

Anatolij Łunaczarski

Zadania wychowawcze
szkoły radzieckiej



<http://maopd.wordpress.com/>

Referat wygłoszony na naradzie wykładowców nauki o społeczeństwie w 1928 roku.



Maoistowski Projekt Dokumentacyjny

2013

Rewolucja socjalistyczna a zadania wychowawcze

Przeżywamy proces radykalnego przekształcenia społeczeństwa. To przekształcenie społeczeństwa — przewrót socjalistyczny, „zaprowadzenie sprawiedliwości na ziemi” — zajmowało przez długi czas umysł ludzki. Nawet i poza naszą myślą marksistowsko-leninowską o przewrocie socjalistycznym istniał szereg prądów, również konstatujących skrajną wadliwość ustroju społecznego, w szczególności burżuazyjnego, skrajną nieetyczność, nieestetyczność, niedoskonałość człowieka. Nie będę się tu zagłębiał w bardzo ciekawą kwestię ustalania się pojęcia, jaki powinien być człowiek, zaznaczę jedynie, że inni reformatorzy społeczni — wielcy, mali, indywidualni i masowi — często przypuszczali, iż można i należy zreformować życie drogą reedukacji człowieka, dziecka i dorosłego, przy pomocy głoszenia określonych zaleceń; udoskonalony człowiek, ich zdaniem, stanowi warunek ułożenia i wyprostowania życia społecznego.

My ten punkt widzenia liberałów i utopistów odrzucamy bez reszty. Mówiliśmy, że w łonie społeczeństwa, w którym egzystujemy, niepodobna osiągnąć odrodzenia ludzkości przy pomocy kazań estetycznych i moralizowania, choćby nawet klasy panujące na to pozwoliły. Nasz schemat polegał na czym innym: klasa proletariatu, klasa uciemniona przez kapitalizm, klasa, która łatwo uświadamia sobie potrzebę zjednoczenia wszystkich proletariuszy świata w celu racjonalizowania życia i bytowania ludzkości — wyłącznie ta klasa, sama bynajmniej niedoskonała, niemniej jednak tylko ona stać się może tą rewolucyjną siłą, która, zagarnąwszy władzę, podporządkuje swej dyktatorskiej woli wszystkie będące do dyspozycji siły i przystąpi do przebudowy życia. Marks wyrażał to w sposób następujący: rewolucja społeczna proletariatu potrwa znaczny okres czasu; przez kilkadziesiąt lat proletariat będzie musiał zmieniać nie tylko swoje otoczenie, ale i sam się zmieniać, aby pod koniec procesu, kiedy ustali się socjalistyczna forma, stać się typem ludzkim, znacznie bardziej nadającym się do budowy życia niż obecnie.

Że proces wychowawczy znacznie skróci termin przejścia od struktury socjalistycznej do komunistycznej, na ten temat można znaleźć bardzo ciekawe i wartościowe wskazówki u Lenina. Włodzimierz Iljicz podkreślał, że byłoby błędem, fatalną omyłką, gdyby komuniści i proletariat sądzili, że sprawa

socjalizmu polega jedynie na przekształceniu oficjalnych stosunków międzyludzkich, praw bądź też stosunków przedmiotowych, poczynając od maszyn, a następnie przechodząc do mieszkań oraz ich urządzenia i pozostawiając zupełnie na uboczu sprawę ludzką; Włodzimierz Iljicz podkreślał, że budownictwo, samo przez się nie prowadzące do przeistoczenia człowieka, pozbawione jest w istocie celu i sensu, że nawet z punktu widzenia po prostu politycznych i gospodarczych sukcesów proletariatu niezbędne jest, aby natychmiast po zagarnięciu władzy zajął się on rewolucją kulturalną, albowiem i konsolidacja świadomości politycznej, a zwłaszcza rozmiary wpływu proletariatu na chłopstwo, na inteligencję pracującą, zależą od politycznej edukacji i wykształcenia mas robotniczych.

Wychowanie polityczne nowych pokoleń, które przyjdą na miejsce obecnych — to bynajmniej nie wszystko: zadania gospodarcze nie mniej stanowczo wymagają troski o człowieka. Reedukacja dorosłych oraz wychowanie dzieci i młodzieży stanowi przesłankę dalszych sukcesów gospodarczych i politycznych, nie mówiąc już o tym, że wieńczę one przeistoczenie życia ludzkiego, które nadaje prawdziwy sens całemu ruchowi proletariatu.

Włodzimierz Iljicz miał rację, kiedy mówił, że nasze pokolenie będzie zmuszone przebudowywać życie ludzkie, stojąc po pas w bagnie starych przesądów i potworności życia. Jesteśmy kalekami, nie jesteśmy jeszcze socjalistami; raczej dostrzegamy tendencję ku temu, ale z trudnością potrafimy jako tako dostosować swoje postępowanie do tego, czego pragniemy.

Ludzie, którzy znaczną część życia albo chociażby młodość przeżyli za starego ładu, z dużym trudem wyzwalają się od wszelkiego rodzaju egoizmu i innych uroków mieszczańskiego indywidualistycznego żywota.

Poszczególne wspaniałe przykłady człowieka, na przykład Włodzimierz Iljicz Lenin, uderzają nas swoim wyrobieniem i harmonią, od jakich daleki jest przeciętny typ nawet komunisty, nawet proletariusza. Rzecz w tym, aby nowe pokolenie, wychowywane w warunkach życia jeszcze niezupełnie ustabilizowanego, możliwie najszybciej zostało wychowane na ludzi o charakterze i obyczajach, jak również ogólnym układzie fizycznym, odpowiadającym wymaganiom stawianym przez ustrój socjalistyczny, jak go sobie wyobrażamy.

Proces wychowawczy, mimo rewolucji, jest jeszcze utrudniony i nie możemy ręczyć, że najbliższe, najbardziej bliskie nam pokolenie zdoła się już wyrwać ze starych warunków, zważywszy że w naszym przejściowym okresie stanowią one buszujące i dość jeszcze brudne morze wokół poszczególnych wysp czy wysepek, na których umocnił się już ład socjalistyczny. Trudności reedukacji są ogromne.

Jaki w ogóle charakter nosi w dziejach ludzkości czy cywilizacji ludzkiej proces pedagogiczny, jaki jest jego sens i jak sens ten zmienia się w naszych rękach?

Spośród wszystkich pozostałych zwierząt człowieka wyróżnia rola, jaką odgrywa w nim społecznie nabywane i społecznie przekazywane doświadczenie. W ciągu pięciu tysięcy lat nie uległa zmianie anatomia i fizjologia człowieka, jak i dowolnego zwierzęcia. Gdyby wziąć dziecko urodzone, dajmy na to, w tym roku w Londynie i wychować je w kompletnej izolacji od otaczającej cywilizacji, <to wyszłoby z niego niedoskonałe zwierzątko, mniej ad innych zwierząt przystosowane do życia, bo zwierzęta dziedziczą moc instynktów, czego nie można powiedzieć o człowieku. Jeżeli jednak porównać człowieka w sile wieku dzisiaj i przed pięciu tysiącami lat, albo Anglika i dzikusa, to otrzymamy kolosalną różnicę. To różnica wiedzy, potęgi w obliczu przyrody, nabytych w trakcie procesu pedagogicznego, poczynając od przyswojenia sobie języka, starej cywilizacji itd. Społeczeństwo ludzkie gromadzi przez wieki ogromny kapitał, stale rosnący skarb, i każde kolejne pokolenie korzysta z tego wyższego piętra, które zastaje, otrzymując w ten sposób ogromny spadek nie drogą dziedziczenia, lecz przyswojenia sobie, co u zwierząt gra rolę znikomą, a dla człowieka stanowi o wszystkim. To tworzy nad wyraz ciekawą i mocną więź między pokoleniami. Jest to jak gdyby potok dziejowy, do którego wchodzi coraz to nowi i nowi osobnicy, ale który stanowi coś jednolitego, bowiem osobnicy ci poprzez szkoły, biblioteki, całą organizację gospodarki, kultury itd. przejmują dokonane i !tworzą dalej. Ale wstępujący od nowa do społeczeństwa ludzkiego czysty, świeży, dopiero narodzony materiał ludzki, zastępując stare, zwiędłe liście, przyswajając sobie kolosalne zdobycze przeszłości, jednocześnie przyswaja sobie i choroby przeszłości. Jeśli człowiek rodzi się w społeczeństwie koślawym, kalekim, to społeczeństwo 'to, podporządkowując go swojemu reżymowi, kaleczy i jego: przyswaja on sobie wszystkie przesady, wszystkie kalectwa, wszystkie wady starego. Każde nowe pokolenie korzysta nie tylko z

nagromadzonych bogactw przeszłości, ale również zaraża się jego chorobami (mam na myśli nie choroby fizyczne, lecz socjalne). Naszym zadaniem jest wstawienie do tego żywego strumienia ludzkiego jakiegoś potężnego filtru bądź też, jeżeli porównać go ze strumieniem światła, jakiegoś szczególnego pryzmatu, który umożliwiłby nowemu pokoleniu ludzkiemu uzbrojenie się w to wszystko pozytywne, co stworzyła cywilizacja, a zarazem nie przepuszczałaby potworności społecznych, zabobonu, wszelkich chorób, aby strumień ten przechodził dalej w oczyszczonej postaci.

Nasza szkoła ma podwójne zadanie: z jednej strony dać wszystkie zdobycze przeszłości, kładąc nacisk, rozumie się samo przez się, na nową kulturę, nową naukę, przede wszystkim proletariacką, na marksizm, na organizację proletariatu i naszych idei komunistycznych, z drugiej zaś — odciąć dostęp do dziecka ze strony idei starego, uniemożliwić zarażenie dziecka tym wszystkim, z czym walczymy w starym społeczeństwie. Gdybyśmy mogli do pewnego stopnia ziścić utopię Michela Lepeletier de Saint-Fargeau — rewolucyjnego pedagoga epoki Rewolucji Francuskiej — wówczas moglibyśmy to uczynić.

W tym celu należałoby odebrać dzieci rodzinie, oddać je do udoskonalonych państwowych domów dziecka i tam wychowywać pod wpływem postępowych i dobrze rozumiejących swoje zadanie, umiejętnych pedagogów. Ale to absolutnie nie leży w naszej mocy, choćbyśmy nawet uznali za właściwe odsunięcie rodziny od wychowania dziecka.

Musimy przetrwać całą historię pedagogiki, jej obecny stan na świecie, ale wiemy doskonale, że jej wytyczne z zasady zmierzają do celów przeciwnych tym, które my stawiamy, w najlepszym zaś razie natykamy się na szkołę apolityczną, szkołę „nieskrępowanego dziecka”, która nie ma nic wspólnego z naszą dobitnie ujmowaną szkołą klasowo-wychowawczą i klasowo-kształcąca. Wypada nam wznosić ten gmach od góry do dołu własnymi rękami, przy skrajnie niewystarczającym materiale. Wskazówki, które otrzymaliśmy od naszych wodzów, złożyłyby się na bardzo niedużą broszurkę i korzystamy z tych wskazówek jak z busoli. Ale samej busoli za mało do zbudowania tak monumentalnego gmachu. Brak nam jeszcze środków nie tylko do podjęcia się pełnego wychowania i wykształcenia wszystkich dzieci, brak nam środków nawet do jako tako przyzwoitego zbudowania szkolnictwa. Nawet nasza szkoła

podstawowa nie ogarnia jeszcze wszystkich dzieci, a drugi stopień ogarnia zaledwie nieznaczny jej procent. Obecnie wydajemy na każdego ucznia, na jego życie szkolne w przybliżeniu 50 proc. w porównaniu z przeklętą Rosją carską; płacimy naszym pedagogom pierwszego stopnia 75 proc, a drugiego stopnia — 50 proc. znikomej pensji przedwojennej. Z tego wyraźnie widać, jakie ogromne i straszliwe trudności stoją przed nami. Nie ma w tym niczyjej winy, bowiem nie można inaczej podzielić nikłych środków państwowych.

Cele wychowania w epoce dyktatury proletariatu

Nauczanie jest nierozzerwalnie związane z wychowaniem. Zadania naukowe i wychowawcze objęte są przez jedno wspólne słowo „kształcenie”. Nasze słowo „wykształcenie” i niemieckie „Bildung” bardzo ściśle przekazują sens tej sprawy. Dziecko rozpatruje się jako nie posiadające jeszcze ostatecznego „kształtu”, jako półfabrykat, swoisty surowiec — i należy mu nadać ten kształt. Jeżeli chcemy jakiemuś materiałowi nadać kształt, to punktem wyjścia musi być sformułowanie Marksa, który powiada, że praca człowieka, nawet rzemieślnika, różni się od pracy najmądrzejszego bobra i biegłej pszczoły tym, że człowiek pracując przewiduje zawarty w tej pracy cel. Proces pedagogiczny — to także proces pracy i dlatego trzeba wiedzieć, dokąd zmierzamy i co pragniemy wykonać ze swego materiału. Jeżeli złotnik zepsuje złoto, można je przetopić. Jeżeli zostają popsute drogocenne kamienie, idą na szmelc, ale nawet największy brylant nie może mieć w naszych oczach większej ceny niż człowiek, który się narodził. Psucie człowieka jest albo ogromnym przestępstwem albo ogromną winą bez winy. Ten materiał należy obrabiać precyzyjnie, określając z góry, co się chce z niego uczynić.

Jakiego człowieka pragniemy stworzyć? Wielcy idealisci w dziedzinie pedagogiki, którzy w pewnym stopniu byli naszymi prekursorami i z którymi, co się tyczy ostatecznego ideału, mamy bliską styczność, formułowali zadanie wychowawcze w takiej postaci: trzeba stworzyć człowieka harmonijnego, to znaczy, z jednej strony — rozwinąć (i zaspokoić) jego potrzeby, a z drugiej — rozwinąć wszystkie jego zdolności, starając się przy tym, aby potrzeby te i zdolności nie wchodziły ze sobą w kolizję, lecz tworzyły jednolity organizm, podobnie jak konstruując maszynę troszczymy się, aby jedna część nie przeszkadzała drugiej i aby

efektywność maszyny była największa. Zazwyczaj uważano, że sprzeczna z tym jest specjalizacja człowieka. Odrzucam ten aspekt, jeśli bowiem specjalizacja tak pochłania człowieka, że niszczy w nim człowieczeństwo, to w takim razie jest to choroba, niedorzeczność. Jeżeli jednak specjalizacja ujawnia i wspomaga tę szczególną rolę, jaką gra jednostka w społeczeństwie, to nie przeczy to ideałowi harmonijnej osobowości. Człowiek musi otrzymać ogólne wykształcenie, musi stać się człowiekiem, któremu nic ludzkiego nie jest obce, ale do tego trzeba dodać jakąś specjalność lub kilka specjalności, zależnie od zdolności — i nie ma tu żadnej sprzeczności.

Ale są sprzeczności pomiędzy harmonijnym człowiekiem a naszym stuleciem. Obecnie wychowujemy dla okresu przejściowego, dla walki, dla bardzo wytężonej walki, która nie stanowi harmonijnych warunków. Na ideały wielkich pedagogów, zwolenników harmonii, moglibyśmy zawsze odpowiedzieć tak (i Fichte to pojmował):

— Niepotrzebnie koncentrujecie myśl na utworzeniu harmonijnego człowieka, będzie on bowiem żył w nie-harmonijnym społeczeństwie; wystąpi tu kolizja, przez którą będzie on musiał albo opuścić to społeczeństwo i zostać pustelnikiem, gdyż wszystko w tym społeczeństwie będzie go szokowało, nie pozwoli mu się wykazać, albo też będzie on czymś w rodzaju Don Kichota, będzie sobie nabijał guzy na ostrych kantach społeczności, będą go zdumiewały zadania, w których trzeba wykazać coś obcego harmonii.

Oczywiście, nie uważamy za- swoje zadanie tworzenie pustelników, choćby i wysoce wykształconych. Z drugiej strony, harmonijny człowiek nie może uczestniczyć w walce, w wojnie. Czy możemy w dzisiejszych czasach wychowywać człowieka, który będzie nienawidził wojny w ogóle, człowieka o tołstojowskim umiłowaniu pokoju? Kiedy stykamy się z pedagogami-liberałami, zwolennikami harmonii, słyszymy na każdym kroku:

— Chcecie wychowywać dzieci w duchu nienawiści klasowej; nie wolno opowiadać dzieciom o okrucieństwach, nie wolno dzieci zarażać nienawiścią do ludzi; niech uczyni to życie, kiedy będzie trzeba, a teraz należy dzieci chronić przed tym.

Harmonijnemu człowiekowi w harmonijnym społeczeństwie nie będzie potrzebna .krew, okrucieństwo. Jeśli jednak my, nie zważając na czas, nie

wyrobimy w dziecku charakteru bojownika, przeszkodzi nam to w stworzeniu bardzo wielu rzeczy, przeszkodzi i w utworzeniu harmonijnego społeczeństwa. Naszych wrogów klasowych i tysiące innych przeszkód trzeba pokonywać w wytężonej pracy i walce i potrzebny nam jest człowiek intensywnego dążenia, intensywnej krytyki, zdolny do olbrzymiego wysiłku, do największego poświęcenia. Przewidujemy harmonijne cele, ale w procesie walki musimy być inni. Trzeba odróżniać socjalizm w procesie walki i socjalizm zwycięski. Socjalizm zwycięski — to społeczeństwo bez-klasowe, a socjalizm w procesie walki — to uciśniona ludzkość, która zrywa swe pęta, złożone z żywych ciał i żywej świadomości wrogów klasowych.

Chcemy wychować człowieka, który byłby kolektywistą naszych czasów, który żyłby życiem społecznym o wiele bardziej niż osobistymi interesami. Nowy obywatel powinien być przepętniony patosem stosunków polityczno-ekonomicznych budownictwa socjalistycznego, żyć nimi, kochać je, widzieć w nich cel i treść swojego życia. Wypływająca stąd jego działalność, gdziekolwiek przebiega — w sferze organizacyjnej, pracy ściśle fizycznej itd. — musi być zawsze opromieniona tym blaskiem, musi być uzgodniona z całym kolektywem. Człowiek powinien myśleć, jako m y, stać się żywym, użytecznym, odpowiednim organem, częścią tego my. Wszystkie interesy osobiste muszą odejść daleko na drugi plan. Jednakże nie powiadamy przez to, iż chcemy zlikwidować naturalne troski, troski o zaspokojenie własnych potrzeb, osobistego instynktu; powiadamy jedynie, że to powinno ustąpić wobec wymagań życia kolektywnego. Obok tego bynajmniej nie dążymy do stadności, do roztopienia osobowości, do zatarcia oryginalności. Ani trochę! Chcemy, żeby właściwości człowieka rozwijały się w pełni na gruncie kolektywu — to gwarancja rozległego podziału pracy w społeczeństwie. Jedynie społeczeństwo rozmaite w swoich poszczególnych osobowościach ludzkich, rozpadające się na wyraźnie zaznaczone indywidua, stanowi rzeczywiście kulturalne, bogate społeczeństwo. Stadny osobnik łatwo podporządkowuje się wszelkiemu bonapartyzmowi, kultowi wodza. Stadny człowiek nie może ustosunkować się krytycznie do tego, co przynosi mu życie. Musimy rozwinąć właściwości, talenty, celowe nawyki, które człowiek wybrał sobie i które społeczeństwo mu wskazało.

Cóż więc mamy czynić? — Wychować człowieka- rzeczywiście odpowiadającego naszej wielkiej przejściowej epoce.

O wychowaniu fizycznym

Materializm dialektyczny, którym się kierujemy, każe budować naszą pedagogikę na ścisłej wiedzy pedagogicznej. Potrzebna nam jest bardzo dokładna znajomość organizmu dziecięcego pod względem anatomicznym, fizjologicznym i socjobiologicznym, będzie bowiem wiadome, jaki materiał świadomości przynosi ze sobą ośmioletnie dziecko do szkoły, z jakiego środowiska materiał ten został zaczerpnięty.

Zupełnie oczywiste, że kiedy mamy do czynienia z organizmem dziecięcym, to na pierwszy plan wysuwa się moment jego rozwoju anatomiczno-fizycznego. Wychowanie fizyczne dziecka jest podłożem całej reszty. Bez prawidłowego zastosowania higieny w rozwoju dziecka, bez prawidłowo postawionej kultury fizycznej i sportu nigdy nie otrzymamy zdrowego pokolenia. Pozostawiając to samemu życiu, które jest okropnie nieustabilizowane, mało dbając o higienę życia dziecka, popełniamy ogromne przestępstwo. Trzeba, żebyśmy uświadomili sobie całą wagę tej sprawy. Nie ma co myśleć o prawidłowym rozwoju płciowym dziecka, jeżeli wychowuje się ono w zaduchu, żyje w brudzie, stanowi organizm zahamowany w rozwoju, chorobliwie wynaturzony. Niepodobna myśleć o wychowaniu pokolenia wartościowego pod względem zdolności do pracy, jeżeli będzie ono miało nikłą muskulaturę, niedorozwinięty kręgosłup, kiepskie serce. Tymczasem jeżeli obecnie zwrócimy uwagę na ten aspekt sprawy, dojrzymy sytuację przerażającą. I nie mogę powiedzieć, żebyśmy zwracali dostateczną uwagę, żeby dotarło to dostatecznie do naszej świadomości. W samym rozkładzie naszego życia szkolnego to, co nazywa się wychowaniem fizycznym, zajmuje jeszcze miejsce absolutnie znikome. Nic prawie nie zrobiliśmy jeszcze, aby wyszkolić wykładowców wychowania fizycznego, aby wyszkolić dostateczną ilość wykwalifikowanych fachowców w tej dziedzinie. A przecież bez korygującej gimnastyki, bez gimnastyki właściwie rozwijającej ciało ucznia, bez poważnego włączenia sportu w tym sensie, w jakim określiliśmy go jako radziecki sport, niewątpliwie stworzymy fałszywą wizję szkoły, otrzymamy ujemne rezultaty.

Obok wychowania fizycznego nie należy zapominać jeszcze o roli uwojskowania, biorąc pod uwagę jego obecne formy, które czynią z człowieka prawdziwego bojownika, prężnego, zdolnego w praktyce do ogromnego napięcia, do wykazania pomysłowości i energii w walce. Za granicą nadaje się temu wszystkiemu charakter indywidualistyczny; tam czyni się to po to, aby człowiek mógł zębami i pazurami przedzierać się ku karierze. My w naszym radzieckim sporcie wychodzimy z zupełnie innych założeń i otrzymamy, ma się rozumieć, inne rezultaty. Mamy u siebie i służbę wojskową, i szkolenie wojskowe, ale noszą one zupełnie inny charakter: tam służą uciskowi, u nas walce o wolność. Nasza armata — to taka sama grzeszna armata, jak wszelka inna, i za socjalizmu zlikwidujemy ją, ale obecnie posiada ona inne znaczenie społeczne. Odnośnie rozwoju fizycznego cała Europa stoi teraz pod znakiem anglosaskiego sportyzmu. Po wojnie w Europie coraz bardziej zmienia się oblicze człowieka. Człowiek doskonali się fizycznie dzięki szczególnej uwadze, jakiej udziela się sportowi. Nie mówię, że u nas wszystko należy sprowadzić do sportu, że sport powinien zająć pierwsze miejsce — to raczej część ogólnego higienicznego wychowania... To zadanie jest ani trochę nie mniej ważne od jakiegokolwiek innego. Na razie zajmujemy jeszcze nieco obłomowowski, inteligencki, nieco ascetyczny, nieco tołstojowski punkt widzenia, który każe nam myśleć, że ważny jest jedynie „duch”, co się zaś tyczy „grzesznego ciała”, to na nie zwraca uwagę burżuazja.

O wychowaniu w pracy

Kolejne niezwykle ważne zagadnienie — to zagadnienie pracy w szkole, jej znaczenia wychowawczego. Do tej sprawy podchodziliśmy zawsze w szkole pracy dwiema drogami.

Uważaliśmy, że sam proces nauczania musi odbywać się metodą pracy, to znaczy sądziliśmy, że nie powinien on stanowić jednostronnego pamięciowego opanowywania wiadomości z książki czy wykładu nauczyciela. Dziecko powinno realnie uczestniczyć w tym opanowywaniu, cały jego organizm powinien być w większym lub mniejszym stopniu włączony do jakiegoś porywającego je procesu, w którym pokonuje ono określone trudności o charakterze i teoretycznym, i fizycznym, jednocześnie nabywając i hodując w sobie wiadomości. Dzięki

zwyciężającym u nas systemom nauczania sama nauka uzyskuje cechy pracy, to znaczy wiedzę zdobywa się w kolektywnym wysiłku drogą zbierania i samodzielnego zestawiania wszelkiego rodzaju faktów, kolektywnego omawiania referatów, wszelkiego rodzaju dyskusji itd.

Wszelkiemu procesowi nauczania musi towarzyszyć zadowolenie, rozkosz, ale wniossek, że pracy szkolnej należy nadać charakter dobrowolnej działalności, byłby w całości absolutnie nieślusny, może tylko poza formami nauczania, odnoszącymi się do dzieci młodszych. Należy przyzwycząić dziecko do przewycięzania pewnych przeszkód nawet za cenę znużenia. W życiu często wypada się zmęczyć, żeby osiągnąć jakiś efekt w pracy. Musimy nauczyć dziecko oszczędzać swoje siły, to znaczy nauczyć nie po prostu pracować, lecz znajdować w sobie rezerwy, aby skłonić siebie do pracy, przyzwycząić do myśli, że praca sama przez się będzie dawała określoną przyjemność w nowym rodzaju, przyjemność z osiągnięcia celu; musimy przyzwycząić je do umiejętnego, zorganizowanego podejścia, do przewycięzania trudności, do kolektywizacji pracy.

Ćwiczenia w określaniu celu, w umiejętności celowego rozchodowania energii, skierowanej w określony sposób, grają olbrzymią rolę także jako metodyczny przykład opanowania jakiejkolwiek bądź wiedzy. W starej szkole bardzo często mawiano: szkoła istnieje nie tylko i nie tyle po to, aby opanowywać w niej wiedzę, ile po to, by przekazać uczniom metodę. Tym usprawiedliwiano nauczanie języków antycznych. Języki wysuwają na plan pierwszy metodę opanowania formalnej strony materiału, bogatszą i różnorodniejszą niżli logika formalna, albowiem posiadają mnóstwo wyjątków i absurdów. Ci, co głębiej się nad tym zastanawiali, oświadczyli, że to jest ważne, ponieważ w ten sposób człowiek przyzwycząja się do formalnego wykonywania dowolnego zadania, jakiegokolwiek otrzyma, nie wnikając w jego istotę. Taki właśnie punkt włączono do petycji, którą wręczono Wilhelmowi II i która głosiła: będziecie mieli bardzo dobrych poddanych, bardzo dobrych urzędników, jak dobre młynki, zdolne zemleć i kawę, i żwir; będą to ludzie, z niezwykłą sprawnością wykonujący rozkazy i z punktu widzenia formy wszystko będzie absolutnie dokładne.

Całe wykształcenie prawnicze oraz to, jakiego nigdy nie mieliśmy, wykształcenie kameralne, było właśnie takie. Na uzyskanej rutynie urzędniczej staranności

ludzie jechali do końca życia; oni jedynie załatwiali formalności — i stawali się znakomitymi urzędnikami-biurokratami. W swoim czasie i z nas chciano zrobić to samo, wtłaczając w gimnazjalne mundury i poddając koszarowej musztrze. Czuliśmy na sobie dłoń zewnętrznej dyscypliny i formalnego rozwijania naszych zdolności na cudzą nutę, z obcymi nam ideami.

Potrzebujemy czegoś innego. W naszym systemie oświatowym dajemy głęboko realną treść, nie zaś formalną stronę sprawy, nie samo opanowanie form racjonalnej pracy umysłowej, lecz racjonalną pracę fizyczną, której najwyższą formą jest obecnie praca fabryczna, praca maszynowa. Zawsze zajmowaliśmy to stanowisko — odróżniało nas to od postępowych szkół amerykańskich — że szkoła pracy winna dać dziecku, młodzikowi wiedzę politechniczną, to znaczy opanowanie na kilku przykładach podstawowych pierwiastków, podstawowych praw, podstawowych procesów obecnej udoskonalonej, naukowo zorganizowanej pracy. Na razie w szkole masowej zawaliliśmy tę sprawę, ale to nie znaczy, że myśl jest niesłuszna; kłapa tłumaczy się niedorozwojem naszego przemysłu, niskim poziomem rolnictwa, co uniemożliwia szkole przycumowanie do brzegu dobrze zorganizowanej przemysłowej pracy. Mieliśmy jedno wyjście — zorganizować dobre przyszkolne czy centralne warsztaty, które mogłyby obsługiwać kilka szkół. Przy szkołach wiejskich urządzić sady, ogrody, elementarną hodowlę zwierząt, co umożliwiłoby osiągnięcie pewnych celów w granicach udoskonalonej rozszerzonej zagrody chłopskiej. Nie udało się jeszcze dokonać tego w pełnej mierze. Ale w wielu dobrze postawionych szkołach można spotkać dość dobrze postawione procesy pracy.

Przodują szkoły przyzakładowe oraz fabryczne siedmiolatki. Dadzą nam one to, czego na razie nie możemy mieć w masowych szkołach miasta i wsi.

Wychowawcza rola pracy jest ogromna. Rozumie się samo przez się, że cała tak zwana „praca umysłowa” stanowi wielką namiastkę w stosunku do naszego pojęcia człowieka. Stałe odchylenia inteligencji, nawet inteligencji technicznej, w stronę idealizmu, ku takim formom idealizmu jak machizm, w olbrzymim stopniu zależą od tego, że człowiek nie styka się z materią. Co prawda, trzyma on pióro czy ołówek, kiedy pisze, siedzi przy stole na krześle, ale w zasadzie patrzy on, w najlepszym razie obserwuje w laboratorium. Nie boryka się z przyrodą piersią w pierś, nie zwycięża jej siłą fizyczną i dlatego nie odczuwa jej żywej dynamicznej

realności. Oto korzenie idei, że świat składa się z wrażeń, solipsyzmu itp., co w żadnej mierze nie może być skojarzone ani z socjalistyczną walką, ani z socjalistyczną praktyką. Potrzebny nam jest człowiek materialista, a materializmu znacznie więcej się uczymy, stojąc przy warsztacie ślusarskim niż czytając dzieła jakiegoś materialistycznego filozofa, ponieważ tu mamy tylko idee, konstrukcje czy słowa, nie znajdujemy natomiast tego doświadczenia, które czyni proletariusza -rzeczywistym materialistą. Czyni go takim materialistą, który jeśli nawet przypadkiem jest religijny ze względu na kulturalne zacofanie, to może się tego pozbyć w ciągu jednej chwili, jeśli tylko zetknie się ze swymi towarzyszami prawidłowo patrzącymi na rzeczy. Chodzi tu nie tylko o wprawę rzemieślniczą, nie tylko o lepsze władanie swoimi mięśniami — chodzi tu jeszcze o znajomość narzędzi. A narzędziom przyznaje się teraz olbrzymie znaczenie.

Marks i Engels uczyli nas, że narzędziownia, nasza maszyneria podporządkowała sobie społeczeństwo ludzkie i misja socjalizmu polega na tym, aby te narzędzia produkcji, zmuszające ludzkość do rozszczepienia się na klasy i oddające władzę w ręce burżuazji, zostały pokonane, podporządkowane człowiekowi.

Do czego może doprowadzić niesłuszne wyobrażenie o stosunkach wzajemnych pomiędzy człowiekiem a narzędziami, można dostrzec w naszej dyskusji z Gastiewem. Gastiew zapomina, że robotnik walczy z maszyną, przewycięża ją, udoskonala, chce uczynić ją swoim narzędziem, swoim niewolnikiem, którego on przeistacza, nadając mu coraz bardziej celowy kształt; wydaje mu się, że robotnik stanowi dodatek do maszyny, który musi się do niej dopasować, a ona swoim rytmem zmusi go do stałego przystosowania, do zautomatyzowania się.

Gastiew uważa, iż automatyzacja stanowi wielką szkołę dla człowieka, zupełnie zapominając, że skoro odrzucimy swoje plastyczne ruchy i skomplikowane refleksy, to zamienimy się w ludzi konserwatywnych. Ma zupełną rację W. A. Bazarów, kiedy polemizuje z Gastiewem:

— Ustalacie równowagę pomiędzy maszyną a robotnikiem, występującym w charakterze zautomatyzowanego dodatku do danej maszyny, do danego rytmu, a jeżeli z zagranicy przybędzie nowa maszyna, robotnika znowu wypadnie oddawać do Centralnego Instytutu Pracy, znowu dostosowywać; należy tak przygotować robotnika, ażeby był świadom maszyny, mógł świadomie

dostosować się do maszyny, czego akurat nie daje automatyzacja, która czyni robotnika dodatkiem do danej maszyny.

Sprawności i największej doskonałości określonych funkcji Gastiew chce poświęcić zdolność przystosowywania się człowieka oraz kontrolę najwyższych organów jego systemu nerwowego.

Oczywiście, jest u nas jeszcze dużo obłomowszczyzny. Musimy jeszcze wyrwać ją z korzeniami, przebudować swoje rytmy...

O związku pomiędzy nauczaniem a wychowaniem

Wykształcenie składa się z nauczania i wychowania, przy czym oba te czynniki przeplatają się ze sobą. Bierzemy do nauczania starą kulturę, czyli to, co ludzkość dotychczas stworzyła, bierzemy również to, co kultura burżuazyjna odrzuciła — marksizm i wszystko, co z niego wynika i co stanowi początek nowego świata. Marksizm wynika z całego rozwoju nauki, ale burżuazja go odrzuciła, gdyż sprzeczny był z jej interesami. W marksizmie myśl ludzka przerosła burżuazyjne ramy, podobnie jak przerósł je przemysł. W tej sprzeczności według Engelsa leży zawiązek ruchu socjalistycznego i gwarancja jego powodzenia.

Na dziedzinę nauk przyrodniczych marksizm kładzie bardzo głębokie swoje piętno. Przerabia, wyzwala przyrodoznawstwo od tych domieszek, które myśl burżuazyjna nie tylko poprzednio w nie wkładała, ale czyni to nadal. Myśl burżuazyjna świetnie odczuwa i w pewnych wypadkach dokładnie rozumie, że prawidłowo postawiona nauka przyrody ze wszystkimi swoimi gałęziami prowadzi nieuchronnie do marksizmu. Dlatego myśl burżuazyjna bije w darwinizm, który twarży zasadnicze ogniwo marksizmu, bije w biologię techniczną, ponieważ myśli, że inaczej nie zdoła ocalić swego ustroju. Zwłaszcza fałszuje ona przesłanki filozoficzne przyrodoznawstwa, dobierając się do głębokich korzeni światopoglądu ludzkiego, pakując tam wszystkie swoje trucizny. Burżuazja boi się, by w przyrodoznawstwie nie rozkwitł kwiat marksizmu i komunizmu.

Musimy tak wykładać przyrodoznawstwo, aby nie było w nim śladu mistycyzmu, nawet najsubtelniejszego, aby to był konsekwentny materializm.

Treść przyrodoznawstwa daje dostęp do wielkiego kompleksu pracy wychowawczej, a mianowicie: przekazać treść naukową marksizmu w stosownej dla dzieci formie, dać, że tak powiem, dziecinne wydanie podstaw marksizmu, dać dzieciom pewne pojęcie o człowieku i przyrodzie, o rozwoju historycznym społeczeństwa ludzkiego, o niesprawiedliwości, królującej w społeczeństwie ludzkim, o sensie rewolucji proletariackiej, o sensie Rewolucji Październikowej, o naszej sytuacji wewnątrz krajowej i stosunkach z innymi państwami, o zadaniach, wpływających z naszej rewolucji itd., czyli ten mniej więcej zbiór problemów, który powinniśmy wyklądać cyklicznie, poczynając od formy łatwiejszej i stopniowo przechodząc do bardziej skomplikowanej tymi metodami, jakie obecnie są przez nas zalecane.

Drugą wielką siłą wychowawczą stanowi treść nauki o społeczeństwie. Zupełnie bezsporny pozostaje jednakże fakt, że można bardzo dużo wiedzieć i zupełnie się od tego nie zmienić. Zadanie wychowawcze polega na tym, aby stworzyć charakter lub, wyrażając się językiem Pawłowa, stworzyć określony system odruchów stałych i warunkowych, które zapewniłyby określone funkcjonowanie człowieka w życiu. Nie dysponujemy w tym celu metodami fizycznymi, wiemy jednak, jak potężnie zmieniają się odruchy człowieka, na którego oddziałuje to, co nazywamy uczuciem. Kiedy człowiek jest wzruszony, uradowany, smutny, kiedy żywi pogardę, kiedy się śmieje — znaczy to, że w systemie nerwowym odbywają się głębokie procesy. Procesy te mogą być powierzchowne, ale mogą też być nad wyraz głębokie. Kiedy się mówi — to wywarło na mnie niezapomniane wrażenie, to wycisnęło piętno na całym moim życiu itd., oznacza to momenty głębokiego wzruszenia, które rzeczywiście przebudowują system nerwowy, te czy inne jego części, wytwarzając nowe odruchy, zmuszając do odmiennego reagowania na te czy inne zjawiska: człowiek się odradza, uzyskuje nowe oblicze.

Nie wzruszając, nie dotykając systemu nerwowego nie sposób nawet po prostu agitować, na przykład nie sposób nawet zebrać tłumu i pójść gasić pożar. Tym bardziej nie można bez tego wychowywać. Dlatego zabarwieniem emocjonalnym materiału naukowego, wywołując porywy emocjonalnej wywołując poprzez emocje przemiany w świadomości uczniów, można nadać

charakter wychowawczy dowolnemu procesowi percepcji tego czy innego zewnętrznego działania.

Nauki społeczne można wyklądać spokojnie, nie przejmując się samemu i nie wzruszając nikogo. Taka nauka o społeczeństwie bywa nudna, przecieka jak woda w lejku: ile by się nie nalało, wszystko wycieknie. A tymczasem nie ma przedmiotu żywszego i bardziej emocjonalnego niż nauka o społeczeństwie. Cała ona składa się z Obrazów walki człowieka z przyrodą, walki ludzi między sobą, walki naszych obecnych wielkich celów z tym mrokiem, który wypada pokonywać. Najmniejszemu dziecku można opowiedzieć historię kultury w formie wspaniałej bajki — nie ma zresztą ciekawszej bajki, nie można jej wymyślić! Ale trzeba, po pierwsze, kombinować materiał tak, żeby był żywy, żeby była to (weźmy walkę klasową) twórczość, a nie goły fakt, nie tylko proces, lecz określona dynamika. Potrzebna jest pewna zewnętrzna umiejętność narracji. Oczywiście, nie chodzi o chwyt sceniczny, lecz o intymność tonu, prostotę języka, szczerłość i zapał pedagoga. Jako pomoc stosuje się rozmaite środki: dobrze zorganizowane wycieczki, ilustrowanie materiału dziełami sztuki — literackimi, malarskimi — i realne zagłębienie się w tych czy innych stronach życia. Przeszłość możemy badać i wskrzeszać przy pomocy zwiedzania muzeów, oglądania kolekcji, a terażniejszość — zagłębiając się w życiu, bliżej się z nim stykając. Tu dochodzimy do problemu wychowania artystycznego. Istnieje wyobrażenie, jakoby wychowanie artystyczne miało na celu wychowanie artysty, wybór najbardziej utalentowanych czy rozwinięcie każdego w tym lub innym stopniu w kierunku artystycznym. Estetyzm jako cel musimy odrzucić. Jeżeli osiągniemy to mimochodem — to dobrze. Zawodowe kształcenie artystyczne musi się odbywać w szkołach artystycznych. Ale jest i drugi punkt widzenia: wychowanie artystyczne ma na celu przyzwyczajenie od dziecka do właściwego odbioru dzieł sztuki, twórczości artystycznej, sztuki w ogóle i życia przyrody, ma na celu nauczenie rozkoszowania się estetycznego zarówno wytworami ludzkiego talentu, które są do tego przeznaczone, jak i przyrodą, i zjawiskami życia ludzkiego, opromienionymi blaskiem piękna. To jest dobre, ale i to nie wszystko i nie najważniejsze, w naszych czasach to tylko zjawisko uboczne. Zasadnicze wykorzystanie wychowania artystycznego powinno polegać na znalezieniu takich sposobów oddziaływania na uczucia dzieci, które by najsilniej i na j

trwalej wychowały je w duchu komunistycznych instynktów, komunistycznych nawyków, komunistycznych odruchów. Główna rola sztuki — to reedukacja człowieka. Literatura, malarstwo, muzyka będą o tyle użyteczne ideologicznie, o ile będą się przyczyniały do reedukacji człowieka.

Nauka o społeczeństwie powinna być żywa, agitująca, poruszająca i przez to wychowująca. Do tego należy wciągnąć sztukę. Bez niej nie możemy się obejść, bowiem literatura daje nam obraz życia i starego, i nowego. Tym się właśnie różni pisarz od publicysty, że nas wzrusza, że jego wizje pociągają nas i wstrząsają nami. Dlatego należy wykorzystywać literaturę, oczywiście, odpowiadającą wiekowi, z którym mamy do czynienia. Podobnie pedagog musi umieć wydobyć z obrazów jakiegokolwiek muzeum, czy to Galeria Tretiakowska czy dowolne muzeum prowincjonalne, elementy kształtujące emocje dziecka. Stanowi to również cel dziecięcego teatru i uczęszczania dzieci do teatru. Do takiego samego celu powinna zmierzać amatorska twórczość artystyczna dzieci. Twórczość dzieci powinna być działaniem kolektywnym. Udział w uroczystościach, w ich organizacji — to udział w życiu społecznym, ale całkowicie zorganizowany. Uroczystość jest organizacją artystyczną życia społecznego, w której wszystko jest skupione, skondensowane, wszystko uzyskało kształt skuteczny i wzruszający. Po to, żeby go doświadczyć, ludzie gromadzą się wspólnie, tworzą uroczystość, wspólnie się rozkoszują. Szkolna uroczystość jest częścią życia. Za pośrednictwem uroczystości życie zapuszcza w szkole korzenie, uzyskuje w niej oddźwięk. To samo dotyczy i innych typów twórczości artystycznej dzieci. Tworzenie albumów, rysunków, odzwierciedlających te lub inne wydarzenia, tę czy inną stronę życia, urządzenie wystaw rozmaitych utworów, ilustrujących z rozmaitych stron w formie artystycznej życie, teatralizacja jakiegoś wydarzenia, dająca dzieciom zadanie twórcze, zadanie obmyślenia zabawy, ceremoniału czy widowiska dla innych dzieci, dla rodziców, dla otaczającego środowiska — wszystkie' te sposoby z jednej strony zahaczają o nauki społeczne jako takie, z drugiej zaś — o realny udział w życiu społecznym, o reakcje dzieci na politykę bieżącą, toteż na długo zostaną zapamiętane. Nawet w starej, niewiele wartej szkole przedstawienia szkolne pozostawiały po sobie wspomnienia jaskrawsze niż całe lata nauczania, ponieważ w przedstawieniach tych człowiek działał, tworzył, był czynny. Otóż te

formy wychowania artystycznego powinny zajmować w naszej szkole poważne miejsce.

Wychowanie artystyczne powinno być przyjęte jako jedna z metod wychowania społecznego i postawione na właściwym poziomie. Trzeba jeszcze raz przejrzeć ogólne wytyczne i bliżej niż dotychczas podciągnąć całe nasze wychowanie do wychowania społeczno-politycznego, uzgodnić z tym trzonem wszystko, co czyni się w tej dziedzinie. Wówczas będziemy mogli wyżej podnieść także i czysto estetyczny aspekt wychowania, gdyż damy mu określoną treść, wypełnimy wartością polityczną.

Każda uroczystość urządzona w szkole należy do życia społecznego, ma ogromne znaczenie wychowawcze; posiadają to znaczenie także metody pedagogiczne zorganizowanej ingerencji w życie społeczne w postaci społecznie użytecznej pracy. Bezpośredni udział wszystkich dzieci w organizującej pracy o charakterze higienicznym, porządkującym codzienne życie, w pracy o charakterze oświatowym — wszystko to planuje się już i wykonuje.

Ważne jest zorganizowanie nadzwyczaj ruchliwej reakcji dzieci na wydarzenia społeczne. Chodzi nie tylko o to, żeby dzieci w danym miasteczku troszczyły się o utrzymanie parku czy skweru albo podjęły się uczenia pewnej ilości analfabetów — dzieci czy dorosłych — chodzi o to, by reagowały one i na wydarzenia w Chinach, i na hasła polityczne wysuwane przez partię. Trzeba umieć wziąć gazetę, która nas co dzień informuje i przełożyć, jeżeli można się tak wyrazić, jej informacje na język dziecienny. Coś w tym rodzaju już mamy w gazetach pionierskich. Przekazywanie dzieciom, informacji, podawanych przez popularne gazety, powinno być stałą funkcją szkoły. Należy wnieść do tej sprawy emocjonalne zainteresowania. Wielkie wydarzenia należy podkreślać przez zebrania, obchody itd. Dzieci powinny zaznaczać wydarzenia w tych samych formach, w jakich reagują na nie dorośli.

O walce z reakcyjnymi wpływami na szkołę

Społeczeństwo przysunęło się teraz blisko do szkoły. Przy Radach powstały specjalne sekcje. Na życie szkoły zwracają uwagę nie tylko ci, komu to zlecono; zwracają na nią uwagę organizacje i radzieckie, i społeczne, i zawodowe. W życiu

szkoły uczestniczy otaczająca ją ludność robotnicza. Komsomoł stwarza bodźce dla rozwoju szkoły. Komisariat Oświaty może z dumą powiedzieć, że zawsze uważnie przysłuchiwał się głosowi Komsomołu.

Obecnie uwaga społeczna jest w stosunku do szkoły bardzo czujna: czy nie gnieździ się w naszych szkołach reakcja, czy nie ma tam świadomego szkodnictwa, czy nie ma skrajnej rutyny i nieumiejętności starych nauczycieli, czy nie ma nader niezręcznego, nowego nauczyciela, który chce i nie może, czy nie ma komunistów, którzy nie dają sobie rady z powierzoną misją. Opinia publiczna urządza nam pewnego rodzaju krytyczny egzamin i pyta nauczyciela: czy poświęcasz sprawie wszystkie swoje siły, czy są one użyte dosyć racjonalnie? Jeżeli człowiek użył wszystkich swoich sił i uczynił to zgodnie z celem — nie można go winić. Jednakże sprawa polega nie tylko na tym.

Mamy pedagogów o dobrym, uczciwym sercu filantropa, pedagogów ze świetnie opanowaną metodą pracy specjalnej w tym czy innym środowisku dziecięcym; w szkole taki pedagog z całą sumiennością robi swoje. Mówi on:

— Oddaję wam wszystkie swoje siły; zdaje mi się, że wykonuję pożyteczną robotę: uczę czytać i pisać, rozwijam etycznie, mówię o tym, co jest dobre a co złe, nie mówię, że trzeba się modlić, nie uczę strachu bożego, chociaż nie zapewniam też, że nie należałoby tego czynić. Nie odczuwam politycznych rozbieżności z wami choćby dlatego, że nie mam poglądów politycznych. I jeżeli niewiele robię pod względem wychowania politycznego, to powiedzcie mi, co mam robić. Jestem gotów pracować według waszych wytycznych, jak długo nie dotyczą one moich poglądów pedagogicznych. Jeżeli jednak powiecie, że mam zaszczepiać dzieciom nienawiść klasową, mam głosić, że burżuazja podlega wytępieniu — wybaczcie, nie posiadam kosmatego serca — i nie należy w dzieciach hodować kosmatych serc. Mogę powiedzieć dzieciom tylko o tym, że trzeba kochać wszystkich ludzi, że socjalizm jest królestwem miłości i pokoju, że zatem powinni kochać socjalizm. W tych granicach zgadzam się z wami.

Takiego pedagoga wypada uznać za nieprzystosowanego do danego okresu, kiedy musimy energiczniej, nacierać, energiczniej zdobywać dzieci. Naszą pracę często komplikują wszelkie momenty polityczne: tu i ówdzie poruszyli się nasi wrogowie, poruszyli się nawet w szkole, i musimy się bić z wrogami. Temu zaś, kto nie może walczyć, musimy powiedzieć:

— Na czas pokoju znośny z pana pedagog, ale obecnie dopuszczać pana do dzieci nie wolno:

Taka linia jednak może się stać także nadzwyczaj niebezpieczna: jeżeli będziemy wysuwali stuprocentowe żądania, możemy całkiem ogołocić front. Ci pedagodzy różnych odcieni są często nader doświadczeni, znakomitymi praktykami, dobrymi metodystami i wychowawcami, ale robotę ich należy skorygować. Społeczność komunistyczna dojrzała. Musimy umiejętnie połączyć jedno z drugim.

Szkoła odczuwa i inne wpływy: zastarzałe, stęchłe środowisko mieszczańskie posyła dzieci do naszych szkół. Dzieci te przynoszą ze sobą wszelkie formy antysemityzmu, religianctwa, wszelkie plotki polityczne, wszelkie brudne insynuacje. Obserwujemy wśród nich wszelkie możliwe przejawy sobkostwa i karierowiczostwa, zwłaszcza w starszych klasach. Obserwujemy rozwój najrozmaitszych organizacji, w które się jednoczą. To budzą się swoiste instynkty społeczne, które musimy nasycić naszą treścią. Takie organizacje rozpadają się i powstają na nowo, ale czasem okazuje się, że noszą one charakter wyłącznie erotyczno-pornograficzny, a niekiedy i kontrrewolucyjny. Uwidocznia się wpływ mieszczańskiego środowiska z całą jego złośliwością, z całą filisterską obyczajowością. Jeżeli nie wejdziemy tam, w rodzinę, zadusi nas ona. Ale możemy oddziaływać na nią przez same dzieci (zwłaszcza w szkołach wiejskich), powinniśmy wpływać na nią również drogą skrupulatnego obcowania z rodzicami. To bardzo wielkie i skomplikowane zadanie, ale nie widzę żadnego innego wyjścia, żadnej innej drogi, przyspieszającej proces potrzebnego nam przeistoczenia ludzi.

Zakładamy pole selekcyjne, aby tu nauczyć się metod wychowawczych na wybranym materiale i przy pomocy sił pedagogicznych odmiennej jakości. To ruch pionierów. Jesteśmy przekonani, że dzieci, nastrojone komunistycznie i chętnie wstępujące do ruchu pionierskiego, dadzą nam możliwość uczynienia ich jądrem oddziaływania na bliskich, na otaczające szkołę środowisko.

Powstaje pytanie, jakie mają panować stosunki pomiędzy światem pionierskim a szkolnym? Trzeba, żeby pedagog i przewodnik w pełni ufali sobie wzajemnie, trzeba ustalić metodę uważnej współpracy i w tym zetknięciu z komsomolcami nauczyciel musi się uczyć. Komsomoł — to nie jakieś tam izolowane powietrze,

ono pali i często wypala dużo wszelkiego plugastwa. Z szeregów Komsomołu przyjdą też ci nauczyciele, którzy będą kontynuatorami naszej sprawy.

[1928]