

Szaniawski, Ignacy

Marks i Engels o wychowaniu i nauczaniu

Rozprawy z Dziejów Oświaty 8, 47-67

1965

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

IGNACY SZANIAWSKI

MARKS I ENGELS O WYCHOWANIU I NAUCZANIU

1. HISTORYCZNY I KLASOWY CHARAKTER WYCHOWANIA

Karol Marks był nie tylko wielkim filozofem i genialnym ekonomistą, lecz również matematykiem, filologiem, historykiem i socjologiem. Wpływ jego twórczości na dziewiętnastowieczną oraz współczesną myśl naukową we wszystkich wymienionych dziedzinach był przemożny i jest wciąż aktualny. Podobnie rzecz się ma z wpływem Marksa na ruchy społeczne XIX wieku i współczesne. Aktualne jest również wielkie bogactwo myśli i odczuwalna wielka siła oddziaływania jego twórczości na teorię i praktykę w y c h o w a n i a oraz nauczania. Marks znał doskonale poglądy pedagogiczne Sokratesa, Platona, Arystotelesa. Znał również Rousseau i Owena. Inaczej jednak niż oni rozumiał problemy wychowania. Przede wszystkim podkreślał, że byt materialny w decydującej mierze kształtuje świadomość ludzką, a nie odwrotnie. Dlatego istoty źródeł idei społecznych należy szukać nie w teoriach, lecz przede wszystkim w warunkach materialnego życia społeczeństwa. Zrodzone w konkretnych warunkach społecznych idee, wśród nich także idee wychowawcze, wysunięte przez rozwój warunków materialnych życia społecznego, stają się potężnymi siłami, które następnie kształtują życie społeczne. Dzięki Marksowi miejsce utopii w socjalizmie zająć mogła odtąd teoria naukowa.

Fryderyk Engels kontynuował dzieło Marksa i jako niestrudzony działacz ruchu robotniczego na skalę światową umacniał i popularyzował jego naukę. Wniósł poza tym do socjalizmu naukowego wiele dzieł oryginalnych w zakresie socjologii pracy i filozofii.

Marks i Engels wiązali ściśle wychowanie, zwłaszcza dzieci klasy robotniczej, z walką klasową, z rewolucyjnym dążeniem robotników do likwidowania wyzysku i nędzy.

Ogromną, rozstrzygającą rolę wychowania Marks podkreślał, gdy w *Instrukcji dla delegatów* wskazywał, że bardziej uświadomieni robot-

nicy zdają sobie w pełni sprawę z tego, iż przyszłość ich klasy zależy całkowicie od oświaty, od nauczania i kształcenia młodego pokolenia klasy robotniczej. Uzasadniając, że oświata i wychowanie nie mogą zastąpić walki klasowej i rewolucji, akcentowali oni stale doniosłą rolę wychowania, wiedzy, wykształcenia w wyzwaniu klasy robotniczej i umacnianiu jej pozycji zarówno w okresie dążenia do zdobycia władzy, jak i po jej zdobyciu. Marks i Engels określili rolę wychowania i nauczania w życiu społecznym oraz rolę wychowania i nauczania w życiu indywidualnym człowieka, ujawnili klasowy i historyczny charakter wychowania.

Uogólnienia naukowe o klasowym i historycznym charakterze wychowania, o zmienności jego celów i treści, o zmienności form organizacyjnych szkolnictwa i zakresu wiedzy, o zróżnicowaniu treści i form kształcenia w zależności od pochodzenia społecznego dzieci i młodzieży stały się narzędziem walki wielu pokoleń minionego i współczesnego stulecia i weszły jako jedno z podstawowych twierdzeń naukowych do podręczników historii i teorii wychowania. Engels w *Położeniu klasy robotniczej w Anglii*, Marks zaś w pierwszym tomie *Kapitału*, opierając się na żmudnie zebranych faktach oraz na analizie pracy kobiet i dzieci w kapitalistycznych fabrykach XIX w., scharakteryzowali w pełni istotę klasowego charakteru wychowania w społeczeństwie burżuazyjnym.

Kapitalizm, gnany chęcią zdobycia jak największego zysku, wciągał do ciężkiej pracy nie tylko dorosłych, ale także dzieci w wieku szkolnym, a nawet przedszkolnym. Toteż dzieci klasy robotniczej XIX w. nie otrzymywały żadnego wykształcenia lub zdobywały w najlepszym razie okruchy elementarnej wiedzy. W tym samym czasie dzieci kapitalisty otrzymywały staranne wychowanie, gruntowne wykształcenie średnie, a często kończyły studia wyższe. Różnice w treści nauczania i w celach wychowania odzwierciedlały różnice w pozycji każdej klasy społecznej.

Marks i Engels unaocznili nie tylko beznadziejną sytuację dzieci w kapitalistycznej fabryce pierwszej połowy XIX w. oraz bezwzględny wyzysk ich rodziców przez cały okres rozwoju kapitalizmu ubiegłego stulecia, ale w precyzyjny sposób ujawnili, jak mechanizm kapitalistycznej fabryki odczłowiecza robotników, jak zabija w nich najszlachetniejsze myśli i uczucia, jak przytępia ich mózgi, jak rozkłada ich rodziny, jak pozbawia robotników radości i prawa do ludzkiej egzystencji. Marks dowiódł, jak kapitalistyczna fabryka, przekształcając robotnika w dodatek do maszyny, wiedzie dzieci klasy robotniczej do kalectwa, w dosłownym tego słowa znaczeniu, i do kalectwa intelektualnego. Marks — humanista, poprzez analizę pracy dzieci i młodzieży, poprzez opis warunków życia i pracy robotników w kapitalistycznej fabryce z pierwszej oraz początków drugiej połowy XIX w. doszedł do

stwierdzenia procesu alienacji, czyli wyobcowania dziecka i rodziny proletariackiej, wyobcowania w y t w o r u pracy z rąk wytwórcy.

Postulaty Marksa o wszechstronność wykształcenia dzieci i młodzieży, a więc o ich prawo do zdrowia fizycznego oraz do wiedzy, stały się hasłem bojowym wielu pokoleń walczących o wolność i sprawiedliwość. Wszechstronność wykształcenia stanowiła bowiem tarczę obronną dzieci i młodzieży przed niweczącym wpływem jednostajnej, monotonnej, cząstkowej pracy. Robotnik cząstkowy, pozbawiony w dzieciństwie wychowania i oświaty, pozbawiony możliwości adaptacji do innych warunków produkcyjnych, był w zasadzie istotą okaleczoną i całkowicie zubożoną.

Już w *Manifeście komunistycznym* Marks i Engels nawoływali klasę robotniczą do rewolucyjnej walki o powszechną szkołę dla wszystkich dzieci. Twierdzenia i wnioski naukowe Marksa, dotyczące położenia klasy robotniczej w kapitalistycznym społeczeństwie oraz możliwości rewolucyjnego wyjścia z ciężkiej sytuacji, stały się podstawą wielu środowisk proletariackich w społeczeństwach europejskich i pozaeuropejskich drugiej połowy XIX oraz pierwszej połowy XX w. do formułowania nie tylko żądań i haseł, lecz także walk parlamentarnych i pozaparlamentarnych o upaństwowienie szkolnictwa, powszechność, obowiązkowość, świeckość, równość i bezpłatność oświaty.

Hasło powszechności oświaty i żądanie upaństwowienia szkolnictwa oraz zniesienia przywilejów klasowych w sferze kształcenia dzieci i młodzieży wydawało się w owych czasach czymś wręcz niesłychanym. Wyobrażano sobie bowiem, że rozszerzenie przywileju oświatowego także i na dzieci proletariackie może okazać się fatalne dla dalszego rozwoju nauki, oświaty i kultury. W związku z tym powszechnym wśród ówczesnej burżuazji przeświadczeniem Marks i Engels pisali nie bez ironii w *Manifeście komunistycznym*, że podobnie jak zniesienie własności prywatnej w sferze produkcji wydaje się kapitalistom krokiem wiodącym do zniesienia produkcji w ogóle, tak samo zniesienie przywilejów klasowych burżuazji w sferze oświaty wydaje się reprezentantom ustroju kapitalistycznego krokiem wiodącym do zniesienia oświaty w ogóle. Warto dodać, że autorzy *Manifestu komunistycznego* musieli zwalczać takie poglądy nie tylko w latach czterdziestych XIX wieku i nie tylko w środowiskach burżuazyjnych. Przeciwnikami upaństwowienia oświaty i upowszechnienia szkolnictwa okazali się m. in. także w pierwszych latach I Międzynarodówki, a więc w latach sześćdziesiątych, utopiści i anarchiści. Wielu z nich, którzy byli członkami I Międzynarodówki, atakowało Marksa m. in. właśnie z tego powodu.

2. ISTOTA MARKSOWSKIEGO MODELU WYCHOWANIA CZŁOWIEKA WSZECHESTRONNEGO

Do problemów wychowania i nauczania poruszanych w pismach młodzieńczych, jak np. w *Świętej rodzinie*, *Ideologii niemieckiej*, a także w *Manifestie komunistycznym*, Marks i Engels wracali również w późniejszym okresie. W czasie długoletniej pracy naukowej nad *Kapitałem*, połączonej z działalnością polityczną w Anglii, Marks wciąż podejmował m. in. zagadnienia nauki i nauczania, problemy wychowawcze, w szczególności zaś problematykę wykształcenia ogólnego i zawodowego. Sprawdzał je, rozwijał i uzupełniał.

Wiele materiału analitycznego, wiele sformułowań i twierdzeń Marksa nie straciło po dziś dzień przydatności teoretycznej i praktycznej. Wiele z nich weszło do współczesnych podręczników pedagogiki i prac monograficznych poświęconych wychowaniu i nauczaniu.

Marks jest twórcą modelu naukowego w nowoczesnym tego słowa znaczeniu. Dotyczy to więc nie tylko marksowskich modeli ekonomicznych. Marks konstruował także naukowe modele pedagogiczne na podstawie analizy uwikłań historycznych i ekonomicznych przebiegu systemu edukacji różnych społeczeństw. Odnosi się to do modelu człowieka wszechstronnie rozwiniętego. W marksowskim modelu pedagogicznym zawarta jest teoria wszechstronnego rozwoju osobowości ucznia, teoria kształcenia politycznego, kształcenia zawodowego, przewyciężenia alienacji oraz szereg hipotez, które, jak wiemy, wiele lat czekały na weryfikację. Mamy tu do czynienia z abstrakcjami naukowymi, konstruowanymi jako typy idealne, ujmującymi zasadnicze, istotne aspekty nowoczesnego procesu dydaktycznego, wychowawczego i współczesnej struktury szkolnictwa.

Przykładem takiego modelu jest Marksa *Instrukcja dla delegatów*. Jak wiadomo, powstała ona w końcowej fazie korekty I tomu *Kapitału* i została wręczona w 1866 roku delegacji, która z Londynu udała się do Genewy na Kongres Międzynarodowego Stowarzyszenia Robotników. Główne idee, założenia, twierdzenia, hipotezy i postulaty zawarte w *Kapitale* znajdują tu swoje scalone, żywe i bezpośrednie odbicie. Szereg założeń *Instrukcji* dotyczy głównie zasadniczych składników wszechstronnego wychowania człowieka, przede wszystkim zaś: 1. teorii wykształcenia ogólnego, 2. teorii wykształcenia politechnicznego, w szczególności a) miejsca i znaczenia wykształcenia matematyczno-przyrodniczego w zrozumieniu i opanowaniu techniki przez dzieci i młodzież, b) roli i znaczenia pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży za pomocą maszyn i narzędzi prostych, 3. lokalizacji pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży, 4. roli wychowania fizycznego (gier, gimnastyki, ćwiczeń

wojskowych), 5. znaczenia wykształcenia politechnicznego (a więc wszechstronności manualnej i sprawności technicznej) w walce z alienacją, 6. związku między rozwojem fizycznym i psychicznym dziecka a treścią, rodzajem i czasem pracy produkcyjnej.

Założenia *Instrukcji* korespondują bezpośrednio z następującym sformułowaniem, któremu Marks nadał w *Kapitale* swoiste brzmienie: „W systemie fabrycznym, jak to Robert Owen wykazał szczegółowo, kiełkuje zarodek wychowania przyszłości, łączącego dla wszystkich dzieci powyżej pewnego wieku pracę produkcyjną z nauką i gimnastyką, nie tylko jako metodę zwiększenia produkcji społecznej, lecz jako jedyną metodę wytwarzania wszechstronnie rozwiniętych ludzi”. Rozwinięcie założeń tego modelu znajdziemy w sformułowaniom na kartach *Kapitału* „ogólnym, społecznym prawie produkcji” w związku z przeprowadzoną tam analizą zmienności pracy oraz później w *Krytyce programu gotajskiego*. Integracja wymienionych elementów w procesie nauczania podniesie klasę robotniczą do poziomu klas panujących — konkluduje Marks charakterystykę swego modelu. W ten sposób pedagogika socjalistyczna zrobiła olbrzymi krok naprzód. Dzięki Marksowi posunęła się teoria kształcenia ogólnego, politechnicznego i zawodowego o wiele dalej, niż to dotąd sprawiły wszystkie znane nam kierunki „szkoły pracy” oraz teorie „nowego wychowania”. W modelu tym bowiem Marks przewidział z całą precyzją współczesny typ człowieka; odtąd bowiem, właśnie w warunkach dzisiejszej rewolucji technicznej, wychowanie i nauczanie musi uwzględniać zmienność życia i warunków pracy człowieka wywołaną i zdeterminowaną przez zmieniającą się wciąż technikę. Dziś, gdy analizujemy wartość naukową i przydatność teoretyczną tego modelu nie tylko dla potrzeb klasy robotniczej XIX w., ale również dla współczesnej dydaktyki oraz dla praktyki szkoły socjalistycznej i gdy w związku z tym wracamy myślą do dramatycznych dziejów tego modelu, możemy stwierdzić, że ilekroć próbowano pedagogiczny model naukowy Marksa interpretować, analizować i stosować z pozycji doraźnych potrzeb ekonomicznego i technicyzycznego zastosowania, próby te zawodziły. Wiodły bowiem nieuchronnie do nihilizmu dydaktycznego: podporządkowania szkoły fabryce, a procesu wykształcenia ogólnego — procesowi produkcyjnemu.

Marks i Engels wysuwają na pierwszy plan wykształcenie ogólne. Żądają gruntowności wykształcenia. Akcentują doniosłą rolę systematyczności wiedzy i myślenia dialektycznego. Mają oni na myśli zarówno wiedzę humanistyczną, jak i matematyczno-przyrodniczą. Obaj przywiązują wielką wagę do nauczania historii, języków obcych i literatury pięknej. Wiedzy matematyczno-przyrodniczej przypisywali jed-

nak rolę szczególną nie tylko ze względu na jej ogólnokształcący charakter, lecz także ze względu na to, że matematyka, fizyka i chemia, uprzedmiotowane w technice i w produkcji, stają się w ostatecznym rachunku kluczem, umożliwiającym młodzieży opanowanie podstaw techniki oraz zrozumienie technicznego postępu społeczeństwa.

Analizując poglądy Marksa na wychowanie i nauczanie nie możemy pominąć m. in. jego sformułowań dotyczących związków wzajemnych między czynnikiem ludzkim a czynnikiem przyrodniczym w procesie produkcyjnym, przede wszystkim zaś — związków (korelacji) między poszczególnymi przedmiotami nauczania.

Nauki przyrodnicze — pisał on z górną sto lat temu — rozwinęły niebywałą działalność i przyswoiły sobie materiał, który nieustannie rośnie. Ale filozofia pozostała im równie obca, jak one filozofii. Chwilowe połączenie było tylko fantastyczną iluzją. Nie brak było woli, ale nie dostało zdolności. Nawet historiografia zwraca uwagę na nauki przyrodnicze tylko mimochodem, jako na element oświecenia, użyteczności, poszczególnych wielkich odkryć. Ale za to tym praktyczniej przyrodznawstwo wtargnęło za pośrednictwem przemysłu do życia ludzkiego, przekształciło je i przygotowało emancypację człowieka, aczkolwiek bezpośrednio musiało dokonać odczłowieczenia. Przemysł jest rzeczywistym historycznym stosunkiem przyrody, a zatem i nauk przyrodniczych do człowieka; skoro zatem ujmie się go jako ezoteryczne ujawnienie sił istoty ludzkiej, to rozumiała stanie się również ludzka istota przyrody, czyli przyrodnicza istota człowieka, a przez to nauki przyrodnicze utracą swój abstrakcyjnie materialny, a raczej idealistyczny kierunek i staną się podstawą nauki ludzkiej, jak już dziś — choć w wyalienowanej postaci — stały się podstawą rzeczywistości ludzkiego życia, przyjmowanie zaś innej podstawy dla życia, innej dla nauki, to a priori kłamstwo. Przyroda, która się kształtuje w procesie dziejów ludzkich, w akcie narodzin społeczeństwa ludzkiego, jest rzeczywistą przyrodą człowieka, dlatego przyroda kształtowana — aczkolwiek w wyalienowanej postaci przez przemysł — jest prawdziwą przyrodą antropologiczną¹.

Mamy tu więc podstawę współczesnej teorii integracji przedmiotów nauczania w szkole.

Młody, lewicujący heglista Karol Marks powróci do tych spraw i ujmie je w sposób podobny w *Przyczynku do krytyki ekonomii politycznej*, w szczególności zaś na podstawie bogatego materiału sformułuje je i ujmie w sposób pełniejszy jako autor pierwszego oraz trzeciego tomu *Kapitału*.

Marks i Engels jako wybitni znawcy świata antycznego i odrodzenia akcentowali doniosłą rolę literatury pięknej oraz wychowania estetycznego i fizycznego młodzieży. Roli każdego z elementów wycho-

¹ K. Marks, F. Engels, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne z 1844*, Warszawa 1958, s. 102—103.

wania człowieka wszechstronnie rozwiniętego Marks i Engels nie potęgowali, ale też nie pomniejszali. Niemniej w warunkach walki klasowej w społeczeństwie kapitalistycznym, w warunkach walki o zachowanie zdrowia psychicznego i fizycznego młodego pokolenia, które wciąż podlegało niweczącej sile kapitalistycznej fabryki XIX w., Marks i Engels podkreślali swoistą rolę gimnastyki i gier. Wskazywali, że wychowanie fizyczne jest nie tylko tarczą obronną przed dehumanizującym wpływem kapitalistycznej fabryki i ciężkich warunków życia codziennego, ale też siłą potęgującą polityczną ofensywność młodego pokolenia klasy robotniczej.

3. SZKOŁA I FABRYKA, CZYLI UPREDMIOTOWIENIE NAUK MATEMATYCZNO-PRZYRODNICZYCH W TECHNICIE

Przy analizie poglądów Marksa na wychowanie i nauczanie nie można poprzestać na dotychczasowej tradycyjnej interpretacji „systemu fabrycznego”. Nie można poprzestać wyłącznie na I tomie *Kapitału*, czy też tylko na *Instrukcji dla delegatów*. Rzecz w tym, że na podstawie tych źródeł traktowano system fabryczny jedynie jako lokalizację związków wychowawczych i dydaktycznych marksowskiej koncepcji wychowania i nauczania. W rzeczywistości jednak, jeśli weźmiemy zarówno wcześniejsze prace Marksa, jak i późniejsze, okaże się, że system fabryczny to nie tylko miejsce, przestrzeń, w której należy lokalizować problematykę dydaktyczną i wychowawczą, lecz przede wszystkim i głównie technologiczny, produkcyjny i gospodarczy aspekt nauk matematyczno-przyrodniczych i wiedza, a więc przede wszystkim wykształcenie matematyczno-przyrodnicze. Marks bowiem, ilekroć mówił o sile produkcyjnej, o systemie fabrycznym, o wydajności pracy, o podziale i rozdrobnieniu pracy, o pracy społecznej, akcentował z całą wyrazistością, że mamy tu zawsze do czynienia a) z czynnikiem matematyczno-przyrodniczym, b) z czynnikiem ludzkim. I tak np. analizując przemianę wartości dodatkowej w zysk Marks zwraca uwagę, że w procesach produkcyjnych korzysta się zawsze z badań naukowych i wykorzystuje się wykształcenie robotników. Oba elementy są wytworem pracy społecznej, a wiedza i nauka są również siłami produkcyjnymi. „Rozwój siły produkcyjnej sprowadza się zawsze koniec końców do społecznego charakteru uruchamianej pracy; do podziału pracy w obrębie społeczeństwa; do rozwoju twórczości intelektualnej, zwłaszcza nauk przyrodniczych”².

Skoro więc wiedza i wykształcenie są również siłami produkcyjnymi systemu fabrycznego, siłą faktu, wychowując i kształcąc, umożliwiamy

² K Marks, *Kapitał*, t. III, cz. I, Warszawa 1957, s. 84.

młodzieży zdobycie wiedzy i zrozumienie nauki także i w tym aspekcie, i w tej postaci. Wszak prawa fizyki, reguły i zasady matematyki, twierdzenia chemii i biologii występują w systemie fabrycznym jako siły produkcji. Dzięki temu uczniowie będą mogli — parafrazując jedną z tez Marksa o Ludwiku Feuerbachu — nie tylko interpretować świat, lecz zmieniać go na lepsze. Bowiem system fabryczny nie jest tylko miejscem pracy fizycznej dzieci i młodzieży, lecz w równej mierze przestrzenno-techniczno-organizacyjnym organem, który umożliwia odszyfrowanie i zrozumienie matematyki, fizyki, chemii i biologii uprzedmiotowionych i uwikłanych w procesie produkcyjnym. Znajdujemy tu również ekonomię polityczną i psychologię. Zwracając np. uwagę na fanatyczny pęd kapitalisty do oszczędzania na środkach produkcji i na jego dbałość o to, aby środki produkcji zużywano tylko o tyle, o ile wymaga tego sama produkcja, Marks akcentuje pewien moment, który nas tu szczególnie interesuje: „Na to, żeby się nic nie zniszczyło i nie zmarnowało — stwierdza — potrzebne jest przyuczenie i kształcenie robotników, z drugiej zaś strony dyscyplina”³. Znowu więc mamy do czynienia z akcentem skierowanym nie na samą pracę produkcyjną w systemie fabrycznym, lecz na moment natury dydaktycznej, mianowicie na uczenie i kształcenie, oraz na moment natury wychowawczej — dyscyplinę. Mówiąc o oszczędzaniu w warunkach bezpośredniej kooperacji w obrębie procesu produkcji, Marks podkreśla znowu ogromną rolę fizyki (mechaniki) i chemii. Fizyka i chemia jednak, jak wiadomo, nie pojawiają się w systemie fabrycznym w postaci czystej i naturalnej, lecz występują a) jako badania naukowe w instytutach fabrycznych, b) jako zastosowania i wdrażania albo też c) w postaci wiedzy, umiejętności i wykształcenia robotników i techników.

Decydujące znaczenie w oszczędzaniu osiąga się dzięki wynalazkom, dzięki odkryciom już dokonany i wreszcie dzięki przewycięzeniu oporów występujących w praktyce przy stosowaniu teorii do procesów wytwórczych. Praca produkcyjna i praca intelektualna, wytwórczość i wiadomości, technologia i nauka, proces wytwarzania i proces myślenia sprzęgają się więc w całość działalności robotnika skombinowanego. Sprzężenie to nie może jednak przesłonić konieczności rozróżnienia jednego od drugiego.

Należy odróżniać pracę ogólną (allgemeine Arbeit) od pracy wspólnej (gemeinschaftliche Arbeit). Każda z nich odgrywa swoją rolę w procesie produkcji, jedna przechodzi w drugą, ale obie różnią się też między sobą. Pracą ogólną jest wszelka praca naukowa, są wszelkie odkrycia, wszelkie wynalazki. Zależy ona po części od kooperacji ze współczesnymi, po

³ *Op. cit.*, s. 85—86.

części od zużytkowania pracy poprzednich pokoleń. Praca wspólna zakłada, że istnieje bezpośrednia kooperacja jednostek⁴.

Przytoczona wypowiedź Marksa z III tomu *Kapitału* uzupełnia powszechnie cytowany jedynie z I tomu *Kapitału* pogląd Marksa na system fabryczny i na Owena. Nie tylko zresztą uzupełnia, ale ujawnia, że zagadnienie odkryć, wynalazków, wiedzy, umiejętności i wykształcenia, w szczególności znajomości matematyki, fizyki, chemii i biologii, jest nieodłączną częścią nauczania i kształcenia dzieci i młodzieży, m. in. także w warunkach sprzężenia systemu szkolnego z systemem fabrycznym. W ten sposób precyzyjnie podkreślony został aspekt teoretyczny kształcenia politechnicznego i zawodowego. Zaakcentowana została tu ponadto doniosłość wykształcenia matematyczno-przyrodniczego w szkole, a więc w systemie dydaktycznym szkoły, a nie fabryki. Pedagodzy i historycy wychowania oczywiście tę na ogół dotychczas pomijali. A przecież to nikt inny tylko właśnie Marks wskazał na to, że nauka, wiedza i wykształcenie są bezpośrednimi siłami produkcji. To właśnie żmudna analiza naukowa uwikłań ekonomicznych oświaty, wykształcenia i nauki doprowadziła do tego tak dziś aktualnego wniosku.

Metody ujawniania, wyodrębniania oraz analizy ekonomicznego czynnika oświatowego i naukowego, wtopionego w procesy rozwojowe gospodarki, są bardzo trudne i skomplikowane. Mamy tu na myśli możliwość dokładnego wyważenia ciężaru gatunkowego nauki w rozwoju gospodarczym oraz możliwość dokładnego wymierzenia wniknięcia takich czynników, jak oświata, wykształcenie ogólne i wykształcenie zawodowe, przyuczanie i szkolenie w rozwój techniki i technologii. Nie mniej doniosłą, wiekopomną zasługą Marksa jest, że ujawnił i dowiódł, iż czynnik humanistyczny oraz czynnik matematyczno-przyrodniczy w wychowaniu i wykształceniu człowieka znajdują się i są do wykorzystania nie tylko w systemie klasowo-lekcyjnym tradycyjnej szkoły i tradycyjnej dydaktyki, lecz także w systemie fabrycznym. Wynika stąd także, że system fabryczny w powiązaniu z systemem szkolnym — to nie kres systemu klasowo-lekcyjnego czy zespołowo-laboratoryjnego, a więc także nie kres wykształcenia ogólnego i zastąpienia go w sposób wyłączny przez pracę wytwórczą dzieci i młodzieży w systemie brygadowo-produkcyjnym.

4. ROLA PRACY RĘCZNEJ W WYCHOWANIU I JEJ MIEJSCE W PROCESIE KSZTAŁCENIA POLITECHNICZNEGO

Nie w pracy ręcznej, lecz w zmechanizowanej widział Marks czynnik przeobrażający i przekształcający życie społeczne. Marks nie negował

⁴ *Op. cit.*, s. 109.

jednak nigdy pracy ręcznej, wykonywanej za pomocą narzędzi prostych, jeśli chodzi o wychowanie i humanizację pracy o przygotowanie człowieka do pracy zawodowej. Mówimy wyraźnie o wychowaniu i podporządkowaniu problemów produkcyjnych celom i zadaniom wychowawczo-dydaktycznym. Dostrzeżenie ekonomiczno-technicznego, a przeoczenie pedagogicznego punktu widzenia w marksowskiej analizie procesu pracy i przyczyn jej dehumanizacji w kapitalistycznej fabryce zadecydowało ostatecznie o powstaniu w tradycyjnych podręcznikach pedagogiki i historii wychowania „teorii” rzemieślnictwa w odniesieniu do pracy ręcznej na terenie szkoły w społeczeństwie socjalistycznym. W pracy za pomocą narzędzi Marks widział jeden z czynników humanizacji techniki, humanizacji pracy ludzkiej. Wychowaniu Marks przypisywał olbrzymią rolę. Losy klasy robotniczej uzależniał w dużej mierze m. in. także od wychowania i nauczania. Przypomnienie tego pedagogicznego punktu widzenia Marksa pozwala dostrzec szereg innych zjawisk. Zarówno w rozdziale V i VIII *Kapitału*, jak i w *Instrukcji*, bezpośrednio z tymi rozdziałami związanej, widoczny jest wciąż powtarzający się akcent, dotyczący wpływu pracy ręcznej i ruchów mięśni na rozwój funkcji mózgu, i odwrotnie. Akcent ten zawarty jest w następującym założeniu: podobnie jak w warunkach naturalnych głowa i ręce harmonijnie współdziałają jako elementy tego samego ludzkiego organizmu, tak i w procesie produkcyjnym łączy się intelektualny i manualny wysiłek człowieka. Jest to szczególnie widoczne i doniosłe u dzieci i młodzieży. Mechanizacja procesów produkcyjnych niweczy tę harmonię. Praca ręczna i kształcenie politechniczne zachowują ją.

Do póki proces pracy jest czysto indywidualny — stwierdza Marks — ten sam robotnik łączy w sobie wszystkie funkcje, które się potem rozłączają. Przywłaszczając sobie indywidualnie przedmioty przyrody dla swych celów życiowych, kontroluje on sam siebie. Później jest on kontrolowany. Pojedynczy człowiek nie może oddziaływać na przyrodę inaczej niż poprzez działalność swych własnych mięśni pod kontrolą swego własnego mózgu. Jak w układzie przyrody głowa i ręka są nierozłączne, tak proces pracy łączy pracę głowy z pracą ręki. Później rozdzielają się one i dochodzą do wrogiego przeciwieństwa⁵.

Rozwój techniki, np. drukarskiej, zniósł konieczność opanowania przez drukarzy nawet elementarnego czytania i pisania jako warunku wykonywania rzemiosła drukarskiego. Marksa bynajmniej nie przeraża rozwój techniki drukarskiej i nie nawołuje do powrotu do czasów Guten-

⁵ K. Marks, *Kapitał*, t. I, Warszawa 1951, s. 547—548.

berga. Przeraża go natomiast fakt, że pociąga to obojętność i upadek ambicji kształcenia i samokształcenia. Rozwój techniki stolarskiej czy ślusarskiej uczynił w stopniu maksymalnym zbyteczną siłę mięśni stolarza czy ślusarza. Ale Marksa nie przeraża postęp mechanizacji stolarstwa czy ślusarstwa, lecz przeraża go, że maszyna staje się środkiem zatrudnienia robotników pozbawionych silnej muskulatury⁶. Zanik zdolności i skłonności, przekształcenie się robotnika w automatyczne narzędzie pracy cząstkowej, utratę inteligencji, wiedzy, woli robotnika fabrycznego przeciwstawia Marks wiadomościom, inteligencji, woli, roztropności i zdolności do pracy u pracującego chłopca czy samodzielnego rzemieślnika⁷. Marksa oczywiście nie przeraża rozwój techniki fabrycznej i nie nawołuje on bynajmniej do luddyzmu i powrotu do form produkcji przedmanufakturowych. Przeraża go natomiast dehumanizujący proces podziału pracy w wielkim przemyśle, który kaleczy robotnika, a wiedzę jego i wykształcenie ogólne i zawodowe odrywa od bezpośredniego procesu pracy.

Dostrzeżenie tego pedagogicznego, dydaktycznego, szkoleniowego, a nie tylko techniczno-ekonomicznego punktu widzenia u Marksa pozwala następnie dostrzec inny kolejny akcent o wielkim znaczeniu. Bez pracy rąk, ramion, bez wysiłku mięśni, bez pracy grzbietu i dłoni trudno byłoby uczniowi poznawać przyrodę oraz zrozumieć sens jej przekształcania przez pracę i sens przekształcania siebie samego. Marks podkreśla przecież olbrzymią rolę mięśni w poznaniu świata zewnętrznego, w działalności mózgu.

Marks, formułując teorię kształcenia politechnicznego, miał więc na uwadze nie technicystyczny, lecz pedagogiczny, wychowawczy, dydaktyczny punkt widzenia. Pedagogiczny (politechniczny) punkt widzenia jest wyrazem przewyciężenia starej sprzeczności, tkwiącej u podstaw tradycyjnej pedagogiki, która m. in. afirmowała przepaść między pracą rąk a pracą umysłu. Zaslugą Marksa jest, że wskazał drogi przewyciężenia tej przepaści.

Tak więc Marks wprowadzając na teren wychowania technikę, kształcenie politechniczne i zawodowe widział jasno rolę i znaczenie pracy ręcznej, choć — podkreślamy to raz jeszcze — produkcji zmechanizowanej w fabryce przypisywał decydującą rolę w przeobrażeniu społeczeństw.

W Instrukcji dla delegatów, podstawowym dla teorii kształcenia po-

⁶ *Op. cit.*, s. 424.

⁷ *Op. cit.*, s. 388—390.

litechnicznego dokumencie, wyraźnie się mówi o zaszczepianiu dzieciom i młodzieży nawyków w operowaniu prostymi narzędziami wszystkich rodzajów wytwórczości, a więc także i prostymi narzędziami pracy ręcznej. W rozdziale V *Kapitału*⁸ Marks pisze o ruchu sił naturalnych ciała ludzkiego, o pracy ramion i nóg, głowy i rąk oraz podkreśla, że oddziałując przy pomocy tych ruchów na przyrodę zewnętrzną i zmieniając ją człowiek zarazem zmienia i przekształca swą własną naturę. Z rozdziału XIII *Kapitału* wynika, jak wielką wagę przywiązuje Marks do pracy za pomocą narzędzi prostych i jak wielką rolę odgrywa ona w zachowaniu sił fizycznych i umysłowych człowieka, a coś dopiero fizycznie rozwijającego się człowieka, rosnącego i rozwijającego się dziecka.

Przypisując maszynom i wielkiemu przemysłowi rolę przeobrażającą i rewolucjonizującą życie społeczeństw, Marks nie wyklucza więc potrzeby robót ręcznych i zajęć praktycznych z punktu widzenia rozwoju intelektualnego i fizycznego człowieka. Przeciwnie, uważał, iż praca ręczna i ręczne zajęcia praktyczne są właśnie, w związku z rozwojem i stosowaniem coraz częstszym i powszechnym maszyn, czymś koniecznym dla sił duchowych i fizycznych robotnika fabrycznego, a tym bardziej jeszcze dla dzieci i młodzieży.

Bardzo znamienne w tym względzie są jego wypowiedzi o zajęciach domowych i pracy ręcznej kobiet, jak szycie, cerowanie, gotowanie itd. W jednej z nich, językiem pełnym gorzkości i ironii, pisał: „Trzeba było rewolucji amerykańskiej i kryzysu światowego, aby dziewczęta robotnicze, przędzące dla całego świata, nauczyły się szyc!”

Wywody Engelsa na temat pracy i zróżnicowania się człowieka poprzez pracę, ucłowieczenia małpy, wreszcie na temat związku pracy ludzkiej z ludzkim mózgiem oraz wpływu pracy na rozwój myśli człowieka odegrały również doniosłą rolę w rozwoju myśli pedagogicznej. „Dzięki współdziałaniu ręki, narządów mowy i mózgu — pisał on — nie tylko u każdego poszczególnego człowieka, lecz także i w społeczeństwie ludzie stali się zdolni do wykonywania coraz bardziej złożonych czynności, do wyznaczania sobie i osiągnięcia coraz wyższych celów”⁹. Ręka „jest nie tylko organem pracy, jest również jej wytworem. Tylko dzięki pracy, dzięki przystosowaniu się do coraz to nowych funkcji [...] osiągnęła ręka ludzka tak wysoki stopień doskonałości [...] Ale ręka nie była odosobniona. Była tylko jednym z członków wysoce złożonego or-

⁸ *Op. cit.*, s. 189 i n.

⁹ F. Engels, *Dialektyka przyrody*, Warszawa 1953, s. 180.

ganizmu. Tak więc to, co było korzystne dla ręki, wychodziło na korzyść całego organizmowi, któremu służyło”¹⁰.

Antynomie między technicznym a pedagogicznym punktem widzenia na pracę dzieci i młodzieży dają dziś pedagogice — dzięki Marksowi — możliwość postawienia na porządku dziennym problemu politechnicznej pracy ręcznej ucznia, jako zasadniczej jego broni przeciw alienacji w szkole. Bo też tradycyjna pedagogika, wypuściwszy z pola widzenia całą problematykę politechniczną, pozostającą w bezpośrednim związku z marksowską teorią alienacji i stosunkiem Marksa do pracy ręcznej, uniemożliwiła tym samym naukową interpretację rozdziału XIII *Kapitału*. I tym chyba wyjaśnić można fakt, że analiza zagadnień pedagogicznych, zawartych w rozdziale *Maszyny i wielki przemysł*, nigdy w konsekwencji nie przyniosła próby merytorycznego rozpatrzenia wielkiej wartości ręcznej pracy dzieci w procesie kształcenia politechnicznego.

Wielkie i ostre oskarżenie Marksa pod adresem psychologii jako nauki w większym jeszcze stopniu dotyczy pedagogiki. Do pedagogiki i bezpośrednio pedagogicznego punktu widzenia wrócił Marks w XIII rozdziale *Kapitału* oraz w *Instrukcji dla delegatów*. Psychologia pomijała — stwierdził Marks — realną pracę dzieci i młodzieży. Unikała ona badań nad zagadnieniami stosunku człowieka do techniki oraz kształtowania się osobowości pracującego produkcyjnie człowieka. Bardziej jednak jeszcze niż psychologia, która — jak to określił Marks — dumnie abstrahowała od ludzkiej pracy i wszystko, co z pracą człowieka w produkcji jest związane, sprowadzała do „potrzeby” — pedagogika i jej historia faktycznie przeoczyły całokształt zagadnień związanych z pracą ręczną i produkcyjną dzieci.

Pedagogika tolerowała na swoim terenie, a przez to i w polityce oświatowej, zlekceważenie tej części działalności praktycznej dzieci, która jest wyrazem pełni kultury dziecięcej, jednym z czynników wszechstronności dziecka i najniezawodniejszym jego orężem przeciw alienacji, grożącej na każdym kroku od chwili, gdy opuści mury szkolne i wejdzie na teren życia gospodarczego. Ale dziś praca ręczna ucznia w szkole, praca produkcyjna w fabryce, pojęta politechnicznie, staje się, w przeciwieństwie do pracy wyalienowanej, „rzeczywistością sił jego własnej istoty”. Sprzężona z nauczaniem przedmiotów humanistycznych oraz matematyczno-przyrodniczych praca ręczna za pomocą narzędzi prostych i praca za pomocą maszyn pobudza młodzież do działania, ożywia proces nauczania, rodzi pomysłowość i zainteresowanie i zbliża dzieci szkolne do ich zadań i obowiązków. Zadania te bowiem i obowiązki stają się ich własnymi zadaniami.

¹⁰ *Op. cit.*, s. 174.

5. PROBLEMY ALIENACJI W WYCHOWANIU I NAUCZANIU

Bardzo istotny dla pedagogiki jest problem marksowskiej teorii alienacji (wyobcowania). Dziś już powszechnie analizowane i dyskutowane przez filozofów, psychologów i socjologów zagadnienie alienacji człowieka we współczesnym świecie odgrywa ogromną rolę także w teorii i praktyce wychowania i nauczania. Szkoła wszak może być uczniowi bliska, ale może być też obca i daleka. Wiedza, którą uczeń zdobywa, może być porywającą i bliską, ale może też być obca i nieinteresująca. Praca ręczna, kształcenie politechniczne i nauczanie zawodu mogą porwać i całkowicie pochłonać, ale mogą też budzić w uczniu poczucie obcości, podstawę obojętności, nudy, a nawet niechęci i udreki.

Dlatego zachodzi konieczność przeanalizowania i tego bardzo istotnego dla pedagogiki problemu, problemu alienacji nie ze spekulatywnego i filozoficznego, lecz z pedagogicznego punktu widzenia. Przeoczenie bowiem tego problemu przez tradycyjną pedagogikę i historię wychowania zaciążyło nie tylko na koncepcjach pracy produkcyjnej młodzieży szkolnej w szkolnictwie państw socjalistycznych i na pracy społecznie użytecznej dzieci i młodzieży w ogóle, lecz także spowodowało wiele dodatkowych nieporozumień teoretycznych, w praktyce zaś — jak wiemy — doprowadziło nieraz w dzisiejszej szkole do pracy ciężkiej i wyczerpującej, która koliduje z elementarnymi wymogami zdrowia oraz higieny dzieci i młodzieży. W teorii spowodowało przeoczenie szeregu kapitalnych zagadnień, bez znajomości których i teoretyk, i organizator szkolnictwa, i praktyk muszą zejść na pedagogiczne manowce.

Oczywiście, cały szereg problemów i tematów bardzo istotnych i bardzo ważnych z punktu widzenia alienacji nie mieści się w ramach pedagogiki jako nauki, np. zagadnienie zniesienia własności prywatnej. Zagadnienie to uznać należy oczywiście za wyjątkowe i doniosłe dla nauki, jako że związane jest z „powrotem człowieka do bytowania ludzkiego”. W całym świecie dyskutuje się dziś nad tym zagadnieniem. Zapewne jeszcze bardziej atrakcyjna jest kwestia upaństwowienia i uspołecznienia środków produkcji. Poza terenem pedagogiki i historii wychowania jako nauki pozostać muszą i pozostają tak bardzo ważne i liczne problemy, które na nowo stały się aktualne w związku ze zmianami w polityce gospodarczej państw obozu socjalizmu. Nie są one bowiem przedmiotem pedagogiki i historii wychowania. Nawet aluzje Marksa do J. J. Rousseau dotyczą nie zagadnień psychologicznych i pedagogicznych, będących czółowym tematem np. *Emila*, lecz dotyczą zagadnień ruchu własności prywatnej. Rozważania Marksa nad rentą gruntową, podziałem pracy, analiza poglądów Adama Smitha, J. B. Say'a oraz Milla czy Skarbka muszą się także znaleźć poza terenem pedagogiki, jako że stanowią

przedmiot ekonomii politycznej, historii gospodarczej i nauk bezpośrednio z nią sąsiadujących.

Ale socjolog kultury i pedagog, zastanawiając się nad przyczynami podziału kultury na masową i elitarną, zwróca uwagę na wyjątkowo trafną ocenę Marksa roli szynków i knajp w kulturze masowej, a zwłaszcza w rozrywkach świątecznych i niedzielnych tzw. ludu. Historyk wychowania natomiast wraz z teoretykiem kształcenia, zastanawiając się nad kwestią wykształcenia ogólnego i politechnicznego, a zwłaszcza nad metodami ich upowszechnienia, zetknął się z socjologiem kultury. Wszyscy zapewne zwróca uwagę na to, jak wyjątkowo słusznie określił Marks m. in. także psychologiczną rolę alkoholu w rozrywkach tzw. ludu, gdy pisał, że pijaństwo jest niczym innym, jak tylko samoodurzeniem: wszyscy ci, którzy nie mogą w sposób prawdziwy zaspokoić swoich potrzeb i pragnień materialnych czy duchowych, zaspokajają je w sposób pozorny¹¹.

Spostrzeżenia Marksa nad sytuacją robotników w początkowej fazie kapitalizmu, które legły u podstaw jego teorii alienacji, ożyły we współczesnych naukach społecznych na nowo. Sprowadzenie ich jedynie do analizy *Świętej rodziny* i *Ideologii niemieckiej* już nie wystarczy. Samo odtworzenie poglądów Marksa bez ich zestawienia i weryfikacji przede wszystkim z samym *Kapitałem*, a więc dziełem ostatecznie napisanym znacznie później, bo 25 lat, i z zupełnie nową, aktualną sytuacją robotnika we współczesnych państwach cywilizowanych (zwłaszcza wysocywilizowanych), gdzie automatyzacja postępuje zwycięsko naprzód, staje się problemem aktualnym i wielce atrakcyjnym dla socjologów, ekonomistów, psychologów i pedagogów.

Alienację rodzą przestarzałe metody nauczania. Obcość budzi tradycyjny system szkolny. Niechęć, bierność, przygnębienie — owe trzy podstawowe objawy alienacji — zrodzić się mogą z zewnątrz narzuconej dyscypliny szkolnej, z narzuconej gotowej encyklopedycznej wielowiedzy, z przymusu książkowo-werbalno-pamięciowego systemu edukacyjnego tradycyjnej klasy i szkoły, wreszcie z faktu, że nauczyciel, „centralna figura procesu nauczania”, we wszelkiej sytuacji i we wszystkich przedmiotach szkolnych, gasi w uczniu aktywność, samodzielność i radość twórczą.

Bardzo ważna dla zagadnienia alienacji w wychowaniu jest marksowska nauka o środowisku. Już materialści-utopiści podkreślali rozstrzygającą rolę środowiska w kształtowaniu postaw, myśli i uczuć człowieka. Środowisko zewnętrzne występowało jednak u nich w sposób

¹¹ K. Marks, F. Engels, *Małe pisma ekonomiczne*, Warszawa 1957, s. 147.

statyczny i niezmienny, człowiek zaś i wychowanek stawał się siłą faktu biernym elementem środowiska, jego produktem. Marks nie neguje oczywiście roli warunków zewnętrznych bytowania. Pozostaje konsekwentnie wierny swojej tezie: „Nie świadomość kształtuje byt, lecz byt kształtuje świadomość”. Ale wskazywał równocześnie, że człowiek jest produktem nie tylko warunków materialnych, nie tylko przedmiotem oddziaływania środowiska, lecz także podmiotem, zdolnym przekształcać i przeobrażać środowisko. Aby wychowanek nie był środowisku obcy, aby go do środowiska zbliżyć, należy go tak kształcić i wychowywać, aby zdolny był przeobrażać to środowisko. Nauka, wiedza i wykształcenie uzbrajają go w pełni do rewolucyjnego przekształcania środowiska i następnie zespolenia się z nim. W ostatecznym rachunku — jak to wskazali Marks i Engels w *Ideologii niemieckiej*¹² i w *Tezach o Feuerbachu*¹³ — człowiek jest w takim samym stopniu wytworem środowiska, jak środowisko wytworem produkcyjnej i rewolucyjnej działalności człowieka. Takie pojmowanie związku między środowiskiem a wychowaniem wskazuje drogę przezwyciężenia obcości.

Wbrew różnym twierdzeniom, iż Marks do zagadnień alienacji nie wracał po roku 1844, stwierdzić należy, że w 20 i 30 lat później nie tylko pośrednio, ale i bezpośrednio nawiązuje do pojęcia „wyobcowania”, np. w wydanym w 1885 r. trzecim tomie *Kapitału*, i to właśnie w związku z analizą roli nauki i produkcji, jako form kolektywnego doświadczenia ludzkości. Mowa tu jest nie tylko o „cudzej własności”, ale o wyobcowaniu i zubożeniu zachodzącym między robotnikiem — jako nosicielem żywej pracy — a ekonomicznym, tzn. racjonalnym i oszczędnym zastosowaniem jego warunków pracy¹⁴.

Na tym tle zrozumiała się staję marksowska teoria wychowania moralnego. Kto chciałby całą teorię wychowania moralnego i wszystkie jej metody w zastosowaniu do wychowania dzieci i młodzieży wyprowadzić, i to bezpośrednio, z ekonomii politycznej, znajdzie w *Manuskryptach ekonomiczno-filozoficznych* Karola Marksa źródło szczególnie bogate i zapładniające. Trudno jednak całą teorię wychowania moralnego i jej metody w zastosowaniu do dzieci i młodzieży wyprowadzić bezpośrednio i tylko z ekonomii politycznej. Marks nie daje do tego żadnej podstawy. Teoretyk wychowania moralnego nie przejdzie oczywiście do porządku dziennego nad analizą marksowską stosunku wzajemnego między

¹² K. Marks, F. Engels, *Ideologia niemiecka*, Warszawa 1958.

¹³ F. Engels, *Ludwik Feuerbach i zmierech klasycznej filozofii niemieckiej*, Warszawa 1948, s. 84—85.

¹⁴ K. Marks, *Kapitał*, t. III, s. 105.

ekonomią polityczną a moralnością. Ale i z tego nie wynika, że cała moralność zakotwiczona jest w ekonomii. Podstawowa w tym względzie teza naukowo uzasadniona i zgodna z Marksem brzmi: ekonomia polityczna wyraża tylko na swój sposób prawa moralne. I bynajmniej nie wszystkie. Ta podstawowa teza i jej znajomość nie może pedagoga uchronić przed pilną potrzebą analizy swoich faktów i konkretnych zjawisk, znamienych dla wychowania.

W religii (i w jej nauczaniu) Marks widział m. in. czynnik aprobujący i usprawiedliwiający ustrój kapitalistyczny oraz prawo kapitalisty do eksploatacji pracy nie tylko robotników dorosłych, lecz także i dzieci. Dlatego zwalczał nauczanie religii i nie widział w niej bynajmniej czynnika wychowania moralnego dzieci i młodzieży. Widział w niej natomiast czynnik alienacji. Wszystko więc, co związane jest z wychowaniem moralnym, trudno byłoby sprowadzić do bezpośredniej zależności od ekonomii politycznej i wyjaśnić je wyłącznie poprzez analizę praw ekonomii politycznej.

W walce i w pracy, przekształcając swoje środowisko, człowiek przekształca równocześnie swój sposób bycia i postępowania oraz wytwory swej własnej myśli. Toteż stworzenie ludzkich warunków, które unie możliwią wyzysk człowieka przez człowieka, które przekreślą walkę wszystkich przeciwko wszystkim, które podniosą godność człowieka i wyzwolą w nim najszlachetniejsze dążenia, Marks uważał za podstawę wychowania moralnego.

Przy całym entuzjazmie dla przeobrażającej roli maszyny, dla jej rewolucyjnej roli w postępie technicznym i przeobrażeniach społeczno-gospodarczych ani na chwilę nie przeoczył więc zjawiska alienacji, którą obsługującemu ją robotnikowi niesie ze sobą maszyna. Dlatego tak często Marks nawiązuje do manufaktury, a zwłaszcza do pracy tradycyjnej rzemieślnika. Jednostronność, jednostajność, powtarzalność, machinalność i uproszczenie pracy, które ze sobą przyniosła produkcja fabryczna, umożliwiła wciągnięcie do procesów produkcyjnych nie tylko olbrzymiej masy robotników, ale także ich żon i dzieci. Ale wciągnawszy kobiety i dzieci do produkcji, fabryki zaczęły niweczyć siły fizyczne i psychiczne robotników, od których żądały bynajmniej nie wszechstronnego, lecz jednostronnego wysiłku fizycznego i bynajmniej nie wszechstronnego wysiłku intelektualnego, lecz wysiłku, który w pracującym, zabija wszelką myśl. Mechanizacja procesów produkcyjnych i fabryczne metody pracy nie tylko pozwoliły eksploatować pracę dziecięcą, lecz także pracę tę wykorzystywały po to, aby istotę, która dopiero staje się człowiekiem, a więc człowieka całkowicie jeszcze nieukształtowanego —

dziecko — uczynić robotnikiem, podobnie jak robotnik stał się opuszczonym przez wszystkich dzieckiem. Maszyna przystosowuje się do słabości człowieka, aby słabego człowieka uczynić maszyną¹⁵.

6. HUMANIZACJA PRACY

Samą tendencję wciągania dzieci i młodzieży do pracy produkcyjnej uznawał Marks za słuszną, usprawiedliwioną i postępową. Wychowawcze i kształcące walory zajęć dzieci także i w sferze wytwórczości Marks szczególnie często podkreślał i postulował wprowadzenie ich w życie. Natomiast potworne warunki pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży w kapitalistycznej fabryce, niweczący siły intelektualne i fizyczne czas i rodzaj pracy produkcyjnej dzieci i młodzieży budziły w nim zawsze jak najostrzejszy protest. Walczył przeciw o uszlachetnienie życia, o humanizację pracy dzieci, a nie o ich eksploatację.

Toteż Marks wielokrotnie stwierdza, że w pracy produkcyjnej — jako takiej — nie należy dopatrywać się czegoś szczególnego i zbawiennego. Sedno sprawy leży w humanizacji pracy. A decydującymi czynnikami tej humanizacji — choć nie jedynymi — są: skrócenie dnia roboczego i politechniczna kultura robotnika. Wówczas dopiero mówić można realnie o swobodzie, radości, o zaniku przymusu zewnętrznego. Zgodnie bowiem z naturą rzeczy proces pogłębienia życia duchowego człowieka, dalszy wszechstronny rozwój jego osobowości, zanikanie cech konieczności pracy produkcyjnej, ograniczenie pracochłonnego wysiłku fizycznego i ulepszanie warunków pracy tak, aby to były warunki godne człowieka i jego natury, zaczyna się dopiero „po tamtej stronie” sfery produkcji materialnej. Rzecz zatem sprowadza się nie do samej pracy produkcyjnej i jej fetyszyzacji, lecz do wydajności pracy i do skrócenia dnia roboczego. Młodzież szkolną, zgodnie z tym, czego uczył Marks, zwalniamy z zasady z pracy dodatkowej, organizując dla niej jedynie czas pracy koniecznej. Swoboda, radość twórcza, zaciekawienie, rozwój intelektualny i fizyczny, odpowiednie do sił fizycznych i psychicznych warunki pracy, ciągle stosowanie wymiany stanowisk, oto co towarzyszy z zasady kształceniu politechnicznemu i zawodowemu uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych. Ilość wyrobionego produktu i całokształt wydajności pracy i tak przecież nie są zależne od długości dnia czy tygodnia pracy. Wracamy siłą faktów na teren pracy za pomocą podstawowych narzędzi i przy wykorzystaniu nowoczesnych urządzeń w procesie kształcenia politechnicznego i zawodowego. Nie jest

¹⁵ K. Marks, F. Engels, *Rękopisy ekonomiczno-filozoficzne*, s. 142.

to bynajmniej stanowisko, z którym spotykamy się jedynie i po raz pierwszy dopiero w III tomie *Kapitału* Marksa. Nie tylko w ostatnich pracach Marksa, ale i w najwcześniejszych znajdujemy stanowisko podobne, nieraz wręcz identyczne. To prawda, że np. w *Rękopisach ekonomiczno-filozoficznych* poglądy Marksa mają charakter filozoficznych sformułowań hipotetycznych, w *Kapitale* zaś twierdzeń naukowo zweryfikowanych. Ale istota pozostaje ta sama. Marks szczególnie akcentował dwa momenty: 1. skrócenie dnia roboczego, o czym już była mowa, oraz 2. stosowanie wymiany stanowisk. Podkreślał on jednak, że skrócenie dnia roboczego może być skutkiem jedynie wysokiej kultury pracy, zwiększonej wydajności dzięki mechanizacji, modernizacji, kompleksowym formom wytwarzania i automatyzacji. Skrócony dzień i krótszy niż dotąd tydzień pracy w rezultacie przynosi ze sobą rozszerzenie wolności robotnika, a oczywiście tym bardziej rozszerzenie wolności ucznia. Tak ważny i decydujący z punktu widzenia zdrowia psychicznego i fizycznego robotnika moment nie może pojawić się, jak deus ex machina w postaci dekretu. „Królestwo wolności — powie Marks — zaczyna się faktycznie dopiero tam, gdzie kończy się trud poddyktowany przez nędzę oraz zewnętrzną konieczność. Leży więc ono z natury rzeczy po tamtej stronie właściwej produkcji materialnej. Podobnie, jak człowiek dziki musi walczyć z naturą, aby zaspokoić swoje potrzeby, tak samo musi to czynić człowiek cywilizowany, i to we wszystkich formach społeczeństwa i przy wszelkich możliwych sposobach produkcji. Wraz z jego rozwojem rozszerza się królestwo konieczności przyrodniczej, wzrastają bowiem potrzeby. Zarazem jednak wzrastają siły wytwórcze, które zaspokajają owe potrzeby. Wolność w tej dziedzinie polegać może tylko na tym, że uspołeczniony człowiek, zrzeszeni producenci regulują w sposób racjonalny swoją wymianę materii z przyrodą, poddają ją wspólnej kontroli zamiast poddawać się jej panowaniu jako ślepej sile. Dokonują tej wymiany najmniejszym nakładem sił i w warunkach najbardziej godnych ich ludzkiej natury i najbardziej jej odpowiadających. Zawsze jednak jest to królestwo konieczności. Poza nim rozpoczyna się rozwój sił ludzkich jako cel sam w sobie, prawdziwe królestwo wolności. Może ono wszakże rozkwitnąć jedynie na swej bazie niezbędnej, którą stanowi królestwo konieczności. Skrócenie dnia roboczego jest tu przesłanką podstawową¹⁶.

Ciągłe stosowanie wymiany stanowisk jest dla Marksa drugą podstawową formą ochrony człowieka przed niweczącym wpływem maszyny. Ale stosowanie wymiany stanowisk jest tylko wówczas realne, gdy robotnik cząstkowy przychodzi do fabryki już jako człowiek wszech-

¹⁶ K. Marks, *Kapitał*, t. III, s. 400—401.

stronnie rozwinięty, a więc wykształcony ogólnie, politechnicznie i zawodowo oraz fizycznie sprawny. Humanizacja pracy zautomatyzowanej, zmechanizowanej, przezwyciężenie despirytualizacji wywołanej przez taśmę bieżącą są realne tylko wówczas, gdy robotnik ma za sobą wykształcenie politechniczne. Podział pracy był i jest rzeczą konieczną do pewnych „ludzkich” granic. Jest konieczny ze względu na wytrzymałość fizyczną i nerwową człowieka z jednej strony oraz na specjalizację w celu zwiększenia tempa i wydajności pracy — z drugiej. Doprowadzony do absurdu (np. robotnik przy taśmie bieżącej) grozi wytrzymałości fizycznej i nerwowej człowieka co najmniej w tym samym stopniu, co brak podziału pracy. Gdy więc czytamy dramatyczne i pełne gorczy bądź ironii uwagi Marksa i Engelsa o podziale pracy i o jego skutkach — zaniku wszechstronności rozwoju człowieka, powstaniu i utrwalaniu przepaści między pracą fizyczną a umysłową, przepaści między ludźmi pracy intelektualnej a ludźmi pracy manualnej — pamiętać należy o istotnym zastrzeżeniu. Doświadczenia oraz psychologia i socjologia pracy ostatnich lat uzupełniają i wzbogacają nagromadzone przez Marksa fakty i jego wspaniałe argumenty przeciwko podziałowi pracy. Zniesienie podziału pracy nie może prowadzić do dyletantyzmu i wszędobylstwa technicznego. Oznacza ono potencjalną możliwość płodzmianu w rodzaju, istocie i metodach pracy każdego człowieka — możliwość taką gwarantuje w ostatecznym rachunku długotrwałe, systematyczne, wieloletnie i gruntowne wykształcenie politechniczne, oparte na wykształceniu ogólnym i funkcjonalnie z nim związane.

Realizacja kształcenia politechnicznego w szkole ogólnokształcącej jest jedynie konsekwencją i odpowiednikiem tych wielkich i doniosłych przemian, które są zgodne ze sformułowanym przez Marksa ogólnym społecznym prawem produkcji i odpowiadają wymaganiom absolutnego przystosowania robotnika do zmiennych wymagań pracy. Szkoła w społeczeństwie socjalistycznym kształci swą młodzież tak, aby — jak pisał sto lat temu Marks, co dziś jest zgodne z tendencjami trzeciej fazy rewolucji technicznej — zastąpić jednostkę cząstkową, dźwigającą cząstkową czynność społeczną, jednostką wielostronnie rozwiniętą, dla której różne funkcje społeczne są jej kolejno po sobie następującymi sposobami działalności życiowej.

Jak już mówiliśmy, ciągle jeszcze mamy do czynienia z przeświadczeniem o bezwzględnej wartości wychowawczej i bezsprzecznych walorach wszelkiej pracy produkcyjnej. Powoli jednak ugruntowuje się i zwycięża pogląd, że należy położyć kres fetyszyzacji pracy produkcyjnej. Coraz bardziej utrwała się przeświadczenie (zdobyte już empirycznie), że praca dzieci i młodzieży jest w szkole ogólnokształcącej nie celem samym w sobie, lecz środkiem wiodącym do unowocześnienia

procesu nauczania, aktywizacji szkoły, ugruntowania podstaw kultury technicznej, elementarnego wykształcenia technicznego, wreszcie preorientacji zawodowej. Produkcyjna praca uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych jest przede wszystkim jedną z form uczenia się zawodu, jest splotem środków i metod wprowadzenia młodego robotnika do przyszłej pracy zawodowej. Istota takiej pracy leży w zbliżeniu ucznia do własnej działalności produkcyjnej i oczywiście w opanowaniu podstaw zawodu. Ta zasada (powtarzamy, zasada zdobyta empirycznie) jest zgodna z tendencjami rozwojowymi kultury ogólnej i technicznej społeczeństw zmierzających do socjalizmu i zgodna z tym, czego uczył Marks o pracy produkcyjnej w fabryce, o postępie technicznym, o rozwoju i wszechstronności dzieci i młodzieży.

Nie jest rzeczą przypadku, że odkryli to dzisiaj — oprócz nas — także współcześni amerykańscy ekonomiści oraz psychologowie pracy, doszli do tego francuscy socjologowie pracy, odkrywają dzisiejsi pedagodzy szkolnictwa zawodowego w NRF. Nic dziwnego, że po stu latach odkryli Marksa.