

## PROBLEMI SODOBNE DRUŽBE

### NAŠA ŠOLA IN ŠOLNIKI PO DESETIH LETIH REFORME

Jože Šifrer

#### I

Že desetletje je poteklo od tedaj, ko smo v javnosti sprožili zahtevo po reformi našega šolstva. Osnovne teze reforme so imele pred seboj dokaj jasne cilje: zagotoviti vsakemu mlademu občanu čimvišjo stopnjo splošne izobrazbe, približati šolo specifičnostim našega družbenega življenja, poglobiti izobrazbeno vsebino šolskega dela, nuditi učeči se mladini tako široka obzorja, kot jih pestrost in hitri tempo današnje družbene dinamike terjata od nas. Zahteva po reformi šole je bila nadvse nujna, skladala se je namreč s splošno težnjo po oblikovanju vsestransko razgledanih in miselno bogatih ljudi, ki naj bi zavestno ustvarjali novo družbo, istočasno pa naj bi reforma odpravila vse, kar je v preteklosti hromilo napredek v učnovzgojnem procesu, kar je našo šolo pokrivalo s prahom oziroma jo držalo v kleščah stoletne tradicije. Skratka, v današnjem času naj bi šola polagoma stopala na novo razvojno pot, prav tako kot so se po osvoboditvi začeli postopoma uveljavljati novi odnosi v družbi.

Nedvomno je preobrazba našega šolstva v preteklem desetletju rodila pozitivne sadove. Popestrila je učne programe, razširila krog interesov pri učencih, dvignila raven splošne izobrazbe in v to zvišano raven zajela domala vse šoloobvezne otroke, kar je bilo pomembno predvsem za tista področja v državi, kjer je še pred desetletji prevladovala nepismenost. Toda vsak hiter razvoj prinaša s seboj neskladnosti in anomalije, ki niso bile v načrtu in ki sčasoma začno nevarno pokrivati pozitivne dosežke nekega revolucionarnega prizadevanja.

Danes ne kaže več zapirati oči pred dejstvom, da smo pri izvrševanju reforme prezrli celo vrsto činiteljev, od katerih je taka važna in delikatna akcija v prvi vrsti odvisna, ter da nismo dovolj bistro predvidevali nevarnosti, ki bi se utegnile pojaviti pri reformiranju. Nadaljnji razvoj šolstva smo namesto tega gradili na najrazličnejših iluzijah. Bili smo na primer prepričani, da je naš človek, ne samo tisti, ki novo šolo neposredno ustvarja, ampak tudi oni, ki je v odnosu do pedagoške prakse v komandnem ali pa v potrošniškem razmerju, idealen, brezoseben, absolutno socialističen in ima pred očmi samo skupno korist. Idealiziranje učnega in učečega se osebja, raznih prosvetnih forumov in posameznih osebnosti, ki so po svoji družbeni funkciji mogle vplivati na razmere v šolstvu, je šlo tako daleč, da smo pri izvajanju reforme *a priori* abstrahirali vsako možnost poloma. A iluzije so se hitro začele podirati. V šolstvo smo uvajali mnoge novosti, jih kmalu spet zavračali ter to eksperimentiranje imenovali iskanje in pot k naprednejši šoli, v bistvu pa vendarle vnašali v reformni proces neorientiranost, negotovost in pri dobršnem delu prosvetnih delavcev že apatijo do vprašanj reforme.

Morda je bila največja neprevidnost pri forumih, ki so reformo pognali v tek, v tem, da so izgubili pregled nad dogajanjem na terenu in da so venomer pojavljajoče se negativne pojave le birokratsko, ne pa stvarno obravnavali. Poleg tega so spričo vsesplošne decentralizacije našega družbenega življenja vprašanje šolstva prepuščali komunalnim službam in tako je odpadlo marsikaj, kar je šole do tedaj še držalo v strokovni in pedagoški napetosti. Komunalni organi so se bolj ali manj omejevali na obravnavanje materialnih ali ozko političnih zadev v šolstvu, šele nekje na koncu so skrbeli za dostojno strokovno in pedagoško raven poučevanja. Čedalje bolj so zemarjali organizacijo strokovnega in pedagoškega nadzorstva nad šolami ali avtoritativnega svetovanja, kakršno je iz večjih centrov do neke mere vendarle prihajalo. Pomanjkanje takega nadzorstva ali svetovanja je bilo občutiti zlasti na srednjih splošnoizobraževalnih in strokovnih šolah. Namesto tega pa so ti organi skupaj z raznimi organizacijami in društvi zato, ker so reformne teze posebno poudarjale družbeno funkcionalnost šole, začeli šolske ustanove bremeniti z najrazličnejšimi dodatnimi dolžnostmi, s takimi, ki imajo z resničnim izobraževanjem le malo zveze. In šole so se začele ukvarjati z manj važnimi dejavnostmi, samo da bi ustregle zahtevi lokalnih političnih in drugih forumov (ti pa so nastopali kot oblast v njenem prvotnem pomenu besede), izgubljale pa so izpred oči osnovne cilje, to je, napraviti iz mladih ljudi resnično šolane, ne *ad hoc* razgledane in površno vzgojene osebnosti. Tu naj navedemo značilen primer. Po reformnih tezah naj bi šoloobvezni otroci in prav tako dijaki drugostopenjskih šol preraščali okvir šolske snovi v interesnih krožkih, v tako imenovanih svobodnih aktivnostih; pri teh naj bi se podrobneje seznanjali z različnimi dosežki znanosti in tehnike, a ne več samo kot učenci, ki sprejemajo neko snov, pač pa kot samostojni iskavci in ustvarjanci. Zamisel je sama po sebi dobra, le da mnoge šole niso doumele njenega pomena, oziroma ji niso znale določiti mere. Tako se je dogajalo, da so po šolah na široko začeli ustanavljati krožke, od fotoamaterskih, modelarskih, radijskih do kmetijskih itd., njih število je ponekod naraščalo do absurda, šole so postajale neresne, iz njih so prihajali polpismeni ljudje, ki niso ustrezali niti na delovnih mestih niti niso bili dovolj pripravljeni za uspešno šolanje na naslednji stopnji. Ob tej poplavi krožkov oziroma pri tem nekritičnem gledanju na smisel izvenrazredne dejavnosti učencev smo zašli v kult modernega in tehničnega otroka, pozabljali pa smo na izredno važno postavko socialistične pedagogike, namreč, da naj šola da učencu takšne kvalitete, s katerimi bo mogel nekoč prispevati k napredku družbe nasploh, k rasti njene etike, kulture in humanosti, niso pa toliko važna tista znanja, ki mu bodo služila v osebno razvedrilo, ki mu bodo morda nekoč pomenila samo *hobby* in nič več. Pri kultiviranem človeku pride slednje samo po sebi na vrsto. Dogajalo se je celo, da so lokalne šolske oblasti — če naj jih še tako imenujemo — nekritično ocenjevale šole in šolnike po tem, kolikšno je število krožkov na zavodu, znanje učencev v standardnih predmetih pa je bilo podrejene vrednosti. Tak splošni kurz na šolah in tako vrednotenje, pravzaprav razvrednotenje klasičnih šolskih disciplin je prinašalo v šole splošno površnost in nerazsodno hlastanje za nečim novim, treznejše prosvetne delavce pa je spravljal v pedagoško in družbeno inertnost ter jim vlivalo tragičen občutek nepotrebnosti.

Na šolah so se začele dogajati še druge stvari, ki niso imele s hvalevrednimi težnjami reforme nobene zveze več. Šola se je podružbljala mnogokrat v nepravo smer. Začela je postajati servisna ustanova za najrazličnejše dejavnosti javnega značaja in bila tako nehote potisnjena na rob družbenega dogajanja. Ker je bila v kraju edina hiša, kjer so se prebivavci, to je učenci, morali disciplinirano podrežati vsakršnim, naraščajočim zahtevam okolja preko pedagogov, se je ukvarjala z mnogočim, kar jo je motilo v izpolnjevanju njenih bistvenih dolžnosti. Z otroki je reševala obisk na raznih prireditvah, ki bi bile sicer slabo obiskane, udeleževala se je vseh javnih manifestacij, športna društva so jo silila v številna tekmovanja, na šolo so prihajali prodajat časopise, knjige, brošure, vstopnice itd. Vse to je prinašalo v šolo nemir, ki se ga je bilo težko otresti, zakaj vsak tak prišlec je nastopal z etiketo političnega ali kulturnega aktivizma. Delo z mladino je postalo splošna parola, zato so društva, klubi, organizacije itd. vključevali v svoj delovni program tudi šolsko mladino, vsak po svoji liniji, ne oziraje se seveda drug na drugega, niti na normalno šolsko delo. Tako se je zveza šola — družba sprevrgla v anarhično razmerje, postajala je breme za šolo, namesto da bi ta zveza dajala šoli koristne pobude in spodbude ali ji nudila smotrno pomoč v njenem osnovnem poslanstvu.

Stvarnost reforme je izmaličila mnoge njene sicer dobre koncepte. Eden od najradikalnejših ukrepov v dosedanji dobi reformiranja je bila odprava nižje gimnazije kot obvezne splošnoizobraževalne šole in priključitev te stopnje k osnovni šoli. Ukrep je bil umesten, saj se je diskrepanca med predmetniki in učnimi načrti na tej stopnji, podedovanimi v glavnem iz stare nižje gimnazije kot izbirne šole, ter splošno (ne)zmožljivostjo dijakov kazala na vsakem koraku. Če je takrat šola hotela zadostiti zahtevam učnega načrta, so bili učni rezultati porazni, če pa je popuščala, je prej ali slej dobila renome neresne šole. S tem da so bili ti štirje razredi priključeni osnovni šoli, je bil ta pedagoški nesmisel v bistvu odpravljen, to še posebej potem, ko so v višjih razredih osemletne osnovne šole začeli izvajati pouk po novih učnih načrtih ter s spremenjenimi metodami. Toda Zakon o osnovni šoli je šel najbrž že predaleč. V težnji, naj bi čimveč šoloobveznih otrok dovršilo vseh osem razredov osnovne šole, je dopustil prehajanje iz nižjega v višji razred z eno ali celo z dvema nezadostnima ocenama, ne da bi s tem v zvezi ustvaril tudi možnost za prehod v manj zahtevne paralelke, kot je to primer ponekod na zahodu. S tem je iz preveč selektivne šole napravil šolo z nezadostno selekcijo. Danes je med pedagogi na Slovenskem že močno utrjeno prepričanje, da so take koncesije neumestne, škodljive ne samo za boljše učence, ki tako za večje kvalitete dobivajo isto plačilo kot manj prizadevni in manj nadarjeni sošolci, ampak tudi za tiste z nezadostnimi ocenami, zakaj ti v višjem razredu ne morejo več uspevati, če so vanj prišli brez poprejšnjega znanja. S tem je ravno pri slabših učencih kršeno oziroma onemogočeno eno od osnovnih načel pedagoškega procesa, namreč da naj učitelj z učenci smotrno prehaja od znanega k neznanemu. Statistike kažejo, da je v višjih razredih osnovne šole največ nezadostnih ocen iz tujega jezika, iz matematike in iz slovenskega jezika, torej v predmetih, kjer je kontinuirano znanje še posebej potrebno. Tako spričevala o dovršenih razredih postajajo sama sebi namen, niso pa podoba resnične izobrazbene stopnje. Iz današnje osnovne šole bi spet kazalo iskati drugo rešitev. Odpraviti bi

bilo treba navedene anomalije, razen tega pa preprečiti, da bi učenci iz teh šol prihajali na šole druge stopnje s pomanjkljivim znanjem. Statistike na gimnazijah in na srednjih strokovnih šolah danes razločno govorijo o tem, kako iz leta v leto pada povprečno znanje učencev v začetnih letnikih, kako torej osnovne šole dajejo nezadostno pripravo za šolanje na drugi stopnji.

## II

Nedvomno je znanje učencev odvisno ne samo od šolskega sistema, pač pa še prej od učnega osebja, od njegove prizadevnosti in sposobnosti. Kot že rečeno, so začetne reformne iluzije temeljile na idealizaciji prosvetnih delavcev ter na njih reformni zavesti. Delovni idealizem naj bi bil pri njih že tradicionalen, reformna zavest po družbeni strukturi *a priori* dana, zato o vprašanju pedagoškega lika v sodobnem šolstvu ni bilo zadosti govora. Kaže, kot da bi bila družba v tem času pozabila na ta izredno važni činitelj za humanizacijo in socializacijo človeka nasploh in za razvoj šolstva še posebej, ker se je preveč ukvarjala z materialnimi vprašanji in s šolskim sistemom samim. Še več: postopoma in pravzaprav nehote je degradirala učiteljski poklic ter ga spravljala v neenakopraven položaj z domala vsemi poklici istega izobrazbenega ranga.

Značilno za našo družbo v preteklem obdobju, v času industrijske izgradnje, je bila privilegirana tehničnih in drugih poklicev, kolikor so bili s to akcijo v neposrednejši zvezi. Ti poklici oziroma strokovnjaki so imeli večjo družbeno vrednost, bili so bolj plačani, laže so dobivali stanovanja, formirali so se v sloj produktivne inteligence, razmeroma ugoden življenjski standard glede na »neproduktivno«*»* inteligenco jim je dajal občutek večvrednosti. Služba v prosveti je postajala manj upoštevan poklic, v prvi vrsti zaradi manjših prejemkov in slabih stanovanj, pa tudi še iz drugih razlogov. Delo na tem področju namreč ne daje takojšnjih rezultatov v procesu družbene rasti, ampak se pozna šele nekje v prihodnosti. Razen tega je to delikaten posel, ker učitelj neposredno zadeva povprečnega občana v njegov najobčutljivejši živec s tem, da presoja vrednost in nevrednost njegovih otrok. Osebne napake, ki so se dogajale v podjetjih, so za zunanji svet bolj ali manj ostajale nevidne, medtem ko so napake v šolah neprijetno drezale v privatno vsakdanjost občanov. Ta privatna občutljivost je silila družbo k nenehni ostri kontroli nad delovanjem prosvetnih delavcev, mnogokrat tudi k ukrepom ali vsaj k preveč kritičnemu gledanju na ta poklic. Občinsko uradništvo je ob podpori občanov nasproti pedagogom večkrat fungiralo kot oblast ter v odnosu do njih težilo k razmerju delodajavec — mezdni delavec, kar je seveda marsikje povzročalo napeto vzdušje v teh odnosih, namesto da bi se ti kanalizirali v skupne cilje. Prosvetni delavci so v skrajni konsekvenci postali nujno zlo, ki ga družba nekako po sili mora trpeti in vzdrževati. Medtem ko je učenec v času reforme postal subjekt vzgoje, je učitelj postal objekt lastnih učencev na eni ter objekt družbe na drugi strani. V tem precepu se je slabo počutil in njegova siceršnja vnema za vprašanja šolske reforme je začela pešati. Prosvetne oblasti so še vedno računale nanj, a le bolj teoretično kot praktično, češče so mu naloge v zvezi z reformo bolj diktirale, kot pa ga spraševale za mnenje in to mnenje v resnici tudi upošte-

vale. S tem pa so pasivizirale množico učno-vzgojnega kadra, tudi prosvetne oblasti same so jo napravile za objekt reforme, namesto da bi jo dvignile v njen subjekt. Vprašanje reforme se je čedalje bolj reduciralo na ozek krog pedagoških strokovnjakov, namesto da bi kot zavest po potrebnih akcijah čedalje bolj na široko prodiralo med vse pedagoge.

Tako tretiranje prosvetnega poklica je bila slaba priprava na vse tiste novosti, ki so po zakonitostih našega družbenega razvoja sledile. Ko so pred dobrim letom na osnovi Zakona o financiranju šolstva postale šole samostojne ustanove, je bila sicer dana teoretična možnost za moralno in materialno rehabilitacijo učiteljstva, toda šole so to samostojnost najprej začutile kot novo breme. Samozavest prosvetnih delavcev je bila namreč že preveč načeta, družbena inertnost v njih že pregloboko zasidrana, da bi jih gospodarska samostojnost ustanov, delitev dohodka po delu, soupravljanje itd. moglo naenkrat razgibati, jih iztrgati iz zaprtosti vase ter jih dvigniti v položaj zavestnega in objektivno razsojajočega upravljavca. Pravično vrednotenje pedagoškega dela s strani javnosti jim je še vedno več pomenilo kot pa soupravljanje znotraj ustanove. Poleg tega jim je samostojnost naložila nove obveznosti, ki se še niso skladale z njihovimi zatrtimi pedagoškimi ambicijami, ki jih niso aktivirale v tisto smer, kot so si oni v resnici želeli. Zdelo se jim je, kot bi družba njihovo aktivnost usmerjala v napačno, preveč materialno stran, še posebej pa se je v njih ponovil občutek, da je vse to spet nova direktiva, ki jo je treba na šolah prej in temeljiteje izvajati kot v drugih ustanovah podobne, neproduktivne dejavnosti. Še vedno pa v tem novem tretiranju prosvetnih ustanov niso videli resnične možnosti za moralno in materialno, zlasti za moralno rehabilitacijo učiteljstva kot poklica (njihovi prejemki so se v zadnjem letu le precej izboljšali), to pa toliko upravičeno, kolikor je okolje obdržalo isti odnos do njih, oziroma kolikor so družbenopolitični organi v komuni še vedno gledali na učno-vzgojno delo kot na manj važen in družbi manj koristen posel. Ne samo od prosvetnih delavcev, tudi od nešolskih družbenih organov je torej odvisno, koliko se bodo zdaj šole uveljavile kot resnično samostojne ustanove. Treba bo bolj upoštevati specifičnost šol, ki je v tem, da v primerjavi z gospodarskimi organizacijami ni njihova služba samo v skrbi za materialno rentabilnost in ekonomski uspeh, ampak predvsem v skrbi za etični, izobrazbeni in kulturni profil mladega rodu. Šolniki v tem zadnjem čutijo svoje poslanstvo in prav v tem delu bi jih morala družba bolj ceniti, zavestneje bi jih morala podpirati v težnji po osebno-nem uveljavljanju znotraj šolskih učilnic ter v aktivni soudeležbi pri reševanju učnovzgojnih problemov v slovenskem merilu.

Podcenjevanje pedagoških poklicev je imelo in ima še danes odločilno negativen vpliv na razvoj šolske reforme. V preteklih letih se je med prosvetnimi delavci kot bolezen širila težnja, opustiti delo v šoli ter si poiskati »boljšo« službo. Namišljeni idealizem učiteljstva je začel doživljati polom. Res se je mnogim šolnikom, in to dobrim, vestnim in sposobnim pedagogom, posrečilo, da so se lahko poslovili od šole, in danes jih najdemo po najrazličnejših ustanovah in podjetjih. Pravijo celo, da so bolj zadovoljni kot prej. Ali ni to jasen znak nevarne krize v tako važnem poklicu? Še bolj zaskrbljujoče pa je vprašanje pedagoškega naraščaja. Vsako gibanje namreč črpa ustvarjalno moč iz dotoka novih, mladih moči, ki dosežeke svojih prednikov

izpopolnjujejo ter razvijajo gibanje naprej. V primeru naše šolske reforme smo tu ostali skoraj brez perspektive. Teža požrtvovalnega in učinkovitega šolskega dela je še danes na starejših šolnikih, mlajši so že v službo prišli z nekim komaj jasnim občutkom, da stopajo v manj cenjen poklic. Temu primerna je bila tudi njih delovna zagnanost in pripravljenost za lastno pedagoško in strokovno izpopolnjevanje. Seveda ne gre izrekati pavšalnih sodb, vsekakor so bile tudi izjeme, a pretežni del mlajšega učiteljstva ni sposoben niti pripravljen, da bi, kot gre to intelektualcem, pogumno urejeval opisane razmere v našem šolstvu. A krizi v kvaliteti se pridružuje še kriza v kvantiteti. Znano je, da se mladina pri izbiranju poklica nerada odloča za šolanje na učiteljski, na višjih pedagoških šolah in na filozofski fakulteti. Kolikor pa se že odločajo, ker jih študij kot tak privlači, si v veliki meri po diplomah prizadevajo, da bi dobili službo drugje in ne v prosveti. Že za študij na teh ustanovah se odločajo ljudje brez posebnih ambicij po uveljavljanju, brez večjih intelektualnih sposobnosti, dokaj povprečni iskavci kruha. In še od teh najbrž ravno najsposobnejši ostanejo izven prosvetnih vrst. Torej selekcija v obratni smeri. Nekoliko drugače bi bilo seveda tu treba obravnavati žensko mladino, pri kateri je vendarle še nekaj več vneme za pedagoško delo, a to dejstvo stvari ne popravlja, zakaj feminizacija prosvetnega kadra je pri nas že zdavnaj dosegla dopustno mejo. Nekateri podatki nam nudijo naravnost katastrofalno sliko o odnosu mladih ljudi do pedagoškega poklica oziroma o pomanjkanju prosvetnih delavcev na Slovenskem. Nedavna anketa na tolminskem učiteljski je na primer pokazala, da okrog 50 % vpisanih učiteljskih ne namerava ostati v prosvetni službi. Še slabši je dotok v vrste predmetnih učiteljev in srednješolskih profesorjev. V mnogih primerih morajo učitelji s srednješolsko kvalifikacijo poučevati posamezne predmete v višjih razredih osnovne šole ali celo v šolah druge stopnje. Ugotovljeno je, da v Sloveniji manjka nad 1200 predmetnih učiteljev za pouk na višji stopnji obvezne šole. Temu sledijo okrnjeni predmetniki, poučevanje v nadurah, slabo pripravljane na pouk, preutrujenost in podobno. Iz tega pa spet izvira za razvoj reforme zelo škodljivo dejstvo, da morajo šole danes sprejemati v službo vse, ki so še pripravljene poučevati, ne glede na njih moralne, intelektualne in ideološke kvalitete, samo da imajo formalno kvalifikacijo, kolikor jo sploh imajo.

Vzgajanje in poučevanje je bolj delikatna zadeva, kot na splošno mislimo, pedagog mora biti v učilnici dosti bolj osebnost, kot pa mu jo lahko izkazuje takšno ali drugačno spričevalo. Naučeno znanje je eno, a osebnost drugo, v šoli je do iste mere potrebno oboje. Že nekaj let ugotavljamo, da intelektualna in osebnostna raven prosvetnih delavcev pada, da tu manjka vneme za samostojno strokovno in pedagoško iskanje, da šolniki pri javnosti in pri mladini nimajo tolikšnega vpliva in ne tolikšne avtoritete, kot bi ju po svoji družbeni funkciji morali imeti. Glavni vzrok takemu stanju pa je v tem, ker ta poklic v preteklosti ni dobival tolikšnega priznanja, kot mu gre, ker ga je družba potisnila na rob svojega dogajanja, ker je postal neprivačen in zaradi tega močno deficitaren.

Predvsem zaradi takih personalnih razmer je nadaljnji razvoj naše šole v nevarnosti. Šolska reforma je najprej terjala vsebinsko preobrazbo pouka, ki jo lahko izvrši le sposobno učno osebje, a materialno vprašanje šolstva

je postavljala na drugo mesto. V desetletnem izvajanju reforme pa se je šolstvo kljub temu materialno precej opomoglo, vsaj v absolutnih številkah, medtem ko reformatorju učne vsebine, to je učitelju, ni bila posvečena toliko skrb, da bi mogel šolo spremeniti v njenem jedru, da bi bil torej danes ta problem dosti bliže rešitvi kot pred desetimi leti.

## MNENJA

### ODLOMKI IZ PISMA O STALINIZMU\*

Geörgy Lukács

Začenjam z izrazom »kult osebnosti«. Samo po sebi je razumljivo, da se mi zdi nesmiselno omejiti bistvo in problematiko tako pomembnega obdobja svetovne zgodovine na posebni značaj enega samega človeka. Res je, ko sem bil študent, so na nemških univerzah učili: *Männer machen die Geschichte* (Močne osebnosti delajo zgodovino). Vendar je že moj takratni simmeljanski in max-weberjanski sociologizem zadostoval, da sem se smehljal tem retoričnim razlagam. Kaj pa naj rečem zdaj, po desetletjih marksistične vzgoje?

Že moja prva reakcija na XX. kongres, skoraj še čisto neposredna, se je obračala ne le proti osebi, temveč proti organizaciji: proti aparatu, ki je ustvaril »kult osebnosti« in ki ga je potem utrdil v neke vrste neprestano razširjeno reprodukcijo. Tedaj sem si zamišljal Stalina kot vrh piramide, katera se proti osnovi zmerom bolj širi in je sestavljena iz samih »Stalinčkov«; gledani od zgoraj so bili predmeti, gledani od spodaj pa ustvarjanci in poroki »kulta osebnosti«. Če ta mehanizem ne bi bil redno in neovirano deloval, bi bil »kult osebnosti« ostal subjektiven sen, patološko dejstvo in ne bi bil nikoli mogel doseči tiste družbene učinkovitosti, ki jo je imel desetletja.

Ni bilo treba veliko premišljati, pa je človek razumel, da je ta neposredni vtis, čeprav ni bil napačen, mogel dati komaj fragmentarno in površno podobo o koreninah, značaju in učinkih pomembnega obdobja. Za misleče ljudi in resnično vdane stvari napredka je nujno nastal problem družbenega izvora te razvojne faze, problem, ki ga je v prvi točno formuliral Togliatti, ko je dejal, da je treba osvetliti družbene pogoje za nastanek in utrditev »kulta osebnosti«, seveda na temelju notranje dinamike ruske revolucije; Togliatti je prav tako točno dodal, da so k temu delu poklicani predvsem sovjetski ljudje. Seveda ne gre samo za historiografski problem. Zgodovinsko raziskovanje nujno preide v kritiko tako determinirane teorije in prakse. In tako opravljena poglobljena raziskava — o tem sem bil prepričan od začetka — bi morala osvetliti vse, kar je bilo napačnega v ideologiji, ki je bila povezana s »kultom osebnosti« in ki jo je le-ta izdelal. Tem raziskovavcem bi se moralo zgoditi kakor gospe Alving v Ibsenovih *Strahovih*, ki takole opisuje tak »ideološki preobrat«: »Hotela sem se dotakniti enega samega vozla, ko pa sem potegnila zanj, se mi je vse skupaj razvezalo v rokah. In takrat sem opazila, da je bilo vse sešito le na šivalnem

\* Priobčujemo poglavitne odlomke iz pisma, ki ga je G. Lukács poslal rimski reviji *Nuovi argomenti* (leto 1962, št. 57-58) kot odgovor na osem vprašanj, ki mu jih je bilo zastavilo njeno uredništvo. — *Op. ured.*