

Okoń, Wincenty

Radzieckie eksperymenty szkolne

Rozprawy z Dziejów Oświaty 10, 27-49

1967

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.



WINCENTY OKOŃ

RADZIECKIE EKSPERYMENTY SZKOLNE

Artykuł zajmuje się tymi poczynaniami doświadczalnymi w ZSRR, które — przeciwstawiając się koncepcji szkoły tradycyjnej — miały na celu unowocześnienie treści ogólnego wykształcenia oraz zapewnienie młodemu pokoleniu lepszego przygotowania do życia. Poczynania te realizowane były oczywiście na tle określonych założeń teoretycznych, nie zawsze jednak sformułowaniu programu teoretycznego towarzyszyły próby jego doświadczalnej weryfikacji.

Nie będziemy omawiać wszystkich prób eksperymentalnych w ZSRR ze względu na pokaźną ich ilość i wielką różnorodność. Bardziej celowe wydaje się przedstawienie tych doświadczeń, które wywarły i nadal wywierają największy wpływ na współczesne szkolnictwo radzieckie, a pominięcie prób o znaczeniu już tylko historycznym. Wymienione względy zmuszają nas do poszukiwań takich systemów doświadczalnych, jakim współczesna szkoła radziecka zawdzięcza swoją obecną postać. Czas tych poszukiwań wiąże się, rzecz prosta, z okresem zapoczątkowanym przez Wielką Rewolucję Październikową.

1. OCENA WYCHOWANIA PROGRESYWNEGO

Dla pełniejszego zrozumienia radzieckich eksperymentów szkolnych spróbujmy zastanowić się nad eksperymentami amerykańskimi i zachodnioeuropejskimi, które hołdowały hasłom progresywizmu. Wspólną cechą tych eksperymentów szkolnych było nie tylko zajęcie się sprawami doboru treści ogólnego kształcenia, lecz także skoncentrowanie zasad doboru tych treści dokoła dziecka, jego psychicznych właściwości, potrzeb i zainteresowań. Sama myśl uczynienia dziecka ośrodkiem programów uznana została za rewelację przez jej autorów. Dewey, najwybitniejszy „progresywista” amerykański, nazwał tę myśl przewrotem kopernikowskim. Jak bowiem Kopernik przesunął środek astronomiczny z Ziemi na Słońce, tak zachodzące wówczas zmiany w systemie nauczania polegać miały na przesunięciu środka ciężkości z nauczyciela na dziecko.

W tym przypadku dziecko stawało się owym słońcem, wokół którego krążyć miały poczynania wychowawcze, tym środkiem, wokół którego miały się organizować¹.

Pedagogika „progresywna”, zwana też pedagogiką „nowego wychowania”, tak dobierała treści dydaktyczno-wychowawcze, by wzbogacić świat doświadczeń dziecka, spotęgować jego aktywność, zapewnić mu rozwój zdolności, ażeby w nowych sytuacjach umiało sobie dobrze radzić. Wiedza w systemie „nowego wychowania” znalazła się na planie drugim. Sądzono, iż wystarczy, gdy dziecko nabywa ją incydentalnie, wtedy tylko, gdy jest mu potrzebna dla osiągnięcia jakiegoś celu. Teoria ta wyrugowała ze szkół tradycyjne plany nauczania i programy szkolne, wprowadzając na ich miejsce międzyprzedmiotowe projekty, opracowywane o tyle, o ile u dzieci zjawi się odpowiednia potrzeba.

Zgodnie z tą teorią zanikało i dawne rozumienie treści kształcenia ogólnego. W krajach zachodnich, zwłaszcza anglosaskich, treść tę (*curriculum*) pojmowano jako „układ doświadczeń wychowawczych, zdobywanych pod nadzorem szkoły”, jako „układ materiału, aktywności i doświadczeń, dobranych i uporządkowanych z punktu widzenia dojrzałości, potrzeb, zainteresowań i zasobu doświadczeń pojedynczego dziecka”². Podkreślenie w definicji *curriculum*, iż jest to „ogół doświadczeń, które uczący się zdobywa pod kierunkiem szkoły”³, oznacza rezygnację z systematycznej wiedzy naukowej. Wiedza ta kryje w sobie doświadczenie ludzkości, daje więc najlepsze przygotowanie do życia społecznego, zwłaszcza gdy uczniowie, opanowując znaczną jej część w gotowej postaci, nawiązują do zasobu posiadanych doświadczeń.

Uczynienie potrzeb dziecka-ucznia podstawą doboru treści programowych i wysunięcie w tych treściach na plan decydujący doświadczenia uczniów stwarzało wielkie trudności w opracowywaniu programów szkoły średniej. Nic też dziwnego, że omówione kierunki — poza metodą projektów — koncentrowały swoją uwagę na okresie przedszkola i szkoły elementarnej, gdzie zagadnienie wiedzy i wymagań społecznych względem szkoły nie występuje w ostrej postaci. Wywarły one jednakże mniej lub więcej zamierzony wpływ i na szkołę średnią, powodując w niej przesadne liczenie się z potrzebami i zainteresowaniami uczniów, lekceważenie wykształcenia intelektualnego, opartego na systematycznej

¹ J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo* i J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Lwów—Warszawa, br., „Księgarnia Atlas”, s. 51.

² Carter W. Good, *Dictionary of Education*, New York 1945, McGraw-Hill, s. 113.

³ *Encyklopedia of educational research*, ed. by Chester W. Harris, New York 1960, The Macmillan Company, s. 358.

wiedzy i zdolności logicznego myślenia, ignorowanie postępowych wymagań społecznych, a zarazem hołdowanie zasadzie doraźnego przystosowania się do aktualnych warunków życia.

Wymienione braki szkoły stały się przyczyną surowej krytyki „nowego wychowania”. Najostrzejsze formy przyjęła ta krytyka w Stanach Zjednoczonych, gdzie wymienione braki wystąpiły w wyjątkowo jaskrawej postaci. Najbardziej zdecydowanie wystąpiła grupa pedagogów, zwanych esencjalistami. Grupa ta powołała w roku 1935 specjalny Komitet z prof. Williamem C. Bagleyem na czele i ogłosiła swój program pedagogiczny. Atakowano w nim podstawowe założenia teorii progresyistów, zgodnie z którymi incydentalne uczenie się przez aktywność i doświadczenie jest bardziej odpowiednie dla rozwoju samodzielności, inicjatywy, odpowiedzialności i samodyscypliny niż formalne i systematyczne nauczanie, oparte na karności i posłuszeństwie. Program esencjalistów domagał się systematycznej nauki przyrodoznawstwa, historii, języka angielskiego oraz innych przedmiotów, jak również oparcia nauki na dyscyplinie i posłuszeństwie.

Ta krytyka nie była odosobniona. Poza szeregiem ataków z zewnątrz, zwłaszcza ze strony G. S. Countsa oraz Amerykańskiego Towarzystwa Historycznego, odezwały się również dość liczne głosy krytyki programu „nowego wychowania” w obozie samych progresyistów. Znalazły one swój wyraz w zbiorowym dziele *The educational frontier*, wydanym w roku 1933 przez W. H. Kilpatricka.

Znacznie surowszym krytykiem było jednak samo życie. Oto w czasie poboru rekruta, po przystąpieniu USA do drugiej wojny światowej, okazało się, że komisje poborowe musiały odrzucić 676 000 młodych mężczyzn z racji umysłowych i wychowawczych trudności. W większości byli to analfabeci podpisujący się krzyżykami. Poza tym wielu spośród przyjętych do wojska trzeba było douczać, sztukę czytania i pisania posiadali oni bowiem w zbyt skromnym stopniu⁴.

Ten stan niepewności co do wyboru właściwej drogi cechował amerykańskie szkolnictwo do 1960 roku. Pogłębiająca się po wypuszczeniu pierwszego radzieckiego sputnika w roku 1957 krytyka progresywizmu oraz nowe argumenty, świadczące o brakach „wychowania progresywnego”, wysuwane przez samo „życie”, spowodowały potężny wzrost zainteresowań dla opracowania takiego programu wykształcenia ogólnego, który byłby oparty na odpowiednich naukowych przesłankach i cieszył się względnie powszechnym uznaniem.

⁴ I. L. Kandel, *American Education in the Twentieth Century*, Cambridge 1957, Harvard University Press, s. 120.

2. SZKOŁA RADZIECKA NA PRZEŁOMIE DWU EPOK

Czym dla świata zachodniokapitalistycznego są — również i w dziedzinie wychowania — Stany Zjednoczone, tym dla krajów socjalistycznych jest Związek Radziecki. Kraj twórców pierwszego sputnika, wywalczywszy w drodze rewolucji nowe formy ustrojowe, stał się jednym wielkim laboratorium społecznym, w którym poddano weryfikacji podstawowe twierdzenia Marksa, Engelsa i Lenina, wypróbując nowe formy życia społeczno-politycznego, gospodarki, kultury, oświaty i wychowania.

Szczególnie trudne były warunki tego eksperymentowania w dziedzinie oświaty. Carska Rosja, kraj wielkich, lecz nie wykorzystanych możliwości, miała dobrze rozwiniętą teorię pedagogiczną (K. Uszyński, L. Tołstoj, N. Czernyszewski, N. Pirogow, N. Dobrolubow, N. Korf, N. Bunakow), lecz całkowicie zaniedbane szkolnictwo. W okresie poprzedzającym Wielką Rewolucję Październikową mamy jednakże do czynienia z poważnym regresem myśli pedagogicznej. Do głosu dochodzą teoretycy o mniej postępowym obliczu, prym zaś wśród nich wiodą przedstawiciele teorii „swobodnego wychowania” — K. Wentzel i I. Gorbunow-Posadow. Jednocześnie szkoła ludowa, z krótkim kursem nauki, z jej nauką religii, śpiewu kościelnego, języka, arytmetyki i kaligrafii⁵, wdrażająca do uległości carowi i cerkwi, w swej treści, metodach i organizacji była zaprzeczeniem zasad nowoczesnej pedagogiki. W dodatku olbrzymi odsetek dzieci nie korzystał z usług nawet tak marnej szkoły, powiększając szeregi analfabetów.

Powołany po zwycięstwie Rewolucji Komisariat Oświaty Ludowej (*Narkompros*), kierowany przez A. Łunaczarskiego, wziął się energicznie do przeprowadzenia reformy szkolnej. Już w październiku 1918 r. ukazał się dekret w sprawie utworzenia „jednolitej szkoły pracy”, opracowany przez Komisję, w której skład weszli: N. Krupska, A. Łunaczarski, W. Potiomkin i inni. Dekret ten likwidował rozliczne typy szkół i na ich miejsce wprowadzał szkołę dwustopniową. Stopień pierwszy, pięcioletni, był dla dzieci od 8 do 13 lat, drugi, czteroletni, dla młodzieży od 13 do 17 lat. Szkoła ta miała w pełni świecki charakter, swoją zaś pracę wychowawczą opierała na idei wychowania społeczno-kolektywistycznego oraz na idei wychowania internacjonalnego. Na pierwszy plan wysuwano w niej zasadę wychowania przez pracę (*roboczij mietod*) oraz zasadę pełnego rozwoju aktywności i samodzielności uczniów.

⁵ *Istorijsza pedagogiki*, pod red. N. Konstantinowa, M. Szabajewy, Moskwa 1955, Izd. APN, s. 340.

3. SZKOŁA PRACY PAWŁA BŁOŃSKIEGO

Doświadczeniami szkół radzieckich, pracujących na podstawie tych nowych założeń, szczególnie interesował się wybitny pedagog Paweł Błoński. Dokonał on uogólnienia tych doświadczeń, o wyraźnie eksperymentalnym charakterze, w książce *Szkoła pracy*. Nie wszystko jednak w tej książce wywodzi się z nowego doświadczenia. Jak sam autor przyznaje we wstępie, opiera się ona na Fröblu, Pestalozzim, Marksie, Deweyu i Scharrelmannie. Można też stwierdzić w książce wpływy teorii „swobodnego wychowania”, od których zresztą nie była wolna i reforma szkolna z 1918 roku.

Szkołę, zgodnie z tą reformą, dzieli Błoński na dwa stopnie. Pięcioletnia szkoła stopnia pierwszego to dziecięca *wspólnota pracy*, w której życie organizuje się na wzór rodziny lub ze względu na dużą liczebność dzieci — na wzór komuny pracy. Czteroletni stopień drugi, będący *przemysłową szkołą pracy*, nie przypomina już komuny, niewiele ma jednak wspólnego z tradycyjną szkołą.

Szkołę pracy przeciwstawia Błoński szkole „ilustratywnej”. Przeprowadzając druzgocącą krytykę tej ostatniej, stwierdza, co następuje: „Nie szkoła zawodowa, przygotowująca ucznia do określonego stałego zawodu, lecz szkoła politechniczna, dająca wszechstronne naukowo-przemysłowe wykształcenie, jest szkołą współczesną. I taka szkoła gwarantuje wszystkim swoim wychowankom włączenie się do współczesnego świata kultury”⁶. Szkoła ta, w przeciwstawieniu do koncepcji kapitalistycznych, zwłaszcza G. Kerschensteinera, nie jest szkołą pracy rzemieślniczej, lecz przemysłowej. Pochodzi to stąd, że Błoński wraz z innymi pedagogami socjalistycznymi usiłował wykorzystać ideę szkoły pracy jako *narzędzie przebudowy społecznej*. Wychowanie istnieje nie po to, aby przygotować dzieci i młodzież do „walki o byt” lub do życia w zastanych warunkach społecznych. Musi ono służyć przyszłości, do której trzeba ludzi nowych, realizujących idee socjalizmu.

W myśl podstawowej maksymy marksizmu, że byt społeczny, ekonomiczny kształtuje tzw. nadbudowę ideologiczną, w skład której wchodzi: państwo wraz z jego instytucjami, prawo, ekonomia, nauka, sztuka, uważał on za pierwszy obowiązek szkoły związanie jej wychowanków z procesami produkcji. Zwalczając oparcie wychowania na pracy rękodzielniczej, wychodził z założenia, iż rzemiosło jest techniką przeszłości, a praca przemysłowa ma przed sobą nieograniczoną przyszłość. Ona uniezależnia coraz to więcej człowieka od przyrody, ona będzie w stanie zaspokoić wszystkie potrzeby przyszłego socjalistycznego społeczeństwa.

⁶ *Die Arbeitsschule*, I—II Teil, übers. von Hans Ruoff, Berlin 1921, Verlag Gesellschaft und Erziehung, s. 130.

Zajęcia w szkole pracy Błońskiego nie opierają się na przedmiotach nauczania, jak w szkole tradycyjnej. Podstawą ich jest rzeczywistość, gospodarcza praca, będąca faktycznym składnikiem ogólnej gospodarki kraju. Praca ta polegała na wytwarzaniu przedmiotów posiadających wartość użytkową. Jednocześnie miała ona być źródłem prawdziwego wykształcenia, opartego na opanowaniu całej współczesnej kultury przemysłowej.

Szkoła pracy pierwszego stopnia przypominać miała dom, w którym dzieci pracują i spędzają czas. Obok domu są liczne pracownie, dalej ogród warzywny, pole i sad. Szkoła stanowi wspólne gospodarstwo, w którym dzieci i dorośli wykonują zróżnicowane zajęcia. Przydział tych zajęć zależy od pór roku.

Pierwszy rok „nauki” polega na wykonywaniu prac, z jakimi dzieci stykają się w swoim środowisku. Umożliwia on dzieciom poznanie zajęć różnych rzemieślników, zawodów usługowych oraz pracy rolnika.

Przedmiotem zajęć jesienno-zimowych roku drugiego jest odnawianie szkoły, urządzenie i utrzymanie mieszkania, prace domowe, gotowanie, pranie, pielęgnacja chorych, wiosną zaś i latem dzieci pracują na roli.

Prace zimowe na trzecim roku obejmują obróbkę drewna i metalu, przędzenie, tkanie, farbowanie. W okresie letnim dzieci poznają maszyny rolnicze i spółdzielczość produkcyjną, organizują wycieczki do zakładów pracy.

Rocznik czwarty poznaje latem gospodarke leśną, zimą zaś wykonuje prace z metalu.

Na ostatnim roku pierwszego stopnia dzieci zajmują się w zimie nadal obróbką metalu, latem znów pracują w kuźni, w ogrodzie, w pasiece, trudnią się hodowlą ryb i uprawą roli.

W tak rozłożonych zajęciach szkolnych nie ma prawie miejsca na tradycyjną naukę. Czytanie i pisanie opanowują uczniowie w tych okolicznościach, w których te umiejętności stają się użyteczne życiowo, tak samo arytmetyka pełni funkcje techniczne w zakresie liczenia i mierzenia przedmiotów wykonywanych przez dzieci lub obserwowanych. Historia jest przede wszystkim historią pracy i sposobu życia różnych narodów, traktowaną epizodycznie. Występuje ona w związku z geografiami, zajmującą się głównie opisem podróży. W podobnie niesystematyczny sposób zdobywają dzieci przy wykonywaniu różnych prac wiadomości z zakresu fizyki, chemii, biologii, higieny, techniki oraz wielu dziedzin życia praktycznego. Nawet o poezji pisze Błoński, iż „kwitnie swobodnie w naszej szkole poezja natury, skutecznej pracy i ludzkiego życia”⁷.

⁷ *Op. cit.*, s. 110.

Duży nacisk kładzie Błoński na „dziecięce eksperymentowanie”. Eksperyment ma miejsce wówczas, gdy dziecko samo próbuje coś zbadać lub dowiedzieć się, gdy samodzielnie poszukuje rozwiązania problemu. Pełna próba eksperymentalna obejmuje następujące czynności: 1. sformułowanie problemu, 2. wyjaśnienie metody rozwiązania problemu, 3. opis materiałów i urządzeń, 4. rezultaty i obliczenia, 5. rysunki, diagramy i tabele, 6. sformułowanie wniosków końcowych, 7. analiza źródeł błędów.

Szkoła pierwszego stopnia, tworząc dziecięcą wspólnotę pracy, opierała się na wzorze kulturalnej komuny roboczej, prowadzącej pod opieką wychowawców gospodarstwo szkolne i utrzymującej się z własnej pracy. W szkole drugiego stopnia, zwanej przemysłową szkołą pracy, uczniowie wyzwalają się już z kręgu wspólnoty, aby wejść w styczność z prawdziwym zakładem pracy produkcyjnej, brać udział w życiu klubowym, pracować w bibliotece, zajmować się tym, co wynika z własnych zainteresowań. Połowę dnia roboczego uczniowie spędzają w fabryce na obowiązkowej pracy, drugą połowę dysponują sami, przeznaczając ją na naukę, zajęcia artystyczne, sport i działalność społeczną.

Program pracy przemysłowej przewidywał w pierwszym roku zaznajomienie się uczniów z maszynami, z mechanizmami transmisyjnymi danej gałęzi produkcji, z bezpieczeństwem i higieną pracy tudzież z historią fabryki.

Na drugim roku plan obejmował silniki parowe, wodne i powietrzne.

Motory elektryczne wraz z elektrodynamiką wchodziły do programu roku trzeciego. Obok tego — elektrochemia, chemia ogólna i organiczna, życie, siły przyrody, religie pierwotne i historia religii.

Czwarty i ostatni rok nauki to okres uczenia się astronomii, matematyki, chemii i biologii, psychofizyki i współczesnej psychologii, socjologii, współczesnej techniki, ekonomii i polityki.

Jak z powyższego programu wynika, częściowe wprowadzenie „systemu przedmiotowego” na drugim szczeblu szkoły uważał Błoński za konieczne. Pojawia się on jednakże nie dość systematycznie, a przy tym wybór przedmiotów uzależnia Błoński od zainteresowań indywidualnych młodzieży tudzież od sprzyjających okoliczności zewnętrznych.

W ogólności szkołę pracy Błońskiego znamionuje *niedoceniecie wychowania umysłowego*. Traktując wiadomości naukowe, jak również umysłowe sprawności tylko jako środek usprawnienia pracy wytwórczej i działalności społecznej, jednocześnie Błoński nie doceniał wychowawczego znaczenia tych czynników, ich wpływu na wszechstronny rozwój osobowości. Usiłując zrealizować w swej szkole marksowską zasadę wiązania nauki szkolnej z pracą wytwórczą — jak dawna szkoła pracę — tak on zaniedbywał naukę. Zamiast bowiem łączyć w procesie systema-

tycznego nauczania teorię naukową z praktyką produkcyjną, narzucił on swojej szkole tok produkcyjny, uczynił pracę wytwórczą jedynym ośrodkiem działalności uczniów.

W tak jednostronnej koncepcji pedagogicznej trudno nie dostrzec pewnych wpływów deweyowskiej szkoły pracy. Polegają one na wierze we wszechstronną siłę *działania* w procesie wychowawczym z jednoczesnym niedocenianiem roli *poznania*. Jednakże są tu i poważne różnice. Dla Deweya podstawowe kryterium doboru treści kształcenia stanowiło *dziecko* i jego potrzeby. Błoński zaś swój program wychowawczy oparł na potrzebach nowego *społeczeństwa*. Zastępując intelektualizm szkoły tradycyjnej industrializmem, chciał jednocześnie uczynić szkołę ważnym czynnikiem przebudowy społecznej, czynnikiem przyspieszającym budownictwo socjalistyczne. W tym społecznym zaangażowaniu tkwi tajemnica powodzenia koncepcji pedagogicznej Błońskiego, zarówno w kołach pedagogicznych, jak i wśród twórców państwa radzieckiego. Koncepcją tą, jak wiadomo, żywo interesował się sam Lenin⁸.

4. RUCH EKSPERYMENTALNY W LATACH DWUDZIESTYCH

Przemysłowa szkoła pracy Błońskiego była tylko jedną z licznych koncepcji łączenia nauki z pracą wytwórczą. Do wypróbowania tych koncepcji przystąpiło wiele szkół eksperymentalnych. Ich liczba wzrosła szybko i w roku szkolnym 1920/21 doszła do 100⁹. Ten żywy ruch eksperymentalny rozwijał się w ciągu lat następnych żywiołowo, stając się — w połączeniu z zażartymi sporami teoretycznymi — podstawą wprowadzania zasadniczych zmian w treści wykształcenia. Z koncepcji, które odegrały w tym okresie większą rolę, trzeba wymienić tzw. programy kompleksowe, grupujące cały materiał nauczania dokoła trzech kompleksów: przyrody-pracy-człowieka (społeczeństwa), tzw. stacje doświadczalne, obejmujące w 1919 roku 10 szkół, oraz szkoły-komuny, z których największy rozgłos zdobyła odeska, pracująca pod kierunkiem N. Szulmana i S. Riwiesa.

Wspominając o stacjach doświadczalnych, nie można nie napomknąć o pięknej koncepcji pedagogicznej Stanisława Szackiego. Jego pomysły, podobnie jak koncepcja Błońskiego, zasługują na szczególną uwagę, wzbudziły też w całym świecie szczególne zainteresowanie.

Mysł Szackiego, realizowana w jego stacjach doświadczalnych, była nadzwyczaj śmiała. Sądził on w początkowej fazie, że zadaniem wy-

⁸ Por. F. F. Korolew, *Pedagogiczeskij put' P. P. Błońskiego*, „Sowietskaja Pedagogika”, nr 6, 1960.

⁹ F. F. Korolew, *Oczerki po istorii sowietskoj szkoły i pedagogiki. 1917—1920*, Moskwa 1958, Izd. APN RSFSR, s. 357.

chowania jest kompensować wpływ środowiska przez dawanie tego, czego brak dziecku w domu. Po pewnym czasie zorientował się, że droga ta nie prowadzi do celu. Mimo wyraźnego wpływu warunków szkolnych, zapewniających dzieciom zabawę, lekturę, okazję do samokształcenia, istniało nadal środowisko ograniczające swobodę dzieci, hamujące ich rozwój. W tych warunkach poprawę efektów wychowawczych mogło dać tylko poprawienie środowiska. Do tego też zabrał się Szacki. Uważając środowisko za główne ogniwo wychowania i nauczania, twierdził, że nie wystarczy szkołę i wychowanie zbliżyć do życia, czy nawet życie środowiska uczynić punktem wyjścia pracy szkoły, tak jak to postulowano w innych koncepcjach. Starał się udowodnić własną działalnością pedagogiczną, że szkoła może i powinna wyrównać braki środowiska, w jakim żyją dzieci, że powinna stać się ośrodkiem działalności przekształcającej środowisko, podnoszącej za pośrednictwem nauczycieli i dzieci na coraz wyższy poziom kulturę i gospodarkę środowiska.

Była to wyjątkowo piękna idea pedagogiczna, w której nauczyciele i szkoły włączają się w nurt przemian społecznych i biorą w nich aktywny udział nie tylko przez to, że młode pokolenie zyskuje — dzięki pracy szkoły — na różnych wartościach, ale przez to, że szkoła bierze udział w ekonomicznej przebudowie środowiska i w jego przemianach społecznych. Idea ta wzbudziła w całym świecie ogromne zainteresowanie.

Działalność eksperymentalna kształtuje się w tym czasie pod znakiem nowych haseł pedagogicznych, podniesionych przez grono młodych pedagogów i działaczy społecznych z J. Miedyńskim, W. Szulginem, N. Krupienią, S. Riwiesem, L. Raskinem i N. Rjappo na czele. Wychowanie rozumeli oni szeroko jako ogół wpływów ze strony przyrody, społeczeństwa, jego ekonomiki, ideologii, kultury. W tym świetle tradycyjna szkoła, z jej oderwanym od życia nauczaniem, była jak najgorszym środowiskiem wychowawczym, bo większość wpływów wychowawczych dokonywała się poza nią. Toteż zdaniem tych pedagogów dobre środowisko wychowawcze mogła stworzyć dopiero komuna rolna na wsi lub przemysłowa w mieście¹⁰.

Hasła powyższe stały się zaczątkiem „teorii obumierania szkoły”, głoszącej, że szkoła drugiego stopnia jest niepotrzebna, gdyż właściwą szkołą życia powinien stać się zakład produkcyjny, w którym młodzież będzie się uczyć — pracując, pracować zaś — ucząc się. Bardzo ostrą walkę ze zwolennikami tych haseł prowadzili: N. Krupska, A. Łuna-

¹⁰ Szerzej piszą o tych sprawach: J. T. Wiloch w artykule pt. *Powiązanie kształcenia i wychowania z życiem w ZSRR*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 1, 1961, oraz R. Polny w pracy pt. *Radzieckie próby radykalnej przebudowy szkoły*, [w:] *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900—1960*, pod red. W. Okonia, Warszawa 1964, Nasza Księgarnia.

czarski i A. Pinkiewicz. Ten okres twórczych dyskusji zamknęły dwie uchwały partii¹¹, przywracające szkole wszystkie jej nieśmiertelne atrybuty.

5. EKSPERYMENT 500 SZKÓŁ

Po ćwierćwieczu dość często ujawnianego zadowolenia z takiej szkoły znowu do głosu doszła ostra krytyka tradycyjnego systemu klasowo-lekcyjnego — za jego szkolarską naukę dla nauki, za oderwanie od życia, za brak związku wychowania z pracą produkcyjną. Ponieważ dobrze zdawano sobie sprawę z tego, że małe „reformy” z lat 1954—1956 nie zlikwidują tych trudności, przystąpiono następnie do przygotowania szerokiej reformy szkolnej.

Jednym z decydujących momentów tego przygotowania stało się przeprowadzenie dwu wielkich eksperymentów szkolnych, nie mających precedensu w historii szkolnictwa żadnego kraju. Pierwszym z nich był tzw. eksperyment 500 szkół (w gruncie rzeczy w eksperymencie tym udział wzięło 585 szkół), drugim — eksperyment 50 szkół. Założeniem obu było zbliżenie szkoły do życia, lecz pierwszy chciał osiągnąć ten cel przez wprowadzenie kształcenia politechnicznego, nie łącząc go z nauką zawodu, drugi zaś stał się próbą stworzenia szkoły politechnicznej, umożliwiającej młodzieży opanowanie zawodu.

Eksperyment „500 szkół” polegał na wypróbowaniu nowego planu nauczania dla dziesięcioletnich szkół ogólnokształcących. Plan ten opracował Instytut Metod Nauczania, należący do radzieckiej Akademii Nauk Pedagogicznych. Oparł się przy tym na uchwałach XX Zjazdu Partii oraz na wynikach szerokiej dyskusji prowadzonej od 1954 roku. Plan został przyjęty przez Ministerstwo Oświaty i następnie decyzją Rady Ministrów został wprowadzony w roku szkolnym 1956/57 do 500 szkół Federacji Rosyjskiej¹².

Omawiany eksperyment nie miał charakteru globalnego. Nie burzył on dotychczasowych treści szkoły ogólnokształcącej, lecz ograniczając stosunkowo niewiele ich zakres, rozszerzał je jednocześnie na zagadnienia produkcji oraz na pracę produkcyjną. Z tradycyjnych przedmiotów szkolnych nie ubył więc ani jeden, zjawily się natomiast nowe przedmioty i nowe zajęcia uczniów, mające zapewnić im zdobycie — wraz z wykształceniem ogólnym — wykształcenia politechnicznego. Obejmowało ono następujące zadania:

1. zaznajomienie uczniów z ważniejszymi dziedzinami współczesnej produkcji przemysłowej i rolniczej,
2. wyrobienie u uczniów politechnicznych nawyków pracy,

¹¹ Z 5 września 1931 roku i 25 sierpnia 1932 roku.

¹² Zob. S. G. Szapowalenko, *Rol technicznego obuczenia w sowieckiej szkole na sowieckim etapie*, Moskwa 1958, Izd. APN RSFSR, s. 24.

3. wdrożenie uczniów do pracy społecznie użytecznej i urzeczywistnienie jej związku z nauczaniem,

4. zapewnienie szerszej specjalizacji produkcyjnej¹³.

Pełny system kształcenia politechnicznego obejmowały w programach szkół eksperymentalnych następujące składniki:

1. Zaznajomienie uczniów z podstawami matematyki, fizyki, chemii, biologii, rysunku i geografii, z technicznym zastosowaniem tych nauk w ważniejszych dziedzinach produkcji przemysłowej i rolniczej oraz wyrobieniem umiejętności stosowania wiedzy przyrodniczej w praktyce.

2. Prace ręczne w klasach I—IV, obejmujące obróbkę papieru, gliny, szycie oraz hodowlę roślin na działce szkolnej. Zajęcia praktyczne w warsztatach szkolnych i na działce — w klasach V—VII, obejmujące obróbkę drewna i metalu, prace projekcyjno-konstrukcyjne, prace rolniczo-hodowlane. Wprowadzenie w klasach VIII—X nowego przedmiotu, zwanego podstawami produkcji przemysłowej i rolniczo-hodowlanej. Przedmiot ten obejmował maszynoznawstwo (w klasie VIII — 3 godziny tygodniowo i w klasie X — 2 godziny), elektrotechnikę (w klasie X — 2 godziny tygodniowo) oraz teorię i praktykę pracy produkcyjnej na przykładzie współpracującego ze szkołą przedsiębiorstwa. Między poszczególnymi szkołami, a zwłaszcza wiejskimi i miejskimi, przewidziano poważne różnice programowe ze względu na konieczność przystosowania szkół do warunków lokalnych. Zwłaszcza odnosiło się to do programu klasy IX, zgodnie z którym młodzież miejska zajmowała się w bliskim szkole zakładzie pracy produkcją przemysłową, podczas gdy młodzież szkół wiejskich z reguły mogła się wiązać z gospodarstwami rolniczo-hodowlanymi lub stacjami obsługi maszyn.

3. Praca społecznie użyteczna stanowiła trzeci składnik systemu kształcenia politechnicznego i wychowania przez pracę. Polegała ona na wykonywaniu szkolnej praktyki produkcyjnej, na organizowaniu stałych lub doraźnych brygad produkcyjnych wytwarzających różne prace lub na łączeniu zajęć wakacyjno-wczasowych z działalnością produkcyjną. Szkolna praktyka produkcyjna miała miejsce przy przejściu z klasy V do VI i z VI do VII (1 tydzień dla uczniów szkół miejskich i 2 tygodnie dla uczniów szkół wiejskich). Podobnie przechodząc z klasy VIII do IX i z IX do X młodzież była zobowiązana do miesięcznej praktyki.

4. Ostatni składnik kształcenia politechnicznego to udział w fakultatywnych zajęciach pozalekcyjnych o zabarwieniu technicznym. Chodziło tu o klasy VIII—X, gdy odpowiednio już wyrobiona i technicznie zaawansowana młodzież mogła wybierać — stosownie do własnych zainteresowań — pracę w kółkach elektrotechnicznych, radiotechnicznych, agro- i zootechnicznych, modelarskich, fotograficznych i innych.

¹³ S. G. Szapowalenko, *op. cit.*, s. 22.

Trudno wyrobić sobie na podstawie dostępnej literatury sąd o wynikach eksperymentu 500 szkół. Ocenia się go „pozytywnie”, ale ocena ta nie ma postaci odpowiednio zobiektywizowanej. Nawet zresztą i ta „ogólna” ocena nie wypadła jednakowo dla wszystkich biorących udział w eksperymencie szkół. Wiele z nich „uzyskało poważne sukcesy w realizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej według nowego planu”, przy czym szczególnie korzystnie oceniono wyniki wychowawcze, w wielu natrafiono na poważne trudności, zwłaszcza przy organizowaniu zajęć produkcyjnych. Ogólnie podkreślaną trudnością było jeszcze większe niż poprzednio przeciążenie uczniów. W sumie ocena ta musiała wypaść nie najgorzej, skoro owe eksperymentalne plany i programy nauczania wprowadzono w roku szkolnym 1957/58 w 25% szkół średnich Federacji Rosyjskiej.

Dużą zasługą eksperymentatorów było objęcie eksperymentem programu całej szkoły ogólnokształcącej, ze szkołą średnią włącznie, czego nie robili eksperymentatorzy w krajach zachodnich. Traktowanie szkoły jako całości i podkreślenie roli szkoły średniej w tej całości to dwa ważne znamiona nowych czasów w eksperymencie radzieckim. Trzecim ważnym jego znamieniem jest próba zorganizowania szkoły politechnicznej, obejmującej ogół obywateli kraju. Szkoła ta, łącząc naukę szkolną z pracą produkcyjną, zajęła się wreszcie najtrudniejszym problemem pedagogicznym naszych czasów: racjonalnym łączeniem poznania z działaniem oraz teorii z praktyką.

6. EKSPERYMENT 50 SZKÓŁ

Eksperyment 500 szkół dotyczył możliwości realizacji kształcenia politechnicznego w różnych warunkach. Aczkolwiek przybliżał on szkołę do życia, dając jej absolwentom nie tylko wiedzę, lecz i umiejętność jej stosowania, zwłaszcza w zakresie wybranych dziedzin produkcji, wyniki jego musiały być jednak niewystarczające, skoro już w roku szkolnym 1957/58 przystąpiono do eksperymentu nowego typu. Był to tzw. eksperyment 50 szkół, wybranych spośród 500 szkół eksperymentalnych. Można go nazwać eksperymentem w eksperymencie, na tle bowiem eksperymentalnego „planu 500 szkół” wprowadzał do dwu ostatnich klas, tj. IX i X, zasadnicze zmiany programowe.

Program tak zmodyfikowanej ogólnokształcącej szkoły politechnicznej, przedłużonej o jeden rok, miał umożliwić uczniom zdobycie nie tylko wykształcenia ogólnego — z prawem wstępu na wyższe uczelnie — lecz także zawodowych kwalifikacji robotniczych, odpowiadających poziomowi tzw. trzeciej grupy kwalifikacyjnej.

W ramach eksperymentu dotychczasowy program klasy X został rozłożony na 2 lata (klasy X i XI), lecz na jego opanowanie przezna-

czono tylko 3 dni w tygodniu. Pozostałe 3 dni uczniowie spędzali w zakładzie pracy.

Klasa IX mogła pracować według dwu wariantów. Jeden z nich obliczony był na cztery lata nauki (klasy IX—XII), w tym 3 dni w szkole, 3 — w fabryce, drugi zaś na trzy lata nauki (klasy IX—XI), przy czym w klasie IX było 4 dni nauki w szkole, 2 zaś pracy w zakładzie produkcyjnym.

Dobór zakładu pracy, stanowiącego jak gdyby drugą szkołę dla młodzieży, zależał oczywiście od wyboru specjalności zawodowych, jakie uzyskiwali uczniowie wraz z wykształceniem ogólnym. Musiały to być specjalności o dość szerokim profilu, aby zatrudnienie młodzieży, która nie dostała się na studia wyższe, nie nastęczało większych kłopotów. A więc w fabrykach kształcono tokarzy, ślusarzy, frezerów, monterów, elektrotechników, laborantów, w gospodarstwach zaś wiejskich — traktorzystów, hodowców roślin i zwierząt. Liczba tych specjalności była wcale wysoka.

W szkołach, gdzie istniały klasy eksperymentalne, zorganizowano komisje politechniczne, w skład których wchodziłi nauczyciele fizyki, chemii, biologii, matematyki, rysunku technicznego, maszynoznawstwa, kształcenia produkcyjnego i organizatorzy pracy produkcyjnej. Jednym z głównych zadań komisji było opracowanie sposobów łączenia nauki przedmiotów ogólnokształcących z nauczaniem produkcyjnym i pracą wytwórczą młodzieży.

DOŚWIADCZALNY PLAN NAUCZANIA DLA KLAS X I XI¹⁴

Lp.	Przedmioty	Klasy		Razem godzin w tygodniu	Razem godzin w roku
		X	XI		
1	Literatura	2	2	4	140
2	Matematyka	3	2—3	5,5	193
3	Historia	2	2	4	140
4	Fizyka	2	3—2	4,5	157
5	Astronomia	—	1	1	35
6	Chemia	2	2	4	140
7	Język obcy	2	2	4	140
8	Rysunek	1	—	1	35
9	Podstawy produkcji	2	2	4	140
10	Wychowanie fizyczne	2	—	2	70
11	Przedmioty fakultatywne	—	2	2	70
	Razem	18	18	36	1260

¹⁴ Zob. pracę *Sojedinienije obuczenija s proizwoditielnym trudom uczaszczich-sja*, pod red. S. G. Szapowalenko, Moskwa 1958, Izd. APN RSFSR, s. 23.

Lp.	Przedmioty	Klasy		Razem godzin w tygodniu	Razem godzin w roku
		X	XI		
12	Nauczanie produkcyjne (teoretyczne i praktyczne) oraz praca produkcyjna	18	18	36	1260
	Razem	36	36	72	2520
13	Zajęcia pozalekcyjne (sport, zajęcia artystyczne: chór, rysowanie i inne)	3	3	6	210
	Razem	39	39	78	2730

Ze szczegółowego sprawozdania, podanego w pracy *Sojedinienije obuczenija s proizwoditielnym trudom uczaszczichsja* pod redakcją S. Szapowalenki, wynika, że eksperyment 50 szkół był zorganizowany z zachowaniem odpowiednich wymogów metodologicznych. Przebiegał on w wybranych klasach eksperymentalnych, których pracę porównywano z pracą równoległych klas kontrolnych. W czasie eksperymentu nauczyciele zapisywali wyniki swoich spostrzeżeń do specjalnych dzienników obserwacji oraz przygotowywali protokoły lekcji najbardziej udanych, tj. takich, w których związek nauczania z pracą produkcyjną wystąpił w najwłaściwszej postaci. Zbierano również dokumentację dotyczącą stosunku uczniów, rodziców i pracowników zakładów wytwórczych do eksperymentu.

Jak relacjonuje wspomniana książka, wyniki całorocznej pracy klas eksperymentalnych były pomyślne. Według danych z 32 szkół do klasy następnej promowano 89,4% uczniów dziewiątych klas doświadczalnych i 91,5% uczniów klas dziesiątych, egzaminy zaś poprawkowe miało składać w jesieni odpowiednio 10,6% oraz 8,5% uczniów. W równoległych klasach kontrolnych do następnej klasy przeszło 86,5% uczniów klas dziewiątych i 96% uczniów klas dziesiątych, egzaminy zaś poprawkowe objęły odpowiednio 13,5% i 4%. Tak więc w klasach dziewiątych stwierdzono większą efektywność eksperymentalnego programu nauczania, w klasach dziesiątych natomiast nieco mniejszą. Gorsze efekty w klasie X dyrektorzy szkół tłumaczą tym, że do eksperymentalnych klas dziesiątych zgłosiło się więcej uczniów słabych, którzy nie mając pewności dostania się po ukończeniu szkoły na studia wyższe woleli wybrać ten typ nauki, który gwarantował im uzyskanie kwalifikacji zawodowych¹⁵.

Mimo stwierdzenia całego szeregu trudności, zwłaszcza w zakresie

¹⁵ *Op. cit.*, s. 178, 179.

opanowania wiedzy teoretycznej i wykorzystania jej w pracy wytwórczej, eksperyment uznano za udany. Jego kontynuacja w roku szkolnym 1958/59 opierała się na nieco zmienionych planach i programach nauczania. Najważniejsza różnica polegała na zmniejszeniu czasu przewidzianego na nauczanie produkcyjne oraz na większej na ogół koncentracji tego nauczania w ostatnich dwu latach nauki, tj. w klasie X i XI. Dalszym i decydującym wyrazem tego uznania było oparcie zasadniczego zrębu reformy szkolnej na założeniach programowych eksperymentu 50 szkół. Nie trzeba dodawać, że sama reforma była jednym olbrzymim eksperymentem, nie miała bowiem precedensu w historii szkolnictwa.

7. SZKOŁY Z NAUCZANIEM ZRÓŻNICOWANYM

Pedagogowie radzieccy z dawien dawna przejawiali żywe zainteresowanie dla sprawy rozwijania zainteresowań i uzdolnień młodzieży. Poza normalnymi możliwościami, jakie przedstawia w tym zakresie codzienna praca szkolna, szeroko wykorzystywali oni wszystkie dodatkowe możliwości, związane z organizacją zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, a zwłaszcza z pracą kół zainteresowań, olimpiadami, zajęciami w pałacach młodzieży, pracą organizacji pionierskiej i komsomolskiej. Wszystkie te sposoby dobrze wytrzymały próbę życia, toteż zdobyły sobie trwałe miejsce w radzieckim systemie oświatowym. W ostatnich latach jednakże zaczęto szukać nowych, bardziej skutecznych dróg kształcenia, pozwalających młodzieży, szczególnie zainteresowanej określoną problematyką lub szczególnie utalentowanej, rozwinąć szerzej już w szkole średniej te zainteresowania i uzdolnienia.

Duży nacisk na rozwijanie zainteresowań młodzieży położono w eksperymentalnych szkołach średnich z tzw. nauczaniem zróżnicowanym. Przykładem tego typu może być Szkoła nr 710 w Moskwie, pozostająca pod opieką Akademii Nauk Pedagogicznych RSFR. W szkole tej prowadzi się od roku 1958 nauczanie zróżnicowane na cztery następujące kierunki:

a) fizyczno-techniczny — przygotowujący pracowników w dziale aparatury radiowej. Podstawowym przedmiotem uprzywilejowanym na tym kierunku jest fizyka. Przedmioty specjalistyczne: elektrotechnika i radiotechnika;

b) chemiczno-techniczny — przygotowujący laborantów-chemików. Przedmiot główny: chemia. Przedmioty specjalistyczne: analiza chemiczna i technologia chemiczna;

c) biologiczno-techniczny — przygotowujący ogrodników-mechanizatorów gospodarstwa ogrodowo-parkowego Moskwy. Podstawowy przed-

miot uprzywilejowany: biologia (botanika, fizjologia roślin, podstawy darwinizmu i doboru);

d) humanistyczny — przygotowujący korektorów dla wydawnictw i typografii oraz referentów w urzędach radzieckich. Przedmioty uprzywilejowane: język rosyjski, języki obce i literatura. Przedmioty specjalistyczne: podstawy korektorstwa, dokumentoznawstwa, archiwistyka, pisanie na maszynie i stenografia¹⁶.

Wyróżnione na każdym kierunku przedmioty noszą miano profilujących, dokoła nich zaś grupują się inne, związane z nimi pośrednio, jak gdyby je uzupełniające. Urzywilejowanie tych głównych przedmiotów z jednej strony ma odpowiadać zadeklarowanym przez młodzież szkolną zainteresowaniom, z drugiej — ma sprzyjać wiązaniu kształcenia z pracą produkcyjną i rozwojem zainteresowań zawodowych.

W celu zapewnienia wszystkim kierunkom wysokiego poziomu naukowego oddano je pod opiekę wybitnym uczonym. I tak ogólne kierownictwo eksperymentu objął akademik Mielnikow, kierownictwo sekcji fizyczno-technicznej — prof. Pieryszkin, chemiczno-technicznej — prof. Epsztejn, biologiczno-technicznej — prof. Ławrow, humanistycznej — prof. Gołubkow.

Samo nachylenie zawodowe, zróżnicowane według czterech odrębnych programów, uwidocznia się nie tylko w określonej treści przedmiotów specjalnych, związanych z tym nachyleniem, lecz także w treści przedmiotów ogólnokształcących, dobieranej z punktu widzenia specjalności zawodowej.

Nauczanie i praktykę produkcyjną organizuje się w Szkole nr 710 tak, aby względy wychowawcze brały górę nad względami organizacyjnymi. W IX klasie w pierwszym półroczu młodzież pracuje w dziale szkoleniowym fabryki (fabryka jest obowiązana taki dział szkoleniowy prowadzić), ucząc się ręcznej obróbki. W drugim półroczu praca produkcyjna skoncentrowana jest głównie w ciągu 3-tygodniowej praktyki pod koniec okresu, kiedy młodzież spędza czas w fabryce.

W klasie X praktyka, występująca dwa razy w roku po 12—14 dni, jest już praktyką produkcyjną, polegającą na tym, że młodzież pracuje w zakładzie produkcyjnym, wykonując to, co dla celów produkcyjnych fabryki jest niezbędnie potrzebne. Jednocześnie dłuższa praktyka ma miejsce przy końcu roku.

¹⁶ Obszerny opis tego eksperymentu znaleźć można w przygotowanej pod redakcją M. Mielnikowa pracy pt. *Swjaz obuczenija s trudom w sriedniej szkole s differencirowannym obuczeniem*, Moskwa 1962. Prof. Mielnikow, kierownik całego eksperymentu, umieścił w polskim czasopiśmie na ten temat artykuł pt. *O zróżnicowanym kształceniu w radzieckiej szkole średniej*, „Wychowanie”, nr 19 1963.

W klasie XI sprawa wygląda inaczej. Młodzież jak gdyby przybliżyła się do pracy w zakładzie produkcyjnym, pracując 3 dni po 4 godziny lub 2 dni po 6 godzin w tygodniu.

To jest pierwsza wersja eksperymentu, która uległa już pewnym zmianom. Ogólny kierunek jest taki, że obecnie nieco mniej czasu poświęca się na pracę produkcyjną, chcąc dokładniej opracować przedmioty ogólnokształcące.

Eksperyment w Szkole nr 710 spotkał się z dobrą oceną ze strony pedagogów i zakładów pracy. Jak podaje prof. Mielnikow, w roku szkolnym 1961/62 spośród 99 absolwentów kierunku fizyczno-technicznego i chemiczno-technicznego aż 85 uzyskało kwalifikacje specjalistyczne, odpowiadające drugiej i trzeciej grupie kwalifikacyjnej. W roku 1962 promocje uzyskało 97% uczniów IX, X i XI klasy. Liczba drugorocznych wynosiła tylko 0,7% ogólnej liczby uczniów tych klas. Spośród 157 uczniów, którzy ukończyli szkołę w latach 1961 i 1962, aż 79 wstąpiło do wyższych uczelni, reszta zaś rozpoczęła pracę zawodową w przedsiębiorstwach i urzędach.

Stwierdzono przy tym, że swoboda wyboru dziedziny wiedzy i zawodu sprzyja nie tylko powodzeniu w nauce, ale i doskonale wpływa na kształtowanie się dobrej atmosfery w szkole. Przy tym, jak pisze Mielnikow,

[...] zainteresowanie przedmiotami wybranej dziedziny wiedzy wywołuje zwiększoną aktywność poznawczą uczniów. Systematyczne zajęcia w zakresie przedmiotów, co do których uczniowie przejawili szczególne zainteresowanie, sprzyjają kształtowaniu u nich odpowiedzialnego stosunku do zadań szkolnych, umiejętności koncentracji, dążeniu do przewyżczania trudności. Wszystko to w jakimś stopniu przenosi się również na inne zajęcia.

8. SZKOŁY DLA UCZNIÓW WYBITNIE UZDOLNIONYCH

Rzecz znamienna, iż cztery szkoły eksperymentalne dla uczniów wybitnie uzdolnionych do nauk ścisłych powstały nie z inicjatywy przedstawicieli nauk pedagogicznych, lecz zostały powołane do życia przez placówki Radzieckiej Akademii Nauk, zajmujące się matematyką i naukami przyrodniczymi. Widocznie udziałowi pedagogów w tych przedsięwzięciach badawczych przeszkadzał zadawniony resentyment do selekcji uczniów na zdolnych i mniej zdolnych, często opieranej zresztą w krajach kapitalistycznych na stosowaniu testów inteligencji, których dobór na pewnym stopniu faworyzuje dzieci ze środowisk nieproletariackich.

Z tych czterech eksperymentalnych szkół-internatów największy rozgłos zdobyły dwie, a mianowicie Szkoła Fizyczno-Matematyczna przy Uniwersytecie Moskiewskim oraz Szkoła Fizyczno-Matematyczna w No-

wosybirsku, pozostająca pod opieką tamtejszego ośrodka Radzieckiej Akademii Nauk¹⁷. Szkoły te powstały w roku 1963, mają już więc za sobą kilka lat doświadczeń. Ich zadaniem jest zapewnienie młodzieży zdobycia — w ramach wykształcenia ogólnego — pełniejszego wykształcenia matematyczno-fizycznego, a przy tym przygotowania zawodowego do pracy fizyka-laboranta, matematyka-laboranta lub matematyka-obliczeniowca.

Spróbujmy przyrzeć się nieco bliżej działalności jednej z tych szkół, a mianowicie szkole pozostającej pod opieką Uniwersytetu Moskiewskiego. Nie jest to byle jaka opieka, skoro na czele Rady Kuratorów Uniwersytet postawił wybitnego matematyka A. Kołmogorowa, zajęcia zaś w szkole powierzył m. in. takim uczynom, jak W. Aleksiejew, Z. Kikoin, A. Kołmogorow, W. Skworcow czy J. Smorodiński.

W roku szkolnym 1964/65 w szkole uczyło się 357 uczniów łącznie w 10 klasach dziewiątych, dziesiątych i jedenastych¹⁸. Rekrutowali się oni z 48 okręgów, krajów i republik autonomicznych Federacji Rosyjskiej oraz Białorusi. O skierowaniu do szkoły decydował sukces w olimpiadach fizyczno-matematycznych bądź opinia nauczycieli. Przyjęcie zaś do internatu następowało na podstawie egzaminu konkursowego i rozmów z kandydatami.

W klasach o nachyleniu matematycznym plan nauki w roku szkolnym 1964/65 obejmował w klasach IX, X i XI odpowiednio: 12, 11 i 12 godzin tygodniowo matematyki i rysunku technicznego, 7, 6 i 6 godzin fizyki z astronomią, po 3 godziny literatury i języka obcego, 3, 3 i 2 godziny historii, 3, 3, 2 — chemii, po 2 — biologii w klasie IX, geografii w klasie X i nauki o społeczeństwie w klasie XI, po 3 godziny wychowania fizycznego i od 2 do 5 godzin zajęć fakultatywnych.

Ale nie tylko treść kształcenia uległa tu tak radykalnym zmianom. Niemniej rewolucyjne stały się w szkole moskiewskiej i trzech innych metody pracy z młodzieżą. Przede wszystkim więc stosuje się w nich, podobnie jak w uczelniach wyższych, podział roku szkolnego na dwa semestry, w końcu semestru zaś zalicza się poszczególne przedmioty. Obok typowo szkolnych metod nauczania uwzględnia się szeroko zajęcia typu akademickiego. Wykłady, prowadzone zazwyczaj przez wybitnych uczonych, trwają po dwie godziny, z przerwą dziesięciminutową. Aby ułatwić słuchanie wykładów, przed każdym z nich wywiesza się

¹⁷ O szkole tej pisano już dość dużo. Podstawowych informacji dostarcza artykuł S. I. Literata, *O преподавании математики в физико-математической школе-интернате*, „Математика в Школе”, nr 6, 1963.

¹⁸ Dane dotyczące tej szkoły czerpię z artykułu A. Zosimowskiego, *Интересный эксперимент*, drukowanego w czasopiśmie „Совietская Педагогика”, nr 6, 1965.

szczególony konspekt. Również i zajęcia praktyczne są dwu- lub trzygodzinne. Prowadzą je 2—3 razy w tygodniu doświadczeni nauczyciele, aspiranci lub studenci wyższych lat. W czasie tych zajęć konkretyzuje się treść wykładów oraz rozwiązuje zadania matematyczne i fizyczne. Poza tym, podobnie jak w zwykłej szkole, stosuje się systematyczną kontrolę, zadaje prace „domowe”, różnicuje zadania zależnie od możliwości uczniów, ustalając każdorazowo niezbędne minimum.

Podręczników własnych omawiane szkoły dotąd nie posiadają, toteż szerokie zastosowanie znajdują w nich podręczniki akademickie. Korzystanie z podręczników dla szkół średnich należy do rzadkości.

Po ukończeniu klasy XI uczniowie zdają egzaminy maturalne, przy czym do szczególnie trudnych należy egzamin z algebry, podczas gdy inne egzaminy mają charakter podobny jak w szkole masowej, choć wymagania w zakresie umiejętności praktycznych są większe. Oprócz tego wychowankowie internatu muszą zdawać egzamin z analizy matematycznej.

Szczególny nacisk w nauczaniu przedmiotów fizyczno-matematycznych kładzie się na rozwinięcie u młodzieży zdolności ścisłej, naukowej obserwacji oraz samodzielnego myślenia. W związku z tym cały tok nauczania ma charakter problemowo-badawczy, przy czym uczniowie, pomagając uczonej w ich pracach badawczych, interesują się również i tymi problemami, które są dopiero przez naukę rozwiązywane.

Poza nauczaniem rozwojowi specjalnych zainteresowań i uzdolnień służy w szkole należycie zorganizowana propaganda literatury naukowej oraz cały system fakultatywnych zajęć w kołach naukowych.

Praca szkoły moskiewskiej spotyka się z wysoką oceną, przede wszystkim za doskonałą atmosferę wychowawczą, jaka panuje wśród rozbudzonych umysłowo i żądnych wiedzy młodych ludzi, oraz za wysoki poziom jej absolwentów. Jeśli zaś chodziłoby o obawy co do zbyt wysokiego mniemania jej elewów o sobie, zacytujmy opinię A. Zosińskiego:

W druku nieraz wyrażano obawy, że powołanie ucznia do szkoły specjalnej i nauka w niej może wywołać pychę i świadomość własnej wyjątkowości. W szkole moskiewskiej tych cech nie można było zauważyć, nie można też było znaleźć czynników, które by sprzyjały ich powstawaniu. Jej nauczyciele stosują względem swoich uczniów wysokie wymagania i nie podsycają młodzieńczej miłości własnej stosowaniem epitetów w rodzaju »uzdolniony« lub »utalentowany«. Wychowankowie internatu dobrze zdają sobie sprawę z tego, że talent to wysiłek i praca oraz że oceny talentu dokonuje się na podstawie efektów twórczej działalności człowieka.

Mimo iż program szkoły nie został do końca opracowany, mimo braku podręczników, a nawet braków w wyposażeniu pracowni, efekty

uzyskiwane przez szkołę moskiewską są bardzo wysokie. Choć stosuje się tu duże wymagania, około połowa uczniów otrzymuje oceny dobre i bardzo dobre. Aż czterech wychowanków szkoły weszło do 8-osobowej ekipy reprezentującej Związek Radziecki na VI Międzynarodowej Olimpiadzie Matematycznej, z czego dwóch uzyskało pierwsze nagrody. Na olimpiadach matematyczno-fizycznych, organizowanych w Moskwie, uczniowie Szkoły-internatu uzyskali znacznie więcej dyplomów i listów pochwalnych niż absolwenci wszystkich szkół moskiewskich. Ogół wychowanków dobrze spisuje się również na egzaminach konkursowych do wyższych uczelni.

Dodać by należało, iż omawiany eksperyment, który poza wspomnianymi czterema szkołami zaczyna interesować coraz to większą liczbę szkół i nawet pojedynczych „sprofilowanych” klas, jest interesującym przykładem współpracy szkoły wyższej ze szkołą średnią. Współpracy, w której tak często pojawiająca się deklaratywność została zastąpiona przez współodpowiedzialność wyższej uczelni za pracę szkoły średniej.

9. UWAGI OGÓLNE

W przeglądzie radzieckich eksperymentów szkolnych staraliśmy się uwzględnić przede wszystkim te, które wywarły i wywierają największy wpływ na rozwój systemu szkolnego. Ale i tu — ze względu na wielkie bogactwo poczynąń eksperymentalnych, szczególnie w ostatnich latach — trzeba się było ograniczyć do wybranych przykładów. Między innymi pominięto niezwykle interesujące doświadczenia w dziedzinie nauczania początkowego, realizowane przez P. Galperina, D. Elkonina, W. Dawydowa, N. Tałyżyny czy L. Zankowa lub S. Jazykowa¹⁹. Pominięto również opisy działalności szkół wiodących, które, jak grzyby po deszczu, rozmnożyły się w różnych okręgach: lipieckim, woroneskim, rostowskim, kazańskim i innych. Należy jednakże zdawać sobie sprawę z tego, że i te, i inne pominięte poczynania eksperymentalne stopniowo coraz silniej zaczną wpływać na kształtowanie się systemu szkolnego coraz to lepiej odpowiadającego potrzebom społecznym ZSRR.

Nie oznacza to wszakże, iż przy najpomyślniejszych wynikach reformy radzieckie muszą znaleźć gorliwych naśladowców. Ustrój szkolny każdego kraju jest wytworem stosunków społeczno-politycznych, ekonomicznych i kulturalnych, te zaś stosunki poważnie się różnią nawet w tych krajach, gdzie władzę polityczną sprawuje ta sama klasa społeczna. Różne też są i ciągle nowym ulegają przeobrażeniom sto-

¹⁹ Wstępne informacje o tych eksperymentach znaleźć można w artykule *Problemy naczalnogo obuczenija*, „Sowietskaja Pedagogika” nr 12, 1964, i w innych artykułach.

sunki w szkolnictwie. I tak np. biorąc pod uwagę te różnice, swoistość reform szkolnych w ZSRR uzasadnia się trzema czynnikami. Podstawową ich przyczyną jest umasowienie szkoły średniej, której absolwentów nie są w stanie wchłonąć szkoły wyższe. Drugim czynnikiem jest poważna przewaga liczebna średnich szkół ogólnokształcących nad zawodowymi. W Polsce np., gdzie sytuacja jest odwrotna, inne być muszą przesłanki reformy szkoły ogólnokształcącej. Trzecim czynnikiem jest wreszcie łatwość zatrudnienia w ZSRR w charakterze robotników podkwalifikowanych i pracowników usługowych olbrzymich mas młodzieży, kończącej szkołę średnią²⁰.

Niezależnie od tych różnic każda nowoczesna reforma wykształcenia ogólnego nie może dokonać się bez rozwiązania dwu podstawowych problemów, z dużym uporem podejmowanych w Związku Radzieckim. Jeden z nich sprowadza się do uwzględnienia w doborze treści wykształcenia ogólnego wymagań społecznych. W świetle tych wymagań, jak pisze B. Suchodolski, wychowanie w krajach socjalistycznych

[...] powinno tak kształtować ludzi, aby stawali się oni członkami socjalistycznej demokracji, umieli działać w nowych i złożonych warunkach społecznego życia, umieli wydajnie pracować, potrafili wartościowo zużywać czas wolny od pracy i umieli rozwijać bogactwo swego ludzkiego życia przez kontakt z kulturalnymi dobrami przeszłości²¹.

Drugim problemem jest włączenie pracy wytwórczej do procesu wychowawczego. Praca wytwórcza, traktowana w starożytności jako czynność godna niewolników, w czasach nowszych stopniowo odzyskuje naczelne miejsce wśród wszystkich rodzajów działalności ludzkiej. Jej znaczenie dla człowieka najdobitniej uzasadnił Karol Marks:

Praca jest przede wszystkim procesem zachodzącym między człowiekiem a przyrodą, procesem, w którym człowiek poprzez swoją działalność realizuje, reguluje i kontroluje wymianę materii z przyrodą. Przyrodzie przeciwstawia się sam jako siła przyrody. Wprawia w ruch naturalne siły swego ciała: ramiona i nogi, głowę i ręce, ażeby przyswoić sobie materię przyrody w postaci przydatnej dla swego własnego życia. Oddziałując za pośrednictwem tych ruchów na przyrodę zewnętrzną i zmieniając ją, człowiek zmienia zarazem swoją własną naturę, rozwija drzemiące w niej siły i podporządkowuje grę tych sił własnej woli²².

Uwzględnienie owego społeczno-pedagogicznego znaczenia pracy, wszechstronne wyzyskanie go w procesie wychowawczym to jeden

²⁰ Zob. I. Altszuler, *Wniośki z eksperymentu 500 i 50 szkół*, „Wychowanie” nr 7, 1960.

²¹ B. Suchodolski, *Wychowanie dla przyszłości*, Warszawa 1959, PWN, s. 143.

²² *Kapitał*, Warszawa 1951, t. 1, Książka i Wiedza, s. 188.

z frapujących, a zarazem naczelných problemów pedagogiki współczesnej.

Postawienie w sposób śmiały i zdecydowany obydwu tych problemów, tudzież oparcie się w poszukiwaniu ich rozwiązania na szerokim eksperymencie szkolnym są wielką zasługą pedagogiki radzieckiej. Idąc tą drogą, znacznie szybciej opracuje ona naprawdę nowoczesną koncepcję wykształcenia ogólnego niż nauki pedagogiczne tych krajów, które są pod złudnym urokiem idei wychowania na miarę dziecka.

ВИКЕНТИЙ ОКОЊ

СОВЕТСКИЕ ШКОЛЬНЫЕ ЭКСПЕРИМЕНТЫ

Краткое изложение

В настоящей статье описаны экспериментальные начинания в СССР, которые, противопоставляясь концепции традиционной школы, старались модернизировать сущность общего образования и дать молодому поколению лучшую подготовку к жизни.

Свои рассуждения автор начинает от оценки прогрессивного воспитания на примере американских и западноевропейских экспериментов, и от представления главных принципов критики „Нового воспитания”, проведенной В. Ц. Баглеем, Г. С. Коунтсом и В. Г. Кильпатриком. На этом фоне указано другое течение — борьба со старой школой, которая началась в Советском Союзе непосредственно после победы Октябрьской Революции. Автор обсуждает организационно-воспитательные основы школьной реформы 1918 г., которая, вместо различных типов школ, ввела „единую школу труда”, основывающую свою деятельность на идеи общественно-коллективного и интернационалистического воспитания; затем, автор подробно излагает принципы организации и программу школы труда Блонского и характеризует другие концепции обучения совместно с производственным трудом, и сопутствующее им экспериментаторское движение двадцатых годов (Н. Шульман, С. Ривнес, Ст. Шацки и другие).

В половине пятидесятых годов вновь началась в Советском Союзе острая критика традиционной системы обучения в классах. Одновременно приступили к приготовлению новых принципов широкой школьной реформы. Одним из решающих моментов принятых подготовительных работ было проведение двух опытов: т. наз. эксперимента 500 школ и эксперимента 50 школ, которые должны были доказать возможность сочетания общего образования с политехническим. В конце статьи представлены попытки новых методов обучения, дающие молодежи, проявляющей особенный интерес к определенной проблематике или весьма способной, возможность более широкого развития, уже в средней школе, её любознательности и способностей.

WINCENTY OKOŃ

THE SOVIET SCHOOL EXPERIMENTS

Summary

The article discusses those experimental initiatives in the USSR, which, by opposing the concept of the traditional school, aimed at modernizing the contents of general education and at ensuring to the young generation a better preparation for life.

The author starts his arguments by a valuation of progressive education, on the example of American and West-European experiments, and by showing the principal assumptions of the criticism of the "new education", provided by W. C. Bagley, G. S. Counts and W. H. Kilpatrick. It is against such a background that he shows the second current of the fight against the old school, a fight undertaken in the Soviet Union immediately after the victory of the October Revolution. Discussing the organizational and educational assumptions of the 1918 school reform, which introduced, in the place of multiple types of schools, a "uniform school of labour", that would base its educational activities on the idea of a socio-collectivist and internationalist education, the author describes in detail both the organization and the ideological and programmatic assumptions of Blonski's school of labour, and then he proceeds to characterize the other concepts of joining tuition with productive work, and the accompanying experimental movements in the nineteen-twenties (N. Shulman, S. Rovies, S. Shatzki and others).

About the middle of the nineteen-fifties it was once more proceeded in the Soviet Union, to a sharp critique of the traditional class-lesson-system, and initiatives were undertaken on the preparation of new assumptions for a comprehensive reform of the school system. One of the decisive moments of the preparations undertaken in connection with that reform was the carrying out of two experiments: the so-called five-hundred-school experiment and the fifty-school experiment, which were to demonstrate the possibilities of joining general with technical education. Finally, the search is shown after new, more efficacious ways of educating such as would make it possible for those young people who exhibit a peculiar interest in a definite set of problems, or else are particularly gifted, to develop such interests and abilities on a wider scale as early as the secondary school stage.