

RUCH PEDAGOGICZNY

5

ROK IX (XLI) WRZESIEŃ – PAŹDZIERNIK 1967

WARSZAWA · NASZA KSIĘGARNIA

SPIS TREŚCI

| | |
|-----------------------|-----|
| OD REDAKCJI | 513 |
|-----------------------|-----|

ARTYKUŁY

| | |
|--|-----|
| F. F. KOROLEW: Polityka oświatowo-kulturalna Państwa Radzieckiego po roku 1917 | 520 |
| BOGDAN SUCHODOLSKI: O perspektywach wszechstronnego rozwoju człowieka (w pięćdziesięciolecie Rewolucji Październikowej) | 541 |
| IGNACY SZANIAWSKI: Organizacyjne i dydaktyczne podstawy funkcjonowania radzieckiej szkoły ogólnokształcącej okresu 1932—1958 | 552 |

MATERIAŁY

| | |
|---|-----|
| A. W. ŁUNACZARSKI: Burżuazyjna i komunistyczna szkoła pracy | 569 |
| A. W. ŁUNACZARSKI: Jednolita szkoła pracy a kształcenie politechniczne | 576 |
| A. W. ŁUNACZARSKI: Sporne problemy marksistowskiej pedagogiki | 582 |
| P. P. BŁOŃSKI: Jak należy rozumieć pojęcie „szkoła pracy”? | 588 |
| N. K. KRUPSKA: Do A. S. Bubnowa — Ludowego Komisarza Oświaty RSFSR | 600 |
| P. P. BŁOŃSKI: W drodze do politechnizacji | 604 |
| N. K. KRUPSKA: Do A. A. Żdanowa — Sekretarza KC WKP(b) | 609 |
| Uchwała KC KPZR i Rady Ministrów ZSRR z listopada 1966 r. — O sposobach dalszego ulepszania pracy średniej szkoły ogólnokształcącej | 611 |

BIBLIOGRAFIA

| | |
|---|-----|
| WANDA DĄBROWSKA: Oświata i szkolnictwo w Związku Radzieckim | 616 |
|---|-----|

KRONIKA KRAJOWA

| | |
|---|-----|
| Uchwała ZG ZNP w sprawie udziału ogniw związkowych w obchodach 50-lecia Rewolucji Październikowej | 624 |
|---|-----|

RUCH PEDAGOGICZNY

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДВИЖЕНИЕ — PEDAGOGICAL MOVEMENT

D W U M I E S I Ę C Z N I K

ORGAN ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Od Redakcji

W dniach 16 i 17 maja br. Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej odbył swoje ósme po IV Zjeździe zebranie plenarne. Poświęcono je w całości problematyce ideologicznej, aktualnym zadaniom politycznym partii i całego frontu wychowawczego w naszym społeczeństwie. Rozważaniom na te tematy sprzyjała wyjątkowa okoliczność, iż bieżący rok kończy okres już pół wieku trwającego budownictwa nowego ładu w Związku Radzieckim, powstałym w wyniku zwycięstwa Wielkiej Rewolucji Październikowej.

I

Referat członka Biura Politycznego i sekretarza KC, tow. Zenona Kliszki, przedstawił dziejowy szlak socjalizmu, który w ciągu stosunkowo krótkiego czasu, krótszego przecież niż przeciętne trwanie życia ludzkiego, zmienił gruntownie obraz świata, stał się systemem wywierającym wielostronny, dobroczynny wpływ na życie całej ludzkości, a na życie społeczno-polityczne, ekonomiczne i kulturalne narodów tym systemem objętych w szczególności.

Co zawdzięcza ludzkość socjalizmowi? Zawdzięcza wiele. Skrócenie udręk pierwszej wojny światowej, zwycięstwo nad faszyzmem w II wojnie światowej, zbudowanie mocnej zapory na drodze, którą siły imperialistyczne dążą ku nowej zawierusze wojennej. „Przechodzenie od kapitalizmu do socjalizmu, tak jak każdy proces przechodzenia od jednej formacji społecznej do drugiej — mówił Zenon Kliszko — w historii nie przebiega po linii prostej, od zwycięstwa do zwycięstwa. Jego droga przypomina trudny górski szlak. Każdy zakręt na drodze rewolucji socjali-

stycznej, każde niepowodzenie nadaremnie reakcja obwieszczała jako kryzys i upadek socjalizmu. Każdy dotychczasowy etap historycznego starcia socjalizmu z kapitalizmem kończył się zwycięstwem nowego ustroju. Wbrew interwencji zbrojnej, wbrew faszystowowi, na przekór blokadzie gospodarczej i zimnej wojnie — socjalizm rósł, potężniał, zdobywał przewagę, rozprzestrzeniał się na nowe kraje i narody”.

Oblicze kapitalizmu współcześnie zmienia się. Rosną i pogłębiają się w tym systemie dysproporcje między możliwościami produkcyjnymi, jakie otwiera postęp nauki i techniki, a rzeczywistością społeczną, w której ponad połowa ludzkości vegetuje, względnie cierpi nędzę. W niektórych rejonach świata dysproporcje te przybierają charakter katastrofalny, o czym świadczą chroniczne rozruchy głodowe i pogarszające się z roku na rok w krajach słabo rozwiniętych wskaźniki wzrostu dochodu narodowego oraz spadkowe tendencje produkcji środków żywności na jednego mieszkańca. Są to najbardziej dramatyczne statystyki współczesnego świata kapitalistycznego i najcięższe oskarżenia, jakie wysuwa życie dzisiejsze wobec tego systemu.

Narody wyzwalające się spod panowania neokolonialnego, zdobywające niepodległość i odzyskujące poczucie godności narodowej, choć znajdują się jeszcze pod rządami często skorumpowanych, pozostających na kapitalistycznym żołądźniku, nie pogodzą się na dłuższą metę z takim stanem rzeczy. Coraz silniej ożywiają je dążenia popychające narody poszczególne ku sprawiedliwemu ustrojowi społecznemu, który pozwoli wynieść ich gospodarkę oraz całe życie z wiekowego zacofania i opóźnienia. Narastają w związku z tym sympatie do socjalizmu, wzbiera i potężnieje fala nienawiści do kapitalizmu i jego przewodnich potęg imperialistycznych. Wojna wietnamska i agresja izraelska na sąsiednie kraje arabskie stanowią najdobitniejszy przejaw takiego właśnie układu stosunków we współczesnym świecie. Wojna staje się jedyną szansą, umożliwiającą ponowne narzucenie zwierzchnictwa politycznego i gospodarczego nad krajami i narodami, które to zwierzchnictwo zrzuciły lub pragną je zrzucić.

Ale te lokalne wojny interwencyjne nie są w stanie zapobiec rozwojowi ruchu narodowo-wyzwoleńczego i postępowi socjalizmu.

Na VIII Plenum dokonano wszechstronnej analizy tzw. polityki „z pozycji siły” i jej daremności oraz konsekwencji polityki pokojowej Związku Radzieckiego i sprzymierzonych z nim państw socjalistycznych, amerykańskiej i zachodnioniemieckiej taktyki tzw. „selektywnego współistnienia”, stosowanej wobec państw socjalistycznych oraz polityki pokojowej koegzystencji ze światem kapitalistycznym, propagowanej i realizowanej przez nasz obóz.

W sukcesie poczynaniom frontalnym świata kapitalistycznego przychodzi propaganda psychologiczna różnych dywersyjnych rozgłośni i ośrodków, licząca na odzew i współdziałanie określonych tendencji w naszych, socjalistycznych krajach, zwłaszcza w Polsce.

Jakkolwiek w ciągu 22 lat niepodległego bytu państwowego oraz ofensywnej działalności ideologicznej i wychowawczej partii osiągnęliśmy w tych dziedzinach postęp ogromny, to jednak nie można powiedzieć, iż jesteśmy już wewnętrznie nie zagrożeni, że problem przekształcenia naszego społeczeństwa w duchu socjalistycznym został już w pełni i bez reszty rozwiązany.

Ostoją sił wrogich socjalizmowi wewnątrz kraju stała się reakcyjna część hierarchii kościelnej, która mimo częściowej akceptacji przez ostatnie encykliki papieskie poglądów postępowych i dążeń pokojowych oraz stworzenia dogodnej platformy współdziałania między komunistami i katolikami nie idzie na drogę współpracy z władzami państwowymi oraz wykorzystuje uczucia religijne wierzącej części społeczeństwa do swoich celów.

Omawiając główne kierunki ideowej pracy partii Zenon Kliszko podkreślił rolę prasy, radia i telewizji w demaskowaniu amerykańskiej agresji w Wietnamie, źródeł militarystycznej polityki zachodniemieckich odwetowców w zwalczaniu klerykalnej reakcji.

Do słabości tej pracy zaliczył jednak bezbarwność naszych polemik z lansowanym przez obóz kapitalistyczny typem tzw. wolnych demokracji, polemik z atakami na demokrację socjalistyczną. Ciężą na tej pracy nadal deklaratywność, powierzchowność, mała sugestywność. Na odcinku młodzieżowym występuje z kolei potrzeba dawania wzorów bohaterstwa, zapotrzebowanie bowiem na ten typ opowiadań, sztuk scenicznych, filmów jest ogromne. W naukach społecznych pojawiają się tendencje godzące w ideowe założenia partii, w podstawowe jej oceny historyczne i polityczne, co wymaga rzeczowej i należytej uargumentowanej polemiki, gdyż o współistnieniu w dziedzinie ideologicznej między kapitalizmem i socjalizmem mowy być nie może.

Nie zapomniano na Plenum także o szkole. Stanowi ona dzisiaj przecież dla przeważającej większości młodzieży główną drogę przygotowywania do życia i pracy w społeczeństwie socjalistycznym. Na szkołę też spada poważna odpowiedzialność za poziom i kierunek ideowy tego przygotowania. Reforma szkoły podstawowej i średniej, podjęta po VII Plenum KC PZPR w r. 1961, osiągnęła już swój półmetek. W roku najbliższym obejmie ona pierwsze klasy szkół średnich i zawodowych. Doskonalenie programów i podręczników, zintensyfikowanie pracy politycznej i pedagogicznej wśród nauczycielstwa — oto główne zadania na najbliższe lata. Do odcinków szczególnie pilnych jest nadanie właściwego poziomu i kierunku nauczaniu wychowania obywatelskiego w szkole podstawowej i średniej, a podstaw nauk politycznych w szkołach wyższych. Programowi, organizacji i metodyce tych zajęć, jak również studiom filozoficznym i socjologicznym poświęciła partia ostatnio wiele uwagi. Zagadnienia pracy ideowo-wychowawczej wśród młodzieży omówione zostały, jak pamiętamy, na XIII Plenum, na krótko przed IV Zjazdem PZPR. Obecne

Plenum stanowiło niewątpliwe nawiązanie do tamtych rozważań, gdyż żadne z ówczesnych wskazań nie straciło jeszcze na aktualności.

Jak powiedzieliśmy wyżej, rok 1967 wieńczy 50-letni okres budowy socjalizmu i podstaw komunizmu w Związku Radzieckim. Rewolucja Październikowa była największym wydarzeniem dziejów nowożytnych. Dała ona początek nowej epoce historycznej. Tysiące Polaków walczyły na barykadach Października wspólnie z rewolucjonistami rosyjskimi. Komitet Centralny PZPR podjął specjalną uchwałę w sprawie tej rocznicy. Oto jej najważniejsze fragmenty.

„Rewolucja ta — dzieło robotników, chłopów i żołnierzy Rosji, prowadzonych do walki przez partię Lenina, po raz pierwszy w dziejach zrealizowała aspiracje i dążenia ludu pracującego, zniosła ucisk polityczny i ekonomiczną eksploatację robotników i chłopów, władzę państwową oddała w ich ręce. Rzuciła ona zwycięskie wyzwanie odwiecznym i zdawałoby się niewzruszonym zasadom ustanowionego przez klasy posiadające porządku społecznego, wyzwoliła narody uciemiężone przez carat, otworzyła nową epokę w rozwoju ludzkości. Podstawową treścią społeczną tej epoki jest przechodzenie od kapitalizmu do socjalizmu i walka dwóch przeciwstawnych systemów społecznych. Jest to epoka zwycięstwa rewolucji socjalistycznych i narodowowyzwoleńczych, epoka upadku imperializmu i likwidacji systemu kolonialnego, epoka wkraczania coraz to nowych narodów na drogę socjalizmu.

Rewolucja Październikowa powołała do życia nową socjalistyczną formację społeczną. W ciągu pięćdziesięciu lat, które upłynęły od 1917 roku, socjalizm, jako ustrój społeczny, nie tylko dowiódł swej historycznej trwałości, lecz wykazał swą wyższość nad kapitalizmem we wszystkich dziedzinach życia politycznego, ekonomicznego, społecznego i kulturalnego. Znosząc przywileje pochodzenia i majątku, socjalizm wyzwolił człowieka, umożliwiając pełny rozwój jego zdolności i talentów.

W ciągu życia jednego pokolenia socjalizm stał się światowym systemem społecznym, ogarnął swym zasięgiem 1/3 ludzkości i wywiera dziś decydujący wpływ na bieg historii.

Czołową siłą socjalizmu jest Związek Radziecki — pierwsze i najpotężniejsze, najdalej zaawansowane w rozwoju społecznym i gospodarczym państwo socjalistyczne.

To, czego dokonał i co osiągnął Kraj Rad w ciągu pół wieku na polu rozwoju gospodarczego, społecznego i kulturalnego, nie ma precedensu w dziejach. Klasa robotnicza, narody radzieckie, którym przewodziła partia komunistyczna, w bohaterskiej walce obroniły swe młode, rewolucyjne państwo przed kontrrewolucją zewnętrzną czołowych potęg świata kapitalistycznego i ofiarnym trudem dźwignęły Związek Radziecki ku wyżynom nowoczesnej gospodarki, ku przodującej pozycji w rozwoju oświaty, nauki i techniki, w zdobywaniu kosmosu.

Decydujący wkład Związku Radzieckiego w zwycięstwo nad faszyzmem

w drugiej wojnie światowej umożliwił powstanie światowego systemu socjalistycznego, zapoczątkowując trwający do dziś proces rozprzestrzeniania się socjalizmu na nowe kraje i nowe kontynenty.

...Zwycięstwo Rewolucji Październikowej i budowa socjalizmu w ZSRR i innych państwach socjalistycznych dowiodły słuszności i twórczej siły marksizmu-leninizmu. Ukształtowany pod wpływem idei leninowskich i zwycięstwa Rewolucji Październikowej ruch komunistyczny stał się najpotężniejszą we współczesnym świecie siłą polityczną, walczącą przeciw imperializmowi o socjalizm, demokrację, wolność narodów i pokój...

W pierwszym swym dekreście władza radziecka wystąpiła z płomiennym protestem przeciw barbarzyństwu wojny imperialistycznej, przeciw polityce przemocy w stosunkach międzynarodowych. Do przeoranej liniami okopów Europy, do dziesiątków milionów robotników i chłopów ubranych w żołnierskie mundury — Rewolucja Październikowa zwróciła się z wezwaniem położenia kresu wojnie i ustanowienia pokoju. W wyniku zwycięstwa rewolucji i utworzenia Związku Radzieckiego po raz pierwszy w dziejach pojawiło się na arenie międzynarodowej wielkie państwo głoszące zasady pokoju i realizujące je w swej polityce zagranicznej.

Powstanie światowego systemu socjalistycznego, wzrost jego potęgi oraz rozpad systemu kolonialnego zmieniły układ sił, odebrały imperializmowi przewagę i pozbawiły go decydującego wpływu na bieg wydarzeń światowych. Jest wielkim szczęściem dla ludzkości, że z bohaterskiej walki proletariatusy i chłopów Rosji zrodziła się socjalistyczna formacja społeczna i zdołała ugruntować swą pozycję w świecie właśnie wówczas, gdy nauka i technika oddały w ręce człowieka nieograniczoną wręcz moc zarówno tworzenia, jak i niszczenia. Nieprzemijającą historyczną zasługą narodu radzieckiego wobec ludzkości pozostanie to, że wysiłkiem swych robotników, inżynierów i uczonych przekreślił monopol USA na broń termojądrową i stworzył potęgę militarną w służbie pokoju, która pozbawiła imperializm szans na zwycięstwo w wojnie światowej oraz pozostaje głównym czynnikiem przeciwdziałającym imperialistycznej polityce agresji...

Wielka Rewolucja Październikowa wywiera dziś przemożny wpływ na losy świata. Jej idee przeobraziły życie narodów budujących nowy socjalistyczny ustrój. Ona utorowała drogę do niepodległości narodom uciemnionym przez imperializm. Jej dzieło wytycza drogę rozwoju całej ludzkości, jest źródłem nadziei i wiary w zwycięstwo pokoju, wolności i sprawiedliwości społecznej.

II

Obalając władzę obszarników i kapitalistów w Rosji oraz przekreślając zaborcze traktaty caratu, Rewolucja Październikowa utorowała drogę do niepodległego bytu państwowego po przeszło wiekowej niewoli narodowej.

W ogniu Rewolucji Październikowej zahartowały się internacjionali-

styczne więzi łączące od dziesięcioleci polski i rosyjski rewolucyjny ruch robotniczy. Zawsze będziemy dumni z tego, że tysiące rewolucjonistów polskich i polskie formacje wojskowe pod wzniosłym hasłem „Za Waszą wolność i naszą” walczyły wraz z partią Lenina na barykadach Października i na frontach wojny domowej...

W latach drugiej wojny światowej idea wspólnej walki zbrojnej, idea sojuszu z Krajem Rad nabrała fundamentalnego znaczenia dla egzystencji narodowej. Ta właśnie idea legła u podstaw koncepcji politycznej Polskiej Partii Robotniczej oraz wszystkich patriotycznych i demokratycznych sił walczącego narodu polskiego.

Związek Radziecki, wnosząc decydujący wkład do rozgromienia śmiertelnego wroga Polski — najeźdźcy hitlerowskiego, wsparł walkę narodu polskiego o wolność, o niepodległe państwo z granicami nad Bałtykiem, Odrą i Nysą Łużycką. W nowej sytuacji, powstałej dzięki zwycięstwu nad faszyzmem, polskie masy pracujące urzeczywistniły ideę ożywiającą wiele pokoleń bojowników o Polskę wolną i sprawiedliwą — ustanowiły w naszym kraju socjalistyczny ustrój społeczny...

Naród polski, który od wieków musiał stawiać czoła zaborczej ekspansji militarystyki niemieckiej, w sojuszu z ZSRR znajduje najskuteczniejszą zaporę wobec odwetowych zakusów imperializmu zachodniemieckiego. Dalszy wszechstronny rozwój Związku Radzieckiego i umocnienie jego potęgi zgodne są z najżywotniejszymi interesami Polski oraz sprawą pokoju i socjalizmu na całym świecie — podobnie jak niepodległość, suwerenność i rozwój Polski Ludowej zgodne są z najżywotniejszymi interesami Związku Radzieckiego, pokoju i postępu w Europie.

III

Witając zbliżającą się 50 rocznicę Wielkiej Październikowej Rewolucji Socjalistycznej, Komitet Centralny Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej w imieniu całej partii, mas pracujących i narodu polskiego przesyła gorące, braterskie pozdrowienia narodom Związku Radzieckiego, Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego i jej Komitetowi Centralnemu...

KC PZPR wzywa nauczycieli i wychowawców, aby krzewili w najszerszych kręgach młodzieży świadomość wagi i znaczenie dzieła Wielkiej Rewolucji Październikowej, aby umacniali przywiązanie młodzieży polskiej do socjalizmu...

Przewodnią myślą obchodów niech się stanie pogłębianie w całym naszym społeczeństwie zrozumienia szczególnej roli Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, Związku Radzieckiego i systemu socjalistycznego w dziejach ludzkości, wyższości socjalizmu nad kapitalizmem oraz decydującej wagi sojuszu i przyjaźni z ZSRR dla ugruntowania bezpieczeństwa i suwerenności Polski, dla zapewnienia pomyślnego, socjalistycznego rozwoju naszego kraju”.

*

Redakcja poświęca bieżący numer *Ruchu Pedagogicznego* w całości przedstawieniu najistotniejszych przeobrażeń, jakie pod tchnieniem Rewolucji dokonały się w oświatowym i pedagogicznym życiu wielkiego Kraju Rad. Szczególną uwagę zwróciliśmy na okres, kiedy rodziły się dopiero zręby nowego ustroju oświatowego, kiedy wprowadzano w życie podstawowe idee leninowskie, kiedy działali pierwsi rewolucyjni bohaterowie szkoły radzieckiej — N. K. Krupskaja, A. W. Łunaczarski, P. P. Błonski, A. S. Makarenko i inni. W artykułach F. F. Korolewa, B. Suchodolskiego i I. Szaniawskiego oraz w oryginalnych, przypomnianych wypowiedziach N. Krupskiej, A. Łunaczarskiego, P. Błonskiego znajdzie Czytelnik nie tylko informację o historycznych przemianach oświatowych w Związku Radzieckim, nie tylko interpretację i ocenę owych przemian, lecz także ów charakterystyczny klimat bohaterskiego, płodnego w skutki, rewolucyjnego okresu dziejów szkoły radzieckiej.

W numerze znajdzie również Czytelnik informację dokumentalną o ostatnich wydarzeniach, o zapowiedzi upowszechnienia 10-letniej szkoły ogólnokształcącej w ZSRR oraz o zasadniczych posunięciach, zmierzających do zwiększenia efektywności pedagogicznej i unowocześnienia szkolnictwa.

Redakcja wyraża nadzieję, iż numer niniejszy spotka się z życzliwym przyjęciem Czytelników i że okaże się pożyteczny w ich pedagogicznej i oświatowej działalności.

F. F. KOROLEW

POLITYKA OŚWIATOWO-KULTURALNA PAŃSTWA RADZIECKIEGO PO ROKU 1917

(Działalność A. W. Łunaczarskiego)¹

Żywe i burzliwe dzieje socjalistycznej kultury i oświaty związane są z osobą A. W. Łunaczarskiego. Stał on u źródeł potężnego ruchu kulturalnego, który zrodziła Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa i pod kierownictwem W. I. Lenina brał najaktywniejszy udział w budowie podstaw oświaty radzieckiej i kultury socjalistycznej.

A. W. Łunaczarski nierozzerwalnie związał się z tym bohaterskim okresem naszego kraju, kiedy to runęły wiekowe podstawy ustroju burżuazyjno-szlacheckiego, kiedy idee i hasła Socjalistycznej Rewolucji Październikowej pobudziły naród do wielkiego zrywu historycznego, kiedy wódz rewolucji W. I. Lenin ogłosił całemu światu: „Rozpoczęła się nowa epoka dziejów powszechnych. Ludzkość zrzuca z siebie ostatnią formę niewolnictwa: niewolnictwo kapitalistyczne, czyli najemne. Wyzwalając się z niewoli ludzkość po raz pierwszy przechodzi do prawdziwej wolności”².

W przełomowym momencie historii, oznaczającym początek rewolucyjnego przekształcenia społeczeństwa kapitalistycznego w socjalistyczne, zadania oświaty, kultury i wychowania mas stały się jednym z najbardziej aktualnych zadań politycznych i ideologicznych. Socjalizm trzeba było budować siłami ludzi wychowanych w starym społeczeństwie, ludzi — mówiąc słowami Lenina — zdemoralizowanych wiekami i tysiącleciami niewolnictwa, poddaństwa, kapitalizmu.

W praktyce życiowej urzeczywistniała się teoretyczna teza marksizmu, że rewolucja niezbędna jest nie tylko dlatego, iż w żaden inny sposób nie można obalić klasy panującej, lecz i dlatego, że klasa obalająca tylko dzięki rewolucji może zrzucić z siebie całą dawną podłość i stać się zdolną do stworzenia socjalistycznych podstaw społeczeństwa. Oczywiście, rewolucja kulturalna była w tym okresie podstawowym ogniwem rewolucji socjalistycznej. Oznaczała ona udostępnienie szerokim masom ludowym, a przede wszystkim młodemu pokoleniu, wszystkich źródeł wiedzy, nauki, sztuki, wychowania ludzi w duchu wielkich ideałów socjalizmu i ko-

¹ Zamieszczamy napisany specjalnie dla *Ruchu Pedagogicznego* artykuł prof. dra F. F. Korolewa, członka Akademii Nauk Pedagogicznych ZSSR, głównego redaktora czasopisma *Sowietskaja Pedagogika* (Red)..

² Por. W. I. Lenin: *Dzieła*. Książka i Wiedza, Warszawa 1956, tom 29, s. 300—301.

munizmu, gruntowne przekształcenie starych i stworzenie nowych instytucji naukowych i kulturalnych, zdolnych do realizowania wielkich zadań historycznych. Potrzebne było powołanie do życia nowych organizacji radzieckich i wyzwolenie sił społecznych, zdolnych do wykonania zadań kulturalnych i wychowawczych, wysuniętych przez rewolucję, a sformułowanych przez Partię Komunistyczną.

Szczególną rolę w rozwiązywaniu tych zadań w pierwszych latach rewolucji odgrywał Ludowy Komisariat do Spraw Oświaty, na którego czele stał A. W. Łunaczarski. Partia Komunistyczna, jej Komitet Centralny wysunęły Łunaczarskiego na stanowisko pierwszego Ludowego Komisarza Oświaty dlatego, że był on najbardziej ze wszystkich przygotowany do spełniania tej roli.

A. W. Łunaczarski posiadał ogromną wiedzę encyklopedyczną, był słynnym teoretykiem sztuki, oryginalnym pisarzem, naukowcem. Poznał on carskie więzienia, zesłanie, emigrację, aktywnie uczestniczył w rewolucjach lat 1905 i 1917. Przez swoją przedrewolucyjną działalność A. W. Łunaczarski był przygotowany do tego, ażeby kierować oświatą w Republice Radzieckiej.

Ludowy Komisariat do Spraw Oświaty zarządzał w tym czasie oświatą ludową (szkolnictwo ogólnokształcące, zawodowo-techniczne i wyższe), zagadnieniami nauki, prasy, kultury. Faktycznie rozstrzygał wszystkie problemy, które obecnie są rozwiązywane przez Ministerstwo Oświaty, Ministerstwo Wyższego i Średniego Szkolnictwa Specjalnego, Państwowy Komitet do Spraw Kształcenia Zawodowego, Ministerstwo Kultury, Państwowy Komitet do Spraw Kinematografii, Prasy i in.

Pierwszy Ludowy Komisarz Oświaty Republiki Radzieckiej A. W. Łunaczarski był jednym z wybitnych działaczy politycznych i państwowych nowego społeczeństwa i pozostał takim w pamięci współczesnych. Według wypowiedzi M. Gorkiego, W. I. Lenin kiedyś powiedział o Łunaczarskim: „Rzadko bogato obdarzona natura. Czuję do niego »słabość« — u kaduka, jakie głupie słowa, czuć słabość! Wiecie, lubię go — to wspaniały towarzysz!”. Wedle słów Krupskiej, W. I. Lenin wysoko cenił Łunaczarskiego za jego bezkompromisowość, za to, że zawsze i wszędzie występował jako bojownik rewolucji.

Wykształcenie encyklopedyczne A. W. Łunaczarskiego, jego demokratyzm, głęboką wiarę w rewolucję, w naród bardzo wysoko ceniły różne grupy inteligencji, których działalnością w pierwszych latach kierował Ludowy Komisariat Oświaty. Znany prawnik rosyjski, senator i akademik, przewodniczący sądu w sprawie W. Zasulicza, człowiek, który znał blisko wyższych dygnitarzy carskiej Rosji, A. F. Koni, mówił, że Łunaczarski to najlepszy z ministrów oświaty, jakich kiedykolwiek Rosja знаła.

Władza radziecka, powstała w rezultacie Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, jako rzeczywista władza ludowa, za jedno ze

swoich głównych zadań uznała zagadnienia oświaty, wykształcenia i wychowania mas pracujących, a przede wszystkim młodego pokolenia. Nic też dziwnego, że na stanowisko ludowego komisarza oświaty powołała ona jednego z wybitnych działaczy rewolucji socjalistycznej, człowieka o wysokiej i wszechstronnej kulturze.

Kornij Czukowski, wspominając piotrogrodzki okres działalności A. W. Łunaczarskiego, pisze: „W jego osobie władza radziecka już od pierwszej chwili swego istnienia zaprezentowała się nam, inteligentom okresu przedrewolucyjnego, w najbardziej uroczym uosobieniu. Imponowało nam odczytanie Anatola Wasiljewicza, jego wykształcenie, doskonała orientacja we wszystkich drogach i rozdrożach malarstwa światowego, jego obeznanie w zagadnieniach artystycznych i filozoficznych.

Trudno było sobie wyobrazić innego człowieka, który byłby tak wspaniale przygotowany do historycznej roli, jaką trzeba było odegrać w tamtych czasach. Rola była trudna i wymagała właśnie tych zdolności, którymi był on tak hojnie obdarzony. Był do tego potrzebny wszechstronny talent, temperament i takt — a nadto potrzebna była erudycja”³.

Wybitni uczeni radzieccy również byli dumni ze swego Ludowego Komisarza. W 1925 roku na sejsji jubileuszowej Akademii Nauk ZSRR, poświęconej 200-leciu jej istnienia, A. W. Łunaczarski wygłosił wspaniałe przemówienie. Z właściwym sobie talentem przedstawił on klasowy charakter nauki i jej poważną rolę w postępie światowym. Swoje przemówienie rozpoczął w języku rosyjskim, kontynuował w niemieckim, francuskim, angielskim, włoskim, a zakończył, zgodnie z tradycją akademicką, klasyczną łaciną. Cieszył się wielkim uznaniem wśród postępowych pisarzy, artystów, aktorów. Jedna z francuskich gazet tamtych czasów pisała, że A. W. Łunaczarski jest najkulturalniejszym i najbardziej wyształconym ze wszystkich ministrów oświaty Europy.

Prawie w każdej dziedzinie oświaty i kultury A. W. Łunaczarski dorównywał poziomem wiedzy najwybitniejszym specjalistom. Sfera jego zainteresowań była zadziwiająco wieloraka: napisał około półtora tysiąca artykułów na temat różnych zagadnień sztuki i literatury. Ogromną ilość prac poświęcił zagadnieniom wychowania, oświaty i nauczania.

W jego bogatej spuściźnie twórczej sporo zachowało swoje znaczenie również obecnie, wiele wejdzie do skarbnicy kultury socjalistycznej, do teorii i praktyki wychowania nowego człowieka, do teorii i historii literatury i sztuki. W tej bogatej spuściźnie spotykamy idee, myśli i twierdzenia, które świadczą o tym, że A. W. Łunaczarski kroczył do marksizmu-leninizmu, przezwyciężając trudności i przeszkody, często błędząc i myląc się. Tak więc pod wpływem klęski pierwszej rewolucji rosyjskiej zaczął zachwycać się „poszukiwaniem boga” i „bogotwórstwem”, przyłączył się do machistów, co niewątpliwie ujemnie odbiło się na jego poglądach filozo-

³ Por. „Ludi i knigi”, M. Gosudarstwiennoe izdatielstwo chudożestwiennoj literatury, 1960, str. 564.

ficznych, estetycznych i etycznych. W pewnym okresie Łunaczarski znalazł się również na pozycjach „wpieriodowstwa”⁴, co doprowadziło go do wystąpienia z partii. W 1917 r. powrócił do partii, lecz „grzechy” przeszłości często dawały znać o sobie. Stąd w okresie porewolucyjnym popełniał on też teoretyczne i praktyczne błędy w dziedzinie oświaty ludowej. Niemniej jednak jego wkład do oświaty radzieckiej i kultury socjalistycznej był ogromny. W niniejszym artykule przedstawimy w najbardziej ogólnych zarysach jedynie działalność A. W. Łunaczarskiego jako Ludowego Komisarza Oświaty.

A. W. Łunaczarski piastował stanowisko Ludowego Komisarza Oświaty przez dwanaście lat (i to jakich lat!). Pod kierownictwem Partii Komunistycznej, pod bezpośrednim kierownictwem W. I. Lenina wspólnie z komunistami, z postępową częścią nauczycielstwa zakładał on podwaliny oświaty radzieckiej. Z jego osobą związane jest powstawanie socjalistycznego systemu oświaty ludowej, tworzenie politechnicznej szkoły pracy, rozwój kształcenia zawodowego i szkolnictwa wyższego.

„Nie znam innego człowieka — mówiła N. K. Krupska — który mógłby uczynić tyle, ile zrobił dla oświaty ludowej w początkowym okresie, w latach walki o ustrój radziecki Anatolij Wasiljewicz”⁵.

Nieprzypadkowo wszyscy pracownicy oświaty odnosili się do niego z uczuciem głębokiego poważania i sympatii, widzieli w nim bojownika o socjalistyczną szkołę pracy, o nową pedagogikę, o oświatę dla ludu.

Zasadnicze wytyczne w sprawie budowy nowej, socjalistycznej szkoły zostały sformułowane przez partię jeszcze w okresie przygotowań do Rewolucji Październikowej.

W pracy W. I. Lenina „Materiały do rewizji programu partyjnego”, opublikowanej w czerwcu 1917 roku, w uchwałach kwietniowej Konferencji Partyjnej, w artykułach „Prawdy” została nakreślona linia polityczna partii w dziedzinie najważniejszych zagadnień oświaty ludowej. Pozwoliło to Ludowemu Komisarjatu Oświaty po zwycięstwie Rewolucji Październikowej stosunkowo szybko ustalić ogólne zasady, jakie powinny być lec u podstaw szkoły socjalistycznej.

Na trzeci dzień po utworzeniu Rządu Radzieckiego w „Odezwie Ludowego Komisarza do Spraw Oświaty” do ludności A. W. Łunaczarski pisał, że władza radziecka stawia sobie za zadanie organizację jednolitej, powszechnej i absolutnie świeckiej szkoły o kilku stopniach.

Przemawiając do delegatów III Zjazdu Rad w styczniu 1918 roku A. W. Łunaczarski wyczerpująco przedstawił program przebudowy szkoły. „Zamierzona zasadnicza reforma szkolnictwa we wszystkich jego dziedzinach — mówił on — powinna być przeprowadzona według określonego planu, z całą stanowczością i nieugiętością. Ani wydatki materialne, ani

⁴ Była to antybolszewicka grupa, której organizatorem był A. A. Bogdanow. Lenin mówił o niej, że są to mienszewicy „na opak” (przyp. tłum.).

⁵ Por. N. K. Krupska, *Pedagogiczeskije soczinienija*, t. 2, str. 655.

jakiegokolwiek inne trudności nie powinny stanowić przeszkody w realizacji tej tak wyjątkowo ważnej sprawy”⁶.

A. W. Łunaczarski odrzucał wszelką myśl o tym, ażeby w reorganizacji oświaty ludowej ograniczyć się tylko do łątania starego systemu, jednak jednocześnie przestrzegał przed zachwycaniem się różnymi utopiami, nie widział możliwości przeprowadzenia zasadniczej reformy szkoły natychmiast i w całej pełni. Przedstawiając istotę i zadania nowej szkoły oraz treść kształcenia, A. W. Łunaczarski mówił: „Szkoła powinna być szkołą pracy, nauczanie powinno nosić politechniczny, nie wąsko zawodowy charakter, jak to często nieprawidłowo się pojmuje; szkoła powinna być jednolitą; kształcenie powinno być powszechne i dostępne dla wszystkich, niezależnie od przynależności klasowej, dobrobytu materialnego lub innego przywileju”⁷. Podkreślając, że w perspektywie każde dziecko powinno mieć możliwość przejścia przez wszystkie szczeble wykształcenia, do wyższego włącznie, A. W. Łunaczarski widział potrzebę zapewnienia prawa przechodzenia od szkoły niższej do wyższej tym, którzy przejawiają szczególne zdolności lub talenty.

Najbliższe zadanie władzy radzieckiej polegało na zlikwidowaniu pozostałości feudalizmu, pańszczyzny, stanowości w systemie oświaty. Była to nieodłączna część bardziej ogólnego zadania — doprowadzenia do końca rewolucji burżuazyjno-demokratycznej w Rosji. Wraz ze śmiałymi i stanowczymi posunięciami w dziedzinie oświaty ludowej zostały zlikwidowane pozostałości pańszczyzny — stanowe, religijne, narodowościowe oraz inne przywileje i ograniczenia.

Od 25 sierpnia do 4 września 1918 roku odbył się w Moskwie I Wszechrosyjski Zjazd Oświatowy. Wystąpił na nim W. I. Lenin. Jego przemówienie oświetliło drogę walki o nowy, radziecki system oświatowy.

„Jedną ze składowych części tej walki, którą teraz tocymy — mówił W. I. Lenin — jest sprawa oświaty ludowej”. — Walka o szkołę — to walka o obalenie burżuazji.

„...Oświadczamy otwarcie, że szkoła oderwana od życia, oderwana od polityki — to fałsz i obłuda”⁸.

Występując na zjeździe z referatem na temat działalności Ludowego Komisarjatu Oświaty za okres 10 miesięcy (od października 1917 r.), A. W. Łunaczarski podkreślił, że wypracowanie „socjalistycznych podstaw wychowania nowego pokolenia oraz przekształcenie wszystkich instytucji naukowych i wychowawczych kraju w duchu umiłowania pracy” przebiegało w bardzo skomplikowanej i trudnej sytuacji. Dokonując podsumowania przeprowadzonej pracy powiedział on: „Zrzuciliśmy tylko śmieci, które ciążyły na szkole, wybawiliśmy ją jedynie od niektórych rzucających

⁶ Por. CGAOR, f. 1235 (WCIK), op. 2, jed. chr. 20, 1. 2

⁷ Por. CGAOR, f. 1235 (WCIK), op. 2, jed. chr. 20, 1. 3

⁸ Por. W. I. Lenin; Dzieła. „Książka i Wiedza”, Warszawa 1956 r.; tom 29, str. 76—

się w oczy potworności. Następnie powinniśmy przystąpić do rzeczywistej twórczej reformy szkoły”.

Przedstawiając w ogólnych zarysach zadania nowej szkoły, A. W. Łunaczarski przede wszystkim wyeksponował nauczanie przez pracę. „Pojmujemy pracę — powiedział on — jako przedmiot badania, tj. jako badanie techniki w całej rozciągłości; rozpatrujemy pracę również jako środek wychowawczy, ponieważ wiemy, że tylko poprzez pracę kolektywną możemy wykształcić cały szereg cech charakteru, niezbędnych do tego, ażeby jednostka była silną, o wielkich walorach osobistych. Traktujemy także pracę jako udział dzieci i młodzieży w ogólnym procesie pracy”⁹. Szczególnie wiele uwagi A. W. Łunaczarski poświęcał stronie naukowej procesu kształcenia w szkole — nauczaniu przedmiotów przyrodniczych i społecznych. Należne miejsce przeznaczał on również wychowaniu fizycznemu i estetycznemu.

Opracowanie projektu „Uchwały o jednolitej szkole pracy” — Ludowy Komisariat Oświaty uważał za jedno z najważniejszych osiągnięć całej swojej działalności. „Uchwała o jednolitej szkole pracy” określała zasady socjalistycznego systemu oświaty ludowej, wyznaczała kierunki zasadniczych zmian w zakresie całości życia szkolnego.

Potężne wezwanie największej w świecie rewolucji było zawarte, według słów N. K. Krupskiej, w napisanych przez A. W. Łunaczarskiego jesienią 1918 r. „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy”. W tym znakomitym dokumencie rewolucyjnym wysunięto nowe zadania w dziedzinie wychowania młodego pokolenia, zadania wychowania budowniczych nowego ustroju socjalistycznego. Określono w nim najbardziej charakterystyczne cechy i właściwości moralne, które powinien posiadać nowy człowiek. Podkreślona została w nim myśl, że przygotowując się do roli obywateli państwa, dzieci powinny możliwie wcześniej czuć się obywatelami swojej szkoły.

W latach 1918 — 1920, kiedy wszystkie rezerwy materialne i duchowe kraju były skierowane na zachowanie istnienia Państwa Radzieckiego, niemożliwe było stworzenie niezbędnych warunków dla realizacji powszechnego, obowiązkowego, bezpłatnego nauczania dzieci do 17 roku życia, jak tego wymagał program partii i „Uchwała o jednolitej szkole pracy”. Jak wykazało doświadczenie historyczne, dla przejścia do powszechnego obowiązkowego nauczania dzieci do 17 roku życia trzeba było dziesięcioleci. Rozwiązanie tego gigantycznego zadania kulturalnego staje się możliwe dopiero w okresie stopniowego przechodzenia do komunizmu, w oparciu o potężny wzrost ekonomiczny kraju.

W kwietniu 1919 r., a następnie w 1920 r. A. W. Łunaczarski wystąpił z deklaracją, w której podkreślił konieczność odbudowy i rozwoju niższego i średniego szkolnictwa zawodowego.

⁹ Por. Protokoły I Wsierossijskiego sjezda po narodnomu proświeszczeniu, izd. Narkomprosa, 1919.

W referacie „Jednolita szkoła pracy a kształcenie techniczne” mówi on, że starsi uczniowie powinni zapoznawać się z produkcją, jej organizacją, podstawowymi procesami, głównymi materiałami, lecz mimo to szkoły II stopnia powinny pozostać szkołami ogólnokształcącymi. Przeciwwstawiał się przekształceniu wszystkich szkół II stopnia na szkoły techniczne również ze względów praktycznych, ponieważ brak było wyposażenia i nauczycieli itd.

Krytykując propozycje O. J. Szmida¹⁰ i G. F. Grińko¹¹ w sprawie uzawodowienia szkół II stopnia, A. W. Łunaczarski mówił, że istota sporu tkwi nie w wieku, od którego trzeba rozpoczynać kształcenie specjalistyczne, lecz w tendencji. Przeciwwstawianie ogólnego wykształcenia wykształceniu technicznemu zrodziło się w społeczeństwie burżuazyjnym: z jednej strony występuje abstrakcyjny ideał harmonijnej osobowości, który praktycznie usiłowano urzeczywistnić jedynie w pewnych „nowych szkołach” przeznaczonych dla dzieci klas uprzywilejowanych, z drugiej wykształcenie techniczne, wąsko-specjalistyczne — dla przygotowania rąk do pracy. Łunaczarski nawoływał do umacniania szkoły II stopnia, rozwijania jej w kierunku politechnicznym, podkreślał konieczność wzbogacenia szkoły zawodowo-technicznej treściami politechnicznymi, mówił o perspektywie przejścia do jednolitego systemu kształcenia, do jednolitej przemysłowej szkoły pracy, w której wszystkie dzieci do 16 roku życia otrzymają ogólne przygotowanie zawodowe, a następnie wybiorą sobie zawód i zdobędą odpowiednie wykształcenie zawodowe.

Nietrudno zauważyć, że Łunaczarski wysuwał i rozważał te problemy, które niepokoją nas również obecnie, kiedy staramy się nakreślić perspektywę dalszego rozwoju systemu oświaty ludowej. Szczególnie należy wskazać na tę walkę, którą prowadził A. W. Łunaczarski na pierwszej naradzie partyjnej przeciwko O. J. Szmidowi, G. F. Grińko i ich zwolennikom, negującym konieczność ogólnego średniego wykształcenia, proponującym zburzenie do gruntu średniej szkoły ogólnokształcącej. Broniąc szkoły ogólnokształcącej A. W. Łunaczarski kierował się podstawowymi zasadami programu partii i tymi ideami, które rozwinął W. I. Lenin krótko przed naradą partyjną w październiku 1920 r. w swym znakomitym przemówieniu na III Zjeździe Komsomołu.

A. W. Łunaczarski wiele uczynił dla popularyzacji idei kształcenia politechnicznego w jego marksistowskim rozumieniu. Podkreślając niejednokrotnie konieczność łączenia nauczania z pracą produkcyjną oraz zaznajamiania uczniów klas starszych z naukowo-technicznymi podstawami produkcji, ostro krytykował wszelkie próby zamiany politechnizacji w rzemiosło lub w nauczanie zawodowe. W referacie na 7 posiedzeniu 3 sesji

¹⁰ O. J. Smidt: Przewodn. Główn. Komitetu do Spraw Kształcenia Zawodowego. Ludowy Komisariat Oświaty RFSRR.

¹¹ G. F. Grińko: Ludowy Komisarz Oświaty Ukraińskiej Socjalistycznej Republiki Radzieckiej.

WCIK¹² we wrześniu 1920 r. A. W. Łunaczarski mówił: „Nie możemy zrezygnować z zasady politechnizacji szkoły w ogóle. Nie oznacza to wcale, między innymi, że powinniśmy uczyć dzieci kilku rzemiosł i sposobów wytwarzania. Rozumiemy przez to, że trzeba ich uczyć produkcji, i to przemysłowej, w ten sposób, ażeby dać pojęcie o zasadach produkcji, o tym ogólnym, co leży u podstaw produkcji, oraz o głównych zmianach, które mogą mieć miejsce. Często słyszy się głosy, że lepiej znać jedno rzemiosło dobrze niż wiele, a źle. Jednak wybaczcie mi, są to głosy ludzi nie znających problematyki pedagogicznej”. Ten fragment przemówienia A. W. Łunaczarskiego spowodował uwagi W. I. Lenina, w których określona została istota kształcenia politechnicznego, a mianowicie, że zasada politechnizacji nie wymaga nauczania wszystkiego, lecz wymaga nauczania podstaw przemysłu w ogóle.

Wskazując na błędne pojmowanie kształcenia politechnicznego jako „powierzchnowości wiedzy technicznej i encyklopedyczności”, A. W. Łunaczarski bronił podstawowych zasad, ogłoszonych w deklaracji o jednolitej szkole pracy: przybliżenia szkoły do przemysłu i rolnictwa, oparcia się na pracy, zapoznawania z metodami najważniejszych form pracy, zróżnicowania szkół II stopnia w zależności od charakteru pracy.

Wielka Socjalistyczna Rewolucja Październikowa, dając w ręce klasy robotniczej władzę polityczną i kierownictwo całym życiem ekonomicznym potężnego państwa, wysunęła zadanie przygotowania wielkiej liczby kwalifikowanej kadry pracowników, techników, inżynierów, agronomów itp. na jedno z pierwszych miejsc w szeregu gigantycznych zadań przebudowy, które stanęły przed masami pracującymi Rosji.

W kwietniu 1919 r. Ludowy Komisarz Oświaty A. W. Łunaczarski opublikował deklarację w sprawie kształcenia zawodowego.

„Liczba inżynierów jest u nas znikoma... Ilość osób ze średnim wykształceniem technicznym jest rozpaczliwie niewystarczająca. Robotników kwalifikowanych jest także mało. Ogólny poziom wiedzy technicznej w Rosji jest nikły... Wśród szkół technicznych, szczególnie średnich — czytamy w deklaracji — istnieje pewna ilość wspaniale wyposażonych obiektów. Z przykrością jednak trzeba stwierdzić, że na skutek nieprawidłowo rozumianej zasady jednolitej szkoły pracy w niektórych miejscowościach, na prowincji, takie cenne dla nas szkoły zamykano pod pretekstem zamiany ich na jednolite szkoły pracy. Był to poważny błąd”¹³.

Końcowym etapem przebudowy systemu kształcenia zawodowego była druga sesja Rady Kształcenia Zawodowo-Technicznego, która odbyła się w październiku 1920 r. Na tej sesji A. W. Łunaczarski oponował przeciwko wczesnemu uzawodowieniu i przekształceniu szkół II stopnia w szkoły zawodowe. Podstawowy cel kształcenia zawodowego widział on w przy-

¹² WCIK — Wsierossijskij Centralnyj Iсполnitelnyj Komitet (przyp. tłum.).

¹³ Por. „Narodnoje proswieszczenije”, 10 maja 1919, nr 34.

gotowaniu specjalistów, znających doskonale swój zawód i rolę w społeczeństwie.

„W pojęciu marksisty ideałem człowieka — podkreślał A. W. Łunaczarski — jest człowiek pracy, uzbrojony we współczesną wiedzę, łączący w sobie pełne kwalifikacje robotnika z przygotowaniem do życia”¹⁴.

A. W. Łunaczarski zdawał sobie głęboko sprawę z tego, że szkoła jest organiczną częścią życia, że jej więź z życiem, z praktyką budownictwa socjalistycznego jest odbiciem w całej jej konstrukcji, stylu i w całości kształcie jej naukowo-wychowawczej pracy, istotnych potrzeb życia społecznego; w treści kształcenia jest odbiciem najważniejszych osiągnięć postępu naukowo-technicznego i kulturalnego; w systemie wychowania jest odzwierciedleniem nowych, socjalistycznych stosunków. Jednocześnie za jeden z głównych przejawów leninowskiej zasady powiązania szkoły z życiem uważał jej aktywny udział w komunistycznym przekształcaniu społeczeństwa. Rozpatrując dialektyczną formułę „szkoła i życie”, widział w niej mnóstwo wzajemnych oddziaływań, oznaczających wzrost wymagań życia względem szkoły, wychowania i kształcenia człowieka, a także coraz bardziej wzrastający wpływ szkoły na życie społeczne, na rozwój nauki, techniki, kultury, moralności, egzystencji.

W artykule „Socjologiczne przesłanki radzieckiej pedagogiki” A. W. Łunaczarski pisał: „Nadzwyczaj ważną jest idea udziału szkoły w życiu społecznym i pracy społecznie użytecznej — idea, którą tak mocno podkreślał Włodzimierz Iljicz i która ściśle związana jest z duchem wychowania przez pracę”¹⁵.

Podkreślał on jednocześnie, że sprawa nie dotyczy zwykłego udziału szkoły w życiu, lecz takiego, aby szkoła „mogła od samego początku zająć pozycję pobudzającą do pracy społecznej, sprzyjającą jej”. Według Łunaczarskiego rewolucyjny pedagog-marksista z największą dokładnością i obiektywizmem przeprowadza analizę otaczającego go środowiska po to, aby na nie możliwie skutecznie wpływać. Życie skupia w sobie różnorodne, sprzeczne ze sobą elementy, przeciwstawne w swym ukierunkowaniu społecznym. Obok postępowych elementów istnieje wiele przeżytków przeszłości, które wywierają ujemny wpływ na młode pokolenie. „Życie — pisał A. W. Łunaczarski — że tak powiem, miota dzieckiem, rzuca je na prawo i lewo, rzuca niekiedy także do tyłu. To sprawia właśnie, że wpływ życia jest chaotyczny. Odzwierciedlają się w nim braki przeszłości, obserwowane w rodzinie, bądź to na wpół domostrojowskiej¹⁶, bądź zbúrzzonej i zmiecionej przez wichurę rewolucyjną, bądź wiele innych przyczyn. Niestety i sama szkoła z trafiającymi się niekiedy nauczycielami

¹⁴ Por. „Więstnik proftechobrazowania”, 1920, nr 5—7, str. 3.

¹⁵ Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowaniu”, M., Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 399.

¹⁶ Domostroj — zbytek literatury ros. XVI w., określający normy życia rodzinnego, religijnego i społecznego. Nazwa ta stała się w Rosji synonimem konserwatyzmu i zacofania (por.: Mała encyklopedia powszechna, PWN, W-wa 1959 r.).

starego typu, z jej ubóstwem, z nie dopracowaną metodyką itd. niewiele różni się pod względem wychowania od swego środowiska. Jednak tak być nie powinno. Szkoła jako instytucja państwowo-wychowawcza wcześniej niż całe życie społeczne powinna być przeniknięta nowym duchem, powinna wznieść się ponad byt, z niej powinny promieniować siły wychowawcze. Szkoła powinna wyprostowywać te skrzywienia, którymi dziecko zostało obciążone przez życie”¹⁷.

W centrum uwagi A. W. Łunaczarskiego stale znajdowały się takie zagadnienia, jak budownictwo socjalizmu, system oświaty ludowej i związek kolejnych różnorodnych stopni wykształcenia — od początkowego do wyższego, treść kształcenia w szkole radzieckiej, zgodność jej z wymaganiami społeczeństwa, produkcji, rozwoju nauki i kultury, problemy wychowania nowego człowieka.

Szczególnie treściwie i dobitnie przedstawił on związek oświaty ludowej z budownictwem socjalizmu w swym referacie na XIII Wszecchrosyjskim Zjeździe Rad. Wskazał on w nim, że rewolucja wywalczyła prawo szerokich mas pracujących do oświaty, że rozwój oświaty ludowej jest fundamentem dalszego powodzenia rewolucji zarówno w sensie politycznym, jak i gospodarczym. W związku z polityką partii w zakresie uprzemysłowienia kraju myśl ta była przez A. W. Łunaczarskiego szczególnie silnie podkreślana. Poziom techniczny kraju polega nie tylko na mechanizacji, nie tylko na energii kinetycznej, którą on dysponuje; znajduje się on w mózгах, nerwach, rękach, w tym, co nasz naród może, potrafi i co czyni. Z tego punktu widzenia, według słów A. W. Łunaczarskiego, jest w pełni możliwa taka sytuacja, kiedy rozwój przemysłu, mechanizacji całego naszego kraju spotka się z brakiem dostatecznej liczby ludzi, którzy potrafią obsługiwać maszyny, że szkolnictwo nie potrafi przygotować inżynierów, techników, robotników, administratorów, personelu gospodarczo-ekonomicznego i w rezultacie powstanie dysharmonia między rozwojem przemysłu a brakiem kadry.

„Rozwój gospodarczy — pisał A. W. Łunaczarski — przewiduje nieuchronny wzrost umiejętności, wiedzy na wszystkich poziomach, szczeblach kultury ludowej i na odwrót; wpływają one wzajemnie na siebie. Dlatego jest absolutnie konieczne, ażeby plan rozwoju oświaty stanowił organiczną część planu naszego uprzemysłowienia”¹⁸.

A. W. Łunaczarski włożył wiele wysiłku w doprowadzenie systemu oświaty ludowej do zgodności z wymaganiami życia, z wymaganiami uprzemysłowienia kraju i kolektywizacji rolnictwa. Walczył o wzrost poziomu ogólnego wykształcenia, o rozwój nowych form szkolnych, o poszerzenie kształcenia średniego i wyższego. Właśnie w tym czasie kształ-

¹⁷ Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowaniu”, M., Wydawn. ANP RFSRR, 1958, str. 401.

¹⁸ Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowaniu”, M. Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 299.

cenie siedmioletnie stawało się masowe, szeroko została otwarta droga do szkoły średniej, wyrosła sieć wyższych zakładów naukowych. FZS¹⁹ (siedmioletka fabryczna), SzKM²⁰ (szkoła młodzieży wiejskiej), FZU²¹ fakultety robotnicze — oto drabina prowadząca młodzież robotniczo-chłopską do szkolnictwa wyższego, szkoła dla dorosłych — wszystko to w specyficznej formie włączało system oświaty ludowej do ogólnego planu budownictwa socjalistycznego.

Doskonaleniu systemu oświaty ludowej towarzyszyły istotne zmiany w zakresie treści kształcenia i wychowania na wszystkich szczeblach nauczania. W tworzeniu nowych treści kształcenia wiodąca rola przypadła A. W. Łunaczarskiemu. Wspólnie z N. K. Krupską uczynił on dużo dla podniesienia poziomu kształcenia w szkole radzieckiej, dla jego ukierunkowania ideowego. A. W. Łunaczarski nie ograniczał się przy tym do wypracowania nowych treści przedmiotów humanistycznych — literatury, historii, nauki o społeczeństwie. Przejawiał on również wielką aktywność w poszukiwaniu dróg istotnych zmian treści i metod nauczania przedmiotów przyrodniczych w szkole. W okresie 12 lat pełnienia funkcji Ludowego Komisarza Oświaty nie przestawał walczyć o wiedzę prawdziwie naukową, o jej skuteczność i życiowość, o związek nauki z pracą, z praktyką budownictwa socjalistycznego. Troszcząc się o teraźniejszość, szeroko wykorzystując spuściznę przeszłości, zawsze miał on na uwadze przyszłość. W referacie „Przyrodznawstwo a marksizm” A. W. Łunaczarski z właściwą sobie wnikliwością uzasadnił punkt widzenia materializmu dialektycznego na nauczanie przyrodznawstwa. Polemizując z przyrodnikami leningradzkimi, którzy nie doceniali związku nauk biologicznych z życiem, A. W. Łunaczarski udowodnił, że przyrodznawstwo jako nauka czysta, oderwana od rzeczywistości, od przyszłości, jest światopoglądem próżniaków, światopoglądem społeczeństwa, w którym nie wszyscy pracują, w którym znajdują się „dostojni pasażerzy”, nie rozumiejący istotnych procesów pracy fizycznej, myślący „o świecie źle, w sposób zacofany, scholastyczny”²².

W pełnej zgodności z wymaganiami W. I. Lenina, przedstawionymi w artykule „O znaczeniu wojującego materializmu”, A. W. Łunaczarski postawił zagadnienie rewizji nauczania wszystkich dyscyplin w duchu materializmu dialektycznego i historycznego. „Nasza kadra naukowa — pisał on — dopiero co się tworzy i kształtuje, jeszcze nie przeanalizowała ona w pełni całego ogromu nauk z pozycji marksizmu, lecz fakt ten nie zwalnia nas z obowiązku wypełniania tego zadania; nie możemy zgodzić się z tym, aby przekazywać naukę w takiej formie, w jakiej czyni to burżuazja... Oto dlaczego przed nami powstało zadanie przejrzenia zakresu treści wiedzy, jaką dają instytucje szkolne i naukowe we wszystkich

¹⁹ Fabryczno-zawodskaja siemiletka, ²⁰ Szkoła krestiaanskoj młodzieży, ²¹ Fabryczno-zawodskoje uczennicestwo.

²² Por. „Narodnoje proswieszczenie”, 1929, nr 5.

dziejzinach, a w szczególności w nauce o społeczeństwie, gdzie moglibyśmy otrzymać w spuściznie tylko zupełne kłamstwo polityczne, czysty falsyfikat”²³.

W szkole budującego się socjalizmu, pisał A. W. Łunaczarski, powinniśmy nie tylko oczyścić wiedzę „ze wszystkich niematerialistycznych domieszek, lecz oprócz tego jako cenną część nauki powinniśmy wprowadzić prawdziwą wiedzę o społeczeństwie i człowieku, to jest marksizm. Szkoła, jak i cały system oświaty ludowej, stawia sobie za cel nie tylko dać odpowiednie wykształcenie, lecz, w miarę możliwości, oddziaływać również wychowawczo”²⁴.

Rozpatrując kształcenie, nauczanie i wychowanie jako części składowe jednolitego procesu pedagogicznego, A. W. Łunaczarski dogłębnie przeanalizował je, dopatrując się w każdej z nich czegoś specyficznego i swoistego. Wniósł on znaczny wkład w opracowanie teorii wychowania, odkrył cele wychowania, naukowo uzasadnił ideał człowieka przyszłości, nakreślił podstawowe drogi kształtowania nowego człowieka. Człowiek przyszłości — to harmonijnie rozwinięta osobowość, piękny człowiek, na którego przyjemnie patrzeć i który sam odczuwa radość z tego, że żyje. Rozwój siły fizycznej i piękna osiąga się przez wychowanie fizyczne, które „powinno doprowadzić materiał ludzki, skrzywdzony i okaleczony życiem, zdemoralizowany dziedzicznością, do rozwoju właśnie takiego wzorca” — pisał A. W. Łunaczarski²⁵.

Równoległe z rozwojem i wychowaniem fizycznym powinno postępować wychowanie umysłowe, estetyczne i moralne. Kogo można nazwać człowiekiem umysłowo wykształconym? — zapytuje się A. W. Łunaczarski. I odpowiada: tego, kto zna podstawy wszystkich nauk i sztuk pięknych, posiada swoją specjalizację, którą zna doskonale, a o wszystkim innym twierdzi: nic, co ludzkie nie jest mi obce. „Człowiek, który zna podstawy i rezultaty zarówno w dziedzinie techniki, medycyny, prawa, historii itd., jest naprawdę wykształconym człowiekiem. On rzeczywiście zmierza do ideału wszechwiedzy, lecz nie w ten sposób, ażeby powierzchownie ślizgać się po wszystkim. Powinien on mieć swoją specjalizację, powinien znać swoją dziedzinę, lecz jednocześnie interesować się i umieć wejść do każdego innego kręgu wiedzy”²⁶.

W twórczości A. W. Łunaczarskiego jest wiele cennych wypowiedzi na temat wychowania moralnego. Prawdziwe wychowanie moralne jest możliwe tylko w społeczeństwie socjalistycznym, gdzie wszyscy pracują, gdzie każdy pracuje nie po to, aby ktoś wykorzystywał jego pracę, lecz po to,

²³ Por. A. W. Łunaczarski, Zadaczi kursow zawiedujuszczich okružnymi otdielami narodnogo obrazowanija, „Piedagogičeskaja kwalifikacija”, 1929, nr 2, str. 4.

²⁴ Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowanii”, M. Wydawn. ANP RFSRR, 1958, str. 401.

²⁵ Por. „Problemy narodnogo obrazowanija”, Zbiór art. M., Wydawn. „Rabotnik prosiewszčenija”, 1923, str. 9.

²⁶ Tamże, str. 10.

ażeby wnieść swój wkład do ogólnego dobra; „tylko tam człowiek może otworzyć swoje serce” i przestać mówić, że jest samotny.

Rewolucja socjalistyczna stwarza warunki dla wszechstronnego rozwoju wszystkich duchowych i fizycznych sił człowieka. „Rewolucja ta jest rewolucją rozumu ludzkiego, rewolucją wielkiej miłości nie tylko wobec tych, którzy są obecnie okaleczeni — pisał A. W. Łunaczarski — lecz również wobec tych naszych synów i wnuków, których kochamy za to, że znajdujemy w nich takich ludzi, jakimi chcielibyśmy być, lecz sami, niestety, nie możemy już nimi zostać”²⁷. Nasi potomkowie będą „dziesięciokrotnie mądrzejsi, szczęśliwsi, piękniejsi i bogatsi” od nas.

A. W. Łunaczarski, podobnie jak N. K. Krupska, podkreślał, że cel nasz — wychowanie wszechstronnie przygotowanych budowniczych społeczeństwa komunistycznego — nie jest naszym subiektywnym życzeniem, bezpodstawną konstrukcją spekulatywną. Nasz cel wychowania odzwierciedla obiektywnie zachodzące procesy w społeczeństwie socjalistycznym. Zawiera on cele klasy robotniczej, budującej komunizm i reprezentującej interesy całej postępowej ludzkości.

Proces pedagogiczny, według słów A. W. Łunaczarskiego, to również proces pracy i dlatego trzeba wiedzieć, do czego zmierza się i co chce się osiągnąć. „Jeżeli złotnik zepsuje wyrób ze złota, to złoto można przetopić. Jeżeli zostaną uszkodzone drogocenne kamienie, idą na złom, lecz największy brylant nie może być oceniony w naszych oczach drożej niż narodzony człowiek. Zepsucie człowieka jest albo wielkim przestępstwem, albo ogromną winą bez winy. Nad tym materiałem trzeba pracować dokładnie, zawnazas określał, co się pragnie stworzyć z niego”²⁸.

Szczególną uwagę poświęcił A. W. Łunaczarski problemowi wychowania kolektywnego. Należy zauważyć, że pedagodzy nierzadko o tym zapominają, stwierdzając, iż problemy kolektywu i jednostki były w pierwszym rzędzie przedmiotem rozważań N. K. Krupskiej i A. S. Makarenki. Jednak A. W. Łunaczarski zawsze miał w polu widzenia problem kolektywu i jednostki, problem wychowania kolektywnego. W referacie „Zadania wychowawcze szkoły radzieckiej” na naradzie wykładowców przyrodznawstwa A. W. Łunaczarski mówił: „Chcemy wychować człowieka, który byłby kolektywistą naszych czasów, który żyłby życiem społecznym w większym stopniu niż osobistymi sprawami”.

Nie oznacza to, że trzeba odrzucić troski o zaspokojenie potrzeb osobistych, lecz potrzeby osobiste powinny być włączone do potrzeb życia kolektywnego. „Trzeba — pisał on — ażebym na gruncie kolektywnym właściwości człowieka osiągały pełny rozwój — jest to gwarancja szerokiego podziału pracy w społeczeństwie. Tylko zróżnicowane społeczeństwo, skła-

²⁷ Por. „Problemy narodnego obrazowania”, zbiór artykułów M., wyd. „Rabotnik proswieszczenija”, 1923, str. 13.

²⁸ Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowanii”, M., Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 443.

dające się z poszczególnych osobowości, dzielące się na wyraźne indywidualności, reprezentują rzeczywiście prawdziwie kulturalne, bogate społeczeństwo. Stadna jednostka łatwo podporządkowuje się wszelkiemu bonapartyzmowi, wodzostwu. Człowiek stadny nie może krytycznie podchodzić do tego, co przed nim stawia życie". A. W. Łunaczarski niejednokrotnie powracał do problemu — kolektyw i jednostka, ażeby rozwiązać go z marksistowskiego punktu widzenia. Jego podstawowa myśl polegała na tym, że kolektyw i jednostka wzbogacają się wzajemnie, że tylko wyraźnie określone indywidualności tworzą kolektyw twórczy, a ten ostatni zapewnia rozwój jednostki.

A. W. Łunaczarski często stawiał zagadnienie wychowania przez pracę i podchodził do niego dwojako. Uważał, że proces nauczania w szkole radzieckiej powinien charakteryzować się nie jednostronnym przyswajaniem wiedzy i umiejętności z książki lub słów nauczyciela, lecz rzeczywistym udziałem dziecka w tym przyswajaniu obejmującym określone trudności natury teoretycznej i praktycznej. W naszym systemie ogólnokształcącym — według słów A. W. Łunaczarskiego — eksponujemy głęboką realną treść, a nie formalną stronę zagadnienia, nie tylko przyswajanie form racjonalnej pracy umysłowej, ale i racjonalnej pracy fizycznej, która obecnie w swej formie najwyższej jest pracą fabryczną, pracą przemysłową. Szkoła pracy powinna dać dziecku, młodzieży wiedzę politechniczną, tj. przyswojenie na kilku przykładach podstawowych źródeł, podstawowych praw, podstawowych procesów współczesnej, udoskonalonej i naukowo zorganizowanej pracy²⁹.

Wiele uwagi poświęcał A. W. Łunaczarski zagadnieniu aktywizacji procesu nauczania w szkole radzieckiej. Radził on stale przysposabiać uczniów do pracy, wyposażać ich w umiejętności samodzielnego poznawania rzeczywistości w tej całej różnorodności. Według niego, szkoła powinna rozbudzić u swych wychowanków potrzebę samokształcenia. Jednak potrzeba ta może się zrodzić tylko na zasadzie aktywizacji pracy naukowej w szkole, poprzez żywe, aktywne postrzeganie rzeczywistości. Domagając się rozwoju samodzielności uczniów w ich różnorodnej działalności, A. W. Łunaczarski ani na minutę nie zapomniał o kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania.

Szczególną uwagę zwracał A. W. Łunaczarski na wychowanie estetyczne. „Czy będziecie szewcem lub profesorem chemii — pisał on — jeżeli dusza wasza nie będzie wrażliwa na jakąkolwiek ze sztuk — oznacza to, że jesteście potworem...”³⁰. Wychowanie estetyczne A. W. Łunaczarski rozpatrywał jako część organiczną wychowania komunistycznego i był ideowym propagatorem wychowania estetycznego w szkole.

²⁹ Por. A. W. Łunaczarski, „O narodnom obrazowaniu”, M., Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 449.

³⁰ Por. „Problemy narodnogo obrazowanija”, Zbiór artykułów, M. Wyd. „Rabotnik proswieszczenija”, 1923, str. 11.

Już w „Podstawowych zasadach jednolitej szkoły pracy” napisano, że przez wychowanie estetyczne rozumie się nie nauczanie jakiejś uproszczonej sztuki dziecięcej, a systematyczny rozwój narządów zmysłowych i twórczych zdolności dzieci, że naukowe wychowanie przez pracę, pozbawione estetycznego elementu, „byłoby bezduszne”. Wychowanie estetyczne, według A. W. Łunaczarskiego, powinno od dziecięcych lat przyzwyczajając do prawidłowej recepcji dzieła sztuki, twórczości artystycznej, sztuki pięknej w ogóle i życia przyrody, uczyć estetycznego rozkoszowania się zarówno produktami talentu ludzkiego, jak i przyrodą, zjawiskami życia ludzkiego, które noszą w sobie „piękne i jasne odbicie”.

A. W. Łunaczarski rozpatrywał sztukę jako potężny środek kształtowania nowego człowieka i przypisywał jej szczególną rolę w wychowaniu estetycznym. Mówił on, że nie ma takiego rodzaju sztuki, która nie mogłaby być wykorzystana po to, aby rozwijać smak u ludzi, ażeby wyzwalać w nich radość życia i przekazywać im głosem sztuki, który jest szczególnie zrozumiały, te „wielkie prawdy, które są dla nas słońcem”.

Podkreślając estetyczne ukierunkowanie całego procesu wychowania i nauczania w szkole radzieckiej, mówił on, że nawet stolarstwo i ślusarstwo, którego uczymy w szkole, powinno uwzględniać nie tylko przygotowanie do pracy, lecz i kształtowanie szlachetnego człowieka, który „potrafi pięknie budować życie”.

Szczególnie wysoko cenił Łunaczarski rolę literatury pięknej w wychowaniu estetycznym. Przejawiał się w tym nie tylko wybitny talent krytyka literackiego, lecz i subtelne uczucie pedagoga, który głęboko rozumiał znaczenie literatury pięknej w kształtowaniu człowieka. Naturalne przeznaczenie człowieka A. W. Łunaczarski widział w tym, ażeby być pięknym duchowo i fizycznie, być wolnym i szczęśliwym twórcą nowego życia.

Do problemu estetycznego wychowania Łunaczarski podchodził z pozycji nie tylko znawcy sztuki — komunisty, lecz i z pozycji marksistyczno-pedagoga.

A. W. Łunaczarski postawił przed szkołą radziecką zadanie nauczania dzieci, znajdowania piękna w samym życiu, w nauce, w pracy, w zachowaniu się człowieka, przyzwyczajania od wczesnych lat do prawdziwego piękna, tworzenia piękna i nietolerowania tego, co brzydkie. Wyposażając uczniów w wiedzę, nawyki i umiejętności estetycznego poznawania świata, szkoła powinna jednocześnie sprzyjać rozwojowi ich twórczych sił i zdolności.

A. W. Łunaczarski podkreślał, że uczniów, szczególnie klas starszych, należy koniecznie zapoznawać z tymi skarbami sztuki, które nagromadziła postępową ludzkość. Jedno z pierwszych miejsc wyznaczał on badaniu literatury jako sztuki, w całej pełni odzwierciedlającej estetyczne ideały epoki. Wielkie znaczenie przypisywał on również teatrowi, dramatyzacji, przedstawieniom dziecięcym. Sam był inicjatorem stworzenia pierwszego teatru dziecięcego. Przy jego bezpośrednim udziale zostały

wypracowane wymagania pedagogiczne w stosunku do teatrów dziecięcych. Wychowawcze znaczenie muzyki i śpiewu we wszechstronnym rozwoju osobowości było przez A. W. Łunaczarskiego podkreślane nieustannie. Zainteresowanie budzą jego wypowiedzi o roli rysunku, kreślarstwa, modelowania w rozwoju umiejętności wnikania przez dzieci w świat rzeczy i zjawisk, spostrzegania piękna w życiu, przyrodzie, sztuce.

Wiele uwagi poświęcał A. W. Łunaczarski opracowaniu problemu wychowania fizycznego. Pisał on, że bez prawidłowego stosowania higieny w rozwoju dziecka, bez zorganizowanej odpowiednio kultury fizycznej i sportu, bez pracy nigdy nie będziemy mieli zdrowego pokolenia. Nie można wychować dobrego, zdolnego do pracy pokolenia, jeżeli będzie ono miało zwiotczałą muskulaturę, nie rozwinięty naleźycie kośćec, słabe serce.

Broniąc idei jednolitej szkoły, idei wykształcenia ogólnego dla wszystkich, Łunaczarski występował przeciwko pojmowaniu jednolitości szkoły jako pełnej unifikacji kształcenia. Przypomnił o konieczności rozwijania upodobań i zainteresowań ucznia. Właśnie w związku z tym niejednokrotnie podnosił problem polifurkacji kształcenia, tj. stworzenia takiego planu nauczania, który zapewniłby każdemu dziecku możliwość zaspokojenia jego indywidualnych właściwości i zainteresowań.

„Na przykład — mówił — człowiek posiada niewątpliwie upodobanie do literatury i sztuki, do historii, nauk humanistycznych, natomiast mniejsze przejawia zainteresowania techniką, naukami przyrodniczymi. Nie możemy dopuścić do ukształtowania się postawy niechęci do uczenia się matematyki, fizyki, chodzenia do fabryki, do warsztatu. Nie możemy pozwolić na to, aby powodowany młodzieńczym kaprysem uczeń uchylał się od obowiązku wszechstronnego wykształcenia, które mamy jemu dać, lecz z drugiej strony nie możemy go właczać na siłę w określone ramy. Byłoby to największą tyranią i odstępstwem od zasady indywidualizacji, o której mówimy”³¹.

Wysuwając ideę zróżnicowanego nauczania, Łunaczarski nieprzerwanie podkreślał potrzebę jedności zakresu i treści ogólnego wykształcenia wszystkich uczniów. Polifurkacja planów nauczania nie znosiła tej jedności, a stwarzała tylko dodatkowe możliwości zaspokojenia indywidualnych zainteresowań uczniów. Łunaczarski uważał, że mistrzostwo pedagoga na tym właśnie polega, ażeby znaleźć właściwy stosunek między jednolitymi wymaganiami szkoły, a indywidualnymi właściwościami uczniów.

A. W. Łunaczarski walczył wytrwale przeciwko wszelkim próbom pomniejszania roli szkoły w systemie wychowania komunistycznego, jej roli w postępie społecznym i kulturalnym kraju. Walczył przeciwko zamianie szkoły na dom dziecka, przeciwko likwidacji szkoły średniej, przeciwko roztopieniu się szkoły w życiu. Znacznie wcześniej, jeszcze przed uchwałą

³¹ Por. „Narodnoje proswieszczenie”, 1919, nr 6—7, str. 115.

KC WKP (b) o szkole z 5 września 1931 r., w której została zdyskredytowana antyleninowska teoria obumierania szkoły, występując na poszerzonym posiedzeniu Kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty (grudzień 1928 r.), mówił on: „U tow. Szulgina niewątpliwie występuje szkodliwe odchylenie polegające na negowaniu roli szkoły. Wydaje się mu, że szkoła sama w sobie jest wytworem burżuazji... Tow. Szulgin, negując znaczenie szkoły, zdradza, iż zachorował na dziecięcą chorobę proletkultu...”³².

Charakteryzując antyleninowską treść teorii obumierania szkoły, A. W. Łunaczarski mówił: „Zdarzyło się to, co często bywa: chcieliśmy zdać sobie sprawę z prawdziwego niebezpieczeństwa, które wynika ze starych nawyków pedagogicznych i które przeszkadza nam włączyć się do procesu rewolucyjnego. Lecz podkreślając to rzeczywiste niebezpieczeństwo jako wpływ minionych czasów, często — jak mawiał Lenin — »przesolamy«. Oto i tow. Szulgin »przesolił« zarówno w tonie, jak i w swoich twierdzeniach. Nasze zadanie polega na tym, ażeby zrozumieć szkołę w jej specyfice oraz nie zmieniając tej specyfiki, jak również nie negując jej ogromnego znaczenia, włączyć ją do całego frontu rewolucyjnego, uczynić z niej jeden z najważniejszych odcinków bojowych w tym rewolucyjnym natarciu”³³.

Jako Ludowy Komisarz Oświaty, A. W. Łunaczarski wiele czasu poświęcił sprawie oświaty, budownictwu radzieckiej szkoły pracy, rozwojowi kształcenia zawodowego, reformie szkoły wyższej. Będąc niezmiernie obciążonym odpowiedzialną pracą państwową, znajdował jednak czas (często kosztem swoich sił fizycznych i duchowych) dla poważnych badań teoretycznych w dziedzinie literatury i sztuki. Świat ten zawsze był bardzo bliski i drogi A. W. Łunaczarskiemu. Sam był artystą w najwyższym i najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu. W swoich licznych książkach, artykułach, wystąpieniach z właściwym sobie talentem i przejęciem nawiątywał zagadnienia sztuki i literatury. Pozostawił on cenne prace o rzeźbie antycznej, poświęcił cudowne strony architektury gotyckiej, sławił malarstwo epoki Odrodzenia, z głęboką kompetencją pisał o francuskiej tragedii klasycznej i o najlepszych pomnikach sztuki grawerskiej. Jego książki, opisy, artykuły z zakresu historii zachodnioeuropejskiej i rosyjskiej literatury, wspaniałe szkice, poświęcone rosyjskim i europejskim pisarzom stanowią najcenniejszy fundament naszego literaturoznawstwa. A. W. Łunaczarskiego można bez przesady nazwać uniwersalnym znawcą kultury pierwszej połowy XX w. i wybitnym historykiem radzieckiej sztuki i literatury.

Przez wszystkie dzieła sztukoznawcze i literaturoznawcze A. W. Łunaczarskiego czerwoną nicią przewija się namiętnie przekonanie o pełnym

³² Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowaniu”, M. Wyd. ANP RFSRR, 1958, str. 463.

³³ Por. A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowaniu”, M. Wyd. ANP RFSRR, 1958 r., str. 464.

zwycięstwie ideałów Wielkiej Socjalistycznej Rewolucji Październikowej, ideałów socjalizmu i komunizmu. Ażeby stać się płomiennym, przekonującym rzecznikiem kultury socjalistycznej, A. W. Łunaczarski musiał przezwyciężyć niemało przeszkód, takich jak zachwywanie się ideami machistowskimi oraz zrodzoną dzięki tym zachwytom niekonsekwencję poglądów filozoficznych i teoretyczno-estetycznych. Gwoli sprawiedliwości należy jednak podkreślić, że już we wczesnych jego pracach przebiegały sobie wytrwale drogę marksistowskie myśli i twierdzenia.

Charakteryzując estetyczne poglądy A. W. Łunaczarskiego, A. A. Lebediew pisze: „Sprzeczność twórczej pozycji wczesnego Łunaczarskiego brzemienne jest w odkrycia nowych twórczych perspektyw. Nie jest ona amorficzna, jej wewnętrzna struktura jest dostatecznie jasna. W istocie rzeczy, właśnie w tym czasie Łunaczarski formułuje takie najbardziej kardynalne w całej jego marksistowskiej estetyce problemy, jak: »jednostka i społeczeństwo«, »inteligencja i naród«, »artysta i masy«, i dalej: »teoria i praktyka«, »słowo i czyn«, »światopogląd i twórczość«, »sztuka i polityka«, »realizm i romantyzm«. W pewnych wypadkach A. W. Łunaczarski już daje rozwiązanie niektórych z nich, chociaż ujęcie ich jeszcze jest fałszywe”³⁴.

Począwszy od pierwszego swojego wielkiego artykułu „Moris Maeterlinck” (1902), A. W. Łunaczarski brał, według słów N. Trifonowa, „pod obrzwał w dekadenco-modernistycznej sztuce nie tylko jej »mystyczną kokieterię«, »ducha cmentarnego«, zwyrodniałą hipertrofię indywidualistycznego »ja«, ale także dążenie do wszelkiej ekstrawagancji formy, od »brząkadełek i grymasów przesadnie wypracowanego stylu« do krzykliwego dziwactwa, celowej nielogiczności, sztuczności. Z zabójczą ironią pisał on o dekadencjach artystach, którzy »każde dziwactwo swojej chorobliwie poplątanej myśli przyprawiają różnymi korzennymi sosami«, strojąc na wyścigi miny, ażeby zwrócić na siebie uwagę publiczności: »A to ja, to ja! Popatrz na mnie o publiczności! Jestem jeszcze niezwykle smutny. Jestem jeszcze niesłychanym wariatem!«”³⁵.

Wiele i nader owocnie pracował A. W. Łunaczarski jako znawca sztuki i literatury w okresie porewolucyjnym. Walka o stworzenie nowej sztuki przebiegała w nadzwyczaj skomplikowanych warunkach, w sytuacji olbrzymich przemian w kraju. Rewolucja zrodziła roztargnienie i rozdrażnienie w środowisku artystów i pisarzy. W otwartym liście do A. W. Łunaczarskiego Wszechrosyjski Związek Pisarzy, wyrażając nastroje opozycyjnie nastawionej inteligencji, przepowiadał: „Rosyjska literatura przestaje istnieć. Ze zjawiska o światowym znaczeniu przekształciła się w zjawisko o znaczeniu lokalnym”. Charakteryzując skomplikowaną dla literatury i sztuki sytuację tamtych lat, A. W. Łunaczarski mówił, że

³⁴ Por. „Estietičeskije wzglady A. W. Łunaczarskiego”, Zarys, M. Wyd. „Iskusstwo” 1962, str. 41.

³⁵ „Oktiabr”, 1963, nr 6, str. 194.

w Rosji nastąpił taki przewrót, jaki nie ma miejsca w żadnym innym kraju, że tu, jak po trzęsieniu ziemi, wszystko wygląda inaczej, naokoło ruiny, lecz nowe życie burzliwie zrywa się zewsząd. „Już wcześniej mogliśmy przewidywać to — mówił A. W. Łunaczarski w jednym ze swych wystąpień — że w epoce gwałtownego przełomu, kiedy cała klasa, władająca szerokimi środkami, kierująca społeczeństwem, określająca w znacznym stopniu jego życie duchowe, odchodzi i umiera i kiedy nowa klasa wstępuje na plan pierwszy — że w takich warunkach świat artystyczny nie może pozostać wolny od chaosu, nie może nie przeżyć bardzo gwałtownej burzy, doprowadzającej nawet niektóre indywidualności wprost do zagłady”³⁶.

W 20—30-tych latach A. W. Łunaczarski wydał cały szereg wybitnych prac z historii filozofii, sztuki, literatury — rosyjskiej i zachodnioeuropejskiej. Do nich można zaliczyć: referat „Etyka i estetyka Czernyszewskiego przed sądem współczesności” (1928), artykuł „Plechanow jako znawca sztuki i krytyk literacki” (1929—1930), „Baruch Spinoza i burżuazja” (praca przygotowana z okazji jubileuszu 300-lecia wielkiego filozofa), artykuł „Goethe i jego czas” (napisany w setną rocznicę śmierci Goethego), świetne artykuły „Puszkin i krytyka” (1931—1932), „Heine — myśliciel”, „Richard Wagner” i in.

Ogromne znaczenie posiadały prace A. W. Łunaczarskiego o rewolucyjnych demokratkach — Hercenie, Bielinskim, Czernyszewskim, Gogolu, Dostojewskim, Turgieniewie, Niekrasowie, L. Tołstoj, Czechowie, Błoku, Briusowie.

Nieocenione są zasługi A. W. Łunaczarskiego na polu popularyzacji najlepszych wzorców sztuki klasycznej Zachodu. Wśród krytyków rosyjskich zajmuje on jedno z pierwszych miejsc w prawidłowej ocenie takich pisarzy, jak R. Rolland i H. Barbusse. Napisał on ciekawe artykuły o twórczości B. Shawa, H. Ibsena i innych wspaniałych pisarzy. Stworzył on szereg niezapomnianych literackich portretów Swifta, Prousta, Tomasa Hardy'ego, Flauberta, Mérimée'go i wielu innych klasyków sztuki obcej³⁷.

A. W. Łunaczarski zapoznał czytelnika i widza radzieckiego z najlepszymi wzorami klasycznej i współczesnej sztuki plastycznej. Jego artykuły o Renoirze, Cezanne, Picassie zachowały swoje znaczenie do chwili obecnej.

Szczególne zainteresowanie budzą wystąpienia A. W. Łunaczarskiego na temat teorii muzyki i historii kultury muzycznej. Jego artykuły o Wagnerze i Rimskim-Korsakowie, o Czajkowskim i Beethovenie, o Szopenie i Szubercie wprowadzają czytelnika w świat muzyki klasycznej. Napisał również szereg artykułów na temat palących zagadnień rozwoju radzieckiej kultury muzycznej.

³⁶ Por. „Statii ob iskusstwie”, M L, Wyd. „Iskusstwo”, 1941 str. 470.

³⁷ Patrz: N. Byczkowa, A. Lebiediew, Pierwyj Narkom Proswieszczenija, M. Gospolitizdat, 1960, str. 32.

We wstępie do Zbioru Dzieł A. W. Łunaczarskiego czytamy, że A. W. Łunaczarski jako znawca sztuki łączył w sobie kompetencje teoretyka sztuki, historyka rosyjskiej i zachodniej literatury, teatru, kina, muzyki, malarstwa, rzeźby, architektury, aktywnie działającego krytyka artystycznego, recenzenta teatralnego, sprawozdawcy filmowego; doskonała znajomość języków słowiańskich i zachodnioeuropejskich pozwoliła mu uważnie śledzić rozwój myśli estetycznej, sukcesy twórczości artystycznej w Rosji, Francji, Niemczech, Anglii, Belgii, Włoszech, Austrii, Szwajcarii, Polsce, krajach skandynawskich i w tym czy innym stopniu wywierać na nie wpływ. A. W. Łunaczarski zdumiewał swym szerokim wachlarzem zainteresowań kulturalnych, wycuciem wszystkiego, co rzeczywiście piękne. Estetyczne i literacko-krytyczne prace A. W. Łunaczarskiego odznaczają się syntetycznym charakterem, umiejętnością wnikania autora „poprzez sztukę, jak można najgłębiej w ewolucję społeczeństwa, w jego przyszłym i obecnym stanie”. Stanowią one nieodłączną część marksistowskiej wiedzy o sztuce.

Podobnie jak artykuły W. Worowskiego, M. Olmńskiego, S. Szaumiana, prace Łunaczarskiego wyróżniają się wnikaniem w społeczne źródła i zjawiska sztuki, ujawnianiem prawdy życiowej, związków sztuki z prawidłowościami rozwoju rzeczywistości, w końcu trafnością ocen z punktu widzenia budownictwa nowego świata, kształtowania w pełni wolnego człowieka.

Niektórzy badacze starają się przedstawić A. W. Łunaczarskiego jako „liberalizującego” estetę i pomniejszyć tym samym jego zasługi dla budownictwa kultury socjalistycznej, pomniejszyć jego pozycję w dziedzinie partyjnego kierownictwa sztuką i literaturą.

Podkreślając poważną rolę sztuki i literatury w wychowaniu nowego człowieka, A. W. Łunaczarski wcielał w życie wskazania leninowskie o partyjnym kierowaniu działalnością artystyczną w warunkach zwycięstwa socjalizmu. W pracy „Lenin i literaturoznawstwo”, na marginesie artykułu Lenina „Organizacja partyjna i literatura”, A. W. Łunaczarski pisał: „Mimo iż od czasu napisania tego artykułu minęło ponad ćwierć wieku, nie stracił on do obecnej chwili ani na jotę swego najgłębszego znaczenia. Mało tego, podstawowa zasada partyjności literatury, służąca sprawie socjalistycznej przebudowy świata, w obecnym okresie jest w takim samym stopniu aktualna jak wyrażona w artykule surowa krytyka literatury burżuazyjnej”³⁸.

Zasada partyjności podnosi rangę sztuki w przekształcaniu świata. Jednak to wcale nie oznacza, że trzeba zamieniać dzieło sztuki w nudne kazanie. A. W. Łunaczarski nieustannie propagował myśli wielkich krytyków — W. G. Bielńskiego, N. G. Czernyszewskiego, G. W. Plechanowa, że dzieło sztuki jedynie wówczas może porwać człowieka, kiedy stworzone

³⁸ Por. A. W. Łunaczarski, *Statii o sowietskiej literaturie*, M. Uczpiediz, 1958 str. 70.

jest z wielką siłą artystyczną i talentem. Uważał za poważne wypaczenie i wulgaryzację idei partyjnego kierowania sztuką narzucanie artyście osobistego smaku nawet wtedy, gdy czynią to najwyższe postawione osobistości. O stylu kierowania sztuką ze strony A. W. Łunaczarskiego pisze w swych wspomnieniach K. I. Czukowski: „W głosie Anatola Wasiljewicza nigdy nie dźwięczał ton rozkazujący. Był on mu niepotrzebny, ponieważ jego autorytet wypływał nie tyle z zajmowanego przez niego wysokiego stanowiska, ile z uroku, jego wykształcenia, z płomiennej pasji sztuki, z jego szczerego szacunku dla rozumu ludzkiego i talentu. Nie sposób było nie zachwycać się jego wykwiśniętą zdolnością rozmawiania zarówno z Benua, Dobużyńskim, z Błokiem nawet wówczas, kiedy burzliwie polemizował z nimi, obruszając się na ogólne założenia ich estetyki. Chociaż był ideowym wrogiem symbolizmu, nie oznaczało to wcale, że powinien on nienawidzić samych symbolistów, nazywać ich »zwyrrodnialcami«, »wyrzutkami«, prawie, że nie oszustami i odrzucać całkowicie obce mu dzieła, przez nich stworzone... Jednak — zauważa Czukowski — grubo myliłby się ten, kto na skutek wielkodusznych, delikatnych i uczciwych manier zapomniałby, że zasadniczą cechą jego konstrukcji duchowej stanowi wojowniczość, wola walki”³⁹.

A. W. Łunaczarski był jednym z najbardziej autorytatywnych i utalentowanych przewodników polityki partii we wszystkich aspektach rewolucji kulturalnej. Główny problem, nad którym pracował teoretycznie i praktycznie, zarówno jako Ludowy Komisarz Oświaty i jako wybitny działacz kultury, może być sformułowany w ten sposób: „Rewolucja socjalistyczna i kultura”. Całą swoją niespożytą energię, swój wybujały talent poświęcił opracowaniu tego problemu. We wstępie do Zbioru jego dzieł ładnie o tym powiedziano: zajmował się on na co dzień „sprawą wprowadzenia proletariatu w całą kulturę ludzką”, wprowadzał masy w świat muzyki, gdzie królował Beethoven, Musorgski, Czajkowski, szkicował po mistrzowsku literackie sylwetki Puszkina, Lermontowa, Hercena, Niekrasowa, Dostojewskiego, Tołstoja, Czechowa, Korolenki, Gorkiego, wskrzeszał potężne postaci klasyków teatru realistycznego: Shakespeare’a, Ostrowskiego, Gribojedowa, czarodziejów pędzla — Rubensa, Rembrandta, Surikowa... A. W. Łunaczarski wiódł swych słuchaczy poprzez skomplikowany labirynt zdobyczy wielowiekowej kultury ludzkiej po drodze do kultury komunizmu, która wchłania w siebie i rozwija wszystko, co najlepsze, co stworzyła kultura świata i jest wyższym stopniem w rozwoju kulturalnym ludzkości.

Tłum. J. Zalewski

³⁹ Por. „Estieticzeskije wzglady A. W. Łunaczarskiego”, Oczerki A. A. Lebiediewa, M. Wyd. „Iskusstwo”, 1962, str. 95—96.

O PERSPEKTYWACH WSZECHSTRONNEGO ROZWOJU CZŁOWIEKA

(W pięćdziesięciolecie Rewolucji Październikowej)

Wszechstronny rozwój człowieka jest jednym z zasadniczych problemów komunizmu. Głównym celem produkcji w społeczeństwie komunistycznym ma być zaspokajanie wielorakich, różnorodnych i indywidualnych potrzeb ludzkich, umożliwienie wszystkim ludziom ich wszechstronnego rozwoju.

Problem ten wymaga, być może, bardziej szczegółowego historycznie oświetlenia niż inne punkty komunistycznego programu. Wymaga takiej analizy dlatego, że ideał wszechstronnego rozwoju ludzkiej jednostki jest bardzo starym ideałem i pojawiał się obok różnorodnych marzeń na temat opanowania przyrody przez człowieka już we wczesnych okresach historycznego rozwoju. Nie znajdując społecznych warunków dla swej realizacji — pozostawał on pewnego rodzaju wizją poetycką, do której wracali zarówno artyści i pisarze, jak również filozofowie i działacze społeczni w różnoraki sposób. Jakie były warunki i charakter rozwoju człowieka w dotychczasowym procesie historycznym?

W studiach, które Marks poświęcił tej problematyce, pokazana została z całą wyrazistością różnica, jaka zachodziła pomiędzy okresem wspólnoty pierwotnej a późniejszymi okresami historycznego rozwoju. W warunkach wspólnoty pierwotnej można było traktować pracę ludzką jako wyraz potrzeb i zainteresowań poszczególnych jednostek, nie istniały bowiem warunki dla tego przeciwstawienia, jakie ukształtowało się później pomiędzy przymusowymi formami pracy a potrzebami oraz zainteresowaniami ludzi. W warunkach wspólnoty pierwotnej można było traktować także i społeczność ludzką jako rzeczywistą wspólnotę ludzi zamieszkujących na określonym terenie, działających zgodnie wedle potrzeb jednostkowych.

Dalszy rozwój historyczny — jak wskazał Marks — prowadził do usztywnienia zasady podziału pracy, do powiązania jej z zasadą klasowej struktury społecznej. Z racji tego powiązania pewne kategorie pracy zostały w sposób konieczny związane z pewnymi grupami ludzi, a pewne rodzaje przywilejów społecznych, oparte na cudzej pracy, zostały zarezerwowane dla nielicznych grup ludzkich. Podział pracy — jak wskazywał Marks — utracił charakter naturalny, stał się obiektywnym faktem klasowego życia społecznego, podporządkowującym sobie jednostki ludzkie, zmuszającym te jednostki do podejmowania określonych rodzajów pracy i tylko określonych rodzajów pracy, stał się faktem prowadzącym do ostrych przeciwieństw między poszczególnymi klasami społecznymi, związanymi z określonymi rodzajami pracy.

Rozpoczął się wówczas proces, który Marks nazwał procesem alienacji, proces, w którym praca stawała się obcą człowiekowi, mimo iż była

przez niego wykonywana. Praca stawała się obcą człowiekowi zarówno z tej racji, iż produkt osiągany przez jego pracę przestawał należeć do niego — produkt ten był przywłaszczany przez członków innych klas społecznych — jak i dlatego, że podział pracy w warunkach społeczeństwa klasowego sprawiał, iż poszczególni ludzie pracujący nie mogli w procesie wykonywanej pracy rozwijać się jako ludzie, ale zaczęli być w coraz większym stopniu traktowani jako nieistotny dodatek do maszyny, jako ważny, ale właściwie „niehumaniczny” element procesu produkcyjnego. Praca, aczkolwiek w rzeczywistości była działalnością ludzi, przestawała być działalnością prawdziwie ludzką.

Marks w swojej analizie deformacji pracy w warunkach społeczeństwa kapitalistycznego pokazał, w jakich formach dokonywa się proces wyobcowania człowieka z pracy, jaką wykonywa, w jakich postaciach praca, która w zasadzie jest jego działalnością, staje się dla niego światem obcym i wrogim, przytłaczającym go swoim ciężarem, likwidującym jego ludzkie dążenie i ludzkie zainteresowanie, pozbawiającym go możliwości ludzkiego rozwoju.

W tych warunkach także, jak wskazał Marks, społeczeństwo przestawało być rzeczywistą wspólnotą ludzi, w której znajdowałiby oni wyraz swoich dążeń i swoich potrzeb, społeczeństwo stawało się obiektywną instytucją zorganizowaną przez klasę panującą, jako aparat określonego ucisku. Kontakty między członkami społeczeństwa przestawały być kontaktami między ludźmi, stawały się przymusowymi formami zależności jednych od drugich, podporządkowania jednych drugim.

W ten sposób człowiek zostawał wyobcowany ze społeczeństwa, podobnie jak zostawał wyobcowany z pracy, którą wykonywał. W tych warunkach, jak stwierdzał Marks, życie ludzkie stawało się tylko *środkiem* do życia, ponieważ to wszystko, co człowiek w swoim życiu wykonywał, musiał wykonywać po to, ażeby zyskać środki dla własnej egzystencji.

W tych warunkach zachodziła coraz większa różnica między jednostką „jako osobowością” a jednostką „przypadkową”. Jednostka jako osobowość obejmowała to wszystko, co „ludzkie” w człowieku, jednostka przypadkowa była wynikiem tej społecznej sytuacji, w jakiej się dany człowiek znalazł, tej pracy, którą musiał wykonywać z racji klasowych warunków, w jakich realizowało się życie społeczne, wynikiem tych sytuacji zawodowych i społecznych, przypadkowych w stosunku do wszystkiego, co ludzkie, ale rzeczywiście wyznających jego rzeczywiste życie.

Na tym tle w filozofii Marksa ukazane zostało przeciwieństwo pomiędzy „człowiekiem prawdziwym” i „człowiekiem rzeczywistym”. Człowiek prawdziwy to ten, który realizuje w swoim życiu wszystkie ludzkie wartości, to wszystko, do czego człowiek jest zdolny, to wszystko, co może i powinien osiągnąć, ale ten „człowiek prawdziwy” w warunkach ustroju klasowego nie mógł istnieć.

Jego miejsce zajmował „człowiek rzeczywisty”, to znaczy ten, który istniał konkretnie i rzeczywiście i w którym wszystko to, co ludzkie, było zaprzeczone i zniszczone, podporządkowane nieludzkim i wrogim warunkom obiektywnego życia, zarówno w zakresie pracy, jak i w zakresie organizacji społecznej.

Marks, ukazując ten konflikt między człowiekiem prawdziwym a człowiekiem rzeczywistym, i stwierdzając, iż człowiek rzeczywiście istniejący nie jest człowiekiem prawdziwym, a ten, który byłby człowiekiem prawdziwym, nie może istnieć — dokonywał wielkiego podsumowania najgłębszych dążeń europejskiego humanizmu, rozwijającego się w ciągu stulecia.

Bo właśnie ten konflikt między człowiekiem prawdziwym i człowiekiem rzeczywistym był po raz pierwszy w kulturze europejskiej sformułowany przez humanistów Odrodzenia i nie bez racji Marks tak często i tak wielokrotnie nawracał do tej właśnie epoki. Właśnie w okresie Odrodzenia, w warunkach, w których wydawało się, iż ludzie uzyskują swoje wyzwolenie spod władzy kościelnej, spod władzy religii, okazywało się, że równocześnie pozostają oni w niewoli swojego własnego społecznego świata, w niewoli swoich własnych instytucji społecznych i prawnych, w niewoli własnego społecznego środowiska. Humanizm, któremu udało się uwolnić człowieka z więzów religii i kościoła (przynajmniej w pewnych dość znacznych rozmiarach), ponosił w okresie Odrodzenia klęskę w tych wszystkich przypadkach, w których pragnął wyzwolenia człowieka z nieludzkich warunków społecznego istnienia.

Poczynając od tej krytyki społeczeństwa, jaką dał Erazm z Rotterdamu w „Pochwale głupoty”, kiedy pokazywał, iż nie ma w tym świecie miejsca dla prawdziwego człowieka, a kończąc na sztuce Cervantesa i Szekspira, ten właśnie motyw stale powracał. Cervantes w swoim „Don Kichocie” starał się pokazać, jak dramatyczny i komiczny zarazem jest konflikt między człowiekiem, który chce żyć życiem prawdziwie ludzkim, a ówczesnym społeczeństwem, w którym nie istnieją warunki dla tego ludzkiego życia. Podobnie Szekspir w swoich dramatach pokazywał przede wszystkim, jak prawdziwy człowiek, np. Hamlet, musi w tym świecie antyhumanistycznym stawać się obłąkanym, dlatego że cały ten świat idzie przeciwko temu wszystkiemu, co ludzkie. I to była także myśl, którą utopiści Renesansu od Morusa do Campanelli przedstawiali w swych wizjach przyszłości. W tych warunkach życia, jakie istniały w ówczesnej Anglii — mówił Morus — nie było możliwości, aby człowiek się rozwijał, możliwe to było tylko w perspektywach utopii i podobnie — na schyłku Odrodzenia sądził Campanella, że człowiek prawdziwie będzie mógł się rozwijać w „państwie słońca” czy w „mieście słońca”, które nie istnieje w rzeczywistości.

Podobnie malarze tego okresu uważali, że najistotniejszy konflikt, jaki zachodzi w epoce Odrodzenia, to konflikt między człowiekiem, który,

strzasając z siebie więzi kościelno-klerykalne, zapragnął żyć po ludzku i swobodnie, a natknął się na nieludzkie warunki społecznego życia, podporządkowujące jego istnienie władzy pieniądza i feudalnych przeżytków i likwidujące jego człowieczeństwo.

Naukowa analiza Marksa, pokazująca proces wywłaszczenia ludzi z ich człowieczeństwa w warunkach rozwoju kapitalistycznego systemu przez pracę najemną i przez organizację przymusu społecznego, była więc podsumowaniem wielkiego dorobku europejskiego humanizmu, a zwłaszcza jego spostrzeżenia, iż tragiczny konflikt istnieje w rzeczywistości między człowiekiem i jego światem.

Problem wszechstronnego rozwoju człowieka podjęty przez Marksa był więc od wieków problemem przyszłościowego ideału, tematem utopijnych nadziei, myślą o szczęśliwych warunkach, w których między prawdziwym a rzeczywistym człowiekiem nie będzie zachodził konflikt, o tych warunkach, w których prawdziwy człowiek będzie mógł być zrealizowany w rzeczywistości społecznej, tzn. będzie mógł się stać człowiekiem rzeczywistym lub, mówiąc odwrotnie, o tych warunkach społecznych, w których człowiek rzeczywiście istniejący będzie mógł rozwijać wszystkie swe prawdziwie ludzkie właściwości, będzie się stawał rzeczywiście człowiekiem prawdziwym.

Marks w swoich analizach naukowych dał jednak nie tylko obraz negatywny i krytyczny społeczeństwa kapitalistycznego, wywłaszczającego ludzi z ich człowieczeństwa, ale dał równocześnie obraz pozytywny, pokazujący perspektywy przezwyciężenia alienacji, przezwyciężenia tego wywłaszczenia. Wskazał on, iż może być odwrócony proces, który istniał dotychczas, a który polegał na przemianie sił osobowych w siły rzeczowe, i że jednostki ludzkie mogą znowu podporządkować sobie społeczne warunki swego życia i społeczne warunki swej pracy. Wtedy będzie mogła powstać na miejsce społeczeństwa pozornego rzeczywista wspólnota ludzi i na miejsce człowieka, który zużywa swoje całe życie po to, aby zdobyć środki do życia, będzie mógł powstać człowiek, który zużywa swoje życie, jako wyraz własnej osobowości, własnych potrzeb twórczych i własnego działania.

Warunkiem przezwyciężenia alienacji, warunkiem przezwyciężenia stosunków wywłaszczających człowieka z jego człowieczeństwa — zdaniem Marksa — jest zwycięstwo tej klasy społecznej, która właśnie przez ustrój kapitalistyczny była wywłaszczona ze wszystkiego, a równocześnie i rozkwit techniki pozwalającej temu nowemu społeczeństwu zapanować nad siłami przyrody w sposób nieporównanie bardziej doskonały, niż miało to miejsce dotychczas.

Rewolucja Październikowa ten właśnie program miała realizować. Ale jeśli o programie wszechstronnego rozwoju człowieka mówi się z takim naciskiem dopiero w programie KPZR z roku 1961, a nie mówiło się o tym

z podobnym naciskiem w pierwszym okresie po Rewolucji Październikowej, to istniały ważne historyczne przyczyny tego faktu.

Rewolucja Październikowa stawiała przed społeczeństwem radzieckim przede wszystkim zadanie umocnienia rewolucji i jej obrony przed interwencją krajów kapitalistycznych, a następnie zadanie stworzenia samych podstaw socjalistycznego społeczeństwa, zdobycia się na ogromny wysiłek mający przewyżżyć dotychczasowe zacofanie gospodarcze i kulturalne szerokich mas. Zrobienie tego pierwszego, a więc trudnego kroku naprzód wymagało mobilizacji wszystkich i całej energii, wymagało wprężenia człowieka do wszelkich zadań społecznych, nawet bez względu na jego osobiste życie czy jego osobiste potrzeby.

Łunaczarski bardzo trafnie widział tę właśnie specjalną sytuację, jaka w pierwszym okresie po Rewolucji Październikowej istniała, i dlatego kiedy mówił o zadaniach wychowawczych szkoły radzieckiej w roku 1928, stwierdzał: „Rzeczywiście harmonijnemu człowiekowi, w harmonijnym społeczeństwie nie będzie potrzebna krew ani okrucieństwa. Jeśli jednak my, nie zważając na czas, nie wyrobimy w dziecku charakteru bojownika, przeszkodzi to nam w stworzeniu bardzo wielu rzeczy, przeszkodzi w utworzeniu harmonijnego społeczeństwa. Naszych wrogów klasowych i tysiące innych przeszkód trzeba pokonywać w wyczerpanej pracy i walce. Potrzebny nam jest człowiek intensywnego dążenia, intensywnej krytyki, zdolny do olbrzymiego wysiłku, do największego poświęcenia. My przewidujemy harmonijne cele, ale w procesie walki musimy być inni. Trzeba odróżniać socjalizm w procesie walki i socjalizm zwycięski. Socjalizm zwycięski to społeczeństwo bezklasowe, a socjalizm w procesie walki — to uciśniona ludzkość, która zrywa swe pęta złożone z żywych ciał i z żywej świadomości wrogów klasowych”.

W tych warunkach ideał wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka wydawał się ważnym, ale i dalekim jeszcze ideałem społeczeństwa budującego socjalizm, umacniającego owoce rewolucji w codziennej i trudnej walce o jej zabezpieczenie.

I z tej racji — dopiero w warunkach socjalizmu, który odniósł swe podstawowe zwycięstwa i który w swych podstawowych możliwościach życia nie jest już zagrożony przez wrogów wewnętrznych i przez wrogów zewnętrznych tak, jak był zagrożony w okresie budowania rewolucji, dopiero w warunkach społeczeństwa socjalistycznego zwycięskiego pojawia się ze szczególnym naciskiem formułowany program wszechstronnego i harmonijnego człowieka, jako program przejścia do komunizmu.

Przejście od socjalizmu do komunizmu nie będzie miało charakteru przejścia rewolucyjnego; będzie się ono dokonywać ewolucyjnie jako przeraśnięcie społecznych stosunków socjalistycznych w społeczne stosunki komunistyczne i będzie równocześnie procesem coraz silniejszego akcentowania doniosłości tej właśnie sprawy wszechstronnego rozwoju wszystkich ludzi.

Jakie są zatem perspektywy wszechstronnego i harmonijnego rozwoju człowieka w komunizmie?

To, co wydaje się szczególnie ważne, polega na pokazaniu obopólnych zależności, na pokazaniu, iż wszechstronny rozwój człowieka możliwy jest tylko jako wynik określonych warunków społecznych i technicznych, ale i odwrotnie, dalszy rozwój określonych warunków społecznych, technicznych możliwy jest tylko jako wynik wszechstronnego rozwoju ludzi. Wszechstronny rozwój człowieka nie jest pewnego rodzaju „nieodpłatnym świadczeniem” społeczeństwa dla ludzkich jednostek. Wszechstronny rozwój ludzi będzie się stawał jednym z zasadniczych i coraz ważniejszych czynników dalszego rozwoju społecznego, gospodarczego i technicznego. Wszechstronny rozwój człowieka nie jest więc tylko darem, jaki społeczeństwo komunistyczne przekazuje swoim członkom, jest on równocześnie nowym, ale zasadniczym czynnikiem jego dalszego rozwoju.

Rozważmy teraz trochę dokładniej, jakie warunki umożliwiają wszechstronny rozwój ludzi, a następnie, jakie są społeczne skutki ich wszechstronnego rozwoju.

Jakie są warunki umożliwiające ten rozwój?

Są to historyczne zdobycze społeczne, osiągnięte przez rewolucję socjalistyczną w Związku Radzieckim, takie jak: wolność od wyzysku, wolność od bezrobocia, od nędzy, od dyskryminacji. To jest zespół warunków typu negatywnego, typu zabezpieczającego, warunków podstawowo ważnych, jednak o charakterze raczej chroniącym tylko człowieka przed sytuacjami, w których jego rozwój wszechstronny byłby w ogóle niemożliwy. Rzecz jasna, że w warunkach, w których panuje wyzysk i bezrobocie, w warunkach, w których masy ludzkie są zagrożone nędzą lub żyją w nędzy, w warunkach, w których są zagrożone dyskryminacją religijną, rasową czy narodowościową — wszechstronny rozwój każdej jednostki ludzkiej jest niemożliwy.

Obok tych warunków powstają warunki pozytywne. Wśród tych warunków pozytywnych najważniejsze są przemiany ludzkiej pracy, związane z postępem naukowo-technicznym i rozwojem socjalistycznych stosunków produkcji.

Drugi z tych warunków, socjalistyczne stosunki produkcji, zrealizowany został stosunkowo już dawno, ale nie był to warunek wystarczający do tego, aby praca ludzka zyskała w pełni nowy charakter. Wprawdzie robotnik pracujący w przedsiębiorstwie, które jest własnością całego narodu, a nie własnością indywidualnego kapitalisty, znajduje się w społecznych warunkach sprzyjających temu, ażeby czuł się on pełnoprawnym członkiem społeczeństwa, gdyż może mieć poczucie, iż jego praca produkcyjna idzie na dobro całego narodu, a nie dla indywidualnego zysku przedsiębiorcy. Jednak jak długo postęp naukowo-techniczny nie osiągnął należytego poziomu, tak długo i w tych socjalistycznych warunkach produkcji istniały rodzaje pracy niezmiernie ciężkiej dla ludzi, rodzaje pra-

cy, których wykonywanie nie mogło się wiązać z rozwojem ludzkich zdolności i zainteresowań. Dopiero w miarę tego jak postęp naukowo-techniczny osiągnął odpowiedni poziom, zaczynało się stawać możliwe przekazywanie maszynom tych wszystkich rodzajów pracy, które miały charakter nieludzki bądź ze względu na to, że wymagały wielkiego wysiłku fizycznego, bądź ze względu na to, że były nużące i monotonne. W tych dopiero naukowo-technicznych warunkach stawało się możliwe, aby praca każdego człowieka zaczynała zyskiwać wartości rzeczywiście ludzkie.

Perspektywy dalszego postępu naukowo-technicznego, zwłaszcza perspektywy automatyzacji, pozwalają przypuszczać, iż w najbliższym okresie praca coraz większej liczby ludzi będzie pracą bardziej ludzką, niż to było możliwe dotychczas, to znaczy pracą wymagającą większego wykształcenia, większej odpowiedzialności, pracą o charakterze technicznym i naukowym, oraz że równocześnie będzie likwidowany rozdział między pracą umysłową a pracą fizyczną, między warunkami życia w mieście i warunkami życia na wsi.

Nauka stanie się w pełnym znaczeniu tego słowa siłą wytwórczą, co oznacza, iż w działalności produkcyjnej ludzi będzie miejsce na to wszystko, co dotychczas znajdowało się jedynie w laboratoriach naukowych. Dotychczas istniał ostry przedział między pracą badawczą, prowadzoną w laboratoriach, i pracą wytwórczą, prowadzoną w ośrodkach produkcyjnych, ostry rozdział między pracownikami zajętymi w laboratoriach naukowych obserwacją i badaniem a pracownikami zajętymi w ośrodkach produkcyjnych wytwarzaniem określonych dóbr.

Kiedy się mówi, że nauka stanie się podstawową siłą wytwórczą, ma się na myśli przewyżczenie tej różnicy, ma się na myśli fakt, iż praca produkcyjna będzie nie tylko zastosowywaniem w produkcji wyników badań naukowych, robionych gdzie indziej, ale będzie równocześnie pracą związaną z obserwacjami typu badawczo-naukowego. Z tej racji — jak wiadomo — zmierzamy do tego, ażeby w wielu ośrodkach produkcyjnych, zarówno rolnych jak i przemysłowych, organizować instytucje badawcze i laboratoria, ażeby wiązać pracowników produkcyjnych z nauką.

Jest to zupełnie nowy sposób wiązania pracowników produkcyjnych z nauką, sposób polegający nie na tym, że oni będą tylko zastosowywali osiągnięcia i wynalazki dokonane przez innych, ale że w pewnym stopniu również i oni sami stawać się będą odkrywcami i wynalazcami w toku pracy produkcyjno-badawczej, jaką będą prowadzili.

Te przekształcenia pokazują, iż pracujący człowiek w coraz mniejszym stopniu będzie „siłą produkcyjną”, w coraz większym zaś stopniu będzie rzeczywistym panem sił produkcyjnych, że w coraz mniejszym stopniu będzie on takim lub innym dodatkiem do maszyny, a w coraz większym stopniu będzie kierownikiem procesów produkcyjnych, wykonywanych przez maszyny, a organizowanych i nadzorowanych przez ludzi.

Równocześnie dokonywać się będzie zasadnicza przemiana dotycząca społecznych warunków wynagrodzenia za pracę. Prawdopodobnie indywidualny zarobek będzie w coraz mniejszym stopniu zasadniczym czynnikiem zachęcającym człowieka do pracy. W warunkach społeczeństwa komunistycznego cały szereg tych dóbr, za które dziś jednostka ludzka musiała płacić, będzie jej przydzielanych w trybie społecznego rozdziału dochodu narodowego, będzie jej przekazywanych jako bezpłatne świadczenie społeczne. W budzecie człowieka te właśnie społeczne świadczenia bezpłatne będą zyskiwały coraz większe znaczenie, podczas gdy jego indywidualny zarobek w postaci zapłaty za pracę będzie miał znaczenie proporcjonalnie coraz mniejsze. W tym sensie coraz większe znaczenie wśród motywów skłaniających człowieka do pracy będą zyskiwały względy moralne, a nie względy materialne.

Przymus materialny, jaki dotychczas kierował człowiekiem do pracy, przymus w postaci walki o byt i konieczność zdobycia środków do życia, będzie w coraz to większym stopniu zdejmowany z pracy ludzkiej. W tym znaczeniu odsłaniają się perspektywy, w których praca ludzka będzie nie tyle środkiem utrzymania człowieka, ile wyrazem jego twórczych potrzeb, wyrazem jego społecznego uczestnictwa.

Jest jasne, że praca, która wykonywana jest jedynie jako źródło zarobku, nie może zapewnić wszechstronnego rozwoju człowieka, jest dla niego niejednokrotnie obcym elementem, koniecznością, której się ulega po to, aby żyć, ale w której nie znajduje się możliwości dla osobistej ekspresji. I jest jasne, że z chwilą, gdy praca człowieka w coraz mniejszym stopniu będzie miała tę rolę środka w walce o byt, a stawać się będzie wyrazem twórczych potrzeb człowieka, jego społecznego uczestnictwa, tym bardziej będzie ona mogła służyć jego wszechstronnemu rozwojowi, ponieważ w większym stopniu będzie ona wyrażała jego osobowość, jego zamiłowania, jego zainteresowania, jego potrzeby. Zdejmowanie z pracy ludzkiej wszystkich form przymusu, którymi dotychczas była ona napiętnowana, stanie się równocześnie stworzeniem warunków, w których praca ludzka, jaka dotychczas dla wielu setek tysięcy ludzi była ciężarem, stawać się dla nich będzie rzeczywistym wyrazem ich osobowego ludzkiego życia.

Wreszcie, do tych warunków umożliwiających wszechstronny rozwój człowieka trzeba zaliczyć postęp techniczny, skracający dzień i tydzień pracy. Postęp techniczny pozwala ludziom dysponować większym wymiarem czasu wolnego od pracy. Ale czas wolny od pracy nie będzie tylko takim czasem, w którym jednostka robi, cokolwiek zechce, bez żadnych wynikających stąd korzyści społecznych, ale wręcz przeciwnie, to, co jednostki ludzkie będą czynić z czasem wolnym od pracy, będzie się stawało w społeczeństwie komunistycznym jednym z bardzo ważnych czynników dalszego rozwoju naukowego, technicznego i społecznego.

Skracanie dnia pracy i skracanie tygodnia pracy będzie stwarzało dla

coraz większej liczby ludzi warunki do tego, ażeby mogli oni uczestniczyć w kulturze, uczestniczyć w nauce, uczestniczyć w twórczości różnorodnego rodzaju, rozwijać się wszechstronnie w zakresach, które nie są objęte ich pracą zawodową.

W warunkach, w których praca zawodowa wypełniała cały czas człowieka, rozwój jego musiał się mieścić w tych granicach, w jakich został wyznaczony przez wybrany zawód. W sytuacji, w której człowiek dysponować będzie dość znaczną ilością wolnego czasu, możliwość jego wszechstronnego rozwoju, wykraczającego poza ciasny teren jego specjalizacji — staje się realną możliwością.

Wreszcie do warunków tego wszechstronnego rozwoju należy zaliczyć udział wszystkich ludzi w działalności społecznej, w kierowaniu sprawami społecznymi. Demokracja socjalistyczna przewiduje różnego rodzaju formy, dzięki którym coraz większa liczba ludzi miałaby być powoływana do organów kierujących życiem społecznym. Przewiduje się w organach kierowniczych pewnego rodzaju zmienność, rotację ludzi, a przewiduje się tak po to, ażeby coraz więcej ludzi mogło przechodzić przez szkołę rządzenia państwem.

Z punktu widzenia społecznego i politycznego postulat ten zabezpiecza rozwój socjalistycznej demokracji. Z punktu widzenia wszechstronnego rozwoju, którym się zajmujemy w tej chwili — jest to jeden z warunków, dzięki któremu coraz większa liczba ludzi może rozwijać swą osobowość nie tylko w zakresie działalności zawodowej i nie tylko w zakresie uczestnictwa kulturalnego, ale równocześnie i w zakresie uczestnictwa społecznego, w zakresie społecznej działalności i społecznej odpowiedzialności kierowniczej.

Jest to więc jeszcze jeden ważny element, rozszerzający wachlarz możliwości rozwoju ludzi w ustroju komunistycznym.

Reasumując, stwierdzamy więc, że wchodzimy w ten etap rozwoju rewolucji socjalistycznej, w którym stworzone zostają warunki społeczne i techniczne pozwalające na to, aby coraz większa liczba ludzi mogła wszechstronnie się rozwijać.

Przechodzę z kolei do problemów związanych z odwróceniem tej zależności, jaką przyjmuje się zazwyczaj między rozwojem społecznym a wszechstronnym rozwojem ludzi. Chodzi o to, że w dalszym rozwoju społecznym bardzo wiele zależeć będzie od wszechstronnego rozwoju ludzi. Jeśli bowiem rozwój społeczeństwa komunistycznego ma być rozwojem społeczeństwa, w którym władza rzeczy nad ludźmi będzie coraz mniejsza, a władza ludzi nad rzeczami coraz większa, to w tych warunkach czynnikiem decydującym o dalszym rozwoju społecznym będzie się stało to, jakimi stawać się będą sami ludzie.

W warunkach, w których rozwój społeczny miał raczej charakter władzy rzeczy nad ludźmi, ludzie stanowili element podporządkowany, w wielu przypadkach niewolniczy. W sytuacji, w której ludzie stają się twór-

cami swego społecznego świata, jakoś człowieka staje się jednym z jego zasadniczych czynników. Staje się ona jednym z zasadniczych czynników także i dlatego, że różnica między socjalizmem i komunizmem polega — jak to się lapidarnie formuluje — na tym, że w socjalizmie daje się ludziom wynagrodzenie według pracy, podczas gdy w komunizmie wszyscy będą otrzymywać „wedle potrzeb”. Ale pracować wedle potrzeb, a nie wedle przymusu, korzystać ze świadczeń społecznych wedle potrzeb, a nie wedle wniesionej pracy — ta zasada zakłada wysoki poziom tych potrzeb i ich wieloraką wartość. Im wyższe, bardziej różnorodne, bardziej cenne będą potrzeby ludzi, tym lepszym motorem społeczno-gospodarczego rozwoju będą się one stawać. Wszechstronny rozwój ludzi stawać się będzie warunkiem dalszego rozwoju społeczno-gospodarczego. Właśnie dlatego od podnoszenia poziomu kulturalnego ludności zależy w ogromnym stopniu wzrost sił wytwórczych, postęp techniki i organizacji produkcji, zwiększenie aktywności mas pracujących, rozwój demokratycznych podstaw samorządu, cała komunistyczna przebudowa życia.

Postęp wysoko kwalifikowanej pracy zależy od ludzi, od ich przygotowania i ich zamiłowania. Jak długo praca była pracą niewykwalifikowanych ludzi postawionych przy taśmie, tak długo ani zamiłowania, ani wykształcenie mas nie stawały się ważnym czynnikiem produkcyjnym. W Zakładach Forda szczycono się kiedyś tym, iż pracować w nich może każdy bez względu na wykształcenie i zamiłowanie, bo praca robotnika nie wymagała ani wykształcenia, ani zamiłowania; wręcz przeciwnie, wykształcenie i zamiłowanie byłyby przeszkodą w tego rodzaju pracy. Ale w warunkach komunistycznych, w których praca ludzi będzie niemal we wszystkich przypadkach pracą wysoko kwalifikowanych specjalistów, rola wykształcenia i zamiłowania staje się decydującą. W tych warunkach bez silnego nacisku na zamiłowanie i wykształcenie praca ludzka nie będzie się udawać.

W społecznych warunkach dyktatury, np. dyktatury faszystowskiej, społeczne przygotowanie ludzi do życia zbiorowego jest niepotrzebne; nawet wręcz przeciwnie, jest ono szkodliwe i niebezpieczne; ale postęp socjalistycznej demokracji zależy od kadry ludzkiej, wymaga przygotowania do zadań, jakie mają być w komunizmie spełnione, do decentralizacji i samorządu, do przejścia przez organizacje samorządowe aparatu biurokratycznego w zakresie wielu zadań i wielu odpowiedzialności. W tych warunkach przygotowanie ludzi zdolnych do społecznego współdziałania i do społecznego kierownictwa staje się czynnikiem zasadniczym.

To samo można powiedzieć o rozwoju kultury. Jak długo rozwój kultury był limitowany przez środki finansowe tych, którzy chcieli na kulturze zarabiać, lub tych, którzy chcieli sobie dobra kulturalne kupować — tak długo rzeczywisty poziom kulturalny tych ludzi był dość obojętny. Natomiast w społeczeństwie komunistycznym postęp socjalistycznej kultury zależeć będzie od jakości potrzeb ludzkich. Kultura socjalistyczna, to zna-

czy kultura naukowa i artystyczna, będzie rozwijać się tym lepiej i tym żywiej, im żywsze, głębsze i bardziej wartościowe kulturalnie będą ludzkie potrzeby. Jeśli kultura ma być udostępniona szerokim masom, to od poziomu kulturalnego szerokich mas zależy przyszła jakość tej kultury.

Te przykłady — pracy ludzkiej, udziału w życiu społecznym i udziału w kulturze — pokazują, iż w warunkach społeczeństwa komunistycznego rozwój człowieka — jego wszechstronny rozwój naukowy, zawodowy, kulturalny i społeczny — staje się jednym z zasadniczych warunków dalszych przemian i dalszego postępu społecznego.

Gdy w warunkach kapitalistycznych klasowa struktura społeczeństwa i alienowana praca rozwijały się według wszelkich „obiektywnych” praw fetyszyzmu, tzn. niezależnie od społecznej woli ludzi i ich społecznych dążeń, niezależnie od ich „ludzkiej” wartości, to społeczeństwo i praca w warunkach komunistycznych, tzn. w warunkach, w których z ludzi będą spadać różnorakie więzy przymusu materialnego i administracyjnego — będzie w coraz większym stopniu wymagała ludzi wszechstronnie rozwiniętych, bo tylko tacy ludzie będą mogli udźwignąć ciężar zadań produkcyjnych, społecznych i kulturalnych.

Mamy zatem do czynienia z zasadniczym przełomem w dotychczasowych dziejach, z zasadniczą zmianą w zakresie czynników rządzących rozwojem społecznym. Jak nauka staje się siłą wytwórczą — podobnie czymś w rodzaju „siły wytwórczej” społeczeństwa przyszłości będzie wszechstronny rozwój ludzi.

W dotychczasowych dziejach kultury było zawsze tak, iż to, co jednostki ludzkie robiły ze sobą i to, jak je wychowano, było marginesem społecznego życia. Niektóre jednostki ludzkie znajdowały się w tym szczęśliwym położeniu, że miały przywilej korzystania wedle własnych zamiłowań z niektórych dóbr, inne były w tym nieszczęśliwym położeniu, że tego przywileju nie miały. Dla jednych i drugich jednostek to, co robiły w zakresie swego rozwoju, było nieważne dla ich zawodowego, społecznego, gospodarczego, politycznego życia. Ten rozwój miał charakter raczej rozwoju rzeczowego, któremu ludzie byli podporządkowani, a którego nie byli świadomymi organizatorami i kierownikami.

Kiedy dziś mówimy, że w społeczeństwie komunistycznym ludzie w coraz większym stopniu będą twórcami swego społecznego świata, jeśli mówimy dzisiaj, że stosunki rzeczowe, jakie dotychczas przytłaczały ludzi, będą odtąd w coraz większym stopniu przez ludzi organizowane dla ich potrzeb i dla ich planów społecznego rozwoju, to mówimy tym samym, iż wszechstronny rozwój człowieka staje się nie tylko dobrem, jakie jednostka osiąga w społeczeństwie komunistycznym, ale i zasadniczym czynnikiem jego dalszego rozwoju.

ORGANIZACYJNE I DYDAKTYCZNE PODSTAWY FUNKCJONOWANIA RADZIECKIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ OKRESU 1932—1958

1. Model dydaktyczny radzieckiej szkoły w latach 1917 — 1931

Przezwrot był wszechobejmujący i strukturalny. W ciągu 15 lat cały świat cywilizowany z zapartym tchem przyglądał się politycznym, ekonomicznym, moralnym, technicznym i kulturalnym przemianom w nowo ukształtowanym i wciąż kształtującym się państwie radzieckim. Przyglądał się i oczekiwał z niepokojem konsekwencji stąd wynikających nie tylko dla Związku Radzieckiego, lecz dla reszty społeczeństw i państw powstałych po pierwszej wojnie światowej. Dotyczyło to oczywiście także tak znamiennego i dominującego elementu przewrotu, jakim jest oświata i szkoła radziecka po Rewolucji Październikowej.

Na ogół, zarówno w owych latach burzy i naporu, jak i dzisiaj, w okresie przewartościowania wszystkich wartości, po 50 latach tak bardzo bogatych doświadczeń, przewrót w radzieckim systemie edukacyjnym ujawniał się i zarysowywał przede wszystkim w implikacjach politycznych, ekonomicznych, ideologicznych, moralnych, partyjnych, emocjonalnych.

Nowości i nowatorstwo, świeżość powiewu — i zaprzeczenie wszystkiemu, co było stare, zmurszałe i burżuazyjne, wszystko, co było tradycyjne w szkole i w wychowaniu — już podówczas, jak i po dziś dzień przesłoniło i przesłania istotę rzeczy wszelkiej edukacji, spychając wprost na krańce pola widzenia fundamentalną wręcz i kapitalną problematykę organizacyjnych i dydaktycznych podstaw funkcjonowania radzieckiej szkoły lat 1917—1932.

Teoria i praktyka kształcenia, teoria i praktyka nauczania jest na dobrą sprawę w wielkich i źródłowych nawet monografiach historyczno-pedagogicznych, obejmujących okres 1917—1932, wciąż skrętnie pomijana. Wielkie i porywające postacie tego okresu: Łunaczarski i Szacki, Błonski i Krupska, Szulgin i Pistrak, występują na kartach owych monografii, jak zresztą i w pracach przyczynkarskich, dotyczących lat 1917—1932, jako rzecznicy rewolucyjnego rozmachu, postępu, nowatorstwa, oryginalności, śmiałości myśli i czynu, szlachetności i wielkiego stopnia zaangażowania się, uporu i bezwzględного oddania kierunkom natarcia Rewolucji Październikowej. Nie znane są natomiast lub bardzo mało komu znane, przeważnie nieprecyzyjnie sformułowane lub wręcz całkowicie pomijane podstawowe twierdzenia i założenia ich myśli dydaktycznej, metodycznej, a więc postulaty, normy, aksjomaty i zbiory postulatów teorii kształcenia, którymi pedagogika, dydaktyka zwłaszcza i polityka oświatowa owego okresu się kierowała. Tymczasem bez znajomości teorii kształcenia, bez

znajomości dydaktyki owego okresu nie można zrozumieć sensu i kierunku natarcia radzieckiej reformy szkolnej po 1932 roku, tej reformy mianowicie, której założenia organizacyjne, dydaktyczne i metodyczne przejęła m. in. nasza pedagogika i nasza polityka oświatowa po 1945 roku. Dotąd nie odtworzono należycie, w oparciu o długie i żmudne studia, prac teoretycznych i materiałów okresu 1917—1932 istoty dydaktycznej teorii kształcenia owego okresu¹.

Podstawowe twierdzenia dydaktyki oraz praktyki nauczania owego okresu można, dążąc do syntezy, lakonicznie ująć następująco:

a) System brygadowo-produkcyjno-usługowy staje się jedynym, panującym, a więc wyłącznym systemem dydaktycznym szkoły w państwie robotników i chłopów. Jest to uzasadnione zresztą nie tylko tym, że szkoła w państwie proletariackim staje się szkołą pracy produkcyjnej, lecz tym także, że

b) System brygadowo-produkcyjno-usługowy zawiera w sobie zarówno problematykę techniczną, gospodarczą i usługową, jak i humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą.

c) Procesowi kształtowania się (wyłączności) systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego towarzyszył nieodwracalnie i całkowicie zmierzch i upadek tradycyjnego systemu nauczania, z tradycyjną, werbalną, pasywną, pamięciową szkołą: systemu klasowo-lekcyjnego. Często w związku z tym wspomina się teoretyków i teorię obumierania szkoły. Ale rzadko dostrzega się, że mamy tu do czynienia nie z teorią obumarcia szkoły w ogóle, lecz z faktyczną negacją i z faktycznym zniweczeniem jednego z jej podstawowych systemów — systemu klasowo-lekcyjnego.

d) Centralną figurą procesu nauczania jest uczeń — jako homo faber.

e) W warunkach rozkładu i upadku systemu klasowo-lekcyjnego znika z pola widzenia nauczyciel. Ale znowu ma się na myśli nauczyciela, który tkwił w klasie, a więc nauczyciela tradycyjnego, zachowawczego reprezentanta i symbol konserwatywnego systemu edukacyjnego. Uczeń homo faber, który porzuca ławę i książkę, staje w obliczu zupełnie nowego nauczyciela: jest to nauczyciel pracy produkcyjnej, a więc majster, technik, inżynier, rolnik, agronom, agrobiolog, architekt, zootechnik.

f) Praca wytwórcza i działanie stanowią podstawową formę uczenia się i nauczania. A więc nie lekcja, lecz praca produkcyjna, działanie — eksperymentowanie, gospodarowanie, doświadczenia różnego rodzaju są źródłem wszelkiej wiedzy uczniowskiej.

g) Aktywność i samodzielność — oto kapitalne zasady nauczania i uczenia, a nie zasady nauczania burżuazyjnej, XIX-wiecznej reinowsko-carskiej dydaktyki, systematyczność i logiczna kolejność. Dlatego rozwiązy-

¹ Właśnie z tego punktu widzenia przeprowadzona została analiza działalności Łunaczarskiego — jako ministra oświaty oraz Krupskiej i Błonskiego — czołowych teoretyków i organizatorów szkolnictwa radzieckiego w mojej książce: *Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły*. Warszawa 1967, wyd. II.

wanie coraz to nowych projektów techniczno-gospodarczych, formułowanie i wcielanie w życie coraz to nowych zamierzeń i zadań gospodarczych i społecznych, Źródzonych z problemów, z codziennych wydarzeń życia, które podsuwają uczniom bliższe i dalsze środowisko społeczne, bliższe i dalsze wydarzenia polityczno-ekonomiczne, bliższe i dalsze zjawiska przyrodnicze oraz techniczne, stanowią główną istotę procesu dydaktycznego i odbywają się właśnie w oparciu o zasadę aktywności i samodzielności.

h) Żywa przyroda, autentyczna technika i rewolucyjne społeczeństwo — razem wzięte jako kompleks — zastępują podręcznik szkolny. W ten sposób w warunkach obumierania szkoły, faktycznie zaś biorąc, w warunkach rozpadu systemu klasowo-lekcyjnego, przestaje odgrywać jakąkolwiek rolę podstawowy w tym systemie środek nauczania — podręcznik szkolny. Albowiem żywe zjawiska przyrodnicze, patos budownictwa technicznego, przewrót w życiu społecznym stają się dla młodzieży szkolnej otwartą księgą. Z tej otwartej księgi — tym razem i odtąd bez przenośni, dzięki wrodzonej ciekawości i aktywności oraz własnym zrozumiałym dla okresu szkolnego zainteresowaniom i dociekliwości — młodzież „odczytuje” wiadomości i „wydobywa” wiedzę, uczy się więc i kształci.

i) Treści życia społecznego, przyrodniczego i techniczno-gospodarczego, w których procesie uwikłane są bezpośrednie zainteresowania i doświadczenia życiowe dzieci i młodzieży — eliminują programy nauczania (wraz z podręcznikiem) stanowiąc tym samym jedyne i prawdziwe źródło wiedzy uczniowskiej, determinując jednocześnie cały proces nauczania i uczenia się.

j) Proces nauczania i uczenia się ma charakter łączny, kompleksowy, integralny, globalny. I takie też muszą wobec tego być metody nauczania wszelkiego przedmiotu i na każdym szczeblu dydaktycznym, począwszy od szczebla elementarnego, a skończywszy na najwyższym. Dlaczego? Dlatego, że bliższe i dalsze środowisko społeczne, przyrodnicze i techniczne stanowi w ostatecznym rachunku zawsze jakąś strukturę, jest kompleksem. Wszelkie zjawiska społeczne, przyrodnicze i techniczne, fakty i procesy, które się na te zjawiska składają, występują zawsze i wszędzie całościowo, globalnie, kompleksowo, integralnie.

Tak przedstawiają się fundamentalne twierdzenia i zasadnicze postulaty Jednolitej Szkoły Pracy Produkcyjnej.

2. Szkoła a gospodarka narodowa

W momentach zwrotnych dla społeczeństw i państw, gdy obronność kraju, nowa technika czy nowe sposoby gospodarowania stają się problemami żywotnymi, gdy zrewolucjonizowanie produkcji przemysłowej i rolnej decyduje o sile i ekspansji społeczeństw, uwaga wszystkich, a więc nie tylko nauczycieli i pedagogów, koncentrować się zaczyna na szkole i na gruntowności wykształcenia. Wówczas ranga naukowa i polityczna teorii

kształcenia i praktyki nauczania, ranga naukowa i polityczna organizacji szkolnictwa ściąga na siebie uwagę świata nauki, techniki, obrony narodowej i centralnego aparatu władzy politycznej. Historia społeczeństw industrialnych ostatnich lat 35 dostarcza tu wiele przykładów klasycznych i pouczających.

Gdy w 1929 roku Związek Radziecki przystąpił do realizacji uchwał dotyczących pierwszej pięciolatki, na porządku dziennym stało zagadnienie kadr dla gospodarki narodowej. Potrzebni byli inżynierowie i filolodzy, technicy i historycy, lekarze i agrobiologowie, matematycy i znawcy języków obcych, architekci i zootechnicy, słowem, ludzie posiadający gruntowne wykształcenie ogólne oraz poważne, nowoczesne wykształcenie zawodowe na szczeblu średnim, podwyższonym lub wyższym. Jakkolwiek rzecz rozpatrzeć, czy to będą argumenty o dośnięciu i prześcignięciu przodujących krajów kapitalistycznych, czy argumenty wynikające z ówczesnej teorii walki klasowej, czy wreszcie argumenty wynikające z konieczności rekonstrukcji gospodarki narodowej celem podniesienia stopy życiowej mas pracujących w mieście i na wsi, na porządku dziennym stała wyraziście w całej rozciągłości i w całej swej ostrości ranga szkoły i wykształcenia.

Powszechne wołanie o kwalifikowane kadry techniczne oraz kwalifikowane kadry kierownicze w przemyśle i w rolnictwie odtwarza rezolucja uchwalona przez Plenum KC WKP (b) z listopada 1929 roku². Jeśli pominąć w tym wypadku argumentację ideologiczną, polityczną, moralno-społeczną, etyczno-partyjną, wówczas wyłania się wielkie znaczenie, ba, wyjściowe i podstawowe: organizacyjno-dydaktyczne podstaw funkcjonowania systemu szkolnego, ku któremu, z coraz większą niecierpliwością i z coraz większymi oczekiwaniami, zwraca się radziecki przemysł i radziecki transport, nowe radzieckie rolnictwo i finanse wraz z handlem i spółdzielczością, komsomoł i partia, związki zawodowe i armia.

Wiele, wiele lat przed datą strukturalnego przekształcania systemu szkolnego w Związku Radzieckim, a więc w okresie, gdy jednolita szkoła pracy, w oparciu o założenia i postulaty przez nas na samym wstępie scharakteryzowane, odnosiła swoje wielkie triumfy w kraju i podziw wzbudzała za granicą, gdy, nieświadomi tego, że założenia dydaktyczne i organizacyjne radzieckiej ówczesnej szkoły pracy produkcyjnej wiodły w praktyce do anarchii, nihilizmu i spłylenia wykształcenia, gdy właśnie ukazywały się najśmielsze i najbardziej porywające prace Krupskiej i Błonskiego, Komitet Centralny WKP(b) w uchwale „O kadrach dla gospodarki narodowej, o wykonaniu uchwał lipcowego Plenum KC w sprawie szkolenia kadr technicznych”, już w 1929 roku z niepokojem sygnalizował, że poziom kształcenia w szkole nie odpowiada w żadnym wypadku zadaniom i tempu industrializacji Związku Radzieckiego ani też zada-

² Patrz: *Kommunističeskaja Partija Sowietskogo Sojuza w riezolucyjach i rieszienijach sjezdow, konfierenecy i plenum CK. Moskwa 1953, s. 512 i nast.*

niom przebudowy radzieckiego systemu agrarnego. W uchwale tej wręcz mówi się o przepaści między zapotrzebowaniem na specjalistów i w ogóle ludzi wykształconych a tym, co czyni i jak czyni szkoła. Mówi się o brakach w dziedzinie nie tylko kwalifikacji technicznych, lecz i o niedostecznych kwalifikacjach w innych dziedzinach, jak ekonomiczna. Pomijamy tu świadomie aspekt ideologiczno-polityczny zagadnienia, jako że jest znany. Ale jeżeli w rezolucji „O kadrach” z 1929 roku mówi się, że rozwiązanie problemu kształcenia jest najważniejszym problemem budownictwa socjalistycznego, to mówi się tym samym o randze szkoły, o randze gruntownego wykształcenia i tym samym zapowiada konieczność skonstruowania modelu zupełnie nowej szkoły. Rzadko kiedy spotykamy się ze spostrzeżeniem, że w uchwale tej zawarta jest po raz pierwszy krytyka Ludowego Komisariatu Oświaty, a jeszcze rzadziej, historycy tego okresu wiążą z tym odejście ówczesnego Komisarza Oświaty, Łunaczarskiego. To prawda, że rezolucja o kadrach z 1929 roku dotyczy przede wszystkim szkolnictwa technicznego i rolniczego na szczeblu średnim i wyższym. Ale prawdą jest także, i to oczywista, że funkcjonowanie systemu średniego i wyższego szkolnictwa zawodowego jest realne i możliwe tylko na bazie dobrze zorganizowanej i gruntownej szkoły ogólnokształcącej zarówno szczebla podstawowego, jak i średniego.

Rezolucja „O kadrach dla gospodarki narodowej” jest poświęcona przebudowie pracy dydaktycznej szkół technicznych i wyższych uczelni technicznych. Problem organizacji życia wewnętrznego szkół i uczelni technicznych stanowi jej problem centralny. I właśnie dlatego uchwała ta stanowi antycypację strukturalnych przemian w systemie szkół ogólnokształcących, przemian, które ostatecznie ukształtowały model dydaktyczny szkoły radzieckiej lat 1932 — 1958. Akcentowanie takich momentów, jak przygotowanie kadr wykształconych dla badań podstawowych w technice, żądanie, aby proces dydaktyczny w szkolnictwie technicznym średnim i wyższym miał charakter pogłębiony i systematyczny, zwrot ku kadrom naukowo-badawczym i podniesieniu stopnia naukowości tych kadr, wprowadzenie publicznej obrony prac naukowych, angażowanie reprezentantów różnych dziedzin nauki oraz pracowników naukowo-badawczych do pracy w przemyśle i w technice, żądanie znajomości i studiowania języków obcych, przekazania funkcji administracyjnych, dydaktycznych i pedagogicznych kwalifikowanym pracownikom naukowym i pedagogom, a pozbawienie organizacji uczniowskich i studenckich wpływu na organizację i kierownictwo wyższych uczelni technicznych, podniesienie wreszcie rangi poziomu i wyników nauczania w szkolnictwie zawodowym średnim i wyższym, jest w ostatecznym rachunku zwrotem ku szkole ogólnokształcącej, także ku gruntowności wykształcenia ogólnego, ku nauczycielowi szkoły podstawowej i średniej. To nie jest domysł. Właśnie rozdział V punkt 3 rezolucji dotyczy szkół ogólnokształcących stopnia II, a więc szkół średnich. Mowa w tych punktach o konieczności podniesienia pozio-

mu wykształcenia uczniów tych szkół. Podkreśla się, że przygotowanie uczniów tych szkół jest wręcz niedostateczne z punktu widzenia dydaktyki szkolnictwa technicznego i formułuje się żądanie, aby właśnie w tej dziedzinie dokonano zdecydowanego przełomu. Chodzi mianowicie o zrewidowanie programów, o polepszenie procesu dydaktycznego szkoły ogólnokształcącej stopnia II. Jesteśmy więc u źródeł wielkiej, zasadniczej reformy szkolnej w Związku Radzieckim. Jesteśmy w punkcie wyjściowym tworzenia nowego modelu dydaktycznego, który w teorii i w praktyce przetrwał lat 25, a w swej ostatniej fazie — 1945/1958 — wszedł w organizm szkolnictwa i pedagogiki państw obozu socjalistycznego.

Na tym tle, i w związku z tym, szczególnego znaczenia nabierają uchwały partyjno-rządowe, skierowane przeciw organizacyjnej degradacji szkoły ogólnokształcącej oraz degradacji wykształcenia ogólnego. Z drugiej strony — uchwały te zawierają szereg norm, postulatów, twierdzeń i aksjomatów kształtujących zupełnie nową rzeczywistość organizacyjną i dydaktyczną szkoły ogólnokształcącej. Pod wieloma z tych uchwał i zarządzeń widnieje podpis Stalina oraz Mołotowa, Żdanowa i Kirowa. W ten sposób założenia dydaktyczno-organizacyjne nowej szkoły ogólnokształcącej, poczynwszy od roku 1931, uzyskały tę osobliwą rangę ideologiczną i polityczną, i wszystkie stąd wynikające konsekwencje, które także i w innych dziedzinach życia politycznego, wojskowego, gospodarczego, naukowego, literackiego, ekonomicznego, prawnego i moralnego wiązały się z osobą Stalina i z jego najbliższymi współpracownikami. Czego dotyczą te postanowienia, uchwały i rezolucje? Na to pytanie można odpowiedzieć obszerną szczegółową monografią albo też wielotomowym zbiorem tekstów.

Spśród bardzo obszernego materiału i licznej problematyki wybrać należy jednak te uchwały, postanowienia i rezolucje, które w sposób jednoznaczny i bezpośredni poprzez swą tematykę dydaktyczną i organizacyjną ukształtowały strukturę i treść radzieckiej szkoły ogólnokształcącej na całe ćwierćwiecze i, razem dodane i uporządkowane logicznie i chronologicznie, a następnie przeanalizowane, dają zbiór twierdzeń, norm i postulatów nowego modelu naukowego radzieckiej dydaktyki i nowego modelu organizacyjno-praktycznego radzieckiej szkoły ogólnokształcącej lat 1931—1958.

3. Pierwsze natarcie przeciw teorii i praktyce jednolitej szkoły pracy produkcyjnej

We wrześniu 1931 roku ukazała się uchwała KC WKP(b) pt. „O szkole początkowej i średniej” (patrz „Diriektiwyy WKP(b) i postanowienija sowietского pravitelstwa o narodnom obrazowanii” Moskwa-Leningrad 1947, tom I, s. 151 i nast.). W uchwale stwierdza się wręcz, że dotąd panujący system dydaktyczno-organizacyjny — a ma się na myśli odtąd

szkołę ogólnokształcącą — nie gwarantuje w stopniu dostatecznym wystarczającej wiedzy uczniów i nie daje im koniecznego wykształcenia. Zwraca się konkretnie uwagę na zasadnicze braki uczniów w dziedzinie tak podstawowych dla wykształcenia ogólnego przedmiotów, jak fizyka, chemia, matematyka, geografia i język ojczysty. Uchwała ta nie jest jeszcze skierowana przeciwko kształceniu politechnicznemu. To nastąpi dopiero w sześć lat później, gdy nowy minister oświaty, Bubnow, skreśli z planu nauczania uczniów szkół ogólnokształcących oraz studentów w zakładach kształcenia nauczycieli zajęcia techniczne, pracę produkcyjną oraz znieśie warsztaty szkolne i pracownie. Na razie mamy do czynienia z taką interpretacją teorii i praktyki kształcenia politechnicznego, która by uniemożliwiła w przyszłości, jak to było dotąd, deprecjację, degradację przedmiotów ogólnokształcących w szkole i spłylenie wykształcenia ogólnego uczniów.

Na razie mamy do czynienia z taką interpretacją teorii kształcenia politechnicznego, która by uniemożliwiła podporządkowanie procesu nauczania procesowi wytwarzania. W związku z tym zaleca się przystąpienie do skonstruowania zupełnie nowych programów nauczania. Zakres nauczania poszczególnych przedmiotów ogólnokształcących (język ojczysty i historia, matematyka i fizyka, chemia i geografia) musi w nich być ściśle określony, z uwzględnieniem zasady systematyczności i stopniowania trudności. Znaczy to, że w dotychczasowej teorii i praktyce nauczania tych podstawowych dla kształcenia ogólnego przedmiotów nie było systematyczności, a szkoła wcale nie zaliczała wykształcenia ogólnego uczniów do swoich podstawowych zadań. Równocześnie, z podkreśleniem roli i znaczenia zasady systematyczności i stopniowania trudności, z podniesieniem rangi ustabilizowanych programów nauczania, uchwała zaleca zdecydowaną walkę z teorią obumierania szkoły, metodą projektów, metodą grupowo-laboratoryjną, z systemem daltońskim, nauczaniem problemowym i z nauczaniem grupowo-zespołowym, które doprowadziły faktycznie do rozkładu szkoły radzieckiej.

W uchwale z 1931 r. znajdujemy bardzo wyraźny zwrot ku nauczycielowi szkoły początkowej i średniej, z podkreśleniem roli przygotowania go do codziennej, systematycznej pracy w szkole. Wysuwa się na porządek dzienny zagadnienie zróżnicowania wynagrodzeń nauczycielskich, w zależności od kwalifikacji, rejonu i jakości pracy, oraz zagadnienie pilności budownictwa szkolnego. Podnosi się rangę pedagogiczną i rolę organizacyjną nauczyciela. Podnosi się jego odpowiedzialność. Równocześnie umniejsza się dotychczasowe przesadne wpływy samorządu uczniowskiego na dydaktyczne i organizacyjne losy szkoły. Wypowiada się zdecydowaną walkę tym pracownikom organów władz oświatowych, którzy sprzeciwiają się zwrotowi szkoły na pozycje esencjalistyczne i powstrzymują, powołując się na założenia systemu edukacyjnego lat 1917—1931, konieczność podniesienia poziomu nauczania w szkole.

4. Ku tradycyjnej szkole — w sensie dydaktycznym — i komunistycznej — w sensie ideologicznym

W uchwale z 1931 roku mamy jeszcze do czynienia z analizą granic i możliwości realizowania postulatów politechnizmu. Chodziło w tym wypadku o to, by odróżnić proces wykształcenia ogólnego od procesu produkcyjnego i zapobiec dalszemu podporządkowaniu szkoły fabryce. Toteż w uchwale tej, oprócz wskazań dotyczących nauczania:

- a) przedmiotów ogólnokształcących cyklu humanistycznego,
- b) przedmiotów ogólnokształcących cyklu matematyczno-przyrodniczego, mamy do czynienia wciąż jeszcze ze wskazaniami dotyczącymi nauczania
- c) przedmiotów cyklu politechnicznego. Pomimo potępienia teorii obumierania szkoły i metody projektów (i innych metod teorii szkoły pracy) wciąż zachowana zostaje podstawa szkoły aktywnej z tym jednak, że podnosi się w niej rangę zasady systematyczności w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. Ale już w następnych kolejnych uchwałach dostrzegamy coraz wyraźniej stopniowy odwrót od politechnizmu i zwrot ku tradycyjnej, a więc esencjalistycznej, książkowej, werbalnej szkole, tylko że w dalszym ciągu przesiąkniętej duchem ideologii marksistowskiej, duchem leninizmu.

W ten sposób zarysowuje się bynajmniej nie dla wszystkich oczywista sprzeczność między tradycyjną dydaktyką a rewolucyjną ideologią radzieckiej szkoły lat 1932—1958. W sposób klasyczny ujawniają to postulaty, normy i założenia, i zbiory założeń uchwał partyjnych dotyczących programów nauczania i organizacji szkoły początkowej i średniej (uchwała KC WKP(b) z sierpnia 1932), o podręcznikach dla szkoły początkowej i średniej (jw. 1933), o strukturze szkoły początkowej i średniej (uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR i KC WKP(b) z maja 1934), o organizacji nauczania i o regulaminie wewnętrznym szkół początkowych, siedmioklasowych i średnich (uchwała Rady Komisarzy Ludowych z września 1935)³.

Jak wiadomo, nie tylko Jednolita Szkoła Pracy Produkcyjnej w Związku Radzieckim, lecz różne kierunki „szkoły pracy” w państwach kapitalistycznych zwłaszcza po pierwszej wojnie światowej, tj. po 1918 r. (szkoły aktywnej, „nowego wychowania”, szkoły twórczej, pedagogiki „vom Kindes aus”, „Reformpädagogik” szkoły na miarę i wiele, wiele innych kierunków)

³ Patrz „Diriektiwy WKP(b) i postanowienia sowietskogo prawitielstwa o narodnom obrazowanii”. Moskwa-Leningrad 1947, tom I, a zwłaszcza „Ob uczebnych programmach i rieżymiew naczalnoj i sriedniej szkole”. Postanowienije CK WKP(b) ot 25 awgusta 1932 g. s. 159. „Ob uczebnikach dla naczalnoj i sriedniej szkoly”. Iz ot postanowlenija CK WKP(b) ot 12 fiewrala 1933 g., s. 166. „O strukturie naczalnoj i sriedniej szkoly w SSSR”. Postanowienije SNK SSSR i CK WKP(b), opublikowannoje 16 maja 1934 g. s. 169. „Ob organizacii uczebnoj raboty i wnutrienniem rasporiadkie w naczalnoj, niepolnoj sriedniej i sriedniej szkole”. Iz postanowlenija SNK SSSR i CK WKP(b) ot 3 sientjabria 1935 g. s. 177.

odrzuciły zasadniczo stałe programy nauczania, „stare” zasady dydaktyczne, zwłaszcza systematyczności i stopniowania trudności oraz lekcje jako „przeżyta” formę nauczania.

Właśnie uchwała z 1932 roku „O programach nauczania i organizacji szkoły początkowej i średniej” z całą powagą partyjną i groźną formułą administracyjną podnosi rangę centralnego dokumentu dydaktyczno-państwowego, jakim jest program nauczania gwarantujący gruntowność wszelkiej wiedzy. W tym wypadku chodzi o jednolitą treść w skali całego ZSRR i o usunięcie przeładowania i przeciążenia. Głównie jednak chodzi o taką strukturę programów, gdzie treść jednej dziedziny wiedzy (np. matematyki) stanowi warunek opanowania przez ucznia drugiej dziedziny wiedzy (np. fizyki). Inaczej mówiąc zależności pojęciowe i powiązania treściowe poszczególnych przedmiotów nauczania i poszczególnych klas z uwzględnieniem stopniowania trudności i logicznej kolejności muszą być przez programy w pełni uwzględnione. Chodzi w tej uchwale o to, aby — w skali ogólnopaństwowej — uczniom zapewnić znajomość faktów oraz zapewnić im trwałe i systematyczne opanowanie podstawowych kategorii poszczególnych dziedzin wiedzy. Do tego dochodzi i z tym związana jest kwestia nawyków, umiejętności i sprawności zarówno w dziedzinie matematyki, jak ortografii, w dziedzinie fizyki, jak w dziedzinie historii, znajomości mapy w szkolnym kursie geografii, jak poprawnej wymowy w szkolnym kursie języka obcego.

Akcentując wciąż problem gruntowności i przeciwstawiając gruntowność bylejakości, autorzy uchwały zalecają konieczność uwzględnienia osobliwości rozwoju fizycznego ucznia, podkreślając rolę ćwiczeń zarówno w wykształceniu humanistycznym ucznia, jak rolę prac laboratoryjnych celem ugruntowania jego wykształcenia przyrodniczego. Podczas gdy w uchwale z 1931 roku nietrudno zauważyć, że funkcjonowanie szkoły przebiega wciąż jeszcze w trzech systemach dydaktycznych, to w tym wypadku wszystkie postulaty, wskazania i zalecenia w ostatecznym rachunku precyzyjne i konkretne dotyczą już tylko dwóch systemów dydaktycznych:

a) humanistycznego, w którym szczególnie akcentuje się znajomość języka ojczystego i jednego co najmniej języka obcego oraz kursu historii,

b) matematyczno-przyrodniczego, w którym wciąż się akcentuje rzeczywiście systematyczny i ściśle określony zasób wiadomości i trwałych nawyków.

Wracając raz jeszcze do nihilizmu dydaktycznego metody projektów, metod grupowo-laboratoryjnych, wynikających z założeń systemu daltońskiego oraz postulatów nauczania grupowo-zespołowego, połączonego z nauczaniem problemowym, autorzy uchwały zwracają uwagę ministerstw oświaty Związku Radzieckiego, że w latach 1917—1931 praca dydaktyczna doprowadziła do anonimowości, do degradacji roli nauczyciela i do przechodzenia do porządku dziennego nad indywidualnym wysiłkiem i osobi-

stymi osiągnięciami oraz odpowiedzialnością każdego ucznia. Zalecają tedy całkowite przekreślenie w nowych programach nauczania w oparciu o metodę projektów, przestrzegają przed metodą grupowo-laboratoryjną oraz nauczaniem grupowo-zespołowym, przeciwstawiając im właściwie wyłączenie jednego systemu: systemu klasowo-lekcyjnego oraz wyłączenie jednej formy nauczania: lekcji. Mowa jest wprawdzie o zajęciach w laboratorium i mowa jest wprawdzie o wycieczkach, mowa jest o pracy w gabinecie i w warsztacie szkolnym i mowa jest także o stosowaniu różnego rodzaju metod i różnego rodzaju pokazów i przyrządów, ale kierunek natarcia jest jasny: gruntowność i systematyczność wykształcenia, podręcznik jako główny środek nauczania, nauczyciel jako centralna figura procesu dydaktycznego.

Aby zapobiec negatywnym skutkom nauczania w zespołach i w brygadach (ucieczka ucznia przed własnym, indywidualnym wysiłkiem) podkreśla się rolę i znaczenie systematycznie prowadzonej ewidencji wiadomości uczniów, a więc stawianie stopni, ocenę postępów każdego ucznia, i to w każdym przedmiocie. W ślad za tym idzie wprowadzenie z końcem roku egzaminów promocyjnych dla każdego ucznia, ze wszystkich przedmiotów. W związku z tym następuje odrodzenie metodyki nauczania i prac metodycznych dla poszczególnych przedmiotów szkolnych. Wprowadza się surową dyscyplinę w szkole. Gwarantami tej dyscypliny są: lekcja, dzwonek, przerwa, nauczyciel, ławka, ocena, egzamin, świadectwo, współzawodnictwo. Nauczyciel staje się centralną figurą procesu dydaktycznego. Jego wykształcenie fachowe i pedagogiczne, jego mistrzostwo metodyczne oraz poziom ideowo-polityczny rozstrzygają ostatecznie o dalszych losach nowego modelu szkoły. Metodyka nauczania, programy nauczania, umiejętne posługiwanie się środkami nauczania podnoszą pozycję dydaktyczną, wychowawczą i polityczną nauczyciela.

Podobnie, jak w uchwale z 1931 roku, tak i teraz, twórcy uchwały z 1932 wracają do zagadnień kształcenia politechnicznego. Ale podczas gdy w pierwszej problematyka potraktowana jest jeszcze należycie, to w drugim wypadku interpretacja zagadnienia przyjmuje taki charakter, że politechnizację można w zasadzie sprowadzić już tylko do aspektu teoretycznego, a więc raczej do okazjonalnego mówienia o technice oraz wyjaśniania na zajęciach fizyki, chemii i biologii pewnych zagadnień ewentualnie technicznych.

W ten sposób została dla pedagogów, dla administracji szkolnej i dla praktyków otwarta droga ku hipertrofii formalizmu w warunkach wyłączności systemu klasowo-lekcyjnego i jedności tak tradycyjnej formy nauczania, jaką jest lekcja szkolna, przy równoczesnym odcięciu drogi do aktywności, do działania, do praktyki wytwórczej. Została wreszcie otwarta droga do podporządkowania kształcenia politechnicznego systemowi klasowo-lekcyjnemu, a więc do mówienia o technice i przekreślenia pracy za pomocą narzędzi.

5. Podręcznik — główny środek nauczania

Pomimo obszerności i konkretności uchwał z 1931 i 1932 roku, zawierających nie tylko polityczno-ideologiczną, lecz dydaktyczno-metodyczną analizę systemu edukacyjnego, który się ukształtował w latach 1917—1931 — pomimo że w obu uchwałach kilkakrotnie, z różnych okazji, podkreśla się rolę podręcznika w szkole początkowej i średniej, pojawiła się w 1933 roku oddzielna, specjalna uchwała poświęcona wyłącznie podręcznikowi. Jak wiemy, właśnie w systemie klasowo-lekcyjnym jest podręcznik głównym środkiem nauczania i podstawowym źródłem uczniowskiej wiedzy.

Jak wiemy, podręcznik był i jest zawsze podporą nauczyciela w tradycyjnej, werbalnej, pamięciowej szkole, szkole deklamowania, szkole słów i recytowania. Natomiast brak podręcznika stanowił cnotę „aktywnej” szkoły i powód do dumy teoretyków pajdocentryzmu. W owych warunkach brak stałego podręcznika uznali twórcy uchwały z lutego 1933 roku za piętę achillesową całej radzieckiej szkoły. Z ironią (z pogardą wręcz) mówi się w uchwale, że w kołach kierowniczych Ludowego Komisariatu Oświaty Rosyjskiej Federacji i innych republik uważa się nie kończące się projektowanie podręczników oraz ucieczkę przed stabilizacją podręcznika lub wręcz zwalczanie i rugowanie podręczników ze szkoły za dowód nowatorstwa pedagogicznego i wyraz rewolucyjnych osiągnięć radzieckiego systemu szkolnego lat 1917—1931.

Potępiając okólnik Wydziału Szkoły Jednolitej Ludowego Komisariatu Oświaty z 1918 roku (stwierdzający, że „podręczniki powinny być w ogóle rugowane ze szkoły”), i anulując stanowisko Zjednoczenia Wydawnictw Państwowych w sprawie podręczników, potępiając jak najbezwzględniej uchwałę kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty z 1930 roku (w której stwierdza się, w nawiązaniu do okólnika z 1918 roku, że „w chwili obecnej zrealizowanie zasady stabilizacji podręczników jest niemożliwe”) — autorzy uchwały KC WKP (b) z lutego 1933 roku „O podręcznikach” żądają od Ludowych Komisariatów Oświaty i Zjednoczeń Wydawnictw Państwowych, aby przystąpiły do wydawania ustabilizowanych podręczników, przeznaczonych dla użytku szkolnego, na dłuższy okres czasu, odpowiednio do poszczególnych przedmiotów nauczania, poszczególnych klas zgodnie z treścią i porządkiem ustalonym w programach nauczania dla poszczególnych typów szkół i poszczególnych przedmiotów nauczania. Rzecz uważa się za pilną, tym pilniejszą, że jeszcze w maju i czerwcu 1930 roku uczestnicy ogólnorosyjskiej konferencji poświęconej sprawie podręczników, nieświadomi nowego kierunku natarcia Komitetu Centralnego WKP(b) i nieświadomi odrotu WKP(b) od założeń systemu edukacyjnego jednolitej szkoły pracy produkcyjnej, uchwalili rezolucję, zaaprobowaną zresztą (a następnie zaleconą) przez Ludowy Komisariat Oświaty zmierzającą w kierunku wręcz przeciwnym niż środowisko KC.

Uczestnicy konferencji stwierdzają, że podręcznik nie powinien w żadnym wypadku być ustabilizowany i że konferencja stanowczo odrzuca zasadę stabilizacji podręczników. Atak WKP(b) na pozycje tzw. „książek roboczych” oraz rozprawienie się z wydawaniem tzw. „luźnych podręczników” są więc w uchwale z 1933 roku jasne i jednoznaczne. Warto więc może dodać, że walka z podręcznikiem jako środkiem nauczania, dążąc do wyrugowania podręczników ze szkoły, przekreślenie jeszcze w 1930 roku wszelkich prób stabilizacji jakichkolwiek podręczników, są pozostałością jednostronnego, doktrynerskiego stanowiska, że w warunkach wyłączności systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, w warunkach wyłączności pracy jako jedynej formy nauczania, książka i podręcznik zastąpione być mogą w najgorszym razie przez tzw. „książki robocze” i tzw. „luźne podręczniki”. Ale jednostronnością i dogmatyzmem tchnie także uchwała, której nie tyle litera, co duch, mając na względzie wyłączność systemu klasowo-lekcyjnego i wyłączność lekcji, dopuszcza możliwość doktrynerskiego pojmowania wyłączności podręcznika jako środka nauczania.

Jest rzeczą znamioną, że w walce z nihilizmem dydaktycznym teoretyków obumierania szkoły autorzy uchwały żądają zdecydowanie stabilizacji znormalizowania podręczników pod względem edytorskim. Wyliczają oni tak oczywiste i pospolite elementy, jak okładka, cprawa, format, papier, broszurowanie, ilustracje itd., zapoznane i zapomniane przez szkołę lat 1917—1932. Toteż odtąd podręcznik szkolny, oparty o ustalony program nauczania, a zatwierdzony przez centralne władze oświatowe i partyjne, stał się przez dobre ćwierćwiecze głównym, jeśli nie jedynym, źródłem wiedzy ucznia. Bardzo często, w postaci nieco rozszerzonej, w połączeniu ze wskazówkami metodycznymi (schematycznymi, dogmatycznymi, nie dopuszczającymi innego wyboru, wbrew duchowi uchwał z 1931, 1932 i 1933 roku) stał się podręcznik podstawowym środkiem działalności dydaktycznej nauczyciela.

6. Regulamin wewnętrzny szkoły

— między tradycyjną organizacją a komunistyczną ideologią

Wyłączność systemu brygadowo-produkcyjno-usługowego, praca produkcyjna — jako główna forma nauczania i uczenia się, oparcie procesu dydaktycznego przede wszystkim na naturalnych, przyrodniczych lub technicznych środkach nauczania, wreszcie przewaga metod grupowo-laboratoryjnych i hipertrofia nauczania grupowo-zespołowego doprowadziły do „zubożenia” wykształcenia ogólnego uczniów szkół radzieckich w skali masowej. Ale nie tylko. Procesowi temu towarzyszył proces równoległy, będący nie tylko skutkiem, lecz także i przyczyną tamtego: dezorganizacja życia wewnętrznego szkoły.

Jak bardzo problem ten ciążył na jednolitej strukturze radzieckiego szkolnictwa, w jakim stopniu determinował elementarny porządek i ele-

mentarną dyscyplinę uczniów, jak dalece rzutował na całokształt nauczania w radzieckiej szkole, świadczą dalsze uchwały i zarządzenia z lat 1934 i 1935. Niektóre z nich, jak np. uchwała Rady Komisarzy Ludowych ZSRR i KC WKP(b) z dnia 15 maja 1934 roku pt. „O strukturze szkoły początkowej i średniej w ZSRR” oraz inna, uchwalona wspólnie przez Radę Komisarzy Ludowych ZSRR oraz KC WKP(b) (w dniu 3 września 1935 roku) pt. „Organizacja nauczania i regulamin wewnętrzny w szkołach początkowych, niepełnych średnich i średnich”, osobiście podpisał sekretarz Komitetu Centralnego WKP(b), J. Stalin, oraz Przewodniczący Rady Komisarzy Ludowych ZSRR, W. Mołotow.

Gdy dzisiaj czyta się wskazania, zalecenia, propozycje, inspiracje i nakazy, zawarte w tych dwóch dokumentach, odnosi się wrażenie, że mamy w ostatecznym rachunku do czynienia z oczywistymi, pospolitymi twierdzeniami, które znał nie tylko pierwszy lepszy i początkujący nawet XIX-wieczny nauczyciel szkoły wiejskiej, ale że znał je także pierwszy lepszy napotkany w mieście i na wsi człowiek, który skończył w XIX i na początku XX wieku nie elitarnie gimnazjum, lecz zwykłą dwu-, cztero- lub siedmioklasową szkołę ludową. Ale w obliczu rekonstrukcji przemysłu i rolnictwa w Związku Radzieckim, w obliczu rekonstrukcji armii i transportu, przemysłu naftowego i węglowego, w obliczu nowych zadań polityki wewnętrznej i zagranicznej, w obliczu zadań zrodzonych ze sprzężenia ideologii komunistycznej z zadaniami aparatu państwowego, panująca dotąd struktura jednolitej szkoły pracy produkcyjnej okazała się szczególnie groźna i niebezpieczna.

W obliczu narastającej groźby wojny, w obliczu konieczności powszechnej mobilizacji wszystkich sił radzieckiego społeczeństwa, ranga szkoły, ranga nauczania, ranga systemu dydaktycznego stanęła w całej pełni swej złożoności, pilności i doniosłości. Toteż jeżeli należało położyć kres anarchii w życiu wewnętrznym szkoły i skierować system szkolny na nowy tor, odpowiadający potrzebom gospodarczym i politycznym kraju, uchwały i postanowienia, które w innych warunkach polityczno-gospodarczych i historycznych mogłyby w postaci zwykłego okólnika podpisać pierwszy lepszy inspektor szkolny prowincjonalnego miasteczka, to w tym wypadku niezbędny okazał się nie tylko bezwzględny ton i omalże wojskowy styl oficerskiego rozkazu, ale podpis Stalina i Mołotowa.

Przypomnijmy więc tylko, że w uchwale z 1934 roku, lakonicznej i zwięzłej, zawierającej dwanaście krótkich punktów, ustanawia się nową strukturę szkoły ogólnokształcącej, na którą składają się trzy szczeble: szkoła początkowa (od klasy I do IV włącznie), szkoła niepełna średnia (od klasy I do VII włącznie) oraz szkoła średnia, dziesięcioklasowa (od klasy I do X włącznie). Wprowadza się do terminologii pojęcie klasy (szkolnej), przekreśla się natomiast ustalone w okresie 1917—1932 roku pojęcie grupy. Warunkiem przyjęcia do technikum jest ukończenie siedmioklasowej szkoły, warunkiem zaś przyjęcia do uczelni wyższej jest

ukończenie szkoły średniej. Kierowanie szkołą zleca się wyłącznie osobom z odpowiednim wykształceniem oraz posiadającym staż pedagogiczny. Osoby kierujące niepełnymi szkołami średnimi oraz szkołami średnimi otrzymują tytuły dyrektorów. Dyrektorów takich szkół mianują Komisarjaty Oświaty Republik Związkowych.

Jeśli uświadomimy sobie, że model dydaktyczno-organizacyjny jednolitej radzieckiej szkoły lat 1917—1931 zniósł klasy szkolne i zniósł zasadnicze typy szkół, które ukształtowały się w społeczeństwach cywilizowanych, zastąpiwszy je „stopniami” i „koncentrami” i zachował przy tym system grup i brygad uczniowskich w procesie uczenia się i nauczania, wówczas słowa zaleceń uchwały „O strukturze szkoły” przestają brzmieć banalnie i nabierają dramatyzmu, tym pełniejszego i tym większego, że autorstwo tej uchwały wiąże się z nazwiskami Stalina i Mołotowa. Jeżeli dalej uświadomimy sobie, że model dydaktyczno-organizacyjny jednolitej radzieckiej szkoły pracy lat 1917—1931 zniósł w zasadzie plany nauczania, a w każdym razie nie przewidywał dłuższego ich trwania niż jeden rok, jeżeli uprzytomnimy sobie, że teoria i praktyka szkoły pracy nie uznawały ustabilizowanych programów nauczania, a jeśli je stworzyły, to także nie na dłużej niż na rok, jeśli następnie, powtórzmy to raz jeszcze, wyrazem nowatorstwa i postępu pedagogicznego było zastąpienie normalnego podręcznika szkolnego tzw. „książkami roboczymi” i tzw. „luźnymi podręcznikami”, a więc antypodręcznikami, wówczas się okaże, jak dramatycznie musiały w radzieckich środowiskach pedagogicznych brzmieć słowa Stalina i Mołotowa zawarte w uchwale Rady Komisarzy Ludowych i KC WKP(b) z 1935 roku, dotyczące w ostatecznym rachunku elementarnych, banalnych, oczywistych, pospolitych, od dawna znanych prawd.

Uchwała z 1935 roku przestrzega przed zakłóceniem normalnego funkcjonowania szkoły, powodowanym corocznymi zmianami planów i programów. Równocześnie zwraca się uwagę, że taka procedura ciągłych zmian pociąga za sobą nie tylko dezorganizację nauczania, lecz także dezorientację nauczyciela, co w konsekwencji wiedzie do splycenia wykształcenia uczniów, do zubożenia ich wiadomości i powoduje niewystarczające i niedostateczne przygotowanie młodzieży szkół średnich do studiów wyższych.

Autorzy uchwały stwierdzają, że nauczyciele, dyrektorzy szkół, administracja szkolna nie dysponują w zasadzie żadnymi regulaminami, które gwarantowałyby porządek życia szkolnego i stanowiły wytyczne postępowania oraz zapewniły normalne funkcjonowanie szkoły. I wciąż, i w dalszym ciągu, podobnie to miało miejsce już w pierwszych aktach partyjno-rządowych 1931 roku, podkreśla się, że Komisarjaty Oświaty nie pojmują i nie rozumieją istoty rzeczy i wciąż (tj. jeszcze w 1935 roku) pozostając na pozycjach założeń lub reliktach założeń dydaktycznych jednolitej radzieckiej szkoły pracy produkcyjnej, nie widzą i nie pojmują przyczyn ekonomicznych, naukowych i dydaktycznych nowego kierunku natarcia

CK WKP(b). Stalin i Mołotow wręcz podkreślają, że ta postawa Ludowych Komisariatów Oświaty jest wynikiem nieprzezwycięzonej przez znaczną część pracowników naukowych i organizacyjnych, „głupiej” — jak pisał — antyleninowskiej teorii obumierania szkoły.

Tak więc i w tym wypadku, dopiero w obliczu wielkich zmagania politycznych, ekonomicznych, w obliczu wzrastającego zagrożenia z zewnątrz i wielkich trudności wewnętrznych, w obliczu narastających gwałtownie potrzeb skolektywizowanego rolnictwa, transportu, przemysłu ciężkiego, w obliczu nowych zadań uniwersytetów i uczelni technicznych, w obliczu coraz cięższej sytuacji wewnętrznej i zewnętrznej państwa radzieckiego, a równocześnie — w obliczu zdecydowanej niechęci poważnej grupy teoretyków i dotychczasowych administratorów szkoły pracy produkcyjnej (m. in. Krupskiej), oczywiście powszechnie znane, pospolite, nieraz wręcz banalne słowa uchwały z 1935 roku brzmią dramatycznie i patetycznie i osiągają rangę nienaruszalnego i nieprzekraczalnego kanonu, pod którym znowu swój podpis złożyli Stalin i Mołotow.

Tak więc p. I uchwały mówi o organizacji roku szkolnego, określa się początek i koniec roku szkolnego oraz podaje się dokładne daty wakacji zimowych i wiosennych. Ustala się ilość lekcji w poszczególnych klasach, zaleca się Ludowym Komisariatom Oświaty ustalenie dla wszystkich szkół ZSRR planów nauczania. Podkreśla się, że czas trwania jednej lekcji ustala się na 45 minut. Ustala się także czas trwania przerw między lekcjami. Podaje się warunki przyjęcia uczniów do szkół i formy organizacyjnej zapisów do szkół. Wprowadza się egzaminy końcowe, w tym także końcowe egzaminy pisemne z języka ojczystego i z matematyki w szkołach średnich. Wprowadza się świadectwa szkolne zawierające stopnie ze wszystkich przedmiotów nauczania. Ustala się jednolity dla całego Związku Radzieckiego wzór świadectwa o ukończeniu szkoły średniej. Ustala się skalę ocen postępów uczniów od złej i niedostatecznej aż po bardzo dobrą. W trosce o zachowanie jednakowego poziomu wiadomości oraz jednakowych zasad oceny we wszystkich szkołach zaleca się Komitetowi Centralnemu WKP(b) i Ludowym Komisariatom Oświaty Republik Związkowych wspólne opracowanie obowiązujących dla wszystkich szkół w ZSRR norm oceny postępów uczniów.

W punkcie II, poświęconym statutowi szkoły i regulaminom uczniowskim, zaleca się przede wszystkim opracowanie i przedstawienie Radzie Komisarzy Ludowych projektu statutu dla każdego typu szkoły. Statut, jak proponują Stalin i Mołotow, powinien mieć charakter kategoryczny i absolutnie obowiązujący zarówno nauczycieli, jak i uczniów. W statucie muszą być zawarte: określenie celu i zadania szkoły każdego typu oraz udokumentowane określenie struktury organizacyjnej szkoły, a oprócz tego określenie praw i obowiązków administracji szkolnej i nauczycielstwa. Statut wreszcie powinien zawierać organizacyjne podstawy funkcjonowania systemu dydaktycznego, regulamin wewnętrzny szkoły i regulamin

uczniowski. Wprowadza się mundury uczniowskie w szkole każdego typu. Wprowadza się legitymacje uczniowskie. Dyrektorzy szkół obowiązani są założyć akta personalne dla każdego ucznia. Uczniów obowiązuje przestrzeganie dyscypliny, uprzejmość, kulturalny sposób bycia i poczucie odpowiedzialności w stosunku do mienia szkolnego i społecznego. Najdonioślejszym zadaniem administracji szkolnej, począwszy od Komisariatów Oświaty, a skończywszy na aparacie terenowym, jest od 1935 roku inspekcja oraz systematyczna kontrola stanu szkolnictwa i pracy szkoły z punktu widzenia zaleceń partyjno-rządowych, z punktu widzenia realizacji w praktyce szkoły uchwał Partii i Rządu dotyczących szkolnictwa.

W 1937 roku pojawił się już w dzienniku urzędowym Ministerstwa Oświaty Rosyjskiej Federacji wyjątkowo lakoniczny okólnik nowego ministra oświaty, Bubnowa. W okólniku tym skreśla się, bez bliższych uzasadnień, zajęcia techniczne w szkole ogólnokształcącej, znosi się warsztaty szkolne i hale produkcyjne i przekształca w kluby młodzieżowe i sale konferencyjne dla organizacji komsomolskiej lub dla innych celów społecznych. To samo dotyczy zakładów kształcenia nauczycieli. W tym czasie Nadieżda Konstantinowna Krupska, już nie jako wiceminister oświaty i czołowy pedagog, lecz jako dyrektor departamentu oświaty dorosłych pisze list do Żdanowa. List ten jest dramatycznym protestem i aktem tragicznej bezradności wobec przekreślenia wszystkiego tego, co tak żmudnie i długo budowała ona wspólnie z Łunaczarskim, Szackim, Błonskim i innymi wybitnymi reprezentantami jednolitej szkoły pracy produkcyjnej.

7. Model dydaktyczny radzieckiej szkoły ćwierćwiecza 1932—1958

Tak więc począwszy od roku 1931 mamy znowu do czynienia z wszechobowiązującym i strukturalnym przewrotem w radzieckim systemie edukacyjnym. Można mówić o diametralnie przeciwstawnym modelu dydaktycznym nowej radzieckiej szkoły, przeciwstawnym modelowi pierwszemu. Odtworzyć więc znowu należy w oparciu nie tylko o długie i żmudne studia podręczników pedagogiki, monografii, prac teoretycznych i materiałów programowych okresu 1932—1958, lecz także o analizę przytoczonych tu podstawowych dokumentów partyjno-rządowych, które legły u podstaw zupełnie nowej teorii, nowej praktyki nauczania i nowej organizacji szkoły radzieckiej lat 1932—1958, oraz państw socjalistycznych lat 1945—1960 (i później nawet). Twierdzenia i zbiory twierdzeń oraz zawarte w nich postulaty, normy, aksjomaty można ująć w sposób następujący:

- a) Nauczyciel jest centralną figurą procesu dydaktycznego.
- b) Program nauczania, określający zakres, treść i porządek podawanej wiedzy. łącznie z planem nauczania, jest podstawowym dokumentem determinującym działalność nauczyciela i gwarantującym przekazywanie

uczniom esencji (istoty) podstaw wiedzy — możliwie zgodnie z rozwojem psychicznym ucznia, zgodnie z zasobem pojęciowym dziecka i odpowiednio do szczebla nauczania, tj. klasy szkolnej.

c) Zasadami nauczania, które gwarantują gruntowność wykształcenia i umożliwiają uczniom opanowanie podstaw współczesnej wiedzy, są przede wszystkim: zasada systematyczności i logicznej kolejności oraz zasada stopniowania trudności. Wobec tego programy nauczania oraz podręczniki szkolne muszą być budowane przede wszystkim zgodnie z tymi dwiema zasadami.

d) System klasowo-lekcyjny jest jedynym panującym, a więc wyłącznym systemem, w którym nauczyciel, centralna figura procesu dydaktycznego, przekazuje uczniom podstawy współczesnej wiedzy.

e) Wyłącznym środkiem nauczania, a w każdym razie głównym i niczym nie zastąpionym staje się podręcznik szkolny, w którym wiedza (esencja) w konkretnej dziedzinie ułożona jest zgodnie z zasadą stopniowania trudności i systematyczności.

f) Wyłączną formą nauczania pozostaje lekcja. Dlatego też nawet nauczanie przyrodoznawstwa i wykorzystanie laboratorium odbywa się pod przemożnym wpływem i w warunkach właśnie tej formy dydaktycznej.

g) Materiał nauczania określony przez programy, a zwłaszcza zawarty w podręcznikach, potraktowany jest w sposób wyizolowany, podzielony według klas i na oddzielne przedmioty.

h) Sposób przekazywania uczniom wiedzy przez nauczyciela odbywa się liniowo, szufladowo, krok po kroku. W ten sposób układ poszczególnych przedmiotów nauczania, poszufladkowy, wyizolowany, wydzielony w programach i w podręcznikach, jest układem, który w procesie dydaktycznym biegnie po jednolitym, jednokierunkowym torze.

Czołowymi reprezentantami tych założeń oraz nosicielami tego modelu dydaktycznego, a więc modelu naukowego esencjalistycznej dydaktyki z komunistycznymi implikacjami, zostali Kairow, Gonczarow, Jesipow, Kałasznikow, Ogorodnikow, Szymbiriow, Swadkowski, Nowikow i inni. Większość ich prac czy rozpraw, artykułów, podręczników, monografii przetłumaczono m. in. na język polski.

W tym czasie znalazły się na indeksie książki Krupskiej i Łunaczarskiego, Błońskiego i Pinkiewicza, Pistraka i innych. Dzieł tych polityków oświatowych i pedagogów zakazanych już od 1932—1933, nie można było nawet znaleźć w specjalistycznych bibliotekach naukowych przez dobrych lat 25. Bardzo nieliczni pedagodzy i politycy oświatowi okresu 1932—1958 znali je lub mogli je poznać.

A. W. ŁUNACZARSKI

BURŻUAZYJNA I KOMUNISTYCZNA SZKOŁA PRACY¹

Pierwsze rozumienie zasady wychowania przez pracę wyraża się w dążności do tego, aby dziecko spostrzegało przedmioty nauczania przez pracę, to znaczy przez żywe aktywne procesy. Gdy dziewczynka bawi się lalkami, to przygotowuje się ona do roli gospodyni i matki; gdy chłopiec bawi się w wojnę, to przygotowuje się do roli żołnierza; dzieci ciągle wyobrażają siebie jako ludzi dorosłych, bawią się w ludzi dorosłych i tą zabawą ćwiczą się w tym, co potem będą robić poważnie. Zabawa jest metodą samowychowania. Nauczanie szkolne ignoruje ten fakt, mówi ono: dziecko chce biegać — posadźcie je na miejsce; dziecko samo chce tworzyć, samo chce się zająć czymś dla niego ciekawym — posadźcie je przy łacinie. Jednym słowem, prowadzi się tu walkę z samą naturą dziecka.

Nasz punkt widzenia jest zdecydowanie przeciwny. My mówimy: podstawowe zadanie przedszkoli i pierwszych klas szkolnych sprowadza się do tego, żeby dzieci bawiły się celowo. Kiedy dzieci tańczą, śpiewają, wycinają, lepią — to one się uczą. Wychowawcy powinni przez cały czas tak dobierać gry i zabawy, aby codziennie powstawały nowe zadania, aby dzieci w każdym dniu coś zdobywały, aby każdy dzień dawał dzieciom możliwość zdobycia takiego lub innego małego rzemiosła. I wszystko to powinno być ciekawe. W szkole pierwszego stopnia powinna występować ta sama tendencja, tylko od zabawy trzeba koniecznie przechodzić do pracy w szerokim znaczeniu tego słowa, trzeba zajęcia zorganizować tak, aby dzieci zdobywały wiadomości bawiąc się i zarazem pracując. Praca może być przyjemna, gdy nie dochodzi do granic przemęczenia. Nauczyciele powinni umożliwić dzieciom organizowanie się w grupy, powinni wybierać wiadomości oraz nastawiać dzieci na zdobycie określonych wiadomości. Stawiając przed sobą określone zadania, powinni oni dać dzieciom materiał przygotowany do opracowania i wniosków.

Istotą nowej metody jest nie nauczanie, nie zadawanie lekcji i odpytywanie, lecz wycieczki, spacer, rysowanie, modelowanie i możliwe inne procesy pracy, z pomocą których dziecko samo wzbogaca swoje doświadczenia. Weźmy dla przykładu geometrię. Wy powiecie: oto nasze podwórce, podzielcie je na części, na jednej będą grządki, a na drugiej zbudujemy pomieszczenie dla naszych zwierząt itd. Zrobimy to. I tu dzieci zaczynają zgadywać i myśleć, w jaki sposób podzielić podwórce na dwie równe części. Wtedy Wy im pokażcie elementarne sposoby pomiaru ziemi. W ten sam sposób możecie postępować przechodząc do nauczania stereometrii, klejcie z dziećmi sześciany, piramidy, kule. Dziecko samo klei, samo z drzewa wykonuje figury, poznaje je w sposób intuicyjny. Zrób z tego

¹ Fragment wykładu wygłoszonego 26 kwietnia 1920 roku na Sekcji Ludowego Komisariatu Oświaty przy Uniwersytecie Swierdłowskim. Tekst niniejszy znajduje się w: A. W. Łunaczarski: O narodnym obrazowaniu. M., Izdwo APN RSFSR, 1958, s. 108—118.

kawałka drzewa walec. Dziecko zepsuje jeden, drugi kawałek drzewa; niech mu pomoże inne.

Miast dzieci uczyć geografii z pomocą rysunków i map, pokażcie im najpierw w naturze, na przykład, co to jest pagórek, co to jest rzeka, co to jest równina, jak można mierzyć falistą powierzchnię. Róbcie razem z dziećmi z gliny płaskowzgórze, górski szczyt, niech cała klasa wykona taką mapę okolicy, a potem jakąś część republiki, na przykład Krymu. Właśnie to nazywa się nauczaniem przez pracę. W ten sposób zdobytych wiadomości nie można zapomnieć. Weźmy dla przykładu inną metodę; teatralną! Konieczne jest, aby same dzieci swoimi siłami przygotowywały na przykład inscenizację związaną z jakimś świętem szkolnym. Może to być piękna lekcja, grupowy akt pracy! Główna sprawa polega tu na tym, że dramatyzacja jest przeciw podstawowym elementem gry. Gdy dzieci bawią się lalkami lub grają rozbójników, to jest to bardzo bliski teatru! Powiedzmy, że przechodzimy barbarzyński okres w rozwoju kultury. Pożyjmy latem z tydzień jak dzicy, pójdźmy do lasu, rozpalmy krzemieniem ogień, przygotujmy sami potrawy. Jeśli w taki sposób pożyjemy, to ucząc się patriarchalnych warunków bytowania możemy je odtworzyć, i będzie to wydarzenie fascynujące.

Oto przerabiacie jakiś okres średniowiecza, dzieci powinny to sobie przyswoić: dajcie im taką wiedzę, postarajcie się opisać, nakreślić stosunki pomiędzy robotnikiem cechowym i klientem lub między panem i wasalem z udziałem przedstawiciela duchowieństwa; nakreślcie tak scenę, żeby dziecko było zainteresowane; wyniesie ono wtedy z tej lekcji tyle zrozumienia średniowiecza, że nie zapomni tego nigdy, przeżyje ono to, wejdzie to do jego krwi.

Tego rodzaju nauczanie za pomocą zabawy jest nadzwyczaj ważne.

Wiele uwagi trzeba przy tym zwracać na rysowanie. Nie mówię o wymaganiach estetycznych, o wychowaniu dla sztuki, lecz o rysowaniu jako o umiejętności koniecznej, jak umiejętność pisania, mówienia. Niewykształcony jest człowiek, który nie umie rysować. W Ameryce nauczyciel zobowiązany jest przedstawić w postaci rysunku całą swoją lekcję. Gdy spytają go, jaka jest budowa gąsienicy, on wam ją od razu narysuje, i każde dziecko powinno się starać zrobić to samo. Ołówek lub kreda w rękę człowieka, gdy przemawia on przed większym audytorium, to tyle samo, co organ mowy. Trzeba umieć ilustrować swoją myśl.

Dzieci poszły na spacer — narysujcie spacer. Oto taki lub inny budynek — narysuj. A to drzewo, które zobaczyliśmy pierwszy raz — narysujcie w domu z pamięci. W formie szkicu przedstawcie dom, w którym mieszkacie; jak zbudowany, gdzie stoi łóżko, gdzie okno — zrób plan. Takie szkice, ilustracje są nadzwyczaj ważne, gdyż w życiu spotyka się potem milion razy podobne sytuacje. Polecono dzieciom zorganizować coś — weźcie kartkę papieru, nakreślcie schemat organizacji. Ołówek jako narzędzie kreślenia, narzędzie ilustracji, jest czymś nieodzownym. Na tym polega pierwsze wyrażenie idei pracy w szkole. Nadto szkoła pracy ma inne znaczenie. Nie będziemy „produkować” snobów literackich, jak czyniła to dawna szkoła średnia. Szkoła pracy powinna wszystkich nauczyć pracować. Zatem nie powinniśmy troszczyć się tylko o to, aby przedmioty szkolne przyswajano przez pracę, lecz trzeba nauczyć dzieci samej pracy.

Spotyka się u nas wielu naśladowców tej idei, również wśród inteligentów uznających koncepcje Tołstoja, którzy także przepowiadają dążność do pracy.

Łatwo zrozumieć to życzenie nie w komunistycznym, lecz w tołstojskim sensie.

Wyznawcom koncepcji Tołstoja wydaje się, że człowiek powinien umieć zbudować sobie piec i chleb w nim upiec, i buty uszyć, żeby mógł obsługiwać siebie. Im bardziej może człowiek sam siebie obsługiwać, tym mniej potrzebny jest mu drugi człowiek. Jest to ideał drobnomieszczański.

Komunistyczny ustrój opiera się na wielkim przemyśle, na fabrykach i kombinatach. Czy można zmusić człowieka, który pracuje w fabryce, wytwarza jakieś skóry lub gwoździe, do pracy w domu, do tego, by obsługiwał sam siebie? Nie, my nie chcemy tego, żeby jego żona sama prała. Chcemy, żeby w jednej parowej pralni prała się cała bielizna, żeby nie on sam przygotowywał sobie obiad, lecz żeby mieli dobrze wyposażone stołówki. Ustrój komunistyczny przekłada wszystko na industrializację, dąży on nie do utrwalenia samoobsługi, lecz przeciwnie, do przejścia spod władzy drobnej pracy do ogromnych zakładów społecznych.

Oczywiście, dzieciom nie możemy dać tego od razu. Drobna burżuazja i gospodarstwo chłopskie w Rosji istnieją i będą istnieć jeszcze długo. I chłopci, o ile stawiają przed nami zadania w dziedzinie szkolnictwa zawodowego, dążą do rzemiosła. Wy mi go nauczcie, żeby nie tylko kuł podkowy, lecz żeby również szył ubranie. I nie możemy powiedzieć, że to jest już zbędne, powinniśmy dawać takie wiadomości, zwłaszcza na wsi. Ale podstawowa nasza tendencja jest inna. I dlatego, gdy szkole pracy nadaje się często charakter samoobsługi w sensie tołstojskim, prowadzi to do sprzeczności z rzeczywistą ideą socjalizmu. Czasem pytacie dzieci, czego je uczono w tym roku. Odpowiadają: „Mało, nie było czasu na uczenie się”. — „A co robiliście?” — „Zajęci byliśmy samoobsługą, codziennie drzewo nosiliśmy, przygotowywaliśmy posiłki, obieraliśmy jarzyny”. Właśnie, gdy dzieci w szkole palą w piecu, to zapewne nie dlatego, żeby się obsługiwać, lecz dlatego, żeby dowiedzieć się praktycznie, co znaczy palenie się, dlaczego drzewo pali się i dlaczego daje ciepło. Na każdym tego rodzaju przykładzie, na przykładzie przygotowania zupy można wyjaśnić cały świat z jego prawami. Takie nauczanie nieczęsto spotykamy. Mówią nam: „Ale przecież dzieci nauczyły się pracy, miały białe rączki, a teraz nie boją się, wynoszą pomyje”. Jest to dokładnie tołstojskie stanowisko. Rzecz tu, okazuje się, nie w tym, żeby wychować rzeczywistego obywatela komunistycznej republiki, lecz w tym, żeby przelamać u dzieci inteligencji wstręt do brudnej pracy fizycznej. Słyszałem od niezbyt rozsądnych wyznawców jednolitej szkoły pracy i taki pogląd: każda fabryka w Rosji powinna być samowystarczalna, więc i szkoła musi być samowystarczalna. Można zmusić dzieci do szycia lub strugania i sprzedaży na rynku lub wymiany w innej formie, oddawać produkty za pieniądze i wtedy szkoła nie nie będzie kosztować. Mamy tu do czynienia z całkowitym niezrozumieniem tego, że szkoła produkuje nie towar, lecz wykształconych ludzi. Jest to jej produktem. Produkt szkoły — to wiedza i umiejętności uczniów, wszystko inne jest tu środkiem. Oczywiście, dzieci trzeba nauczyć i tej realnej pracy, która jest rzeczywiście potrzebna, nie trzeba wymyślać dla szkoły niepotrzebnej, sztucznej pracy, jakiegoś wycinania z drzewa rameczek, taka praca jest nic niewarta. Trzeba dobierać dla dzieci taką pracę, której rezultaty miałyby znaczenie wychowawcze. Praca w szkole powinna mieć charakter pedagogiczny, to znaczy powinna być organizowana w takich proporcjach, żeby dziecko uczyło się. Jeśli dziecko pracuje i nie uczy się niczego, to jest to przestępstwo ze strony szkoły.

Nikt nie ma prawa wprowadzania ani godziny pracy do szkoły, jeśli w procesie tej pracy dziecko nie staje się mądrzejsze i sprawniejsze. Znaczy to, że trzeba ocenić pracę w szkole początkowej. Przeciwnie, idee tę całkiem prawidłowo rozwijają Amerykanie dążąc do rozwoju sprawności rąk; jest rzeczą pożyteczną, gdy uczniowie szkoły pierwszego stopnia mają jakiś warsztat ślusarski, jakąś stolarnię, tokarnię, jeśli umieją patrzeć, przyjmować i dokładnie rozróżniać jakieś przedmioty. Przyuczanie dzieci szkoły pierwszego stopnia do posługiwania się prostymi narzędziami jest rzeczą bardzo dobrą. Nawet samoobsługa może być piękną sprawą, jeśli nią odpowiednio kierować. Jakiś drobny remont szkoły, praca w ogródku, troska o małe zwierzęta, króliki, kozy — wszystko to może być bardzo ważne i piękne, ale trzeba, żeby, po pierwsze, dzieci nie przemęcały się i żeby za każdym razem przeprowadzało się odpowiednie obserwacje, wzbogacanie doświadczenia.

Nie jest rzeczą prostą pasienie krów, żeby one dawały mleko — doprowadziło to miejscami do opłakanych wyników — ale pozwolić dzieciom, pasącym krowy, na zdobycie całego szeregu wiadomości i z zoologii, i z fizjologii, i z dziedziny techniki, i z weterynarii itd. Słowem, chodzi o to, aby dzieci zdobywały jak najwięcej wiadomości.

Co się tyczy szkoły drugiego stopnia, to tutaj sprawa wygląda całkiem inaczej. Zaczynając od 10—12 roku powinniśmy dzieci przyuczać do rzeczywistej technicznej pracy produkcyjnej, to znaczy stosownie do wieku — do wielkiej produkcji fabrycznej. Czyni się to według naszego programu politechnizacji, to znaczy, że nie dajemy do tego, aby z dzieci w 12—16 roku życia uczynić rzemieślników lub dobrych robotników, mistrzów określonych cechów, metalowców lub pracowników przemysłu skózanego.

Powinniśmy troszczyć się o to, aby 16-letni chłopiec wyszedł ze szkoły z określonym wyobrażeniem tego, czym jest przemysł w ogóle, żeby jasno wyobrażał sobie organizację fabryki, maszynę parową, maszynę elektryczną, system łączności, podstawowe maszyny różnego rodzaju, podział fabryki na cechy i warsztaty, żeby wiedział, jak funkcjonuje układ, ekspedycja, jak otrzymuje się surowiec, co to jest biuro fabryczne, żeby wszystkie te urządzenia rozumiał jasno. Trzeba popracować w różnych punktach fabryki, zapewne niewiele, może kilka tygodni.

Uczniowie przychodzą do fabryki, dzielą się na grupy, rozchodzą się do różnych cechów do pracy i za kilka dni zmieniają rolę. Gdy wracają do szkoły, dokonują podsumowania swoich wiadomości drogą referatów, dyskusji; następnie nauczyciel łączy to w całościowy obraz. Pyta jednego ucznia, drugiego, i w ich pamięci utrwała się obraz istotnych cech fabryki. Jeśli uczniowie znają już jedną fabrykę, to poznanie następnej będzie lżejsze. Nauczyciel wskaże, co w obu tych fabrykach podobne, a co różne i dlaczego. Nie ma potrzeby zaznajamiania dzieci z dużą ilością takich fabryk lub rodzajów produkcji. Wystarczy, jeśli uczniowie poznają najbardziej ważne dziedziny produkcji. Korzystne byłoby, aby każdy chłopiec lub dziewczynka, kończąc szkołę, mieli wyobrażenie o przemyśle metalowym, przemyśle tekstylnym, chemicznym. Te dziedziny przemysłu powinny być im pokazane. Kraj nasz jest zacofany, fabryk w nim niewiele. Są miasta, w których nie ma ich w ogóle. Wiele fabryk obecnie stoi. Z tego względu napotykały ogromne trudności, ale główną z nich jest niedostateczne przygotowanie nauczycieli. Jeśli nie można pokazać kilku fabryk, trzeba pokazać jedną, jako zakład, i następnie przy pomocy

literatury, żywego słowa, drogą pokazu rysunków, wyjaśnić, czym różni się ona od innych. Jeśli nie ma innych fabryk, to pomoc może okazać kolej, poznanie lokomotywy, warsztatów remontowych; pomocne może być poznanie statków parowych, wreszcie urządzeń pocztowych. Trzeba je wykorzystywać w małych miastach, można tam wykorzystać dowolną maszynę parową lub typografię, elektryczną stację przekąźnikową i inne. W miarę tego, jak będzie rozwijać się sieć fabryk, i w miarę tego, jak będziemy mogli wozić dzieci tam, gdzie trzeba, organizować dłuższe wycieczki, wyrównamy te straty i w ciągu czterech lat pobytu w szkole dzieci będą mogły zobaczyć sporą ilość zakładów przemysłowych. Trzeba dążyć do tego, żeby nie tylko być w fabrykach, ale przebywać tam długo. Wówczas nauczanie wszystkich przedmiotów szkolnych można będzie oprzeć o to doświadczenie.

Centralnym, podstawowym przedmiotem kształcenia jest historia ludzkiej kultury, pytanie, jak rozwijały się wszystkie formy kultury zależnie od ekonomiki. Przy zapoznawaniu maszyny parowej można wyjaśnić pogłębienie, w jaki sposób pojawiła się maszyna parowa, co było przed nią; każda lekcja nadzwyczaj silnie aktywizuje uczniów tymi spostrzeżeniami, które dziecko ma z bezpośredniego kontaktu z przemysłem. Przemysł jest tak bogaty, są w nim i zagadnienia chemiczne, i fizyczne, zagadnienia higieny, i czysto ekonomiczne, i klasowo-polityczne. Nauczyciel powinien rzadko opowiadać sam, może powiedzieć uczniowi: poszukaj w takiej lub innej książce, spytaj robotników, sam się domyśl. W ten sposób uczeń kształtuje w sobie umiejętność samodzielnej pracy umysłowej. Później można wprowadzać referaty. Na przykład o rosyjskiej fabryce tekstylnej; jak ona powstała, kiedy powstała, jak jest urządzona. Uczeń powinien się przygotować, zebrać odpowiedni materiał. Nauczyciel może wskazać na niektóre przewodnie idee zawarte w książkach; u kogo ma uczeń zasięgać informacji, następnie uczeń sam wygłasza referat, organizuje dyskusję.

Trzeba tak organizować nauczanie, żeby uczeń nie uczył się na pamięć odpowiednich zwrotów z książki, lecz żeby wszystko zdobywał sam.

Niedawno pewien utalentowany człowiek, który zamierza reformować farmakologię, mówił mi, że można osiągać wysokie efekty, jeśli postawić uczniów wobec zadania wyszukiwania według danej tablicy i suszenia odpowiednich roślin. Jednocześnie uczy się dzieci rozróżniać rośliny, daje się piękną lekcję botaniki i przy tym gromadzi się cenny materiał dla apteki. Jest to idea w pełni prawidłowa. Niech dzieci wiedzą, że samodzielnie wykonują potrzebną i pożyteczną pracę. Oczywiście, nie trzeba dzieci przemęczać, trzeba im pomagać; niech dzieci poszukają, pobawią się, a potem powiedzcie im, że istnieje takie oto prawo, taka reguła, która wiele wyjaśnia; postarajcie się ten oto konkretny przypadek wyjaśnić z punktu widzenia tego prawa. Powiedzmy, że chcecie dać dzieciom wyobrażenie o powietrzu. Zwracacie uwagę dziecka, że przedmioty spadają nierównomiernie, że kamień spada szybciej, pióro wolniej, a balon napompowany wodorem wznosi się do góry. Pomyśl, wyjaśnij dlaczego? Ono być może odpowie, że jedno jest cięższe od powietrza, drugie ma w przybliżeniu podobny ciężar, a trzecie jest lżejsze. Może ono pomyśli, że zależy to od objętości przedmiotu, ale nie może dać innej formuły i trzeba je odpowiednio naprowadzić.

Dzieci powinny, początkowo bawiąc się, a potem coraz bardziej pracując, zdobywać szereg wiadomości, które powinny być wcześniej wskazane w odpowiednim programie, żeby nauczyciel mógł w końcu roku sprawdzić siebie, czy dał uczniom wszystko, co trzeba. Może on rozbić rok na krótsze

okresy czasu i według kalendarza realizować określone etapy. Na pierwszym stopniu szkoły dzieci powinny nauczyć się szczególnych form pracy stolarskiej, ślusarskiej itp. Może być i takiej pracy, jaką prowadzono w postępowej szkole burżuazyjnej: praca w ogrodzie, w sadzie, hodowla zwierząt, terrarium, akwarium. Wszystko to jest pożyteczne na pierwszym stopniu. Na drugim stopniu przenosimy punkt ciężkości na technikę, ale nie kształcimy specjalistów, lecz ludzi, którzy mniej lub bardziej znają całą technikę. Uczeń wie, czym jest przemysł w ogóle, i w związku z tym otrzymał żywe wyobrażenie o społeczeństwie z ekonomicznego i historycznego punktu widzenia. Ma orientację i w prawach fizyki, i w prawach chemii, i w prawach biologii.

Rosja, jako kraj rolniczy, nie może nigdy stracić z pola widzenia rolnictwa. Dla większości ludności rosyjskiej miasto jest mało dostępne. I chociaż w naszym planie przewiduje się, żeby dzieci wiejskie jeździły do miasta przynajmniej na dłuższe wycieczki, to jednak jest to związane z wieloma trudnościami, i prędzej dzieci miejskie mogą jeździć na wycieczki na wieś. Jest ich mniej, a wieś jest wielka. Dla mieszkańców wsi szkoła pracy nabiera mimo woli charakteru nie tyle szkoły przemysłowej, co raczej rolniczej. I rzeczywiście, szkoły pracy nie postawimy na nogi do tej pory, dopóki każdej szkoły wiejskiej nie przekształcimy w rolniczy zakład naukowy.

Szkoła wiejska powinna być szkołą rolniczą. Ostatnio objechałem nie mniej niż trzydzieści powiatów, byłem w Rosji i na Ukrainie, widziałem wiele różnych szkół i przeprowadziłem wiele rozmów z chłopami na tematy szkolne.

Ogólnie biorąc i w całości chłopci są niezadowoleni z obecnej szkoły pracy. Chociaż w wielu przypadkach nauczyciele starają się tę ideę przeprowadzić. Ale jakie są rezultaty? Nauczycielka otrzymała jakąś książkę Błonskiego, jakąś broszurę Kałasznikowa, i nieźle wyobraża sobie szkołę przemysłową, ale fabryk nie ma, maszyn też nie ma! I jak wszystko to urzeczywistnić? Lecz nauczycielka przeczytała też, że rytmiczna gimnastyka jest niezłą rzeczą, lepienie też dobrą i rysowanie, natomiast wiele nauczania jest rzeczą złą. I oto zorganizowała ona zajęcia tak, żeby dzieci mało zajmowały się gramatyką, mało arytmetyką, lecz żeby wiele czasu lepiły, rysowały, tańczyły, śpiewały. Chłopci się denerwują i mówią: „Oto macie, obrazy wynieśli, rozumu nie uczą, prawo boże całkiem wypędzili, i tylko śpiewają i tańczą, dawniej było lepiej — jeśli się tylko dzieci rozbawia, nauczycielka da im w tyłek, a teraz do tego doprowadzili dzieci, że chcesz chłopcu dać w skórę, a on ci mówi: tato, to zabronione przez władzę radziecką! I wyjdą z nich jakies lekkoduchy, a to nam nie na rękę, takie szkoły nie chcemy i nauczycielki nie będziemy karmić”.

I cóż, na swój sposób chłop ma rację. Po staremu myśli, że dziecko trzeba wymusztrować, bić, strach boży wpoić i dobrze uczyć, a wszystko inne jest niepotrzebne. To są złe myśli, ale rzeczywiście szkoła estetyczna na wsi jest sprawą drugorzędną. Gdy przyjechałem do jednej szkoły i zobaczyłem, że wszystkie ściany są oklejone dziecięcymi rysunkami, że stracono na to wiele czasu, to zrozumiałem, jakie dziwne wrażenie wywołuje to na chłopach. Zło polega na tym, że nauczyciel mało się zna na przyrodzie i rolnictwie. Nie potrafi niczego nauczyć w tym kierunku, nie odróżnia grabi od łopaty, mówią chłopci, i nie mogą mieć szacunku dla szkoły.

Przy tym wszystkim rosyjski chłop jest w dziedzinie rolnictwa straszliwym nieukiem. Gdyby rosyjski chłop stosował te metody rolnictwa, które stosuje się w Niemczech, to mielibyśmy urodzaje sześć razy większe od

najlepszego urodzaju w Rosji, a gdyby stosował te metody naukowe, które obecnie stosuje się w Ameryce, to nie sposób powiedzieć, co byłoby wówczas. Amerykanie tak posunęli sprawę, że niepotrzebne są im ani deszcze, ani słońce. Oni całkiem usunęli wszelkie pojęcie nieurodzaju; określają, jakiej długości powinno być ziarno i ile ziaren powinno być w takim lub innym gatunku pszenicy; zmieniają glebę, dodają do niej substancje lub wprowadzają do niej mikroorganizmy, i w sensie zapewnienia urodzaju czynią rzeczywiście cuda. W porównaniu z nimi nasi chłopci są autentycznymi dzikusami, i gdyby szkoła mogła okazać im pomoc, oni by się z nią liczyli.

Istnieje potrzeba, aby rosyjska agronomia dotarła do chłopów właśnie przez nauczyciela i przez dzieci. W tym celu staramy się teraz urządzać nasze wiosenne i jesienne kampanie, w których dzieci pod kierownictwem nauczycieli biorą udział w pracach polowych i otrzymują jednocześnie i lekcję przyrody, i lekcję gospodarstwa wiejskiego. Musimy zbierać nauczycieli na krótkoterminowe kursy, na których wykładają agronomowie. Oczywiście, w jednym roku nie zrobi się wiele, ale za kilka lat dobijemy się tego, że każdy nauczyciel wiejski będzie znał naukowe podstawy agronomii, będzie otrzymywał pisma rolnicze, będzie miał rolniczą bibliotekę i rzeczywiście będzie mógł chłopu powiedzieć coś o nowych typach narzędzi rolniczych, ich reperacji, jeśli się zepsują; będzie mógł coś poradzić, jak stosować racjonalne nawożenie ziemi itd. Zmiana całego gospodarstwa wiejskiego, podniesienie go na wyższy poziom — to zadanie Ludowego Komisariatu Rolnictwa, ale jeśli szkoła będzie krzewić taką wiedzę rolniczą, to chłop będzie miał dla niej uznanie. Wydaliśmy rozporządzenie, żeby każda szkoła miała kawałek ziemi. Trzeba, żeby nauczyciel stopniowo rozwinął na tej ziemi wzorowy sad, pasiekę, żeby w miarę możliwości było tam wzorowe pole.

Należy jeszcze zwrócić uwagę na moment polityczny. Jak powiedziano w rezolucji VIII zjazdu partii, szkoła powinna być źródłem wiedzy, przygotowania do pracy i wychowania obywatelskiego.

Każda szkoła wiejska powinna być ośrodkiem kształcenia nie tylko dzieci, lecz również dorosłych, to znaczy przy każdej szkole — to jest nasz cel — powinien być nieduży kiosk z książkami, biblioteka-czytelnia, powinien przy niej być mały ośrodek pozaszkolny.

Tu wygłasza się wykłady dla mieszkańców dorosłych. Szkoła powinna być źródłem propagandy i agitacji. Jako aparat szkolny i pozaszkolny powinna ona dążyć do ograniczenia roli księdza, przewyciężyć religijne przesady, żeby walczyć z władzą jakiegoś kułaka, z możliwymi przesadami, włącznie z eserowskimi, żeby rozwijać przed chłopem prawidłowe rozumienie istoty ustroju komunistycznego, republiki radzieckiej, rewolucji, jej przyczyn i dążeń; żeby przy pomocy gazet, codziennej informacji, ciągle prowadzić propagandę przez dzieci na rodziców i wprost z rodzicami.

I wówczas nasi nauczyciele, na których powinno przypadać, oczywiście, nie 50—60 uczniów, lecz nie więcej niż 25, staną się krzewicielami oświaty na wsi. I nie można mówić sceptycznie: kiedy to będzie. Od razu trzeba to robić, najważniejszą sprawą jest postawienie sobie prawidłowego celu.

Państwo jest w naszych rękach, zwyciężamy naszych wrogów, i nie od razu, ale uporamy się i ze sprawami gospodarczymi. Przyjdzie czas, gdy front oświaty będzie wysunięty jako główny front, gdy wysunie się hasło: wszystko dla oświaty — wówczas pójdziemy w przód, i wszystko, co mówiliśmy, będzie urzeczywistnione.

Są ludzie, którzy mówią, że już dwa i pół roku bijemy się jak ryba o lód i niczego jeszcze nie zrobiono. Ale wszystkiego nie można zrobić od razu, trzeba tu przejść określone etapy. Dlatego mówić dziś, że lepiej jest stać na realnym gruncie i wrócić do starej szkoły — to wielki błąd.

Nie możemy odstąpić od naszych komunistycznych ideałów, choćby ich wykonanie było bardzo trudne. I chłop, i robotnik doskonale wie, że nie dzieje się tak, że oto stuk-puk i mamy gotowy okręt. Gdy cel jest wielki — budowa gigantycznego gmachu, to trzeba bardzo dużo pracy i uporu, i nie narzekać na to, że dachu nie ma, gdy rozpoczęliśmy dopiero budowę fundamentu.

Jednolita szkoła pracy odróżnia się nawet od najlepszych szkół zachodniej Europy. Gdy naszą deklarację o jednolitej szkole pracy przetłumaczono na języki obce, to gazeta „Norddeutsche Allgemeine Zeitung”, gazeta w wyższym stopniu burżuazyjna, pisała: „Po raz pierwszy rząd nakreśla program szkoły rzeczywiście ludowej. Jeśli bolszewikom uda się to osiągnąć, to rozumie się samo przez się, że byłaby u nich szkoła nieporównanie bardziej wysoka niż w dowolnym innym kraju... Ale to, oczywiście, chimera i, oczywiście, utopia — oni tego nie mogą osiągnąć...” W tym czasie burżuazja myślała, że w ogóle rosyjska rewolucja przedstawia tylko epizod, eksperyment.

Dopiero obecnie zaczęli oni krzyczeć o bolszewickim niebezpieczeństwie, teraz wydaje im się, że to nie eksperyment, lecz wielkie niebezpieczeństwo dla świata, które może zgubić ich samych.

Tłum. T. Malinowski

A. W. ŁUNACZARSKI

JEDNOLITA SZKOŁA PRACY A KSZTAŁCENIE POLITECHNICZNE ¹

Pomiędzy nauczycielem kształcenia ogólnego i nauczycielem-technikiem możliwa jest aprioryczna pryncypialna wrogość, w burżuazyjnym społeczeństwie była ona nawet całkowitą koniecznością. Tutaj nauczyciel kształcenia ogólnego był następcą idealistycznej myśli pedagogicznej, w całości zrodzonej przez drobnoburżuazyjną inteligencję w okresie najwyższego jej duchowego rozkwitu, i bronił dość abstrakcyjnego, choć przyjemnego ideału harmonijnego człowieka. W istocie rzeczy w burżuazyjnym społeczeństwie nigdy nie było miejsca dla realizacji tego ideału. Teorie pedagogiczne Pestalozziego, Herbart'a lub Fichtego pozostawały marzeniem, ale wielka burżuazja w ostatnim czasie dzięki swojej szczodrości mogła rozwiązać problem organizacji kształcenia dla dzieci kulturalniejszych rodzin z panujących kręgów w obrębie stu tysięcy „nowych szkół”, które w pewnym stopniu przejmują abstrakcyjny ideał pedagogiczny indywidualizacji i zdobycia przez jednostkę „prawdziwego człowieczeństwa”.

¹ Artykuł napisany w 1920 roku. Znaleźć go można w: A. W. Łunaczarski: „O narodnym obrazowaniu”. M., Izdwo APN RSFSR, 1958, s. 156—163.

Natomiast nauczyciel-technik (wątpliwe czy w burżuazyjnym społeczeństwie można nazwać go nauczycielem) był, naturalnie, dostawcą dla kapitału różnego poziomu kwalifikowanych robotników i technicznie umeblowanych głów.

Nauczyciel teoretycznie stał na stanowisku obrony osobowości i jej harmonijnego rozwoju. Technika bezwzględnie ogłupiała istoty ludzkie zwięzając ich osobowość do wymagań produkcji.

Naturalnie, dla nas, marksistów pracujących w oświacie w epoce przechodzenia do komunizmu, ta przepaść uległa znacznemu zwięzaniu.

Pedagog-marksista nigdy nie postawi abstrakcyjno-idealistycznego celu przed „kształceniem ogólnym”. Ideałem człowieka dla marksisty jest człowiek pracy, wyposażony w wiedzę swojego wieku, łączący w sobie w pełni wykształconego robotnika i zarazem gospodarza życia. Nasza szkoła nie może nie być „ekonomiczną”, ona nie może nie mieć związków z gospodarką, gdyż gospodarka — to nasza wielka idea. Przez „gospodarkę” rozumiemy nie tylko obronę przed przyrodą, nie tylko troskę o stworzenie istotnych warunków istnienia samego społeczeństwa, lecz w równej mierze stopniowe podniesienie człowieka drogą nauki i techniki do sytuacji pełnego „gospodarza” przyrody.

Oto dlaczego, wychodząc nie tylko z bezpośrednich obserwacji pedagogicznych, że wszelka wiedza przyswajana jest tylko w jej toku praktycznym, ale też z samej głębi marksistowskiego światopoglądu i gospodarskich nawyków oraz tendencji proletariatu, pedagog-marksista może wznieść tylko szkołę pracy.

Powstaje pytanie, czy nie traci się przy tym w jakiejś mierze na wykształceniu ogólnym? Oczywiście, nie. W naszym rozumieniu jednolita szkoła pracy jest dostatecznie wyraźnie rozdzielona na dwa piętra, nad którymi wyrasta trzecie piętro — uczelnie.

Te dwa piętra jednolitej szkoły dzielią się dlatego, że małe dzieci, uczniowie szkoły pierwszego stopnia, przyswajają przede wszystkim elementarne wiadomości naukowe przez pracę. Praca sama w sobie, potraktowana rozłącznie, ma tu służyć ćwiczeniu rąk, ma cele higieniczne, wiąże się bezpośrednio z zabawą. Nie można zakładać poważnego zaznajomienia z procesami produkcyjnymi dzieci w wieku 8—12 lat, a tym bardziej dzieci w wieku przedszkolnym.

Praca jest tu tylko trwałą i jedynie możliwą podstawą przekazywania wiadomości. Rozpoczynając od 13 lat sprawa może wyglądać inaczej, praca może się stać, nie przestając być podstawą wiadomości, także celem samym w sobie. Chłopcy i dziewczęta mogą poznawać samą produkcję, jej organizację, jej podstawowe procesy, główny materiał itp.

Oczywiście, z punktu widzenia pedagogiki byłoby całkiem nieprawidłowe, gdybyśmy zaczęli nauczanie pracy od jej specjalistycznego, zawodowego końca. Ale jest rzeczą całkiem możliwą, że w niektórych szkołach stosownie do miejscowych warunków trzeba będzie zdecydować się przede wszystkim na jeden rodzaj produkcji: na przykład obróbki drewna lub obróbki tekstylnej. Zadanie nauczyciela pozostaje zawsze jednak jedno: wykorzystać fabrykę, zakład, warsztat, choćby specyficzny zawodowo, tak, żeby ukształtować nie specjalistę, lecz osobowość, człowieka znajdującego produkcję w ogóle i jej organizację, bogactwo metod technicznych, wspólne cechy w strukturze mechanicznej różnych fabryk i zakładów oraz istotne różnice w zastosowaniu do różnych materiałów i różnych metod technicznych.

W tym sensie kształcenie na tym stopniu szkoły powinno być politech-

niczne, powinno ono umożliwiać dziecku po osiągnięciu 15—17 roku życia szeroki wybór zastosowań dla siebie i nie tylko w różnych dziedzinach przemysłowych, lecz również wybór zawodu lekarza, artysty, urzędnika itp. Politechniczne podstawy pracy potrzebne są nie tylko dla przyszłych robotników przemysłowych, lecz dla wszystkich absolutnie obywateli.

Niezależnie od tego istnieje inna jeszcze przyczyna, która uniemożliwia przekształcenie jednolitej szkoły pracy drugiego stopnia w szkołę techniczną. Techniczna szkoła wymaga nadzwyczaj gruntownego wyposażenia o charakterze specjalistycznym. Obecnie w Rosji uda się w najlepszym przypadku nieco rozwinąć i udoskonalić istniejącą już sieć szkolnictwa technicznego. O przekształceniu wszystkich naszych szkół drugiego stopnia, o wyposażeniu jako szkół technicznych wszystkich tych szkół drugiego stopnia, które będziemy musieli zorganizować, aby możliwie największa liczba uczniów kończących szkoły pierwszego stopnia mogła uczyć się dalej, nie może być obecnie mowy.

Każdy ruch w kierunku zaznajomienia z ogólnymi zasadami przemysłu, nawet najbardziej skromny, nawet zwykła wycieczka do zakładu lub fabryki, stosunkowo ubogie wyposażenie warsztatów szkolnych, praca w ogródku, poznawanie produkcji choćby tylko z rysunków i modeli są to małe kroczki w kierunku kształcenia politechnicznego. Takie małe kroki możliwe są wszędzie, w całej i w często w ogóle nieprzemysłowej prowincji naszej rolniczej Rosji.

Jest to już przeniknięcie przemysłowego, politechnicznego światła, choćby bladym promieniem, do wszystkich zakątków szkoły. Przeciwnie, techniczna szkoła ma ściśle określone cele: przygotować fachowca, ale obecnie wyposażenie w takiej liczbie szkół w Rosji jest niemożliwe. Powstały na Ukrainie plan niszczenia pięciu — sześciu szkół ogólnokształcących dla stworzenia jednej zawodowo-technicznej uznać trzeba praktycznie za potworny¹. To jakaś swoista myśl arystokratyczna, powstała na tym gruncie, że w większości przypadków techniczne szkoły wyobrażają sobie jako szkoły przepełnione proletariackimi dziećmi, a szkołę drugiego stopnia w ogóle jako szkołę burżuazyjną. Ale to wyobrażenie jest niewłaściwe, gdyż szkoły drugiego stopnia wypełniają się teraz z każdym rokiem uczniami pochodzenia proletariackiego i chłopskiego.

Zatem, marksistowska szkoła pracy włącznie do 15—17 roku pozostaje zarówno w sensie ideału, jak też stosownie do możliwości, przynajmniej możliwości stwarzanych przez rosyjskie warunki, szkołą politechniczną, a tym samym ogólnokształcącą. Praca występuje tu, o ile uczy się pracy, w swoim aspekcie ogólnym. Myśl i ciało przygotowuje się do przemysłowego myślenia i działania. Poza tym praca ciągle występuje tu również jako podstawa zdobywania wiadomości przyrodniczych i społecznych.

Techniczno-zawodowe kształcenie zaczyna się na trzecim stopniu kształcenia, w wieku 16 lat.

Nauczyciel-technik naszego szkolnictwa zawodowego też nie może być swoistym ludożercą, który obrabia materiał ludzki na potrzeby kapitału. Socjalistyczny fachowiec powinien być socjalistycznie oświeconym człowiekiem. Działacze Głównego Komitetu Kształcenia Techniczno-Zawodowego doskonale rozumieją, że potrzebny jest nam w ogóle dobry

¹ Koncepcja ukraińskiej struktury kształcenia G. F. Grinko. Główne cechy: a) do 15 lat wszystkie organizacyjne formy kształcenia (przedszkole, dom, szkoła siedmioletnia itp.) zbudowane są wedle zasady pracy, b) po 15 roku zaczyna się przygotowanie zawodowe.

robotnik, lecz robotnik-socjalista. I właśnie to w wysokim stopniu zbliża naszego nauczyciela-technika do naszego nauczyciela kształcenia ogólnego. Niemniej jednak pewna chropowatość jest tu możliwa, dopuszczalna i nawet prawidłowa.

Nasze potrzeby żelaznym głosem dyktują za pośrednictwem gospodarczym komisariatów zamówienia na fachowców w określonych dziedzinach. I dobrze się dzieje, jeżeli Zarząd Kształcenia Zawodowego, realizując przede wszystkim tę ważną sprawę państwową — dostarczenie ludzkiego materiału, dostarczenie odnowionego personelu dla naszego aparatu gospodarczego, na którym się wszystko koncentruje — niekiedy złą ręką odrzuci kilka wyobrażeń pedagoga, powstających w imię harmonijnego, obywatelsko rozwiniętego człowieka, w imię praw dziecka do całego kręgu wiedzy, a nie tylko do specjalności zawodowej. Ale z drugiej strony jest rzeczą konieczną, żeby inne oddziały Ludowego Komisariatu Oświaty ze swej strony powiedziały Głównemu Zarządowi Kształcenia Zawodowego: „My rozumiemy, że zrujnowana gospodarka rosyjska potrzebuje specjalistów, ale jednak klasa robotnicza nie dlatego obaliła władzę kapitału, żeby jeszcze w ciągu wielu lat nie przystosować się do rzeczywistej kultury, nie wznieść się do świadomości swojej ludzkiej wartości, nie oddać się wielkiej i szlachetnej przyjemności myślenia i czucia”.

Jako specjaliści, broniący prawa osobowości robotnika przed fabryką, która w kapitalizmie dążyła do wchłonięcia go, nie możemy podnosić naszego głosu, gdy nowa radziecka komunistyczna fabryka mimo woli przejawia w tych ciężkich latach tę samą tendencję.

Zatem pewnego rodzaju walka pomiędzy marksistą, rozumiejącym całą złożoność danej chwili, całą istotność natężenia sił, całą konieczność odstąpienia od naszego ideału dla potrzeb momentu, i marksistą, który nie pozwala tym czasówkimi zdeptać kwiatów pierwszych nadziei proletariatu i proletariackiej młodości, możliwość wszechstronnego rozwoju człowieka, jest konieczna.

Gdyby ta walka przybrała charakter nieporozumienia, ostrej wrogości, wzajemnego niezrozumienia, to byłoby to tym smutniejsze, że nie ma po temu żadnych podstaw. Konieczne jest, aby pracownicy jednolitej szkoły pracy w pełni uświadamiali sobie wielką doniosłość sprawy, którą musi podejmować Główny Zarząd Kształcenia Zawodowego, sprawy przygotowania rosnącego w szkole potoku nowego pokolenia do życiowych potrzeb gospodarczych aktualnie przeżywanego momentu.

Z drugiej jednak strony jest rzeczą konieczną, aby działacze Zarządu Kształcenia Zawodowego rozumieli, że żyjemy w społeczeństwie socjalistycznym, w którym nie można już zwyczajnie upierać się przy potrzebach produkcji i w którym proletariat nie pozwoli już zapomnieć o kształceniu człowieka.

Niezależnie od tego, profesjonalno-techniczne wykształcenie nie tylko może, drogą sporów i porozumień, pogodzić swoje cele z celami jednolitej szkoły pracy, i pogodzić tym dokładniej, im przyjaźniejszy i zarazem bardziej uargumentowany będzie ten spór, może ono okazać niepomierną usługę jednolitej szkole pracy (o ile ona jest też techniczna) w wypracowaniu metod oddziaływania przez pracę.

Główny Zarząd Kształcenia Zawodowego, będąc organem nadzwyczaj szturmowym, związanym z silnymi komisariatami gospodarczymi, prawdopodobnie może prędzej i szybciej niż pozostała szkolna masa dobić się praktycznych rezultatów. Powinien on pomóc w wypracowaniu przemysłowo-robotniczych programów dla szkoły miejskiej oraz programów rol-

niczych dla szkoły wiejskiej. Powinien pomóc w sprawie kształcenia nauczycieli, znających przemysł i gospodarkę rolną, i w ten sposób mogących przyczynić się do technizacji naszej dotychczas atechnicznej szkoły.

W tym tkwi gwarancja nadzwyczajnej harmonii i wielkiej pomocy wzajemnej, którą mogą okazać sobie obie kolumny pedagogicznej, czerwonej armii oświaty, bo gdzież może się zwrócić Główny Zarząd Kształcenia Zawodowego przy opracowywaniu programów kształcenia politechnicznego w swoich szkołach, w wypracowywaniu programów kształcenia ogólnego młodzieży po 15 roku życia, jeśli nie do pedagoga-marksisty, pracującego w dziedzinie jednolitej szkoły pracy lub w wyższym zakładzie naukowym.

Zarząd Kształcenia Zawodowego, służący potrzebom gospodarczym, stojący na straży potrzeb chwili, nie jest wcale tym samym oderwany od ogólnego budownictwa szkoły socjalistycznej, która na razie zakłada jeszcze w chwiejnej glebie, dopiero oczyszczonej przez rewolucję, pierwsze kamienie pod przyszłą szkołę, odpowiadającą już dojrzałemu ustrojowi komunistycznemu.

Narada partyjna w 1921 roku, odbyta wkrótce po opublikowaniu tego artykułu, poszła na niektóre ustępstwa w kierunku profesjonalizmu. Uznała ona za możliwe ograniczenie wykształcenia ogólnego i dopuszczenie wyboru zawodu dla 15-letnich dzieci drogą przyjmowania ich do odpowiednich techników, w które powinny być przekształcone wyższe klasy szkoły drugiego stopnia. Postanowienie to zostało zaakceptowane przez KC partii, ze zwróceniem jednak uwagi na to, że nie odpowiada ono programowi partii i może być traktowane jedynie jako przejściowe ustępstwo w trudnej sytuacji państwa.

Na podobne ustępstwa musimy od czasu do czasu pójść. Nie mniej ciężkim odstępstwem jest na przykład wprowadzenie opłaty za prawo uczenia się, przeciw któremu długo walczył Ludowy Komisarjat Oświaty.

Ukraina wstąpiła na drogę wczesnej profesjonalizacji wykształcenia. RFSRR, choć rozwinęła dość liczną sieć siedmiolatek i pewną liczbę techników, zastawiła także znaczną ilość szkół drugiego stopnia i dziewięciolatek. Bez względu na znaczny postęp w dziedzinie szkoły pracy, jaki nastąpił, po pierwsze, przez stopniowe wprowadzenie doskonałych programów GUS-u i, po wtóre, przez bardzo poważną i szybką demokratyzację tych szkół oraz przybliżenie ich ducha do współczesności, szkoła drugiego stopnia, a w szczególności jej ostatnie ogniwo, to znaczy dwa ostatnie lata, były dość męczącym problemem dla Ludowego Komisarjatu Oświaty.

W rzeczy samej, według wyobrażeń zawartych w tej książce i w innych artykułach, poświęconych fakultetom robotniczym i wyższym zakładom naukowym, musieliśmy podjąć, jeśli można tak powiedzieć, sztuczną rekrutację do wyższych uczelni, po pierwsze, przez fakultety robotnicze, po wtóre, drogą selekcji klasowej wśród kandydatów.

Fakt ten doprowadził do tego, że tylko bardzo, bardzo niewielu absolwentów szkoły drugiego stopnia mogło dostać się do wyższych uczelni.

Co prawda, obecnie zauważamy, że droga, którą wcześniej szliśmy, w szczególności droga rekomendacji ze strony partyjnych i związkowych organizacji, nie okazała się trafna, a nadto odpowiedni materiał młodzieży jakby już wyczerpywał się.

Z drugiej strony, robotnicze fakultety nie są, oczywiście, instytucją wieczną i przy prawidłowej organizacji całego systemu szkolnego powinniśmy wcześniej czy później przejść do normalnego zapełniania uczelni falą uczniów idących z najniższych szczebli. Ale jeśli od przyszłego roku zaczniemy w pewnym stopniu przybliżać się do normalnej sytuacji, szcze-

gólnie biorąc pod uwagę konieczność ograniczenia naboru do przepelnionych uniwersytetów, to jednak jeszcze nie będziemy mogli przyjąć wszystkich kończących szkołę drugiego stopnia. Te możliwości będą się oczywiście rozszerzać, ale w najbliższym okresie będą one nadzwyczaj wąskie i, powtarzam, w żadnym przypadku nie staną się w pełni zadowalające.

Stąd niecierpiące zwłoki zagadnienie: Co robić z młodymi ludźmi kończącymi szkołę drugiego stopnia? Ich wykształcenie dotychczas nie wyróżnia się jakkolwiek praktycznością ani przygotowaniem do życia. Wskutek tego od bieżącego roku wprowadza się do ostatnich dwóch klas szkoły drugiego stopnia znaczne zmiany programowe, nadające tym klasom określony charakter półprofesjonalny.

Program ogólnokształcący powinien być przy tym wykonywany tylko ze specjalnie wyważonymi i nieznacznymi skrótami, ale obok tego powinny zająć miejsce przedmioty specjalne, przygotowujące młodzież do tej lub innej funkcji życiowej: do pracy kooperatora, oświatowca, pracownika organów administracyjnych, gospodarstw komunalnych itp.

Moskiewski Wydział Oświaty chce pójść w tym kierunku znacznie dalej. Projektuje całkowitą likwidację poprzednich czterech klas i przesunięcie większej części ich programu ogólnokształcącego do pierwszych siedmiu klas szkoły dziesięcioletniej, natomiast ostatnie dwie klasy projektuje zamienić w kursy, przygotowujące takich robotników, o jakich mówiłem wyżej.

Równocześnie coraz większego znaczenia nabierają fakultety robotnicze. Wyjaśniło się istnienie znacznej szczeliny pomiędzy szkołą pierwszego stopnia, która obsługuje całość robotniczych dzieci, i szkołami przyfabrycznymi, przyjmującymi podrostków nie młodszych niż w wieku 15 lat. Od dwunastego do piętnastego roku życia dzieci pozostają bez kształcenia szkolnego. Stąd wynikła konieczność możliwie szybkiego stworzenia brakującej trzyletniej wstawki, a mianowicie należy rozwijać w ten sposób szkołę pierwszego stopnia przy fabrykach i zakładach w pełną szkołę siedmioletnią i wprowadzać normalny fundament pod szkoły przyfabryczne. Naturalnie, w tych warunkach i szkoły siedmioletnie będą miały przemysłowe nachylenie, ściślej mówiąc, mogą ku naszemu zadowoleniu nachylenie takie otrzymać.

Jest rzeczą całkiem jasną, że dzieci chłopskie, kończące szkołę pierwszego stopnia, bardzo rzadko dostają się do szkoły drugiego stopnia. Co prawda, istnieje pewna liczba szkół drugiego stopnia we wsiach dla dzieci chłopskich. Jednak szkoły te cierpią na podobne braki, co miejskie szkoły tego typu. Komisariat Oświaty zgodnie z tendencjami Komsomołu zgodził się na przekształcenie tych szkół w tak zwane szkoły młodzieży chłopskiej, które są pod pewnymi względami podobne do szkół przyfabrycznych. Mają one widocznie zaakcentowane nachylenie rolnicze i dążą do ukształtowania myślącej w sposób komunistyczny, wykształcony agrotechnicznie nowej inteligencji wiejskiej.

Zagadnienie związane z tą reformą, problemy zgodności rozchodzących się nieco systemów RFSRR i USRR, problemy szybszego planowego powiązania szkoły niższego stopnia ze szkołami wyższych stopni włącznie z wyższymi zakładami naukowymi powinny być teraz ostatecznie uregulowane. W tym celu projektuje się odbycie w Moskwie w 1925 roku partyjnej narady oświatowej, która wyrazi swoją opinię w tych sprawach, a którą zapewne będą się kierować ludowe komisariaty oświaty wszystkich republik.

A. W. ŁUNACZARSKI

SPORNE PROBLEMY MARKSISTOWSKIEJ PEDAGOGIKI¹

Towarzysze, mamy świadomość celu naszego rozszerzonego zebrania. Mówiąc ogólnie trzeba było już dawno podsumować na naszym rozszerzonym zebraniu bardziej istotne zdobycze naszej marksistowskiej pedagogiki. W szczególności tego rodzaju posiedzenia, które byłoby poświęcone właśnie teoretycznej stronie naszej pracy, rezultatom procesu budowy podstaw naszej pedagogiki, nie było jeszcze u nas. Myślę, że jest to pewne opóźnienie. Prawdopodobnie lżej byłoby nam wypełniać nasze zadania, gdyby tego rodzaju posiedzenia miały miejsce już wcześniej.

Ale obecnie zorganizowaliśmy naszą naradę nie tylko dlatego, że nadzedł odpowiedni moment, lecz dlatego, że w naszej marksistowskiej pedagogice powstały pewne nurty, pewne różnice, które czynią, po pierwsze, całe zagadnienie znacznie bardziej żywotnym i stwarzają większą potrzebę włączenia się kolegium oraz, po wtóre, rodzą niebezpieczeństwo, że w tej stosunkowo skromnej grupie pedagogów, która zajmuje się opracowywaniem podstaw pedagogiki marksistowskiej, wystąpią swojego rodzaju wewnętrzne sprzeczności, które mogą spowodować niepotrzebną stratę energii. Tymczasem musimy umieć organizować nasze siły w taki sposób, aby dawały one maksymalny efekt przy najmniejszej stracie energii.

Nie zawsze różnice są zjawiskiem ujemnym. Bardzo często są one konieczne, gdyż bez sporów, bez dialektycznego procesu, bez pewnego rozpadu na przeciwstawne stanowiska i pogodzenia ich następnie w pewnej wyższej jedności nie sposób wyobrazić sobie żywej pracy. Ale nie zawsze tak bywa. Zdarza się też, że różnice powstają bez dostatecznych podstaw.

Na powstałe obecnie u nas różnice zdań w dziedzinie pedagogiki zareagowaliśmy zwołaniem dzisiejszego, rozszerzonego zebrania Kolegium. Prosił się Tow. Szulgina, żeby wygłosił słowo wstępne i zaznajomił zebranie z podstawowymi założeniami i problemami, które stanowią przedmiot różnic. W ten sposób nasz wieczór dzisiejszy zostanie poświęcony nie tyle systematycznemu przedstawieniu zagadnień marksistowskiej pedagogiki, ile krytycznemu rozpatrzeniu tych stanowisk, w zakresie których powstały wspomniane sprzeczności. Ale ponieważ są to rzeczy ogromnie istotne, będziemy jednocześnie mieli możliwość zdania sobie sprawy z ogólnego stanu naszej marksistowskiej myśli pedagogicznej. Marksistowska pedagogika znajduje się oczywiście w pierwszym etapie swego powstania, porządkowania pojęć, kształtowania przesłanek rzeczywistej nauki. Do tego ogranicza się, Towarzysze, we wstępnym przemówieniu i poproszę Tow. Szulgina o zabranie głosu.

Towarzysze, rozumiem dobrze, że najbardziej korzystną cechą przemówienia, które wygłasza się tak późno, może być tylko jego krótkość. Postarałbym się zablysnąć tą wartością, gdyby nie złożoność samego zagadnienia. Ale wypadnie mi jednak zabrać wam około 15 minut.

Oczywiście, nie zebraliśmy się tu bezcelowo i nasze rozmowy nie są puste. Widać to nie tylko po namietności, z którą wygłaszano tu przemów-

¹ Z wystąpienia na rozszerzonym posiedzeniu Kolegium Ludowego Komisariatu Oświaty w grudniu 1928 roku. Dyskusja odzwierciedlała polemikę na temat podstaw marksistowskiej pedagogiki. Tekst niniejszy znaleźć można w: A. W. Łunaczarski „O narodnom obrazowaniu” M., Izd-wo APN, RSFSR, 1958, s. 458—466.

wienia, ale i po treści, którą wyróżniało się wiele przemówień. Położyliśmy tu palec na bardzo bolące miejsce. Temu zaprzeczyć nie można. W danym przypadku jest to widoczna zasługa Tow. Szulgina. Przyczynił się on do sformułowania niektórych problemów obecnych. Być może bez jego udziału tych problemów nie postawilibyśmy w takiej formie.

Gdy czytałem utwory Tow. Szulgina, przez cały czas czułem w nich jakiś taneczne tempo. Wyobrażam sobie Tow. Szulgina tańczącego wojenny taniec Irokezów, przy czym chce kogoś skalpować, ale ponieważ nie wiadomo kogo, każdy mimo woli chwytą się za własną głowę (śmiech). Taka wojowniczość Tow. Szulgina, oczywiście, nie daje możliwości spokojnego i obiektywnego ustosunkowania się do wewnętrznej treści jego utworów. Muszę powiedzieć, że gdy zorientowałem się w nich, to nie stwierdziłem, żeby były one zbyt artykułowane. Ale Rzym był ocalony przez gęsi, które zagęgały właśnie w tym momencie, gdy groziło mu niebezpieczeństwo. Nie myślę, Towarzysze, żeby nasz oświatowy Rzym był w tak trudnej sytuacji... żeby potrzebował ratunku. Ale sygnał ma znaczenie nie tylko wtedy, gdy ratuje życie. Jest on cenny i wtedy, gdy donosi o istnieniu poważnego problemu, którego rozwiązanie w odpowiednim czasie może zapobiec jakiemuś niebezpieczeństwu. Nie ma racji Tow. Pinkiewicz, gdy mówi, że spór pomiędzy nim i Szulginem ma charakter czysto terminologiczny. Według Tow. Pinkiewicza rzecz ma się tak: „Ja właściwie rozumiem przez pedagogikę to, a Szulgin coś innego, ale w ogóle obaj mówimy o tym samym”. Widocznie zagadnienie tkwi w ogóle nie w tej płaszczyźnie. I nawet te momenty, na które zwracała uwagę Tow. Jakowlewa, są też tylko jedną stroną zagadnienia. Ważną rzeczą jest to, że Instytut Metod Pracy Szkolnej dał nam określony sygnał. Tow. Jakowlewa zwraca uwagę na to, że Instytut postawił zagadnienie stworzenia takiej pedagogiki, która bazowałaby na rozpoznaniu środowiska we wszystkich jego właściwościach, środowiska jako obiektu naszego oddziaływania i środowiska jako siły aktywnej. To prawidłowe, potrzebne, ale o tym w istocie mówiono wiele razy. Wydaje mi się, że przyczyna, dla której Tow. Szulgin tak wielce emocjonalnie napadał na kogoś (nie całkiem rozumiemy na kogo), tkwi w tym, że nasza szkoła zmierza w kierunku izolacji od procesu rewolucji kulturalnej w całości. I u Tow. Pinkiewicza można znaleźć wzmiankę o tym, że trzeba wziąć pod uwagę środowisko. Ale pasjonowanie się szkolnymi zagadnieniami jako szczególnymi i najważniejszymi, przyjęte ze starego sposobu stawiania zagadnień szkolnych, nie może być obce naszemu starymu pedagogowi, i trzeba się zdobyć na szczególny wysiłek, żeby starego pedagoga oderwać od tego scholastycznego, wyłącznicie szkolnego ujęcia zagadnienia, żeby go nauczyć tego, że szkoła może być czynna tylko jako część całego procesu kulturalnej rewolucji i że powinna ona znajdować się w ścisłych związkach z procesem kulturalnej rewolucji. Nie możemy powiedzieć, że na przykład Tow. Pistrak nie rozumie tego zagadnienia, lecz że zagadnienie nie było przez nas właściwie podkreślone — odczuwam to całkiem jasno. Nie będę przecieć ni stąd, ni zowąd obwiniać Ludowego Komisariatu Oświaty, za który odpowiadam w pierwszym rzędzie, niemniej jednak muszę przyznać, że zagadnienie to rzeczywiście nie było postawione jak należy. Nieprzypadkowo rewolucja kulturalna została ogłoszona dopiero na XV zjeździe, chociaż Lenin mówił o tym już dawno. Lenin mówił, że jeśli nie przezwyciężymy naszego kulturalnego zacofania, to nie będzie również budownictwa socjalistycznego. Dopiero XV Zjazd postawił to zagadnienie, ale mimo to nawet w naszym budźecie niczego rewolucyjnego nie widzimy. Na akcje kulturalne i szkolne subotniki patrzy-

my jak na pierwsze jaskółki kulturalnej rewolucji, które rzeczywiście nie przynoszą na razie wiosny. W tej sprawie jesteśmy opóźnieni. Kulturalna rewolucja istnieje, rozwija się, ale nie wysunęła się jako zadanie centralne. W działalności partii, Komsomołu i wszystkich innych społecznych oraz związkowych organizacji zaczyna się ona dopiero pojawiać. I Ludowy Komisariat Oświaty odczuwa, że do tej pory nie miał tego związku ze społeczeństwem, przy czym jego wina wyraża się zapewne w tym, że nie przejawiał on dostatecznie inicjatywy, ale z drugiej strony i organizacje społeczne nie przejawiały takiej inicjatywy. Jesteśmy obecnie w przededniu tej wzajemnej aktywności. Społeczeństwo zaczyna rzeczywiście przejawiać prawdziwą inicjatywę, aktywność, siły twórcze. Jeśli nie odpowiemy na to pełną gotowością kontrolowania swojej działalności na wszystkich liniach pracy oświatowej, to trzeba będzie wyrzucić nas, jak kwiaty, które straciły swój zapach.

Wychodząc z tych punktów widzenia przygotowujemy ten wielki dokument, który zamierzamy opublikować. Pierwszą częścią tego dokumentu jest wrastanie oświaty w szeroką pracę kulturalną kraju. Sens tego dokumentu wyraża się w tym, że na pierwszy plan wysuwamy konieczność kontaktu z kulturalną rewolucją, ze środowiskiem zapalającym się teraz potrzebami i umiejętnościami prowadzenia kulturalnej rewolucji.

Symptodem tego były również artykuły Tow. Szulgina. Zabrzmiąły one określonym sygnałem. W nich jakby zawarte jest zwrócone do Komisariatu Oświaty pytanie: jeśli zwracacie się w ten sposób do swoich pracowników, to czy nie powinniście popatrzeć, jak w rzeczywistości szkoła włącza się do tej ogólnej pracy, czy macie chociaż orientacyjnie, ale konkretnie i dokładnie postawione zagadnienie aktywnego udziału szkoły w tym kulturalnym procesie.

Niestety, programu takiego nie mamy. Ale musimy go mieć przede wszystkim, żeby nauczyć się włączania szkoły do tego środowiska, które musi ono poznawać.

Tow. Szulgin, ponieważ sam postarał się rozwiązać to zagadnienie, wypełnił pewne błędy.

Zamierzałem zatrzymać się na kilku zagadnieniach uściślenia przedmiotu tych lub innych nauk, ale z powodu późnej pory pomnę to i powiem tylko jedno. Rewolucja kulturalna jest wielkim procesem, w którym trzeba rozróżnić siły wiodące, nosicielej tej rewolucji. W pewnej części siły tej rewolucji mogą być półświadome, powinniśmy wnieść do ich ruchu maksimum świadomości.

Kulturalna rewolucja jest kolosalnym procesem pedagogicznym, który prowadzą przodujące kręgi proletariatu, partia komunistyczna, zbliżone do niej związki, z zacofanym i w tej liczbie wrogim nam środowiskiem, ze zdzierstwem, mieszczaństwem, możliwymi przejawami drobnoburżuazyjnymi. Kulturalna rewolucja jest procesem walki klasowej. Prowadzi ją z nami niekiedy i klasowo nieświadomiony sprzymierzeniec, znajdujący się w naszym obozie.

Kulturalna rewolucja jest rzeczywistą walką, wychowawczą walką, jest podciąganiem do awangardy proletariatu jego pozostałej części, walką o średniaka, o inteligencję pracującą itd.

W walce tej są również elementy, o których mówił tow. Kałasznikow, elementy nieludzkie, elementy, które w części tworzone są przez nas samych. Sprzyjają nam na przykład wszystkie procesy ekonomiczne, zmierzające do podwyższenia naszej gospodarki, i na odwrót, podnoszenie się kulactwa jest działaniem przeciwnym, a koncentracja naszego przemysłu

słu, stopniowe opanowywanie rynku, wyparcie prywaciarza z produkcji i wymiany, ale wyparcie nie sztuczne, lecz takie, które przewidział Lenin, to znaczy dokonujące się na podstawie naszego zdrowego rozwoju — to są siły działające na naszą rzecz. I całe środowisko społeczne, zarówno w swej części całkowicie nieludzkiej, jak i w części ludzkiej, jest pstrokate i pełne walki. W tym środowisku powinniśmy się solidaryzować ze sobą, zorganizować wszystko, co ludzkie, wszystko, co pozytywne, poddające się sile rozumu, zorganizować, skoncentrować do tej walki, dla zwycięstwa na froncie rewolucji kulturalnej.

Tak wygląda sprawa. I to jest szeroka pedagogika, która sprowadza się do tego, że przodujące masy proletariatu, wzięwszy władzę, stawiają teraz sprawę tak, iż bez kultury nie pójdzie się w przód. Tę kulturę trzeba przy pomocy władzy, przy pomocy marksizmu, przy pomocy tych atutów opanować, przeprowadzając wielki proces wychowawczy. Oczywiście, jest to słuszne. Ale czy określiliśmy już, jakie miejsce w tym procesie zajmą nasze wyższe zakłady naukowe, nasze polityczno-oświatowe zakłady, a w szczególności nasza socjalistyczna praca wychowawcza? To zagadnienie rozwiązaliśmy tylko częściowo. I przy jego rozwiązywaniu zaczynają się błędy Tow. Szulgina.

U Tow. Szulgina występuje, oczywiście, najbardziej szkodliwy kierunek — negacja szkoły. Wydaje mu się, że szkoła sama w sobie jest instytucją burżuazyjną. Niemniej jednak nie ulega wątpliwości, że bez szkoły nie możemy się obecnie obejść, że jest wielkim błędem sądzić, iż można się do szkoły odwrócić tyłem. Jest to dezercja z tego miejsca, na którym nas postawiono i na którym postawiono Tow. Szulgina.

Program partii mówi nam, że szkoła jest bardzo ważnym aparatem, który ma to i to wykonać. Lenin w swoim przemówieniu na I zjeździe oświatowym powiedział: „Zwycięstwa rewolucji może utrwalić tylko szkoła”. Powiedziałem wtedy do Włodzimierza Iljicza. „Powiedzieliście zbyt mocno o szkole, wydaje się, przesadnie” — i otrzymałem odpowiedź: „Chciałem przez to powiedzieć, iż przez wychowanie przyszłych pokoleń utrwała się wszystko, co wyalczono w rewolucji”.

W drugim swoim przemówieniu, w przemówieniu na zjeździe Komso-mołu, Włodzimierz Iljicz mówił, że szkoła powinna bazować na tych naukach, które ma burżuazja, ale powinna dać im nowe nastawienie, włączyć do nowej atmosfery, dać nowe metody. Ani na minutę nie przychodziło Włodzimierzowi Iljiczowi do głowy, że będziemy po proletkultowsku, po dziecięcemu mówić o tym, że geometria przynosiła korzyści burżuazji i dlatego powinniśmy ją wypędzić precz. Przecież nikomu nie przyjdzie do głowy powiedzieć, że parowóz jest burżuazyjnym wynalazkiem, dlatego zrezygnujemy z parowozu do tej pory, dopóki nie wynajdziemy własnego, proletariackiego. Przecież to oczywiste głupstwo.

Każda klasa wytwarzała swoje wartości kulturalne po to, żeby stworzyć określony układ życia. Wśród tych wartości były wartości obiektywne, które przechodziły do następnych pokoleń. Oto dlaczego Lenin mówił, że nie można zbudować społeczeństwa socjalistycznego, jeśli nie przyswoimy burżuazyjnej kultury, a ją trzeba przyswajając w szkole przede wszystkim.

Tow. Szulgin, negując szkołę, wykazuje, że jest chory na dziecięcą chorobę proletkultostwa. (Tow. Szulgin: „Dlaczego ja neguje szkołę?”). Wy daremnie zdumiewacie się, jeśli przeczytacie z zimną krwią to, co napisaliście, to zobaczycie, że rzeczywiście tak napisaliście. Mówicie, że współczesność powinna się tworzyć sama z siebie. No a Wasza dążność do tego,

żeby zjeść szkołę, Wasz pogląd o tym, że jeśli cokolwiek bierzemy od burżuazji, to jest zdrada czerwonego sztandaru — we wszystkich tym wyraża się Wasze proletkultostwo.

Zdarzyło się to, co bywa często: chcieliśmy zwrócić uwagę na rzeczywiste niebezpieczeństwo, wypływające ze starych przyzwyczajęń pedagogicznych i przeszkadzające nam we włączeniu się do rewolucyjnego procesu, ale podkreślając to właściwe niebezpieczeństwo, które idzie do nas jako wpływ starzyzny, czasami przesadzamy. I oto Tow. Szulgin przesadził i w swoim tonie, i w treści swoich twierdzeń. Zadanie nasze sprowadza się do tego, żeby zrozumieć szkołę w jej cechach specyficznych, i nie zmieniając jej specyfiki oraz nie negując jej ogromnej roli, włączyć ją do całego rewolucyjnego frontu, uczynić z niej jeden z najważniejszych punktów bojowych w tym rewolucyjnym natarciu.

Nadzwyczaj odpowiada mi przemówienie profesora Mołozawego, nie ma pomiędzy nami większych różnic. W jednym jednak zdecydowanie nie zgadzam się z profesorem Mołozawym. Mówi on: „Wskutek istnienia limitów trzeba szczególnie wydzielić pedagogikę wieku dziecięcego”. W samej rzeczy trzeba ją wydzielić nie tylko wskutek istnienia limitów, nie tylko dlatego, że dziecka nie można nauczyć wszystkiego tego, czego można nauczyć dorosłych. Nie, trzeba ją wyłączyć dlatego, że dziecko można nauczyć więcej niż dorosłego. Nie darmo „pedagogika” oznacza po grecku „dzieckowodzenie”. Przecież dziecko uczy się od razu, od pierwszego roku, i z każdym rokiem zmniejsza się efektywność oddziaływania pedagogicznego. Organizm kostnieje i wpływ na niego staje się coraz bardziej trudny. A ponieważ kraj nasz jest krajem chłopskim i mieszczańskim, ponieważ powinniśmy jak można najszybciej wyrwać dzieci z ich szkodliwego środowiska, izolować je od tych szkodliwych wpływów i poddawać naszemu wpływowi, to łatwiej robi się to z młodzieżą, jeszcze łatwiej — z podrostkami, a bardzo łatwo z dziećmi w wieku szkolnym, a wreszcie jeszcze łatwiej z dziećmi w wieku przedszkolnym, które na razie lekceważymy. Tow. Szulgin całkiem nie dostrzega dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż jest bezgranicznie zajęty tym, żeby dziecko podciągnąć do dorosłego. Mówi on: „Dziecko uczy się przez normalną pracę jako członek związku zawodowego. Trzeba podciągnąć dziecko do dorosłego. Niektórych ogarnia przekonanie, że są ludzie, którzy proponują „wrócić dziecku jego dzieciństwo”. Ja twierdzę tylko, że jest różnica pomiędzy procesami życiowymi dorosłych i dzieci, i różnica ta zmusiła Marksa do powiedzenia: „Oczywiście, w obecnej fabryce, gdzie pracę dziecięcą wykorzystuje się dla celów produkcyjnych, nie można myśleć o wychowaniu. Trzeba spedagogizować pracę”. Znaczy to, że gdy pracuje dorosły, to dla niego istotny jest produkt jego pracy, to znaczy te szyny lub buty, które on wyrabia, a w pracy dziecka ważne są nie szyny lub buty, lecz wychowanie tego dziecka.

Szkoła stwarza możliwość takiego postawienia zagadnienia, żeby proces pracy był przede wszystkim procesem wychowawczym, żeby był on ukierunkowany na wychowanie i opracowany z tego punktu widzenia. I dlatego wyrażenie „wrócić dzieciom dzieciństwo” oznacza jedno tylko: nie włączać ich w charakterze obiektu eksploatacji, nie robić z nich siły roboczej. Powinniśmy się troszczyć, jeśli mówimy o dalszych celach, żeby praca dziecięca zawsze była wychowawczą, kształtującą człowieka.

Wszystko to zostało zgubione przez Tow. Szulgina, i jest to wielki błąd. Jako pedagogowie nie możemy na to pozwolić. Powinniśmy ostrzec Tow. Szulgina i jego przyjaciół, powiedzieć: „Jeśli u małego dziecka 5-letniego

nie osiągnięcie niczego w sensie jakichś realnych wartości, to jednak przede wszystkim w nim, właśnie w tym wieku, ukształtować możecie podstawy komunizmu, jeśli będziecie je właściwie wychowywać”.

Z drugiej strony powinniśmy powiedzieć pedagogom, że wszelkimi sposobami będziemy walczyć z takimi tendencjami, które pod płaszczykiem wieku dziecięcego dążyć będą do ukrycia tego faktu, że szkoła jest narzędziem walki klasowej i nieodłączną częścią kulturalnej rewolucji, i powinna działać właśnie jako taka.

Oto jak trzeba tę sprawę postawić.

Choć każdy z nas, być może, wewnątrz tak właśnie stawiał tę sprawę i nie znajduje w tym nic nowego, to jednak jest rzeczą korzystną, że wypadło nam o tym szerzej pomyśleć i sformułować swoje myśli. Stanowi to konieczny warunek całego procesu powiązań pomiędzy społeczeństwem, które podąża ku rewolucji kulturalnej, a Ludowym Komisarjatem Oświaty, jeśli chce on być żywy. Powinien to zrozumieć każdy pedagog, jeśli chce być działaczem współczesności, stojącym na odpowiednim poziomie. W tym sensie Tow. Szulgin, pomijając zapał, z którym to zrobił, odegrał wielką rolę. W czasie gdy sami zaczęliśmy się oglądać i pytać siebie, czy nie zbiurokratyzowaliśmy się w tej izolacji, czy nie przesadziliśmy, dążąc do możliwie pełnej odpowiedzi na potrzeby naukowe szkoły, czy nie zgubiliśmy przy tych zasługach innych stron pracy szkoły, w tym czasie Tow. Szulgin konkretnie postawił to zadanie.

Być może ta sycząca i błyszcząca rakietą, którą wypuścił Tow. Szulgin w swoich artykułach, była konieczna właśnie ze wszystkimi swoimi brakami, żebyśmy zwrócili uwagę na te zagadnienia. Niedostatki zawsze możemy odciąć i ich nie przyjąć. Gdybyś nie napisał, Tow. Szulgin, swoich artykułów, czy zebralibyśmy się? Nie, nie zebralibyśmy się lub zebralibyśmy się później. Bardzo dobrze, żeśmy się zebrali: jutro będziemy mogli wypracować rezolucję, która będzie odpowiadać na postawione pytania. Z tego punktu widzenia sygnał był dany we właściwym czasie.

Rozumiem, że towarzysze pracujący na styku teorii i praktyki obrazili się za ton Tow. Szulgina, który był nieoczekiwanie obraźliwy dla wszystkich, którzy według niego nie mają racji, i zaczęli wykazywać, że wszystko ma się u nas dobrze. Ale i ci powinni przyznać, że znajdujemy się obecnie na nadzwyczaj ważnym etapie. Znajdujemy się na progu masowej rewolucji kulturalnej, i dlatego z wielką czujnością i uwagą powinniśmy popatrzeć, czy nie brzęczy nam gdzieś coś, czy wszystko ma się dobrze i nie tylko dobrze, ale czy ma wewnętrzną siłę rozwoju, żeby pójść w tym kierunku, którego domagają się nasze czasy.

W zakończeniu powinienem powiedzieć, że ten alarm jest zdrowym alarmem, alarmem, świadczącym o naszym rozwoju, rozwoju Ludowego Komisarjatu Oświaty, dostrzeganym w bardzo silnym stopniu. Jesteśmy skłonni z wielką uwagą rewidować nasze wytyczne, nasze formy organizacyjne, gdyż myślimy, zaczynają się nowe czasy, wzmacnia się wiatr. Wiatr ten popędzi nas znacznie szybciej w przód, ale jeśli niewłaściwie ustawimy żagle, to tenże wiatr złamie nam maszty.

Tłum. T. Malinowski

P. P. BŁOŃSKI

JAK NALEŻY ROZUMIEĆ POJĘCIE „SZKOŁA PRACY”?¹

Postęp społeczny zależy jest od stopnia rozwoju pracy przemysłowej.

1. Praca i wychowanie przez pracę

Szkoła pracy jest szkołą wychowania przez pracę. Istotę wychowania przez pracę zrozumiemy jednak tylko wówczas, gdy wyjaśnimy sobie od razu istotę pracy w ogóle.

Praca jest procesem dokonującym się pomiędzy człowiekiem i przyrodą, w którym człowiek podporządkowuje sobie przyrodę, zmuszając ją oddawać mu usługi. W procesie tym człowiek jest stroną przejawiającą pewne potrzeby, a jednocześnie działającą w imię ich zaspokojenia, przedmioty zaś i zjawiska przyrody pod wpływem działalności człowieka przyjmują formę wartości użytkowych. Praca wytwórcza jest więc formą działalności człowieka, w wyniku której różne surowce zamieniają się w przedmioty potrzebne człowiekowi.

Wychowanie przez pracę polega zatem na planowym i zorganizowanym wdrażaniu dziecka do działalności, mającej na celu przekształcanie surowców w przedmioty potrzebne człowiekowi, to znaczy w przedmioty wartości użytkowej. W procesie wychowania przez pracę dziecko rozwija się jako istota umiejąca zużytkować przyrodę do zaspokajania potrzeb własnych. Wychowanie przez pracę jest to więc wychowanie władcy przyrody.

Cechą charakterystyczną pracy są jednak nie tylko jej wyniki, to znaczy wytwarzane wartości użytkowe, lecz także narzędzia pracy i sposób ich zastosowania. Jeżeli mówimy o pracy, to mówimy przede wszystkim o narzędziach i metodach pracy zawierających klucz do rozumienia jej istoty. Poszczególne epoki w historii pracy ludzkiej określane są przede wszystkim tym, jakie były narzędzia pracy i w jaki sposób posługiwano się nimi.

Najważniejszym momentem w wychowaniu przez pracę jest zatem rozwinięcie u dziecka umiejętności posługiwania się narzędziami pracy. Opanowując je, opanowuje dziecko środki podporządkowywania przyrody, zdobywa umiejętność władania przyrodą. Istota wychowania przez pracę polega więc na rozwoju umiejętności posługiwania się narzędziami i techniką pracy.

Wyjaśnienie procesu pracy ułatwiło nam rozumienie celu, istoty, metody i sensu wychowania przez pracę. Celem wychowania przez pracę jest rozwinięcie u dziecka umiejętności tworzenia z rzeczy i zjawisk przyrody przedmiotów niezbędnych człowiekowi. Istotę wychowania przez pracę stanowi opanowanie przez dziecko umiejętności posługiwania się narzędziami i techniką pracy. Metoda wychowania przez pracę polega na pla-

¹ Jest to fragment opublikowanej w 1919 książki pt. „Trudowaja szkoła”. Znaleźć go można w P.P. Błoński: „Izbrannyje pedagogiczeskije proizwodienija”. Moskwa 1961, s 209—225.

nowo zorganizowanym ćwiczeniu dziecka w działaniu. Sens wychowania przez pracę zawiera się w wychowaniu silnego człowieka umięjącego władać narzędziami zdatnymi do podporządkowania przyrody dla potrzeb i korzyści ludzkości.

2. Współdziałanie i szkoła pracy

Weźmy dla przykładu jakąkolwiek pracę. Cieśla buduje dom. Praca ta — budowa domu — nie może być wykonana przez jednego człowieka. Na budowie takiej pracuje kilku cieśli. Wszyscy oni mogą pracować przy wykonaniu tego samego fragmentu pracy bądź podzielić pomiędzy sobą pracę i wykonywać zadania cząstkowe. Podobnie rzecz się ma i z innymi rodzajami pracy. Bardzo często praca jest działaniem kolektywnym, współdziałaniem, kooperacją. Jednakże praca cieśli jest tylko jednym z kolejnych momentów tej różnorodnej pracy przy obróbce drewna, która rozpoczęła się w lesie przy ścinaniu drzew i była kontynuowana w tartaku. Przy budowie domu zatrudnieni są jednak nie tylko cieśle, lecz malarze, dekarze itd. Niegdyś ten sam jeden człowiek ścinał drzewa, zajmował się ich obróbką, budował dom, pokrywał go dachem itd. Teraz wytworzyła się skomplikowana kooperacja przeróżnych specjalistów. W rozwiniętym społeczeństwie praca jest zazwyczaj współdziałaniem specjalistów. W takim układzie każdy pojedynczy robotnik staje się częścią kolektywu.

Zdając sobie z tego sprawę możemy sobie lepiej wyobrazić istotę szkoły pracy. Izolowana, indywidualna praca w społeczeństwach stojących na wysokim poziomie rozwoju jest w rzeczy samej abstrakcją. Wychowanie przez pracę wymaga zatem pracy kolektywnej lub innymi słowy — kooperacji. Szkoła pracy jest więc instytucją przyjmującą za podstawę formę współdziałania dzieci w procesie pracy.

Treścią szkoły pracy powinny być nie oderwane od życia „procesy pracy”, lecz konkretna produkcja z jej całą skomplikowaną organizacją. Szkoła pracy, tak samo jak i całe życie człowieka pracy, u podstaw swojej działalności ma szereg takich życiowych potrzeb, jak mieszkanie, ubranie, odżywianie itp., które należy zaspokoić. Zaspokojenie tych potrzeb wymaga pracy kolektywnej. Stosownie do istniejącego planu wykonują więc dzieci pewne zadania wspólnie, częściej jednak przydzielone im przez kolektyw różnorodne jego odcinki. W procesie wykonywania zleconej pracy niezbędnej dla zaspokojenia potrzeb ogółu powstaje różnicowana, ale zwarta dziecięca wspólnota pracy. Zespołowa działalność dzieci warunkuje organizację szkoły pracy, jako określonego organizmu społecznego, albowiem praca jest znakomitym czynnikiem organizującym społeczeństwo ludzkie bez różnicy wieku.

W konsekwencji praca każdego dziecka jest jedynie częścią wspólnej pracy kolektywu, ono samo zaś — częścią tego kolektywu pracy. Dzięki temu realizujemy z jednej strony wychowanie społeczne i dyscyplinę pracy, z drugiej zaś — wychowanie do pracy, umiejętności techniczne w zakresie wykonywanego przez dziecko zadania cząstkowego, maksymalną specjalizację w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami pracy, wymagającymi precyzji i doskonałości.

Wychowanie przez pracę jest więc wychowaniem społecznym. Szkoła pracy jest dziecięcą wspólnotą pracy, komórką społeczną organizowaną w procesie podziału pracy pomiędzy dzieci dla najbardziej efektywnej realizacji wspólnych zamierzeń dziecięcych i wspólnych celów. Ponieważ kolektyw dziecięcy powstaje w procesie wspólnej pracy, więc szkoła pracy

jest szkołą wychowania społecznego. Ponieważ każdy człowiek tego kolektywu doskonali swoje umiejętności w posługiwaniu się różnorodnymi narzędziami różnej pracy, to szkoła pracy jest szkołą wychowania przez pracę i kształcenia przez pracę.

3. Przemysł a wychowanie młodzieży przez pracę

Mówiąc przemysł mamy na myśli maszynowy sposób produkcji, to znaczy taki sposób wytwarzania, przy którym narzędzia pracy ręcznej zamienione są na narzędzia mechaniczne i maszyny, poruszane zazwyczaj nie przez człowieka, lecz przez takie lub inne siły przyrody. Uprzemysłowienie, widomy znak ujarznienia przez człowieka sił przyrody — to charakterystyczna cecha współczesnej nam epoki.

Negując znaczenie siły mięśni, umożliwiają maszyny pracę robotników słabych fizycznie, a jak udowodniło doświadczenie przemysłu kapitalistycznego, również i praca młodzieży przy maszynowym sposobie wytwarzania jest w pełni możliwa. Więcej nawet, tylko praca w przemyśle może być źródłem intensywnego i wszechstronnego kształcenia.

Istota rzeczy polega na tym, że praca przy maszynie, jakkolwiek wymaga pewnego przygotowania, to dzięki jednakowym i zautomatyzowanym działaniom mechanizmów skraca niezmiernie okres przygotowania. Produkcja maszynowa stwarza możliwość stosunkowo szybkiego przechodzenia od pracy przy jednej maszynie do pracy przy drugiej. Tym samym więc umożliwia wielostronne wychowanie przez pracę.

Główna zasada produkcji przemysłowej polega na tym, aby w sposób mechaniczny i pogładowy rozkładać skomplikowany proces pracy na jego elementy składowe. Obserwacja różnorodnych maszyn naocześnie ukazuje elementarne, podstawowe formy mechanizmów i ich działanie. Tak więc wszechstronne wychowanie przemysłowe prowadzi do licznych uogólnień teoretycznych. Używając starego terminu można powiedzieć, iż prowadzi do filozofii techniki przemysłowej.

Wspomniane wyżej uogólnienia nie są niczym innym, jak praktycznym zastosowaniem przyrodoznawstwa. Nigdzie związek pracy z nauką nie występuje tak wyraźnie i pogładowo, jak właśnie w przemyśle. Filozofia techniki przemysłowej, uogólnienia dokonywane przy pracy w przemyśle prowadzą prosto do królestwa nauki. Wychowanie techniczne i umysłowe jest tutaj ściśle ze sobą powiązane.

Można zatem stwierdzić, że efektywne wychowanie do pracy powinno mieć charakter przemysłowy. Praca w przemyśle, technicznie dostępna dla starszych dzieci i młodzieży, daje w efekcie wykształcenie nie jednostronne technicznie, lecz politechniczne. Przemysłowa szkoła politechniczna wychowuje robotnika — filozofa, odkrywając przed nim szerokie perspektywy całościowego wykształcenia intelektualno-technicznego. Przemysł więc, będący najwyższym przejawem panowania człowieka nad przyrodą, jest równocześnie najznakomitszym nauczycielem podrostrka i młodzieńca w jego jednolitym wykształceniu politechnicznym, intelektualnym, filozoficznym.

Wychowanie przez pracę zatem to wychowanie przyszłego władcy przyrody. Fundamentem takiego wychowania jest dziecięca wspólnota pracy, czyli początkowa szkoła pracy obejmująca dzieci młodszego i starszego wieku szkolnego, program zaś rzeczywiście współczesnego kształcenia młodzieży przez pracę w uprzemysłowionym XX wieku buduje na tym fundamencie politechniczna szkoła pracy przemysłowej.

4. Szkoła ogólnokształcąca a szkoła zawodowo-rzemieślnicza

Nasza definicja szkoły pracy nie jest jednak powszechnie rozumiana jednoznacznie. Bardzo często przez szkołę pracy rozumie się wyłącznie szkołę pracy ręcznej. Szkoła taka pracę rąk traktuje jako sprawę najważniejszą, niekiedy nawet jako centralny przedmiot nauczania, ponadto zaś prace ręczne wykorzystuje jako metodę nauczania przy nauce innych przedmiotów. Nauczanie głównie pracy ręcznej i nauczanie innych dyscyplin przy pomocy pracy ręcznej — oto główne hasła takiej szkoły pracy ręcznej, którą będziemy nazywali szkołą pracy rzemieślniczej.

Ideologiem szkoły pracy rzemieślniczej jest Kerschensteiner. Jego zdaniem ogromna większość ogółu obywateli państwa wykonuje zawody mające charakter pracy fizycznej i tak będzie zawsze, ponieważ każde społeczeństwo bardziej potrzebuje pracowników fizycznych aniżeli umysłowych; ponadto rzemiosło jest podstawą wszystkich nauk i sztuki; wreszcie dziecko przejawia zainteresowania właśnie działalnością fizyczną. Z kształceniem zawodowym w sposób naturalny łączy się wychowanie moralno-społeczne, ponieważ taka szkoła pracy będzie zorganizowana w duchu samorządnej grupy społecznej. W rezultacie więc szkoła pracy jest przede wszystkim szkołą kształcenia charakteru, a jej sens polega na tym, aby na ograniczonym materiale naukowym wykształcić możliwie wiele umiejętności, zdolności i entuzjazmu do pracy będącej na służbie mieszczańskiego ideału życia.

Taka rzemieślnicza szkoła pracy jest jednak w zgodzie tylko z przestarym sposobem pracy, nasza epoka zaś jest epoką przemysłu maszynowego, a nie pracy ręcznej. Kerschensteiner wciąż był pod urokiem pracowni rzemieślniczej różnych cechów zapełnionych uczniami — przyszlými rzemieślnikami — mistrzami. Współczesny przemysł maszynowy pozostawał obcy monachijskiemu pedagogowi, który usiłował zrekonstruować system wychowania obumierającego ustroju stanowego; nie rozumiał on bowiem i nie wyczuwał tych możliwości, jakie posiada maszyna.

Kolejne nasze zastrzeżenie dotyczy pytania, czy taką szkołę cechową można uważać za szkołę ogólnokształcąca. W systemie szkół monachijskich figuruje ona jako szkoła „uzupełniająca”, co jest zupełnie zrozumiałe. Taka szkoła pracy możliwa jest jako uzupełnienie do szkoły ogólnokształcącej: cechowe wykształcenie początkowe byłoby w rażącej sprzeczności z pedagogicznym postulatem wychowania całościowego, nie mówiąc już o tym, że we współczesnym społeczeństwie kształcenie zawodowo-rzemieślnicze możliwe jest tylko na podstawie uprzedniego wykształcenia ogólnego, tak jak przygotowanie wyczynowego sportowca możliwe jest jedynie na podstawie ogólnego rozwoju fizycznego.

Może jednak szkolenie rzemieślnicze możliwe jest jako kształcenie ogólne, a nie tylko jako zawodowo-rzemieślnicze? Mamy co do tego poważne wątpliwości. Rzemiosło mimo swojej różnorodności nie potrafi w sposób przystępny demonstrować podstawowych form narzędzi i ich pracy, jak maszyny, a zatem szkoła rzemieślnicza daje nieporównanie mniej wartościowego materiału dla uogólnień o charakterze politechnicznym. Tak więc nawet przy bardzo dużej pomysłowości nauczyciela politechniczna szkoła rzemieślnicza nie może chyba być szkołą kształcąca, szczególnie na szczeblu drugim. Wreszcie poznanie tajników rzemiosła wymaga bardzo dużo czasu i szkoła rzemieślnicza wielokierunkowa może dać w efekcie jeszcze bardziej opłakane rezultaty aniżeli wielopredmiotowa szkoła tradycyjna.

Jednym słowem, czysto rzemieślnicza szkoła pracy ma do wyboru tylko dwie drogi: albo dobrze zorganizowane szkolenie zawodowo-cechowe, albo kiepskie i powierzchowne szkolenie rzemieślnicze wielokierunkowe. Warto dodać, iż w rzemiośle związek techniki z nauką bywa często bardzo odległy (przeciwnie aniżeli w przemyśle maszynowym) i lektura programów nauczania tych szkół, w których kształcenie umysłowe koncentruje się wokół rzemiosł, wywołuje wrażenie czegoś bardzo sztucznego, zmyślnego.

Tak więc rzemieślnicza szkoła pracy nie może chyba jednak być szkołą kształcąca w całym tego słowa znaczeniu: nie powinniśmy wyrzekać się pracy ręcznej, nie należy jednak również jej przeceniać. Oddalamy się od pracy ręcznej, a nie zbliżamy się do niej. Zajmuje ona w naszej koncepcji niewiele miejsca i tylko wyłącznie w szkole pierwszego stopnia.

Szkoła rzemieślnicza nie może się stać głównym torem kształcenia człowieka XX wieku w zakresie kształcenia politechnicznego, umysłowego, moralnego. Z tym odgrzebanym przesądem należy skończyć. Manualizmowi przeciwstawiamy maszyny i naukę, rzemieślnictwu — przemysł, profesjonalizmowi — różnorodne uogólnienia naukowo-techniczne. Naszym celem nie jest podmajstrzy pracowni rzemieślniczej, lecz wykształcony człowiek wieku pary i elektryczności, cudownego wieku wielkich odkryć i wynalazków.

5. Szkoła pracy a szkoła ilustratywna

Szkoła pracy ręcznej w tej formie, jaką przeanalizowaliśmy, oparta jest więc na błędnym mniemaniu, jakoby zajęcia typu manualnego stwarzały podstawy dla kształcenia w wieku kultury przemysłowej. Manualizm tego rodzaju już niejednokrotnie był krytykowany. Wielu zatem pedagogów chce zachować prace ręczne w szkole wyłącznie tylko w sensie metody wychowania i kształcenia; prace ręczne właśnie rozwijają umiejętność precyzyjnej i aktywnej obserwacji, jasność myśli oraz zdolność wyrażania swoich idei w materiale, z drugiej zaś strony kształcą wolę i społeczno-demokratyczne cechy charakteru.

Wychodząc z tych założeń wielu pedagogów wprowadza współcześnie do szkoły prace ręczne jako metodę stosowaną na wszystkich lekcjach. Czy to będzie lekcja języka, czy matematyki, historii czy geografii, przyrodonoznawstwa czy literatury, uczniowie zawsze budują, reperują, lepia, w najrozmaitszy sposób wyrażają to, co stanowi przedmiot ich nauczania. Ustalmy, że szkołą taką, uczącą wszystkich uczniów przy pomocy działania i wyrażania w różnym materiale, będziemy nazywali szkołą ilustratywną.

Jak powinniśmy traktować szkołę ilustratywną? Jest ona wyższym stopniem rozwoju szkoły nauczania pogładowego. Szkoła ilustratywna — to szkoła pogładowości aktywnej. Łącząc poznanie przedmiotu z jego wykonywaniem szkoła taka w znacznie doskonalszym stopniu zaznajamia uczniów z rzeczami i przedmiotami, zmusza ich do poznania aktywnego. Słowem, szkoła ilustratywna znacznie lepiej stosuje pogładowaść w nauczaniu i z tego powodu zasługuje na uznanie. Jednak nawet mistrzowskie stosowanie nauczania pogładowego wcale nie oznacza jeszcze, że rozwiązaliśmy w ten sposób problem dobrej szkoły. Nie tylko metody stosowane we współczesnej szkole nas nie zadowalają. W jeszcze większym stopniu

wywołuje nasz sprzeciw jej treść nauczania, jej programy. Wreszcie — a jest to rzecz najistotniejsza — jesteśmy głęboko niezadowolony z jej organizacji, cudacznie łączącej w sobie historyczne nawarstwienia szkoły — klasztoru, szkoły — koszar wojskowych i szkoły biurokratycznej. Całą organizację współczesnej szkoły traktujemy jako organizację nie odpowiadającą duchowi współczesnej kultury, potrzebom narodowym, psychologii dziecka. A zatem sprawa idzie nie o udoskonalenie metod nauczania szkoły współczesnej, lecz o przeobrażenie całego systemu szkolnego.

Wśród zalet szkoły ilustratywnej wymienia się zazwyczaj argument, że jest to szkoła łatwa do zrealizowania. Taka argumentacja nie jest zupełnie słuszna; wszelkie udoskonalanie tego, co nie jest doskonałe, prowadzi na ślepy tor. Wydaje się oczywiście sprawą najłatwiejszą do realizacji — nie ruszając organizacji i nawet programu szkoły współczesnej — zastoso-ować tylko na obecnych lekcjach szkolnych prace ręczne jako metodę nauczania, to znaczy tylko udoskonalić metodę. Nasuwa się tutaj jednak szereg pytań: czy możliwa jest choćby taka reforma metody nauczania przy zachowaniu istotnych cech współczesnego ustroju szkolnego? Czy taka ilustratywna szkoła, oparta na udoskonalonej metodzie nie będzie wymagała ogromnej wprawy i mistrzostwa metodycznego od nauczycieli, takiego mistrzostwa, iż system klasowy w szkole początkowej okaże się niemożliwy do stosowania, a jeśli tak, to po pierwsze — czy szkoła początkowa skorzysta na tym, że przejdzie na system nauczania mechanicznie powiązanych ze sobą przedmiotów nauczania pod kierunkiem nauczycieli — specjalistów w epoce propagowania hasła nauczania całościowego i integracji wychowania szkolnego (nie tylko zaś nauczania), a po drugie — czy możliwa jest realizacja powszechnego obowiązku przy reorganizacji szkół początkowych w szkoły typu gimnazjalnego? Czy taka szkoła zorganizowana przy użyciu dużych środków da zadowolenie jej pracownikom, którzy prawdopodobnie potrafią rozszyfrować w niej odnowione wydanie starej szkoły? Wreszcie czy metoda ilustratywna nie sprowadzi w niektórych przypadkach do absurdu zasady pogłębłości? W każdym razie nie powinniśmy jednak mylić szkoły ilustratywnej ze szkołą pracy. Pomiedzy tymi szkołami nie ma żadnego związku, nie ma więc naturalnego przejścia od szkoły ilustratywnej do szkoły pracy.

6. Szkoła pracy a szkoła tradycyjna

Prawdziwa szkoła pracy oznacza zupełne i zdecydowane zerwanie ze szkołą tradycyjną, którą zazwyczaj określa się mianem szkoły wychowania umysłowego. Wyjaśniając istotę szkoły tradycyjnej wyjaśniamy tym samym na zasadzie antytezy istotę szkoły pracy.

„Szkoła” — to termin grecki, oznaczający „wczasy”, historycznie więc teoria szkoły wiąże się ściśle z nauczaniem opartym na niewolniczym ustroju starożytnej Grecji, mającym ścisły związek z pracą i odpoczynkiem. Starożytność, reprezentowana na przykład przez Arystotelesa, negatywnie odnosiła się do pracy fizycznej i rzemiosła, uważając, iż dobrem najwyższym w życiu, godnym człowieka wolnego i szlachetnego, jest życie wolne od pracy. Życie wolne od pracy — przywilej człowieka wolnego — pojmowano jako życie poświęcone kontemplacji („teorii”), którą myśliciele greccy stawiali wyżej aniżeli pracę rzemieślnika czy nawet działalność polityczną. Na cześć takiego życia geniusze myśli antycznej, Platon, Arystoteles i Plotyn, tworzyli wzniosłe hymny. Reperkusje hi-

storyczne tych poglądów widoczne są w takich terminach, jak „siedem sztuk wyzwolonych” (program szkoły średniowiecznej), „nauki teoretyczne”, „wolne zawody”.

W taki oto sposób zrodziła się szkoła „wolnych”, „teoretycznych” nauk, oderwana od pracy i jej kultury, szkoła słuchania i przeżywania, lecz nie szkoła działania. Tradycyjna psychologia istotę duszy ludzkiej, ducha, widziała w umyśle, przy tym w umyśle aktywnie kontemplującym (?). Prace fizyczną traktowano jako zajęcie niegodne dzieci szlachećnie urodzonych. W szkole tej wolnej od pracy fizycznej, szukającej absolutnej prawdy i piękna, przywiązującej tylko wagę do kształcenia umysłowego nie doceniano aktywności, woli, charakteru. Widzimy więc wyraźnie, iż tradycyjna szkoła była zdecydowanie przystosowana dla wychowania dzieci klas nie pracujących.

Komu więc służyła tradycyjna szkoła kształcenia umysłowego? Bez mała tysiącletnia szkoła europejska istniała jako szkoła klaszorna z jej spirytualistyczno-scholastycznym багаżem i w dwóch kolejnych cyklach tej szkoły (trivium — gramatyka, retoryka i dialektyka; quadvium — arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka), przepojonych klerykalizmem, znajdziemy prototyp sławetnej triady szkolnej uczenia pamięciowego (religia, język ojczysty, matematyka). W czasach nowożytnych ta szkoła klaszorna została zastąpiona przez gimnazjum humanistyczne, którego rola społeczno-pedagogiczna dobrze została określona przez niemieckich ksiąg reformacji, jako miejsce wychowywania „uczonych sekretarzy”, a przez rosyjskich ministrów oświaty ludowej — jako miejsce wychowania „dzieci szlachty i urzędników”.

Program klasycznego gimnazjum powstawał w czasach nam odległych, a ponieważ program ten w ogólnych zarysach pozostaje nie zmieniony, przeto system kształcenia gimnazjalnego odznacza się zdecydowanym tradycjonalizmem, rutyną, obcy jest współczesnej kulturze. Tak więc program języka, przechowujący jeszcze ze szkoły scholastycznej charakter gramatyczny, stał się typowym programem humanistycznym w zakresie języków starożytnych z kultem Cyncerona i Wergiliusza, Homera i historyków. Program matematyki, charakteryzujący się w zakresie arytmetyki regułami technicznymi, niezbędnymi w wieku kapitalistycznego kupiectwa, zastygły na Euklidesowej geometrii i trygonometrii, odzwierciedlał stan matematyki do czasów Kartezjusza i Leibniza. Również według ówczesnej konwencji (ale nie współczesnej) potraktowana jest historia jako historia wojskowo-polityczna, a geografia jest sprowadzona do określania marszruty na mapie świata.

Jeżeli dodamy do tego „papierowe” metody nauczania (książka i zeszyt) oraz ogólny kierunek formalno-biurokratycznego wychowania, to zrozumiemy, w jakiej rażącej sprzeczności ze współczesną kulturą przemysłową była szkoła zarówno typu gimnazjalnego, jak i nieudolna jej kopia szkoła „niższa”. Wychowanek takiej szkoły przeżywał we współczesnym życiu taki sam krach, jak wychowujące go klerykalno-obszarniczo-biurokratyczne państwo. W epoce współczesnej potrzebni są nie ludzie kontemplujący i przeżywający wolny czas, nie wykształceni „teoretycy”, opóźnieni o kilka wieków od współczesnej kultury, nie „uczni sekretarze” księżęcych i innych kancelarii. Podstawowy zarzut stawiany tradycyjnej szkole sprowadza się do tego, iż w naszym burzliwym okresie odkryć przemysłowych i naukowych, w naszym wieku aktywności, działania, demokracji i pracy wypuszcza w świat prawdziwych dzikusów, jeśli chodzi o wiedzę i umie-

jętności, ludzi zdolnych tylko hamować postęp, żalosne kreatury — jeśli chodzi o ich rozwój intelektualny i przygotowanie praktyczne — odznaczające się arystokratyczną pogardą dla mas ludowych.

7. Szkoła pracy a konwencjonalne projekty reformy szkoły tradycyjnej

Zagadnienie reformy szkoły tradycyjnej wysunięto już stosunkowo dawno. Zazwyczaj projekty reformy sprowadzały się do następujących sformułowań:

- 1) zastąpienie gramatyki przyrodoznawstwem i klasycyzmu — wiedzą o współczesności,
- 2) wprowadzenie nauczania pogładowego i rozwinięcie aktywności klasy,
- 3) polifurkacja w klasach wyższych szkoły średniej,
- 4) rozwój niektórych specjalnych zakładów naukowych wyższych i średnich.

Projekty te łatwo jest uzasadnić pod względem socjologicznym. Rozwijający się przemysł kapitalistyczny nie potrzebował już oczywiście wykształconych sekretarzy. Potrzebował on inżynierów, techników, majstrów, mechaników, chemików, kupców, wykształconych agronomów. W tym celu postulowano tworzenie specjalnych wyższych i średnich zakładów naukowych o profilu zawodowym, które przygotowywały kwalifikowany personel dla przemysłu i zarządzania masą pracowników fizycznych. Jednakże wyższe zakłady specjalne utyskiwały na niedostateczne przygotowanie uczniów. Pierwszym etapem tego wstępnego przygotowania aktywistów wieku przemysłowego było utworzenie szkół realnych i unowocześnienie programu gimnazjum przez wprowadzenie przyrodoznawstwa, następnym zaś, bardziej pogłębionym, wprowadzenie furkacji w gimnazjum. W związku ze zmianą celów i treści zmieniły się i metody nauczania (poglądowość i aktywność) szkoły przystępującej do kształcenia działaczy.

Widzimy więc, iż konwencjonalne projekty reformy szkolnej zdeterminowane są duchem nowego czasu i z tego punktu widzenia wydają się postępowe. Jednakże gubią się one w tych samych sprzecznościach, w jakich się pogąrzył kapitalistyczny przemysł.

Kapitalistyczna produkcja nie rozwiązuje w pełni problemów przemysłu. Jest ona właściwie tylko pomostem prowadzącym od manufaktur do maszyny i fakt ten wyjaśnia źródło jego sprzeczności. Przemysł — to wielka, demokratyzująca siła; jak uzasadnialiśmy już wyżej, znosi on przywiązanie robotnika do precyzyjnie określonych specjalności, ponieważ ogólne osiągi wyznacza maszyna, a nie robotnicy, zaznajomienie się zaś z obsługą maszyny odbywa się stosunkowo szybko. Tym samym przemysł maszynowy likwiduje konieczność ścisłego podziału pracy, a więc gospodarczą i — co za tym idzie — społeczną hierarchię. Maszyna niesie równość w dziedzinie pracy i kultury. Tylko w epoce przemysłu maszynowego można zupełnie w sposób realny mówić o jednolitej szkole pracy drugiego stopnia dla wszystkich, o jednolitej ogólnokształcącej szkole pracy przemysłowej, nie zaś cechowej.

Przemysł kapitalistyczny wyklucza jednak równość. Usiłuje on utrzymać zróżnicowanie społeczne i podział pracy. Tym należy tłumaczyć wszystkie braki konwencjonalnych projektów reformy szkoły tradycyjnej.

Przemysł kapitalistyczny w znacznym stopniu opiera się na zupełnie zbędnej dla produkcji, lecz potrzebnej przemysłowcom armii robotników niewykwalifikowanych, „wiecznych” podręcznych, dożywotnio spełniających funkcję maszyn.

Przemysłowcy nie są zainteresowani w podnoszeniu ich kwalifikacji przemysłowych i ogólnych; zwiększyłyby to koszty produkcji i zmniejszyły dochody bez żadnej korzyści dla przedsiębiorstwa, ponieważ zapotrzebowanie na wykwalifikowanych robotników w danym przedsiębiorstwie jest zazwyczaj niezbyt wielkie. Stąd też projekty dotyczące nauczania powszechnego nie sięgają dalej niż szkoła początkowa, którą z pewnymi zastrzeżeniami określa się mianem szkoły jednolitej.

Przemysł potrzebuje jednak pewnej liczby robotników wykwalifikowanych. W tym celu tworzy się różne szkoły zawodowe, ale nawet w Ameryce i Niemczech szkoły te niczym właściwie nie mogą się wykazać.

Niski poziom tych szkół jest zrozumiały. Przygotowanie specjalne robotnika przemysłowego przywiązanego do danej maszyny lub oddziału danego przedsiębiorstwa nie wymaga dłuższego czasu, nie są więc chyba do tego potrzebne wieloletnie szkoły zawodowe. Wszelkie zaś próby, rozszerzania i pogłębiania tego przygotowania wiąże się z kształceniem ogólnym i politechnicznym, o czym już mówiliśmy. W takim jednak przypadku należałoby się rozstać ze „specjalistą”, to znaczy z przywiązaniem robotnika do danego przedsiębiorstwa lub jego oddziału.

Zasada podziału pracy, zróżnicowania i hierarchii byłaby podważona, do czego przemysł kapitalistyczny nie może dopuścić. Zamiast tego czyni się liczne próby organizacji szkół właśnie opartych na zasadzie podziału pracy. W wyniku tego kształcenie ogólne i politechniczne zastępowane jest przez szkolenie rzemieślnicze. Tworzy się więc szkoły... prac ręcznych, przemysłowe szkoły... o charakterze rzemieślniczym, szkoły praktyczne... z obszernymi programami teoretycznymi, ale z minimum pogłębłości i ćwiczeń praktycznych. Ten pęd do prac ręcznych i profesji rzemieślniczych jest nader charakterystyczny dla współczesnych władców przemysłu, usiłujących w imię zasady podziału pracy, zróżnicowania i hierarchii powstrzymać dalszy rozwój przemysłu z jego nieuniknioną konsekwencją — jednolitą, ogólnokształcącą szkołą pracy.

Niezadowolający jest również stan przygotowania wyższych kadr kapitalistycznego przemysłu określonego jako wiszący w powietrzu. Nawet z punktu widzenia zawodowego przygotowanie to nie ma fundamentu. Z tego też powodu czynione są próby podporządkowania sobie szkoły średniej i przerwania na jej barki przynajmniej części obciążającej pracy w zakresie wyposażenia studentów w elementarną wiedzę i umiejętności specjalne. W przeciwnym razie szkoły zawodowe nie dałyby rady z mnóstwem elementarnych zajęć praktycznych i wprowadzających kursów technicznych. Ten system kształcenia wysoko wykwalifikowanych kadr nie posiada również fundamentu i z punktu widzenia przygotowania ogólnego programy wyższych uczelni zawodowych przeciążone są treściami ogólnokształcącymi.

Widzimy więc, że konwencjonalne projekty reformy szkoły tradycyjnej to tylko surogaty reformy. Życie wymaga jednak postępu. W rezultacie wszędzie przez dziesiątki lat istnieją martwe komisje reformy szkoły i sam problem reformy stał się chroniczną, zastarzałą chorobą. Należy więc skończyć z marszem w miejscu reformatorów szkoły.

8. Szkoła pracy a dziecko

Postęp i rozwój społeczeństwa widzimy zatem we wciąż wzrastającej władzy człowieka nad przyrodą, utożsamiając postęp kulturalny z postępem w dziedzinie pracy. Wysoko rozwiniętą formą pracy jest tylko praca przemysłowa, najdoskonalszą przeto szkołą pracy jest szkoła przemysłowa. Celem kształcenia jest wprowadzenie ucznia we współczesną kulturę przemysłową.

Cel ten jednak to cel ostateczny, osiągalny dopiero w okresie młodości. Wychowanie jest procesem, a jako takie ma nie tylko cele ostateczne, lecz także punkt wyjścia. Tym punktem wyjścia są naturalne, wrodzone właściwości dziecka. Centralnym problemem wychowawczym szkoły pracy jest problem polegający na tym, aby biorąc za punkt wyjścia wrodzone właściwości dziecka wprowadzić je we współczesną kulturę przemysłową.

Normalnym zajęciem dziecka jest zabawa. Spełnia ona poważne funkcje wychowawcze. Zabawa nie jest bezcelowym traceniem energii przez dziecko. Poprzez zabawy dziecko rozwija się ukazując swoje ja w najważniejszych przejawach. W zabawach rozwijają się organy ruchu i zmysłów dziecka, jego uwaga i wyobrażenia, zręczność i pomysłowość, naśladownictwo i twórczość, uczucia społeczne itd. Zabawa jest dla dziecka równoznaczna z gromadzeniem doświadczeń, i to doświadczeń połączonych z aktywnością.

Jest rzeczą zrozumiałą zatem, iż w pracy wychowawczej powinniśmy wychodzić od zabaw dziecka i wychowania; najwcześniejsze, to znaczy wychowanie przedszkolne, powinno być oparte na naturalnych zabawach dziecka. Zwróćmy przy tym uwagę, że naturalne zabawy wczesnego dzieciństwa (3—7 lat) mają na celu określone rezultaty obiektywne. Działalność ludzka mająca na celu określone rezultaty obiektywne określona jest mianem zajęć. Zabawy okresu wczesnego dzieciństwa są zatem dowolnymi zajęciami dziecka. Problem wychowania przedszkolnego polega więc na słusznej z pedagogicznego punktu widzenia selekcji i celowej organizacji dowolnych naturalnych zajęć małego dziecka.

Zwróćmy przy okazji uwagę i na to, że w zabawach okresu wczesnego dzieciństwa szerokie zastosowanie ma naśladownictwo. Zabawy naśladowcze cieszą się wśród dzieci od 3 do 8 lat dużą popularnością. Typową formą naśladowania w tym wieku to naśladowanie o charakterze dramatycznym, względnie konstrukcyjnym. Odnacza się ono dwiema właściwościami: 1) dziecko naśladuje w sposób instynktowny, jedynie dla samego naśladowania, a więc nie stawiając przed sobą żadnego celu; 2) dziecko naśladuje niedokładnie, twórczo, oryginalnie. Pierwsza właściwość naśladownictwa o charakterze konstrukcyjnym różni go od dowolnego, świadomego naśladownictwa, mającego przede wszystkim miejsce w późniejszym wieku, druga — różni go od spontanicznego „malpowania” maluchów. Znaczenie wychowawcze gier konstrukcyjnych jest niewątpliwe: dziecko w sposób aktywny zaznajamia się ze zwyczajami społecznymi, z każdą działalnością lub profesją, posługując się w uproszczonej formie jednym z ważniejszych praw pedagogiki: „ucz się działania przez działanie”, które jest jedyną drogą prowadzącą do umiejętności rozumienia. Z punktu widzenia metodyki wychowania warto tu odnotować, iż w czasie naśladownictwa bardzo często posługuje się dziecko zamiast przedmiotów realnych symbolami, obrazami i faktami: przy pomocy różnych przed-

miotów w wyobraźni i ruchów symbolicznych może dziecko odtworzyć wszystko, od szumu lokomotywy do sztuki pantomimicznej, albo od bawienia się kuleczkami z chleba do budowy cerkwi itd.

Po tych wyjaśnieniach wychowanie przez pracę dzieci w wieku przedszkolnym staje się dla nas bardziej zrozumiałe. Polega ono na obserwowaniu przez dziecko (którego w tym wieku interesuje nadzwyczaj ruch, działanie) działalności i zajęć społeczeństwa dorosłych, działania i ruchu maszyn oraz mechanizmów. Dziecko godzinami przyglądające się pracy zduna, budowniczego lub kogokolwiek bądź innego, obserwujące z zachwytem ruch maszyny, od której nie możemy go oderwać, dziecko niszczące automatyczną zabawkę w celu zaznajomienia się z mechanizmem wewnętrznym, wreszcie dziecko konstruuje rozmaite urządzenia, mechanizmy, sytuacje — jest nam wszystkim doskonale znane. Obserwacja działalności ludzi i maszyn dostarcza dzieciom bogatego materiału do zajęć własnych; latami całymi bawią się one w okręty, lokomotywy, młyny, samoloty itp. Tak więc naturalnym zajęciem dziecka jest odtwarzanie zajęć ludzi dorosłych oraz odtwarzanie maszyn i mechanizmów. Ważne jest przy tym to, iż dziecko, naśladując konstrukcję, odtwarza w sposób oryginalny, twórczy, jak wynalazca i twórca nowych dróg w pracy i technice (nie chcę tym samym powiedzieć, że małe dziecko jest twórcą nowych wynalazków technicznych, lecz „tylko” to, że się wychowuje ono jako wynalazca i twórca). Nadzwyczaj ważna pod względem pedagogicznym jest skłonność dziecka do symboliki: dzięki niej zaczyna ono rozumieć istotę, zasadę, ideę (z punktu widzenia psychologii dziecka) danego ruchu, mechanizmu, działania, nie zaś drugorzędny, konkretny ich detal.

Zatrzymaliśmy się dłużej nad zagadnieniem: dzieci wieku przedszkolnego a szkoła pracy, ponieważ ten wiek rozwojowy wywoła być może u czytelnika największą wątpliwość. Jeśli zaś chodzi o początkową szkołę pracy, to zarówno jej wyobrażenie konkretne, jak i uzasadnienie psychologiczne nie wymaga dużo słów. Początkowa szkoła pracy, szkoła stopnia pierwszego, jak my ją zaczniemy nazywać, rysuje się nam jako dziecięca wspólnota pracy, rozwijająca się w warunkach pracy domu rodzinnego i organizująca się w procesie podziału pracy dla bardziej efektywnego osiągnięcia jednolitego celu ogólnego, przy czym ten podział pracy powinien w miarę możliwości uwzględniać i łączyć się z różnorodnością i zmianą dla każdego członka dziecięcego kolektywu pracy.

Ta dziecięca wspólnota pracy w ramach zajęć domowych odpowiada wyraźnym zainteresowaniom gospodarskim dorastających dzieci i stopniowi ich ogólnego rozwoju, przy czym przez zajęcia domowe rozumiemy nie tylko gospodarstwo domowe, lecz każdą pracę dostępną i bliską zainteresowaniom dzieci, o ile ma ona miejsce w domu, w tej liczbie i „przemysł” domowy oraz pracę przy maszynach wykorzystywanych w domu. Punktem wyjścia będzie tu — wiążące się z dziecięcym zamiłowaniem do gospodarowania — dążenie do pracy wytwórczej. Powodzenie tych pragnień zależy jednak od narzędzi i metod pracy, odnotujemy przy tym, że w okresie dorastania nadzwyczaj rozwinięte są zainteresowania narzędziami pracy: typowe określenia dziecięce mają charakter instrumentalny (przedmiot określa się przez użyteczność i jego funkcję) i do tego są związane z aktywnością dziecka („daj, spróbuję przy jego pomocy coś zrobić”). To decyduje o treści kształcenia początkowego: stopniowe doskonalenie narzędzi i sposobów pracy dla osiągnięcia najlepszych wyników pracy wytwórczej. Jest rzeczą jasną, że takie traktowanie problemu wyklucza możliwość zamie-

nienia dziecięcej wspólnoty pracy, odbywającej się w ramach pracy domowej, w szkołę rzemiosła chałupniczego; narzędzia, przedmioty, sposób pracy prowadzą z jednej strony od pracy do przyrodoznawstwa (wytwory przyrody), a z drugiej — do kultury opartej na rozwoju środków produkcji.

Jeszcze łatwiej jest wyobrazić sobie szkołę dla młodzieży, szczególnie jeżeli znamy tak zwane „szkoły dokształcające zawodowe” i „szkoły wspólpracy”, mające na celu przygotowanie teoretyczne, kiedy młodzieniec pracując w zakładzie zdobywa umiejętności praktyczne. Wymienione szkoły dają wprawdzie na razie bardziej mechaniczne aniżeli organiczne połączenia pracy z nauką. Jest to pomimo wszystko nieporównanie bardziej racjonalne rozwiązanie problemu wychowania młodzieży aniżeli naiwna w swoim praktycyzmie utopijna próba inteligentów, nie rozumiejących życia i potrzeb mas ludowych oraz istoty kultury przemysłowej, inteligentów usiłujących trzymać młodzież kraju w specyficznych ścianach szkoły kształcenia umysłowego. Fabryka i przedsiębiorstwo — oto szkoła pracy młodzieży. Praca fabryczna może być tak samo dobra i dobrze zorganizowana, jak i praca w gospodarstwie domowym. Tam gdzie dorośli będą pracowali, starsze dzieci i młodzież będą się uczyć i w fabryce — szkole będzie się kształcił robotnik — uczony. Fabryki i zakłady przemysłowe — to teren największych zwycięstw geniusza ludzkiego nad przyrodą i tylko chęć zysku uczyniła z nich przechowalnie niewiedzy, ubóstwa i potu.

Wypowiedzieliśmy już wiele pochwalnych słów na cześć przemysłu maszynowego. Na zakończenie dołączymy do tego jeszcze jedną pochwałę. Przemysł jest najlepszym nauczycielem nie tylko w dziedzinie techniki i przyrodoznawstwa. Stwarza on jednocześnie znakomite warunki dla nauk społecznych. Organizacja życia i wspaniałe wychowanie społeczne, jakie daje robotnikom fabryka, są ogólnie znane. Przemysł stwarza jednak warunki nie tylko wychowania społecznego, lecz także i społecznego kształcenia, i to pojętego bardzo szeroko. Przemysł wraz ze swoją wymianą prowadzi do poznania całego świata i do zbliżenia z całą ludzkością. Tylko ludzie przykuli ludzi do maszyn, natomiast sama maszyna, z tym wszystkim, co do niej przychodzi i co spod niej wychodzi, wyprowadza ludzi w szeroki świat bardzo skomplikowanych stosunków międzynarodowych. A zatem zabawy w otoczeniu ludzi pracy — dla dzieci, domowa wspólnota pracy — dla dorastających i przemysł — dla młodzieży.

9. Przemysłowa szkoła pracy, wieś i państwo przyszłości

Szkoła nasza jest dzieckiem miasta przemysłowego. Jakże sprawa ma się na wsi, jak dostosują się wieś do tej szkoły znamionującej panowanie człowieka nad przyrodą i zbliżenie człowieka do człowieka?

Wieś również, chociaż w nieporównanie mniejszym stopniu, entuzjazmuje się przemysłem. Podbój wsi przez przemysł dokonuje się dwoma torami: z jednej strony buduje się we wsiach fabryki i zakłady przemysłowe, z drugiej dokonuje się uprzemysłowienia rolnictwa poprzez stosowanie maszyn, agronomii. W ten sposób również wieś wkracza w stadium kultury przemysłowej, a więc i na wsi możliwa jest organizacja przemysłowej szkoły pracy. Głównymi jej centrami będą wielkie wioski uprzemysłowione i rejony wysokiej kultury agrarnej. W przyszłości antyteza miasto — wieś zmniejszy się. Jak jednak należy postępować w rejonach zacofanych, w wioskach żyjących archaicznym, chłopskim życiem? Nie wydaje się

nam, aby przedpotopowe, zabite deskami wioski były odpowiednim środowiskiem pedagogicznym i ucieczką młodzieży do ośrodków kulturalnych możemy traktować jako zło konieczne. W każdym razie te zapomniane kąty nie będą terenem, w którym będą powstawały nowe szkoły, szczególnie stopnia wyższego.

Nowa szkoła będzie powstawała w ośrodkach przemysłowych, w stolicach i wielkich miastach. Miasto, ośrodki przemysłowe są jednocześnie ośrodkami kultury duchowej i reform pedagogicznych. Przemysłowa szkoła pracy jest dzieckiem kultury miejskiej. Na wsi stanie się więc tej kultury przewodnikiem i pionierem. W naszej zacofanej wsi będzie ona jednym z bodźców do uprzemysłowienia i na tym polega jej znaczenie cywilizacyjne. Wprowadza ona i upowszechnia na wsi wyższą kulturę. W ten sposób staje się rzecznikiem uprzemysłowienia kraju. Dlatego też jest ona pożądana i możliwa wszędzie, a więc i na wsi.

Prawdziwy rozkwit przemysłowej szkoły pracy możliwy jest tylko w kraju uprzemysłowionym. Państwo przyszłości rysuje się nam w kształcie państwa ekonomiczno-przemysłowego w ustroju społecznym opartym na zrzeszeniach wytwórczych, którego rząd — wybieralny, ekonomiczny zarząd — organizuje wytwórczość społeczną: zamiast rządu ludźmi występuje zarządzanie majątkiem i produkcją, a zatem naród potrzebuje nie rządu, lecz administracji, aby wyraźnie określić i najlepiej zorganizować prace, które należy w społeczeństwie wykonać dla poprawienia sytuacji materialnej i moralnej wszystkich jego członków. Jest rzeczą jasną, że w tym ludowym uprzemysłowionym państwie, które odziedziczy nie tylko narzędzia pracy stworzone przez kapitalizm i naukę, powstała z postępu techniki, lecz także i te sposoby współdziałania społecznego, które będą z czasem ustanowione w fabrykach w celu lepszego wykorzystania czasu, sił i uzdolnień ludzkich, przemysłowa szkoła pracy znajdzie sobie całkowite uznanie i powszechne poparcie.

My, pedagogowie dnia dzisiejszego, jesteśmy tylko prekursorami pedagogów przyszłości.

Tłum. W. Łubniewski

N. K. KRUPSKA DO A. S. BUBNOWA — LUDOWEGO KOMISARZA OŚWIATY (RSFSR)¹

Andrieju Siergiejewiczu, na Wasze polecenie przejrzałem projekt uchwały XV Zjazdu Rad, która ma być oparta na referacie o powszechnym nauczaniu i o politechnizacji szkoły².

Po co potrzebna jest uchwała Zjazdu Rad w tych sprawach? Bynajmniej nie po to, aby wyrazić uznanie Ludowemu Komisariatowi Oświaty lub udzielić mu nagany, aby określić, co powinien robić Ludowy Komisa-

¹ Tłumaczono na podstawie tekstu zawartego w książce: N. K. Krupskaja: *Pedagogičeskije Soczinenija w diesiati tomach. Tom XI (dopolnitielnyj)*. Moskwa 1963, s. 400—404.

² Mowa tu o projekcie uchwały XV Wszecchrosyjskiego Zjazdu Rad, która miała być oparta na referacie Ludowego Komisariatu Oświaty RSFSR. (Red.)

riat Oświaty i w jakich terminach, ale po to, aby wytworzyć określoną opinię społeczną o tej kwestii, zmobilizować masy do okazania pomocy tej sprawie, pokazać im, o co konkretnie i jak powinny one walczyć. W tym kierunku należy poprowadzić dyskusję, po tej linii powinna zmierzać wymiana zdań.

„Projekt” idzie w innym kierunku. Pierwsza jego część — to „walenie w bęben”, tam tylko mowa o „niesłyszanych” osiągnięciach. Przyjadą delegaci z terenu, którzy wiedzą, jak w rzeczywistości przedstawia się ta sprawa na miejscu, niech opowiedzą o tym. Ludowy Komisariat Oświaty powinien dać tylko króciutkie liczby (dla porównania z przeszłością), omówić trudności i metody ich przewycięzenia, mocno wypuklić punkty węzłowe, podkreślić wyraźnie punkty wymagające przedyskutowania.

Te punkty to: 1) w jaki sposób uczynić szkołę dostępną dla wszystkich, 2) jak ją uczynić obowiązkową, 3) jak udoskonalić jej jakość (aby uczono lepiej, uczono tak, jak nakazywał Lenin). Ten ostatni punkt obejmuje również i politechnizację.

Przy rozważaniu tych kwestii trzeba je ujmować z punktu widzenia tego, co powinny zrobić: rada miejska, rejonowy komitet wykonawczy, rada wiejska. Potrzebna jest maksymalna konkretność. W projekcie tej konkretności brak.

Co jest potrzebne, aby można było uczynić szkołę dostępną dla wszystkich? Wystarczająca ilość budynków (czas już przestać liczyć na domy kułaków, które są już wykorzystane). Niewielka odległość od szkoły (na to przy budowie sieci należy zwrócić szczególną uwagę, jest na ten temat obszerna literatura, zbyt daleka droga do szkoły w znacznie większym stopniu wpływa na odsiew i niesystematyczne uczęszczanie do niej aniżeli brak obuwia). Nawiasem mówiąc, nasze Wydziały Oświaty Ludowej i inspektoraty w sposób karygodny ustosunkowują się do inicjatywy ludności, walczącej o bliskość szkoły dla małych dzieci, sieci szkolne budowane są u nas w sposób biurokratyczny.

W razie niemożliwości skrócenia drogi dzieci do szkoły trzeba organizować przy szkołach internaty dla dzieci.

Potem dopiero należy przejść do sprawy obuwia i odzieży.

Rady wiejskie i miejskie odpowiedzialne są za sieć szkolną, za utrzymanie w porządku budynków szkolnych (remont, ogrzewanie), za organizację internatów, za rozdział obuwia i odzieży (przy czym dokonując przydziału należy brać pod uwagę długość drogi dziecka do szkoły). Powinno powstać na tym polu współzawodnictwo między rejonowymi komitetami wykonawczymi.

Sprawa druga — to obowiązkowość szkoły. Tu powstaje szereg kwestii: rodzice nie chcą posyłać dzieci do szkoły, dlatego że stanowią one siłę roboczą w domu, nie chcą, a czasem i nie mogą. Formalne podejście — to kara pieniężna. Stosowanie jej jest konieczne w przypadku, gdy chodzi o parobczaków, niańki, o krewnych, dzieci adoptowane, pasierbów itd. Niezbędną jest w stosunku do rodziców zamożnych, sekciarzy itp.

Inne natomiast powinno być podejście do biednych, obarczonych liczną rodziną: należy wówczas organizować żłobki³, pomoc w domu (ze strony pionierów, Komunistycznego Związku Młodzieży, „Przyjaciela Dzieci” itp.), przydzielanie zapomóg. (Nawiasem mówiąc we Francji szeroko jest stosowana wobec obarczonych liczną rodziną pomoc w formie zróżnicowania płacy, istnieją na ten temat interesujące wypowiedzi Strumilina, to

³ W oryginale: „dietskie oczagi” dosłownie, „ogniska dziecięce”. (Od tłumacza).

zagadnienie powinno być u nas specjalnie dokładnie rozpatrzone — jest w tym trochę socjalistycznego potraktowania sprawy, która w najbliższej przyszłości będzie miała olbrzymie znaczenie).

Problem obowiązkowości szkoły ściśle jest związany z zagadnieniem sekciarstwa, z niechęcią do posyłania dzieci do szkoły radzieckiej (z walką klasową), z zagadnieniem: *kto odpowiada za nauczanie dzieci pozbawionych wszelkiej opieki, sierot itd.* Powinny za to ponosić odpowiedzialność Rady. Następnie, kwestia ta wiąże się z inną: czy należy uczyć dzieci rodziców pozbawionych praw obywatelskich z powodu przynależności do klasy wyzyskiwaczy, dzieci kułaków. Z reguły wyrzuca się te dzieci ze szkoły wyobrażając sobie, że jest to w 100% walka klasowa, choć w rzeczywistości mamy tu do czynienia z pogwałceniem programu partii, albo prowokuje się odsiew tych elementów odmawiając im przydziału papieru i pomocy szkolnych, żądając od dzieci, aby bojkotowały 8—9-letnich dzieci rodziców pozbawionych praw obywatelskich (dzikie okrucieństwo), pozbawiają ich gorących śniadań. Nie wolno pominąć tej kwestii, nie wolno wypowiedzieć nieartykułowanego zdania o wpływie proletariatu na nieproletariackie i obce klasowo elementy, nie mówiąc, w jaki sposób ten wpływ należy wywierać. Niedawno jeden z nauczycieli zadał mi pytanie: *czy dopuszczalną jest rzeczą przyjmowanie do szkoły dzieci kułaków i wychowywanie ich w nienawiści do wyzysku.*

Oto i „likwidacja kułaków klasy na bazie całkowitej kolektywizacji”. A pyta przecież o to nauczyciel radziecki.

Teraz, kiedy kobiety biorą tak intensywny udział w produkcji, specjalnego znaczenia nabiera rozwój przedszkoli w ośrodkach fabrycznych.

W przygotowanym przez wydział akcji masowych planie produkcyjnym Cyrлина mówi tylko o wzroście frekwencji w zakładach dla dzieci z 85% do 95%, pomija zaś milczeniem sprawę powszechnego zaspokojenia potrzeb ludności ośrodków przemysłowych w zakresie przedszkoli i żłobków⁴. Czyż można o tym milczeć? To zagadnienie wiąże się ściśle z powszechnością nauczania. To sprawa uwolnienia dzieci 8—10-letnich od obowiązków nianiek.

Należy więc mówić w związku ze wszystkimi tymi sprawami o obowiązkach w tym zakresie wiejskich rad, rejonowych komitetów wykonawczych i miejskich rad.

Zagadnienie *jakości pracy szkoły*. To sprawa *ochrony zdrowia, sprawa dożywiania*, której nie wolno sprowadzać do zagadnienia śniadań szkolnych, to problem *rozwoju fizycznego dzieci*, problem *nauczyciela i jego przygotowania, aktywno pomagającego nauczycielowi realizować program*, to kwestia *podręczników i pomocy naukowych, literatury dla dzieci i bibliotek dziecięcych*.

Potrzebne jest zorganizowanie kontroli społecznej nad tymi wszystkimi rzeczami.

Trzeba powiedzieć o *skupieniu uwagi społeczeństwa na szkole, na nauczycielu i na pomocy jemu*, i to nie tylko w formie podniesienia jego uposażenia i polepszenia jego żywienia, to samo przez się rozumie, ale i w formie zrozumienia wagi zbliżenia z nauczycielem.

Następnie — to, co powinno być, moim zdaniem, jednym z najważniejszych zagadnień — pomoc szkole ze strony ludności, jej udział w walce o naszą radziecką szkołę socjalistyczną: o szkołę koedukacyjną, antyreli-

⁴ W oryginale: „dietskije oczagi”. (Od tłumacza).

gijną, o szkołę budzącą nienawiść do wyzysku, szkołę internacjonalną, o politechniczną szkołę pracy.

O politechnizacji trzeba powiedzieć nie dwa zdania i nie ogólniki, ale rozważyć szczegółowo, co to jest politechnizacja, dlaczego właśnie potrzebna jest politechnizacja, a nie wychowanie rzemieślnicze i w jaki sposób w realizowaniu zasady politechnizacji powinny pomagać wszystkie sekcje Rady, robotnicy, kołchoźnicy, wszyscy działacze przemysłowi i gospodarzcy. Należy dać konkretny plan pomocy.

Jest rzeczą absolutnie niemożliwą mówienie o powszechnym nauczaniu i o politechnizacji w oderwaniu od potrzeby włączenia mas do tej akcji, w oderwaniu od pracy kulturalno-oświatowej z dorosłymi. Masy te powinny dużo i uporczywie uczyć się, aby umieć nie tylko dawać pieniądze na szkołę, ale i pomagać szkole stać się istotnie szkołą leninowską.

Jak w kraju analfabetów nie zbuduje się socjalizmu, tak samo nie stworzy się składowej jego części — radzieckiej szkoły politechnicznej. Trzeba podkreślić, iż całą pracę z dorosłymi należy nastawić na produkcję, powiązać z wytwórczą propagandą politechniczną, o czym mówił Włodzimierz Iljicz i nad czym nie możemy przejść do porządku dziennego.

Uważam, że zniweczenie pracy polityczno-oświatowej, jej zignorowanie nie jest niczym innym, jak pravicowym odchyleniem, uchyleniem się od walki, pogwałceniem wszystkich dyrektyw Włodzimierza Iljicza.

I nie wyobrażam sobie, żeby Wasz referat miał dotyczyć wyłącznie spraw szkolnych, rozczarowałyby wówczas wszystkich delegatów, którzy spodziewają się oświecenia danego zagadnienia.

Oświata polityczna stanowiła zawsze straż przednią na froncie kulturalnym. Czy Wy myślicie, że rewolucja kulturalna może dokonać reakcyjnego dzieła — pogrzebać sprawę pracy kulturalnej wśród dorosłych, pogrzebać sprawę ukulturalnienia całego naszego życia? Czyż jesteście tego zdania, iż możliwe jest stworzenie prawdziwej szkoły politechnicznej, prawdziwej szkoły komunistycznej bez rewolucji kulturalnej?

A tak to zostanie zrozumiane, jeśli stulicie buzię, jak mawiał Noskow⁵ i nie powiecie o pracy oświatowo-politycznej.⁶

Moskwa, 9 lutego 1931 r.

Tum. W. Czerniewski

⁵ Wyrażenie „pomoczyć w triapoczku” zostało tu przetłumaczone jako: „stulicie buzię”, ponieważ tak podano w tłumaczeniu na język polski książki N. K. Krupskiej: *Wspomnienia o Leninie*. W danym przypadku słuszniej byłoby zastąpić to wyrażeniem: „nabraliście wody do ust”. „Wspomnienia o Leninie” zostały wydane po polsku w r. 1958 przez „Książkę i Wiedzę” w Warszawie. Cytowana wypowiedź Noskowa znajduje się na str. 109 tej książki. (Od tłumacza).

⁶ W. A. Noskow (1878—1913) — socjaldemokrata, jeden z organizatorów „Północnego Związku Robotniczego” („Siewiernogo raboczego sojuza”), uczestnik II Zjazdu RSDRP, wówczas członek większości redakcji czasopisma *Iskra*. W okresie reakcji wycofał się z działalności politycznej. W swoich „Wspomnieniach o Leninie” N. K. Krupskaja opisując warunki, w jakich toczyły się obrady II Zjazdu RSDRP (Socjaldemokratycznej Partii Robotniczej Rosji), opowiada, jak W. A. Noskow, w odpowiedzi mienszewikowi Dejcziowi, który z gniewem coś mu zarzucał, ze złością rzekł: „Stulilibyście już buzię, ojczulku.” (Zob. N. K. Krupskaja: *Wspominanija o W. I. Leninie*, M., Gospolitizdat, 1957, s. 78). (Red.).

P. P. BŁOŃSKI

W DRODZE DO POLITECHNIZACJI¹

1

Przed Rewolucją Październikową szerokie masy nauczycielstwa niewiele wiedziały o szkole pracy. Tylko stosunkowo nieliczna, przodująca na owe czasy garstka nauczycieli coś niecoś czytała o tej szkole. Spośród odpowiedniej literatury najbardziej znane były „Szkola działania” Laya, „Pojęcie szkoły pracy” Kerschensteinerera i artykuły drukowane w czasopiśmie *Swobodne Wychowanie*.

Rewolucja Październikowa wysunęła oczywiście zupełnie inne rozumienie szkoły pracy, takie mianowicie, jakie znajdujemy u Marksa i Engelsa oraz w rezolucjach I Międzynarodówki i z jakim nauczycielstwo rosyjskie zapoznało się po raz pierwszy z artykułów N. K. Krupskiej. Nie tylko szerokie masy nauczycielstwa, ale nawet nauczyciele z wysokimi kwalifikacjami dopiero wówczas usłyszeli o szkole politechnicznej. Przy tym to, co usłyszeli, nie było prostym zbiorem teoretycznych tez pedagogicznych, lecz dyrektywą działania pedagogicznego, wymaganiem praktycznym.

Do realizacji tych postulatów niezbędne były trzy warunki: chęć, wiedza teoretyczna i przesłanki materialne. Tych ostatnich w latach wojny domowej oczywiście nie było i dlatego okres ten był raczej okresem propagowania samej istoty kształcenia politechnicznego oraz jednostkowych eksperymentów pedagogicznych zarówno w dość licznych wówczas szkołach doświadczalno-wzorcowych, jak i częściowo w szkole masowej.

Propaganda ta była wówczas niezbędna. W środowisku nauczycielskim mówiło się podówczas nie tyle o kształceniu politechnicznym, ile po prostu o szkole pracy. Rekrutujący się z tego środowiska liczni instruktorzy i wykładowcy kursów propagowali to, co wyczytali w „Szkole działania” Laya, w „Szkole amerykańskiej” Janhul i temu podobnych książkach. W istocie rzeczy była to tak zwana metoda aktywna i szkoła ilustratywna. Reforma starej szkoły szła po linii zmiany metod nauczania w kierunku większej samodzielności uczniów i zajmowania się rysowaniem, a nie w kierunku szkoły pracy. Była to droga najbardziej przygotowana poprzez dotychczasowe doświadczenie pedagogiczne i najbardziej odpowiadająca ówczesnemu obliczu politycznemu nauczycielstwa o orientacji burżuazyjno-demokratycznej, a nie marksistowskiej. Idąc po tej drodze nauczycielstwo w znacznym stopniu doskonaliło swoje metody, ale Rewolucja Październikowa wymagała, oczywiście, nieporównanie więcej.

Przodująca część ówczesnego nauczycielstwa, ta mianowicie, która wobec starej szkoły była nastawiona rewolucyjnie, rozumiała te wymagania. Dążyła ona do szkoły pracy i w tym celu próbowała wprowadzić do szkoły pracę. Jednakże pracowni szkolnych wówczas nie było, wielki przemysł przeżywał chaos. Pozostawała praca o charakterze bytowym. Tutaj należy więc szukać genety pasjonowania się „samoobslugą”. Przywiązywanie

¹ Jest to artykuł napisany przez P. P. Błońskiego w roku 1932, kiedy Błoński nie spodziewał się, że nowe ustawodawstwo radzieckie doprowadzi do całkowitego przekształcenia ruchu politechnicznego. Artykuł ten znaleźć można w: P. P. Błoński: *Izbrannyye pedagogičeskiye prozwođenija*. Moskwa 1961 r., s. 364—370.

zbyt wielkiej wagi do samoobsługi miało swoje źródła również w ówczesnej sytuacji ekonomicznej. Zrywały się wówczas bowiem liczne więzy ekonomiczne, a w głowie drobnomieszczańskiego demokraty, słabo orientującego się we współczesności i zagadnieniach socjalizmu, rodziła się niekiedy myśl o gospodarce samowystarczalnej. Tendencja ta zasilana była również przez nastroje demokratyczne, ostro krytykujące wszelkie prózniactwo i sławiące spracowane ręce.

W tej specyficznej próżni szkolnej nie miała rolę odegrały wpływy pedagogiki tołstojowskiej. Rzecz oczywista, że nauczyciele w swojej masie nie byli zwolennikami idei pedagogicznych Tołstoja, ale z zagadnieniem szkoły pracy zapoznali się w poważnym stopniu z artykułów zamieszczonych w czasopiśmie *Swobodne Wychowanie*, będącym pod bardzo silnym wpływem pedagogiki tołstojowskiej, w szczególności zaś idei swobodnego wychowania. Wskutek tego w umysłach wielu nauczycieli idee szkoły pracy zupełnie nieoczekiwanie połączyły się częściowo z ideami swobodnego wychowania. W pedagogice pracy znalazło to swój wyraz — obok entuzjasmowania się samoobsługą — w przywiązywaniu zbytnej wagi do swobodnej twórczości dzieci.

W taki oto sposób rewolucyjnie nastawiony w stosunku do dawnej szkoły drobnomieszczański demokratą uwalniał siebie i dzieci od jej rutyny i marzył o likwidacji prózniactwa w kraju ludzi pracy. Droga ta prowadziła wprawdzie do zburzenia dawnej szkoły, jednocześnie jednak prowadziła też do anarchii, a nie do budownictwa socjalistycznego. Idee swobodnego wychowania przyczyniły się w znacznym stopniu do ówczesnego rozprzężenia na terenie szkoły. Hamowały więc budowę radzieckiej szkoły pracy. Co więcej: w coraz większym stopniu stawały się one barwą ochronną dla ludzi będących przeciwnikami pedagogiki marksistowskiej i wychowania komunistycznego.

Nauczyciele marksiści doskonale rozumieli, że praca w radzieckiej szkole pracy powinna być społecznie użyteczną pracą produkcyjną. Doskonale rozumieli oni także społeczne zadania szkoły, polegające na przygotowywaniu pracowników potrzebnych Radzieckiej Republice Socjalistycznej. Z tego więc punktu widzenia podchodzili oni do problemu pracy w szkole. Rodziło się jednak pytanie, na czym powinno polegać przysposobienie do pracy w szkole jednolitej? Słabo jeszcze wówczas rozwinięty wielki przemysł i zacofana technika stanowiły źródło nastrojów na korzyść pracy ręcznej i wąsko pojętego szkolenia zawodowego. Na „industrialistów” patrzono jak na utopistów, a zwalczając ich — powoływano się na przykład wsi i chałupników. W niżej kwalifikowanych kręgach pedagogicznych zaczęto mówić o Kerschensteinerze. W kołach nauczycieli wyżej wykwalifikowanych, chociaż ich kwalifikacje pedagogiczne obciążane były technicznym i ekonomicznym zacofaniem kraju — przeciwstawiano politechnizmowi „monotechnizm”. W. I. Lenin swoimi wypowiedziami o kształceniu politechnicznym położył koniec tej dyskusji. Od tego czasu przed pedagogiką radziecką stanęło zadanie opracowania marksistowsko-leninowskiej koncepcji kształcenia politechnicznego.

„Praca” rozumiana jako rysowanie i lepienie oraz metoda pracy jako sposób opanowania materiału nauczania, samoobsługa, a przede wszystkim prace ręczne, swobodna twórczość w zakresie pracy i wąsko pojęte zawodowe, „monotechniczne” przysposobienie do pracy — wszystko to już dawno pozostało poza nami i stanowi materiał do historii radzieckiej szkoły pracy.

Okres odbudowy powojennej był także okresem odbudowy szkoły radzieckiej. Odbudowana po latach wojny domowej szkoła otrzymała nowe programy w zasadniczy sposób zmieniające poprzednią treść wykształcenia, które dawała szkoła przedrewolucyjna. W programach tych, zgodnie z koncepcją ich autorów, zagadnieniem centralnym była „praca ludzi”. W rzeczy samej jednak, pracy jako takiej w szkole tej nie było, a ściślej mówiąc — nie była ona na pierwszym planie. Lekcje pracy miały miejsce jedynie w mniejszości szkół, ponieważ pracownie szkolne nie były jeszcze zjawiskiem powszechnym. Ale nawet w tych szkołach, w których istniały pracownie, nie było prawie żadnego związku między pracą a zajęciami teoretycznymi; prace ręczne miały na celu wykształcenie sprawności. Tu i ówdzie próbowano dodać do tego podstawy teoretyczne, zalecając nauczycielom opanowanie metodyki nauczania prac ręcznych lub „refleksologicznie” uzasadniano mechaniczną tresurę.

Nauczyciel bardzo słabo zorientowany w sprawach techniki pomijał zazwyczaj w pracy szkolnej tematy związane z pracą, zastępując je tematami przyrodniczymi lub — najczęściej — społecznymi. Nauka pracy w rzeczywistej praktyce szkolnej znajdowała bardzo słabe odbicie, a jeśli właśnie znajdowała, to sprowadzała się do pogadanek, a w najlepszym wypadku — do wycieczek.

Niemniej jednak lata owe — lata „programów gusowskich” — były latami umocnienia i rozwoju szkoły pracy. Nie bez podstaw więc w następnych latach tak łatwo można było przejść do organizacji przysposobienia politechnicznego w pracy szkoły masowej. Omówione wyżej przykłady różnych „odchyłeń” w pedagogice pracy w latach wojny domowej ilustrują nam, z jak wielką trudnością pojmowało nauczycielstwo pracę jako produkcję społeczną i uczyło się podchodzić do niej jako do zjawiska społecznego oraz ujmować zadania pedagogiki pracy w świetle ogólniejszych zadań wychowania budowniczych komunizmu. Programy gusowskie uczyły nauczycielstwo poglądu na pracę jako na działalność produkcyjną ludzi. Od tej pory nauczycielstwo przyzwyczało się do mówienia nie prosto o pracy, lecz o produkcji i słowo „produkcja” weszło na stałe do słownika nauczyciela ludowego. To zaś, iż nie zorientowany w technice nauczyciel sprowadzał tematy poświęcone pracy do tematów o charakterze społecznym, było jednocześnie dobrą szkołą zaprawiającą nauczycielstwo do rozumienia pracy jako zjawiska społecznego. Zabezpieczyło to nauczycieli w sposób trwały od błędów wąskiego technicyzmu, który od tej pory nie miał w pedagogice szkoły masowej swoich poważniejszych obrońców. Ułatwiło to również nauczycielstwu powiązanie w przyszłości nauczania politechnicznego z wychowaniem komunistycznym. To, co jeszcze w latach 1920—1922 było z wielkim trudem przyjmowane nawet przez wielu przodujących nauczycieli w ośrodkach centralnych, w parę lat potem stało się zupełnie oczywiste dla każdego nauczyciela dalekiej prowincji. Oczywiście, nie była to jedynie zasługa programów GUS-u. Rzecz polega na tym, że cały kraj w tym okresie bardzo się zmienił: stara Rosja przekształcała się w trwały Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich, budujący nowe fabryki i zakłady pracy oraz wychowujący nowych ludzi. Obecnie w środowisku nauczycielskim nie znalazłby chyba zwolenników mówca rozprawiający o szkodliwości techniki lub podający w wątpliwość pożytek maszyn. Również sam nauczyciel stał się zupełnie innym człowiekiem. Jeśli w początkach rewolucji ówczesny nauczyciel był nierzadko w opo-

zycji wobec władzy radzieckiej i jej poczynań, to obecnie nauczyciel jest działaczem społecznym, aktywnie uczestniczącym we wszystkich jej przedsięwzięciach, w tej liczbie w walce o kolektywizację, mechanizację, industrializację, wysoką technikę itp. Powtarzam: to, co w pierwszych latach rewolucji nie było jasne nawet dla najwybitniejszych, obecnie stało się zupełnie oczywiste dla wszystkich nauczycieli.

W tamtych latach powstała w szkołach tendencja do wiązania nauki z produkcją, przy czym niekiedy nawet przeginano pałkę, szkoły bowiem uganiały się za największymi i maksymalnie pod względem technicznym doskonałymi zakładami pracy. Szkoły na gwałt usiłowały włączyć się do produkcji i te, których dążenie osiągało rezultat w postaci ściślejszego z nią związku, były z tego dumne. Jednakże najczęściej związek ten ograniczał się do organizowania wycieczek, a w najlepszym wypadku — do pracy społecznej, nie związanej ani z przedmiotami nauczania w szkole, ani z politechnicznym kształceniem uczniów.

3

Obecnie Związek Radziecki wstąpił w okres rekonstrukcji gospodarki narodowej. Proces ten objął również i szkołę. W szczególności szkoła zaczęła się bardzo energicznie politechnizować.

W latach wojny domowej trudno było powiązać naukę w szkole z produkcją, ponieważ i produkcja znajdowała się w stanie chaosu, i nauczycielowi obca była świadomość konieczności tego związku. Obecnie natomiast produkcja została już odbudowana, a nauczyciel, który przez szereg lat mówił dzieciom o znaczeniu techniki i ekonomiki, uświadomił sobie w pełni — chociaż tylko w ogólnych zarysach i niekiedy bez większej pewności — konieczność związku szkoły z produkcją. Tama została przezwana — szkoła ruszyła do zakładów pracy.

Był to raczej ruch żywiołowy i dlatego nie wszystko było w nim dobre. Zapominano często o związku pracy produkcyjnej ucznia z jego nauką w szkole. Zapomniano także o systemie jego kształcenia i przygotowania produkcyjnego. Niekiedy usiłowano wprowadzać jakąkolwiek przypadkową pracę produkcyjną, chociaż nie miała ona nic wspólnego z pracą dydaktyczną szkoły. Było to prawdziwe nieszczęście. Pomimo to — tak zresztą bywa — w środowisku pedagogicznym zaczęły się rodzić poglądy, próbujące stworzyć swojego rodzaju ideologię pedagogiczną z niedooceniań pracy dydaktycznej szkoły, z żywołości, z roztopienia się szkoły w produkcji. Jednakże potrzeba zorganizowania systematycznej, poważnej pracy dydaktycznej była zbyt oczywista, konieczność stworzenia dobrej szkoły, która dawałaby gruntowne przygotowanie swoim uczniom, w tej liczbie i przygotowanie politechniczne, odczuwana była bardzo silnie i dlatego wyżej wspomniane poglądy nie mogły zdobyć uznania. Historyczna uchwała KC WKP(b) o szkole początkowej i średniej położyła kres propagandzie tych poglądów i wyznaczyła miejsce pracy produkcyjnej w szkole w stosunku do ogólnych zadań szkoły.

Dotychczas brakowało w szkołach pracowni, które stanowiłyby odpowiednią bazę dla nauczania pracy. Rozwijająca się ekonomika kraju już stwarzała możliwości wysunięcia zagadnienia tej bazy, a postanowienia Komisariatu Oświaty Ludowej oraz opiekuńcza działalność zakładów pracy w stosunku do szkoły spowodowały, że stopniowo pracownie szkolne stawały się coraz bardziej powszechne. Jednakże w tych pracowniach prace

ręczne prowadził instruktor oderwany od ogólnej pracy kształceniowej szkoły, nawet od tego jej nurtu, który odnosił się do politechnizacji. Taki instruktor w poprzednich latach był bardziej figurą symboliczną, świadcząca o tym, że szkoła nie zapomniała o pracy, aniżeli rzeczywistym pracownikiem w zakresie kształcenia politechnicznego uczniów. On sam potrzebował instruktazu.

Instruktaż taki, w postaci nowych programów z zakresu pracy, konkretyzujących treść kształcenia politechnicznego i systematyzujących proces tego kształcenia, szkoły otrzymały. Programy te nie były już ani programami prostej pracy ręcznej, ani programami zwykłych rozmówek o pracy, technice, produkcji itp. Były to rzeczywiście „programy politechnizacji”, jak zaczęli nazywać je nauczyciele, chociaż były one jako pierwsza próba niedoskonałe. To, co ponad dziesięć lat temu było ogólną i bardzo dyskusyjną ideą, obecnie zaczynało się konkretyzować aż do najdrobniejszych szczegółów.

Wiele przyczyn, w pełni przy tym zrozumiałych, złożyło się na niedoskonałość tych programów i pojawiającej się nowej literatury pedagogicznej z zakresu politechnizacji. Dwie z nich są szczególnie istotne. Nie są one jeszcze przewyżczone i obecnie również hamują rozwój szkoły politechnicznej. Jedną z nich uwarunkowana jest brakami współczesnego instruktora pracy w szkole. Często jest nim były chałupnik, słabo zorientowany we współczesnej wielkiej produkcji, we współczesnej technice. Nie potrafi on uchwycić jej najbardziej charakterystycznych cech. W tym sensie nie jest on jeszcze w pełni współczesny. To jego zacofanie znajduje swój wyraz w jego pracy szkolnej, w pewnych artykułach pedagogicznych i wypowiedziach. Wystarczy wspomnieć o oporze, jaki napotyka w tych właśnie kręgach nasze słuszne dążenie, oparte na wskazaniach Włodzimierza Iljicza, do „zelektryfikowania” programów nauczania, wprowadzenia do nich należytej porcji elektryczności i nauki o elektryczności. Na tym odcinku i na innych trzeba będzie stoczyć jeszcze wiele walk. Ostatnia uchwała KC WKP(b) dotycząca programów pracy nakłada na nas pod tym względem określone obowiązki.

Druga przyczyna uwarunkowana jest określonymi brakami pedagoga — nauczyciela szkolnego. Zbyt słabo jeszcze zna on konkretną treść współczesnej techniki i odpowiednie prace specjalistów. Te jego braki znajdują swój wyraz w tej ideologii pedagogicznej, która tę treść konkretną próbuje zastąpić ogólnikowymi i mglistymi frazesami, a ignorując olbrzymią pracę specjalistów w dziedzinie uogólnień technicznych studiowanie ich prac zastąpić naiwną pod względem naukowym improwizacją na temat ogólnej technologii, podstawowych gałęzi produkcji itp. Ale i w tej dziedzinie zaczynamy już uświadamiać sobie, że tak jak nauczyciel nie może czynić odkryć w dziedzinie fizyki, chemii i w innych naukach, jeśli nie jest w tych naukach specjalistą, tak też nie może on tworzyć technologii, jeśli nie jest wybitnym specjalistą — technologiem. Uczyc się techniki i technologii u autoritetów naukowych z tej dziedziny z tym nastawieniem, żeby potem wiedzę tę przekazać dzieciom, a nie samemu tworzyć uogólnienia technologiczne — oto jego zadanie, a jego podstawowy problem — to organizacja kształcenia politechnicznego, a nie tworzenie nowej technologii. Podobne dążenia już się zaczyna krytykować.

Piętnasta rocznica Października budzi nie tylko myśli. Wywołuje ona także emocje. A emocja pobudza fantazję. Artykuł ten pragnę zakończyć fantazją skombinowaną z dwóch rzeczywistości.

...Sala letnich kursów nauczycielskich w pierwszych latach rewolucji. Lektor zakończył wykład o szkole pracy i rozpoczyna się dyskusja. Szereg twarzy, na których maluje się niedowierzanie i wątpliwość, i szereg sprzeciwów: „Wszystko to jest utopia”, „Rosja jest krajem rolniczym, nie możemy więc myśleć o uprzemysłowieniu i politechnizacji”. „Technika zabija duszę, szkodzi człowiekowi”, „Technika jest obca dziecku”. Ale oto podnosi się postać entuzjasty, przeciwnika dawnej szkoły, ale jeszcze nie zorientowanego, gdzie znajduje się droga do nowego: „Zburzymy szkołę, wyrzucimy ławki i książki, damy dziecku pełną swobodę, będziemy w szkole robić wszystko sami dla siebie tak, żeby nikogo nie potrzebować. Precz z białymi rączkami i próżniactwem!”

I oto z mgły przyszłości z napisem „Po 15 latach” wyłania się nowa szkoła, czyniąca rzeczywistością to, co wydawało się być utopią. Szkoła ta znajduje się wśród budujących się nowych miast i domów, nowych fabryk i zakładów przemysłowych, nowych sowchozów i kołchozów z ich traktorami i kombajnami. Dzieci z zainteresowaniem pracują przy warsztatach i maszynach, w szkolnej pracowni i warsztacie. Jednakże nie odrzucają one książek, a na odwrót — z zainteresowaniem czytają je zdobywając w nich wiedzę o naszym budownictwie socjalistycznym, o tym, jak my doganiamy i wyprzedzamy kraje kapitalistyczne w każdej dziedzinie, w tym także w dziedzinie techniki.

Dziecko to pracuje i uczy się, zdobywa wykształcenie i wychowuje się pod kierunkiem nauczycieli i dziecięcych organizacji komunistycznych, żywo odczuwa swój związek ze wszystkim, co go otacza. Dziecko to — to nowy pracujący i uczący się, świadomy obywatel socjalistycznego kraju.

Tłum. W. Łubniewski

N. K. KRUPSKA DO A. A. ŻDANOWA — SEKRETARZA KC WKP(b)¹

Andrzeju Aleksandrowiczu, dowiedziałam się wczoraj od towarzysza Łabowa², że będzie poddana pod głosowanie sprawa nauczania pracy w szkole. Projektuje się zlikwidowanie tego przedmiotu nauczania, zamknięcie wszystkich warsztatów szkolnych.

Marks i Engels w „Manifeście komunistycznym”, w I tomie Kapitału, w „Anty-Düringu” — wszędzie, gdzie pisali o wychowaniu, o szkole, o zlikwidowaniu przepaści dzielącej pracę fizyczną od umysłowej — mówili o konieczności łączenia w szkołach nauki z pracą wytwórczą, stwierdzali, że zasada ta będzie w pełni zrealizowana dopiero w przyszłości w dobie socjalizmu, że jest to jedyna droga prowadząca do wychowania wszechstronnie rozwiniętych ludzi. Ale oni uważali, że trzeba niezwłocznie przystąpić do dzieła i na Kongresie I Międzynarodówki w Genewie w r. 1866

¹ Tłumaczono na podstawie tekstu, zawartego w książce: N. K. Krupskaja: *Pedagogičeskie socinienia w diesiaty tomach. Tom XI (dopólnitelnyj)*. Moskwa 1963, s. 628—630.

² I. S. Łabow był wówczas Kierownikiem Wydziału Szkolnego Urzędu Agitacji i Propagandy KC WKP(b) (Red.).

Marks zgłosił rezolucję mówiącą o konieczności łączenia nauczania dzieci z pracą produkcyjną. Ta rezolucja została wówczas przyjęta.

Włodzimierz Iljicz od samego początku swej działalności poświęcał wiele uwagi temu zagadnieniu. W „Perłach projektomanii narodnickiej” wyśmiewał na wszelkie sposoby Jużakowa, który wyobrażał sobie, że to najważniejsze przedsięwzięcie można wprowadzić w życie za caratu i chciał objąć nauczaniem połączonym z pracą produkcyjną nie wszystkie dzieci, ale tylko wiejskie.

Na emigracji Włodzimierz Iljicz domagał się, abym przestudiowała to zagadnienie, czytał to, co pisałam o tej kwestii, wiele rozmawialiśmy na te tematy.

Po Październiku Iljicz żądał natychmiastowego wprowadzenia w życie tej zasady.

W punkcie 12 naszego programu partyjnego kwestia ta została dostatecznie uwypuklona.

Problem wprowadzenia do szkół nauczania pracy, przy tym pracy nie rzemieślniczej, lecz stojącej na wysokości współczesnej techniki, od samego początku stał się hasłem bojowym.

Walczyliśmy o tę sprawę z elementami wrogimi władzy Radzieckiej. Walczyliśmy o to z nauczycielami byłych gimnazjów, którzy gardzili pracą. Przedyskutowanie tego zagadnienia z nauczycielami ludowymi przeciągnęło ich na stronę władzy Radzieckiej (w r. 1918 jeździłam z odczytami na ten temat po powiatach guberni moskiewskiej, w r. 1919 miałam też o tym odczyty na Woldze i Kamie), budziło wśród mas robotniczych i chłopskich szczególne zainteresowanie tą sprawą.

Walka o tę sprawę prowadzona była na dwa fronty. Z jednej strony, w tych latach rozprzerżenia, dezorganizacji produkcji bardzo silne było dążenie do zastąpienia nauczania podstaw współczesnej techniki i agronomii wyłącznie nauczaniem pracy domowej, istniała tendencja do posyłania dzieci na roboty polne wówczas, kiedy trzeba się było uczyć, do nielączenia nauczania z pracą produkcyjną. To było prawicowe odchylenie. Z drugiej zaś strony — traktowano dzieci jako dorosłych, posyłano je do fabryk w celu likwidowania przerw w produkcji, itd., itp. To było lewackie odchylenie.

Pomimo jednak niskiego poziomu nauczania pracy w szkole praca ta dawała dzieciom pewne wyćwiczenie, przyczyniała się do ich zdyscyplinowania.

Zapytajcie młodzież, która uczyła się w ówczesnej szkole pracy wtedy, gdy miała 12—15 lat, czy wspomina ona mile te czasy.

Iljicz przez cały czas śledził, jak realizowana jest zasada łączenia nauczania z pracą produkcyjną. Walczył z tymi, którzy chcieli zastąpić politechnizację „monotechnizacją”, czyli wąsko pojętym kształceniem zawodowym.

W ostatnich latach nauczanie pracy w szkołach doprowadzono do zupełnego zaniku. Uczą jakichś „rzemieślniczych procesów roboczych”, bardziej niż kiedykolwiek praca jest oderwana od nauczania.

W tych dniach sprawa zlikwidowania nauczania pracy w szkole i zamknięcia warsztatów szkolnych będzie poddana pod głosowanie w KC. Nie myśli się o reorganizacji pracy, ale o jej likwidacji. Do dyskusji nad tą sprawą nie wciągnięto inżynierów, agronomów, robotników, kołchoźników, młodzieży. Zapraszano do dyskusji tylko starych nauczycieli-wykładowców różnych przedmiotów.

Wiem, że sytuacja jest napięta, członkowie Biura Organizacyjnego i Biura Politycznego nie mają czasu na zajmowanie się tymi zagadnieniami. Ale przecież pomimo to ani na chwilę nie przerywamy budowy socjalizmu.

Nie wolno podejmować takiej decyzji w chwili uchwalenia nowej Konstytucji, w chwili zwycięstwa socjalizmu w naszym Kraju Rad, w chwili kiedy stworzono wszystkie warunki dla wprowadzenia w życie nakazów Marksa-Engelsa-Lenina dotyczących politechnicznej szkoły pracy. Nie ma po co dawać tym, którzy przeciwstawili się tej sprawie, powód do mówienia, że w szkole potrzebna jest nauka a nie praca, że KC postanowił zlikwidować nauczanie pracy w szkole.

Jest oczywistą rzeczą, że szkoła nasza stanie się w końcu politechniczną szkołą pracy, ale nie wolno obecnie po prostu machnąć ręką na tę sprawę.

Z komunistycznym pozdrowieniem N. Krupskaja.

Moskwa, 9 lutego 1937 r.

Tłum. W. Czerniewski

M. PROKOFIEW

Minister Oświaty ZSRR

O SPOSOBACH DALSZEGO ULEPSZANIA PRACY ŚREDNIEJ SZKOŁY OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ¹

(Uchwała Komitetu Centralnego KPZR i Rady Ministrów ZSRR
z listopada 1966 roku)

W obliczu wytyężonej pracy

Podjęta przez Komitet Centralny KPZR i Radę Ministrów ZSRR uchwała „O sposobach dalszego ulepszania pracy średniej szkoły ogólnokształcącej” posiada wyjątkowo ważne znaczenie. Określa ona generalną linię w rozwoju szkoły jako ogólnokształcącej, politechnicznej szkoły pracy. Podstawy tej szkoły założył W. I. Lenin. Wielkie idee wodza partii i państwa z nową siłą dźwięczą w przededniu 50-lecia Października.

Uchwała określa, że sprawa szkoły — to sprawa całej partii, całego narodu. Wychowanie i nauczanie dorastającego pokolenia — to zadanie szlachetne, niezbędny element budownictwa komunistycznego.

Stworzenie rad współdziałania rodziny i szkoły w zakładach pracy i sytuacjach sprzyjać będzie rozwiązaniu tego zadania. Szkoła potrzebuje stałej pomocy od zakładów pracy, budów, kołchozów, sowchozów dla polepszenia przygotowania politechnicznego i wychowania uczniów przez pracę, dla przeprowadzenia niezbędnej pracy w dziedzinie orientacji za-

¹ Tekst Uchwały Redakcja poprzedza jej omówieniem przez nowego Ministra Oświaty ZSRR, M. Prokofiewa. Zarówno omówienie, jak i Uchwałę przedrukujemy z Uczcielskiej Gaziety z 19 i 22 listopada 1966 r., nr 137 i 138.

wodowej. Szkoła pomoc tę otrzymuje. KC KPZR i rząd zobowiązały się nadal wszechstronnie pomagać szkole.

W obecnym okresie nauka i technika rozwijają się burzliwie. Odkrywane są nie tylko poszczególne prawidłowości w rozwoju świata materialnego, lecz podważany jest sam fundament pojęć naukowych. Głęboko przenika rozum ludzki w tajniki makro- i mikroświata. Nadszedł taki etap w rozwoju dyscyplin szkolnych, kiedy trzeba krytycznie przejrzeć treść szeregu przedmiotów, odrzucić pojęcia, które straciły na swej aktualności, wprowadzić nowe fundamentalne pojęcia. Nakreślona została wielka praca nad doskonaleniem programów, podręczników. Poziom nauczania i wychowania uczniów podnoszony jest na coraz wyższy stopień. Wielkie grupy wybitnych uczonych kraju, doświadczonych metodyków i nauczycieli prowadzą taką pracę przygotowawczą, do której w najbliższym okresie powinno dołączyć się całe nauczycielstwo.

Planowe rozwiązanie zadań — już w tym 5-leciu zapewni się w zasadzie wszystkim młodym ludziom możliwość otrzymania pełnego wykształcenia średniego — otwiera pomyślnie perspektywy podniesienia poziomu przygotowania w wyższej i średniej szkole zawodowej i ostatecznie stwarza obiektywne warunki dalszego potężnego wzrostu wydajności pracy społeczeństwa radzieckiego.

Jest rzeczą bardzo ważną, że uchwała przewiduje środki zabezpieczające materialne warunki pracy szkoły. Zostaną stworzone nowe filmy, wydane nagrania dźwiękowe, reprodukcje obrazów najlepszych malarzy, przygotowane nowe stałe podręczniki i pomoce naukowe, zostanie wydana specjalna seria książek dla dzieci. Przedsiębiorstwa i instytucje pomogą w umocnieniu bazy materialno-technicznej szkoły.

Nauczyciele i inni pracownicy oświatowi zdają sobie sprawę, że czeka ich wycieńszona praca związana z wprowadzeniem w życie przedsięwzięć nakreślonych przez KC KPZR i rząd. Jednak wielkie idee wychowania pokolenia budowniczych komunizmu dają nam natchnienie do tej pracy.

Uchwała

Ministerstwa oświaty republik związkowych nie podejmują odpowiednich kroków, aby przewyciężyć powstałe dysproporcje między planami i programami nauczania a poziomem wiedzy naukowej, aby zlikwidować stan przeciążenia uczniów zajęciami szkolnymi. Poważne niedociągnięcia mają miejsce w pracy wychowawczej, a także w kształceniu i podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli oraz innych pracowników oświaty.

Pedagogice przypada najważniejsza rola w rozwiązywaniu zadań kształcenia i komunistycznego wychowania młodzieży. Jednak pedagogiczne instytucje naukowo-badawcze zbyt wolno rozwiązują węzłowe, życiowo ważne problemy oświaty. Ogromne i wszechstronne doświadczenie nagromadzone przez szkołę radziecką nie jest w porę i głęboko analizowane i uogólniane.

Poważnego wzmocnienia wymaga baza naukowo-materialna szkół. Między innymi środki asygnowane na te cele w szeregu republik, krajów i obwodów nie są w odpowiednim czasie i w pełni wykorzystywane.

Organizacje partyjne, radzieckie, komsomolskie i związki zawodowe nadal jeszcze w niewystarczający sposób pomagają organom oświaty ludowej

w nauczaniu i wychowywaniu dzieci, w ulepszaniu współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem, w upowszechnianiu wiedzy pedagogicznej wśród ludności.

Komitet Centralny KPZR i Rada Ministrów ZSRR zwracają uwagę organizacjom partyjnym, radzieckim, komsomolskim i związkom zawodowym na to, że w warunkach burzliwego postępu naukowo-technicznego i społecznego. rośnie szczególnie rola szkoły, która powinna zapewnić wszechstronny rozwój młodych pokoleń, godnych budowniczych społeczeństwa komunistycznego. Dalszy wzrost kultury narodu i rozwój sił wytwórczych niezbędnie wymagają poważnego podnoszenia poziomu wiedzy uczniów, lepszego przygotowania ich do pracy społecznie użytecznej.

Zgodnie z uchwałami XXIII Zjazdu KPZR w dziedzinie oświaty i wychowania komunistycznego młodzieży KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR podjęły szereg środków w celu dalszego polepszenia pracy średniej szkoły ogólnokształcącej. Uchwała podkreśla, że szkoła radziecka powinna nadal rozwijać się jako ogólnokształcąca, politechniczna szkoła pracy. Najważniejszym jej zadaniem powinno być wyposażenie uczniów w trwałą wiedzę w zakresie podstaw nauk, kształtowanie wysokiej świadomości komunistycznej, przygotowanie do życia i do świadomego wyboru zawodu. Łącząc całą pracę wychowawczą z życiem, szkoła powinna wpajać uczniom rozumienie praw rozwoju społecznego, wychowywać ich w duchu pracy i tradycji rewolucyjnych narodu radzieckiego; pogłębiać w nich wysokie poczucie patriotyzmu radzieckiego; wpajać gotowość do obrony Ojczyzny socjalistycznej; wskazywać na rolę braterskiej jedności wszystkich narodów Związku Radzieckiego; na ich przyjaźń z masami pracującymi krajów socjalistycznych; wychowywać w duchu solidarności ze wszystkimi narodami, prowadzącymi walkę przeciwko kolonializmowi i władzy kapitału, o wolność i niezależność narodową; zdecydowanie walczyć z przenikaniem ideologii burżuazyjnej do świadomości uczniów, z przejawami obcej moralności.

Szkoła powołana jest do urzeczywistniania wychowania estetycznego, a także do umacniania rozwoju fizycznego i zdrowia uczniów.

Uchwała podkreśla, że najważniejszym zadaniem partyjnych i radzieckich organów w dziedzinie oświaty ludowej jest zakończenie w zasadzie do 1970 roku wprowadzania powszechnego kształcenia na poziomie średnim dla całego młodego pokolenia.

Radom Ministrów republik związkowych, Ministerstwu Oświaty ZSRR oraz poszczególnym ministerstwom i wydziałom polecono zabezpieczyć zgodnie z zadaniami planu gospodarki narodowej na lata 1966—1970 rozwój sieci szkół ogólnokształcących i wzrost liczby uczniów w tych szkołach, a także bezwzględne wykonanie zaplanowanych zadań w zakresie budownictwa szkół i umocnienia ich bazy naukowo-materialnej.

W celu dalszego doskonalenia procesu nauczania na poziomie średnim, stworzenia koniecznej stabilizacji w pracy szkoły, konsekwentnego realizowania zasad kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę KC KPZR i Rada Ministrów ZSRR zobowiązały Ministerstwo Oświaty ZSRR i ministerstwa oświaty republik związkowych do wprowadzenia na nowo opracowanych planów i programów nauczania. Jednocześnie należy doprowadzić do pełnej zgodności między treściami kształcenia a wymaganiami wynikającymi z rozwoju nauki, techniki i kultury; zapewnić logiczną kolejność w nauczaniu podstaw nauk, bardziej racjonalne rozczłonkowanie materiału nauczania według lat nauki; ustalić od IV klasy począw-

szy początek systematycznego nauczania, usunąć stan przeciążenia uczniów zajęciami szkolnymi.

Rozpoczęte w bieżącym roku szkolnym planowe i zorganizowane przejście szkoły średniej na nowe plany i programy nauczania należy zakończyć w zasadzie nie później niż w roku szkolnym 1970—1971. Za podstawę zostały przyjęte zalecenia w sprawie planów i programów nauczania szkół przygotowane przez Akademię Nauk ZSRR i Akademię Nauk Pedagogicznych ZSRR. Typowy tygodniowy plan nauczania szkoły powinien mieć następującą maksymalną ilość godzin obowiązkowych, włączając do nich zajęcia praktyczne, wychowanie fizyczne i estetyczne: dla klas I—IV — 24 godziny; dla klas V—X (XI) — 30 godzin. W szkołach narodowościowych RFSRR oraz w szkołach innych republik związkowych zezwala się na zwiększenie zajęć szkolnych ponad wymienione wyżej normy o 2—3 godzin tygodniowo w każdej klasie.

W celu pogłębienia wiedzy z nauk przyrodniczych (w tej liczbie fizyczno-matematycznych) i humanistycznych, a także w celu rozwoju wszechstronnych zainteresowań i uzdolnień uczniów zezwolono szkołom na prowadzenie począwszy od VII klasy zajęć fakultatywnych według wyboru uczniów.

Ustalona została następująca górna granica liczby uczniów w klasie w szkołach ogólnokształcących: klasy I—VIII — 40 uczniów, IX—X (XI) — 35 uczniów. Jednocześnie w nauczaniu języka rosyjskiego w wiejskich szkołach narodowościowych zezwolono na podział klas IV—X (XI) przy liczbie ponad 25 uczniów na dwie grupy.

W celu polepszenia kształcenia politechnicznego uczniów oraz przygotowania ich do pracy społecznie użytecznej uchwała zobowiązuje organizacje partyjne, radzieckie, komsomolskie i związki zawodowe, kierowników zakładów przemysłowych, budów, kołchozów i sowchozów do udzielania szkołom wszechstronnej pomocy w organizowaniu wychowania przez pracę, w tworzeniu koniecznej do tego bazy naukowo-materialnej oraz do oddelegowywania odpowiednich specjalistów. Zalecono także prowadzić systematyczne prace w zakresie preorientacji zawodowej poprzez zapoznanie uczniów z różnymi dziedzinami gospodarki i kultury narodowej, przedsiębiorstwami, kołchozami, sowchozami i instytucjami, z zawodami najbardziej rozpowszechnionymi.

Uwzględniając pozytywne doświadczenie zdobyte przez szkoły, zezwolono na istnienie pewnej liczby szkół średnich i klas z pogłębionym teoretycznym i praktycznym nauczaniem w klasach IX—X (XI) matematyki, i techniki obliczeniowej, fizyki i radioelektroniki, chemii i technologii chemicznej, biologii i agrobiologii, przedmiotów humanistycznych.

Ministerstwu Oświaty ZSRR, Akademii Nauk Pedagogicznych ZSRR wspólnie z ministerstwami oświaty republik związkowych polecono opracować środki zmierzające do polepszenia stanu nauczania i wychowania uczniów, wzrostu odpowiedzialności kierowników szkół i nauczycieli za poziom wiedzy uczniów, a także projekt nowego zarządzania o nagradzaniu medalami kończących średnie szkoły ogólnokształcące, w którym przewiduje się wprowadzenie dyplomów uznania dla absolwentów szkół średnich, którzy wykazali szczególne osiągnięcia w poszczególnych przedmiotach.

Uchwała zwraca uwagę organom partyjnym i radzieckim na szeroko rozpowszechnioną w ostatnim czasie praktykę odrywania uczniów w czasie zajęć szkolnych do prac rolniczych i innych prac, nie mających bezpo-

średniego związku z procesem nauczania. Postanowiono nie dopuszczać do odrywania uczniów, a także do odrywania nauczycieli i kierowników szkół od ich bezpośrednich obowiązków.

Ministerstwo Oświaty ZSRR, ministerstwa oświaty republik związkowych, Akademia Nauk ZSRR, Akademia Nauk Pedagogicznych ZSRR i Komitet Wydawniczy przy Radzie Ministrów ZSRR powinny poczynić starania w celu wydania stałych podręczników szkolnych o wysokiej jakości, pomocy naukowych dla uczniów i metodycznych przewodników dla nauczycieli, pozyskując do ich opracowania naukowców i doświadczonych nauczycieli.

Tłum. J. Zalewski

OŚWIATA I SZKOLNICTWO W ZWIĄZKU RADZIECKIM

wybór materiałów do historii okresu 1917—1923

I. LENIN. PRZEMÓWIENIA I ARTYKUŁY

1. LENIN V. I.: O młodzieży. Warszawa 1955. „Iskry”, ss. 365, 3 nlb.
2. LENIN V. I.: O narodnom obrazovanii. Staŭ'i i reči. [O szkolnictwie i oświacie. Artykuły i przemówienia]. M. 1957 APN RSFSR ss. 463, 5 fotogr.
3. LENIN V. I.: O oświacie i wychowaniu. Wybór tekstów. [Wybór i wstęp R. Polny]. Warszawa 1962. Nasza Księgarnia, ss. 258.
4. LENIN V. I.: Zadania związków młodzieży. Przemówienie wygłoszone na III Ogólnopolskim Zjeździe Komunistycznego Związku Młodzieży dn. 2 października 1920 r. Warszawa 1949. Nasza Księgarnia, ss. 32.

II. DYREKTYWY WŁADZ PARTYJNYCH. DEKRETY RZĄDOWE

(w układzie chronologicznym)

5. O NARODNOM PROSWEŠČENII. Obraŭŭenie narodnogo komissara po prosveŭŭeniju ot 29 oktjabrja (st. st.). [O oświacie. Orędzie Ludowego Komisarza Oświaty z 29. X. 1917 (st. st.)]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetского pravitel'stva o narodnem obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 9—13.
6. OB UCZEŽDENII GOSUDARSTVENNOJ KOMISSII PO PROSWEŠČENIJU. Dekret Soveta Narodnych Komissarov ot 9 (22) XI. 1917 g. [O utworzeniu Państwowej Komisji Oświaty. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 9 (22) XI. 1917]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetского pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 14—16.
7. O PEREDAČE DELA VOSPITANIJA I OBRAZOVANIJA iz duchovnogo vedomstva v vedenie Narodnogo Komissariata po prosveŭŭeniju. Postanowlenie Narodnogo Komissariata po prosveŭŭeniju ot II. XII. 1917 g. [O przekazaniu Ludowemu Komissariatowi Oświaty szkół oraz innych zakładów wychowawczych i naukowych prowadzonych przez duchowieństwo. Uchwała Ludowego Komissariatu Oświaty z 11. XII. 1917]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetского pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I s. 16—17. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, ss. 4, s. 125.
8. O VVEDENII NOVOJ ORTOGRAFIJ. [O zmianie ortografii. Uchwała Ludowego Komissariatu Oświaty z 23. XII. 1917. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 10. X. 1918]. Zob.: *Pedagogičeskaja Encikłopedija* 1966, T. III, s. 222.
9. OB OTDELENII CERKVI OT GOSUDARSTVA i ŭkoly ot cerkvi. Dekret Soveta Narodnych Komissarov ot 21. I. 1918 g. [O oddzieleniu kościoła od państwa i szkoły od kościoła. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 21. I. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetского pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 17—18. Toż: *Chrestomatija po istorii pedagogiki*. Sost. V. Z. Smirnov. Moskva 1961. Učpedgiz, s. 487—488.
10. O KOMISSIJACH DIJA NESOVERŠENNOLETNICH. Dekret Soveta Narodnych Komissarov ot 9 (22) I. 1918 g. [O komisjach do spraw nieletnich przestępców.

- Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 9 (22) I. 1918]. *Dekrety Sovetskoj vlasti*. T. I, s. 338. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 126.
11. O SVETSKOJ ŠKOLE. Postanowienie Narodnego Komissariata po prosveščeniu ot 18. II. 1918 g. [O szkole świeckiej. Uchwała Ludowego Komisarjatu Oświaty z 18. II. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 119—120.
 12. OB OB-EDINENII UČEBNYCH I OBRAZOVATEL'NYCH UČREŽDENIJ i zavedenij vseh vedomstv v vedomstve Narodnego Komissariata po prosveščeniu. Dekret SNK ot 30. V. 1918 g. [O połączeniu szkół i zakładów wychowawczych wszystkich resortów w resorcie Ludowego Komisarjatu Oświaty. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 30. V. 1918]. *Dekrety Sovetskoj vlasti*. T. II s. 358—359. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 126—127.
 13. O VVEDENII OBJAZATEL'NOGO SOVMESTNOGO OBUČENIJA. Postanowienie Narodnego Komissariata po prosveščeniu ot 31. V. 1918 g. [O koedukacji. Uchwała Ludowego Komisarjatu Oświaty z 31. V. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947. Vyp I, s. 19—20.
 14. O NORMACH OPLATY UČITEL'SKOGO TRUDA. Dekret SNK ot 26. VI. 1918 g. [O normach wynagrodzenia nauczycieli. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 26. VI. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 172—174.
 15. POŁOŽENIE OB ORGANIZACII DELA NARODNOGO OBRAZOVANIJA v Rosijskoj Respublike. Dekret SNK ot 26. VI. 1918 g. [Organizacja szkolnictwa w Republice Rosyjskiej. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 26. VI. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 21—26.
 16. OB OSVOBOŽDENII OT REKVIZICII pomeščenij Narodnego Komissariata po prosveščeniu. Dekret SNK ot 2. VII. 1918 g. [O zwolnieniu od rekwizycji budynków szkolnych. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 2. VII. 1918]. *Dekrety Sovetskoj vlasti*. T. II, s. 522—523. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 127.
 17. OB OCHRANE BIBLIOTEK I KNIGOCHRANILIŠČ. Dekret SNK ot 17. VII. 1918 g. [O ochronie bibliotek i księgozbiorów. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 17. VII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetskogo pravitel'stva, o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp II, s. 134—135. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 128.
 18. O PREIMUŠČESTVENNOM PRIEME V VYSŠIE UČEBNYE ZAVEDENIJA predstavitelej proletariata i bednego kvest'janstva. Postanowienie SNK ot 2. VIII. 1918 g. [O pierwszeństwie dla przedstawicieli proletariatu i biednego chłopstwa przy rekrutacji na wyższe uczelnie. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych z 2. VIII. 1918]. *Dekrety sovetskoj vlasti*. T. III, s. 138. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 128.
 19. O PRAVILACH PRIEMA V VYSŠEE UČEBNOE ZAVEDENIE ROSSIJSKOJ Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Dekret SNK ot 2. VIII. 1918 g. [O zasadach rekrutacji do wyższych uczelni RSFRR. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 2. VIII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanowlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 8—9.
 20. OSNOVNYE PRINCIPIY EDINOJ TRUDOVOJ ŠKOLY. Deklaracija o edinoj trudovoj škole. Ot Gosudarstvennoj Komissii po prosveščeniu 16 oktjabrja 1918 g. [Zasady jednolitej szkoły pracy. Memoriał Państwowej Komisji Oświaty z 16. X.

- 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp II, s. 262—272. Przedruk: *Narodnoe Obrazovanie* 1965, nr 11, s. 86—94. Tłum.: Łunaczarski A.: O oświacie ludowej. Warszawa 1961. „Iskry”, s. 197—214.
21. POŁOŻENIE O EDINOJ TRUDOVOJ ŠKOLE Rossijskoj Socialističeskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki. Dekret VCIK Sovietov ot 16. X. 1918 g. [Statut jednolitej szkoły pracy. Dekret Wszechrosyjskiego Centralnego Komitetu Wykonawczego Rad z 16. X. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I s. 120—127. Toż: Chrestomatija po istorii pedagogiki. Sost. V. Z. Smirnov. Moskva 1961, s. 488—494.
22. O ŠKOLACH NACIONAL'NYCH MENŠINSTV. Postanovlenie Narodnogo Komissariata po prosvieščeniu ot 31. X. 1918 g. [O szkołach dla mniejszości narodowych. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 31. X. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 127—128.
23. OB OCHRANE NAUČNYCH CENNOSTEJ. Dekret SNK RSFSR ot 5. XII. 1918 g. [O zabezpieczeniu majątku instytucji naukowych. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 5. XII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 229.
24. O MOBILIZACII GRAMOTNYCH I ORGANIZACII PROPAGANDY SOVETSKOGO STROJA. Dekret Soveta Narodnych Komissarov RSFSR ot 10 dekabrya 1918 g. [O mobilizacji umiejących czytać i organizacji propagandy ustroju radzieckiego. Dekret Rady Komisarzy Ludowych RSFR z 10. XII. 1918]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 135—136. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 4, s. 129—130.
25. OB UČREŽDENII SOVETA ZAŠČITY DETEJ. Postanovlenie SNK ot 4. I. 1919 g. [O utworzeniu Rady Opieki nad Dziećmi. Uchwała Rady Komisarzy Ludowych z 4. I. 1919]. *Sobranie zakonienij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1919 nr 3, s. 32. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 117—118.
26. O GOSUDARSTVENNOM UČENOM SOVETE. Postanovlenie Kollegii Otdela Vysšich učebnych zavedenij ot 20. I. 1919 g. [O Państwowej Radzie Naukowej. Uchwała Kolegium Wydziału Szkół Wyższych z 20. I. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija Sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 230.
27. IZ PROGRAMMY VKP(b), prinjatoj na VIII S-ezde RKP(b) 18—23 marta 1919 g. V oblasti narodnogo obrazovanija. [Z programu WPK(b) uchwalonego na VIII Zjeździe RPK(b) 18—23. III. 1919. W dziedzinie oświaty]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 7—9. Tłum.: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954, s. 15—17.
28. O POLITIČESKOJ PROPAGANDE i kul'turnoprosvetitel'noj rabote v derevne. Rezolucija VIII S-ezda RKP(b), mart 1919 g. [O propagandzie politycznej i pracy kulturalno-oświatowej na wsi. Rezolucja VIII Zjazdu RKP(b), marzec 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 136—139.
29. POŁOŻENIE OB ORGANIZACII DELA VNEŠKOL'NOGO OBRAZOVANIIA v RSFSR. Postanovlenie Narodnogo Komissariata prosvieščenija ot 14. VI. 1919 g. [Ustawa o organizacji oświaty pozaszkolnej w RSFR. Uchwała Ludowego Ko-

- misariatu Oświaty z 14. VI. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija Sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 140—147.
30. OB ORGANIZACII RABOČICH FAKUL'TETOV pri universitetach. Postanovlenie Narodnogo Komissariata prosvješćenija ot 11. IX. 1919 g. [O organizaciji wydziałów przygotowawczych dla robotników przy uniwersytetach. Uchwała Ludowego Komisariatu Oświaty z 11. IX. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 5—8.
31. O LIKVIDACII BEZGRAMOTNOSTI sredi naselenija RSFSR. Dekret SNK ot 26. XII. 1919 g. [O likwidacji analfabetyzmu w RSFSR. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 26. XII. 1919]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 118—119. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 118—119.
32. O DELACH NESOVERŠENNOLETNICH, obvinjaemych v obščestvenno opasnych dejstvijach. Dekret SNK ot 4. III. 1920 g. [O sprawach sądowych nieletnich przestępców. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 4. III. 1920]. *Sobranie zakonienij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1920 nr 13 s. 83. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 119—120.
33. O RABOČICH FAKUL'TETACH. Dekret SNK ot 17. IX. 1920 g. [O wydziałach przygotowawczych dla robotników na wyższych uczelniach. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 17. IX. 1920]. *Sobranie zakonienij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1920 nr 80 s. 381. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 120—121.
34. O CENTRALIZACII BIBLIOTEČNOGO DELA v RSFSR. Dekret SNK ot 3. XI. 1920 g. [O organizacji sieci bibliotek powszechnych. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 3. XI. 1920]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 148—149.
35. O RABOTE SREDI RABOTNIKOV PROSVEŠČENIJA. Postanovlenie CK RKP(b), 1921 g. [O działalności Partii w środowisku nauczycielskim. Uchwała KC RPK (b), 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 174—177.
36. DIREKTIVY CK RKP(b) kommunistam — rabotnikam Narkomprosa. [Dyrektywy KC RPK(b) dla komunistów — pracowników Ludowego Komisariatu Oświaty z 5. II. 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. I, s. 26—28.
Tłum.: Lenin V. I.: Dzieła. Warszawa 1949—1957. T. 32, s. 114—116. Toż.: 50 lat walki KPZR o oświatę. Oprac. R. Polny. Warszawa 1954, s. 20—21.
37. O GLAVPOLITPROSVETE I AGITACIONNO-PROPAGANDISTSKICH zadčach Partii. Rezdujucija X S-zda RKP(b), mart 1921 g. [O Głównym Komitecie Polityczno-Oświatowym i zadaniach Partii w zakresie agitacji i propagandy. Rezolucja X Zjazdu RPK(b) marzec 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii* za 1917—1947 gg. Vyp. II, s. 149—153.
38. OB USTANOVLENII OBŠČEGO NAUČNOGO MINIMUMA, objazatel'nogo dlja prepodavanija vo vseh vysšich školach RSFSR. Dekret SNK ot 4. III. 1921 g. [O ustaleniu minimum materiału z zakresu nauk społecznych i przyrodniczych we wszystkich wyższych uczelniach RSFSR. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 4. III. 1921]. *Sobranie zakonienij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pravitel'stva* 1921, nr 19, s. 119. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 121—122.
39. O DETSKOJ SOCIAL'NOJ INSPEKCII. Polozenie. Dekret SNK ot 23. IX. 1921 g. [O opiece społecznej nad dziećmi. Statut. Dekret Rady Komisarzy Ludowych z 23. IX. 1921]. *Sobranie zakonienij i rasporjaženij rabočego i krest'janskogo pra-*

- vitel'stva 1921 nr 66 s. 506. Przedruk: *Sovetskaja Pedagogika* 1966, nr 6, s. 122—124.
40. O SVJAZI PARTIJNYCH ORGANIZACIJ s organami narodnego obrazovanija. Cirkuljar CK RKP(b) ot 4 nojabrja 1921 g. [O współpracy organizacji partyjnych z organami administracji szkolnej. Okólnik KC RKP(b) z 4. XI. 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg.* Vyp. I, s. 28—29.
41. O POLITIKO-PROSVETITEL'NOJ RABOTE. Cirkuljar CK RKP(b) ot 16. XI. 1921 g. [O pracy polityczno-oświatowej. Okólnik KC RKP(b) z 16. XI. 1921]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg.* Vyp. II, s. 153—156.
42. UTSAVEDINOJ TRUDOVOJ SKOLY. Utverżden SNK 18. XII. 1923 g. [Ustawa o jednolitej szkole pracy, zatwierdzona przez Radę Komisarzy Ludowych 18. XII. 1923]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg.* Vyp. I, s. 128—134.
43. POSTANOVLENIE X VSIEROSIJSKOGO S-EZDA SOVETOV PO DOKLADU NARKOMPROMA ot 27. XII. 1922 g. [Uchwała X Wszechrasyjskiego Zjazdu Rad na podstawie sprawozdania Ludowego Komisarjatu Oświaty z 27. XII. 1922]. *Direktivy VKP(b) i postanovlenija sovetskogo pravitel'stva o narodnom obrazovanii za 1917—1947 gg.* Vyp. I, s. 29—33.

III. TEORETYCY — REALIZATORZY

Błoński

44. BLONSKIJ P. P.: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenija. [Wybrane prace pedagogiczne]. Moskva 1961, APN RSFSR, ss. 695, portr.
Treść: Przedmowa. K o r o l e v F. F.: Droga pedagogiczna Błońskiego. I. Autobiografia. II. Z prac pedagogicznych publikowanych przed r. 1917. III. Szkoła pracy i zagadnienia kształcenia politechnicznego. IV. Właściwości rozwojowe dzieci. V. Proces nauczania i wychowywania dzieci. VI. Kształcenie nauczyciela radzieckiego. — Przypisy. Indeks rzeczowy i osobowy. Bibliografia prac pedagogicznych Błońskiego.
45. BLONSKIJ P. P.: Izbrannye psichologičeskie proizvedenija. [Wybrane prace psychologiczne]. Moskva 1964. Prośweśczenie, ss. 546, 1 nlb.
Treść: V. K o l b a n o v s k i j: P. P. Błoński jako pedagog. — Psychologia naukowa. Psychologia jako nauka o zachowaniu się. Rozwój myślenia dziecka szkolnego. Pamięć i myślenie. W sprawie wspomnień. Psychologiczna analiza pamięci.
46. ŁUBNIEWSKI WINCENTY: Błoński i jego szkoła pracy. Warszawa 1965. PZWS, ss. 218, 2 nlb., bibliogr.
Treść: Wstęp. Zarys życia i działalności naukowo-pedagogicznej. Charakterystyka poglądów filozoficznych i pedagogicznych. Tło i geneza teorii szkoły pracy Błońskiego. Główne założenia systemu Błońskiego. Próby praktycznej realizacji koncepcji szkoły pracy. Teoria szkoły pracy Błońskiego na tle ówczesnej praktyki i teorii szkolnictwa w ZSRR. Koncepcja Błońskiego wobec dzisiejszych przeobrażeń szkolnictwa radzieckiego.

N. K. Krupska

47. KRUPSKAJA N. K.: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenija. [Wybrane prace pedagogiczne]. Moskva 1965. Prośweśczenie, ss. 694, 1 nlb., portr.
Artykuły i przemówienia.
48. KRUPSKAJA N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. [Dzieła pedagogiczne]. T. I—II. Moskva 1957—1963. APN RSFSR.
T. II s. 7—176: Artykuły i przemówienia 1918—1923.
49. KRUPSKAJA N. K.: Praca i wychowanie. (Oświata ludowa i demokracja). Tłum.:

- St. Niewiadomski. Warszawa 1959. „Iskry”, ss. 140, 3 nlb. Biblioteka Wychowania Postępowego.
50. KRUPSKAJA N. K.: Wybór pism pedagogicznych. Wstęp i oprac. M. Szulkin. Warszawa 1951. PZWS, ss. 162, 1 nlb.
51. DZIAŁALNOŚĆ PEDAGOGICZNA N. K. Krupskiej. Materiały z sesji. Warszawa 1960. Instytut Polsko-Radziecki, ss. 80.
52. RUDNEVA E. I.: N. K. Krupskaja i ee rol' v stroitel'stve sovetskoj školy. [N. Krupska i jej rola w budowie szkoły radzieckiej]. Moskwa 1958. Mosk. Obl. Ped. Inst. im. N. K. Krupskoj, ss. 63.
Rec.: Plotnikov P. I. *Sovetskaja Pedagogika* 1959, nr 5, s. 132—134.

Łunaczarski

53. A. V. LUNAČARSKIJ o narodnom obrazovanii. [A. Łunaczarski o oświacie]. Sost. F. S. Ozerskaja. Moskwa 1958. APN RSFSR, ss. 559.
Wstęp. Kairov I.: A. W. Łunaczarski. Życiorys. Teksty Łunaczarskiego 1917—1929. Aneksy.
54. [LUNAČARSKIJ A. V.] Łunaczarski A. W.: O oświacie ludowej. Wybór pism. Przekład W. Woroszyłskiego. Wstęp: M. Szulkin. Warszawa 1961. „Iskry”, ss. 214, 2 nlb. Biblioteka Postępowego Wychowania.
55. LUNACZARSKIJ A. V.: Vladimir Il'ič i narodnoe obrazovanie. [Lenin i oświata]. Na putjach k novoj škole 1924 nr 1. Przedruk: *Nacal'naja škola* 1966, nr 4, s. 8—13; *Vospitanie škol'nikov* 1966, nr 4, s. 10—12.

Szacki

56. ŚACKIJ S. T.: Izbrannye pedagogičeskie sočinenija. [Wybrane prace pedagogiczne]. Moskwa 1958. Učpedgiz, ss. 429, 2 nlb.
Treść: Przedmowa. Malyšev M. P., Beršadskaja D. S.: Poglądy pedagogiczne i działalność Szackiego. Cz. I: Prace publikowane w latach 1905—1907. Cz. II: Wybór prac publikowanych w latach 1918—1934. Autobiografia. — Przypisy.
57. ŚACKIJ S. T.: Pedagogičeskie sočinenija v četyrech tomach. [Dzieła pedagogiczne w czterech tomach]. Pod red. I. A. Kairova, L. N. Skatkina, M. N. Skatkina, V. N. Šackoj. Moskwa 1962—1965. APN RSFSR, ss. 501, 2 nlb. + 475, 1 nlb. + 491, 1 nlb. + 327, 1 nlb.
T. I.: L. Skatkin: Działalność społeczno-pedagogiczna i poglądy pedagogiczne Szackiego. — Prace autobiograficzne. Działalność społeczno-pedagogiczna 1905—1917. — T. II: Artykuły, referaty, przemówienia 1918—1926. T. III: Artykuły i referaty 1927—1930. — T. IV: Artykuły, referaty, przemówienia 1930—1934. Aneksy. Komentarze. Indeks przedmiotowy. Indeks osobowy. Rec.: Procenko V.: V arsenal' sovetskoj školy. *Narodnoe Obrazovanie* 1964, nr 8, s. 114—117.
58. ČEREPANOV S. A.: S. T. Šackij v ego pedagogičeskich Vyskazyvanijach. [S. T. Szacki i jego poglądy pedagogiczne]. Izd. 3. Pod red. M. N. Skatkina i L. N. Skatkina. Moskwa 1959. APN RSFSR.
Zawiera autobiografię Szackiego „Moja droga pedagogiczna” i szkic Czerlepanowa „Od etapu do etapu”. Rec.: R. Wroczyński. *Kwartalnik Pedagogiczny* 1960, nr 4, s. 143—146.
59. SŁOMKIEWICZ STEFAN: Działalność eksperymentalna Stanisława Szackiego. W: Szkoły eksperymentalne w świecie. Warszawa 1964. Nasza Księgarnia, s. 375—394.

Makarenko

60. MAKARENKO A. S.: Sočinenija v semi tomach. Moskwa 1950—1952. APN RSFSR.
Tłum.: Dzieła T. 1—7. Red. nauk. A. Lewin. Warszawa 1955—1957. PZWS.

61. MAKARENKO A. S.: *Vospitanie v sovetskoj škole*. [Wychowanie w szkole radzieckiej]. Moskwa 1966. *Prosveščenie*, ss. 253, 2 nlb., bibliogr.
Treść: Cele i zadania wychowania. Metody wychowania. Posłowie: V. V. Kuma rin: O doświadczeniu pedagogicznym A. S. Makarenki i o warunkach skutecznego stosowania go w szkole. Aneksy: Dane o życiu i działalności A. Makarenki. Indeks rzeczowy.
Rec.: Bondarevskij V.: Udaŋnyj zamysel. *Učitel'skaja Gazeta* 1966, nr 144, s. 2.
62. MAKARENKO A.: *Wybrane prace pedagogiczne*. Warszawa 1950. *Nasza Księgarnia*, ss. 205, 2 nlb.
Treść: Słowo wstępne. Zagadnienia wychowania w duchu moralności komunistycznej. Doświadczenia metodyki pracy w dziecięcej kolonii pracy. Rola literatury pięknej w wychowaniu dzieci. Różne artykuły.
63. KOLEKTYW I PRACA w twórczości pedagogicznej Antoniego Makarenki. Materiały z sesji zorganizowanej przez Instytut Polsko-Radziecki i Instytut Pedagogiki w marcu 1960 roku w Warszawie. Red. A. Lewin. Warszawa 1960. Instytut Polsko-Radziecki, ss. 120.
64. LEWIN ALEKSANDER: *Makarenko. Konfrontacje pedagogiczne*. Warszawa 1960. *PZWS*, ss. 268, 32 nlb. Instytut Pedagogiki.
Treść: Wstęp. Narodziny i rozwój koncepcji pedagogicznej Antoniego Makarenki. Podstawowe problemy teorii wychowania w ujęciu Makarenki. Zakończenie. Z życia i działalności Makarenki. Fotografie.
65. PAVLOVA M. P.: *Pedagogičeskaja sistema A. S. Makarenko* [System pedagogiczny A. Makarenki]. Moskwa 1963. *Proftechizdat*, ss. 335, 1 nlb.
Rec.: Procenko V.: Fundament vospitanija novogo čeloveka. *Narodnoe Obrazovanie* 1964, nr 3, s. 103—108.
66. ŻURAKOVSKIJ G. E.: *Pedagogičeskie idei A. S. Makarenko*. [Idee pedagogiczne A. Makarenki]. Pod red. S. I. Ganelina. Moskwa 1963. *APN RSFSR*, ss. 328.
Rec.: Rives Ju.: Vklad v makarenkovedenie. *Narodnoe Obrazovanie* 1964, nr 10, s. 103—106.

IV. OPRACOWANIA OGÓLNE

67. ĘL'KINA D. JU.: *Na kul'turnom fronte. Iz istorii bor'by za likvidaciju negramotnosti v SSSR*. [Na froncie kultury. Z historii walki z analfabetyzmem w Związku Radzieckim]. M. 1959. *APN RSFSR*, ss. 141, 2 nlb. Aneks: Dekret z dn. 26. XII. 1919.
Treść: Likwidacja analfabetyzmu — pilne zadanie młodego państwa radzieckiego. Nauczanie dorosłych przed ogłoszeniem dekretu o likwidacji analfabetyzmu. Masowa akcja nauczania dorosłych.
68. KONSTANTINOV N. A., MEDYNSKIJ E. N.: *Očerki po istorii sovetskoj školy RSFSR za 30 let*. [Szkice z historii szkoły radzieckiej w RSFR w okresie trzydziestolecia]. Moskwa 1948. *APN RSFSR*, ss. 471, 1 nlb. *Inst. teorii i istorii pedagogiki*.
Z treści: Pierwszy rok szkoły radzieckiej 1917—1918. Szkoła radziecka w okresie wojny domowej i obecnej interwencji. 1918—1920.
Polem.: Korolev F. F.: *Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917—1920*. Moskwa 1958.
69. KOROLEV F. F.: *Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917—1920 gg*. [Szkice z historii szkoły radzieckiej i pedagogiki 1917—1920]. Moskwa 1958. *APN RSFSR*, ss. 550, 1 nlb., bibliogr.
Treść: Przedmowa. Wielka rewolucja październikowa i początek gruntownych zmian w szkolnictwie. Rozwój szkolnictwa w okresie obecnej interwencji i wojny domowej (1918—1920). Gruntowne zmiany w planach nauczania, programach i podręcznikach. Szkoła radziecka na nowej drodze. Doświadczalne zakłady wychowawcze, szkoły-komuny, szkoły młodzieży robotniczej i wydziały robotnicze na wyższych uczelniach. Reedukacja ideowo-polityczna nauczycielstwa i pedagogiczne dokształcanie kadr nauczających. Właściwość rozwoju szkoły radzieckiej w republikach narodowościowych i rejonach autonomicznych.

Założenia i rozwój pedagogiki radzieckiej w walce ideowej z burżuazyjną i drobnomieszczańską myślą pedagogiczną. — Literatura i źródła archiwalne.

70. POLNY ROMAN: Drogi rozwoju teorii i praktyki kształcenia politechnicznego w ZSRR. Warszawa 1962. PZWS, ss. 281, bibliogr. Instytut Pedagogiki.
Rozdz. II: Poglądy Marksa, Engelsa i Lenina na istotę i zadania kształcenia politechnicznego. Rozdz. III: Pierwsze próby budowy socjalistycznej szkoły pracy w ZSRR.
71. SMIRNOV I. S.: Lenin i sovětskaja kul'tura. Gosudarstvennaja dejatel'nost' V. I. Lenina v oblasti kulturnogo stroitel'stva (oktjabr' 1917 — leto 1918 g.) [Lenin i kultura radziecka. Działalność Lenina 1917—1918]. Moskva 1960. AN SSSR, ss. 447.
Treść: Od autora. Wstęp. Likwidacja resztek feudalizmu i nierówności społecznej. Likwidacja prasy kontrrewolucyjnej i organizacja prasy radzieckiej. Pierwsze wydawnictwa. Rozwój masowej pracy polityczno-oświatowej. Przebudowa ustroju szkolnego. Pierwsze posunięcia w dziedzinie nauki. Pierwsze posunięcia w dziedzinie sztuki. Zakończenie. Aneksy. Bibliografia źródeł. Indeks nazwisk. Wykaz ilustracji.
72. SZANIAWSKI IGNACY: Humanizacja pracy a funkcja społeczna szkoły. Antynomie wykształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego oraz drogi ich przezwyciężenia. Wyd. 2 popr. i uzupełn. Warszawa 1967. Książka i Wiedza.
Rozdz. V: Walka Błońskiego, Krupskiej i Łęnczarskiego przeciw tradycyjnej dydaktyce i izolacji szkoły od życia.

W. Dąbrowska

UDZIAŁ ZNP W OBCHODACH 50 ROCZNICY WIELKIEJ REWOLUCJI PAŹDZIERNIKOWEJ

UCHWAŁA ZG ZNP

Ideowo-wychowawcze treści związane z Rewolucją Październikową znajdują szerokie odzwierciedlenie we wszystkich podstawowych dziedzinach działalności Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Plan ZNP w zakresie obchodów 50 rocznicy Rewolucji Październikowej jest częścią składową ogólnospołecznej kampanii politycznej i ideologicznej prowadzonej pod kierownictwem Polskiej Zjednoczonej Partii Robotniczej przez wszystkie ogniwa Frontu Jedności Narodu.

Uchwała VIII Plenum KC PZPR w sprawie 50 rocznicy Rewolucji Październikowej podkreśla szczególnie ważną rolę nauczycieli i pracowników nauki w rozwijaniu szerokiej pracy ideowo-politycznej.

Postawione w planach zadania mają na celu poszerzenie w środowisku nauczycielskim wiedzy o Rewolucji Październikowej i o utworzonym w wyniku Rewolucji państwie radzieckim oraz pogłębienie uczuć przyjaźni i sympatii do narodów ZSRR, zacieśnienie więzów łączących nauczycieli polskich i radzieckich.

Przewiduje się poświęcić znaczną uwagę problematyce dotyczącej historycznego wpływu Rewolucji na przeobrażenia we współczesnym świecie, jej doniosłego znaczenia dla narodu polskiego oraz zagadnieniom aktualnym związanym z rolą ZSRR w utrwalaniu pokoju, stosunkami polsko-radzieckimi, dorobkiem ZSRR w różnych dziedzinach, a zwłaszcza w zakresie oświaty i kultury, wychowania i myśli pedagogicznej.

I. Działalność masowa ogniw terenowych, placówek i zespołów kulturalno-oświatowych

1. Włączanie problematyki związanej z Rewolucją Październikową oraz rolą i dorobkiem ZSRR do programów:
 - rejonowych konferencji pedagogicznych,
 - konkursu „Nasze ognisko dobrze pracuje”,
 - obchodów „Dnia Nauczyciela”,
 - działalności klubów i artystycznych zespołów nauczycielskich.
2. Organizowanie odczytów, spotkań, wieczorów i wystaw poświęconych tematyce rewolucyjnej i radzieckiej w ogniskach, oddziałach i domach wczasowych ZNP.
3. Organizowanie w ogniwach ZNP okolicznościowych akademii, imprez artystycznych i turystyczno-sportowych.

II. Imprezy i zadania centralne

1. Przygotowanie specjalnych numerów czasopism „Nauczyciel i Wychowanie”, „Ruch Pedagogiczny”, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, „Głos Nauczycielski”, włączenie odpowiedniej tematyki do innych czasopism ZNP.
2. Ogłoszenie konkursu „Głosu Nauczycielskiego” i „Uczcielskiej Gazeti” nt. „Znaczenie Rewolucji Październikowej dla życia i rozwoju narodów Polski i ZSRR”.
3. Opublikowanie w „Głosie Nauczycielskim” dwu cykli artykułów: pierwszy

poświęcony dorobkowi poszczególnych republik radzieckich, drugi — szkolnictwu ZSRR w przeszłości i teraźniejszości.

4. Zorganizowanie centralnego seminarium nt. „Nauczyciel i szkolnictwo w ZSRR” z udziałem pracowników nauki i działaczy oświatowych, którzy uczestniczyć będą w spotkaniach organizowanych przez terenowe ogniwa ZNP.
5. Włączenie problematyki związanej z dorobkiem ZSRR w różnych dziedzinach oświaty i kultury do programów kursów dla działaczy pedagogicznych, społeczno-oświatowych i turystyczno-sportowych ZNP.
6. Zorganizowanie centralnego kursu nt. dorobku kinematografii ZSRR celem przygotowania prelegentów do pracy masowej w terenie.
7. Zorganizowanie wystaw okręgowych nt. „ZSRR w oczach nauczycieli-plastyków”, a następnie centralnej ekspozycji w ZSRR.
8. Zorganizowanie wspólnie z Głównym Zarządem Politycznym Wojska Polskiego rejsu okrętem wojennym do Leningradu (28. VIII—4. IX. 67 r.) oraz wspólnie z Zarządem Głównym TPPR „Pociągu Przyjaźni” (15—24. XI. 67 r.).

Zadania ZNP będą realizowane w ścisłym porozumieniu z CRZZ, Zarządem Głównym TPPR, Ludowym Wojskiem Polskim, organizacjami młodzieżowymi oraz innymi organizacjami i instytucjami współdziałającymi w sprawach ideowo-wychowawczych z naszą organizacją związkową.

Poszerzeniem i rozwinięciem planu Zarządu Głównego są plany terenowych ogniw ZNP.

CONTENS

| | |
|----------------------------|-----|
| FROM THE EDITORS | 513 |
|----------------------------|-----|

Articles

| | |
|---|-----|
| F. F. KOROLEW: Educational and Cultural Policy of the Soviet State after 1917. | 520 |
| BOGDAN SUCHODOLSKI: On the Perspectives of the Universal Development of Man (for the 50th Anniversary of the October Revolution). | 541 |
| IGNACY SZANIAWSKI: Organizational and Didactic Foundations of Functioning of the Soviet School of General Instruction in the Years 1932—1958. | 552 |

Materials

| | |
|--|-----|
| A. W. ŁUNACZARSKI: Bourgeois and Communist School of Work. | 569 |
| A. W. ŁUNACZARSKI: Uniform School of Work and Polytechnical Education. | 576 |
| A. W. ŁUNACZARSKI: Controversial Problems in Marxists Pedagogy. | 582 |
| P. P. BŁOŃSKI: How to Understand the Notion „School of Work.” | 588 |
| N. K. KRUPSKA: To A. S. Bubnow — People's Commissair of Education in the RSFSR | 600 |
| P. P. BŁOŃSKI: On the Way to Polytechnization | 604 |
| N. K. KRUPSKA: To A. Żdanow — Secretary of the C. C. of WKP(b) | 609 |
| The Resolution of the C. C. of the Communist Party of the Soviet Union and of the Board of Ministers — October 1966 — On the Ways of Further Improvement in the Work of the Secondary School of General Instruction. | 611 |

Bibliography

| | |
|--|-----|
| WANDA DĄBROWSKA: Education and Schools in the USSR | 616 |
|--|-----|

Home Hronicle

| | |
|---|-----|
| The Resolution of the Board of Administration of the Union of Polish Teachers Concerning the Participation of the Members in Celebrations of the 50th Anniversary of the October Revolution | 624 |
|---|-----|

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|-----------------------|-----|
| ОТ РЕДАКЦИИ | 513 |
|-----------------------|-----|

СТАТЬИ

| | |
|--|-----|
| Ф. Ф. КОРОЛЕВ: Культурно-просветительная политика СССР после 1917 года | 520 |
| БОГДАН СУХОДОЛЬСКИЙ: Перспективы всестороннего развития человека (в 50-ю годовщину Великой Октябрьской социалистической революции) | 541 |
| ИГНАЦЫ ШАНЯВСКИ: Организационные и дидактические основы функционирования общеобразовательной советской школы в годах 1932—1958. | 552 |

МАТЕРИАЛЫ

| | |
|--|-----|
| А. В. ЛУНЧАРСКИЙ: Буржуазная и коммунистическая школа труда . . | 569 |
| А. В. ЛУНЧАРСКИЙ: Единая школа Труда и политехническое образование | 576 |
| А. В. ЛУНЧАРСКИЙ: Спорные проблемы марксистской педагогики . . . | 582 |
| П. П. БЛОНСКИЙ: Как понимать понятие: школа труда? | 588 |
| Н. К. КРУПСКАЯ: До А. С. Бубнова народного комиссара просвещения РСФСР | 600 |
| П. П. Блонский: На пути к политехнизации | 604 |
| Н. К. КРУПСКАЯ: До А. Ждонова — секретаря ЦК ВКП (б) | 609 |
| Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР с ноября 1966 г. О средней общеобразовательной школы | 611 |

БИБЛИОГРАФИЯ

| | |
|--|-----|
| ВАНДА ДОМБРОВСКАЯ: Просвещение и школьная система в СССР . . | 616 |
|--|-----|

ХРОНИКА СОБЫТИЙ В ПОЛЬШЕ

| | |
|--|-----|
| Постановление ТУ Союза Польских Учителей по вопросу участия профсоюзных звенов в праздновании 50-ой годовщины Великой Октябрьской Социалистической революции | 624 |
|--|-----|

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KIEGARNIA” WARSZAWA 1967

Nakład 4795+150 egz. Ark. wyd. 9,2. Ark. druk. 7,25. Papier druk. sat. kl. V, 70 g, 70×100/16.
Oddano do składania w lipcu 1967 r. Podpisano do druku i druk ukończono

Zakłady Graficzne w Toruniu — Zam. 1640 -- L-13

KOMITET REDAKCYJNY

Franciszek Kazubiński (sekr. org.), Feliks Korniszewski, Miron Krawczyk, Jerzy Misiewicz (sekr. red.), Władysław Ozga, Ignacy Szaniawski, Wacław Wojtyński (red. nacz.).

RADA REDAKCYJNA

Ludwik Bandura, Zygmunt Bownik, Józef Chalasiński, Władysław Choma, Wincenty Czerwiński, Józef Galant, Aleksander Kamiński, Stefan Kaczmarek, Zofia Kietlińska, Karol Kotłowski, Helena Kowalewska, Józef Kozłowski, Kazimierz Maj, Stanisław Nowaczyk, Wincenty Okoń, Tadeusz Parnowski, Mieczysław Pęcherski, Bogdan Suchodolski, Mieczysław Ziemiłowicz

ADRES REDAKCJI

Warszawa, ul. Spasowskiego 6/8

Redakcja nie zwraca nadesłanych materiałów i zastrzega sobie prawo dokonywania formalnych zmian

Prenumeratę za „Ruch Pedagogiczny” można wpłacić w każdym urzędzie pocztowym, u listonoszy, w oddziałach lub delegaturach „Ruchu” bądź dokonać przedpłaty na prenumeratę bezpośrednio w Centrali Kolportażu Prasy i Wydawnictw „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100020.

Warunki prenumeraty

| | | |
|----------|--------------------------|-------|
| | rocznie | zł 48 |
| w kraju: | półrocznie | zł 24 |
| | cena pojedynczego numeru | zł 8 |

Za granicą prenumerata kosztuje o 40% drożej. Zamówienia na wysyłkę za granicę przyjmuje Przedsiębiorstwo Kolportażu Wydawnictw Zagranicznych „Ruch” Warszawa, ul. Wronia 23. Konto PKO Warszawa 1-6-100024.

Reklamacje w sprawach prenumeraty należy zgłaszać w punktach, w których zamówiono prenumeratę.

INSTYTUT WYDAWNICZY „NASZA KSIĘGARNIA”

poleca

CZŁOWIEK W WARUNKACH CYWILIZACJI WSPÓŁCZESNEJ — Praca zbiorowa. Opr. graf. M. Wasilewski NK 1967. Wyd. I s. 257 nlb 3 broszura + obw. żł 22,—

Zbiór szkiców mających za przedmiot rozważań problemy nurtujące świat współczesny. Tematem poszczególnych rozpraw są główne tendencje rozwojowe nowoczesnej cywilizacji i jej obraz perspektywiczny; zagadnienia organizacji sił wytwórczych, a zwłaszcza konsekwencje fabrycznego podziału pracy w innych dziedzinach życia społecznego, organizacji społeczeństw, stosunków międzyludzkich; czynniki determinujące sobowość; koncepcje człowieka w ujęciu egzystencjalizmu; laicyzacja jako istotny czynnik w kształtowaniu postawy ideowej współczesnego człowieka, jej siły napędowe; problematyka czasu wolnego.

WALKA O OŚWIATĘ, NAUKĘ I KULTURĘ W LATACH OKUPACJI 1939—1944 — Praca zbiorowa p. r. S. Dobranieckiego i W. Pokory. Okł. i karty tyt. Włodz. Terechowicz NK 1967. Wyd. I s. 796 nlb 4 ppł. żł 95,—

Materiały pamiętnikarskie z dziedziny tajnej działalności oświatowej i kulturalnej w Warszawie i województwie warszawskim. Dotyczą wszelkich stopni szkolnictwa oraz udziału w obronie polskiej kultury, teatru pozycji walczącej, muzyki itp.

Do nabycia w księgarniach „Domu Książki”