoretycznym zaprzeczeniem idei rewolucji. Idealistyczna filozofia Kanta odrzucała możliwość i konieczność rewolucyjnego przekształcenia społeczeństwa.

Filozofia Kanta oraz cała idealistyczna filozofia niemiecka (Fichte, Schelling, Hegel), jak uczy Stalin, jest reakcją prusko-feudalnej arystokracji przeciwko francuskiej burżuazyjnej rewolucji, przeciwko francuskiemu materializmowi.

Reakcyjny charakter nauki Kanta w porównaniu z nauką francuskich materialistów występuje też przy zestawieniu ich poglądów na naturę dziecka i rolę wychowania.

Kant — przeciwnik optymistycznych poglądów francuskich materialistów na naturę ludzką, według których nie jest ona początkowo ani dobra, ani zła, a dopiero później pod wpływem obcowania z ludźmi ulega epaczeniu — dowodzi, że człowiekowi w stanie pierwotnym właściwa jest dzikość i chaotyczność dążeń, szkodliwych dla społeczeństwa. „Jeżeli w młodości — nadmienia Kant — („O pedagogice” § 59) — pozostawić człowiekowi wolność czynu i nie okazywać sprzeciwu — zachowa on dzikość na całe życie”.

Na pytanie, czy natura ludzka jest z istoty swej dobra czy zła, Kant daje odpowiedź: „Ani jedno, ani drugie”. Zaraz jednak zastrzega się w sposób następujący: „Człowiek początkowo ma inklinacje do wszelkiego rodzaju wad, ponieważ tkwią w nim skłonności, instynkty, które oddziałują nań w tym kierunku, mimo że rozum wskazuje mu coś przeciwnego. Moralnym natomiast staje się człowiek tylko dzięki cnocie, osiągniętej dzięki stosowaniu przymusu”.

Ten pogląd Kanta na przyrodzony stan natury ludzkiej, w zasadzie odtworzając średniowieczne pojęcie o grzechu pierworodnym, jest początkiem pedagogiki Herbaria: „Zanim w dziecku powstanie w prawdziwym znaczeniu wolna wola (tzn. kierowane pragnienie) — przejawia się w nim i rozwija „dzika żywiołowość”, która każe mu się miotać. Dzikość tę trzeba zwalczać, a można tego dopiąć tylko siłą”.

Cały system idealistyczny Kanta skierowany jest ku uzasadnieniu socjalnej nierówności, w jej feudalnej, nieco skorygowanej formie.

Kant uzasadniał nie tylko materialny, ale i prawny podział ludzi (obywateli i poddanych), dowodząc, że osoby nie posiadające własności, pracujące zarobkowo lub w inny sposób zależne od innych i podlegające im, nie powinny mieć pełnych praw. Kant dowodził, że wszelka władza jest usankcjonowana i nietykalna, że obywatele obowiązani są bezwzględnie podlegać władzy państwowej i nie mają prawa przeciwstawiać się jej.

Nie dziwnego, że na filozofii Kanta opierają się dotychczas wszyscy obrońcy kapitalizmu. Idące reakcyjne tej filozofii: imperatyw kategoryczny, nieśmiertelność duszy, wolna wola i inne wykorzystywane są przez wszystkich oportunistów do walki z rewolucją, do zaciemnienia klasowej świadomości pracujących.

Neokantyzm stanowi metodologiczną podstawę najbardziej reakcyjnych teoretyków XX w. w zakresie pedagogiki.

*

O ile niemiecka idealistyczna filozofia w postaci Kanta — Hegla przybierała formę przeladowaną zawilými abstrakcjami, to ich epigoni XX w. byli wstrętnymi sługusami imperializmu.

Tak na przykład „pouczenia” Paulsena, Foerstera, zwiastunów faszyzmu, pełne są złośliwej nienawiści do ludzi pracy i strachu przed rewolucją.

Oto co pisze Paulsen w swojej „Pedagogice”. „Obecne pokolenie przejawia mniej szacunku w stosunku do wychowawców niż pokolenie poprzednie. Zinniejsza się szacunek wobec zwyczaju i prawa, wobec uznanego i czczonego. W żadnej epoce nie lekceważono tak szacunku i nie okazywano publicznie takiego braku poszanowania. Czyż można oczekiwać czego innego w czasach panowania „woli i władzy”? U młodzieży, która władzy nie posiada — wolność przejawia się w formie oburzenia” („Pedagogika”, str. 54). Powstrzymać tego „pędu do oburzenia”, tzn. wpływów rewolucyjnych prądów na młodzież — jak to dobrze rozumie autor — nie można przy pomocy szkoły. Stąd jego pesymizm — stąd niewiara w szkołę. „Czy młodzież może nie ulec tej sugestii, czy może kierunek nadawany w szkole nie przeniknąć do rodziny?”

Znana praca Foerstera „Szkoła i charakter” przepojona jest tym samym czarnym pesymizmem. Autor zaznacza ze smutkiem: „Mniemanie, że życie szkolne działa wychowawczo, jest poważnym błędem. Przeciwnie, musimy jasno uprzytomnić sobie całe mnóstwo niebezpieczeństw życia szkolnego, które mają wpływ na kształtowanie charakteru”. Kilka wierszy dalej pisze: „Szkoła jest instytucją znioprawiającą wszelką prawdziwość, uczciwość i szczerłość”. (Str. 66). Wychodząc z takiego punktu widzenia Foerster upiera się przy konieczności stosowania surowej tresury dzieci, a przy tym powiada: „Kto nie bierze pod uwagę podłości i słabości natury ludzkiej, nie osiągnie oczekiwanych wyników tej tresury. Należy nie tylko posiadać wysoki ideał, ale i znać materiał ziemski, w który chce się ten ideał wcielić”. (Str. 170, 171).

Opierając się na religijnym świątopoglądzie, który jakoby nie neguje szlachetności natury ludzkiej, a nawet specjalnie apeluje do niej przy stawianiu człowiekowi najwyższych wymagań, Foerster podkreśla, że „szlachetność będzie silna tylko wówczas, jeżeli będziemy przeciwstawiać sil-

niejsze środki przyrodzonym plebejskim elementom naszej natury. Światopogląd religijny zakłada, że człowiek potrzebuje wstrząsających napomnień, aby pamiętać o swym szlachetnym pochodzeniu. Natura ludzka jest tragicznie dwoista — czego nie usunie najbardziej optymistyczna gadanina”.

A więc skończmy z optymistyczną gadaniną o szlachetnym pochodzeniu człowieka. Stosujmy silniejsze środki przeciw niższym instynktom ludzkiej natury! Wychodząc z tych „ustaleń” Foerster nawołuje do „starych, dobrych czasów, kiedy dzięki surowej dyscyplinie było dużo mocnych ludzi o silnym charakterze i silnej woli”. Sądźcie, że autor ma na myśli wielkich ludzi Odrodzenia? — O nie! Według Foerstera po zdeprawowanym Odrodzeniu przyszła epoka ogólnego upadku (str. 181).

A więc z powrotem do średniowiecza! Hasło, które starał się wcielić w życie faszyzm po przyjsciu do władzy.

*

Armia Radziecka zniszczyła do ezczętu faszyzm niemiecki. Obecnie ośrodek walki przeciwko marksizmowi przeniósł się do Ameryki i Anglii. Wszelkie wsteczne i reakcyjne siły użyte są do walki z marksizmem.

Obecna ideologiczna kampania burżuazji przeciwko socjalizmowi jest dalszym ciągiem walki reakcyjnej kliki przeciwko ZSRR, walki, którą ta klika prowadziła z pomocą ekonomicznego nacisku, blokady i politycznego ataku. Czego nie udało się dokonać sposobem ekonomicznym, politycznym i wojennym, stara się zdobyć światowa imperialistyczna reakcja, a przede wszystkim burżuazja Stanów Zjednoczonych i Anglii za pomocą ataku ideologicznego.

Ten ideologiczny atak ma miejsce i w pedagogice. I tu znajdujemy także rozkład i marazm współczesnej burżuazyjnej kultury, jaki widzimy w literaturze, sztuce i obyczajach moralnych.

Zwróćmy uwagę na czcigodnego, osławionego „koryfeusza” i proroka współczesnej amerykańskiej pedagogiki J. Deweya.

Dewey już w pierwszych pracach wypowiedział swój pogląd na treść wychowania oraz na przebieg zmian w naturze człowieka. Według Deweya człowiek rodzi się z pewnymi określonymi potrzebami i wzruszeniami, które mogą się rozwijać lub zmieniać w różnych kierunkach w okresie wychowania.

Od wychowania nie wymaga się realizacji celów ogólnych, które mają na widoku progresywny, stopniowy rozwój społeczeństwa. Dewey pogardli-

wie wyraża się o celu odległym, zowiąc go „pozostałością pierwotnej magii”, a cel wychowania w swoich książkach stara się zwięzić do „zagadnienia procesu rozwoju fizycznego” oraz „przebudowy doświadczeń dziecka”.

Dewey uważa za niebezpieczny przesąd rozpowszechnianie między ludźmi mniemania, że społeczne cnoty są rezultatem świadomych dążeń i celów człowieka.

Według Deweya proces doskonalenia może następować bez postawienia sobie widomego celu — oto sens życiowego procesu, oto sens wychowania.

Burżuazyjna pedagogika, odrzucając cel i gloryfikując przyzwyczajenia, wyraża w ten sposób swoją niechęć do postępu i dążenie do usprawiedliwienia swych reakcyjnych poglądów.

Według Deweya rozwój społeczeństwa i rozwój jednostki to ruch bez wyraźnej perspektywy i określonego celu. Ludzie muszą rozwiązywać bieżące, dzisiejsze problemy, dążą od jednej sytuacji do drugiej spokojnie, ewolucyjnie.

Nie mając żadnego wyższego celu przed sobą nie można myśleć o zmianie danych warunków, można je tylko nieco ulepszyć, jednak bez pośpiechu, ostrożnie, nie łamiać ich gwałtownie.

Czyż potrzeba jeszcze jaskrawiej wykazać ciasnotę współczesnej burżuazyjnej pedagogiki, która znalazła się w położeniu bez wyjścia, a tym samym straciła wiarę w przyszłość?

Żeby z powodzeniem zatruć tą trucizną niewiary świadomość mas, Dewey ubiera swoje poglądy w naukowo-psychologiczną szatę, wygodną dla zamaskowania celów politycznych szkoły burżuazyjnej i dla wytrzebienia społecznych czynników w procesie wychowania.

Umocniwszy się na tej „obiektywnej”, psychologicznej pozycji Dewey głosi, że: „przyzwyczajenie jest najważniejszą treścią osobowości ludzkiej”. Jego charakter to „współdziałanie przyzwyczajajeń”. Przyzwyczajenia są źródłem wyobrażeń, myśli, sympatii i antypatii człowieka. Nawet naukowe, polityczne, religijne i moralne „uświęcone” poglądy wykazują, według Deweya, tylko nalóg działania, „instynktowną uczuciowość”, instynktowne przyzwyczajenie do „segregowania” faktów według ich wartości i układania w pewnym porządku. (Moralne zasady wychowania). Przyzwyczajenia są niczym innym, jak skłonnościami tkwiącymi swymi korzeniami w instynktach. Człowiek według Deweya jest mechanicznym wytworem swych przyzwyczajajeń, które z kolei są takimże ślepy, mechaniczny tworem doświadczenia i instynktów. Czyż można się wobec tego dziwić, że Dewey

nie uznaje żadnych moralnych zasad i celów? ¹⁾). Przecież według tej koncepcji nie świadomość kieruje działaniem człowieka, lecz poprzednie doświadczenie skryształizowane w przyzwyczajeniach predystynuje fatalistycznie dalsze działania i sądy człowieka. Jest to kompletna negacja twórczych sił rozumu ludzkiego i jego zdolności do postępu. Jest to również zaprzeczenie możliwości wychowania moralnego.

Dewey walczy o zachowanie dawnych zakorzenionych konserwatywnych podstaw życia społeczeństwa, w tym celu podnosi rolę przyzwyczajzeń, stara się wpoić swym czytelnikom, że „nawyk nie stracił mocy”.

Pomijając całkowicie to, co wiadome jest nauce o niezmienności ludzkich cech, Dewey oznajmia: „Nie sądzę, aby można było dowieść, że wrodzone skłonności ludzkie uległy zmianie, w czasie kiedy człowiek stał się człowiekiem lub żeby istniały dane mówiące o tym, że się zmieniają, dopóki ludzkość będzie istnieć na ziemi”.

To uznanie niezmienności natury ludzkiej pociąga za sobą zaprzeczenie roli wychowania. I dlatego też w swoich „Zasadach moralności” Dewey powiada: „jeśli będziemy dostatecznie długo uczyć dzieci, to nauczymy je czytać, pisać i rachować. Wątpimy jednak w podobnie pozytywny rezultat w stosunku do moralności” ²⁾).

Czy można w sposób bardziej jaskrawy wyrazić niewiarę w moc wychowania?

Nie wierząc w moc wychowania, bojąc się jego wpływu, reprezentant tegoż reakcyjnego pedagogicznego obozu Amerykanin pedagog Machoken wzywa otwarcie do bojkotu szkoły, która uczy czegoś odmiennego od panujących zasad kapitalizmu, „nawet gdyby taki bojkot groził dzieciom analfabetyzmem” ³⁾).

Współczesny angielski pedagog Ross razem z nim powiada: „Popelniający w przeszłości błąd polega na tym, żeśmy zbyt wierzyli we właściwą ludziom dobroć i sympatyzowali z humanizmem i liberalizmem” ⁴⁾).

1) Gruntowna krytykę amoralizmu Deweya — patrz w artykule A. F. Sziszking „Woprosy Filosofii” 1947, nr 2.

2) Szczegółowa krytyka fatalizmu w pedagogice J. Deweya, najbardziej reakcyjne twierdzenie o niezmienności „wrodzonej natury ludzkiej” — patrz w artykule „Reakcionnaja pedagogika Dż. Dini” W. S. Szewkina, „Sowietskaja Pedagogika”, nr 12, 1947.

3) „Sowietskaja Pedagogika”, nr 2, 1948, str. 112, prof. W. A. Wejkszan, „Idealizm i mistyka w angielskiej pedagogikie”.

4) „Narodnoje Obrazowanije”, nr 5, 1948, prof. M. S. Bersztejn „Reakcionnyje koncepcji amierikanskoj filosofii”.

Znamienne jest, że dowodzenie o niezmienności natury ludzkiej i o bezsilności wychowania — nie przeszkadzała Deweyowi (i jego następcom) we wprowadzeniu wychowania jako podstawowego i decydującego czynnika dla leczenia społeczeństwa ze wszystkich: jego wad, i ratowania imperializmu od grożącego mu śmiertelnego niebezpieczeństwa.

Żeby odciągnąć masy od rewolucji, trzeba w nie wpoić, z jednej strony, pogląd o niezmienności świata i jałowości celów moralnych, z drugiej — upewnić w tym, że ulepszanie i doskonalenie ludzkości staje się możliwe nie dzięki rewolucji, ale dzięki szkole, która ze swej strony wychowuje w duchu pojednania i pokoju między klasami społecznymi.

Ostrze obu pokazanych stron nauki Deweya skierowane jest w jednakowym stopniu przeciwko rewolucji, przeciwko komunizmowi, przeciwko postępowi i siłą rzeczy przeciwko wychowaniu, którego istota sprowadza się w ten sposób nie do kształtowania jednostki, lecz głównie do zachowania nawyków członka klasowego społeczeństwa.

Rozpatrując burżuazyjne teorie odnoszące się do poruszanego przez nas problemu (jak zresztą i wszystkich innych) nie należy dążyć do łączenia różnorodnych kierunków i tworzenia sztucznych, logicznych schematów na podstawie wspólnej fragmentarycznej tezy, wyrwanej z ogólnego systemu poglądów. Taka jednostronna, antyhistoryczna, czysto logiczna analiza w aspekcie pozaklasowym nie może uzmysłowić prawdziwego sensu rozpatrywanych teorii. Przy rozpatrywaniu każdego problemu pedagogicznego musimy sobie uświadomić, że istota rzeczy polega nie na tym, żeby stwarzać nowe klasyfikacje albo grupy prądów (ile problemów, tyleż klasyfikacji), ale na tym, aby wyjaśnić, jak znane, sformułowane przez historię, podstawowe teorie pedagogiczne starają się rozwiązać dany problem i dlaczego właśnie tak, a nie inaczej.

Bardziej doniosłe jednak będzie prawidłowe przedstawienie naszych radzieckich poglądów na poruszany temat. Tu, jak nam się wydaje, w podręcznikach pedagogiki brak niezbędnej politycznej dokładności i bolszewickiego ujęcia.

II

Teoria Mieczurina uczy nas, jaką drogą osiągnąć szybszy rozwój potrzebnych człowiekowi roślin i zwierząt.

„Przy współdziałaniu człowieka — pisał I. W. Mieczurin — można doprowadzić każdy rodzaj zwierzęcia lub rośliny do szybszej przemiany i to.

w kierunku pożądanym przez nas. Tu mamy pole dla jak najkorzystniejszej dla nas działalności" 1).

Jako przeciwwaga teorii Miczurina, reakcyjno-idealistyczna biologia zaprzecza możliwościom zmian dziedzicznych cech organizmu. Reakcyjniści uważają, że istnieje w jądrze materia stanowiąca o dziedziczności cech (geny, chromozomy), materia, która jest nieśmiertelna. Ciało natomiast jest tylko miejscem, w którym geny są ulokowane i które je żywi.

Owe nieśmiertelne geny, aczkolwiek nie zostały zrodzone przez zniszczalny organizm, nadają temu organizmowi cechy dziedziczne, rządzą nim niejako — niezależnie od jego jakościowego rodzaju. Oto wyraźnie idealistyczna, mistyczna w swej treści koncepcja Weissmana, wysuwana pod pokrywką słów o „neodarwinizmie” 2).

Miczurimowska nauka biologiczna wychodzi z założeń dialektycznego materializmu uważając, że warunki życia określają powstanie i rozwój żywego organizmu. Zmiana warunków życia doprowadza do zmiany organizmu, do nabycia przezeń nowych właściwości i cech, czyli do zmienności cech odziedziczonych. Proces ten odbywa się drogą skoków. Ustalona dziedziczność niejako zostaje unicestwiona. Zjawiają się nowe cechy dziedziczności. „Zmiana warunków życia — mówi Łysenko — zmusza typowy rozwój roślinnego organizmu do zmian. Tym sposobem przeobrażony typ jest przyczyną zmiany cech dziedziczności. Organizmy nie ulegające zmianie odpowiednio do zmienionych warunków życia giną, nie pozostawiając potomstwa” 3).

Biologia Miczurina stwarza nowy, wyższy stopień rozwoju nauk biologicznych, dalsze wzbogacenie i rozwój darwinizmu.

Z nauki objaśniającej dawną historię świata organicznego — darwinizmu staje się „twórczym” środkiem do planowego zawładnięcia „żywą naturą” pod kątem widzenia praktyczności 4).

Współczesna reakcyjna, burżuazyjna pedagogika naucza o absolutnej niezmienności cech dziedzicznych i o ich wpływie na losy człowieka. Thorndike w książce „Człowiek i jego działalność” zapewnia, że nasza świadomość jest zależna od cech dziedzicznych na równi z cechami fi-

1) „Dziela”, tom IV, str. 72 (cytowane z czasopisma „Bolszewik”, nr 16, 1948, str. 37).

2) Stenograficzne sprawozdanie z sesji Akademii Nauk Rolniczych im. W. I. Lenina 31 lipca — 7 sierpnia 1948 r. OGIZ — Sjelckosgiz, str. 12.

3) W tym samym sprawozdaniu, str. 29.

4) W tym samym sprawozdaniu, str. 38

zycznymi, że zdolności umysłowe człowieka, jego pragnienia są takimi darami natury, jak „oczy, zęby i palce”¹⁾.

Wychowanie — bezapelacyjnie dowodzi Thorndike — nie ma wpływu na „geny świadomości” (niemoc wychowania).

Na pytanie, jak wyjaśnić wyższy stopień rozwoju intelektu u jednych uczniów w porównaniu z drugimi, Thorndike z całym cynizmem odpowiada: „Większy rozwój jednych uczniów w porównaniu z drugimi można wyjaśnić większą wrodzoną zdolnością lub przynależnością do białej, nie kolorowej rasy”.

Antynaukowy wynysł o „genach świadomości” posłużył „czcigodnemu uczoneму” do uzasadnienia rasizmu i przyznania „praw silnej racy” do panowania nad innymi narodami.

Dla zamaskowania rzeczywistej, socjalnej treści swej „nauki” Thorndike jak i Dewey ucieka się do psychologiczno-fizjologicznych wypowiedzi, łącząc zjawiska biologiczne i społeczne.

Z pedagogów radzieckich P. P. Błoński swego czasu stanął na szkodliwej drodze przenoszenia zgodności praw biologicznych w dziedzinę wychowania. Uważając, iż Mendel „pchnął biologię naprzód” i zrobił odkrycie o „wielkim znaczeniu”²⁾, Błoński dowodzi, że dzięki Mendelowi możemy dokładniej ustalić prawa dziedziczności. Błoński opierał się również na Pearsonie, który na podstawie swych doświadczeń doszedł do przekonania, że „dobór naturalny przez 6 pokoleń daje możliwość osiągnięcia typu, który tylko w bardzo małej mierze różni się od pierwowzoru”.

Aczkolwiek Błoński uważał twierdzenie Pearsona za słabo udowodnione, jednak przyjął je jako twierdzenie doświadczonego eugenika nie odrzucając go w istocie. Błoński przyznał, że utworzenie eugenicznego laboratorium jest koniecznością i w związku z tym nazwał pedagogikę nauką o „hodowli człowieka”.

Podłożem tej „nauki” jest, wg Błońskiego, biologia dorosłego i dziecka, tak jak podłożem zootechniki i fitotechniki jest biologia zwierząt i roślin³⁾.

Nie ma potrzeby zbijania tego wulgarnego poglądu Błońskiego na biologię, gdyż jest to rzecz dawno zapomniana.

W dziele o Ludwiku Feuerbachu Engels wykazał całą bezpodstawność przeszczepiania praw świata zwierzęcego na społeczeństwo ludzkie.

1) Artykuł Mienczinskiej: „Samozobłaczenie E. Thorndike’a”, „Uczcielskaja Gazjeta”, 1 października 1948 r.

2) P. P. Błoński: *Pedagogika*, str. 21, wyd. 1922 r.

3) P. P. Błoński: *Pedagogika*, str. 11, wyd. 1922 r.

To wskazanie Engelsa na nowe, wyższe właściwości człowieka w porównaniu ze zwierzęciem, a mianowicie: na świadomość celowości jego poczynań i społeczny charakter jego działalności, nie może nie być brane pod uwagę, kiedy mowa o wychowaniu, albowiem wychowanie ludzkiego społeczeństwa to proces wcielany przez nas świadomie, rozmyślnie organizowany przez państwo dla osiągnięcia celów klasy panującej. Tego procesu w żaden sposób nie można utożsamić ze zjawiskiem pielęgnowania piskląt, zjawiskiem, które obserwujemy w świecie zwierzęcym, w dziedzinie biologii.

Współczesnym zagranicznym pedagogom reakcyjnym, w szczególności Thorndike'owi zamiana społecznych kategorii, jakimi są kategorie wychowania, przez psychofizjologiczne kategorie (impulsy, instynkty, nawyki i przyzwyczajenia) niezbędna jest po to, żeby „tresurę” ustalić, jako podstawową metodę wychowania, jednakowo zalecaną dla zwierząt jak i dla człowieka. Przy pomocy tresury albo musztry, będącej alfą i omegą nauki Thorndike'a, najdogodniej i najłatwiej podporządkować wychowanków istniejącym prawom, zmusić ich do wypełniania woli rządzących, aby działali bez zastanowienia się i bezkrytycznie. Tego można dopiąć doprowadzając człowieka do poziomu zwierzęcia. W związku z tym Thorndike usiłuje dowieść „teoretycznie i doświadczalnie” rzecz bezsensowną, że intelektualne geny człowieka różnią się od intelektualnych genów psa tylko ilościowo, a nie jakościowo. Tak nisko spada „uczony”, który w lokajski sposób za wszelką cenę stara się dowieść tego, co odpowiada jego imperialistycznym mocodawcom.

Zbiologizowanie świadomości człowieka jak i w ogóle przejawów społecznych to najulubieńsza metoda wszystkich wrogów demokracji, rewolucji, socjalizmu. Już Kautsky twierdził, że zarówno ludzie, jak i zwierzęta „ulegają prawom moralnym bez zrozumienia”.

Wykazanie, że moralność, szczególnie w przejawach społecznych, jest produktem pochodzenia biologicznego, potrzebne jest reformistom, żeby usankejonować społeczną niesprawiedliwość kapitalistycznego ustroju. Metafizyczne określanie „praw natury” jak również religijne twierdzenia o boskim ich pochodzeniu powinny rozbroić masy w ich walce o rewolucyjną zmianę tego porządku, który ustalony jest jako pierwotny, przedwieczny, niezmienny.

Marksizm nie neguje roli dziedziczności w rozwoju człowieka, ale nie uważa tej roli za jedyną. W rozwoju człowieka dziedziczne skłonności odgrywają mniejszą rolę niż w rozwoju zwierząt i roślin. Skłonności ludz-

kie to nie wyraźne zdolności, nie cechy charakteru, nie zawodowe zamiłowania, a więc tym bardziej nie idee i poglądy, lecz jedynie większe możliwości rozwoju, dyspozycje. Żeby je urzeczywistnić, potrzeba odpowiednich warunków i wychowania.

Naturalne dążenia nie są niezmiennie. W ciągu całego życia ludzkiego podlegają one rozwojowi i zmianom. Mogą się wzmocnić i urzeczywistnić, jeśli często, długo i celowo hędą się przejawiały w działaniu.

Wówczas z tych wrodzonych dążeń rozwijają się zdolności, które z kolei mogą udoskonalać się pod wpływem celowych ćwiczeń i aktywności. Przeciwnie, w tych wypadkach, kiedy wrodzone dążenia nie przejawiają się lub przejawiają się bardzo rzadko w działaniu, na skutek braku ćwiczeń stopniowo przytępiają się i nawet zupełnie zanikają.

Pod wpływem wychowania mogą niekiedy w człowieku rozwinąć się jego słabsze skłonności, podczas gdy silniejsze będą zduszone lub zagłuszone. Jak głębokie niezadowolenie wewnętrzne odczuwa wielu z nas dlatego, że w młodości nie udało nam się rozwinąć tych przyrodzonych skłonności, z braku warunków i ludzi, którzy by sprzyjali ich rozwojowi.

Taki jest los dzieci świata pracy, które ustrój burżuazyjny od dzieciństwa skazuje na ciemnotę kształcąc je o tyle tylko, o ile to odpowiada interesom burżuazji. Dla usprawiedliwienia i uzasadnienia tej antyludowej polityki wymyśla się „teorię” o wrodzonej półwartościowości i dziedzicznym obciążeniu dzieci robotników i chłopów. Ileż to utalentowanych jednostek z ludu ginęło nie rozwinąwszy swoich zdolności w dawnej Rosji i ginie obecnie za granicą w warunkach ustroju kapitalistycznego. Dopiero od czasu Wielkiej Październikowej Socjalistycznej Rewolucji stworzono w kraju Rad dla ludzi pracy rzeczywistą możliwość „ujawnienia, rozwinięcia swych zdolności, uzewnętrznienia talentów”¹⁾.

Oto co mówi Stalin o polityce partii bolszewików w dziedzinie wykształcenia: „Chcemy, aby wszyscy robotnicy i wszyscy chłopci stali się ludźmi kulturalnymi, wykształconymi i dokonamy tego z czasem”²⁾. Taka polityka opiera się na głębokiej wierze w bogate twórcze skłonności i zdolności mas, „których jest w narodzie nieprzebrane źródło, a które kapitalizm tysiącami i milionami gniótl, dławil i dusil”³⁾.

W tym się zawiera radziecki optymizm, oparty na uznaniu twórczych sił ludu, zadokumentowanych biegiem historycznego rozwoju społeczeństwa.

1) W. I. Lenin: „Kak organizowat' soriewnowanija”, „Dziela”, t. XXII, str. 158.

2) J. W. Stalin: „Woprosy leninizma”, wyd. XI, str. 609.

3) W. I. Lenin: „Dziela”, tom XII, str. 158.

Z tego wynika, że rozwój dziedzicznych skłonności nie dokonuje się sam przez się, lecz jest rezultatem wychowania.

Zatem skłonności są zawiązkami rozwoju, ale nie określają losu człowieka. Z dziecka, obdarzonego intelektualnymi zdolnościami, nie zawsze wyrasta filozof lub matematyk, tak jak z dziecka ze zdolnościami muzycznymi — muzyk. Żeby odziedziczone, wrodzone u dziecka zawiązki rozwoju mogły być zrealizowane, potrzebne są odpowiednie warunki, z których najważniejszy — to właściwie postawione wychowanie.

Wychowanie powoduje spotęgowanie lub osłabienie tych czy innych dziedzicznych właściwości.

Nawet temperament człowieka, cechy jego systemu nerwowego w pewnym stopniu są zjawiskiem dziedzicznym i zmieniają się pod wpływem warunków życia i wychowania. Jeżeli nawet rodzice w pewnej mierze przekazali je dzieciom, to jednak pod wpływem warunków i wychowania zmieniają się umysłowe i moralne wartości człowieka, również zmianie ulega i temperament. Świadomy, ideowo wyrobiony, zdyscyplinowany człowiek panuje nad swym temperamentem, wychowuje go, rządzi nim.

Dziedziczne skłonności są jednym z niezbędnych warunków rozwoju człowieka, mają wpływ na ten rozwój, przyspieszając lub zwalniając jego bieg, ale ten wpływ nie jest głównym, a tym bardziej jedynym.

*

Mówiąc o środowisku socjalnym, o wpływie jego na kształtowanie człowieka, nie można zapominać, że w społeczeństwie klasowym środowisko to nie jest czymś jednolitym.

I dlatego myśl o tym, że w warunkach burżuazyjnego społeczeństwa można stworzyć pokolenie idealnych ludzi i to li tylko za pomocą wychowania wybawić ich od wszelkich słabostek i wad, które wypływają z obiektywnych warunków danego społecznego ustroju, jest bezwzględnie utopią.

Marksizm uczy, że wychowanie określa społeczne stosunki, w ramach których się urzeczywistnia, że dla ulepszenia i udoskonalenia ludzkości przy pomocy wychowania jest rzeczą konieczną przede wszystkim zmienić te społeczne stosunki drogą rewolucji.

Marksizm uczy, że człowiek jest wytworem całokształtu stosunków społecznych. Z tego wynika, że regularność jego rozwoju może być rozumiana tylko w świetle tych społecznych stosunków, w których on przebywa. Tak więc obywatel radziecki, który rozwija się w warunkach społecznych,

jaskrawo różniących się od warunków obywatela społeczeństwa klasowego, zasadniczo różni się od tegoż obywatela w tej liczbie i od rosyjskiego z doby przedrewolucyjnej, gdyż właściwości formowania się i rozwoju obywatela radzieckiego są zasadniczo inne niż te, od których uzależniony jest rozwój obywatela w klasowym społeczeństwie.

„Każdy dzień — mówił A. A. Żdanow w artykułach czasopism „Gwiazda“ i „Leningrad“¹⁾ — wznosi nasz naród coraz wyżej i wyżej. Dziś jesteśmy już inni, niż byliśmy wczoraj — jutro będziemy inni niż dzisiaj.

Nie jesteśmy już tymi Rosjanami, jakimi byliśmy do 1917 roku, i Rosja już nie ta sama, i charakter nasz już jest odmienny. Zmieniłomy się i wyrosliśmy równocześnie z tymi wielkimi przemianami, które do głębi zmieniły oblicze naszego kraju”.

I. W. Miczurin stwierdził, że nasienie szlachetnego owocowego drzewa w procesie swego indywidualnego rozwoju podlega pewnym przemianom swojej budowy. Przy tym ulega zmianie nie tylko zewnętrzny wygląd rośliny, ale równocześnie jej stosunek do warunków zewnętrznych.

T. Łysenko w swojej teorii stadialnego rozwoju organizmu roślinnego dowiódł, że stadia rozwoju charakteryzuje i uzależnia przede wszystkim zmiana warunków, których rozwijająca się roślina wymaga od otaczającego ją środowiska.

W danym wypadku cechy dziedziczne uważamy nie za bierne odtworzenie cech odziedziczonych po przodkach, ale jako czynny początek życia (żądania i stosunek), który rozwija się i zmienia pod wpływem zewnętrznych warunków, które znów z kolei mogą być zmieniane według woli człowieka. Dzięki temu staje się możliwe kierowanie rozwojem rośliny.

Oczywiście prawa ustanowione przez Miczurina i Łysenkę w dziedzinie agronomii — nie mogą być stosowane w dziedzinie wychowania, gdzie rządzą prawa wyższe, prawa społeczne.

Chcemy tylko podkreślić doniosłe metodologiczne znaczenie poglądu Miczurina na organizm jako żywą materię rozwijającą się drogą własnej aktywności w procesie współdziałania ze światem zewnętrznym i w procesie samorozwoju. W przeciwieństwie do tego reakcyjna biologia weissmannowska twierdzi, że materia jest martwa, a geny nieśmiertelne i że organizm biernie wytwarza to, co leży w jego naturze od początku.

I jeżeli już w świecie roślinnym i zwierzęcym tak ważną, czynną rolę odgrywa organizm, to tym bardziej nie możemy rozpatrywać rozwoju

1) Artykuł A. A. Żdanowa o czasopismach „Zwiazda“ i „Leningrad“ — Ogiż Gospolitizdat“, 1946, str. 36.

człowieka jako przejawu gotowych i odziedziczonych, fizycznych i psychicznych właściwości.

Rozwijającą się żywą osobowość uważać należy nie jako automatyczny wytwór wpływu otoczenia, jako igraszkę wpływów zewnętrznych.

Proces wychowawczy i odbywający się dzięki niemu rozwój dziecka to proces żywy, twórczy. Urzeczywistnia się go biorąc za podstawę określone cele dyktowane przez państwo i planowo realizowane przez wychowawców.

Proces ten związany jest z zawiązkami i skłonnościami człowieka, ale w praktyce realizuje się przy pomocy jego własnej aktywności.

Nie należy zatem w wychowaniu charakteru lekceważyć własnej woli człowieka. Uwarunkowany przez stosunki społeczne charakter to nie bierny produkt tychże stosunków, lecz twór własnej pracy człowieka, jego osobistych starań.

W procesie pracy ludzie oddziałując na naturę, zmuszając ją do służenia swoim celom, zmieniają i swoją osobistą naturę. A zatem człowiek nie tylko zależy od środowiska, lecz także sam przekształca to środowisko swoją pracą i przeciwstawia się mu jako siła działająca aktywnie. Specjalnie przekonująco wyraża to prawo w rewolucyjnej praktyce ludzi, gdy własna zmiana idzie w parze z przekształcaniem warunków.

Jako jaskrawy przykład prawdziwości takiego marksistowskiego poglądu służy wielkie, o historycznym znaczeniu doświadczenie socjalistycznego budownictwa, urzeczywistnione w ZSRR, w przebiegu którego nie tylko radykalnie złamano stare społeczne stosunki i stworzono nowe, ale nastąpiła zmiana w samych ludziach, zjawily się nowe przymioty, zdolności i siły duchowe.

Na zebraniu kolechożników towarzysz Stalin podkreślił z całą mocą rolę aktywności dla osobowości radzieckiego człowieka: „Realizm naszego programu to żywi ludzie, to my i wy, nasza wola do pracy, nasza gotowość do pracy według nowych metod, nasze postanowienie wykonania planu”.

W społecznych warunkach Związku Radzieckiego człowiek ma możliwość rozwoju wszystkich swych sił i zdolności; obywatel radziecki, wolny od jarzma kapitalistycznej eksploatacji, staje się prawdziwym budowniczym, twórcą i panem swego losu.

Dzieci w ZSRR od wczesnego wieku są wychowywane w duchu równości, solidarności i jedności. Bohaterski wysiłek robotników, pracowników kolechożów i inteligencji, skierowany ku budowie komunistycznego społeczeństwa, wzniosły przykład ofiarnej i pomysłowej walki z licznymi trudnościami — oto warunki, w których rosną i kształtują się dorastające po-

kolenia w ZSRR. Te warunki nie tylko nie są przeszkodą dla zorganizowanego współdziałania ze szkołą, ale przeciwnie, stanowią one decydującą przesłankę jego powodzenia. Ten nowy styl życia socjalistycznego społeczeństwa zagrzewa i napędza serca młodzieży uczuciem wielkiej dumy ze swej ojczyzny, swego narodu, wywołuje dążenie do naśladownictwa i pomocy w tej porywającej twórczej pracy.

W społeczeństwie klasowym nie podobna wyobrazić sobie działania jednostki poza walką klasową. W radzieckim społeczeństwie jednostka ujawnia się w czynnym i pełnym inicjatywy udziale w socjalistycznym budownictwie, w walce o wysokie wyniki, w gotowości i umiejętności prowadzenia z zaparciem się walki z wrogiem ojczyzny, w pokonywaniu wszelkich przeszkód na drodze do komunizmu.

W społeczeństwie burżuazyjnym rewolucyjnym nastrojom pracujących mas, ich dążeniu do wychowywania dzieci w duchu swoich, klasowych ideałów — przeciwstawia się zorganizowana przez państwo burżuazyjne szkoła, wywierająca celowy, reakcyjny wpływ na dzieci, przeciwstawiają się organizacje pozaszkolne, kino, książki itd., które w fałszywym świetle przedstawiają wiadomości naukowe i wszczepiają dzieciom religijny światopogląd. Za pomocą tych dźwigni burżuazyjne państwo urzeczywistnia rozmyślnie zaciemnianie świadomości dzieci ludu wszelkimi przesadami i zabobonami, zaraza dzieci duchem szowinizmu, egoizmu, niewiary i strachu, ulicznej przestępczości i bandytyzmu. Walka pedagogów o poglądach demokratycznych z tą zbrodniczą demoralizacją dzieci jest bardzo uciążliwa, bo z takiego niemoralnego etanu trusty dziennikarskie, kino i zręczni przedsiębiorcy zbierają niezliczone zyski.

O wyzwolenie spętanych, twórczych sił ludowych i o istotne oświecenie jego świadomości walczą partie komunistyczne i sympatyzujące z nimi postępowi działacze burżuazyjnego społeczeństwa. W tej walce nowego ze starym bez wątpienia zwycięży nowe, to jest rewolucja. Lecz dopóki władza należy do burżuazji, wychowanie w jej rękach jest bardzo silnym orężem, tamującym fizyczny, umysłowy i moralny rozwój dorastającego pokolenia.

Krańcowo odmienne jest położenie dzieci ludzi pracy w ZSRR. W warunkach radzieckich szkoła oraz wszelkie inne zakłady wychowawcze i organizacje wpajają dorastającemu pokoleniu istotnie naukowe wiadomości, wychowują dzieci w duchu miłości dla narodu i czynnej służby dla sprawy jego historycznej walki o komunizm. W odróżnieniu od książek wydawanych w krajach kapitalistycznych książki radzieckie przepojone są przodującymi ideami i istotnie służą interesom narodu.

W tym samym kierunku działa radziecka rodzina.

W radzieckiej literaturze artystycznej mamy niemalże dzieła, które w sposób głęboki i jaskrawy ujawniają proces formowania tego młodego pokolenia, które wstąpiło do Komsomolu na początku lat trzydziestych, a w latach wielkiej wojny za Ojczyznę swymi bohaterскими wyczynami wślawiło własny kraj daleko poza jego rubieżami. Czy weźmiemy krasnodońców z powieści „Młoda Gwardia” A. Fadicjewa, połtawców z „Ziemia dudni” Gonczara, czernihowieców z „Podziemnego Komitetu Obwodowego” Fiodorowa, Sergiusza Łagunowa i jego rówieśników z „Honor za młodu” A. Pierwieńcewa — wszędzie widzimy, jak ojcowie i matki, starsi bracia i siostry, którzy dokonali październikowej rewolucji, którzy znieśli na swych barkach ciężar wojny domowej i zrekonstruowali ustrój gospodarczy kraju, przekazują swe bogate rewolucyjne doświadczenie i rewolucyjne tradycje swym wychowankom. W oczach młodzieży życie starszego pokolenia owiane jest rewolucyjnym romantyzmem, młodzież chciwie wchłania wszystko to, czym hojnie dzielą się z nimi otaczający ich krewni i bliscy, ich nauczyciele oraz kierownicy komsomolskiej i pionierskiej organizacji.

Śluchają opowiadań starszego pokolenia o pełnej chwale przeszłości partii bolszewickiej, o bohaterских walkach Armii Radzieckiej podczas wojny domowej, o gigantycznych przemysłowych zwycięstwach klasy robotniczej, o walce z wyzyskiem kulaków. Dzięki opowiadaniom ojców, lekcjom nauczycieli i książkom radzieckich pisarzy, filmom i przedstawieniom teatralnym młodzież uczy się poznawać wodzów bolszewickiej partii Lenina-Stalina. Dowiaduje się o dniach ogniowej blokady Carycyna, Leningradu, Stalingradu, o wielkim Stalinie, pod wodzą którego narody radzieckie potrafiły obronić ojczyznę przed wrogiem. Dowiadując się tego wszystkiego kieruje swój wzrok, swe marzenia i nadzieje ku wielkiemu wodzowi narodu radzieckiego Stalinowi i jego towarzyszącej mu broni.

Widząc, jak ta prawda życia zwycięża, jakich trudów i ofiar wymagała ta walka, młodzież w miarę sił oswaja się z tą walką od najmłodszych lat, bierze w niej dostępny dla siebie udział przez swą zorganizowaną społeczną działalność, poprzez pionierskie, komsomolskie organizacje i tym samym zahartowuje się do czekającej ją walki.

I krasnodońcy, i Sergiusz Łagunow otrzymali prawdziwe lekcje nieugiętości w surowej życiowej walce, w ogniu wojny za ojczyznę. Toteż w zetknięciu się z frontem lub nieprzyjacielską okupacją oni, wychowani w swobodnej atmosferze Związku Radzieckiego, przez radziecką szkołę

1) J. W. Stalin: Mowa na zebraniu szturmowców-kolchoźników 23 czerwca 1931

i rodzinę, od samego początku wojny pełni byli żarliwego pędu, aby oddać wszystkie siły narodowi i dobrowolnie rwali się w najbardziej niebezpieczne miejsca.

Tak ustala się w naszym kraju dziedziczny związek między ojcami i dziećmi. Ojcowie przekazują synom i córkom swą bojową sławę — żeby tamci chronili ją i pomnażali jak świętość.

Tego, co powiedzieliśmy wyżej, nie należy rozumieć w tym sensie, że w warunkach radzieckich, w otaczającej dzieci społecznej atmosferze nie ma wcale przeszkód dla zorganizowanego wpływu wychowawczego. Wiadomo, że obok prawdziwych radzieckich patriotów, postępowych ludzi, którzy opanowali i opanowują marksistowsko-leninowską ideologię, ludzi, którzy są przeniknięci komunistycznym stosunkiem do społecznej własności i pracy, są jeszcze i zacofańcy.

Wiadomo, że daleko jeszcze do wykorzenia nawyków i przyzwyczajeń, tradycji i przesądów odziedziczonych po starym społeczeństwie, nawyknień, które według wyrażenia Stalina są najniebezpieczniejszym wrogiem sojuzizmu. Wpływ tego na dzieci jest niewątpliwy. Lecz właśnie w tym celu istnieje zorganizowane przez państwo wychowanie, mocne przez swój ideowy wpływ i organizacje, żeby swą górującą ideową mocą i naukowym uzbrojeniem pokonać wymienione resztki starej ideologii i nie dopuścić jej do przeniknięcia w świadomość dzieci.

W warunkach, gdzie państwo kieruje wszystkim objawami życia społeczeństwa na podstawie jednego planu, gdzie nie ma antagonizmów klasowych, gdzie wszystkie pozaszkolne kulturalne wpływy: wydawnictwa książek, liczne teatry, sport koncentrują się w rękach państwa i którym ideowy kierunek nadaje partia, po raz pierwszy w historii przeprowadza się jedność wpływu szkoły, rodziny i szerokiego społecznego środowiska. Nawet w tych wypadkach, gdy odczuwa się negatywny wpływ rodziny lub ulicy, wpływ ten może być w zupełności pokonany przez wspólne, zjednoczone starania szkoły i społeczeństwa, działających stale w tym samym kierunku, we wspólnym sojuszu, i z tego powodu przedstawiających poważną siłę. Jedynie tylko w warunkach życia radzieckiego po raz pierwszy wychowanie zaczyna odgrywać rozstrzygającą rolę.

Urzeczywistniając zorganizowane oddziaływanie pedagogicznego kolektywu, posiadając olbrzymie możliwości ideowego i organizacyjnego wpływu na masę rodzicielską i na całą otaczającą ludność, opierając się w tej sprawie na współdziałaniu i pomocy zorganizowanej radzieckiej społeczności — szkoły w ZSRR mają niepomniernie silniejszy wpływ na dzieci niż wpływy niezorganizowane, oderwane.

Wystarczy przypomnieć, jak A. S. Makarenko skutecznie przerobił wiele zepsutych „do szpiku kości” wyrostków, przekształcając ich w entuzjastów pracy, zdyscyplinowanych i zorganizowanych „gorkowców”. Igor Czerniawin, syn profesora, człowieka grubiańskiego i nieczulego, który stale był w rozterce i nie kończącej się wojnie z żoną, w rezultacie rodzinnych nieporozumień dostaje się pod wpływ ulicy i popada w przestępczą działalność. Po znalezieniu się w zespole kolonii im. Gorkiego, na skutek zorganizowanego wychowania w kolektywie, staje się pełnowartościowym budowniczym socjalistycznej społeczności.

W rękę państwa radzieckiego wykształcenie i wychowanie, działając wspólnie z postępowym rozwojem społeczeństwa, nabiera wyjątkowego znaczenia w zabezpieczeniu zwycięstwa nowego nad starym, odgrywa rolę czynnika, który przyspiesza rozwój aktywnych twórczych sił nowego społeczeństwa.

Dlatego też wielkie i niewątpliwe zwycięstwo odniosło radzieckie wychowanie, czego jaskrawym dowodem jest wychowane przez szkołę i rodzinę, na podstawie radzieckiego ustroju, nowe pokolenie ludzi, które zadziwiło cały świat swym bohaterstwem i odwagą w latach wielkiej wojny narodowej.

Likwidacja różnic klasowych między ludźmi i przyczyn, które je powodują, przywiodła do ogromnego wzrostu znaczenia wychowania, szkołę zaś uczyniła głównym, podstawowym ogniwem w systemie komunistycznego wychowania dorastającego pokolenia. Pod genialnym kierownictwem Stalina urzeczywistniła się budowa socjalizmu i rozpoczęło się stopniowe przechodzenie od socjalizmu do komunizmu. Na tej podstawie jeszcze bardziej wzrasta ekonomiczna i kulturalna potęga radzieckiego państwa, a komunistyczne wychowanie stało się czynnikiem o znaczeniu pierwszo-rzędym.

W czasie stalinowskich pięcioletek szkoła radziecka odegrała wielką rolę w tworzeniu kadr nowych radzieckich specjalistów dla wszystkich gałęzi ludowej gospodarki.

W latach wielkiej wojny narodowej zaloty młodzieży, wychowanej w ustroju radzieckim, ujawniły się z całą mocą podczas okrutnych walk ze zdrazieckim i uzbrojonym po zęby wrogiem.

Jeszcze większą i donioślejszą rolę musi odegrać szkoła w dalszej walce o budowę komunizmu.

Umocnienie i rozwój szkoły, która realizuje zadania komunistycznego wychowania i kształcenia dorastających pokoleń, jest jednym z podstawowych warunków dalszego rozwoju na drodze do ostatecznego celu. Przy-

spieszenie marszu naprzód radzieckiego społeczeństwa zależy od poziomu komunistycznego uświadomienia pracujących.

W okresie stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu szkoła jest głównym ogniwem w systemie komunistycznego wychowania dorastających pokoleń, ludzi wysoko wykształconych i ideowych, pojmujących zasady polityki partii i zdolnych do praktycznego zastosowania tych zasad w życiu; szkoła jest krzewicielem zasad komunizmu wśród szerokich mas pracujących i stanowi potężny ideowy oręż bolszewickiej partii w walce z przeżytkami kapitalizmu, tkwiącymi w świadomości ludzkiej. W warunkach, które umożliwiają pełną realizację komunizmu, szkoła nabiera niebywałego znaczenia jako czynnik, który przyspiesza rozwój, przeistaczanie naszej społeczności w kierunku nowych, komunistycznych, społecznych stosunków.

Centralną postacią szkoły jest nauczyciel, jemu partia i państwo radzieckie powierza najcenniejszy swój kapitał, jakim jest dorastające pokolenie. W jego rękę w znaczym stopniu spoczywa przyszłość naszego narodu. To jest miarą tej najbardziej odpowiedzialnej, a jednocześnie najbardziej zaszczytnej roli, którą odgrywa nauczyciel w kraju Rad. Nauczyciel radziecki, prawdziwy krzewiciel oświaty, jest szczęśliwy obserwując bogate plony swej pracy. Widzi on, jak wielkie możliwości mają jego wychowankowie do zastosowania wiadomości, które dała im szkoła, umożliwiając w ten sposób dalszy rozwój swych sił i zdolności dla dobra narodu. Jednakże bogate plony pracy i korzyść przynosi socjalistycznej ojczyźnie tylko ten nauczyciel, który sam jest na wysokości wymagań, które stają przed nim, a mianowicie, gdy posiada gruntowną znajomość swej specjalności, głęboką, bolszewicką ideowość, ofiarne oddanie się polityce partii, wielkie mistrzostwo i chęć nieustannej pracy nad swym doskonaleniem, chęć uporczywego trudu nad rozszerzeniem swego widnokręgu politycznego dla opanowania marksizmu-leninizmu i nauk pedagogicznych, chęć wytrwałego, twórczego poszukiwania nowych dróg, koniecznych dla rosnących zadań szkoły, dążenie do śmiałego, lecz uzasadnionego nowatorstwa.

Tylko taki nauczyciel zdolny jest w zupełności wykorzystać te niebywale możliwości, które otwierają się przed nami w przeżywanej przez nas wzniosłej epoce stopniowego przechodzenia od socjalizmu do komunizmu.

Takiego nauczyciela powinny wychować radzieckie pedagogiczne zakłady naukowe, a nauka pedagogiki powinna nieustannie kuć i ostrzyć oręż na podstawie poznania bogatego doświadczenia szkół i uogólnienia praw wychowania w okresie budowy komunizmu.

tlum. Tadeusz Płoński

Michał Szulkin

KSZTAŁCENIE I DOSKONALENIE KADR NAUCZYCIELSKICH W ZSRR

Generalissimus Józef Stalin w przemówieniu wygłoszonym w dniu 4 maja 1935 r. na uroczystości promowania akademików Armii Czerwonej podkreślił, że „w spadku po dawnych czasach otrzymaliśmy kraj technicznie zacofany i na wół wynędzniały, zrujnowany. Kraj zrujnowany przez cztery lata wojny imperialistycznej, powtórnie zrujnowany przez trzy lata wojny domowej, o ludności na wół niepiśmiennej, o niskim poziomie technicznym, z pojedynczymi oazami przemysłu, tonącymi w morzu karłowatych gospodarstw chłopskich — oto jaki kraj otrzymaliśmy w spadku po przeszłości. Zadanie polegało na tym, aby kraj ten z torów średnio-wiecza i ciemnoty wprowadzić na tory nowoczesnego przemysłu i zmechanizowanego rolnictwa” (*Józef Stalin: „Zagadnienia leninizmu”. Przekład polski. Wyd. „Książka”, Warszawa 1947, str. 451—455*).

Historyczne zadania te urzeczywistnione zostały w ciągu I i II pięcioletek stalinowskich, które uczyniły ZSRR krajem uprzemysłowionym o nowoczesnej technice, krajem kolektywizowanego rolnictwa.

W tym samym przemówieniu Stalin zaznaczył, że „przewyciężywszy okres głodu w dziedzinie techniki, wkroczyliśmy w nowy okres, w okres, powiedziałbym, głodu w dziedzinie ludzi, w dziedzinie kadr, w dziedzinie pracowników, którzy potrafią opanować technikę i pchnąć ją naprzód. Chodzi o to, że posiadamy fabryki, zakłady przemysłowe, kolchozy, sowchozy, posiadamy dla tego wszystkiego technikę, lecz nie starcza ludzi, którzy posiadają dostateczne doświadczenie, niezbędne po to, aby wycisnąć z techniki maksimum tego, co można z niej wycisnąć. Przedtem mówiliśmy, że „technika decyduje o wszystkim”. Hasło to pomogło nam w tym sensie, że zlikwidowaliśmy głód w dziedzinie techniki i stworzyli

śny szeroką podstawę techniczną we wszystkich dziedzinach pracy dla uzbrojenia naszych ludzi w pierwszorzędną technikę. To bardzo dobrze. Ale to wcale a wcale nie wystarcza. Aby uruchomić technikę i całkowicie ją wykorzystać, potrzebni są ludzie, którzy opanowali technikę, potrzebne są kadry, zdolne do opanowania i wykorzystania tej techniki według wszelkich prawideł sztuki. Technika bez ludzi, którzy opanowali technikę, jest martwa. Technika mająca na czele ludzi, którzy opanowali technikę, może i musi dokonać cudów. Gdyby nasze pierwszorzędne fabryki, nasze sowchozy i kolchozy, nasz transport, nasza Armia Czerwona posiadały dostateczną ilość kadr zdolnych do opanowania tej techniki, to kraj nasz osiągnąłby wyniki trzykrotnie i czterokrotnie większe niż obecnie. Oto dlaczego nacisk należy kłaść obecnie na ludzi, na kadry, na pracowników, którzy opanowali technikę. Oto dlaczego dawne hasło „technika decyduje o wszystkim”, które jest odbiciem przebytego już okresu, gdy panował u nas głód w dziedzinie techniki — winno być obecnie zastąpione nowym hasłem, hasłem: „kadry decydują o wszystkim”. Jest to obecnie najważniejsze. Trzeba nareszcie zrozumieć, że ze wszystkich istniejących na świecie kapitałów najcenniejszym i najbardziej decydującym kapitałem są ludzie, kadry”.

*

Kształcenie nauczycieli w Rosji carskiej było bardzo zaniedbane. Na terytorium olbrzymiego państwa istniało zaledwie 170 seminariów nauczycielskich (w tym 144 męskich i 26 żeńskich), w których kształciło się ok. 20 000 osób. Przeciętnie kończyło je rocznie ok. 4 — 5 tysięcy nauczycieli, otrzymując niedostateczne wykształcenie ogólne i pedagogiczne.

W ciekawej pracy monograficznej *M. S. Panicza*, poświęconej życiu nauczyciela wiejskiego Jerzego Borisowa, pt.: „*Droga nauczyciela ludowego*” (*Tłumaczenie polskie St. Furmanika. Warszawa 1949, Wyd. „Nasza Księgarnia*”) znajdujemy nast. informacje dotyczące pracy nauczyciela w Rosji carskiej: „Na myśl o uczniach, którzy lada chwila mogli wejść do klasy, niedoświadczony nauczyciel uświadomił sobie ze strachem, że brak mu najważniejszej rzeczy — nie wie, jak uczyć, od czego należy zaczynać. I najstraszniejsze, że on tego nie może wiedzieć, bo go nikt tego nie uczył. To było gorsze od rozwalonego pieca, gorsze od całej wilgotnej, nieprzytulnej izby, gorsze nawet od poczucia samotności”.

Dopiero po zwycięskiej Wielkiej Rewolucji Październikowej sprawy oświaty ludowej i kształcenia nauczycieli zostały wysunięte przez władzę radziecką jako doniosłe zagadnienia polityczne.

W pierwszej odezwie, opublikowanej 29.X.1917 r., ludowy komisarz oświaty A. Łunaczarski podniósł, że „każda władza rzeczywiście demokratyczna powinna wysunąć w dziedzinie oświaty w kraju, w którym panuje analfabetyzm i ciemnota, jako swoje pierwsze zadanie, walkę przeciw ciemnocie. Walka ta powinna w jak najkrótszym czasie zlikwidować analfabetyzm, upowszechnić oświatę przez organizację sieci szkolnej, odpowiadającej wymaganiom współczesnej pedagogiki, wprowadzić powszechny obowiązek bezpłatnego nauczania oraz utworzyć równocześnie cały szereg instytucji nauczycielskich i seminariów w celu wykształcenia jak najszybciej wielkiej armii nauczycieli ludowych, tak bardzo potrzebnych dla realizacji powszechnego nauczania na ogromnym terytorium Rosji”. (*„Direktywy WKP(b) i postanowienia sowieckowo-prawitielstwa o narodnym obrazowaniu”*. Sbornik dokumentow za 1917—1947 g. Sostawil N. J. Boldyriew, Moskwa 1947, s. 10).

Zagadnienie wyszkolenia odpowiednich kadr nauczycielskich stało się już w pierwszym okresie istnienia władzy radzieckiej sprawą pierwszoplanową. Na odbytych w marcu 1919 r. VIII zjeździe partii komunistycznej powzięta została uchwała dotycząca „przygotowania nowych kadr pracowników oświatowych, ożywionych ideami komunizmu”. (*„Direktywy”*, str. 8).

Wkrótce po Rewolucji Październikowej seminaria nauczycielskie zostały zreorganizowane i utworzono 3-letnie kursy pedagogiczne dla młodzieży obojga płci z ukończoną szkołą średnią.

Już w roku 1920 liczba kursów pedagogicznych w Rosji Radzieckiej zwiększyła się do 200. W r. 1921 kursy zostały przekształcone w średnie pedagogiczne zakłady kształcenia nauczycieli — technikum pedagogiczne, w skrócie zwane pędiechnikum. Do technikum pedagogicznego przyjmowano młodzież po ukończeniu 7-letniej szkoły, okres nauki trwał 3 lata, zaś programy uwzględniały poza nauką ogólnokształcącą również przedmioty pedagogiczne i przygotowanie społeczno-polityczne. Utworzono instytucje oświaty ludowej z 4-letnim okresem nauczania, które kształciły nauczycieli klas starszych szkoły średniej.

Szeroko zakreślonej akcji kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich w pierwszym okresie stało na przeszkodzie zniszczenie kraju i cofanie gospodarcze.

Na XI sesji plenarnej Wszechniązkowego Centralnego Komitetu Wykonawczego (tzw. WCİK) ZSRR uchwalono w dni 15.X.1924 r. rezolucję, która stwierdzała, że należy „uważać za konieczne kontynuowanie i wzmocnienie pracy nad przygotowaniem nauczycieli, udzielając nauczycielstwom

nie tylko koniecznej wiedzy w zakresie nowej metodyki, lecz również pomagając mu w jego rozwoju politycznym". („*Diriektiwy*”, str. 35—36).

W uchwałach partyjnych i postanowieniach rządu radzieckiego podkreślono znaczenie rozwoju szkolnictwa dla podniesienia poziomu kulturalnego szerokich mas. Uznano je za jedno z podstawowych ogniw budownictwa socjalistycznego.

Pod koniec okresu odbudowy gospodarczej rząd Radziecki uchwałą z dnia 31.VIII.1925 r. ustalił stopniowe wprowadzanie obowiązku powszechnego nauczania w zakresie 4-klasowej szkoły początkowej w ośrodkach wiejskich oraz 7-klasowej niepełnej szkoły średniej w ośrodkach miejskich i fabryczno-przemysłowych.

Dopiero jednak realizacja uprzemysłowienia ZSRR stworzyła niezbędną bazę dla rozwoju szkolnictwa ZSRR.

Uchwała Wszechzwiązkowego Centralnego Komitetu Wykonawczego ZSRR z dnia 19. XI. 1926 r. „O zarządzeniach do realizacji powszechnego nauczania początkowego” ustaliła m. in. plan rozbudowy sieci zakładów kształcenia nauczycieli oraz zwiększenia pomocy metodycznej dla nauczycielstwa.

Dotychczasowy system kształcenia nauczycieli z okresu lat 1921 — 1925 przeważnie oparty na krótkoterminowych kursach nie mógł już odpowiadać nowym, zwiększonym wymaganiom.

Przeprowadzone w r. 1926 przez Ludowy Komisariat Oświaty badania dotyczące kadr nauczycielskich wykazały stan niezadowolający. Z badań tych wynikało, że 35,3% nauczycieli posiadało wykształcenie i pracę pedagogiczną z okresu przedrewolucyjnego, 45,5% nauczycieli posiadało wykształcenie z okresu przedrewolucyjnego i okres pracy po 1917 r. oraz zaledwie 19,2% nauczycieli posiadało wykształcenie i praktykę pedagogiczną zdobyte już w okresie porewolucyjnym. Badania te stwierdziły, że w r. 1926 ponad 80% kadr nauczycielskich posiadało wykształcenie uzyskane w okresie przedrewolucyjnym, przy czym 13,2% miało wykształcenie niższe (zaś wśród nauczycieli szkoły początkowej ok. 40%), 57,9 miało wykształcenie średnie oraz 12,4% — wykształcenie wyższe. Spośród ogółu nauczycielstwa ok. 80% nie posiadało specjalnego przygotowania pedagogicznego. Dotychczasowe formy akcji przeszkolenia nauczycielstwa nie mogły rozwiązać tego zasadniczego problemu, posiadającego doniosłe znaczenie dla dalszego rozwoju szkolnictwa radzieckiego i podniesienia poziomu kulturalnego szerokich mas społecznych ZSRR.

Jedną z najwybitniejszych działaczek oświatowych Nadzieja Krupskaja stwierdziła w jednym z artykułów, że „dotychczasową akcją przeszkoleniu-

wą nauczyciel był jakby rozczarowany — oczekiwał czegoś większego. Widnokrąg nauczyciela znacznie się rozszerzył i interesują go nie tylko zagadnienia ogólne, lecz również, w jaki sposób te zagadnienia powiązać z życiem praktycznym. Wakacyjne kursy pedagogiczne w tej postaci, w jakiej dotychczas się odbywały, przestały również zadowalać nauczycieli”.

Trzeba było opracować nowy system kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich w ZSRR. Oświetlając to zagadnienie na łamach czasopisma pedagogicznego N. Rubce pisał: „Praca kursów powinna być skoncentrowana przede wszystkim na zagadnieniach związanych z podnoszeniem wiedzy z zakresu poszczególnych przedmiotów szkolnych: nowej gramatyki, matematyki (w sensie powiązania poszczególnych dyscyplin matematycznych, przyrodoznawstwa, nauki o społeczeństwie oraz na poznaniu metod pracy szkolnej, klubowej i kółek szkolnych. Jest rzeczą ze wszelki miar pożądaną, aby uczestnicy kursów mieli możliwość praktyki w lepszych szkołach”. „*Narodnoje Proswieszczenije*”, 1926, n. 4 — 5, s. 172—173).

Na początku 1926 r. kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty uchwaliło wytyczne planu przewidującego podnoszenie kwalifikacji politycznych, ogólnokształcących i pedagogicznych nauczycielstwa. Ostatecznym celem tego planu było umożliwienie wszystkim pracownikom przedszkoli i nauczycielom szkół I stopnia uzyskania wykształcenia przynajmniej na poziomie technikum pedagogicznego, pracownikom domów dziecka, nauczycielom szkół II stopnia oraz nauczycielom szkół innego typu o większych kwalifikacjach — uzyskania wykształcenia na poziomie wyższej szkoły pedagogicznej („*piedwuz*” — pedagogiczny wyższy zakład naukowy).

Ponadto uchwała kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty podnosiła konieczność utrzymywania wszystkich pracowników oświatowych na poziomie ostatnich osiągnięć myśli i praktyki pedagogicznej oraz na poziomie ostatnich osiągnięć nauki, techniki lub sztuki w zakresie poszczególnej specjalności. („*Narodnoje Proswieszczenije*”, 1926, n. 4—5, s. 160—161).

Zwrócono szczególną uwagę na rozwój kadr nauczycielskich w poszczególnych republikach narodowościowych, autonomicznych i rejonach narodowościowych, które posiadają znaczny wpływ na rozwój kultury tych narodowości. Zwrócono również uwagę na okazanie pomocy metodycznej nauczycielstwu za pomocą wydawnictw i czasopism.

W r. 1927 ukazały się pierwsze trzy radzieckie wydawnictwa metodyczne z zakresu nauki o społeczeństwie, przyrodoznawstwa i fizyki, matematyki, chemii i techniki. Począwszy od 1926/27 r. szk. zaczął się ukazywać jako dodatek do czasopisma „*Uczitielskaja Gazjeta*” specjalny „Przewodnik Me-

todayny", zawierający wskazówki praktyczne dla nauczycieli szkół I stopnia.

Od r. 1926 instytuty pedagogiczne ześrodkowały kształcenie nauczycieli klas starszych szkół średnich i wzięły udział przez organizację specjalnych wydziałów wieczorowych i korespondencyjnych (tzw. „zaocznych”) w akcji doskonalenia kadr nauczycielskich. Wzrasta sieć zakładów kształcenia nauczycieli ZSRR:

Lata	Ilość średnich szkół pedagogicznych („ped- technikum“)	Ilość uczących się
1925	187	—
1927	195	32 290
1928	205	33 155
1929	219	41 329
1930	363	72 191

(Z art. P. Szymbiriewa w czasop. „Kommunistischeskoje Proswieszczeni-je”, 1932, nr 11, s. 60). Sieć średnich szkół pedagogicznych (pedtechnikum) w ciągu trzech lat od 1927 do 1930 r. uległa znacznemu, niemal dwukrotnemu, zwiększeniu, zaś ilość uczących się w tych szkołach — przeszło dwukrotnemu zwiększeniu.

W grudniu 1927 r. został zatwierdzony przez Radę Komisarzy Ludowych RSFRR statut technikum pedagogicznego, jako podstawowego zakładu kształcenia nauczycieli. Nowe programy technikum pedagogicznego wprowadzone w 1927 r. przewidywały już nauczanie poszczególnych przedmiotów i stanowiły poważne osiągnięcie kierunku podniesienia kwalifikacji nauczycieli szkół I stopnia. W dziedzinie reorganizacji systemu kształcenia kadr nauczycielskich w ZSRR nastąpił przełom. W r. 1927 utworzono przy Ludowym Komisariacie Oświaty RSFRR centralne korespondencyjne („zaoczne”) kursy dla podniesienia kwalifikacji pracowników oświatowych. W systemie kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych ZSRR

coraz większe znaczenie posiadało to kształcenie oparte na wzorach korespondencyjnych, które umożliwiało szerokim rzeszom pracowników oświatowych branie udziału w akcji podnoszenia kwalifikacji, bez porzucania swej pracy.

Na VI zjeździe kierowników wydziałów oświaty ludowej w maju 1926 r. wygłoszony został referat komisarza ludowego oświaty RSFRR Łunaczarskiego dotyczący aktualnych zagadnień oświatowych. Łunaczarski podniósł konieczność „wzmocnienia klasowego charakteru pracy oświatowej we wszystkich ogniowach oświaty radzieckiej, począwszy od szkoły elementarnej aż do wyższej..., oraz zapewnienia całkowitej zgodności całej oświaty radzieckiej z ogólnymi zasadami budownictwa socjalistycznego”. VI zjazd kierowników oświaty ludowej, odbywający się w okresie zaostrzającej się walki klasowej, podkreślił rolę pozaszkolnej pracy wychowawczej oraz postawił w całej ostrości problem wychowania nowego człowieka radzieckiego. W uchwałach zjazdu specjalne znaczenie posiadają te akcenty, które dotyczą przezwyciężenia pozostałości burżuazyjnych i drobnomieszczańskich w świadomości ludzi oraz przygotowania nauczycielstwa radzieckiego pod względem społeczno-politycznym.

Łunaczarski w swym referacie ujął te zadania w nast. charakterystycznych słowach: „Każde nowe pokolenie nie tylko korzysta z nagromadzonych bogactw przeszłości, lecz również zaraża się i jego chorobami.

Nasze zadanie — to umieszczenie w tym żywym strumieniu ludzkim jakiegoś potężnego filtru lub, jeżeli porównać ze strumieniem światła — jakiegoś szczególnego pryzmatu, który by umożliwił nowemu materiałowi ludzkiemu uzbroić się we wszystko, co jest pozytywne, z tego, co jest dobrem cywilizacji, lecz równocześnie nie przepuścić nic z potworności społecznych, przesądów, wszelkich chorób...” („*Narodnoje Obrazowanije*” 1928, n. 7, s. 3).

W 1935 r. zostały utworzone w ZSRR instytuty nauczycielskie, które w ciągu 2-letniego okresu nauczania przygotowywały nauczycieli dla klas V — VII na podstawie określonej specjalności: fizyczno-matematycznej, języka i literatury, przyrodoznawstwa, geografii i historii. Szybko wzrastała sieć pedagogiczna wyższych uczelni — instytutów pedagogicznych, których w roku 1921 było 49, zaś w r. 1936 już 99 z 73 817 studentami różnych specjalności.

O rozwoju sieci wyższych uczelni pedagogicznych świadczy następujące zestawienie statystyczne na l. IX. 1946 r., zaczerpnięte z wydawnictwa „*Sowietskaja Nauka*”, 1946, s. 8:

L. p.	Republiki związkowe	Ogólna ilość wyższych uczelni pedaż.	Instytutów pedagogicznych	Instytutów nauczycielskich
1	RSFR	172	65	107
2	Ukraińska SRR	55	20	35
3	Białoruska SRR	14	5	9
4	Azerbejdżańska SRR	9	2	7
5	Gruzińska SRR	8	5	3
6	Ormiańska SRR	4	3	1
7	Turkmeńska SRR	4	1	3
8	Uzbecka SRR	17	7	10
9	Tadżycka SRR	5	2	3
10	Kazachska SRR	14	6	8
11	Kirgiska SRR	4	1	3
12	Karelo-Fińska SRR	1	—	1
13	Mołdawska SRR	3	1	2
14	Litewska SRR	2	1	1
15	Łotewska SRR	4	1	3
R a z e m		316	120	100

W Estońskiej SRR kształcenie nauczycieli odbywa się na uniwersytecie w Tallinie (w 1948/49 r. szk. istniało w ZSRR 377 wyższych uczelni pedagogicznych i 770 średnich szkół pedagogicznych). Liczba studentów w instytutach pedagogicznych wnosila w r. 1946 — 790 000, zaś w inst. naucz. 43 000. W r. 1943 programy instytutów pedagogicznych zostały zmienione i obecnie istnieją nast. wydziały: języka i literatury, historyczny, geograficzny, fizyczno-matematyczny oraz w niektórych — języków obcych i pedagogiczny. Wszyscy studenci poza obroną specjalnością naukową studiuja na wszystkich wydziałach podstawy marksizmu-leninizmu, język obcy oraz przedmioty pedagogiczne: pedagogikę, historię pedagogiki, psychologię, higienę szkolną oraz metodykę nauczania danej specjalności. W instytutach pedagogicznych poświęca się dużo czasu na praktykę pedagogiczną i pracę samodzielną studentów. W ostatnich latach studiów (III — IV kursach) praktyce szkolnej poświęca się po 6 tygodni wyłącznych zajęć studentów.

Dużą rolę spełniają kółka pedagogiczne studentów, istniejące niemal we wszystkich instytutach.

Rada Komisarzy Ludowych ZSRR uchwaliła w dn. 20 sierpnia 1945 r. postanowienie „O polepszeniu sprawy przygotowania nauczycieli”, które

przewidywało cały szereg konkretnych środków w celu podniesienia poziomu nauczania, jak wydanie podręczników i in., oraz ustalało kontyngenty dla zakładów kształcenia nauczycieli.

Począwszy od roku 1947/48 w średnich szkołach pedagogicznych przedłużono okres nauczania z 3-letniego do 4-letniego „w celu podniesienia jakości przygotowania nauczycieli szkół początkowych” oraz stworzono przy każdej szkole pedagogicznej szkołę początkową „ćwiczeniówkę” dla uczniów szkół pedagogicznych, która w zasadzie winna być szkołą wzorową (ilość dzieci w klasie nie powinna przekraczać 30). Szczególnie rozpowszechnione w ZSRR jest „zaoczne” korespondencyjne kształcenie nauczycieli, które jest prowadzone na wielką skalę niemal przez wszystkie średnie szkoły pedagogiczne oraz wyższe pedagogiczne zakłady kształcenia nauczycieli (instytuty nauczycielskie i instytuty pedagogiczne). Dwa razy do roku odbywają się specjalne sesje wydziału „zaocznego”, na których profesorowie i docenci wygłaszają wykłady uogólniające poszczególne dyscypliny naukowe, zaś studenci składają następnie egzaminy. Na wydziałach „zaocznych” wyższych uczelni pedagogicznych kształciło się w roku 1946 ponad 128 000 studentów, niemal wyłącznie czynnych nauczycieli. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR z dnia 29 sierpnia 1938 r. wyznaczała „zaocznemu” kształceniu nauczycieli poważne miejsce w radzieckim systemie kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich przeznaczając na ten cel poważne fundusze budżetowe.

Śluchacze wydziałów „zaocznych” uzyskali możliwość korzystania ze specjalnie zorganizowanych punktów konsultacyjnych, podręczników, wydawnictw pomocniczych, bibliotek wędrownych, audycji radiowych i urlopów w celu wyjazdu na sesje lub składanie egzaminów.

Kształcenie kadr pedagogicznych na wydziałach „zaocznych” instytutów pedagogicznych i nauczycielskich posiada w ZSRR duże znaczenie. Okres nauczania na wydziałach zaocznych instytutów pedagogicznych trwa 5 lat, instytutów nauczycielskich — 3 lata i szkół pedagogicznych (dawniej pediechnikum) — 4 lata. W r. 1944 przy zarządzie szkolnictwa wyższego Ludowego Komisariatu Oświaty RSFRR został zorganizowany gabinet naukowo-metodyczny zaocznego kształcenia nauczycieli, którego zadaniem jest „naukowe opracowanie zagadnień naukowo-metodycznych, związanych z kształceniem nauczycieli, ogłaszaniem wydawnictw materiałów naukowo-metodycznych, zbadanie i uogólnienie doświadczenia pracy naukowo-metodycznej wydziałów zaocznych pedagogicznych zakładów naukowych, organizacja wymiany doświadczeń w dziedzinie kształcenia zaocznego, popularyzacja lepszych wzorów tej pracy”. („*Narodnoje Obrazowanie*”).

Osnownyje postanowlenija, prikazy i instrukcji. Moskwa 1948, s. 388—389).

W 1945/46 roku szkolnym w niektórych szkołach średnich żeńskich zostały utworzone XI klasy pedagogiczne w celu przygotowania nauczycieli szkół początkowych.

Szeroko stosowany jest we wszystkich wspomnianych typach zakładów nauczycieli system kształcenia zaocznego w celu podniesienia oraz uzupełnienia kwalifikacji pracujących nauczycieli.

Ośrodkami konsultacji pedagogicznej są przede wszystkim gabinety pedagogiczne, istniejące przy wszystkich rejonowych i obwodowych wydziałach oświaty ludowej. Gabinety pedagogiczne znajdują się w bezpośrednim kontakcie ze szkołami danego rejonu szkolnego (lub obwodu); udzielają nauczycielstwu systematycznej pomocy, zbierają i opracowują materiały charakteryzujące prace i doświadczenia lepszych nauczycieli, plany pracy dydaktyczno-metodycznej oraz wzory pomocy szkolnych. Gabinety pedagogiczne zwołują konferencje metodyczne nauczycieli, organizują wystawy, lekcje wzorowe, wizytację lekcji najlepszych i najdoświadczeńszych nauczycieli rejonu lub obwodu.

Szczególną uwagę poświęcają gabinety pedagogiczne młodym i niewykwalifikowanym nauczycielom, dla których są organizowane stałe konsultacje i lekcje pokazowe. Konsultacje pedagogiczne udzielane przez gabinety pedagogiczne są niesłychanie różnorodne i bywają zarówno indywidualne, jak i zbiorowe, zarówno pisemne jak i ustne. Konsultanci gabinetów pedagogicznych są dobieczeni spośród najlepszych specjalistów i często wizytują szkoły i udzielają konkretnych wskazówek na miejscu.

Począwszy od roku 1938/39 powstały w Związku Radzieckim INSTYTUTY DOSKONALENIA KADR NAUCZYCIELSKICH („institute usowierszenstwowanija uczytielej”), które istnieją we wszystkich miastach obwodowych i prowadzą akcję doskonalenia kadr nauczycielskich, m. in. również przy pomocy metod korespondencyjnych.

Instytut doskonalenia kadr nauczycielskich, znajdujący się w mieście obwodowym, może łatwiej dotrzeć do nauczycieli pracujących nawet w odległych miejscowościach, może swą działalnością objąć ogół nauczycielstwa danego obwodu.

Instytut doskonalenia kadr nauczycielskich utrzymuje kontakt korespondencyjny wysyłając materiały, wykazy literatury, instrukcje itd. oraz udzielając konsultacji. W pewnych okresach czasu (2 — 3 razy na rok) odbywają się sesje specjalne, podczas których wygłaszane są wykłady, organizowane są też prace laboratoryjne, wizytacje szkół, wycieczki itd.

Instytuty doskonalenia kadr nauczycielskich wraz z obwodowym wydziałem oświaty ludowej organizują konferencje nauczycielskie poświęcone różnym zagadnieniom związanym z pracą szkolną.

Niewątpliwie okazują one nauczycielstwu znaczną pomoc, w szczególności niewykwalifikowanym nauczycielom szkół początkowych i średnich.

W Moskwie istnieje Centralny Instytut doskonalenia kadr pracowników kierowniczych w dziedzinie oświaty ludowej, który obejmuje swą działalnością inspektorów obwodowych wydziałów oświaty ludowej oraz kierowników wydziałów oświaty ludowej prowadząc swą pracę za pomocą metod korespondencyjnych. Wszyscy uczestnicy kursu otrzymują pracę do wykonania na miejscu oraz są zwolniani na krótkoterminowe sesje, podczas których są wygłaszane wykłady z zakresu marksizmu-leninizmu, budownictwa radzieckiego, sytuacji międzynarodowej, pedagogiki oraz organizacji prac oświatowych.

Podając krótką informację o działalności instytutów doskonalenia kadr nauczycielskich warto wymienić przykładową tematykę, opracowywaną w roku szkolnym 1947/48:

1. Wychowanie patriotyzmu radzieckiego (w szkole, rodzinie).
2. Wyrobienie komunistycznego stosunku do pracy (w szkole, rodzinie, przedszkolu, domu dziecięcym itd).
3. Wychowanie ideowo-polityczne uczniów w szkole i w pracy pozaszkolnej.
4. Metody wychowania świadomej dyscypliny wśród uczniów.
5. Wychowanie uczciwości i prawdomówności wśród uczniów.
6. Doświadczenie pracy wychowawcy klasowego.
7. Doświadczenia z zakresu współpracy nauczycieli i organizacji komсомolskiej w szkole.
8. Nauczyciel i organizacja pionierska w szkole.
9. Doświadczenia z dziedziny działalności organizacji uczniowskich w szkole.
10. Doświadczenia z pracy pozaszkolnych zakładów wychowawczych (pałace pionierów, stacje młodocianych przyrodników, techników).
11. Wychowanie fizyczne dzieci (w szkole, rodzinie itd.).
12. Wychowanie artystyczne dzieci (w szkole, rodzinie itd.).
13. Metodyka powtarzania materiału szkolnego.
14. Organizacja wycieczek i zajęć praktycznych w szkole.
15. Praca samodzielna uczniów w klasie i w domu.
16. Praca pozaszkolna z uczniami (kółka szkolne, wieczory literackie).

Ta tematyka prac instytutów doskonalenia kadr nauczycielskich opracowana była również, lecz w innym zakresie przez INSTYTUTY NAUKOWO-BADAWCZE PEDAGOGIKI SZKOLNEJ, istniejące w poszczególnych republikach przy ministerstwach oświaty ludowej.

INSTYTUT NAUKOWO-BADAWCZY PEDAGOGIKI SZKOLNEJ jest instytucją naukową podległą bezpośrednio ministerstwu oświaty danej republiki związkowej i ma specjalny naukowo-badawczy zakres działalności. Współpracownikami instytutu naukowo-badawczego pedagogiki szkolnej są starsi i młodszy pracownicy naukowcy. Pierwsi odpowiadają docentom wyższych uczelni, zaś drudzy odpowiadają asystentom i siłom pomocniczym.

Na działalność instytutu naukowo-badawczego pedagogiki szkolnej składa się prowadzenie prac naukowych z zakresu historii szkolnictwa oraz badawczych w zakresie metodyki i dydaktyki poszczególnych przedmiotów szkolnych, prowadzenie badań w dziedzinie sieci szkolnej, oddziaływanie szkoły i środowiska społecznego na wychowanie dzieci i młodzieży, przeprowadzanie badań eksperymentalnych w szkołach i przyswajanie najlepszego dorobku mistrzów zawodu nauczycielskiego. Prace współpracowników instytutów naukowo-badawczych pedagogiki szkolnej są ogłaszane drukiem w oddzielnych publikacjach instytutu lub na łamach czasopism. Instytuty naukowo-badawcze pedagogiki szkolnej opiniują i współpracują przy ustalaniu programów szkolnych, planów naukowych i wychowawczych w szkołach, wytyczaniu sieci szkolnej itd.

Współpracownicy naukowcy instytutów naukowo-badawczych pedagogiki szkolnej opracowują poszczególne zagadnienia z zakresu teorii i praktyki pedagogicznej ze szczególnym uwzględnieniem właściwości regionalnych danej republiki związkowej, rozwoju historycznego i kulturalnego.

Spośród kilkunastu instytutów naukowo-badawczych pedagogiki szkolnej istniejących w poszczególnych republikach związkowych największe wyniki osiągnął I Moskiewski Instytut Naukowo-Badawczy Pedagogiki Szkolnej Ministerstwa Oświaty RSFRR.

Z zamieszczonego w czasopiśmie „Sowietskaja Piedadogika” (1943 n. 4) planu prac Instytutu Naukowo-Badawczego Szkół Narkomprosu RSFRR na rok 1943 wynika, że w okresie wojny z Niemcami hitlerowskimi uwzględnione były zagadnienia związane z pracą szkół w okresie wojennym, jak zakończenie nauczania 7-letniego w niepełnych szkołach średnich, przejście do oddzielnego nauczania chłopców i dziewcząt i in.

Do wydawnictwa Instytutu „Uczonyje Zapiski” przygotowane były prace dotyczące porównania planów naukowych i programów szkół średnich

w Rosji przedrewolucyjnej i w krajach zagranicznych oraz prace dotyczące zakresu treści nauczania w szkole radzieckiej w poszczególnych okresach. Ponadto w opracowaniu było szereg prac metodycznych dla nauczycieli niepełnych i pełnych szkół średnich, szkół pedagogicznych i krótkoterminowych form kształcenia nauczycieli.

Zarówno w trudnym okresie budownictwa socjalistycznego jak i w przełomowym okresie wojny ostatniej radziecki system kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich wykazał swą wyższość w porównaniu z innymi systemami w krajach kapitalistycznych.

Podstawą radzieckiego systemu są marksistowskie przesłanki nauk pedagogicznych, wiążące wychowanie młodzieży z całokształtem dialektycznego rozwoju społeczeństwa.

Poważny wpływ na rozwój akcji kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych w ZSRR miało utworzenie w dniu 6. X. 1943 r., w okresie trwającej jeszcze wojny, Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR z siedzibą na gruncie Instytutu Naukowo-Badawczego Pedagogiki w Moskwie. Statut Akademii został zatwierdzony uchwałą Rady Komisarzy Ludowych RSFR z dnia 14.II.1944 r.

Akademia Nauk Pedagogicznych przewiduje „współdziałanie w rozwoju oświaty ludowej, w kraju oraz upowszechnienie wiedzy pedagogicznej wśród ludu; naukowe opracowanie zagadnień pedagogiki ogólnej i specjalnej, wychowania przedszkolnego, historii pedagogiki, higieny szkolnej, metodyki nauczania, podstawowych dyscyplin w początkowych i średnich szkołach oraz psychologii; współdziałanie w planowaniu i realizowaniu prac naukowo-badawczych z zakresu nauk pedagogicznych; przygotowanie kadr naukowo-pedagogicznych dla wyższych zakładów naukowych i instytutów naukowo-badawczych z zakresu pedagogiki, historii pedagogiki, higieny szkolnej, psychologii oraz metodyki nauczania podstawowych dyscyplin w szkołach początkowych i średnich”. („*Narodnoje Obrazowanije*” s. 419).

W ciągu swej kilkuletniej działalności Akademia Nauk Pedagogicznych poważnie przyczyniła się do rozwoju pedagogiki. Dzięki licznym wydawnictwom i czasopismom wyniki tych prac popularyzuje się wśród nauczycielstwa radzieckiego, zaś pracownicy naukowcy Akademii podejmują badania najlepszych doświadczeń pedagogicznych w celu upowszechnienia ich wśród ogółu nauczycielstwa.

Co roku odbywają się specjalne konferencje nauczycielskie organizowane przez Akademię Nauk Pedagogicznych RSFR, na których wygłasza-

ne są wykłady pedagogiczne („Piedagogiczeskije cztienija”) z zakresu najbardziej aktualnych szkolnych zagadnień pedagogicznych.

Przy Akademii istnieje tzw. aspirantura, przygotowująca wysoko wykwalifikowane kadry pracowników pedagogicznych.

Szeroko rozwinięta akcja kształcenia i doskonalenia kadr nauczycielskich przyniosła już w okresach przedwojennych poważne rezultaty. W 1938/39 r. zwiększyła się w ZSRR liczba nauczycieli do 1 027 164 (w tym w szkolnictwie początkowym było 321 902. W szkołach 7-letnich — 392 496, w szkołach średnich — 303 415 oraz w szkołach specjalnych — 7 239).

Istniejące we wszystkich większych miastach ZSRR tzw. „domy nauczyciela”, które są ośrodkami związku zawodowego nauczycieli, organizują wykłady i odczyty z zakresu pedagogiki i zagadnień społeczno-politycznych.

Na ostatniej sesji Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR (odbytej w dniach 27 czerwca — 1 lipca 1949 r.) ówczesny prezydent Akademii i obecny minister oświaty RSFR I. A. Kairów wygłosił referat „O podniesieniu poziomu ideowo-politycznego pracy naukowo-wychowawczej szkoły”, w którym podkreślił, że „decydująca rola w podnoszeniu poziomu ideowo-teoretycznego całej pracy naukowo wychowawczej szkoły należy do nauczyciela. Radziecki nauczyciel ludowy ucząc uczniów podstaw nauki wychowuje ich na podstawach światopoglądu marksistowsko-leninowskiego. Powodzenie wychowania i nauczania zależy przede wszystkim od głębokiej znajomości swego przedmiotu przez nauczyciela, od jego mistrzostwa pedagogicznego, od opanowania przezeń teorii marksistowsko-leninowskiej... Opanowując teorię marksistowsko-leninowską nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na naukę Lenina — Stalina o wychowaniu komunistycznym. Nauka ta określa linię ideową w pracy pedagogicznej, pomaga nauczycielowi należycie zrozumieć istotę procesu wychowania, wykształcenia i nauczania młodzieży radzieckiej w duchu komunizmu”. („Sowietskaja Piedagogika”, 1949, n. 9, s. 12).

Doskonalenie kadr pedagogicznych w ZSRR jest doniosłym zagadnieniem politycznym posiadającym szczególne znaczenie w okresie przejścia od socjalizmu do komunizmu. Poważne rezultaty dotychczasowych różnorodnych prac podjętych w akcji kształcenia i doskonalenia kadr pedagogicznych powinny być u nas należycie przestudiowane i wykorzystane.

Z DZIEŁ KLASYKÓW MARKSIZMU

J. W. Stalin

MŁODZIEŻ MUSI POSIĄĆ WIEDZĘ

Stoją przed nami, towarzysze, wielkie zadania przebudowy całej naszej gospodarki narodowej. W dziedzinie gospodarki rolnej musimy założyć fundament wielkiej zjednoczonej gospodarki społecznej. Z dzisiejszego przemówienia tow. Mołotowa¹⁾ powinniście wiedzieć, że Władza Radziecka wysuwa nader trudne zadanie zjednoczenia drobnych, rozproszkowanych gospodarstw chłopskich w kolektywy i stworzenia nowych wielkich zbożowych gospodarstw radzieckich. Są to zadania, bez których rozwiązania niemożliwy jest poważny i szybki marsz naprzód.

O ile w przemyśle Władza Radziecka opiera się na największej i skoncentrowanej produkcji, o tyle w rolnictwie opiera się ona na najbardziej rozproszkowanym i drobnym gospodarstwie chłopskim, które jest gospodarstwem półtowarowym i które, mimo że obszar zasiewów osiągnął poziom przedwojenny, daje o wiele mniej zboża towarowego niż gospodarstwo przedwojenne. To jest źródłem wszelkich możliwych trudności w dziedzinie przyszłych skupów zboża. Ażeby wyrwać z tej sytuacji, należy przystąpić bezpośrednio do organizacji wielkiej produkcji społecznej w gospodarce rolnej. Ale żeby organizować wielką gospodarkę, trzeba znać agronomię. Ażeby znać — trzeba się uczyć. Ludzi zaś znających agronomię mamy skandalicznie mało. Stąd zadanie stworzenia nowych młodych kadr budowniczych nowej społecznej gospodarki rolnej.

¹⁾ Chodzi tu o wezwanie KC WKP(b): „O socjalistyczną przebudowę wsi” (Podstawowe zadania oddziałów w działalności na wsi), skierowane do wszystkich KC narodowych partii komunistycznych, biura KC WKP(b), krajowych obwodowych, gubernialnych, okręgowych i powiatowych komitetów WKP(b). Wezwanie opublikowano z podpisem sekretarza KC WKP (b) W. M. Mołotowa w gazecie „Prawda” nr 112, 16 maja 1928 r. — *Przypis Redakcji IMEL do t. 11 Dzieł Stalina.*

W dziedzinie przemysłu sprawa przedstawia się u nas o wiele lepiej. Ale i tutaj brak nowych kadr budowniczych hamuje nasz marsz naprzód. Wystarczy wspomnieć o sprawie szachtyńskiej, żeby zrozumieć, jak paląca jest kwestia nowych kadr budowniczych przemysłu socjalistycznego. Mamy oczywiście dawnych specjalistów w dziedzinie budowy przemysłu. Ale po pierwsze, mamy ich za mało, po drugie, nie wszyscy oni chcą budować nowy przemysł, po trzecie, wielu spośród nich nie rozumie nowych zadań budownictwa, po czwarte, znaczna ich część zestarzała się i traci zdolność do pracy. Ażeby pchnąć sprawę naprzód, trzeba stworzyć w przyspieszonym tempie nowe kadry specjalistów z ludzi klasy robotniczej, z komunistów, z komsomolców.

Amatorów do budowania i kierowania budownictwem zarówno w dziedzinie rolnictwa jak i w dziedzinie przemysłu mamy aż nadto. Ludzi zaś, którzy umieją budować i kierować, mamy skandalicznie mało. I odwrotnie, ignorancji w tej dziedzinie mamy całe mnóstwo. Co więcej, mamy ludzi, którzy skłonni są wychwalać nasz brak kultury. Jeżeli jesteś analfabeta albo piszesz błędnie i chlepiasz się swym zacofaniem — to jesteś robotnikiem „od warsztatu”, cieszysz się szacunkiem i poważaniem. Jeżeli przestałeś być nieokrzesany, nauczyłeś się czytać i pisać, posiadłeś wiedzę — to jesteś obcy, „oderwałeś się” od nas, przestałeś być robotnikiem.

Sądzę, że nie posuniemy się ani o krok naprzód, dopóki nie wykorzenimy tego barbarzyństwa i dzikości, tego barbarzyńskiego stosunku do wiedzy i do ludzi kulturalnych. Klasa robotnicza nie może stać się prawdziwym gospodarzem kraju, jeżeli nie potrafi wydobyć się z nieokrzesania, jeżeli nie potrafi stworzyć własnej inteligencji, jeśli nie zdobędzie wiedzy i nie potrafi pokierować gospodarką w sposób naukowy.

Trzeba zrozumieć, towarzysze, że warunki walki są teraz inne niż w okresie wojny domowej. W okresie wojny domowej można było zdobywać nieprzyjacielskie pozycje siłą naporu, męstwem, śmiałością, nagłą szarżą kawalerii. Obecnie, w okresie pokojowego budownictwa gospodarczego, nagłą szarżą kawalerii można jedynie popsuć sprawę. Męstwo i śmiałość są równie potrzebne teraz jak przedtem. Ale samym tylko męstwem i śmiałością daleko się nie zajedzie. Teraz, żeby pobić wroga, trzeba umieć budować przemysł, rolnictwo, transport, handel, trzeba się wyzbyć pańskiego i wyniosłego stosunku do handlu.

Aby budować, trzeba mieć wiedzę, trzeba osiąść naukę. Aby zaś mieć wiedzę, trzeba się uczyć. Uczyć się wytrwale, cierpliwie. Uczyć się od wszystkich — i od wrogów, i od przyjaciół, zwłaszcza od wrogów. Uczyć

się zacisnąwszy zęby, nie bojąc się, że wrogowie będą się śmiali z nas, z naszej ignorancji, z naszego zacofania.

Mamy przed sobą twierdzę. Twierdza ta nazywa się nauką z jej licznymi gałęziami wiedzy. Twierdzę tę musimy zdobyć za wszelką cenę. Twierdzę tę musi zdobyć młodzież, jeżeli chce być budowniczym nowego życia, jeżeli chce zostać prawdziwą następczynią starej gwardii.

Nie wolno nam ograniczać się teraz do stworzenia kadr komunistycznych *w ogóle*, kadr bolszewickich *w ogóle*, które umiałyby pogadać o wszystkim po trochu. Dyletantyzm i wszechwiedza są teraz dla nas kajdanami. Potrzebni nam są teraz bolszewicy-specjaliści w dziedzinie metalu, włókiennictwa, paliwa, chemii, rolnictwa, transportu, handlu, księgowości itd., itd. Potrzebne nam są teraz całe grupy, setki i tysiące nowych kadr bolszewickich, które by mogły znać się na rzeczy w najróżnorodniejszych dziedzinach wiedzy. Bez tego nie może być nawet mowy o szybkim tempie budownictwa socjalistycznego naszego kraju. Bez tego nie może być nawet mowy o tym, że potrafilimy dopędzić i wyprzedzić przodujące kraje kapitalistyczne.

Posiąść wiedzę, wykuć nowe kadry bolszewików-specjalistów we wszystkich gałęziach wiedzy, uczyć się, uczyć się, uczyć się jak najwytrwalej — oto obecne zadanie.

Masowy marsz młodzieży rewolucyjnej po zdobycie wiedzy — oto, co jest nam teraz potrzebne, towarzysze. (Burzliwe oklaski. Okrzyki: Hurra!”, „Brawo!” Wszyscy wstają).

„Prawda” nr 115, 17 maja 1928 r. Dzieła, wyd. ros., t. II, str. 66 — 77.

J. Stalin
A. Żdanow
S. Kirow

UWAGI O KONSPEKCIE PODRĘCZNIKA „HISTORIA ZSRR“

(„Prawda“ z dnia 27 stycznia 1936 r., nr 26/6632)

Zespół Wanagu nie wykonał zadania i nawet zadania tego nie zrozumiał. Opracował konspekt historii rosyjskiej, nie zaś historii ZSRR, tj. historii Rosji, lecz bez historii narodów wchodzących w skład ZSRR (nie uwzględniono danych z historii Ukrainy, Białorusi, Finlandii i innych narodów nadbałtyckich, narodów północno-kaukaskich oraz zakaukaskich, narodów Azji środkowej, Dalekiego Wschodu, a także narodów nadwołżańskich oraz północnych — Tatarów, Baszkirów, Mordwian, Czuwaszów itd.).

W konspekcie nie podkreślono aneksyjno-kolonizatorskiej roli caratu wspólnie z jego burżuazją i obszarnikami („carat — więzieniem narodów”).

W konspekcie nie podkreślono kontrrewolucyjnej roli polityki zagranicznej caratu rosyjskiego, począwszy od czasów Katarzyny II aż do pięćdziesiątych lat XIX wieku i jeszcze później („carat jako żandarm międzynarodowy”).

W konspekcie zwołano w jedną kupę feudalizm i okres przedfeudalny, kiedy jeszcze nie było pańszczyzny; ustrój absolutystyczny państwa i ustrój feudalny, kiedy Rosja była rozbita na mnóstwo samodzielnych półpaństw.

W konspekcie zwołano w jedną kupę pojęcia: reakcja i kontrrewolucja, rewolucja „w ogóle”, rewolucja burżuazyjna oraz rewolucja burżuazyjno-demokratyczna.

W konspekcie nie wskazano warunków oraz źródeł narodowo-wyzwoleńczego ruchu ujarzmionych przez carat narodów Rosji i w ten sposób rola

Rewolucji Październikowej jako rewolucji, która wyzwoliła te narody spod narodowościowego ucisku, nie została uzasadniona, tak samo jak nie uzasadnione zostało utworzenie Związku ŚRR.

Konspekt zawiera całą masę banalnych i szablonowych określeń w rodzaju „terror policyjny Mikołaja I”, „Riazjańszczyzna” „Pugaczewszczyzna”, „ofensywa obszarniczej kontrrewolucji w 70 latach XIX wieku”, „pierwsze kroki przewrotu przemysłowego”, „pierwsze kroki caratu i burżuazji w walce z rewolucją 1905 — 1907 r.” itd.

Autorzy konspektu bezkrytycznie posługują się oklepanymi i nienaukowymi określeniami, używanymi przez rozmaitych historyków burżuazyjnych, zapominając o tym, że obowiązkiem ich jest podawać naszej młodzieży marksistowskie, naukowo uzasadnione określenia.

Konspekt nie odzwieczdla roli oraz wpływu, jaki wywierały zachodnio-europejskie, burżuazyjno-rewolucyjne oraz socjalistyczne ruchy na formowanie się burżuazyjnego ruchu rewolucyjnego oraz proletariacko-socjalistycznego ruchu w Rosji. Autorzy konspektu zapomnieli widocznie, że rosyjscy działacze rewolucyjni uważali siebie za uczniów i zwolenników znanych koryfeuszy burżuazyjno-rewolucyjnej i marksistowskiej myśli na Zachodzie.

W konspekcie nie uwzględnione zostały korzenie pierwszej wojny imperialistycznej oraz rola caratu w tej wojnie jako rezerwy dla zachodnio-europejskich mocarstw imperialistycznych jak również nie została wzięta pod uwagę zależność tak caratu rosyjskiego, jak i rosyjskiego kapitalizmu od kapitału zachodnio-europejskiego, skutkiem czego nie została wyjaśniona rola Rewolucji Październikowej jako wyzwolicielki Rosji z położenia państwa na wpeł kolonialnego.

W konspekcie nie wskazano na fakt szerzenia się przed wojną światową ogólnoeuropejskiego kryzysu politycznego, wyrażającego się między innymi w upadku demokracji burżuazyjnej oraz parlamentaryzmu, skutkiem czego nie została uzasadniona rola rad z punktu widzenia historii światowej jako nosicieli demokracji proletariackiej oraz jako organów wyzwolenia robotników i chłopów od kapitalizmu.

W konspekcie nie uwzględniona została walka kierunków w rządzącej partii komunistycznej ZSRR oraz walka z trockizmem jako z przejawem drobnomieszczańskiej kontrrewolucji.

I tak dalej, itp.

W ogóle trzeba powiedzieć, że konspekt został opracowany wyjątkowo niedbale i z niedostatecznym rozumieniem rzeczy z punktu widzenia marksistowskiego.

Nie mówimy już o niedokładnym stylu konspektu ani o zabawie w „powiedzanka“, w rodzaju tego, że „Dymitr Samozwaniec nazwany został „Nazwanym” lub w rodzaju „triumfu starych feudalów w XVIII wieku” (nie wiadomo jednakże, gdzie podzieli się i jak się zachowywali „nowi” feudalowie, jeżeli w ogóle istnieli w tym czasie) itd.

Uważamy, że niezbędna jest gruntowna przeróbka konspektu w duchu podanych wyżej zasad, przy czym nie wolno zapominać o tym, że chodzi tu o opracowanie podręcznika, w którym każde słowo i każde określenie winno być zważone, a nie o nicodpowiedzialne artykuły dziennikarskie, w których można pleść o wszystkim i byle jak, nie poczuwając się do odpowiedzialności za to, co i jak się pisze.

Potrzebny nam jest taki podręcznik historii ZSRR, w którym historia Rosji nie byłaby oderwana od historii pozostałych narodów ZSRR — to po pierwsze, oraz w którym historia narodów ZSRR nie byłaby oderwana od historii ogólnoeuropejskiej oraz w ogóle od historii świata — po drugie.

J. Stalin
A. Żdanow
S. Kirow

UWAGI O KONSPEKCIE PODRĘCZNIKA „HISTORIA NOWOCZESNA“

(„Prawda“ z dnia 27 stycznia 1936 r., 26/6632)

Na skutek tego, że historia nowoczesna posiada najbogatszą treść, że obfituje w ważne wydarzenia, a także dlatego, że najważniejszym wydarzeniem w historii nowoczesnej państw kapitalistycznych, jeżeli chodzi o okres przed Rewolucją Październikową, jest zwycięstwo rewolucji francuskiej i ugruntowanie kapitalizmu w Europie i Ameryce — uważamy, że byłoby lepiej, gdyby podręcznik historii nowoczesnej rozpoczynał się od rozdziału dotyczącego rewolucji francuskiej. Celem podkreślenia związku z poprzednimi wydarzeniami należałoby przewidzieć nieduży wstęp zawierający krótki wykład najważniejszych wydarzeń z rewolucji niderlandzkiej oraz angielskiej; szczegółowy zaś wykład, dotyczący wydarzeń rewolucji holenderskiej i angielskiej byłby przeniesiony do końcowej części podręcznika historii średniowiecznej.

Jak z tego wynika, proponujemy usunąć z konspektu pierwszą część (6 podrozdziałów), tj. cały pierwszy rozdział, który zostałby zastąpiony krótkim wstępem.

Główną wadą konspektu jest to, że nie podkreśla dość wyraziście całej głębi różnicy oraz przeciwstawności pomiędzy francuską (burżuazyjną) rewolucją a Październikową w Rosji (socjalistyczną rewolucją).

Zasadniczą osią podręcznika historii nowoczesnej powinna być ta właśnie idea przeciwieństwa, jakie zachodzi pomiędzy burżuazyjną a socjalistyczną rewolucją. Pokazać, że francuska (jak też wszelka inna) burżuazyjna rewolucja, wyzwoliwszy naród spod jarzma feudalizmu i absolu-

tyzmu, nałożyła nań nowe okowy-kajdany kapitalizmu, demokracji burżuazyjnej, podczas gdy rewolucja socjalistyczna w Rosji rozbiła wszystkie i wszelkie okowy oraz wyzwoliła od wszelkich form wyzysku — oto, co powinno być myślą przewodnią podręcznika historii nowoczesnej.

Niedopuszczalne jest zatem nazywanie rewolucji francuskiej po prostu „wielką” — należy ją nazywać i traktować jako rewolucję burżuazyjną.

Nie można również nazywać naszej socjalistycznej rewolucji w Rosji po prostu Październikową Rewolucją. Należy ją nazywać i traktować jako rewolucję socjalistyczną, rewolucję radziecką.

Zgodnie z tym należy przerobić konspekt podręcznika historii nowoczesnej wprowadzając odpowiednie określenia i terminy.

Uważamy, że podział historii nowoczesnej na 2 części jest nieuzasadniony i przypadkowy; wprowadzony według niezrozumiałej cechy. Uważamy, że celowy jest podział historii nowoczesnej na 3 części:

Część pierwsza — od francuskiej burżuazyjnej rewolucji do wojny francusko-pruskiej i Komuny Paryskiej (włącznie). Będzie to okres zwycięstwa i ugruntowania kapitalizmu w krajach przodujących.

Część druga — od francusko-pruskiej wojny i Komuny Paryskiej do Zwycięstwa Rewolucji Październikowej w Rosji i zakończenia wojny imperialistycznej (włącznie). Będzie to okres rozpoczynającego się upadku kapitalizmu, pierwszego uderzenia w ustrój kapitalistyczny, dokonanego przez Komunę Paryską, przerastania starego „wolnego kapitalizmu” w imperializm oraz obalenia kapitalizmu w ZSRR przez Rewolucję Październikową, która zapoczątkowała nową epokę w historii ludzkości.

Część trzecia od końca 1918 r. (rok zakończenia wojny) do końca 1934 r. Jest to okres imperializmu powojennego w krajach kapitalistycznych, okres ekonomicznego i politycznego kryzysu w tych krajach, okres faszyzmu i zaostrzenia się walki o kolonie i sfery wpływów z jednej strony, a z drugiej strony — okres wojny domowej i interwencji w ZSRR, okres pierwszej i początku drugiej pięcioletki w ZSRR, okres zwycięskiego budownictwa socjalizmu w naszym kraju, okres likwidacji resztek kapitalizmu, okres zwycięstwa i rozwoju socjalistycznego przemysłu w ZSRR, zwycięstwa socjalizmu na wsi, zwycięstwa kolchozów i sowchozów. Uważamy za wielki błąd to, że autorzy konspektu kończą historię na 1923 roku. Błąd ten trzeba naprawić, doprowadzając historię do końca 1934 r. Zgodnie z tym trzeba dokonać przeróbki i przemieszczenia materiału podrzdziałów i rozdziałów.

Jest rzeczą pożądaną usunięcie z konspektu starych, banalnych zwrotów w rodzaju „stary porządek rzeczy”, „nowy porządek rzeczy” itp. Lepiej za-

stąpić je zwrotami: „porządek przedkapitalistyczny” lub jeszcze lepiej „absolutystyczno-feudalny porządek rzeczy”, a zamiast „nowego porządku rzeczy” użyć wyrażenia: „reżim kapitalizmu i demokracji burżuazyjnej”; wskutek tej zmiany tzw. „nowy porządek rzeczy”, tj. kapitalistyczny porządek rzeczy, będzie już wyglądał jak porządek rzeczy s t a r y w zestawieniu z ustrojem radzieckim w ZSRR, stanowiącym wyższy typ ustroju społeczeństwa ludzkiego.

Pożądanę byłoby także uwolnienie konspektu z nadmiernej ilości „epok”. „Epoka konsulatu”, „epoka Napoleona”, „epoka Dyrektoriatu”. Czy to nie zbyt wiele epok?

Wydaje mi się niesłuszne, że zagadnieniom kolonialnym udzielono w konspekcie niewspółmiernie mało miejsca. W tym czasie, gdy George Sand, Spenglerom, Kiplingom, udzielono dość dużo uwagi. Zagadnieniu kolonii i sytuacji, powiedzmy, w takim kraju, jak Chiny, udzielono mało uwagi.

Byłoby również dobrą rzeczą zastąpić zwrot „Zjednoczenie Niemiec i Włoch” zwrotem „Połączenie Niemiec i Włoch w samodzielne Państwa”, w przeciwnym razie może to wywołać wrażenie, że mowa jest nie o walce o połączenie takich uprzednio rozdrobnionych państw, jak Niemcy i Włochy, ale o zjednoczeniu tych państw w jedno.

W ogóle konspekt historii nowoczesnej opracowany jest naszym zdaniem bardziej poradnie niżli konspekt historii ZSRR, ale i tu jednak jest dość dużo niedorzeczności.

KRONIKA RADZIECKA

WSPÓLPRACA INSTYTUTU NAUCZYCIELSKIEGO Z CZYNNYMI NAUCZYCIELAMI

Jedną z podstawowych zasad nauki radzieckiej jest ściśle powiązanie teorii z praktyką. Zasada ta obowiązuje w całej pełni również w dziedzinie nauk pedagogicznych. W numerze 10 „Sowieckiej Pedagogiki” z br. znajdujemy ciekawy artykuł A. Możajewa pt. „Instytut pedagogiczny a szkoła”, w którym dyrektor Instytutu Nauczycielskiego w Taganrogu opowiada o formach powiązania pracy Instytutu z pracą nauczycieli w szkołach.

„Grono profesorów Instytutu — mówi Możajew — widzi w tej współpracy doskonały środek podniesienia poziomu pracy nie tylko szkół, lecz samego Instytutu. Dzięki tej ścisłej więzi wykładowcy Instytutu stale odczuwają tętniący puls życia szkolnego, są doskonale poinformowani o bolączkach nauczycieli, o ich osiągnięciach i niepowodzeniach w pracy”.

Autor artykułu wymienia 5 form współpracy Instytutu z nauczycielami szkół ogólnokształcących:

1) Udział nauczycieli w pracy poszczególnych katedr pedagogicznych: wygłaszanie referatów na tematy związane z praktyczną pracą w szkole, pokazy pomocy naukowych wykonanych przez samych uczniów lub nauczycieli, omawianie uczniowskich wypracowań piśmiennych itp.

2) Udział przedstawicieli grona profesorskiego Instytutu w pracy miejskich ugrupowań metodycznych; udział ten polega nie tylko na wygłaszaniu odczytów, lecz na upowszechnianiu osiągnięć nauki radzieckiej poprzez specjalnie w tym celu zorganizowane seminaria i cykle referatów.

3) Udział profesorów Instytutu w pracach szkolnych komisji egzaminacyjnych; udział ten rozpatrywany jest nie tylko jako forma kontroli państwa nad szkołami, lecz jako doskonały sposób badania przez pracowników naukowych przyczyn niepowodzeń lub osiągnięć w pracy nauczyciela.

4) Systematyczne odwiedzanie szkół, w których pracują absolwenci Instytutu, przez przedstawicieli grona profesorskiego tego Instytutu.

5) Coroczne wspólne konferencje pedagogiczne o charakterze podsumowującym.

Jak wygląda realizacja każdej z tych form w życiu praktycznym?

Katedra Instytutu a nauczyciel

W planie pracy kierownicy poszczególnych katedr pedagogicznych wydzielają rozdział pt. „Praca z nauczycielami szkół”, w którym przewidują opracowanie szeregu zagadnień praktycznych związanych z pracą nauczycieli w szkole. Nauczyciele chętnie nawiązują kontakt z Instytutem. Nauczyciel matematyki Szkoły nr 29 w Tar. norogu np. wygłosił na konferencji pracowników katedry matematycznej referat pt. „Ćwiczenia pamięciowe na lekcjach matematyki w kl. V”. Na innej konferencji matematycznej tejże katedry odbyła się demonstracja pomocy naukowych z matematyki, sporządzonych przez nauczyciela szkoły rzemieślniczej. Były to bardzo oryginalne modele figur geometrycznych ilustrujące twierdzenia z planimetrii według programu szkoły siedmioletniej. Inny znów nauczyciel dał do zatwierdzenia pracownikom katedry modele do nauczania stereometrii. Przedstawione projekty pomocy naukowych zostały zaprobowane i przekazane pracownikom Instytutu do masowego wykonania. Inną formą współpracy katedry Instytutu ze szkołą są spotkania słuchaczy katedr z wybitnymi nauczycielami.

Osobny rozdział tej pracy stanowi systematyczne zbieranie przez Instytut materiałów z dziedziny nowatorstwa i racjonalizacji pracy nauczycielskiej oraz upowszechnianie osiągnięć na tym polu wśród słuchaczy — przyszłych nauczycieli.

Instytut dba o wzbogacenie wiedzy czynnych nauczycieli w dziedzinie metodyki wykładania poszczególnych przedmiotów. W tym celu przedstawiciele grona profesorskiego organizują seminaria przy katedrach, na których omawiane są trudniejsze zagadnienia z tej dziedziny.

Seminaria odbywają zebrania raz w miesiącu i ściągają liczne rzesze nauczycieli szkół miejskich i wiejskich. Np. na seminarium poświęconym omówieniu tematu „Ruch w matematyce elementarnej” oraz „Zagadnienia historycznego i dialektycznego materializmu w matematyce” przybyli wszyscy matematycy szkół miasta.

Miejskie zgrupowania metodyczne a Instytut Nauczycielski

Kierownik zgrupowania metodycznego nauczycieli opracowuje plan pracy w porozumieniu z profesorami Instytutu. Plan ten przewiduje szereg wykładów i prac realizowanych w ciągu roku szkolnego wspólnie z nauczycielstwem. Np. profesor biologii Wierszkowski wygłosił cykl odczytów na temat osiągnięć teorii miczurińskiej i jednocześnie zorganizował seminarium prac praktycznych, na którym nauczyciele pod jego kierownictwem przygotowują pomoce naukowe. Profesorowie katedry matematyki np. przewidzieli w planie tematy mające na celu pogłębienie wiadomości nauczycieli w dziedzinie historii matematyki, zaś wykładowcy języka i literatury — w dziedzinie teorii języka ojczystego.

Instytut a Komisje Egzaminacyjne

Ścisły kontakt profesorów ze szkołami traktowany jest jako praca obowiązkowa, z której należy pod koniec roku składać sprawozdanie według specjalnego formularza; żąda się odpowiedzi na konkretne pytanie dotyczące życia szkoły: jakie fakty zasługują na szczególną uwagę? Które rozdziały programu nauczania zostały najlepiej opanowane? Jakie ciekawe pomoce naukowe przygotowała szkoła? Jakie metody nauczania zasługują na wyróżnienie?

Obok faktów pozytywnych muszą być nasświetlone fakty ujemne, np.: które tematy zostały niedostatecznie opanowane przez młodzież.

Odwiedzanie szkół przez pracowników Instytutu Nauczycielskiego ma ponadto na celu propagowanie nauki radzieckiej, upowszechnianie zdobyczy naukowców — laureatów premii stalinowskiej we wszystkich dziedzinach wiedzy.

Jako członkowie komisji egzaminacyjnej, profesorowie Instytutu nie tylko asystują przy egzaminach, ale w okresie poprzedzającym sesję egzaminacyjną wchodzi w kontakt z nimi, interesują się trudnościami, na które natrafiają w opanowaniu programu, i przychodzą z pomocą w zrozumieniu trudniejszych tematów.

Wspólne konferencje pedagogiczne

Raz do roku organizowana jest wspólna konferencja naukowo-pedagogiczna pracowników Instytutu Nauczycielskiego z nauczycielami. Na tej konferencji odgrywają główną rolę nauczyciele-nowatorzy i racjonalizatorzy.

Jedynie racjonalnie pomyślana współpraca teoretyków pedagogiki z nauczycielami zapewnia powodzenie w pracy tak Instytutu, jak i szkoły. W takiej konferencji w ub. roku szkolnym brało udział ponad 500 nauczycieli, a także wszyscy pracownicy oraz słuchacze Instytutu. Konferencja trwała 5 dni. Uczestnicy wysłuchali 40 referatów, z których 12 wygłosili nauczyciele i dyrektorzy szkół. Oto kilka tematów: „Rola dyrektora szkoły jako kierownika procesu dydaktycznego”, „Wychowanie młodzieży w duchu patriotyzmu i dumy narodowej”, „Krajoznawstwo w kl. V i VII”, „Jak pracować przy pomocy mapy topograficznej i geograficznej w szkole siedmioletniej” itp. Konferencja osiągnęła potrójny cel:

- 1) upowszechniła doświadczenie pracy przodujących nauczycieli i dyrektorów szkół;
- 2) ujawniła wielu przodujących nauczycieli, którzy mieli okazję wystąpić na szerszym forum i opowiedzieć o swych konkretnych osiągnięciach w pracy;
- 3) zetknęła studentów z przykładami rozwiązywania konkretnych trudności pedagogicznych w pracy szkolnej.

Pogadanki wychowawcze w Szkole Podstawowej

Zagadnienie wychowania moralnego młodzieży zajmuje w radzieckiej teorii i praktyce pedagogicznej czołowe miejsce. Jak wszczepić młodemu pokoleniu zasady moralności komunistycznej tak, by nie były one pustynią frazesami, lecz stały się żywą przewodnią treścią życiową — oto zagadnienie, które interesuje każdego wychowawcę, nauczyciela i pracownika oświatowego.

W nrze 12 „Sowieckoj Pedagogiki” z br. A. Ruta, kandydat nauk pedagogicznych, zamieścił artykuł na powyższy temat, będący wynikiem specjalnych badań przeprowadzonych w szkołach.

Już w szkole podstawowej rodzą się poglądy etyczne dziecka, już na tym poziomie kształtują się w nim elementarne pojęcia o tym, co jest dobre i co złe, już na tym poziomie powstaje związek pomiędzy świadomością etyczną a postępowaniem etycznym.

Dziecko w tym wieku myśli obrazowo. Abstrakcyjne słowa do niego nie docierają, są nawet wręcz szkodliwe. Autor nawiązuje do słów rosyjskiego pedagoga Uszyńskiego wypowiedzianych na ten temat:

„Przyzwyczajając dzieci do słuchania wzniosłych słów o moralności, których sens nie został przez nie dobrze zrozumiany, a co najważniejsza — nie został przeżyty, wychowujecie obłudników, którym jest tym wygodniej popełniać wykroczenia, że daliście im płaszczyki, którymi będą przykrywali swoje niecie czyny“.

Aby kształtować pojęcia moralne młodszych dzieci, należy posługiwać się przykładami wziętymi bezpośrednio z życia.

Pogadanki na tematy etyczne w szkole podstawowej muszą być zawsze przeprowadzane w oparciu o konkretny materiał.

Ruta zwraca uwagę na następujące źródła, z których można czerpać treść do zagadnień na tematy etyczne w szkole podstawowej: 1. Fakty z życia szkoły i najbliższego otoczenia. 2. Literatura piękna i czasopisma dziecięce. 3. Filmy i sztuki teatralne. 4. Wycieczki szkolne.

Zachowanie się kolegów w klasie stanowi najbogatsze źródło pogadek wychowawczych w szkole podstawowej. Oto kilka przykładów: uczeń kl. IV aiego stał na skrzyżowaniu ulic i przenosił młodszych kolegów przez błotnistą jezdnię; uczeń kl. II zaopiekował się koleżanką, która spadła ze schodów; uczeń kl. III pogodził kolegów, którzy się pokłócili. Wszystkie te drobne, mało znaczące na pierwszy rzut oka wypadki z życia dzieci mają głęboki sens moralny — wykrywają określone cechy charakteru dzieci, świadczą o pozytywnym obliczu moralnym wymienionych uczniów. Fakty te należy dostrzegać. Należy je umiejętnie naświetlać dzieciom i przedstawiać jako wzór postępowania.

Ale nie wolno zapominać i o niewłaściwym zachowaniu się dzieci. Np. uczniowie złamali chromemu koledze kulę i uniemożliwili mu samodzielne przesuwanie się z miejsca na miejsce; uczeń nie podziękował kobiecie, która mu okazała pomoc; inny znów niewłaściwie zachował się wobec matki, gdy mu poleciła coś wykonać; trzeci znów skłamał nauczycielce, powiedziawszy, że zostawił zeszyt w domu, wtedy gdy zeszyt miał przy sobie, lecz nie odrobił zadania domowego. Oto nieliczny wykaz faktów świadczących o niewłaściwym zachowaniu się uczniów, z jakim spotykamy się na każdym kroku w każdej szkole. Fakty te wymagają natychmiastowego wyjaśnienia, omówienia z całą klasą, wymagają stworzenia zdrowej opinii publicznej kolektywu.

W czasie wspólnego omawiania zachowania się kolegów dzieci przyzwyczajają się do trafnej oceny postępków innych ludzi oraz do krytycznego ustosunkowania się do czynów własnych.

Autor podaje kilka konkretnych przykładów pogadek wychowawczych, zaczerpniętych z życia szkoły.

Jedna z nauczycielek przyjęła jako punkt wyjścia do rozmowy wychowawczej na temat u c z c i w o ś c i następujące opowiadanie: „Po zbadaniu przez lekarza szkolnego jedna z uczennic otrzymała nakaz obcięcia włosów, którego jednakże nie wykonała i zjawiała się w klasie w dotychczasowej fryzurze. Jako przyczynę podała brak pieniędzy. Po otrzymaniu pieniędzy od nauczycielki dziewczynka poszła do fryzjera i wróciła do klasy odpowiednio uczesana. Po pauzie spóźniła się do klasy, gdyż — jak koleżanki widziały — pobiegła po cukierki do sklepu. Na zapytanie, skąd wzięła pieniądze, odpowiedziała „miałam je“. Okazało się, że pieniądze dała jej babcia, by jej umożliwić obcięcie włosów jeszcze poprzedniego dnia“.

Po opowiedzeniu tego faktu nauczycielka zapytała: „Czy uczennica postąpiła dobrze?”

Inna nauczycielka kl. III rozpoczęła rozmowę na temat właściwego stosunku do nauczyciela od opowiedzenia dzieciom następującego zajścia:

„Wiecie, jaki brzydki wypadek miał miejsce wczoraj w naszej szkole? Mania spóźniła się do klasy, bała się wejść na lekcję, poszła więc do domu i aby usprawiedliwić się przed matką, powiedziała, że nauczycielka zabroniła jej bez żadnego powodu wejść do klasy. Gdy dowiedziałam się o tym, było mi bardzo przykro. Jak myślicie, dlaczego? Spróbujmy ocenić postępowanie Mani“.

Nie zawsze jednakże — stwierdza Ruta — rozmowa etyczna powinna się zaczynać od rozwiniętego opowiadania nauczyciela. Wystarczy po prostu wskazać na pewne fakty, które miały miejsce w klasie. Np.: Toła otworzył drzwi, najpierw przepuścił nauczycielkę, a dopiero potem sam wszedł do klasy. Piotr i Aleksander znaleźli torebkę, odszukali właścicielkę i zwrócili jej zgubę.

Formy nawiązywania do konkretnych faktów zachowania się dzieci mogą być rozmaite, ważne jest tylko, aby w końcu sformułowane było pytanie, które by pobudziło dzieci do myślenia. Oto kilka takich pytań: „Jak sądzicie, dlaczego mi się nie podobało to postępowanie?“, „Kto z nich miał rację?“, „Kto z was jest tego samego zdania?“, „Dlaczego twierdzimy, że Piotr nie jest grzecznym chłopakiem?“

Nie zawsze jednakże dany fakt powinien być oceniany przez samego nauczyciela. W wypadku gdy sens moralny postępków jest zupełnie jasny, taka ocena nauczyciela jest wręcz szkodliwa, hamuje bowiem inicjatywę i samodzielne myślenie dziecka.

Wstępne słowo przed opowiedzeniem faktu ma jako cel wywołanie zainteresowania. Np.: „Zaraz opowiem o zachowaniu się waszego kolegi. Posłuchajcie uważnie i powiedzcie, czy nie postępujecie czasem w sposób podobny?“

„Dziś nie będę wam czytała, lecz opowiem wydarzenie z życia naszej klasy. Proszę zgadnąć, którzy koledzy są bohaterami tego opowiadania. Jak wam się wydaje, czy słusznie postąpili?“

Niewymienianie nazwisk bohaterów nie tylko wzbudza zainteresowanie, lecz, po pierwsze, pobudza do samoanalizy, a po drugie, stanowi silniejsze przeżycie dla innych bohaterów, którzy z niecierpliwością i niepokojem oczekują ujawnienia swych nazwisk. Autor wysuwa zagadnienie: „Czy każde wydarzenie z życia dzieci w domu czy w klasie może być przedmiotem otwartego omawiania? Rzecz jasna, że nie“ — odpowiada. Oto przykład: W klasie II zginęła książka z języka ojczystego — nowy, ilustrowany podręcznik. Po kilku dniach okazało się, że podręcznik znajduje się u Ali, cichej i posłusznej dziewczynki, która dotychczas bardzo dobrze się zachowywała. Nauczycielka postanowiła nie nadawać sprawie rozgłosu i pomówić z dzieckiem osobiście. Ala przyznała się otwarcie: „Wzięłam książkę, by tylko obejrzeć obrazki, bo są bardzo ładne, a kiedy zaczęto szukać, bałam się powiedzieć, by mnie nie przezywano złodziejką“. Dziewczynka długo płakała zapewniając nauczycielkę, że nie ukradła, lecz wzięła „tylko dla popatrzenia“.

Sprawa wymagała faktu pedagogicznego. Nauczycielka szybko zdała sobie sprawę z motywów, jakimi kierowało się dziecko zabierając cudzą książkę. Środowisko, w którym Ala się wychowywała, nie wykazywało zrozumienia dla jej za-

interesowań estetycznych. Nauczycielka podarowała dziecku egzemplarz podręcznika i powiedziała: „W przyszłości nie bierz sama cudzej książki, nawet dla popatrzenia się“.

Wypadek ten nie był omawiany w klasie. Dzieci nie zrozumiałyby właściwych pobudek koleżanki i byłyby ją potępily.

Ale i pozytywne wypadki nie wszystkie nadają się do zbiorowego omawiania w klasie. Należy wybierać tylko te, które swym poziomem etycznym przewyższają poziom etyczny klasy.

W dalszym ciągu swych rozważań autor poddaje głębokiej i gruntownej analizie radziecką literaturę piękną dla dzieci oraz dziecięce filmy i sztuki teatralne nadające się jako materiał do pogadanek wychowawczych w szkole podstawowej.

Ida Altszuler

KRONIKA CZECHOSŁOWACKA

Z CZECHOSŁOWACKIEJ PRASY PEDAGOGICZNEJ

Nowy numer „Pedagogická Revue“ (rocznik III, numer 1—2, Praga listopad 1949, str. 224) przynosi sporo interesującego materiału. Należy podkreślić przede wszystkim ambitne wysiłki redakcji czasopisma „Pedagogická Revue“, aby stało się ono kuźnicą nowej myśli wychowawczej. W numerze omawianym na podkreślenie zasługują następujące prace: I. Artykuły: 1. dr Jirina Popelova-Otahalova — Cechy nowej pedagogiki; 2. dr Józefa Linhart — O powstaniu i rozwoju świadomości ze stanowiska materializmu dialektycznego; 3. Jarmila Prochazkova — N. K. Krupka i wychowanie; 4. dr Józef Hedrich — O znalezionym, nowym dziele J. A. Komenského; 5. Emanuel Strnad — Projekt reformy szkoły ludowej w latach 1848 — 1949 i początek walki o wykształcenie socjalistyczne; 6. dr inż. L. Muzikova — Rozwój poglądów na wykształcenie kobiety jako wyraz społeczno-ekonomicznych stosunków; 7. dr Antonin Robek — Pochodzenie społeczne uczniów szkół średnich na ziemiach czeskich w latach 1890 — 1947; 8. dr Jiri Kabele, dr Vlasta Drelhalova — Selekcja uczniów przy wstępowaniu do szkoły zawodowej; 9. inż. J. Hanzlícek, A. Kunc, inż. J. Pospisil — Koordynacja nauczania teoretycznego z praktyką w zakładzie pracy w podstawowej szkole zawodowej. II. Przegląd zagadnień: 1. N. F. Poznański — Materialistyczne pojmowanie roli dziedziczności, środowiska i wychowania w rozwoju i kształtowaniu się człowieka; 2. I. N. Kazančev — Metody nauczania w szkole radzieckiej; 3. dr Vera Hladka — Przyrost na wadze dzieci czechosłowackich i polskich w czasie wakacji letnich. III. Z zagranicy: 1. E. Miedynskij — Przygotowanie nauczycieli w ZSRR; 2. L. Grivkov — Troska o nauczyciela w ZSRR; 3. Endre Gulyas — Reforma szkoły średniej na Węgrzech; 4. Samuel Grünberger — Wychowanie kolektywne w Izraelu; 5. Frantisek Sosna — Szkoła amerykańska i wychowanie w służbie kapitalizmu.

Wśród wymienionych artykułów zasługuje na szczególne omówienie artykuł dr J. Popelovej-Otahalovej pt. „Cechy nowej pedagogiki“. We wstępnej części artykułu autorka rozważa zagadnienie reedukacji.

„Najbardziej zmiennym rysem nowej pedagogiki jest to, że przekracza ona granice wytknięte przez minione stulecie.

Wychowanie wykroczyło poza granice wychowania tylko szkolnego czy tylko rodzinnego wychowania dzieci i stało się reedukacją wszystkich. Zjemy w czasach, kiedy zmieniają się nie tylko stosunki gospodarcze, polityczne, społeczne, technika i cywilizacja, ale kiedy razem z nimi, tworzącymi proces wzajemnych wpływów, zmienia się także człowiek. W tym procesie nieuniknionym niektórzy odpadną jak plewy, ale są i tacy, a tych jest dużo, którzy w żarnach dziejowych zmieniają się na dobrych, pięknych ludzi nowego świata. Wszyscy są wychowywani przez wszystko. Usunięta została niedawna jeszcze izolacja pedagogiki, tej pedagogiki, która dawała wskazówki, jak wychowywać dzieci przy pomocy ustalonych metod pedagogicznych i tak długo, dopóki te dzieci nie opuściły progu szkolnego, dopóki nie zabrzmiał po raz ostatni dzwonek szkolny. Zależność wszystkiego od wszystkiego jako zasada dialektyczna obowiązuje także w wychowaniu". W części dalszej „Przeświadczenie o możliwości wychowania człowieka" autorka pisze: „Zasadniczym faktem, który oddziałuje na dzisiejszą pedagogikę, jest szybka i podstawowa reedukacja wszystkich we wszystkim i przy pomocy wszystkich środków. Ten fakt przekonywa nas w stopniu daleko wyższym niż dotychczas o możliwości wychowania człowieka. Nie tylko dzieci, ale i dorosłych można wychowywać. Fakt tak ścisłego związku wychowania z życiem wynika konsekwentnie z pierwszej zasady materializmu dialektycznego, która stwierdza, że wszystko, co organiczne, zależy wzajemnie od siebie, to z drugiej zasady dialektyki głoszącej, że wszystko się zmienia, wynika przeświadczenie o możliwości wychowania człowieka. Zmieniają się stosunki, a z nimi zmienia się człowiek, zmienia się spontanicznie i jest zmieniany celowo.

Człowiek zmienia się w istocie swojej, a teoria i praktyka wychowania, jeśli nie są głównym i decydującym czynnikiem tej zmiany, to na pewno wpływają na tę zmianę, ułatwiają ją, przyspieszają.

Ow pedagogiczny optymizm jest uzasadniony tym, że wychowanie może operować takimi środkami, jakimi nigdy dawniej się nie posługiwało. Ponadto pedagogiczny optymizm wykazuje następujące błędy dawnej pedagogiki:

- 1) błąd deterministycznego (raczej fatalistycznego) ilorazu inteligencji,
- 2) błąd deterministycznej (fatalistycznej) niezmienności właściwości psychicznych,
- 3) błąd determinizmu (fatalizmu) środowiska,
- 4) błąd dualizmu między tym, co jest, a tym, co ma być.

1. Istniało domniemanie, że inteligencję człowieka można zmierzyć i określić stałą liczbą I Q. Liczba ta nie ulega zmianie z wiekiem, zatem I Q obciąża dziecko jako niezatarte znamię. Przy pomocy testów wykazywano, że podział ludzi na podstawie ilorazu inteligencji na ogół odpowiada podziałowi według zawodów. Z faktu, że ludzie z tzw. wyższych zawodów mają wyższy iloraz inteligencji, a ludzie z tzw. niższych zawodów mają niższy iloraz inteligencji — wyprowadza się usprawiedliwienie podziału na klasy społeczne. Zjawiska przedstawione pozostają w podstawowej sprzeczności z poglądem słusznym, który wyjaśnia, że lepsze środowisko społeczne wpływa na większy rozwój uzdolnień, a zatem kapitalistyczny ustrój jest niesprawiedliwy, gdyż zmusza ogromną większość ludzi do bytowania w takich warunkach, które utrudniają i hamują rozwój psychicznych uzdolnień.

2. Z tym wiąże się błąd, głoszący fatalną niezmienność właściwości psychicznych. Psychologia zachodnia była i jest w zasadzie statyczna. Operuje ona „niezmiennymi” właściwościami psychicznymi człowieka. Nazywa właściwościami konstytucjonalnymi te cechy psychiczne, które wytwarzają i które warunkują stosunki gospodarcze i społeczne, stosunki ulegające zmianie i wpływające na zmianę tychże cech psychicznych. W Związku Radzieckim panuje przeświadczenie o zmienianiu się człowieka. To przeświadczenie jest zgodne z postawą dialektycznego i historycznego materializmu. Rozwój stosunków produkcyjnych postępuje szybko naprzód. W następstwie tego rozwoju, z pewnym określonym opóźnieniem w stosunku do tego rozwoju, zmienia się człowiek. Pozostawienie człowieka w tyle, potraktowanie go jako muzealnego zabytku starych czasów byłoby postępkiem niehumanistycznym. Dlatego trzeba go przekształcić, postawić go w warunkach nowej rzeczywistości. Stąd brak liberalnego stosunku do pracowników naukowych, którzy uparcie posługują się starymi metodami i równie uparcie bronią starych przesądów, starego poglądu na świat. Ten brak liberalnego stosunku, który na zachodzie rozumie się jako ograniczenie swobody nauki, podyktowany jest przeświadczeniem o możliwości zmieniania człowieka, o możliwości poznania i naprawienia swoich błędów na drodze krytyki i sanio krytyki, o możliwości tworzenia wiedzy żywej, a nie martwej i sprwadzającej martwość. Nie tolerować błędów, ale naprawiać je — to dewiza nowego humanizmu. Patrzeć na człowieka jako na coś, co nie zmienia się, oznaczałoby patrzeć na niego jako na coś martwego.

3. Naukowy socjalizm uczy, że byt człowieka określa świadomość człowieka. Ale ów byt nie jest niezmienny. Jest on nieustannym ruchem. Środowisko nie jest niezmienną formą kształtującą ludzi. Środowisko również ulega zmianom. Determinanty są determinowane. Twierdzenie, że człowiek jest zależny od stosunków, w których żyje, miało dla minionej pedagogiki następstwa w postaci pesymistycznego fatalizmu. Miniona pedagogika utrzymywała, że 1) przez wychowanie niewiele zdolamy uczynić, ponieważ człowieka kształtują wpływy dziedziczności i środowiska; 2) człowiek ugię się pod ciężarem wpływów, które wykrzywiają i gniją go.

Stosunki zmieniają się i człowiek wraz z nimi zmienia się. Jest coraz lepiej i człowiek staje się lepszy. Oczywiście nie należy tego rozumieć hedonistycznie, na sposób amerykańskiego standardu, nie należy tego rozumieć jako podnoszenia się tylko poziomu życia materialnego. Łukacz tak mówi o tym: „Ruch robotniczy wyrwie ludzi z tępoty ich życia, wychowa ich na uświadomionych bojowników o oswobodzenie całej ludzkości, uczyni z nich harmonijnych, szczęśliwych ludzi.

Brzemię łosu robotniczego, męka, więzienie, wygnanie — oto czynniki, które mają zasadnicze znaczenie w tym procesie”.

Przypomnijmy tu znowu słowa Lenina z „Dwóch taktyk” o wychowawczej sile wstrząsów rewolucyjnych. A ile napisano o wychowawczej sile wielkiej wojny narodowej!

Zmiana warunków materialnych życia staje się mocnym środkiem wychowawczym. Nauczyciel, znający jako środek wychowawczy książkę, swoje słowo, najwyżej swój osobisty przykład, notes i dokładną skalę różnych kar (indywidualnie, przed klasą... itd.), widzi nagle nowe gigantyczne wychowanie posługujące się tak potężnymi środkami, jak zakładanie przedsiębiorstw, planowanie dylokacji przed-

siębiorstw przemysłowych, wychowawczą siłę wspólnego odżywiania się, wspólnych czasów, ruchu etachanowskiego, ruchu przodowników pracy, zobowiązań przedzjazdowych i wiele innych środków nieznanymi zupełnie pedagogice XIX i XX wieku.

Podobnie dzieje się z fatalizmem dziedziczności. Miczurinowsko-lysenkowska teoria odnosi się przede wszystkim do świata roślinnego. Jej twórcy jak najbardziej krytycznie odnoszą się do mechanicznego przeniesienia teorii na teren innych nauk. Fatalizm dziedziczności u człowieka w zakresie pedagogiki został mechanicznie przejęty ze świata białej i czerwonej fasoli, świata białych i czarnych królików. Obalenie determinizmu dziedziczności na tym terenie, z którego przeniesiono go na grunt pedagogiki, musi mieć następstwa w odniesieniu do pedagogiki.

Socjalistyczna pedagogika oczywiście nie będzie pokonywać fatalistycznej teorii o przemożnym wpływie dziedziczności i środowisku złudnym indeterminizmem, podkreślaniami wolności osobowości, nadrzędnością ducha nad materią i wyzwoleniem ducha z determinizmu praw materii. Tak czynią różne kierunki idealistycznej filozofii wychowania. Poznając prawa rządzące dziedzicznością i środowiskiem, zdobywamy panowanie nad nimi i w ten sposób zdobywamy nowe środki, pozwalające na wytknięcie kierunku wychowania. Zmiany gospodarcze, społeczne, polityczne są zasadniczymi czynnikami wychowania.

4. Z tych głównych cech nowej pedagogiki wypływa odrzucenie innego błędu pedagogiki wczorajszej, tj. odrzucenie błędu dualizmu między tym, co jest, a tym, co ma być. Dualizmu między ideałem a rzeczywistością, w zakresie klasyfikacji nauk, dualizmu między tzw. normatywnymi dyscyplinami pedagogicznymi, etyką, filozofią wychowania a między pedagogiką opisową. Z metafizycznego, statycznego pojmowania obciążonego przeświadczenia o nie zmieniającej się prawdziwości tego, co jest, trzeba znaleźć i wskazać wyjście. Wyjściem tym jest wyższa płaszczyzna tego, „co ma być“. Dialektyczne pojmowanie nie potrzebuje takiej połowiczności. Nie zna dwóch równi, tylko jeden nieustanny rozwój, nieprzerwane powstawanie i zanikanie. Nie ma zatem dualizmu dwóch rzeczywistości i nie ma przepaści między nimi, istnieje tylko dialektyczne napięcie między umierającym i rodzącym się. Pedagogika staje się tutaj nauką rozwojową w znaczeniu zupełnie innym niż w okresie pozytywizmu. Dialektyczny rozwój pokazuje, co powstaje i co zanika, pokazuje konieczność powstawania i zanikania, konieczność walki z zanikającym i walki o powstawanie, pokazuje nasze miejsce w tych zapasach. Nie ma dwojako go poznania: naukowego — tego, co jest, i filozoficznego — tego, co ma być. Jest jedno dialektyczno-materialistyczne poznanie tego, co powstaje i zanika. Bojowe miejsce pedagogiki jest po stronie tego, co powstaje“.

Artykuł „Rozwój poglądów na kształcenie kobiety“ stanowi ciekawy przyczynek do historii szkolnictwa czeskiego. Autor bardzo szczegółowo omawia szkoły żeńskie, powstałe w różnych latach i równie dokładnie przedstawia poglądy pisarzy i działaczy na kwestię wykształcenia kobiet. W szczególności autor zwraca uwagę na Budec, szkołę żeńską założoną przez dra Amerlinga w roku 1844, na Miejską Wyższą Szkołę dla Dziewcząt (1860r.), Szkołę ZVSC (Zensky Wyrobní Spolek Cesky) założoną w r. 1871, na otwarcie w roku 1891 pierwszej piątej klasy żeńskiej gimnazjum Minerwa, na powstanie w roku 1902 liceum żeńskiego, sześciolletniej szkoły średniej dla dziewcząt.

Wzmianka, że zawód nauczycielski był pierwszym „wyższym“ zawodem dostępnym kobietom oraz szereg uwag ogólnych o sytuacji kobiet w różnych okresach historii wyczerpuje treść artykułu.

Godnym przypomnienia jest artykuł „Socjalne pochodzenie uczniów szkół średnich na ziemiach czeskich w latach 1890 — 1947“. Wnioski autora potwierdzają ogólnie przyjętą opinię o klasowym charakterze szkoły średniej ośmioletniej. Ciekawe w tym artykule są dane statystyczne.

Liczebność teoretyczna i liczebność rzeczywista uczniów szkół średnich, pochodzących ze środowiska właścicieli pozwala twierdzić, że wszystkie dzieci obszarników, bogatych chłopów, kamieniczników itd. dostawały się do szkół średnich. Podobną opinię można ustalić w odniesieniu do dzieci urzędników, które razem z dziećmi właścicieli stanowiły od 71,8% do 74,8%. Niemal $\frac{3}{4}$ młodzieży szkół średnich, to synowie i córki kapitalistów, względnie ludzi służących kapitalowi i państwu kapitalistycznemu. Ta młodzież stwarzała atmosferę w szkole. Jeżeli do tej liczby 74,8% dodamy 14,2% młodzieży, pochodzącej ze środowiska niższych funkcjonariuszów, dla których linia awansu społecznego zmierzała do celu takiego samego, jaki wytknęły sobie dzieci urzędników, to wyraźniej i jaśniej zobaczymy profil ideowy szkoły średniej i w związku z tym bardziej zrozumiemy się stanie proces deklasowania się dzieci robotniczych, uczęszczających do szkoły średniej. 11% dzieci proletariatu w gimnazjum to strata grupy dość licznej ilościowo i bardzo ważnej jakościowo na rzecz wrogiej klasy społecznej. Charakterystycznym przykładem wyrażonej opinii jest Franciszek Palacky, znakomity historyk i budzieli narodowy, syn ubożego nauczyciela wiejskiego, a w wieku dojrzałym przywódca bogatego mieszczaństwa czeskiego.

W dziale „Przegląd zagadnień“ zamieszczono przekład z języka rosyjskiego artykułu N. F. Poznańskiego, członka-korespondenta Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR. Artykuł nosi tytuł „Materialistyczne pojmowanie roli dziedziczności środowiska i wychowania w rozwoju i kształtowaniu się człowieka“. Oto fragmenty artykułu:

„W jednej z ostatnich swych prac „Człowiek i jego działalność“ (Man and his works) z roku 1943 Thorndike pisze o „genach wiedzy“ i twierdzi, że „wychowanie nie ma wpływu na geny i właściwości uzyskanych nie dziedziczymy“. Autor znowu powtarza swoją „teorię“ instynktów i usiłuje wykazać, że stosunki opierające się na opanowywaniu i podporządkowywaniu są instynktowymi formami ludzkiego zachowania. Polityczny sens podobnych „teorii“ jest oczywisty.

„Jak wykazało miczurinowskie rozumienie dziedziczności, własność dziedziczenia i tworzenia dziedzicznych zmian posiadają nie tylko płciowe komórki, ale i wszystkie komórki organizmu. Takie ogólne rozwiązanie zagadnienia dziedziczności w odniesieniu do człowieka otwiera przede wszystkim szerokie perspektywy fizycznego doskonalenia ludzi nie na drodze przesławnej „eugeniki“, dzielącej jednostki na „pełnowartościowe“ i „niepełnowartościowe“, ale na drodze rozumnie zorganizowanej pracy człowieka i systematycznie realizowanego wychowania fizycznego.

Wśród dziedzicznych zmian człowieka najgłębszymi i najważniejszymi są te, które powstają w czasie pracy ludzkiej. To jest zupełnie zrozumiałe, ponieważ praca jest podstawowym warunkiem ludzkiej egzystencji. „Praca stworzyła człowieka“ — mó-

wi Engels. „Najdoskonalsze narzędzie człowieka — ręka — mówi dalej — jest równocześnie produktem jego pracy“.

„Oddychanie i odżywianie są wspólną dla ludzi i zwierząt formą wymiany materii z otaczającą przyrodą. Człowiek posiada specyficzną formę wymiany materii z przyrodą, wymiany określonej pracą. Marks definiuje pracę jako „proces, odbywający się między człowiekiem a przyrodą, proces, w którym człowiek przez swą własną czynność przeprowadza wymianę materii między sobą a przyrodą, kieruje tą wymianą, kontroluje ją“.

„Marksistowska nauka znalazła źródło zła w życiu ludzi, nie w „genach“, ale w warunkach ich życia“.

„Burżuazyjni psychologowie i pedagogowie w większości podkreślają fatalny wpływ biologicznego czynnika na los człowieka, natomiast wrodzone właściwości uzasadniają dziedzicznością. W następstwie tego talenty rozwijające się w ludziach są teoretycznie majątkiem jakiejś rodowej arystokracji swego rodzaju, praktycznie jednak są przywilejem klas panujących i kolonizatorów.“

Marksistowska nauka uznaje różnicę między ludźmi rodzącymi się. Nie widzi jednak w tych wrodzonych właściwościach zapowiedzi tych przyszłych zdolności i talentów, które uzyskuje człowiek w swoim życiu.

Indywidualne różnice między ludźmi wyrażają się w istnieniu określonej organizacji cielesnej i w istnieniu — teźże organizacji odpowiadających — naturalnych ludzkich sił życiowych. Siły te, jak mówi Marks, istnieją w nas w postaci uzdolnień. Nie każdy może być Rafaelem, a tylko ten, „w którym jest Rafael“ (Marks). To jednak nie oznacza, że każdy, w którym jest Rafael, będzie Rafaelem. Los rafaelskich uzdolnień zależy od życiowych warunków i wychowania jednostki. Marks powiedział, że „początkowa różnica między tragarzem i filozofem jest mniejsza niż między psem podwórzowym a chartem. Przepaść między nimi wykopuje różnica pracy“.

„Znamy dobrze słowa wielkiego rosyjskiego pedagoga K. D. Uszyńskiego o silnym i wielostronnym wpływie przyrody na dziecko. Idea ważności przyrody w wychowaniu otrzymuje nową, głębszą treść w świadomości pedagoga-marksisty. Jeżeli praca jest procesem, który człowiek kontroluje i którym kieruje, procesem wymiany materii między człowiekiem i przyrodą, jeżeli człowiek dlatego, że zmienia otaczającą go przyrodę, zmienia i swoją naturę biologiczną, to jasne jest, jak ogromne znaczenie posiada przyroda w procesie rozwoju człowieka“.

„W naszym kraju powstała nowa i oryginalna forma wychowania dziecka przy pomocy przyrody. Jest to ruch młodych przyrodników. Ogarnął on miliony dzieci. Teraz nadszedł nowy etap w rozwoju tego ruchu. Etap ten może stać się ogromnym skokiem, jeżeli szkoła, jeżeli pedagogowie i społeczeństwo radzieckie ustosunkują się do tego ruchu w sposób właściwy“.

W dziale informacji zagranicznej zamieszczono artykuł Endre Gulya's o reformie szkoły średniej na Węgrzech. Szkoła podstawowa ma osiem roczników nauczania.

Na ośmioletniej szkole podstawowej opiera się czteroletnia szkoła średnia, gimnazjum. Gimnazja dzielą się na dwie wielkie grupy.

Do pierwszej grupy należą gimnazja ogólne z sekcją humanistyczną i sekcją realną. Do drugiej grupy należą gimnazja zawodowe, które dzielą się na grupy na-

stępujące: 1. gimnazja pedagogiczne, 2. gimnazja polityczno-gospodarcze, 3. gimnazja przemysłowe, 4. gimnazja rolnicze.

W dziale informacji zagranicznej znajduje się też artykuł Samuela Grünbergera „O kolektywnym wychowaniu w Izraelu”. Ruch ten ma dwudziestoletnią tradycję, wypróbowane metody pracy i ogarnia ponad 100 kolektywów i 10 000 dzieci.

W dziale „Przegląd książek” zamieszczono szczegółowe recenzje następujących książek:

1. N. D. Lewitow — *Oczerki Pedagogicznej psychologii* — drugie wydanie, Moskwa 1948, stron 164.

2. E. W. Gurjakow — *Psychologiczeskije osnovy upraźnienij pri obuczenij piśmu* — Moskwa 1948, stron 100.

3. P. I. Suworowa — *Szkolnyj eksperiment w kursje anatomii i fizjologii czelowieka* — Moskwa 1948, str. 136.

4. *Report of the working party on the recruitment and training of nurses* — London 1947.

5. *Ofakim (Horyzonty)*, czasopismo hebrajskie poświęcone wychowaniu kolektywnemu, redaktor dr Cvi Zohar.

W rubryce „Sprawozdania i uwagi” zamieszczono: 1. list VUP do prof. Kairowa, ministra oświaty ZSFRN i odpowiedź prof. Kairowa, 2. artykuł „Testament pedagogiczny Makarenki”, 3. artykuł „Pięćdziesiąta rocznica urodzin dyrektora VUP, dr J. Vani, 4. Sprawozdanie z IV konferencji OPS (powiatowe konferencje pedagogiczne) i nauczycieli — pionierów wychowania socjalistycznego, 5. Sprawozdanie z IV konferencji Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich w Warszawie, 6. Sprawozdanie z Kongresu Pedagogicznego w Lipsku, 7. Wykaz radzieckich czasopism pedagogicznych.

Wilold Witkowski



680