

WYKSZTAŁCENIE OGÓLNE  
A POSTULAT NAUCZANIA POLITECHNICZNEGO<sup>1)</sup>

I

Szkoła jest zjawiskiem historycznym. Od samego zarania (to znaczy od starożytnego państwa niewolniczego), poprzez wszystkie formacje dalsze dzieli ona losy społeczeństwa, spełnia zapotrzebowania społeczne, dyktowane przez klasy panujące, odbijając w ten sposób każdorazowo oblicze społeczeństwa. Dobór treści kształcenia w każdej epoce nie jest ani przypadkowy ani dowolny; można zawsze wskazać na jakieś zapotrzebowanie społeczne, którego pojawienie się określało każdorazową zmianę w szkole, w doborze jej treści kształcenia. Jeżeli np. ogromny konglomerat narodów Europy zachodniej i środkowej, romańskich, germańskich i częściowo słowiańskich, wyszedłszy dopiero tu i ówdzie ze wspólnoty rodowej, wytworzył stopniowo względnie jednolity średniowieczny system kształcenia, oparty na stopniu średnim i wyższym o język łaciński, to stało się to dzięki rozwinięciu się ustrojów feudalnych na ruinach dawnego państwa rzymskiego i stopniowej feudalizacji Europy środkowej.

Ideologia kościoła katolickiego i kler były jednym ze zrębów tej formacji. Trzeba pamiętać, że znaczna część ziemi należała do kleru świeckiego i zakonnego, a dygnitarze duchowni byli równocześnie potężnymi feudałami, przed którymi musiała nieraz ugiąć się władza świecka książąt i królów, a w każdym razie zmuszeni oni byli do zawierania nieustan-

---

1) Art. niniejszy jest fragmentem obszerniejszej pracy - nieco przekształconym i uzupełnionym - przedstawionej na posiedzeniu Wydz. Humanist. PAN w d. 15.XII.1953 r.

nych kompromisów z kościołem. Tylko dzięki temu język łaciński mógł zrobić ogromną karierę w kształceniu i w szkole, że był językiem liturgii, ksiąg kościelnych i środkiem porozumienia w obrębie kleru, kosmopolitycznego z zasady, mimo różnorodności pochodzenia narodowego. Tym się też tłumaczy, że każdorazowa próba reformacji, zrywająca z kosmopolityzmem i uniwersalizmem kościoła, wysuwała żądania narodowego języka w szkole i obrzędach w kościele.

Można ogólniej powiedzieć, że kształcenie ogólne było w ustrojach klasowych zawsze elitarne, jakkolwiek w różnych fazach rozwoju klasy społecznej, pełniło nieco odmienne funkcje. W czasach, gdy klasa społeczna przechodzi okres rewolucyjny, okres walki o władzę, treść kształcenia ogólnego, przyjęta przez szkołę, gra rolę o r ę ż a w w a l c e o emancypację ideologiczną; gdy zaś ta klasa osiąga zwycięstwo, kształcenie przez nią przyjęte pełnić zaczyna rolę o d z n a k i k l a s o w e j, względnie ozdoby. Tak np. walka Humanistów drugiej połowy XV wieku o odrodzenie czystego języka łacińskiego, takiego, jakim był w ustach powiedzmy, Cyserona, miała do pewnego stopnia ostrze antyfeudalne, ponieważ przeciwstawiała się swoistej, żargonowej łacinie średniowiecznych scholastyków; ale jednocześnie był w tym ruchu ukryty także moment reakcyjny, który wystąpił później w humanistycznej szkole XVII i XVIII w. Moment ten leżał w pogardzie dla wiedzy i kształcenia, wyrastających z techniki, z badania przyrody przez doświadczenie i eksperyment, a nie przez komentowanie Arystotelesa i Witruwiusza.

A był to moment niezmiernie ważny. Nie w szkołach gromadziło się nowe doświadczenie i wykuwały się zręby nowego poglądu na świat, lecz w niezliczonych warsztatach i pracowniach majstrów metalurgii, budownictwa, techniki okrętowej, przedziałnictwa i tkactwa, inżynierii wodnej, techniki wojennej. Podstawy nowych pojęć matematyki, fizyki i chemii rodziły się, gromadziły i przekazywały w środowiskach ludzi często niepiśmiennych, a w każdym razie "nie wykształconych" w sensie humanistycznym, czekając dopiero na uogólnienie ze strony naukowców nowego typu, Galileuszów, Huyghensów, Newtonów. Technika i doświadczenie rodziły nową naukę, nowy po-

gląd na świat, a nie tradycja szkół i nie kontemplacja. Ruch ten narastał już potężnie pod koniec średniowiecza w XIV i XV wieku, natrafiając na potężne opory jeszcze w pełni Odrodzenia, w XVI i XVII wieku.

Charakterystycznym przykładem sprzeczności pomiędzy kilkoma ówczesnie występującymi typami "wyszktałenia" jest wypadek Leonarda da Vinci. Dramat jego życia, jego osamotnienie, konflikty z otoczeniem "ludzi wyszktałconych", jego gorzkie poczucie "człowieka niewyszktałconego" (uomo senza lettere), jego nieopracowane do końca notaty i badania, brak jakichkolwiek starań o drukowanie prac - wpływały prawdopodobnie z tego źródła. Politycznie i towarzysko należał on do elity panującej, sfer dworskich, podczas gdy jego badania przeciwstawiały się temu, co było ówczesnie przyjęte jako nauka, jako wyszktałenie; w swoich badaniach więcej zawdzięczał temu, czego nauczył się w warsztatach odlewniczych Verrocchia, rozmowom z majstrami, cieślami, ślusarzami, hydraulikami, niż szkole i książkom; język łaciński znał bardzo słabo, po czterdziestce zabrał się dopiero do elementarnych ćwiczeń z gramatyki i słownictwa. A nawet w zakresie własnego języka używał gwary tokańskiej, pisząc ze słuchu, fonetycznie, dowolnie łącząc i rozdzielając wyrazy, co go oczywiście musiało kompromitować w oczach ludzi swej klasy. Urzeczony "nowem" pracował żarliwie i samotnie, prekursorsko, bez pomocy towarzystw naukowych i środowiska, formułując niekiedy z melancholią swoje "se tu sarai solo, tu sarai tutto tuo" (jeżeli będziesz sam, będziesz należał całkowicie do siebie...).

Karol Marks w "Tezach o Feuerbachu" wypowiedział szereg znamiennych dla tej sprawy zdań; przytoczymy dwa z nich:

"Kwestia, czy myśleniu ludzkiemu właściwa jest prawdziwość przedmiotowa, nie jest zagadnieniem teoretycznym, lecz kwestią praktyczną. W praktyce musi człowiek dowieść prawdziwości, tzn. rzeczywistości, potęgi, doczesności swego myślenia. Spór o rzeczywistość lub nierzeczywistość myślenia, odosobniają-

cego się od praktyki, jest zagadnieniem czysto scholastycznym". (Teza 2)

"Filozofowie jedynie różnymi sposobami objaśniali świat, chodzi jednak o to aby go zmienić" (Teza 11).

Sens zawarty w tezie ostatniej da się w pełni uchwycić mniej więcej tak: gdyby wiedza "tylko objaśniająca" (kontemplacyjna) mogła służyć jako podstawa do praktyki, to jest do "zmieniania świata", to nie byłoby przeciwieństwa pomiędzy nią a tą wiedzą, która jest potrzebna do zmieniania świata. Jeżeli Marks czyni to przeciwstawienie, to dlatego, że wiedza spekulatywna i kontemplacyjna ("odosobniająca się od praktyki") nie jest tą wiedzą, która jest konieczna do zmieniania świata. A więc próbom teorii kontemplacyjnych Marks przeciwstawia jakiś inny typ teorii. Możemy nazwać je "o p e r a t y w n y m i". Dla marksizmu są to teorie oparte na założeniach dialektycznego materializmu.

## II

W starożytności greckiej nie było zgodności w pojmowaniu wykształcenia ogólnego, przy czym, zgodnie z obserwacją Arystotelesa, byli obrońcy kilku poglądów. Podstawowym wykształceniem wolnego atenczyka było wykształcenie "muzyczne", dar Muz. Obejmowało ono zasadniczo naukę języka, muzykę i gimnastykę. Nauka języka nie ograniczała się do poznawania gramatycznej budowy języka i umiejętności używania jego form w różnych sytuacjach życiowych, publicznych, lecz obejmowała także te treści kultury narodowej, wspólne dla wszystkich Greków, które były wyrażone w tym języku, a więc poematy Homera i Hezjoda, później także pieśni Pindara; wiadomo, jakie znaczenie przypisywała tym utworom większość Greków. Przetrwały one jako niezastąpiona materia kształcenia przez cały okres hellenistyczny i weszły do aleksandryjskiego kanonu siedmiu sztuk wyzwolonych (artes liberales). Do

tego zasadniczego trzonu dodawano inne jeszcze gałęzie wiedzy, jak geografię i matematykę; w ten sposób tworzył się stopniowo encyklopedyczny krąg treści kształcących, stopniowo systematyzowany. Za czasów rzymskich istniały już prawdziwe encyklopedie. Zwyczaj ten przetrwał przez całe średniowiecze.

Sofiści wnieśli nowy pogląd na wartość i cel kształcenia, odbiegający od tradycji klasycznej. Przyjęli oni jako sprawdzian kształcenia to, co u ż y t e c z n e, w języku, w formach i sztuce przemawiania upatrując najużyteczniejszą część uprawy umysłowej.

Umiejętność obcowania za pomocą mowy, perswazji, sztuki przekonywania, prowadzenia dyskusji i sporu uważali (Georgias) za tak ważne odkrycie, że czynili z tej sztuki przedmiot zawodowego nauczania, za które pobierali honoraria. Istotnie, w warunkach ówczesnej demokracji, był to obok posiadania jeden z ważnych czynników mocy. Nie wszyscy sofisci zresztą byli tak jednostronnie zapatrzeni w erystykę, niektórzy usiłowali rozszerzyć kształcenie na zagadnienia naukowe, jednakże znowu pod kątem widzenia praktycznym (w stosunku do nauczania, polityki, prawa, ekonomii, moralności).

Pitagorejczycy i Platon weszli na inną drogę: uprawa nauk, przede wszystkim matematyki, (w specyficznym znaczeniu, jako nauki o powszechnym związku rzeczy) miała prowadzić do r o z w o j u s i ł d u c h o w y c h, wyzwalać z o g r a n i c z o n o ś c i "k o n d y c j i l u d z k i e j", być t e r a p e u t y k ą d u s z y, "dynamis therapeutike psyches", To są te cele, o których trzeźwy Arystoteles mówi jako o "czymś jeszcze dalej idącym" (w zestawieniu z kryteriami użyteczności i cnót obywatelskich).

Już w Grecji okresu klasycznego zarysowały się więc trzy koncepcje wykształcenia ogólnego: e n c y k l o p e d y c z n a, e w o l u c y j n a i t e c h n i c z n o - s p o ł e c z n a. Pierwsza wychodzi z założeń o bezwzględnej wartości treści kulturowych, druga z idei rozwoju, trzecia ze stosunku kształcenia do zapotrzebowania społecznego.

Podział ten z dużymi zmianami w treści rzeczowej i motywacji zachował swą aktualność do dziś.

a) Encyklopedyczne pojęcie wykształcenia ogólnego.

Im bardziej rozwija się ekonomiczna baza życia społecznego, im bogatsze są stosunki społeczne, im dalej postępuje podział pracy i zróżnicowanie typów społecznych, tym bardziej umysł ludzki jest stawiany wobec nowych zadań, tym więcej otrzymuje bodźców rozwojowych, tym więcej może i musi odkrywać nowych aspektów rzeczywistości.

W miarę tego wzbogacenia się obrazu świata, wzrastają i zadania kształcenia w sensie przekazywania dziedzictwa kulturowego nowym pokoleniom. Zadania te bierze na siebie w antycznym państwie niewolniczym klasa panująca, nie bez słuszności upatrując w posiadaniu wiedzy oręż zapewniający jej przewagę klasową. Państwo, ojczyzna, kultura narodowa - to ja, mówi o sobie ta klasa. Posiadanie jednolitego obrazu świata zobowiązuje ludzi wykształconych, obsługujących interes klasy panującej od strony ideologii. Stąd Arystoteles tak mocno podkreśla konieczność monopolu państwowego w zakresie kształcenia młodzieży, zlikwidowania różnorodności i dowolności indywidualnej na tym polu. Posłuchajmy: "skoro więc cel związku państwowego jeden jest dla wszystkich; to wychowanie musi być oczywiście jedno i to samo dla wszystkich staranie zaś o to powinno przypaść państwu, nie jednostkom, jak to się dzieje dzisiaj, gdzie każdy troszczy się o swoje dzieci, udzielając im nauk prywatnie i ucząc tego, co sam uważa za stosowne". (Polit. ks. Vr.1) Najwidoczniej za czasów Arystotelesa siła obyczaju i tradycji musiała okazywać się za słaba dla utrzymania jednolitości i stylu kształcenia.

Krąg wiedzy, stanowiący o granicach kształcenia (enkyklios paideia) nie był jeszcze zbyt wielki w stosunku do pojemności umysłowej jednostki, toteż kształcenie dąży do wyczerpywania tego kręgu. W czasach starożytnych musiano już jednak odczuwać wielostronność encyklopedyczną jako mającą także swoje ujemne strony. skoro już Heraklit zauważa: "wielowiedza nie kształci" a jakby w odpowiedzi na to pojawiają się poglądy broniące encyklopedycznego kształcenia przed zarzu-

tem mechanicznego kawałkowania umysłu, skoro Witruwiusz wy-  
powiada się w taki sposób: "ludzie pozbawieni doświadczenia  
będą się dziwić może, że natura ludzka potrafi znieść wyucza-  
nie tak wielkiej liczby nauk. Jeżeli jednak wezmą pod uwagę,  
że wszystkie dyscypliny wchodzą z sobą w rzeczowe stosunki  
i związki, będzie im łatwiej to przyjąć. Encyklopedyczne  
bowiem wykształcenie jest niby ciało, składające się z wielu  
części". (I,1,12). Z drugiej strony popęd do wiedzy wielo-  
stronnej jest człowiekowi wrodzony.

Encyklopedyczne dążności pojawiają się raz jeszcze w  
XVII wieku. Reprezentują je Leibnitz, Komeński i wielu in-  
nych. *P a n s o f i a* Komeńskiego jest próbą stworzenia  
takiego encyklopedycznego wykształcenia na najwyższym stop-  
niu; podobnie jak *O r b i s p i c t u s* i *J a n u a*  
*L i n g u a r u m r e s e r a t a* były prawdziwymi ency-  
klopediami na stopniu szkoły podstawowej.

Późniejszy rozwój nauk uczynił wykształcenie encyklope-  
dyczne pod wielu względami trudnym, jeśli nie wręcz niemożli-  
wym.

Treści kształcenia nie można już dziś czynić odbiciem choć-  
by skrótowym, wszystkich gałęzi wiedzy. Nawet najwyżej wykształ-  
cony człowiek nie może już opanować, nawet pobieżnie, wszy-  
stkich dziedzin, poza swoją specjalnością i mógłby z powodze-  
niem przerobić program jakiejś nieistniejącej "szkoły pod-  
stawowej dla dorosłych z wyższym wykształceniem", gdyby mu  
tej szkoły nie zastępowała lektura miesięczników popularyzu-  
jących polimatję, w rodzaju "Problemów". Nie tylko to -  
współczesny człowiek nauki często nie jest w stanie w równym  
stopniu opanować wszystkich działów swej własnej nauki.

Przed szkołą ogólnokształcącą, podstawową, średnią i wyż-  
szą stoi dziś nowe i niełatwe zadanie - wyboru treści kształ-  
cenia i przyjęcia jakichś uzasadnionych kryteriów tego doboru.

b) W y k s z t a ł c e n i e j a k o w s p ó ł-  
c z y n n i k "r o z w o j u n a t u r a l n e g o"  
(naturalistyczne pojęcie wyksz. ogólnego)

Marmur jest neutralny wobec młotka rzeźbiarza i wobec for-  
my, jaką ten pragnie mu nadać. Pozwala się obrabiać we wszy-

stkich kierunkach. Ale organizm nie jest taką obojętną materią i nie każdej próbie nadania mu kształtu ulega. Reaguje on cierpieniem, oporem, zapominaniem na to co ~~nie leży~~ w jego "planie rozwojowym". Dlatego należy zwrócić uwagę przy procesie kształcenia w pierwszym rzędzie nie na dowolny dobór treści, lecz na prawidłowość i zapotrzebowania samorzutnie się odbywającego procesu rozwoju. Na pierwszy plan występuje tu autonomiczny naturalny proces rozwoju istoty żyjącej. Taką jest myśl zasadnicza, która legła u podstaw kierunku, którym mamy się zająć obecnie.

Na pojęciu rozwoju zaciążyły bardzo stare, idealistyczne koncepcje, przede wszystkim nauka Platona o ideach. Platon, w walce z filozofią Demokryta przeczył, jakoby źródło poznania leżało we wrażeniach; wszelki byt ma podstawę duchową i dlatego może być uchwytny tylko na drodze intelektualnego aktu p o z n a n i a i s t o t n o ś c i. Rzeczy, których znajomość dają nam wrażenia są niedoskonałymi, zmiennymi obrazami idei. Idea jest kompletnym, doskonałym prawzorem rzeczy. Platon pomieszał dwa układy stosunków:

- 1) postrzeżenia konkretne - pojęcie ogólne (rodzajowe) i
- 2) rzecz i coś, co odpowiadałoby w płaszczyźnie bytu pojęciu ogólnemu, coś co nazwał ideą, prawzorem rzeczy istniejącym obiektywnie.

Platon przeniósł schemat logiczny na byt - pomieszał postrzeżenie z rzeczą, a pojęciu ogólnemu nadał byt samodzielny, tworząc w ten sposób jakby rozumną nadbudowę (logos), ponad rzeczywistością zmysłową. W zastosowaniu do człowieka filozofia platońska i jej spadkobiercy - neoplatonizm i chrześcijaństwo - wydała paradoksalne rezultaty. Istnieje oto człowiek konkretny, ten i ów, ale ponad ich różnorodnością, istnieje prawzór - idea; jest nią jakieś absolutne niezmienne, uniwersalne człowieczeństwo. Poznać je możemy nie na drodze empirycznego badania konkretnych ludzi, lecz na drodze noumenalnych poglądów, istniejących w duszy ludzkiej, a stanowiących jak gdyby osad wspomnień z uczestnictwa duszy w świecie idei. W nauce o upadku człowieka, o jego "synostwie bożym", mamy do czynienia z echami platońskiej nau-



ki o ideach, przetworzonymi na obrazowe mity, przesycane etycznymi pojęciami grzechu i odkupienia.

Arystoteles odrzucił myśl o ideach, hipostazach pojęć ogólnych, w sensie ich obiektywnego bytu ponad i poza światem rzeczy ale zatrzymał ją jako coś tkwiącego w rzeczach samych, jako ich normę. Dla każdej istoty, dla każdego rodzaju, przyjmował istnienie doskonałości, ku której ten byt zmierza. Tę wewnętrzną zasadę formującą nazwał on *e n t e l e c h i a*. Koncepcja ta zaciążyła na długie wieki nad pojęciem rozwoju. Jeszcze dziś mówi się w filozofii i psychologii burżuazyjnej o rozwoju jako procesie różnicowania i wzrostu, kierowanym przez *w e w n ę t r z n ą z a s a d ę k s z t a ł t u*. Nauka ta, połączona z teorią o dziedziczności (genetyka) wydała obraz rozwoju fizyczno-psychicznego jako szeregu prawidłowych przemian, w których ujawnia się kolejno suma zawiązków, dyspozycji wrodzonych: jest to więc proces autonomiczny i spontaniczny w pierwszym rzędzie, warunkowany przez okoliczności zewnętrzne - w drugim rzędzie.

Rozwijający się z owej "zasady kształtującej" organizm tworzy sobie swoją *b i o s f e r ę*, tj. przyjmuje tylko te oddziaływania, które natura z góry wyznaczyła mu jako bodźce. Reszta oddziaływań są zdarzeniami mechanicznymi, które organizm toleruje, lub które go niszczą. Norma, entelechia, kieruje więc rozwojem i biosferą.

Jak te koncepcje odbijały się na teorii kształcenia?

Ewolucyjną podstawę przyjmuje Herder, twórca humanizmu w pedagogice. Posłuchajmy jego sformułowań: "dlaczego stwórca dał młodości, człowieczej młodości zwłaszcza, tę żwawość, ten czynny niepokój, te ukierunkowane dążenia i ich siostre, nienasyconą ciekawość? Nie w żadnym innym celu, jak w tym, by ludzkość była ćwiczona, we wszystkich swych siłach ćwiczona". "Swoich myśli nie może mi wpoić żaden nauczyciel, moje natomiast może kształcić i powinien". W każdym powinien być całkowity człowiekukształtowany, ażeby tym samym każdy stał się człowiekiem.

Cel kształcenia - wykształcić człowieczeństwo (Humanität), ale to człowieczeństwo Herder pojmuje całkowicie po platońsku: jest to idea rodzajowa ludzi, założona w każdym z nas w pos-

taci dyspozycji wrodzonych, które jednak muszą być obudzone i rozwinięte przez ćwiczenia, tj. przez styczność z bodźcami. Nie przynosimy jej na świat w postaci gotowej, ale musi ona być normą naszych dążeń. "Pierwiastek boski w rodzie ludzkim - to właśnie kształcenie ku człowieczeństwu". Zarówno rozwój pojedynczej jednostki, jak i historia całej ludzkości są dla Herdera obrazem tego procesu ujawniania się na zewnątrz, realizowania się, wewnętrznej zasady formującej, entelechii.

W ostatnich czasach Kerschensteiner sformułował, nawiązując do Sprangera i Diltheya tzw. podstawowy aksjomat kształcenia. Pozornie wyglądał on na empiryczną zdobycz dydaktyki. Co mówi to "prawo odpowiedniości"? Każdy może przyswoić sobie tylko te treści kształceniowe, które odpowiadają jego strukturze duchowej. Mamy tu więc ideę rozwoju jako procesu autonomicznego i samorzutnego, zachowującego się wyborczo wobec świata otaczającego, uzupełnioną przez Sprangerowską myśl o istnieniu pewnej określonej liczby typów struktur psychicznych, którym odpowiada ta sama ilość obiektywnych procesów społecznych: działalność ekonomiczna, poznawcza, estetyczna, religijna itp.

W pedagogice i psychologii burżuazyjnej utrzymało się do ostatnich czasów to pojęcie rozwoju, jako procesu samorzutnego, na który nakłada się jak gdyby zewnątrz środowisko, pojmowana jako układ specyficznych bodźców. Takie pojmowanie rozwoju widzimy przede wszystkim w biologii burżuazyjnej, u Weismanna i w całej genetyce.

W ten sposób nastąpił cały łańcuch wypaczeń: pedagogika zniekształcona przez psychologizm, pomniejszona lub sprowadzona niemal do bezsilności rola nauczyciela i wychowania; psychologia spaczona przez fatalistyczne koncepcje biologii. Rezultat i cel: utrwalenie obrazu społeczności jako konglomeratu niezmiennych struktur psycho-fizycznych, naturalizm w naukach społecznych, świadomość człowieka - sprowadzona do roli biernego instrumentu, rejestrującego zjawiska społeczne, pozbawione znaczenia jako czynnika przekształcającego; w filozofii - teorie typu spekulatywnego czysto opisowe i neutralne wobec bytu, których klasycznym przykładem jest

husserlizm, a jedynym wyjściem praktycznym: e g z y s t e n -  
c j o n a l i z m.

Wykształcenie ogólne w teorii i praktyce burżuazyjnej by-  
ły stale w y p a c z a n e, z a r ó w n o p o d  
w z g l ę d e m t r e ś c i j a k i m e t o d,  
j a k w r e s z c i e t e o r i i, p r z e z p r z e -  
c i w i e ń s t w a k l a s o w e, p r z e z n a g i n a n i e d o  
potrzeb ustroju opartego na wyzysku pracy. Żaden z celów  
oficjalnie wysuwanych przez pedagogikę, głoszonych przez wy-  
bitnych pisarzy pedagogicznych, nie mógł być realizowany wsku-  
tek wewnętrznej sprzeczności, jaką zawierał. Cóż znaczy ha-  
sło "wychowanie do człowieczeństwa nawet najniżej stojących  
warstw", jak głosił Pestalozzi, gdy jednocześnie odmawiano  
tym warstwom ekonomicznej podstawy do tego, gdy szkoła lu-  
dowa miała za zadania wychowywać posłusznych i cierpliwych  
niewolników, a nie wszechstronnie rozwiniętych ludzi.

Cała praktyka ówczesna prowadziła przecież do tępienia,  
do ograniczania dążeń kulturalnych proletariatu, ponieważ  
przemysł potrzebował taniej rezerwy rąk roboczych. Co zna-  
czyło hasło "szkoła dla życia": puste, dopóki nie zostało  
wyraźnie powiedziane o jaką treść życia chodzi i dla kogo?  
Jak takie wielkie słowa wyglądały w zastosowaniu, w prakty-  
ce, o tym mówi Lenin na przykładzie projektu Jużakowa re-  
formy gimnazjów.

Projekt ten, pozornie nawiązujący do zasady Marksa łą-  
czenia nauczania z pracą produkcyjną, w konkretnym rozwinię-  
ciu był tylko "drobnomieszczańską utopią", błęgunowo odległą  
od zasady Marksa i wypaczającą ją. Lenin nazywa go wprost  
"pańszczyźnianą utopią".

Cały ten łańcuch przekreślony zostaje przez d i a l e k -  
t y k ę m a t e r i a l i s t y c z n ą i j e j p o -  
c h o d n e w o b r ę b i e n a u k s p e c j a l -  
n y c h: materializm historyczny w naukach społecznych,  
miczurinowską postać nauki o zmienności przyrody, naukę  
Pawłowa o wyższych czynnościach nerwowych. W ten sposób w  
oczach naszych powstaje nowa nadbudowa w obrębie nauk i wy-  
chowania odpowiadająca zmienionej bazie społecznej.

c) Wykształcenie ogólne jako funkcja zapotrzebowania społecznego, politechniczne zadania nauczania i kształcenia.

Kryterium zapotrzebowania społecznego usunięte w cień przez naturalistyczne koncepcje, scharakteryzowane poprzednio, a dominujące w pedagogice XIX wieku, spotykało się ze sprzeciwem głównie dlatego, że wymogi życia społecznego były traktowane jako czynnik zewnętrzny, obcy w pewnym sensie rozwojowi naturalnemu. Rousseau uważał wychowanie obywatelskie, państwowe, zawodowe itd. za coś narzuconego swobodnemu rozwojowi społeczeństwa; ostateczne konsekwencje tego poglądu wyciągnął Tęłstoj. Jeden i drugi mieli na względzie państwa swego czasu, przeciw którym właściwie obracała się ich negacja. Jak zwykle w tych wypadkach ich negacja konkretna została uogólniona w stosunku do każdego wychowania i tu leżał błąd.

Życie społeczne nie tylko nie ogranicza swobodnego rozwoju, ale przeciwnie, w pewnych okolicznościach w a r u n k u j e ten rozwój. Zaszczepianie korzystnych odruchów warunkowych, nie tylko nie ogranicza wyższej działalności nerwowej, ale umożliwia a nawet tworzy jej dalszy rozwój. Wychowanie przestaje być złem koniecznym, staje się siłą rozwojową, współczynnikiem rozwoju. Ze strony psychologicznej nie ma przeto obawy sprzeczności z programem kształcenia, dobranym z punktu widzenia zapotrzebowania społecznego. Sprzeczność ta zachodzi tylko w wypadku idealistycznego pojmowania rozwoju.

Od czego zależy zmienność procesu wychowania i kształcenia? Od trzech rodzajów przyczyn:

- 1) od zmian w technice produkcji;
- 2) od zmian w zakresie stosunków społecznych w zależności od pierwszego, np. dobór populacji szkolnej;
- 3) od zmian w samych dyscyplinach naukowych.

Rewolucja socjalistyczna przynosi zmiany we wszystkich tych punktach. Dlatego też i wychowanie, jako funkcjonalnie zależne od nich, podlega daleko idącym przeobrażeniom.

W doborze przedmiotów wchodzących w zakres wykształcenia ogólnego w pewnym sensie należy utrzymać zasadę encyklopedyczną, jednakże nie w sensie oderwanej wartości nauk i wielostronności ciekawości. Człowiek współczesny musi orientować się w wielu sprawach, jednak nie w sensie wielowiedzy; jego wykształcenie ogólne musi być propedeutyczne, przygotowujące do wykształcenia specjalnego. Przedwczesna bowiem specjalizacja prowadzi do ciasnego praktycyzmu. Jest dla mnie rzeczą wątpliwą, czy zbyt daleko idące rozdrobnienie wykształcenia na politechnikach prowadzi do celu. Wydaje mi się, że specjalizacja powinna następować raczej w toku uprawianego zawodu, wykształcenie ogólne na politechnikach i in. szkołach wyższych, powinno uzdalniać do tego właśnie specjalizowania się samodzielnego w zawodzie. Wykształcenie jest to ten zasób nabytków umysłowych (wiedzy, umiejętności, nawyków i cech charakterystycznych), który rozszerza sferę obcowania człowieka z rzeczywistością, rozszerza horyzont jego działania i rozumienia świata, pozwala mu wejść w styczność umysłową z coraz większym zakresem faktów, umożliwia intelektualne posiadanie świata w coraz szerszych rozmiarach.

Człowiek bardziej wykształcony ogólnie jest to człowiek myślący prawidłowiej, wiedzący więcej, umiejący czynić wybór między tym co wiedzieć trzeba, a tym czego można zaniechać, trzymający się zasady jedności teorii i praktyki, to jest traktujący poznanie nie jako wartość absolutną, lecz jako czynnik działania, czynnik pogłębiający i rozszerzający granice jego roli życiowej w społeczności.

W procesie kształcenia trzeba odróżnić dwa stadia: stadium propedeutyczne, przygotowawcze, które winna zrealizować szkoła ogólnokształcąca, w miarę możliwości jedna dla wszystkich członków społeczeństwa socjalistycznego - oraz, stadium dalsze, poprzez specjalizację i zawód, stadium będące wynikiem samokształcenia w ciągu całego okresu samodzielności życiowej. Na tym drugim szczeblu zanika przeciwieństwo między wykształceniem ogólnym a specjalnym, ogóln-

nym a zawodowym. Lekarz, który po ukończeniu studiów i naby-  
ciu pewnej praktyki poprzestaje na tym i nie pogłębia wciąż  
dalej zarówno swego uzdolnienia zawodowego jak i tych ogól-  
nych, powiedzmy nawet filozoficznych, podstaw medycyny, sta-  
cza się powoli do czystego praktycyzmu i przestaje się róż-  
nić od felczera. Pomiędzy wykształceniem ogólnym a specjali-  
zacją w toku wykonywania zawodu nie musi więc zachodzić  
sprzeczność; może ona zachodzić wtedy, gdy propedeutyczne wy-  
kształcenie ogólne zbyt wcześnie ustąpiło specjalizacji i uza-  
wodowienia, . gdy nie dało dostatecznych podstaw naukowych  
dla późniejszej specjalizacji. Jeżeli natomiast te podstawy  
dało, to wykonywanie zawodu i specjalizacja prowadzić będzie  
do pogłębionej i wyższej postaci wykształcenia ogólnego.

### III

Gdybyśmy jednak chcieli wskazać na najważniejszą zmianę,  
jaka musi zajść w kształceniu socjalistycznym w związku z  
przeobrażeniem bazy ekonomicznej, to będzie nią niewątpli-  
wie kształcenie i nauczanie p o l i t e c h n i c z n e.  
Stanowi ono o zlikwidowaniu wielowiekowego przeciwieństwa  
między pracą fizyczną a umysłową. Antynomia ta powstała wraz  
z narodzinami państwa jako narzędzia walki klasowej, narzę-  
dzia wyzysku klasy panującej i siłą rzeczy musi zniknąć z  
chwilą zlikwidowania państwa tego typu. W okresie dyktatury  
proletariatu państwo przestaje być narzędziem wyzysku, a sta-  
je się jego przeciwieństwem - orężem proletariatu w kierun-  
ku zniesienia wyzysku, a w dalszej perspektywie zniesienia  
państwa klasowego w ogóle.

W tych nowych warunkach warstwa ludzi wykształconych  
przestaje obsługiwać ideologicznie klasę panującą, straci  
więc swą dotychczasową rolę. W okresie przejściowym do komu-  
nizmu dotychczasowa inteligencja ulega rozwarstwieniu na  
tych, którzy przyłączają się do rewolucji, na tych, którzy  
zajmować będą stanowiska wyczekujące i na tych, którzy wy-  
rażnie stają we wrogiej postawie wobec rewolucji. Warstwa  
inteligencji jako wyraz przeciwieństwa pomiędzy wykształce-  
niem a pracą fizyczną zniknie z chwilą gdy klasa robotnicza

podniesie się kulturalnie i technicznie na poziom pracy inżynieryjno-technicznej (Stalin).

Partia komunistyczna stawia sobie zadanie uczynić z wszystkich chłopów i robotników ludzi wykształconych. W wyniku olbrzymiego wysiłku państwa w kierunku wychowania i wykształcenia mas, podniesienia ich politycznej aktywności, popierania działalności wynalazczej i racjonalizatorskiej robotników, krąg ludzi wykształconych i zarazem pracujących w produkcji będzie coraz bardziej się rozszerzał; będą oni jednak żywym wcieleniem zasady jedności kształcenia ogólnego i pracy fizycznej, a nie jego przeciwieństwa.

Marks i Engels postawili i rozwiązali zasadę połączenia w nowym społeczeństwie pracy fizycznej z umysłową; postulat ten oznacza likwidację wielowiekowej sprzeczności klasowej między nimi. W tym hasle mieści się zapowiedź j e d n e g o z n a j w i ę k s z y c h p r z e w r o t ó w j a k i e z n a h i s t o r i a. Toteż słusznie można je nazwać "Wielką Zasadą".

Sam postulat, formalnie biorąc, nie jest nowy i wypowiediany był przez utopistów, zasadnicza różnica polega jednak na prawdziwie naukowej analizie warunków społecznych, w jakich postulat ten przestaje być oderwanym postulatem "ludzi dobrej woli" łączy się z diagnozą i prognozą rzeczywistych przemian społecznych, a więc powstaje na gruncie p o j ę c i a o b i e k t y w n e g o p r a w a społecznego rozwoju; z drugiej zaś strony przestaje być indywidualną myślą oderwanej od podłoża społecznego jednostki, a wchodzi w p r a k t y k ę rewolucyjną mas. Zmieniając ten charakter, postulat Marksa-Engelsa staje się istotnie czymś zupełnie nowym.

Myśl o kształceniu politechnicznym powstała u Marksa nie sama lecz w kręgu kilku innych; wiąże się ona mianowicie z pojęciem politechnizmu i przenośności pracy robotnika w wielkim przemyśle, zasadą powiązania k s z t a ł c e n i a z pracą p r o d u k c y j n ą młodzieży i wreszcie z ideałem w s z e c h s t r o n n e g o r o z w o j u c z ł o w i e k a; dodać tu także należy przeświadczenie

o wysokiej wartości kształcenia  
ogólnego przy jednoczesnym negatywnym ustosunkowa-  
niu do wszelkiej przedwcześniejszej specja-  
lizacji i profesjonalizacji.

Marks odróżniał bardzo wyraźnie kształcenie politechnicz-  
ne od techniczno-zawodowego, zaliczając pierwsze raczej do  
kształcenia ogólnego, w tym, co jest w nim podbudową, przy-  
gotowaniem do kształcenia zawodowego, przez pozostałe ele-  
menty kształcenia ogólnego (tj. poza politechnicznym) rozu-  
miejąc te treści, które prowadzą do wychowania w zakresie  
cech woli i charakteru, świadomości moralnej i estetycznej,  
opanowaniu mowy i jej kultury, wyrobienia myślenia naukowe-  
go, słowem wszystkiego tego co czyni z człowieka k o m u-  
n i s t ę, bez względu na to jakiemu z a w o d o w i  
się poświęci, względnie jakim kolejno funkcjom produkcyj-  
nym będzie się oddawał.

Marks i Engels dali w tym kierunku potężną sugestię, for-  
mułując samą zasadę, ale nie rozwijając jej dalej w jakiś  
system pedagogiczny, obowiązujący dla przyszłego państwa  
socjalistycznego, a tym bardziej dla stadium pełnej realiza-  
cji komunizmu. Nie można się temu dziwić, ani tym bardziej  
czynić im z tego zarzutu, jak to niedawno jeszcze czyniono,  
ponieważ brakowało im w tamtych czasach przesłanek, które  
realizuje dopiero praktyka rewolucyjna zwycięskiego prole-  
tariatu; mieli przed sobą wzory sporadycznej rewolucji - ale  
nie mieli jeszcze przed oczami państwa, w którym zwycięska  
klasa robotnicza w sposób trwały realizowała postulaty komu-  
nizmu. Ci z następców Marks'a, jak Debel, którzy usiłowali  
uszczegółowić przyszłościową wizję programu wychowania w  
społeczności komunistycznej, nie wyszli w gruncie rzeczy  
wiele poza to, co nakreślił Marks i Engels. Państwo, które  
urzeczywistniła u siebie warunki realizacji teorii w toku  
praktyki rewolucyjnej, a więc te jedyne warunki, w których  
teoria rozwinąć się może c a ł k o w i c i e bez obawy  
popadnięcia w teoretyzowanie, powstało dopiero w postaci Związ-  
ku Radzieckiego, jako pierwszego w historii państwa tego ty-  
pu. Za istotnych więc następców Marks'a i kontynuatorów ich  
teorii podstawowych również i w dziedzinie wychowania, a co



za tym idzie i kształcenia politechnicznego, należy uważać twórców i działaczy tego państwa, Lenina i Stalina, jako tych, którzy pracowali na gigantycznym skomplikowanym warsztacie pod naciskiem jego potrzeb i pod jego kontrolą.

Sądzę, że nie będzie nie celowym, jeżeli na tym miejscu powrócimy do ich wypowiedzi, rozpoczynając od samego Marksa.

A więc przede wszystkim politechnizm jako prawo społeczne i zarazem norma praktyczna.

Marxs stwierdza:

Kapitalistyczna forma wielkiego przemysłu - przekształca robotnika w "obdarzoną samowiedzą przynależność do maszyny cząstkowej" (Kap. I, 523).

Rzemiosło i manufaktura, podporządkując wytwórcę poszczególnej gałęzi przemysłu produkcji - rozbijają "pierwotną wielostronność jego zajęcia" (524).

"Istota wielkiego przemysłu wymaga zatem z m i a n w p r a c y, płynności funkcji i wszechstronnej przenośności robotnika" (526).

Marxs daje zatem do zrozumienia, że już w samej wielko-przemysłowej produkcji w jej kapitalistycznym okresie k i e ł k u j e z a r o d e k p r z y s z ł e g o p o l i t e c h n i z m u - przenośności robotnika i konieczności przygotowania go do wielostronnej i zmiennej działalności.

. "Jeżeli zmienność pracy dotychczas działa tylko jako prze-  
możne prawo przyrody i toruje sobie drogę z ślepo niszczącą  
siłą prawa przyrody, napotykającego wszędzie przeszkody, to  
sam wielki przemysł przez swe katastrofy czyni sprawą życia  
i śmierci u z n a n i e z m i e n n o ś c i p r a c  
a więc możliwie najszerszej wielostronności robotników, za  
o g ó l n o - s p o ł e c z n e p r a w o p r o d u k -  
c j i, co wymaga przystosowania stosunków do normalnego urze-  
czywistnienia się tego prawa" (527, podkreślenia moje).

Marxs przewiduje "... zastąpienie jednostki cząstkowej  
dźwigającej cząstkową czynność społeczną - jednostką wielo-  
stronnie rozwiniętą, dla której różne funkcje społeczne są  
jej kolejno po sobie następującymi sposobami działalności  
życiowej" (527).

Należy dodać, że zastąpienie "maszyn cząstkowych", o których mówił Marks, dzisiejszymi agregatami, wykonywującymi automatycznie szereg czynności, dawniej rozłożonych na maszyny cząstkowe, nie podważa w niczym zasady politechnizmu. Obsługa bowiem takiej maszyny wymaga tym bardziej człowieka **w i e l o s t r o n n i e** przygotowanego.

Przejdźmy do drugiej z kolei myśli o zniesieniu przeciwieństwa pomiędzy pracą fizyczną a umysłową. Jest to ciekawa "Wielka Zasada" którą Marks formułuje tak:

"W s y s t e m i e f a b r y c z n y m jak to Robert Owen wykazał szczegółowo, kiełkuje zarodek **w y c h o w a n i a p r z y s z ł o ś c i** łączącego dla **w s z y s t k i c h** dzieci powyżej pewnego wieku **p r a c ę p r o d u k c y j n ą** z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodę zwiększania produkcji społecznej, lecz jako jedyną metodę wytwarzania wszechstronnie rozwiniętych ludzi" (522).

W tych oto prostych słowach sformułowana została praca nowego człowieka. Pełna realizacja tego prawa nie może nastąpić z dnia na dzień. Liczne przeszkody i hamulce powstaną na jej drodze. Za dni Lenina było to wyniszczenie powojenne kraju; w dalszym ciągu okrażenie kapitalistyczne i konieczność uwzględnienia tej sytuacji; walka klasowa z przeżytkami świadomości burżuazyjnej w obrębie społeczeństwa; olbrzymie koszty, jakie będą związane z prawdziwą politechnizacją; konieczność zachowania systemu lekcyjno-klasowego w imię systematyczności nauki itp. Całkowite przewyciężenie sprzeczności pomiędzy kształceniem a pracą produkcyjną będzie mogło być urzeczywistnione dopiero w drugim okresie komunizmu, kiedy produkcja środków materialnych i narastanie kultury mas będą już stały na bardzo wysokim poziomie.

• teraz trzecia zasada. "**w i e l o s t r o n n y r o z w ó j c z ł o w i e k a** jako norma **h u m a n i z m u s o c j a l i s t y c z n e g o**. Marks i Engels podkreślają w wielu miejscach, że wysunięta przez nich koncepcja powiązania kształcenia i pracy produkcyjnej, uzasadniona jako obiektywna prawo społeczne produkcji, nie ma wyłącznie charakteru konieczności rozwojowej, obojętnej na to, jakie będą jej skutki dla człowieka samego, dla jego pragnienia szczęś-

cia, ale właśnie będzie miała błogosławione skutki dla niego, przez stworzenie mu warunków wszechstronnego rozwoju. Jest to głęboko słuszne. Rozbicie bowiem wychowania na wychowanie dla panów i wychowanie na pokornych i cierpliwych niewolników nie jest w gruncie rzeczy korzystne - z różnych względów - ani dla jednych ani dla drugich: kaleczy ono rozwój umysłowy i psuje charakter. Jest to więc motyw prawdziwego, nie obłudnego humanizmu i słusznie mówi o nim Marks jako o "źródle prawdziwie ludzkiego rozwoju".

A teraz zasada kształcenia politechnicznego jako ogólnego<sup>1)</sup>. Marks wyraźnie odróżnia kształcenie politechniczne (technologiczne) od zawodowo-technicznego. Traktuje on wykształcenie politechniczne jako propedeutyczne, przygotowawcze w stosunku do mającego być wykonanym zawodu. Musi ono dać uczniowi horyzont technologiczny, tj. umysłowe ogarnięcie całości produkcji i wzajemnego powiązania jej części. Musi ono być na tyle wielostronne, ażeby dawało możliwość zmiany zawodu w obrębie grupy dostatecznie pokrewnej. Posłuchajmy Marksa:

"Zasada wielkiego przemysłu, aby każdy proces produkcji rozpatrywany sam w sobie i zrazu bez związku z wykonującą go dłońią ludzką, rozłożyć na stanowiące go czynniki - zasada ta stworzyła zupełnie nowoczesną naukę technologii. Różnorodne, na pozór nie powiązane ze sobą i skostniałe postacie społecznego procesu produkcji zostały świadomie sprowadzone do planowego zastosowania nauk przyrodniczych, systematycznie zróżnicowanego w zależności od zamierzonego efektu użytkowego. Technologia wykryła również owe nieliczne główne formy zasadnicze ruchu, w których siłą rzeczy odbywa się wszelka działalność wytwórcza ciała ludzkiego, pomimo całej różnorodności stosowanych narzędzi; podobnie mechanika, pomimo największej złożoności maszyn, nie ukrywa, że polegają one na stale powtarzanym stosowaniu prostych układów sił mechanicznych". (525).

"Chociaż ustawodawstwo fabryczne z trudem wymogło na kapitale (mowa o stosunkach w Anglii w połowie XIX w.) tylko

---

1) W sensie "powszechności".

to pierwsze, nikłe ustępstwo, że nauka początkowa została powiązana z pracą fabryczną, nie ulega wątpliwości, że po nieochybnym zdobyciu władzy politycznej przez klasę robotniczą, również nauka technologii, teoretyczna i praktyczna zdobędzie sobie miejsce w szkołach robotniczych" (527).

W ustępie tym jest mowa o "nauce technologii". Istnieje dotąd w pedagogice radzieckiej spór, czy taki przedmiot można wprowadzić, jako osobny, do szkoły ogólnokształcącej, w myśl postulatu politechnizacji kształcenia, czy też politechnizację przeprowadzić na różnych innych drogach, biorąc pod uwagę nie dość jasny charakter takiego przedmiotu. Nie czuję się jako pedagog, upoważniony do zabierania głosu na temat możliwości naukowości i celowości takiego przedmiotu; według mego zdania autorytatywny głos mogliby mieć tylko planiści, znawcy pięciolatek, inżynierowie, technologowie. Jeżeli mam zabrać głos, mimo że nie czuję się znawcą w tej sprawie, to istnienie przedmiotu (czy przedmiotów) o jakim mówi Marks, zbierającego w jedno główne podstawy produkcji i związki pomiędzy jej działaniami, wydaje się możliwe. Przypominam sobie, że sam kiedyś pasjonowałem się do takich prac, jak "Histoire du Travail" i Espinasa "Origines de la technologie". Jeżeli te książki i podobne im, dotychczas napisane, są złe, niejasne czy nie-marksistowskie, to czemu drogą konkursu nie uzyskać lepszych? Sam temat, a zwłaszcza historia pracy (historia narzędzi pracy, historia organizacji pracy) wydaje mi się fascynujący, dla młodzieży w wieku szkoły średniej dostępny i ciekawy. Ale to tylko uwaga niefachowca. Pozostają nam w każdym razie jeszcze inne drogi.

Ponieważ ujęcie tych zagadnień u Engelsa nie różni się zasadniczo od klasycznych wypowiedzi Marksa, przeto omawiać go osobno nie będę. (Porównaj interesujący ustęp dotyczący naszego przedmiotu w "Zasadach Komunizmu" Engelsa, str. 38-39, wyd. pol.).<sup>1)</sup>

---

1) Engels; "wspólnie przez całe społeczeństwo uprawiana produkcja i wpływający stąd nowy rodzaj wytwórczości wyma-

Przejdę natomiast do leninowskiego ujęcia kształcenia politechnicznego.

Lenin akceptuje bez zastrzeżeń powyżej przytoczone tezy. "Urzeczywistnienie związku kształcenia zawodowego dla osób powyżej lat 15 z ogólnymi politechnicznymi wiadomościami" jest obowiązujące, w miarę najmniejszych możliwości po temu bezwarunkowo i na każdym miejscu" (212)<sup>1)</sup>.

Partia zasadniczo przyjęła wiek 17 lat jako datę przejścia od kształcenia ogólnego do zawodowego, lecz w warunkach konieczności jak najszybszej odbudowy kraju, zniszczonego przez wojnę, wiek ten obniżono do 15-tu.

Uzasadnienie brzmi: "17 lat to minimalny wiek w ciągu którego możemy przygotować człowieka jak: obywatela i komunistę (213). Program partii mówi w § 1 o politechnicznym kształceniu do lat 17; w § 8 o zawodowym kształceniu od lat 17 wzwyż, w związku z ogólnymi wiadomościami politechnicznymi Lenin nazywa obydwie postanowienia zupełnie jasnymi.

Z drugiej strony Lenin w uwagach do tezy N. Krupskiej wyraźnie rozgranicza pojęcia minimum wykształcenia ogólnego

---

gać będzie zgoda innych ludzi i stworzy ich. Wspólna produkcja nie może być dziełem ludzi, z których każdy, jak to dziś bywa, podporządkowany jest jednej gałęzi produkcji, przykuty do niej i wyciskany przez nią, ludzi z których każdy rozwija tylko jedną ze swoich zdolności kosztem wszystkich innych, zna tylko jedną dziedzinę albo też odgałęzienie jakiejś dziedziny w całokształcie produkcji. Już i dzisiejszy przemysł coraz mniej potrzebuje takich ludzi. Przemysł prowadzony i planowany przez całe społeczeństwo musi mieć tym bardziej ludzi o wszechstronnie rozwiniętych zdolnościach, którzy potrafią objąć całokształt produkcji. Podważony już obecnie przez maszynę podział pracy, który z jednego czyni chłopca, z drugiego szewca, z trzeciego fabrykanta, z czwartego spekulanta giełdowego, zaniknie całkowicie. Wychowanie pozwoli młodym ludziom opanować szybko cały system produkcji, da im możliwość przechodzenia po kolei od jednej gałęzi produkcji do drugiej, zgodnie z potrzebami społeczeństwa lub własnymi ich zdolnościami. Uwolni ich całkowicie od tej jednostronności, jaką wyciska na każdym z nich obecny podział pracy. W ten sposób społeczeństwo zorganizowane na zasadach komunistycznych da swoim członkom możliwość wszechstronnego ujawnienia wszechstronnie rozwiniętych zdolności".

1) cyt. wg wydanego w r. 1936 zbioru artykułów i urywków z pism Lenina, dotyczących zagadnień oświaty i szkoły. (Uczpedgiz. 1936).

od minimum politechnicznego; za pierwsze uważając kształcenie w takich przedmiotach, jak: nauka komunizmu, historia, historia rewolucji 1917, geografia, literatura itd. (216), z czego wynikałoby, że szkoła ogólnokształcąca jest to szkoła oparta o przedmioty ogólnokształcące w znaczeniu jak wyżej, plus nauczanie politechniczne; zawodowa obejmuje: przedmioty ogólnokształcące plus nauczanie politechniczne i to tego nauczanie techniczno-zawodowe w oparciu o tamtą podwójną podstawę.

Przez "początek politechn. kształcenia" Lenin rozumiał: podstawowe pojęcia o elektryczności (należy określić bliżej jakie); o zastosowaniu elektryczności do przemysłu mechanicznego; do przemysłu chemicznego; o planie elektryfikacji RSFSR; zwiedzenie nie mniej niż 1-3 razy elektrowni, fabryki, sowchozu, znajomość pewnych podstaw agronomii itd. (217).

Lenin zaznacza przy tym: "opracować ściśle minimum tych wiadomości". Lenin używa także wyrażenia "horyzont politechniczny" obok "początków wykształcenia politechnicznego" (216).

Lenin uważał tezy Marksa, poświęcone połączeniu kształcenia z pracą produkcyjną za mające **z a s a d n i c z e** **z n a c z e n i e**; twierdzi, że "w żadnym razie **n i e** **m o ż e m y** - **w y r z e c** **s i ę** tej zasady i urzeczywistnienia natychmiast - **w m i a r ę** **m o ż l i w o ś** **c i** - kształcenia właśnie politechnicznego (215).

**K s z t a ł c e n i e** **p o l i t e c h n i c z n e** jest podstawową zasadą marksistowskiego pojmowania **p o** **l i t e c h n i z m u**.

Lenin: "nie można sobie przedstawić ideału przyszłego społeczeństwa bez połączenia nauczania i kształcenia z pracą produkcyjną młodego pokolenia; ani nauczanie i kształcenie bez pracy produkcyjnej, ani praca produkcyjna bez równoległego nauczania i kształcenia nie mogłaby być postawiona na tej wysokości, jakiej wymaga poziom współczesnej techniki i stan wiedzy" (35).

Ażeby połączyć powszechną pracę produkcyjną z powszechnym nauczaniem, należy, oczywiście, **n a** **w s z y s t** **k i c h** obowiązek przyjmowania udziału w pracy produkcyjnej (35).

Trzeba postawić jasne bezwarunkowe zadanie: natychmiastowe przejście do kształcenia politechnicznego, względnie, co jest słuszniejsze: natychmiastowe u r z e c z y w i s t-  
n i e n i e s z e r e g u k r o k ó w, j u ż d z i ś  
d o s t ę p n y c h, w k i e r u n k u kształcenia poli-  
technicznego, a więc np.:

a) zwiedzenie elektrowni najbliższej i szereg wykładów z doświadczeniami w niej; szereg prac praktycznych, jakie tylko są możliwe z elektrycznością; wypracować natychmiast szcze-  
gółowe programy,

b) również każdego jako tako postawionego gospodarstwa kolektywnego państwowego (sowchozu),

c) również - każdej nieźle postawionej fabryki,

d) mobilizacja (dla wykładów z elektryczności i kształce-  
nia politechnicznego, kierownictwa zajęciami praktycznymi, wy-  
cieczek itp.) wszystkich inżynierów, agronomów, wszystkich,  
którzy mają ukończony uniwersytet na wydziale fizyko-matema-  
tycznym,

e) urządzenie małych muzeów kształcenia politechnicznego, pociągów, statków itp.

(Z uwag do tez N. Krupskiej, 216).

Kształcenie politechniczne, przechodząc przez różne kole-  
je, nie przestaje być jednak zasadą bezwarunkowo obowiązującą,  
jak o tym świadczy uchwała XIX Zjazdu KPZR w brzmieniu nastę-  
pującym:

"W celu dalszego podniesienia socjalistycznego wychowaw-  
czego znaczenia szkoły ogólnokształcącej i zapewnienia ucz-  
niom kończącym szkołę średnią warunków swobodnego wyboru za-  
wodu przystąpić do wprowadzenia n a u c z a n i a p o-  
l i t e c h n i c z n e g o w szkole średniej i podjąć nie-  
zbędne kroki w celu przejścia do p o w s z e c h n e g o  
n a u c z a n i a p o l i t e c h n i c z n e g o".

#### IV

Wydaje się, że realizacja wychowania politechnicznego mu-  
si odbywać się nie tylko przez szkołę i lekcję, ale i przez

czynnikami pozalekcyjnymi lub pozaszkolnymi. W pierwszym rzędzie do tych czynników będą należały wzorowo wyposażone warsztaty przemysłowe połączone ze szkołą. W drugim rzędzie - muzea, wystawy i filmy dostosowane do politechnicznych celów i obrazujące produkcję w jej dzisiejszej i dawniejszej, historycznej postaci. W trzecim rzędzie - i to jest może czynnik stosunkowo najłatwiejszy w realizacji już dziś - wydawanie serii książek dla młodzieży, w których początki nauk, ujęte praktycznie, po mistrzowsku przedstawione, stanowiłyby podstawę do pracy samokształceniowej dziecka. Dobrą książeczkę w tym duchu niełatwo stworzyć - może to zrobić tylko najwytrawniejszy uczyony, który zna dziecko i ma nerw pedagogiczny. "Matematyka dla milionów" i "Dwurogi czarodziej" nie spełniają tego zadania, błędnie popularyzują, wprowadzając zbyt trudne pojęcia w przebraniu karzełków, czarodziejów itd.; infantylizują one raczej nauczanie początku matematyki, niż pedagogizują. Natomiast takie dawne już książeczki jak Roscoe. Początki Chemii i Geiki. Początki Geologii, spełniały u dzieci 11-12 letnich znakomicie swe zadanie, jak to miałem sposobność doświadczyć niegdyś na samym sobie. Dawały one możliwość stworzenia sobie tanim kosztem ~~małego~~ laboratorium ~~domowego~~ lub uczyły obserwacji wielkich zjawisk geologicznych na drobnych zdarzeniach i zjawiskach otaczającego dziecko świata.

Takie mistrzowskie popularyzacje mają wszelkie warunki do tego, by zaspokoić pęd dziecka do samorzutnej pracy poznawczej i stanowić olbrzymią ulgę i pomoc dla pracy nauczyciela w szkole. Wyobrażam sobie, że taka biblioteczka, wprowadzająca po mistrzowsku w początki nauk, zwłaszcza zaś w różne prace techniczno-konstrukcyjne, które tak interesują młodzież, byłaby również wielką pomocą dla kółek przedmiotowych i dla ich opiekunów, uzupełniając nauczanie i kształcenie politechniczne szkoły.

Wycieczki w teren dla zapoznania się z fabryką, budownictwem, sadownictwem, warzywnictwem, produkcją rolną oraz udział wakacyjny w pracy produkcyjnej zamykałaby krąg pozaszkolnego wychowania do pracy.

Jak w następstwie tych uwag przedstawiać się będzie nowy



typ kształcenia ogólnego, jako zdobyczy Rewolucji Październikowej?

Marks wysunął w t. I Kapitału "wielką zasadę" o połączeniu w przyszłym społeczeństwie socjalistycznym wykształcenia z pracą produkcyjną. Zasada ta przekreśla wielki rozdział pomiędzy pracą umysłową a fizyczną, miastem a wsią. Marks uzasadnia ten postulat dwojako: raz jako nieuchronny wynik samego procesu społecznego, nowego typu produkcji, drugi raz jako pożądaną wizję człowieka przyszłości, człowieka "wszechstronnie rozwiniętego", którą przeciwstawia ponurym skutkom wielowiekowego przedziału klasowego, okaleczającego rozwój człowieka czy to jako członka klasy wyzyskującej, czy jako członka klasy wyzyskiwanej. Na miejsce dawnego wzoru "obywatela" stawia nowy wzór "wolnego człowieka" członka społeczności socjalistycznej, wszechstronnie rozwiniętego duchowo i fizycznie. Praca fizyczna straci w nowych warunkach charakter przekleństwa, a praca umysłowa - charakter przywileju (tym samym otwarty zostanie dostęp do dóbr kultury dla wszystkich członków społeczności).

Marks i Lenin byli przeciwnikami nie tylko zbyt wczesnej specjalizacji zawodowej kształcenia, ale także zbyt ciasnej (monotechnicznej) specjalizacji. Zgodnie z zasadą wszechstronnego rozwoju każdy człowiek powinien otrzymać wielostronne - politechniczne - wykształcenie, jako podłoże dla przyszłej działalności zawodowej, ale także jako warunek rozwoju umysłowego, który pozwoli mu na rozumienie współczesnego mu bytu społecznego i przyrody, tych dwu wielkich sfer rzeczywistości, na tle których rozwija się istnienie człowieka.

Człowiek ten, jako członek społeczności socjalistycznej będzie wolny od ograniczenia klasowego. Jego cywilizacja nie będzie zależna od potrzeb klasy. Wszechstronny rozwój może nastąpić tylko w tych warunkach; w każdej z dawnych formacji klasowych postulat ten mógł być formułowany jedynie na prawach czystej utopii.

Kształcenie politechniczne zakłada przede wszystkim operatywny (a nie kontemplacyjny) charakter wiedzy, która będzie przedmiotem kształcenia. Będzie ona prowadziła do naukowego poglądu na świat. Będzie prowadziła do najściślejszego związku

ku kształcenia z praktyką najogólniej pojętą, tj. z produkcją i bazą społeczną, na której rozwija się całe życie społeczne, z praktyką budownictwa nowego, sprawiedliwego ustroju. Człowiek musi rozumieć życie, które go otacza; całe życie, a nie tylko niektóre jego wycinki kulturowe. Bardzo dobrze, jeżeli będzie znał Cyncerona i Horacego, ale czy możemy nazwać go wykształconym w nowym sensie tego słowa, jeżeli nie będzie miał pojęcia o tym, jakie są główne działy produkcji? Jaka jest hierarchia tych działów? Osobiście znam niektóre dzieła starożytności klasycznej, ale odczuwam wielki brak nie znając np. olbrzymiej gałęzi produkcji przetworów węgla; a jest ich setki i to niezmiernie różnych. Wielu wychowanków dawnego gimnazjum uczyło się zasad mechaniki, ale w sposób tak teoretyczny, że nie potrafili określić z tego punktu widzenia części maszyny. Nawet matematyki można uczyć po platońsku, tj. jako czegoś, co jest oderwane od świata przedmiotów materialnych, niby "prawodawstwo rozumu", super-struktura, narzucona przyrodzie, albo po archimedesowsku, tj. jako uogólnienie zjawisk przestrzenno-czasowo-materialnych, uogólnienie niezbędne do budowy narzędzi i maszyn.

Postulat politechnizacji kształcenia można, oczywiście, wulgaryzować jak każdy inny. Nie wyklucza on wcale ze szkoły przedmiotów humanistycznych, a przede wszystkim nauki o języku, literatury, historii i sztuki.

Kewnego razu byłem świadkiem następującej scenki. Dwu młodych ludzi, porządnie ubranych i wyrażających się językiem poprawnym, rozmawiało przed wystawą księgarni Ossolineum. Wyglądali, przypuśćmy, na techników z obsługi samochodów lub coś podobnego. Na wystawie zgromadzone były przypadkowo same dzieła z zakresu polonistyki, opracowania IBL-u, o nowym realizmie w badaniach literackich, spór o Mickiewicza itd. Jeden z młodych ludzi, wskazując gestem lekceważącym na owe książki, powiada: "Co to wszystko warte - spalić to". Czy to był wyznawca politechnizmu i politechnicznego wykształcenia? Nie; nazwijmy go po imieniu: był to barbarzyńca w porządnym palcie i wyrażający się językiem ludzi, którzy przeszli jakąś szkołę.

Do bagażu nowego wychowania powinny wejść treści, które można by ująć w postaci pięciu następujących grup.

Do pierwszej należą będą treści o wartości, którą nazwałbym "instrumentalną" - w tym znaczeniu, że stanowią one o wyposażeniu w narzędzia umysłowe, stosowane w różnych działach wiedzy i życia: nauka języka ojczystego i jego zasad gramatycznych; logika; matematyka; rysunek (jako narzędzie ekspresji myślowej, nie jako środek wyrazu artystycznego).

Druga grupa - to przedmioty wprowadzające w znajomość świata przyrody i społeczeństwa; fizyka, chemia, biologia, geografia, historia itd. Mają one wartość światopoglądową, tzn. powinny wprowadzać podstawy kształcenia naukowego i ideologicznego.

Do trzeciej należeć będą dyscypliny "kulturowe" w ciśniejszym znaczeniu, mają one na widoku stosunek do sztuki i wyrobienie smaku artystycznego; literatura własna i najważniejsze arcydzieła literatury obcej; muzyka i plastyka.

Do czwartej grupy kształceniowej zaliczałbym to, co można objąć słowem: kultura języka i kultura zachowania się.

Wreszcie piątym składnikiem wychowania byłoby wychowanie fizyczne, obejmujące higienę, sport itd.

Politechnizacja kształcenia winna być zastosowana do możliwie wielu przedmiotów; spośród nich jedne nadają się do tego celu bezpośrednio, inne tylko pośrednio; należy unikać tu przesady i sztuczności; są także przedmioty, w których politechnizacja nie ma w ogóle sensu.

Wychowawca nauczyciel lub po prostu członek rodziny - nie może pracować skutecznie, spełniać swoich zadań wychowawczych, jeżeli nie potrafi wytworzyć sobie perspektywy jutra, jeżeli nie ma wiary w nie, jeżeli nie ma głębszego uczuciowego stosunku do nich, jeżeli ich nie rozumie. Zadaniem moim było wskazanie tych perspektyw, widniejących poza troskami i trudnościami dnia dzisiejszego.