

# Lewin, Aleksander

---

## System wychowania kolektywnego w szkole radzieckiej

---

Rozprawy z Dziejów Oświaty 10, 50-84

---

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.



ALEKSANDER LEWIN

## SYSTEM WYCHOWANIA KOLEKTYWNEGO W SZKOLE RADZIECKIEJ

### 1. RZUT OKA NA HISTORIĘ I MATERIAŁY

Niektórzy autorzy, zwłaszcza na Zachodzie, usiłują przedstawić koncepcję i system wychowania kolektywnego, a nawet sam termin kolektyw jako specyficzny wytwór rzeczywistości radzieckiej, ukształtowany dopiero po Rewolucji Październikowej<sup>1</sup>. Jednakże dokładniejsza analiza historyczna wykazuje, że geneza teorii i praktyki wychowania kolektywnego sięga znacznie głębiej w przeszłość.

Pierwocin tej koncepcji można doszukać się w pracach wielu postępowych myślicieli i działaczy przeszłości, zwłaszcza w planach przebudowy świata, jakie snuli przedstawiciele utopijnego socjalizmu i komunizmu (Morus, Bellers, Fourier, Owen)<sup>2</sup>.

Pierwsze naukowe sformułowanie podstaw teorii wychowania w kolektywie odnajdujemy w dziełach Marksa i Engelsa, poczynając od wczesnych prac filozoficznych i *Manifestu komunistycznego*. Twórcy naukowego socjalizmu wykazali, że stosunki między ludźmi w społeczeństwie kapitalistycznym mają w gruncie rzeczy charakter „surogatów kolektywności”. Zarazem podkreślali, że w łonie tego ustroju dojrzewają nowe, prawdziwie kolektywistyczne zasady i formy współżycia, powstaje nowy układ wzajemnych stosunków między ludźmi.

Teoria wychowania w kolektywie ma zatem swój wyraźny rodowód społeczny. Wyrasta z doświadczeń mas pracujących, które stoją na czele walki o wyzwolenie społeczne i postęp moralny. W walce tej rodził się i kształtował — używając terminu S. Czarnowskiego — „psychiczny komunitaryzm klasowy”, rozwijający najszlachetniejsze uczucia ludz-

---

<sup>1</sup> Por. L. Froese, *Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik*, Heidelberg 1963, s. 228, 234 i n.

<sup>2</sup> Por. S. Rudniański, *Idea wychowania społecznego w dziejach myśli pedagogicznej. Szkice z historii wychowania*, Warszawa 1950.

kie: braterstwo, solidarność, wzajemną pomoc, współodpowiedzialność za losy całego społeczeństwa<sup>3</sup>.

U źródeł teorii wychowania kolektywnego odnajdujemy również śmiałe i nowatorskie koncepcje wychowawcze, wysuwane przez ruch robotniczy jeszcze przed 1917 rokiem. Nie mniejszą wagę posiadają doświadczenia wychowawcze różnych postępowych instytucji, zrzeszeń, organizacji, zwłaszcza doświadczenia rewolucyjnego ruchu młodzieżowego. We wszystkich tych koncepcjach i doświadczeniach centralne miejsce zajmował problem wychowania społecznego, pojętego kolektywistycznie. Jednakże możliwości urzeczywistnienia założeń wychowania kolektywnego w skali masowej były przez długie lata bardzo ograniczone. Dopiero zwycięstwo Rewolucji Październikowej stworzyło obiektywne warunki dla szeroko zakrojonej realizacji tej koncepcji. Starła się ona przezwyciężyć indywidualizm, pielęgnowany w szkole burżuazyjnej. Nowe warunki i nowe potrzeby dyktowały konieczność zwrócenia szczególnej uwagi na wyrobienie społecznej orientacji życiowej, ściśle związanej z budową sprawiedliwego ustroju społecznego.

Idea kolektywizmu stanowiła, jak wiadomo, od początku fundamentalną zasadę przebudowy całego ustroju i wszystkich dziedzin życia w Związku Radzieckim. Wyznaczała również główny kierunek przemian w zakresie wychowania. Znalazło to swoje odbicie już w pierwszych — po Rewolucji Październikowej — oficjalnych dokumentach, określających drogi rozwoju radzieckiego systemu oświaty i wychowania.

W dokumencie z r. 1918 pt. *Podstawowe zasady jednolitej szkoły pracy* stwierdzano, że najważniejszym zadaniem w dziedzinie wychowania jest „stworzenie szkolnego kolektywu, zespolonego radosną i trwałą więzią społeczną, który, rozwijając w dzieciach odpowiednie skłonności, zaszczepia im głębokie uspołecznienie, rzeczywiste i szczerze poczucie, że się jest solidarną częścią wielkiej całości”<sup>4</sup>.

Myślą o stworzeniu tego rodzaju kolektywów przeniknięta była działalność setek tysięcy pedagogów, którzy od razu po Rewolucji dostrzegli nowe zadania i szukali nowych, bardziej skutecznych form oraz metod wychowania społecznego. Pod wpływem ogólnych wymagań, stawianych w owym czasie przez życie, a zarazem pod wpływem inspiracji ze strony władz oświatowych powstawały i rozwijały się w róż-

<sup>3</sup> Por. S. Czarnowski, *Studia z historii kultury*, [w:] *Dzieła*, t. I, Warszawa 1965, s. 80, 81.

<sup>4</sup> *Osnownyje principy jedinoj trudowej szkoły. Ot Gos. Komissii po proswieszczeniju 16 oktjabrja 1918 g.*, [w:] *Diriektiwij WKP(b) i postanowlenija sowietskogo prawitielstwa o narodnom obrazowanii. Sbornik dokumientow za 1917—1947 gg.* Priłożenije k żurnału „Sowietskaja Piedadogika”, wyp. 2, s. 269, s. 269.

nych zakątkach Związku Radzieckiego, niezależnie od siebie, placówki doświadczalne wszelkiego rodzaju, najczęściej typu internatowego: szkoły-komuny, kolonie wychowawcze, miasteczka dziecięce, ośrodki wzorcowe. W okresie tym działa cała plejada wybitnych eksperymentatorów. Szacki, kontynuując swoje doświadczenia przedrewolucyjne, prowadzi od 1919 r. Pierwszy Wzorcowy Ośrodek Szkoleniowo-Wychowawczy Ludowego Komisariatu Oświaty. Od 1920 r. rozpoczyna się nowy etap w działalności Makarenki, znaczoney wielkimi osiągnięciami. Lepieszynski tworzy placówki doświadczalne na Białorusi. W Odessie rozwija działalność eksperymentalną Riwes i Szulman, organizując szkołę-komunę, a następnie Miasteczko Dziecięce. Oto są wybrane przykłady ilustrujące ten okres rozległych nowatorskich poszukiwań.

Rezultaty tego szeroko zakrojonego i twórczego ruchu nie są jeszcze w dostatecznej mierze zebrane i opracowane. Jednakże nawet fragmentaryczna analiza doświadczeń poszczególnych eksperymentalnych instytucji ukazuje wspólne założenia i wspólne cechy prowadzonych w owym czasie poszukiwań i coraz bardziej zbliżone do siebie pomysły czy „wynalazki” w dziedzinie organizacji procesu wychowania. Jest rzeczą znamionną, że najwybitniejsi eksperymentatorzy tego okresu próbują łączyć swoją działalność praktyczną ze stałym wysiłkiem teoretycznym, zmierzającym do uogólnienia nowych doświadczeń. Od pierwszych też lat po Rewolucji zaczynają ukazywać się liczne książki, rozprawy, artykuły, analizujące różne strony wychowania kolektywnego. Szczególnie wiele uwagi poświęca tym zagadnieniom Krupska, inspirując swoimi wypowiedziami działalność organizatorów szkolnictwa, nauczycieli, organizacji ideowo-wychowawczych, zwłaszcza organizacji pionierskiej.

Mimo ogromnej wagi, jaką przywiązywano do wychowania w kolektywie, i dużych możliwości realizacyjnych, jakie otwierał ustrój radziecki, rozwój praktyki i teorii wychowania kolektywnego nie odbywał się bynajmniej gładko i bezkonfliktowo. Jak wiadomo, w pierwszych latach po Rewolucji silnie dawały się odczuć wpływy teorii swobodnego wychowania. Przedstawiciele tego kierunku, głosząc przesadny kult osobowości dziecka i jego praw, kładli szczególny nacisk na tzw. samoorganizację i samodyscyplinę, samorzutny rozwój kolektywu, bez większej ingerencji pedagogicznej.

Przewyciężając te anarchizujące i pajdocentryczne poglądy, teoria wychowania kolektywnego zachowała dotąd szczerze zainteresowanie osobowością dziecka i duże zrozumienie dla problemu samorządności dziecięcej. Jednocześnie dobitnie akcentowała potrzebę głębszej ingerencji w proces wychowania. Wychowanie młodego pokolenia w duchu rewolucyjnej ideologii dokonywało się przecież w warunkach niezmiernie ostrej walki klasowej, zwłaszcza w pierwszych latach po Rewolucji.

Wymagało zatem planowego, świadomego kształtowania orientacji życiowej młodzieży, nieustannego rugowania silnych jeszcze przeżytków przeszłości.

Teoria wychowania kolektywnego w tej postaci, w jakiej rozwija się obecnie, musiała również bronić swoich racji przed próbami interpretacji refleksologicznej, mechanistycznej, sprowadzającej złożony proces powstawania i życia społeczności ludzkiej do działania bodźców i reakcji, odruchów warunkowych. Przewyciężając ten punkt widzenia, teoria wychowania kolektywnego akcentowała dobitnie specyficznie ludzki, historycznie uwarunkowany, treściowy charakter procesu wychowania. Ten nieformalistyczny, jakościowy punkt widzenia pozostaje również dotąd specyficzną cechą praktyki i teorii wychowania kolektywnego.

System wychowania kolektywnego w szkole radzieckiej kształtuje się zatem w ciągu wielu dziesiątków lat pod wpływem różnych koncepcji i doświadczeń, głównie jednak pod wpływem masowej praktyki pedagogicznej, idącej w dużej mierze po linii wytyczonej przez Makarenkę i jego kontynuatorów. W obecnym swoim kształcie teoria i praktyka wychowania kolektywnego odzwierciedlają poszukiwania, doświadczenia, przemyślenia wielu pokoleń radzieckich pedagogów.

W latach pięćdziesiątych ukazały się liczne publikacje, gromadzące najcenniejsze odczyty pedagogiczne, w których znalazły odbicie powojenne doświadczenia szkół radzieckich w zakresie organizacji i wychowania kolektywu uczniowskiego<sup>5</sup>. W tym czasie uczyniono też pierwsze próby uogólnienia nowych doświadczeń<sup>6</sup>. Na szczególną uwagę zasługują dość liczne monografie klas (Andrienko, Siniajew, Skormochow i in.) i szkół (Konnikowa, Kastorski, Łyński, Nowikow, Suchomliński i in.), opracowane z punktu widzenia problematyki wychowania kolektywnego<sup>7</sup>. Niektóre spośród tych monografii ukazują w sposób bardzo pogłębiony dorobek wychowawczy szkoły radzieckiej (Konnikowa, Suchomliński). Coraz częściej pojawiają się także publikacje, rozpatrujące aktualne problemy wychowawcze na tle ogólnej koncepcji wychowania kolektywnego. Taki charakter mają prace na temat jednolitych wymagań (Skormochow), dyscypliny w szkole (Gmurman), socjalistycznego współzawodnictwa (Nowikowa), kolektywnej pracy uczniów (Piermiakow).

<sup>5</sup> Wymieniam tu tylko niektóre główne, najobszerniejsze zbiory materiałów: *Iz opyta uczebno-wospitatelnoj raboty szkoły*, Moskwa 1952; *Organizacija i wospitanije uczeniczeskogo kollektiwa*, Moskwa 1954. Ponadto ukazały się liczne publikacje terenowe.

<sup>6</sup> *Organizacija i wospitanije uczeniczeskogo kollektiwa*, pod red. N. I. Bołdyriewa, Moskwa 1959.

<sup>7</sup> Niektóre spośród tych prac przetłumaczono na język polski: I. Nowikow: *Organizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej*, Warszawa 1951; W. Sintajew, *Kształtowanie kolektywu dziecięcego*, Warszawa 1954.

Ostatnio zaś wydano zbiorową pracę, analizującą zasady organizacji kolektywu szkolnego<sup>8</sup>. Coraz intensywniej prowadzone są również badania o charakterze psychologicznym, ukazujące problem kształtowania się osobowości dziecka w grupie rówieśniczej (Sznirman, Bożowicz, Konnikowa, Sławina, Nejmark, Dragunowa i in.). Zarówno w badaniach pedagogów, jak i psychologów coraz bardziej dominuje problem wzajemnych stosunków między kolektywem a jednostką. W Akademii Nauk Pedagogicznych utworzono ostatnio pracownię zajmującą się tą właśnie problematyką (Nowikowa, Winogradowa, Kurakin i in.).

Z tej bardzo pobieżnej informacji historycznej i materiałowej wynika chyba dość wyraźnie, że wychowanie w kolektywie stanowi wciąż żywy przedmiot zainteresowań pedagogiki radzieckiej, że nie ustają poszukiwania i badania w tym zakresie, że mimo wielu doświadczeń i przemyśleń nie jest łatwo dokonać syntezy tego ogromnego, a zarazem złożonego dorobku. Możliwe natomiast wydaje się i celowe — po tej wstępnej informacji — zwrócenie uwagi na niektóre podstawowe założenia systemu wychowania kolektywnego, na jego charakterystyczne elementy, najbardziej dostrzegalne w codziennej praktyce szkoły radzieckiej, a zwłaszcza na socjotechnikę tworzenia kolektywu.

## 2. ZAŁOŻENIA I SOCJOTECHNIKA

1. *Treść życia kolektywu szkolnego.* Punktem wyjścia analizy systemu wychowawczego, jaki rozwija się w szkole radzieckiej, nie może być — choć nieraz tak się czyni — analiza form i metod organizacji kolektywu. Tym bowiem, co najgłębiej kształtuje i wychowuje młodzież radziecką, jest bogata, różnorodna, ogromnie humanitarna w swej istocie treść życia szkolnego. Według zgodnej opinii pedagogów radzieckich kolektyw uczniowski powstaje w toku różnorodnej działalności, wykonywanej przez młodzież. Tego rodzaju szeroko zakrojona działalność stanowi podstawę istnienia kolektywu, a zarazem warunek maksymalnego rozwoju każdego jego członka. Zakres tej działalności skryształizował się już w pierwszych latach po Rewolucji. Szczególną rolę w sprecyzowaniu najważniejszych kierunków działalności szkoły radzieckiej odegrało znane przemówienie Lenina do komsomolców pt. *Zadania związków młodzieży*, wygłoszone w październiku 1920 roku. W przemówieniu swoim Lenin sformułował podstawowy nakaz moralny etyki komunistycznej, a mianowicie konieczność podporządkowania całej działalności związków młodzieży potrzebom walki o umocnienie nowego ustroju społecznego. Jednocześnie Lenin określił warunki, jakie należy spełnić,

<sup>8</sup> *Principy organizacji szkolnego kolektywu. Jedynyje trebowanija. Samouprawlenije. Sorewnowanije. Samoobsłużiwanije*, Moskwa 1965, „Prosiewszczenije”.

by rewolucyjna działalność młodzieży była naprawdę skuteczna. Pierwszy warunek to zdobycie gruntownej wiedzy, wykształcenie, opanowanie dorobku kultury ludzkiej. Drugi warunek to praktyczne uczestnictwo w codziennej pracy, utrwalającej podstawy nowego układu życia.

Kierując się tym Leninowskim wskazaniem, szkoła radziecka dążyła od początku — mimo różnych perypetii w swoim rozwoju — do przekazania wychowankom rozległej, usystematyzowanej wiedzy ogólnokształcącej, rozszerzającej horyzont umysłowy młodzieży i otwierającej drogę do dóbr kulturalnych z różnych dziedzin. Nawet postulat kształcenia politechnicznego interpretowano zazwyczaj im. in. jako postulat dostarczenia wiedzy ogólnej o podstawach techniki i produkcji. We wszelkich dyskusjach na temat profesjonalizacji szkoły, prowadzonych do chwili obecnej, nieustannie przestrzegano, by elementy uzawodowienia nie obniżały poziomu ogólnej wiedzy zdobywanej w szkole. Zawsze — od początku — starano się budować szeroką, świadomościową bazę dla współżycia i działania ludzi. Na takim gruncie rozwijał się socjalistyczny patriotyzm, głęboki internacjonalizm, prawidłowy stosunek do ludzi, zrozumienie ich potrzeb, chęć przyjscia im z pomocą. Zgodnie ze wskazaniem Lenina starano się wiązać każdy krok wychowania, kształcenia i nauczania z uczestnictwem w praktycznej działalności. W ten sposób kształtowała się naczelną zasadą pedagogiki radzieckiej: ścisła więź wychowania z życiem. Wszystkie zadania nauki powinno się ujmować w ten sposób — mówił Lenin — „aby w każdej wsi, w każdym mieście młodzież codziennie rozwiązywała praktycznie to czy inne zadanie wspólnej pracy, choćby nawet najmniejsze, choćby nawet najprostsze”<sup>9</sup>. Włączanie młodzieży szkolnej do praktycznej działalności odbywało się i odbywa trojako:

Po pierwsze, dzieci i młodzież uczestniczą w akcjach i czynach społecznych na rzecz najbliższego środowiska (np. w „subotnikach”, zainicjowanych w swoim czasie przez Lenina), niekiedy także w przedsięwzięciach społecznych o znaczeniu ogólnopaństwowym (np. udział w walce z analfabetyzmem w pierwszych latach po Rewolucji lub pomoc w zagospodarowywaniu nowych terenów). Tego rodzaju akcje i poczynania wyzwalają masową inicjatywę i masową aktywność społeczną nie tylko dorosłych, ale i młodzieży.

Po drugie, dzieci i młodzież gospodarują u siebie, w swoich instytucjach (w szkołach, internatach, domach dziecka). Tradycja gospodarowania zrodziła się jeszcze w okresie powstawania szkół-komun, a obecnie stała się jedną z głównych wytycznych pracy wychowawczej w szkołach radzieckich. Gospodarowanie to przybiera najczęściej formę prac

<sup>9</sup> W. I. Lenin, *Dzieła wszystkie*, Warszawa 1960, t. XXXI, s. 301.

samoobsługowych. W połowie 1959 roku Centralny Komitet KPZR i Rada Ministrów Związku Radzieckiego podjęły znamienne uchwałę, w sprawie samoobsługi jako organicznego elementu systemu wychowania przez pracę we wszystkich bez wyjątku placówkach oświatowo-wychowawczych<sup>10</sup>. Utrzymanie szkoły w czystości i porządku stało się odtąd dziełem rąk i przedmiotem stałej gospodarskiej troski samych uczniów.

Po trzecie, młodzież szkolna uczestniczy w różnorodnych pracach o charakterze produkcyjnym<sup>11</sup>. Problem udziału młodzieży w pracy wytwórczej zaprzętał od początku uwagę organizatorów szkoły radzieckiej. Wychodzili oni z założenia, że praca produkcyjna ma największe walory wychowawcze i kolektywotwórcze. Szkoła radziecka zgromadziła w tej dziedzinie różnorodne doświadczenia. Rozbudowuje się warsztaty, organizuje się własną produkcję na większą lub mniejszą skalę. Niektóre placówki osiągają — podobnie jak w swoim czasie zakłady Makarenki — poważne dochody, stają się niemal samowystarczalne (np. Szkoła nr 544 w Moskwie — dyrektor E. Kostiaszkin)<sup>12</sup>. Młodzież wielu szkół uczestniczy w pracy wytwórczej pobliskich zakładów przemysłowych lub w pracach kołchozowych. Ostatnio w Moskwie powstała nowoczesna szkolna fabryka „Mewa”, w której pracuje młodzież okolicznych szkół, zdobywając w ten sposób elementy przygotowania politechnicznego, a zarazem wdrażając się do nowoczesnych form gospodarki przemysłowej.

Coraz szerzej rozwija się nowa forma aktywności produkcyjnej: brygada uczniowska. Brygady pojawiły się początkowo w szkołach wiejskich (w obwodzie stawropolskim i rostowskim), a obecnie działają również w szkołach miejskich. Składają się przeważnie z uczniów klas starszych, mają stałe poważne zadania produkcyjne, ich praca planowana i oceniana jest podobnie jak praca brygad ludzi dorosłych. Pod wpływem działalności brygad uczniowskich szkoły przekształcają się w *sui generis* kolektywy produkcyjne. Brygady te stwarzają doskonały grunt dla rozwoju samorządności młodzieży, umiejętności organizowania się, kolektywistycznych stosunków.

Rozbudowywanie systemu wychowania przez pracę nie oznacza, iż praca staje się fetyszem w szkole radzieckiej i wypiera inne kierunki działalności: pracę intelektualną, wychowanie fizyczne, estetyczne, moralne. Pedagogowie radzieccy podkreślają, że praca stanowi podstawę życia w kolektywie, nie sprowadzają jednak pojęcia życia do pojęcia

---

<sup>10</sup> *Dokumenty i materiały po pierestrojkie szkoły*, Moskwa 1960, s. 155. Ponadto szczegółowe wytyczne w tej kwestii opracowano na Ukrainie.

<sup>11</sup> Por. *Praca produkcyjna uczniów w Związku Radzieckim*. Wybór artykułów. Wyboru dokonał i opracował T. Nowacki, Warszawa 1960.

<sup>12</sup> Por. *Trudowe obuczenie i wospitanie w szkole prodlennoho dnia*. *Sbornik statiej iz opyta raboty szkoły nr 544 g. Moskwy*, Moskwa 1960.



pracy. Oprócz pracy, występującej w różnych postaciach, i szeroko pojętej nauki rozbudowują także inne dziedziny życia kolektywu, starając się tworzyć różne impulsy dla wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. W doświadczeniach szkoły radzieckiej widoczna jest tendencja, by nasycić życie kolektywu dziecięcego i młodzieżowego elementami gry, zabawy, sportu i sztuki. Tym tłumaczyć należy szeroki rozwój zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, organizowanie wolnego czasu dzieci nie tylko w ciągu roku szkolnego, ale i w czasie ferii zimowych, wiosennych, letnich. Analizując treść życia kolektywu szkolnego, trzeba zwrócić szczególną uwagę na szeroko rozbudowaną działalność społeczną młodzieży, prowadzoną przez organizacje ideowo-wychowawcze i samorząd uczniowski. Będzie jeszcze o tym mowa dalej.

Te różnorodne elementy działalności, składające się na życie kolektywu szkolnego, zarysowały się już od dawna w eksperymentach Szackiego, Makarenki i wielu innych wybitnych pedagogów radzieckich. W tym kierunku idą obecnie wysiłki i próby tysięcy szkół radzieckich. Nie wszystkim oczywiście i nie zawsze udaje się rozwinąć system pracy wychowawczej, który by uwzględniał w całej pełni wszystkie te elementy. Jednakże mimo braków i niedociągnięć, mimo wielu trudności stopniowo zarysowuje się model nowej szkoły. Szkicowy obraz tego modelu znajdujemy w jednym z artykułów Skatkina<sup>13</sup>. Szkoła — przewidyuje on — stopniowo przekształci się w ośrodek pedagogiczny, organizujący życie dzieci, ich różnorodną, a zarazem zharmonizowaną wewnętrzną działalność. Nie będzie to jednak zamknięta w sobie „republika dziecięca” oderwana od życia. Kolektyw uczniowski będzie tysiącem nici związanych z otaczającym go środowiskiem.

Już obecnie w przodujących szkołach — podkreśla Skatkin — szczególnie w szkołach-internatach, w szkołach całodziennych, można dostrzec wiele rysów szkoły przyszłości. Szkoły te wcielają w życie idee Marksa o harmonijnym łączeniu pracy umysłowej, fizycznej, społecznej i sportu. Wszystkie te rodzaje działalności kolejno zmieniają się i wypełniają każdy dzień pracy. Plan nauczania przyszłej szkoły obejmie prawdopodobnie cały rok kalendarzowy i będzie uwzględniał wszelkiego rodzaju zajęcia: lekcyjne i pozalekcyjne, wewnątrzszkolne i pozaszkolne. Znacznie bardziej elastyczne będą również formy pracy dydaktycznej: wspólne zajęcia dla kilku klas, praca w niewielkich grupach specjalistycznych, samodzielna praca uczniów itp. Po lekcjach dzieci będą miały do dyspozycji wszystkie klasy, pracownie, warsztaty, czytelnia, salę kinową i gimnastyczną, boiska sportowe, kącik przyrody, działki

---

<sup>13</sup> Por. M. Skatkin, „Izbytok sodierżanija uma”, ili *garmoniczeskaja licznost’?*, „Moskwa” nr 1, 1966, s. 180—184.

doświadczalne. Każdy uczeń będzie mógł zająć się swoją ulubioną dziedziną — samodzielnie lub z kolegami. Dochody z pracy wytwórczej uczniów pozwolą na bardziej wszechstronną organizację ich czasu wolnego (koncerty, wyświetlanie filmów, widowiska teatralne, wycieczki). Latem i zimą będą urządzone obozy szkolne lub międzyszkolne, w czasie których nastąpi zbliżenie dzieci i młodzieży ze szkół miejskich i wiejskich. Tego rodzaju formy pracy stosowane są już w niektórych szkołach, a z czasem mogą przekształcić się w ruch, ogarniający niemal całą młodzież.

Dalsza praca nad modelem szkoły przyszłości wymaga konkretniejszego ustalenia modelu, programu osobowości człowieka. Postulował to w swoim czasie Makarenko, jednakże realizacja tego postulatu nastrocza dotąd wiele poważnych trudności. W końcu lat pięćdziesiątych podjęto pierwszą próbę z tego zakresu. W Akademii Nauk Pedagogicznych opracowano konkretny program wychowawczy dla szkół radzieckich<sup>14</sup>. Program ten o charakterze orientacyjnym precyzował zadania wychowawcze dla każdej klasy na każdym poziomie szkoły. Znajduje się on od kilku lat w stadium szerokiej eksperymentalnej weryfikacji. Na początku lat sześćdziesiątych przygotowano dokładne przewodniki metodyczne do tego programu<sup>15</sup>. Zbliżone próby podjęto również na Ukrainie<sup>16</sup>. We wszystkich tych próbach i poszukiwaniach jednym z naczelných problemów wychowawczych jest wychowanie w duchu kolektywizmu.

2. *Kolektyw jako zjawisko dynamiczne.* Stwierdziliśmy już, że różnorodna działalność, w jakiej uczestniczy młodzież, stanowi podstawę istnienia kolektywu. Należy w tym miejscu dodać i podkreślić, że działalność ta stanowi jednocześnie podstawę rozwoju kolektywu.

Kolektyw uczniowski, podobnie zresztą jak inne kolektywy w społeczeństwie socjalistycznym, jest żywym organizmem społecznym, stanowi ciągle zmieniającą się i rozwijającą formę współżycia dzieci i młodzieży. Istotną cechą kolektywu socjalistycznego jest to, że nieustannie sam rozwija się, dynamizując zarazem rozwój innych kolektywów. Spojrzenie na kolektyw jako na zjawisko dynamiczne jest w gruncie rzeczy czymś nowym w pedagogice i bodaj w socjologii. W koncepcjach lansowanych przez pedagogikę burżuazyjną dominował raczej statyczny punkt

---

<sup>14</sup> *Primiernaja programma wospitatielnoj raboty wosmiletniej i sriedniej ob-szczeobrazowatielnoj trudowej politiechnicznej szkoły s proiwodstwiennym obuczenijem*, izd. 2, Moskwa 1960.

<sup>15</sup> Por. *Wospitatielnaja rabota s uczaszczimisja I—IV klassow*, Moskwa 1961. Podobne wydawnictwo dla klas V—VIII i IX—XI.

<sup>16</sup> *Programa wichowanija komunistycznej morali u uczniw sieriednoj szkoły ta mietodiczni uskaziwki do niej*, Kiiw 1960.

widzenia. Grupę społeczną ujmowano zazwyczaj jako twór niezmienny. Dostrzegano w grupie istnienie i współwystępowanie różnych zjawisk, nie dostrzegano natomiast procesu rozwoju grupy. Zwrócenie uwagi na to, że w grupie społecznej dokonują się stałe zmiany, że grupa społeczna przechodzi różne fazy rozwoju, stanowi zasługę teorii marksistowskiej, odpowiednio zinterpretowanej przez pedagogikę radziecką na gruncie wychowania.

Problem dynamizmu grupy dziecięcej frapował wielu praktyków i teoretyków od pierwszych lat po Rewolucji. Jeden z ówczesnych wybitnych pedagogów, Arkin, pisał: „Jaki jest przy danej strukturze i w danym środowisku przebieg rozwoju kolektywu dziecięcego, jego tempo rozwojowe i charakter w danym okresie, jakie zarysowują się tendencje dalszego rozwoju, jakie etapy przeszedł on od chwili swoich narodzin, czy idzie ku rozkwitowi, czy ku śmierci i, wreszcie, czy puls życia kolektywnego bije zawsze równomiernie, czy są jakieś swoiste, uwarunkowane prawidłowościami wzloty i upadki, swego rodzaju fale kolektywnego życia”<sup>17</sup>.

Te pytania nurtowały również, jak wiadomo, Makarenkę, który rozwinął jeszcze bardziej ten dynamiczny punkt widzenia. Cała socjotechnika pedagogiczna, którą w ciągu wielu lat doskonalił, oparta była na założeniu, że najważniejszym zadaniem pedagoga, który pragnie utworzyć kolektyw, jest szukanie dróg dla nieustannego, ciągłego rozwoju kolektywu. Z tego ogólnego założenia wyrosły niektóre podstawowe elementy jego socjotechniki pedagogicznej: 1. ukazywanie perspektyw rozwojowych; 2. stawianie wymagań pedagogicznych; 3. etapowy rozwój kolektywu pod wpływem perspektyw i wymagań; 4. tradycje jako czynnik utrwalający osiągnięcia kolektywu.

Elementy socjotechniki, skonkretyzowane i wypróbowane w doświadczeniach Makarenki, znalazły potwierdzenie i rozwinięcie w praktyce niezliczonej ilości szkół radzieckich.

Koncepcja linii perspektywicznych odsłaniała bardzo istotną prawidłowość wychowania człowieka i kolektywu. Człowiek i kolektyw nie mogą żyć ani rozwijać się, nie mając przed sobą radosnej perspektywy dnia jutrzejszego. Ta oczekiwana „radość dnia jutrzejszego” pobudza energię życiową, wyzwala aktywność, staje się motorem działania. Koncepcja linii perspektywicznych ma zatem swoje głębokie uzasadnienie psychologiczne, a zarazem odzwierciedla możliwości rozwoju, jakie otwiera przed ludźmi nowy dynamiczny ustrój społeczny. Jest również czymś nowym w pedagogice. Podkreśla to wielu badaczy, nawet spoza kręgu marksistowskiego. „W pedagogice zachodniej — pisze Froese —

<sup>17</sup> E. A. Arkin, *Ob izuczenii dietskogo kollektiwa*, „Nowaja Moskwa”, 1927, s. 8, 9.

ustalił się, zwłaszcza od czasów Rousseau, retrospektywny punkt widzenia, akcentujący wagę samorozwoju jednostki, autonomii, niezależności rozwoju od celów stawianych jednostce z zewnątrz<sup>18</sup>.

W odróżnieniu od tego rodzaju koncepcji, sprowadzających problem wychowania do postulatu samorealizacji i umacniających głównie dążenie do osobistego sukcesu, „teoria radości dnia jutrzejszego” ukazuje rozległe perspektywy rozwoju osobistego, ściśle związanego z perspektywą rozwoju i postępu społecznego.

Koncepcja linii perspektywicznych (bliskich, średnich, dalekich) głęboko przeniknęła do życia szkoły radzieckiej. Znalazła swoje odbicie w sposobie planowania całokształtu pracy dydaktyczno-wychowawczej. Ma ono przeważnie charakter dalekosiężny, wiąże się z realizacją coraz bardziej złożonych zadań. Koncepcja ta przenika także do procesu nauczania i do wszystkich innych dziedzin życia szkoły. Staje się czynnikiem organizującym dążenia szkoły jako całości, dążenia poszczególnych klas i grup, dążenia poszczególnych uczniów. Organizacja tych perspektywicznych dążeń należy do najważniejszych zadań dyrektora, wychowawców, całego grona pedagogicznego.

Perspektywizm stanowi zatem charakterystyczny rys teorii i praktyki wychowania kolektywnego w szkole radzieckiej. Realizacja perspektyw wiąże się w swoich konsekwencjach socjotechnicznych z problemem stawiania wymagań pedagogicznych. Szkoła radziecka znana jest z tego, iż stawia przed swoimi wychowankami poważne, daleko idące wymagania. Jest to szkoła wymagająca wiele, ale sens pedagogiczny tych wymagań jest inny aniżeli w szkole tradycyjnej. W tradycyjnym systemie wychowania wymagania były w swoim założeniu czynnikiem regulującym zachowanie ludzi, przystosowującym ich do pewnego jak gdyby niezmiennego układu życia. Wymagania te realizowały przeważnie ideę bezwzględnej posłuszeństwa. W nowej interpretacji wymagania nie mają charakteru bezwzględnych rygorów, lecz są raczej nakazami społecznymi, obowiązującymi zarówno pedagogów, jak i uczniów. Oznaczają się one pewnymi właściwościami. Wyrastają ze wspólnego dążenia do realizacji coraz dalej sięgających zadań, stanowią warunek stałego ruchu naprzód, stałego postępu. Jednocześnie liczą się z wewnętrznymi możliwościami wychowanka, jego twórczym potencjałem. W tej nowej interpretacji wymagania stają się siłą napędową rozwoju zarówno jednostki, jak i kolektywu.

Pod wpływem doświadczeń i poglądów Makarenki ustalił się w pedagogice radzieckiej pogląd, że narastające i zmieniające się wymagania określają kolejne etapy rozwoju kolektywu. Koncepcja etapów jest rów-

---

<sup>18</sup> Por. L. Froese, *op. cit.*, s. 274.

niez oryginalnym wkładem teorii i praktyki radzieckiej do rozwoju światowej myśli pedagogicznej. Koncepcja etapów w dużej mierze wyjaśnia sposób organizowania życia kolektywu uczniowskiego w szkole radzieckiej.

Na pierwszym etapie, gdy wychowawca nie zna jeszcze dzieci, występuje on sam bezpośrednio z wymaganiami, które mają ułatwić stworzenie prawidłowych ram życia kolektywu.

Drugi etap rozwoju kolektywu rozpoczyna się wówczas, gdy wychowawca może już oprzeć się w swojej działalności na aktywie młodzieżowym, podtrzymującym jego zamierzenia. Jest to początek oddziaływania wychowawczego pośredniego.

Trzeci etap różni się od poprzedniego tym, że nie tylko aktyw, ale już większość wychowanków uznaje i podtrzymuje wymagania pedagoga. Kolektyw jako całość występuje tu ze swoimi wymaganiami wobec poszczególnych członków.

W Makarenkowskiej koncepcji zawarty jest właściwie i czwarty etap, gdy wymagania interioryzują się, przenikają w głąb wychowanka, stają się wewnętrznymi wymaganiami, wewnętrznym nakazem postępowania: „Droga wiodąca od dyktatorskich wymagań organizatora do swobodnych wymagań, jakie poszczególne jednostki stawia samej sobie na podstawie wymagań kolektywu — ta droga jest, moim zdaniem, zasadniczą drogą rozwoju radzieckiego kolektywu dziecięcego”<sup>19</sup>. Psychologowie radzieccy zwracają uwagę, że jest to zarazem droga rozwoju osobowości<sup>20</sup>.

Makarenkowski schemat etapów rozwoju kolektywu stał się punktem wyjścia wielu badań i analiz. Autor jednej z ciekawszych prac na ten temat, Gałuzinski, analizując doświadczenia szkoły-internatu, wykazuje, że na każdym etapie rozwoju kolektywu zmienia się kierunek i metodyka pracy wychowawczej, zmieniają się w sposób istotny stosunki między dziećmi, dokonuje się wyraźny, uchwytny jakościowo postęp w życiu młodzieży<sup>21</sup>. Taką dynamiczną interpretację problemu wymagań znajdujemy w najnowszej literaturze pedagogicznej, uogólniającej doświadczenia szkół radzieckich. W szkołach tych istnieje wyraźna tendencja, by jednolite wymagania objęły wszystkie podstawowe dziedziny życia, a jednocześnie, by nie stały się czynnikiem formalnej, biurokratycznej, nękającej uczniów reglamentacji każdego szczegółu życia

<sup>19</sup> A. S. Makarenko, *Dzieła wybrane*, Warszawa 1956, t. V, s. 148.

<sup>20</sup> Por. A. G. Kowalew i W. N. Mjasiszczew, *Psichiczeskije osobienosti czelowieka*, t. I: *Charakter*, Leningrad 1957, s. 195.

<sup>21</sup> Por. W. M. Gałuzinski, *Issledowanije osobiennostiej razwitija dietskogo kollektiwu w szkole-intiernacie*. (Na matieriałach I—VIII klassow). Awtoferiat dissertacji, Kijew 1963, s. 11—12.

w szkole. Dlatego też, precyzując wymagania, zakłada się, że „powinny one — jak pisze Nowikowa — odzwierciedlać to, co kolektyw pragnie osiągnąć, a nie to, co już osiągnął”<sup>22</sup>. To, co kolektyw już osiągnął, co stanowi jego dorobek, utrwała się w postaci tradycji pisanych i niepisanych. Szkoła radziecka przywiązuje ogromną wagę do tradycji ogólnonarodowych i wewnątrzszkolnych. Unaocznia je na każdym kroku, pielęgnuje, odwołuje się do nich. Ten pietyzm w stosunku do tradycji jest niewątpliwie znamionym rysem wychowania kolektywnego. W każdej prawie szkole istnieją tzw. „kącki leninowskie” lub nawet wewnątrzszkolne muzea, ukazujące działalność wybitnych rewolucjonistów, osiągnięcia kraju, a także osiągnięcia własne — szkoły, organizacji pionierskiej i komsomolskiej.

Blinkow, klasyfikując różnorodne tradycje istniejące w szkole radzieckiej, wymienia: tradycje pracy społecznie użytecznej, pracy społecznej i kulturalnej, tradycyjne święta i obchody rocznic, tradycje rozpoczynania i kończenia roku szkolnego<sup>23</sup>. Niektóre z nich, zrodzone w poszczególnych szkołach, stały się niemal powszechne, jak np. święto „O honor szkoły” czy tradycja „Ostatniego dzwonka” dla absolwentów szkoły<sup>24</sup>. Tradycją staje się w gruncie rzeczy wszystko, co stanowi osiągnięcie, dorobek kolektywu, co zostało utrwalone w codziennej praktyce, w formach życia (np. dyżury, apele, doroczne obchody) lub w normach współżycia, w stosunkach międzyludzkich (np. opieka starszych uczniów nad młodszymi, okazywanie pomocy słabszym, poszanowanie okazywane dorosłym). Tradycje w szkole radzieckiej zawierają cenny ładunek uczuciowy, jednoczący uczniów, stanowią ów „klej społeczny”, o którym pisał Makarenko.

Ta zasada łączenia stale rozrastających się perspektyw z jednoczesnym respektowaniem przeszłości odzwierciedla w istocie rzeczy doniosłą prawidłowość rozwoju społeczeństwa socjalistycznego. Wskazuje na potrzebę gromadzenia i uważnego studiowania doświadczeń życia w kolektywie, dobitnie akcentuje konieczność utrzymywania ciągłości myśli i czynu przez wiele pokoleń. Ten swoisty „konserwatyzm” stanowi doniosły warunek ciągłego posuwania się kolektywu naprzód.

3. *Aktywność społeczna uczniów.* Z dotychczasowych rozważań wynika, że rozwój kolektywu szkolnego odbywa się pod wpływem działalności pedagogów, wytyczających główne kierunki tego rozwoju, ukazujących perspektywy, stawiających coraz większe wymagania. Druga stro-

<sup>22</sup> *Principy organizacji szkolnego kolektywa...*, s. 26.

<sup>23</sup> Por. I. A. Blinkow, *O szkolnych tradycjach*, Moskwa 1961, s. 11—14.

<sup>24</sup> Por. F. F. Briuchowiecki, *Tradycyjnyj prazdnik „Za czest’ szkoły”*, [w:] *Iz opyta organizacji i wospitanija uczeniczeskogo kolektywa*, Moskwa 1955, s. 164—169.

na procesu rozwoju kolektywu to aktywność społeczna samych uczniów. Zajmuje ona w systemie wychowania kolektywnego szczególne miejsce.

Szkoła radziecka ma bogate tradycje, gdy chodzi o wyzwianie społecznej aktywności młodzieży i osiąganie rezultatów wychowania w oparciu o tę właśnie aktywność. Od pierwszych lat swego istnienia stawiała ona na rozwój samorządności uczniowskiej, traktowała młodzież jako partnerów ściśle współdziałających w procesie wychowania. Były nawet okresy, kiedy uczniowie mieli niemal decydujący głos w sprawach wewnątrzszkolnych<sup>25</sup>. Ta rewolucjonizująca życie szkoły tendencja, by dać młodzieży jak najszersze uprawnienia i kompetencje, odpowiednio zmodyfikowana pod wpływem wieloletnich doświadczeń, pozostała dominująca do dnia dzisiejszego. Cały system pracy szkolnej — na lekcjach, a zwłaszcza poza lekcjami — styl i układ wzajemnych stosunków między uczniami a nauczycielami zmierzają do pobudzenia aktywności społecznej młodzieży. Zakres tej aktywności jest bardzo rozległy. Obejmuje on:

1. uczestnictwo młodzieży w akcjach i poczynaniach społecznych, mających na celu rozwiązanie pilnych problemów środowiskowych i państwowych;
2. szeroko pojęte gospodarowanie młodzieży wewnątrz szkoły, stanowiące zaprawę do przyszłej roli „gospodarza-społecznika”;
3. współzrządzenie i współdecydowanie wraz z gronem pedagogicznym o najważniejszych sprawach szkolnych.

Tak szeroko pojęty zakres aktywności społecznej wskazuje, iż jest to aktywność szczególnego rodzaju, masowa, obejmująca z reguły całą młodzież.

W ujęciu pedagogiki radzieckiej aktywność społeczna nie jest właściwością przyrodzoną, nie jest cechą, którą obdarzona jest tylko jakaś wąska elitarna grupa osób, predestynowana do rządzenia i kierowania innymi ludźmi. Aktywność społeczna stanowi jeden z najważniejszych rezultatów całego procesu wychowania, jest postawą, którą można wyrobić u większości ludzi, zwłaszcza jeśli przejdą dobrą szkołę pracy kolektywnej<sup>26</sup>. Pod tym względem szkoły radzieckie stawiają przed sobą bardzo konkretne zadania. Np. jedna ze szkół moskiewskich (nr 67) realizuje w całej swojej działalności hasło: „Każdemu absolwentowi szkoły dać szkołę organizatora”. W innej szkole (nr 379) wciela się w życie hasło: „Znaleźć dla każdego ucznia interesujące go zajęcie”. W jednym

<sup>25</sup> Znalazło to odbicie w niektórych utworach literackich, przetłumaczonych na język polski: G. Biełych, L. Pantielejew, *Republika Szkid*, Warszawa 1960; N. Ogniew, *Pamiętniki Kosti Riabcewa*, Warszawa 1958.

<sup>26</sup> Por. A. W. Zosimowski, *Wospitanije obszczestwiennoj aktiwnosti szkolnikow podrostkow*, Moskwa 1962.

i drugim przypadku chodzi o wyzwolenie aktywności społecznej. Zakłada się, że każdy uczeń — w czasie swojego pobytu w szkole — powinien zdobyć praktykę społeczną, poczynając od prostych funkcji organizacyjnych w klasach młodszych, a kończąc na bardziej odpowiedzialnych zadaniach w klasach starszych.

W szkołach radzieckich wykrystalizowały się charakterystyczne kierunki, formy i metody rozwijania tej masowej aktywności społecznej. Szczególne znaczenie mają z tego punktu widzenia organizacje ideowo-wychowawcze. Organizacja pionierska obejmuje prawie wszystkie dzieci w wieku od 10 do 14 lat. Do organizacji komsomolskiej należy znaczna część uczniów klas starszych. Dzieci klas najmłodszych tworzą tzw. grupy i gwiazdki „oktiabriat” (16 milionów), pracujące pod kierunkiem pionierów. Organizacje pionierska i komsomolska mają wyraźny program ideowo-wychowawczy, stanowiący platformę działania dzieci i młodzieży. Włączają one uczniów szkół radzieckich do akcji i poczynań społecznie użytecznych, wykraczających poza teren szkoły. Jednocześnie organizacje te odgrywają dominującą rolę w życiu wewnętrznym szkoły. Koncentrują się na sprawach najtrudniejszych, wymagających największej odpowiedzialności. Walczą o wysokie postępy w nauce, organizują wolny czas, inicjują pryncypialne dyskusje na tematy światopoglądowe, ideowe, obyczajowe, urządzają spotkania z wybitnymi ludźmi.

Organizacje ideowo-wychowawcze w szkole radzieckiej wytwarzają poczucie więzi łączącej różne pokolenia: dzieci, młodzież i dorosłych. Organizacje partyjne wewnątrzszkolne i pozaszkolne interesują się żywo działalnością komsomolców i pionierów. Komsomolcy okazują pomoc pionierom. W ten sposób powstaje cały system zależności i współdziałania, posiadający ogromne znaczenie wychowawcze. Organizacje ideowo-wychowawcze rozwijają poczucie przynależności do szerszego kolektywu, a w związku z tym zaszczepiają poczucie odpowiedzialności za wszystko, co dzieje się w samej szkole, i nie tylko w szkole. Rolę i miejsce organizacji ideowo-wychowawczych w szkole, zwłaszcza organizacji pionierskiej, dostrzega się nawet zewnątrz na każdym kroku (ubiór dzieci, czerwone chusty, pionierskie atrybuty w dekoracji szkoły), a także w całym sposobie organizowania pracy wychowawczej. Nici tej pracy skupiają się najczęściej w ręku przewodnika drużyny pionierskiej. Rada drużyny i komitet komsomolu w szkole mają charakter sztabu, kierującego życiem dzieci i młodzieży.

Centralne miejsce, jakie zajmują organizacje ideowo-wychowawcze w szkole radzieckiej, sprawia, że praca tych organizacji stanowi przedmiot stałej troski, ciągłych dyskusji i narad różnych zespołów działaczy i naukowców.



W lutym 1963 roku odbyła się Wszechzwiązkowa Konferencja Naukowo-Methodyczna, która zajęła się gruntowną analizą ruchu pionierskiego, formułując cały szereg konkretnych zaleceń<sup>27</sup>. Ogólna dyrektywa, która znalazła rozwinięcie w szczegółowych opracowaniach, była następująca: całą działalność pozalekcyjną, obejmującą uczniów klas młodszych i średnich, należy prowadzić poprzez organizację pionierską. Trzeba więcej zaufać samym dzieciom, szerzej rozwijać ich samorządność pionierską. Stan pracy pionierskiej stanowi jeden z podstawowych wskaźników pracy wychowawczej w szkole.

Toczą się również poważne dyskusje na temat rozszerzenia uprawnień organizacji komsomolskiej w szkole. Wysuwa się postulat, by aktyw komsomolski zajmował się nie tylko organizacją zajęć pozalekcyjnych, prac społecznie użytecznych itd., lecz by miał prawo wypowiadać się również w sprawie całego trybu pracy szkoły, a nawet w kwestiach spornych, wynikających między uczniami a nauczycielami<sup>28</sup>. Widoczna jest tendencja, by jeszcze szerzej niż dotąd stawiać problem samodzielności i społecznej aktywności uczniów<sup>29</sup>.

Obok działalności organizacji ideowo-wychowawczych poważne miejsce zajmuje w szkole radzieckiej samorząd uczniowski. Ma on również bogatą historię i przybierał w swoim rozwoju różne formy<sup>30</sup>. W obecnej fazie koncentruje się głównie na sprawach wewnątrzszkolnych, związanych z organizacją codziennej pracy. Działalnością samorządu kieruje tzw. uczkom (uczeniczeskiej komitet).

Zakres i dziedziny pracy samorządowej ukazują dość wyraźnie nowsze opracowania radzieckie, kodyfikujące niejako dotychczasowy stan rzeczy. Np. Malkowa w swojej dysertacji rejestruje najbardziej rozpowszechnione kierunki i formy pracy, poczynając od względnie prostych do najbardziej złożonych: organizacja dyżurów uczniowskich, praca sanitarna, praca gospodarcza, prace społecznie użyteczne, prace zmierzające do podniesienia wyników nauczania, organizacja szkolnych uroczystości, organizacja wolnego czasu<sup>31</sup>.

Analizując różne typowe formy działalności samorządu, trzeba szczególnie uwagę zwrócić na dyżury uczniowskie. Stały się one trwałym ele-

<sup>27</sup> Por. *Rastit' kommunistow-lenincew. S wsiesojuznoj nauczno-mietodycznej konferencji*, Moskwa 1963, oraz *Problemy pionierskiego dwiżenija*, Moskwa 1964.

<sup>28</sup> E. Kostiaszkin, I. Majorowa, *Niet, zapretit' nielzja!*, „Uczitielskaja Gazieta” nr 18, 1961.

<sup>29</sup> Por. L. K. Kornieszow, *Komsomolskaja organizacija szkoły*, Moskwa 1963.

<sup>30</sup> Por. W. M. Korotow, *Samouprawlenije szkolnikow. Sistiema i pedagogiczeskoje rukowodstwo*, Moskwa 1962.

<sup>31</sup> Por. Z. A. Malkowa, *Rabota uczeniczeskiego komiteta w sredniej szkole*, „Izwestija APN RSFSR”, wyp. 94, 1957, s. 121—173.

mentem systemu wychowawczego, dobrze wbudowanym w całość życia szkoły radzieckiej. Obowiązki uczniów dyżurujących w klasie, a zwłaszcza obowiązki klasy dyżurującej w szkole, jak również dyżurnych członków komitetu uczniowskiego, określone są bardzo dokładnie i przestrzegane z całą powagą.

Sens pedagogiczny dyżurów nie sprowadza się bynajmniej do utrzymywania czystości i porządku. Dyżury stanowią realną, życiową okazję, by głębiej wniknąć w bieżące sprawy całej szkoły i zająć wobec nich czynne stanowisko. Rzuca się w oczy nieformalny stosunek młodzieży do dyżurów i pewien ceremoniał im towarzyszący: uroczyste przyjmowanie i przekazywanie dyżuru.

Analizując znaczenie wychowawcze dyżurów, Konnikowa słusznie podkreśla, że jest to najbardziej naturalna i masowa forma włączania uczniów do organizacji życia szkoły. W czasie dyżuru umacnia się więź klasy z kolektywem ogólnoszkolnym, wyrasta aktyw dziecięcy, kształtują się prawidłowe stosunki między aktywnym a resztą uczniów<sup>32</sup>. Klasa dyżurująca kontroluje z reguły przebieg współzawodnictwa w szkole.

Pedagogowie radzieccy przywiązują dużą wagę do tej metody rozwijania masowej aktywności. Był co prawda okres, kiedy na skutek wypażeń w operowaniu tą metodą zaniechano współzawodnictwa. Obecnie jednak stwierdza się, że współzawodnictwo wnosi bardzo wiele do życia kolektywu: kształtuje poczucie honoru kolektywnego, rozwija poczucie dumy z osiągnięć; podnosi wymagania w stosunku do siebie i swoich towarzyszy, wyrabia umiejętność kierowania i podporządkowania się, pobudza inicjatywę. Pedagogowie radzieccy są świadomi niebezpieczeństw, jakie może pociągnąć za sobą źle zorganizowane, traktowane często formalnie współzawodnictwo. Chodzi tu o niezdrową rywalizację, wzajemną niechęć, rozbitcie kolektywu. Sądzą jednak, że tych niebezpieczeństw można uniknąć, a w każdym razie zminimalizować je, jeśli we współzawodnictwie akcentować się będzie nie tyle walkę konkurencyjną, ile raczej ideę ogólnego postępu. W socjalistycznym współzawodnictwie nie ma pokonanych — twierdzi się — wszyscy są zwycięzcami. Każdy zespół i każdy uczeń ma poczucie, że dzięki współzawodnictwu posunął się naprzód, przyczynił się do ogólnego postępu.

W szkołach radzieckich dopracowano się swoistej metodyki organizacji współzawodnictwa<sup>33</sup>. Oto niektóre elementy tej metodyki:

1. Pierwszeństwo mają kolektywne formy współzawodnictwa — wewnątrzklasowe, ogólnoszkolne, między szkołami.

<sup>32</sup> Por. T. E. Konnikowa, *Organizacija kollektiwa uczaszczichsja w szkole. Obobszczenije opyta raboty Szkoły nr 210 Leningrada*, Moskwa 1957, s. 64—66.

<sup>33</sup> Por. *Socjalistическое содевнование w szkole*, pod red. L. I. Nowikowej, Moskwa 1958.

2. Współzawodnictwo ma przeważnie charakter kompleksowy, obejmuje na raz kilka rodzajów działalności szkolnej.

3. Współzawodnictwo ma przeważnie charakter ciągły, długofalowy, obejmuje najczęściej cały rok szkolny.

4. W technice organizowania współzawodnictwa duże znaczenie ma sposób rozpoczynania i finalizowania tej akcji.

Problem rozwijania aktywności społecznej uczniów stawia szkołę radziecką wobec wielu złożonych sytuacji. Ostatnio na przykład coraz częściej wylania się kwestia współistnienia organizacji pionierskiej i samorządu uczniowskiego. Czy zachować odrębność tych organizacji, czy pozostawić tylko organizację pionierską? Jak uniknąć dublowania się? Szkoła ośmioletnia jest w gruncie rzeczy szkołą pionierską. Samorząd wydaje się tu zbędny. Z drugiej jednak strony organizacja pionierska ma swoją specyfikę, której nie można zagubić. W dyskusjach, które nie przyniosły jeszcze definitywnych rozstrzygnięć, podkreśla się, że gospodarowanie wewnątrz szkoły, jak i praca ideowo-wychowawcza nie dadzą się od siebie oderwać, stanowią różne strony jednolitego procesu wychowania.

4. *Struktura organizacyjna kolektywu szkolnego.* Z doświadczeń szkoły radzieckiej wynika, że prawidłowe rozwiązanie problemów struktury organizacyjnej kolektywu stanowi jeden z istotnych warunków jego dynamiki, żywotności, oddziaływania wychowawczego.

Dobitne akcentowanie problemu struktury organizacyjnej w systemie wychowania kolektywnego ma swoje głębokie uzasadnienie w poglądzie na prawa rozwoju społecznego. Kryje się za tym przekonanie, że samorzutne tendencje, przejawiające się w życiu każdej zbiorowości, nabierają znaczenia wychowawczego dopiero wówczas, gdy zostaną ujęte w prawidłowe formy organizacyjne.

Lenin wskazywał kiedyś, że niedorozwój i nietrwałość form organizacyjnych uniemożliwia dalszy rozwój treści, prowadzi do marnotrawstwa sił, do rozbieżności między słowem a czynem<sup>34</sup>.

Makarenko również zwracał uwagę na niebezpieczeństwo tzw. kruchych form organizacyjnych. „Najlepsi chłopcy — pisał — przy kruchych formach organizacyjnych kolektywu przeistaczają się łatwo w dzikie zwierzęta”<sup>35</sup>. Na potwierdzenie można przytoczyć fakt, że szybki rozwój Kolonii im. M. Gorkiego, założonej w 1920 roku, nastąpił dopiero wówczas, gdy zimą 1923 r. Makarenko znalazł właściwe rozwiązanie problemu struktury organizacyjnej Kolonii, gdy powołał do życia stałe i tymczasowe (zbiorcze) oddziały, a także Radę Dowódców, złożoną z przedstawicieli oddziałów. Podobnie — w kilka lat później —

<sup>34</sup> Por. W. Lenin, *Dzieła*, t. VII, s. 360.

<sup>35</sup> A. S. Makarenko, *op. cit.*, t. I, s. 430.

znalezienie trafnego rozwiązania problemu struktury organizacyjnej pozwoliło mu opanować napiętą sytuację w Kuriażu.

W codziennej praktyce wychowawczej szkoły radzieckiej i w rozważaniach teoretycznych wyodrębnia się przeważnie następujące elementy struktury organizacyjnej kolektywu szkolnego: kolektyw podstawowy, kolektyw ogólnoszkolny i kolektyw pedagogiczny.

Zagadnienie kolektywu podstawowego wiąże się z problemem tzw. małej grupy rówieśniczej. Problemem małej grupy zajęto się w pedagogice i psychologii światowej na wiele lat przed Rewolucją Październikową. Grupy te jednak przeważnie rozpatrywano przez pryzmat samorzutnych procesów dokonujących się w środowisku dzieci. Pedagogika radziecka spojrzała na zagadnienie grupy rówieśniczej jako na twór pedagogiczny. Członkowie kolektywu podstawowego utrzymują ze sobą stałą łączność rzeczową, przyjacielską, obyczajową, ideologiczną<sup>36</sup>. Wszystko to się dzieje w ramach zakreślonych przez wychowawcę. Specyficzna rola kolektywu podstawowego, utworzonego przez wychowawcę bądź powstającego za jego aprobatą, polega na tym, że tylko przez kolektyw podstawowy jednostka może wejść do kolektywu szerszego, ogólnoszkolnego, i tylko przez kolektyw podstawowy można dotrzeć do każdej jednostki, poznać ją lepiej i skuteczniej na nią oddziaływać.

\* Z punktu widzenia układu życia i struktury kolektywu szkolnego, liczącego zazwyczaj kilkuset uczniów, kolektywem podstawowym jest przede wszystkim klasa. Tu ogniskuje się życie uczniów w szkole. Tu wytwarza się między nimi swoista więź produkcyjna. Jednakże klasy są na ogół zbyt liczne, mają tendencję do rozpadania się na mniejsze grupy. Pedagogowie radzieccy, traktując klasę jako kolektyw podstawowy, uważają, iż jest to kolektyw podzielny. Zmiana struktury klasy, podział na mniejsze grupy dokonuje się, zwłaszcza w szkole podstawowej, na skutek przynależności wszystkich uczniów do organizacji pionierskiej, o czym była już mowa. Klasa stanowi zastęp pionierski. Ten zaś dzieli się na ogniwa, w których odbywa się codzienna praca. Życiem klasy kieruje aktywny pionierski i samorządowy. W niektórych szkołach przedstawiciele klas starszych (komsomolski organizator i gospodarz klasy) uczestniczą nawet od czasu do czasu w posiedzeniach rady pedagogicznej.

W pedagogice radzieckiej rozpatruje się również kwestię, czy kolektywy podstawowe mają obejmować młodzież o jednakowym bądź zbliżonym do siebie wieku, czy też młodzież w różnym wieku? Zagadnienie to występuje szczególnie wyraźnie w praktyce wychowawczej szkół-internatów i domów dziecka. Jedno i drugie rozwiązanie ma swoje plusy i minusy z punktu widzenia współżycia kolektywnego. Dotychczasowe

---

<sup>36</sup> Por. A. S. Makarenko, *op. cit.*, t. V, s. 160.

próby wykazują, że tworzenie kolektywów podstawowych, jednoczących dzieci i młodzież w różnym wieku, możliwe jest i wskazane jedynie wówczas, gdy kolektyw danej instytucji już nieco okrzepł, ma własne dobre tradycje, gdy stosunki międzyludzkie w kolektywie układają się prawidłowo.

Doświadczenie szkół radzieckich unaocznia, że istnieje wyraźna dwustronna zależność między rozwojem kolektywu podstawowego a rozwojem kolektywu uczniowskiego ogólnoszkolnego. Działalność klas stanowi bazę rozwoju kolektywu ogólnoszkolnego. Ale życie szkoły nie może być sumą rozproszonych poczynań. Rozwój kolektywu ogólnoszkolnego dostarcza impulsów pobudzających i scalających działalność poszczególnych klas. W praktyce wychowawczej szkoły radzieckiej zwalcza się partykularyzm klasowy, ograniczanie się do spraw wewnątrzklasowych. Tego rodzaju jednostronność nie pozwala osiągać głębszych rezultatów wychowawczych, ani nawet dydaktycznych. Tak pojęta działalność wychowawcza zacieśnia horyzont intelektualny, emocjonalny, moralny wychowanków. Kształtuje postawę człowieka zasklepiającego się w ciasnym kręgu spraw, nie umiejącego dostrzec wagi spraw ogólniejszych i swojego miejsca w rozwiązywaniu tych spraw. Tego rodzaju orientacja życiowa powoduje zanik aktywności społecznej, wypacza sens wychowania kolektywnego. Nic też dziwnego, że pedagogowie radzieccy akcentują tak bardzo wychowawczą konieczność tworzenia kolektywu uczniowskiego ogólnoszkolnego i poświęcają tej sprawie wiele uwagi<sup>37</sup>.

Z praktyki szkoły radzieckiej wynika, że kolektyw ogólnoszkolny nie powstaje jako mechaniczne połączenie kolektywów podstawowych, lecz powstaje i rozwija się, gdy zostaną uruchomione liczne dodatkowe środki i formy oddziaływania wychowawczego, zmierzające do scalenia kolektywu uczniowskiego. To scalanie dokonuje się w różnych płaszczyznach. Przede wszystkim w płaszczyźnie ideowej, społecznej. Pod tym względem największą rolę odgrywają, jak wiadomo, organizacja pionierska i komsomolska. Pod wpływem działalności tych organizacji młodzież całej szkoły żywo reaguje i włącza się do rozwiązywania wielu problemów, wobec jakich staje naród radziecki. Dotąd zachował się w szkołach radzieckich styl i klimat czasów Rewolucji, gdy złożone problemy stawiano przed masami i razem z masami pokonywano wszelkie trudności. Szkoła radziecka wdraża uczniów od najmłodszych klas do tak szeroko pojętego kolektywnego działania. Scalanie kolektywu ogólnoszkolnego dokonuje się również na gruncie indywidualnych, specjalistycznych zainteresowań poszczególnych grup uczniów. W szko-

<sup>37</sup> Por. T. E. Konnikowa, *op. cit.*

łach radzieckich rozbudowane są — była już o tym mowa — różnorodne formy zajęć pozalekcyjnych. Działalność tych specjalistycznych grup (technicznych, artystycznych, sportowych i in.) przybiera z reguły postać społecznie użyteczną. Każda grupa — poza działalnością wewnątrz-kółkową — stara się realizować „plan wyniesienia rezultatów swojej pracy na zewnątrz” (plan wynosa swojego truda w massu)<sup>38</sup>. Scalanie kolektywu uczniowskiego następuje także pod wpływem bliskich, opiekuńczych kontaktów, jakie nawiązują uczniowie klas starszych z uczniami klas młodszych. Jest to jedna z najpiękniejszych tradycji szkoły radzieckiej. Sprawie tworzenia kolektywu uczniowskiego służy w gruncie rzeczy cały układ życia szkoły radzieckiej: wspólne apele, dyżury, samoobsługa. Nieustanny wysiłek szkoły radzieckiej, by rozwijać kolektywne formy życia w każdej klasie i w skali całej szkoły, zmienia od podstaw sens i charakter działalności pedagogicznej.

W szkole tradycyjnej zasadniczym problemem był nauczyciel, rozpatrywany w liczbie pojedynczej i przez pryzmat jego walorów osobistych. Stosunek wychowawczy zredukowany został do stosunku: nauczyciel-uczeń. Dominowała tzw. parnaja piedadogika (pedagogika dwuosobowa). W szkole radzieckiej zasadniczym problemem jest kolektyw pedagogiczny jako całość, stosunki między gronem nauczycielskim a uczniami. Takie stanowisko nie jest przypadkowe na gruncie teorii i praktyki wychowania kolektywnego. Rezultaty pracy wychowawczej zależą bowiem nie tylko od właściwości i umiejętności poszczególnego nauczyciela, lecz w nie mniejszym stopniu od umiejętności współdziałania całego grona pedagogicznego. Tego rodzaju pogląd oznacza coś więcej aniżeli troskę o jednolite wymagania całego grona. Chodzi tu o przekonanie, któremu dał wyraz Makarenko, że człowieka nowej epoki, epoki komunizmu, nie może wychować jeden, choćby najbardziej doskonały, człowiek. Rozwój osobowości ucznia dokonuje się pod wpływem oddziaływania całego kolektywu pedagogicznego w szkole i wielu innych czynników poza szkołą. „Jeśli w szkole jest taki kolektyw pedagogów, dla którego powodzenie szkoły stoi na pierwszym miejscu, a powodzenie klasy na drugim, a dopiero następnie, na trzecim miejscu, osobiste powodzenie jako pedagoga, to w takim kolektywie będzie prawdziwa praca wychowawcza” — pisał Makarenko<sup>39</sup>. Ale kolektyw pedagogiczny nie jest czymś danym, gotowym, istniejącym od początku, niejako „z urzędu”. Przekształcenie zespołu pracowników szkoły w kolektyw pedagogiczny to sprawa niezmiernie złożona, długofalowa.

<sup>38</sup> Por. W. N. Tierski, *Klubnyje zaniatija i igry w praktiki A. S. Makarenko*, Moskwa 1959.

<sup>39</sup> A. S. Makarenko, *op. cit.*, t. IV, s. 495.

Suchomlinski trafnie podkreśla, analizując ten problem, że trzeba mówić „o stawaniu się kolektywu pedagogicznego jako o długotrwałym i w pewnym sensie nieprzerwanym procesie, odznaczającym się pewnymi właściwościami”<sup>40</sup>. Tworzenie kolektywu pedagogicznego wymaga — jego zdaniem — rozwiązania dwóch spraw: po pierwsze — wzmocnienia trzonu kolektywu, jego aktywu, tzn. skupienia najbardziej doświadczonych nauczycieli, uczynienia ich doświadczeń i osiągnięć podstawą rozwoju pracy dydaktyczno-wychowawczej w całej szkole; po drugie — otoczenia szczególną opieką młodych, mniej doświadczonych nauczycieli, udzielenia kolektywnej pomocy w udoskonaleniu metod pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Ścisła współpraca bardziej i mniej zaawansowanych pedagogicznie nauczycieli, ciągła wymiana doświadczeń, żywy nurt pracy metodycznej wewnątrz szkoły, okazywanie sobie wzajemnie pomocy — oto charakterystyczne cechy życia kolektywu pedagogicznego szkoły radzieckiej. Niemniej charakterystycznym rysem kolektywu pedagogicznego jest stosunek do uczniów: bardzo serdeczny, życzliwy, bezpośredni, pełen humanitarnej troski o przyszłość każdego dziecka.

Analizując strukturę organizacyjną kolektywu pedagogicznego, trzeba zwrócić uwagę na szczególną pozycję dyrektora czy kierownika szkoły. Jest on głównym ośrodkiem dyspozycyjnym, skupiającym w swoim ręku całokształt spraw szkoły. Ta jednoosobowa odpowiedzialność idzie w parze z kolegialnością w kierowaniu szkołą. Dużą pomoc okazuje dyrektorowi zastępca do spraw dydaktycznych (zawucz) oraz przewodnik drużyny pionierskiej. Wchodzą oni w skład kolegium doradczego, obok sekretarza organizacji partyjnej, przewodniczącego ogniska związkowego oraz innych osób, odpowiedzialnych za różne odcinki życia szkoły. Kolegium, zbierające się z reguły co tydzień, decyduje zbiorowo o najważniejszych sprawach szkoły.

Cały proces kierowania szkołą polega na bardzo dokładnym, precyzyjnym, długofalowym planowaniu całokształtu jej życia, na dopracowywaniu się wspólnych poglądów i wspólnych metod postępowania wychowawczego, na pobudzaniu inicjatywy i aktywności wszystkich pracowników, na wyzwalaniu sił społecznych w szkole — zarówno uczniowskich, jak i nauczycielskich.

5. *Indywidualizowanie w systemie wychowania kolektywnego.* Bardzo często można spotkać się z poglądem, że system wychowania kolektywnego gubi z oczu problem indywidualnego rozwoju każdej jednostki, że istnieje jakaś antynomia, wewnętrzna sprzeczność między wychowaniem kolektywnym a wychowaniem indywidualizującym.

<sup>40</sup> W. A. Suchomlinski, *Pedagogiczeskij kollektiv sredniej szkoły. (Iz opyta raboty sielskoj szkoły)*, Moskwa 1958, s. 19.

Tego rodzaju pogląd nie ostaje się w obliczu faktów. Klasycznym przykładem może tu być twórczość Makarenki, który uchodzi przecież za jednego z najwybitniejszych reprezentantów pedagogiki kolektywistycznej, a którego działalność przeniknięta była od początku do końca tendencją do indywidualizacji. W swojej pracy uwzględniał on nie tylko jawnie manifestujące się zainteresowania i uzdolnienia młodzieży, lecz również wydobywał, kierując się zasadą optymizmu pedagogicznego, ukryte możliwości rozwoju wychowanków. Przykład ten jest czymś więcej aniżeli pojedynczą ilustracją zagadnienia. Cały system oświatowo-wychowawczy, kształtujący się w Związku Radzieckim, odznaczał się od pierwszych chwil swego istnienia klimatem rewolucyjnej troski o każdego człowieka, o całe młode pokolenie, o wyrównanie startu życiowego milionów ludzi, o zapewnienie im warunków jak najwszechstronniejszego rozwoju.

Indywidualizowanie stanowi zatem organiczny składnik wychowania w kolektywie. Trzeba zarazem podkreślić, że indywidualizowanie w systemie wychowania kolektywnego różni się w sposób zasadniczy od indywidualizowania w innych systemach wychowawczych. Przy całej rewerencji dla jednostki, przy daleko posuniętym rozumieniu jej niepowtarzalności i uroku osobistego (niepowtorimost' licznosti i prelest') indywidualizowanie w systemie wychowania kolektywnego nie oznacza — jak pisał Makarenko — hipertrofii indywidualnego podejścia, nie polega na przesadnym zajmowaniu się jednostką, na ciągłej krzątaniu wychowawcy wokół jednostki. Tak pojęte indywidualizowanie prowadzi najczęściej nie do rozwoju indywidualności, lecz do wychowania indywidualisty, sobka, zapatrzonego w siebie i myślącego tylko o sobie.

Szkoła radziecka stara się uniknąć tego niebezpieczeństwa. W ciągu wielu lat swego istnienia wypracowała technikę indywidualizowania opartą na zupełnie innych założeniach. Jest to indywidualizowanie, w którym łączy się umiejętnie oddziaływanie wychowawcze bezpośrednie i oddziaływanie wychowawcze pośrednie. Jedno i drugie oddziaływanie wymaga m. in. dobrej znajomości wychowanków. Pedagogowie radzieccy stwierdzają, że nie można wychować człowieka aktywnego społecznie, człowieka o głębokich przekonaniach komunistycznych, jeżeli go się naprawdę nie zna<sup>41</sup>. Od pierwszych lat po Rewolucji opracowywano różne projekty poznawania osobowości ucznia, prowadzono liczne badania w tym zakresie. W ciągu wielu lat krystalizuje się swoista koncepcja poznawania. Da się ona ująć w trzech punktach:

1. Poznawanie osobowości ucznia wiąże się organicznie z procesem

---

<sup>41</sup> Por. *Wospitanije — dieło kollektiwnoje*. Priłożenije k żurnалу „Narodnoje Obrazowanije” nr 9, 1964, s. 1.



organizacji życia kolektywu. W związku z tym obejmuje ono wiele ściową, pozostającą w złożonych, wielostronnych stosunkach z otaczającą rzeczywistością.

2. W poznawaniu rozróżnia się obiektywną pozycję dziecka, którą zajmuje ono w życiu (chodzi tu o system wymagań, jakie stawia przed różnorodnych zagadnień<sup>42</sup>. Osobowość ujmuje się jako strukturę całości (środowisko), i jego własną, wewnętrzną pozycję (tzn. system jego własnych potrzeb i dążeń)<sup>43</sup>.

3. Poznawanie nie ogranicza się do biernej obserwacji dziecka i gromadzenia materiałów o nim, lecz ma charakter aktywny, czynny, polega na poznawaniu dziecka w toku współdziałania z nim<sup>44</sup>.

Głównym celem poznawania i oddziaływania jest okazanie wychowawczej pomocy w rozwoju indywidualności każdego dziecka, ale droga do tego celu nie zawsze jest prosta i bezpośrednia, przeważnie polega na oddziaływaniu pośrednim. Trzeba podkreślić, że indywidualizowanie w systemie wychowania kolektywnego odbywa się głównie, choć nie wyłącznie, na drodze pośredniej, tzn. przez systematyczne wysiłki, które zmierzają do rozwoju życia kolektywnego. Tworzący się kolektyw staje się czynnikiem silnie oddziaływającym na indywidualność członków kolektywu. W technice pedagogicznej, mającej na względzie tworzenie kolektywu, mieści się pośrednio praca z każdą jednostką.

Ta wyraźna tendencja do pośredniego oddziaływania przejawia się trojako:

1. w trosce o wzmocnienie bazy materialnej szkoły, jej lepsze urządzenie, estetykę wnętrza i otoczenia. Szkoły radzieckie przywiązują dużą wagę do tych zagadnień, wychodząc ze słusznego założenia, że warunki zewnętrzne interioryzują się i wzmagają bądź osłabiają podatność wychowawczą uczniów;

2. w tendencji do jak najsprawniejszej, jak najbardziej precyzyjnej organizacji całokształtu życia szkoły, do wytwarzania prawidłowego układu życia, właściwego stylu i tonu;

3. w tworzeniu grupy rówieśniczej wywierającej wpływ na swoich członków<sup>45</sup>.

Zwrócenie szczególnej uwagi na grupę jako na podstawę organizacji oddziaływania pośredniego stało się punktem wyjścia rozwoju w szkole radzieckiej tzw. pedagogiki oddziaływania równoległego.

Charakteryzując tę pedagogikę, Makarenko pisał:

<sup>42</sup> Por. *Kollektiw i razvitije licznosti školnika*, Leningrad 1962, s. 284—287.

<sup>43</sup> Por. L. I. Bożowicz, *Izuczenije licznosti školnika i problemy wospitanija*, [w:] *Psichologiczeskaja nauka w SSSR*, t. II, Moskwa 1960, s. 198.

<sup>44</sup> A. S. Makarenko, *op. cit.*, t. V, s. 89.

<sup>45</sup> Por. *Kollektiw i razvitije licznosti školnika* (badania A. L. Sznirmana).

Wychowując poszczególną jednostkę, musimy pamiętać o wychowaniu całego kolektywu. W praktyce oba te zadania mogą być rozwiązywane tylko wspólnie i tylko według jednej wspólnej metody. W każdej chwili naszego oddziaływania na jednostkę wpływy te muszą koniecznie oddziaływać również na kolektyw. I odwrotnie, każde nasze zetknięcie z kolektywem musi być zarazem oddziaływaniem wychowawczym w stosunku do każdej jednostki, wchodzącej w skład kolektywu<sup>46</sup>.

Pedagogika oddziaływania równoległego oznacza zatem nie tylko pośredniość, ale i równoczesność oddziaływania w dwu kierunkach.

Skomorochow, analizując szczegółowiej ten problem, stwierdza, że w technice oddziaływania równoległego głównym przedmiotem wychowania jest kolektyw: „Nie tylko w tym sensie, że przyjmowanie wymagań stawianych przez pedagoga wychowuje kolektyw, ale i w tym sensie, że wymagania stawiane przez kolektyw wobec poszczególnych jednostek mają znaczenie wychowawcze przede wszystkim dla kolektywu”<sup>47</sup>.

W systemie wychowania kolektywnego młodzież wychowuje się wzajemnie. Nie dzieje się to, oczywiście, bez pośredniego czy bezpośredniego wpływu pedagoga. Młodzież nie jest pozostawiona sama sobie. Pedagogowie radzieccy wychodzą z założenia, że wzajemne oddziaływanie na siebie członków kolektywu odbywa się w sposób właściwy jedynie wówczas, gdy ogólne ramy życia kolektywu stanowią czynnik prawidłowy regulujący wzajemne stosunki, a to zależy w dużym stopniu od wychowawcy, od ustalonych pod jego kierunkiem form życia i pracy.

Oddziaływanie wychowawcze kolektywu (inspirujące, prostujące, korygujące) wpływa z reguły korzystnie na zachowanie i rozwój jednostki. Trzeba jednak dostrzegać pewne niebezpieczeństwa, jakie może w sobie kryć nacisk kolektywu. Zwracała na to uwagę Krupska, ostrzegając przed administracyjnym naciskiem kolektywu na jednostkę. Mogą przecież wyłonić się sytuacje, kiedy jednostka ma rację, a kolektyw myli się, zajmuje błędne stanowisko. Dzieci, jak wiadomo, oznaczają się maksymalizmem w swoich wymaganiach, nadmierną prostolinijskością. Nie zawsze rozumieją dobrze swoje zadania albo nie rozumieją sytuacji czy zainteresowań swoich rówieśników. Bywa i tak, że kolektyw wychowawczy działa pod naciskiem osób dorosłych, reaguje „na gorąco”, pochopnie, domagając się wykonania niesłusznych zarządzeń.

<sup>46</sup> A. S. Makarenko, *op. cit.*, t. V, s. 344.

<sup>47</sup> Por. N. J. Skomorochow, *Parallelnoje piedagogiczeskoje diejstwije w rabotie s klassnym kollektivom*, [w:] *Uczonyje Zapiski. Kafiedra Piedadogiki i Psichologii*, wyp. 3(21), Rostow na Donu 1957, s. 6.

Są sytuacje, w których oddziaływanie kolektywu może okazać się niewystarczające. W takich sytuacjach trzeba położyć większy nacisk na oddziaływanie bezpośrednie osób, z którymi wychowanek najbar- dziej się liczy.

Bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze zajmuje poważne miejsce w systemie wychowania kolektywnego. Nie ma właściwie ani jednego problemu w życiu kolektywu, który można byłoby rozwiązać pomijając bezpośrednio oddziaływanie wychowawcy na wychowanka. Takie na przykład zagadnienia, jak tworzenie aktywu, kształtowanie opinii społecznej, dyscyplinowanie i wiele innych, wymagają nie tylko zabiegów ogólnych, lecz również indywidualnych kontaktów, indywidualnej pracy wychowawczej z poszczególnymi wychowanekami. Bezpośredni wpływ wychowawcy na wychowanka stanowi zatem niezbędny warunek skutecznej działalności i rozwoju kolektywu<sup>48</sup>.

Nie znaczy to — wyjaśnia trafnie Skomorochow — że bezpośrednie oddziaływanie wychowawcze dyktowane jest zawsze i wyłącznie potrzebami kolektywu. Bardzo często wywołane jest ono jakimiś okolicznościami w życiu i rozwoju ucznia, koniecznością dokładniejszego zajęcia się nim. Oddziaływanie ogólne na ucznia, dokonujące się przez kolektyw rówieśników, trzeba uzupełnić dodatkową korektą indywidualną. Wiele cech i postaw trzeba szlifować w kontakcie osobistym. Ale nawet w takich przypadkach, gdy poświęca się danemu uczniowi więcej uwagi i czasu, sprawy jego wiążą się przeważnie w jakiś sposób ze sprawami kolektywu.

Problem efektywności bezpośrednich oddziaływań wychowawczych absorbuje coraz bardziej pedagogów radzieckich. Wychodzą oni z założenia, że mimo całej złożoności indywidualnych przypadków, z jakimi ma do czynienia wychowawca, można z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć skutki naszych bezpośrednich oddziaływań, jeśli tylko uwzględnimy w pracy indywidualnej następujące warunki: 1. aktualny stan psychofizyczny wychowanka, jego potrzeby i możliwości; 2. sytuację, w jakiej mamy rozpocząć oddziaływanie wychowawcze; 3. metody, które zapewniają dalszy rozwój wychowanka<sup>49</sup>.

W technice oddziaływania bezpośredniego, stosowanej w szkole radzieckiej, duże znaczenie ma umiejętność „projektowania osobowości” wychowanka, dostrzegania w nim nie tylko tego, co jest, ale i tego, co może i powinno być (tzw. optymistyczna hipoteza).

Z tym wiąże się następny element techniki pedagogicznej, a miano-

<sup>48</sup> Por. N. J. Skomorochow, *op. cit.*, s. 45.

<sup>49</sup> Por. L. I. Sławina, *Indywidualnyj podchod k nieuspiewajuszczim i nie-disciplinirowannym uczenikam*, Moskwa 1958, s. 3, 4.

wicie: nastawienie przyszłościowe, ukazywanie każdemu wychowankowi perspektyw jego rozwoju, a zarazem możliwości, jakie otwiera przed nim ustrój radziecki, pobudzanie do wysiłków, by możliwości te jak najpełniej wykorzystać.

Ważnym elementem techniki pedagogicznej jest wysuwanie różnych propozycji, które mają przyczynić się do rozwoju wychowanka. Polega to jednak nie na sugerowaniu gotowych rozwiązań, lecz na wspólnym szukaniu najlepszej drogi, na pobudzaniu własnej aktywności wychowanka, na wyzwalaniu sił samowychowawczych.

6. *Wychowanie w kolektywie a samowychowanie.* Pedagogika i psychologia radziecka zwracają w ostatnich latach coraz większą uwagę na problemy samowychowania młodzieży (badania Areta, Kowalewa, Koczetowa, Sapożnikowej i in.). Pracę uczniów nad sobą traktuje się jako jeden z najważniejszych wskaźników prawidłowo przebiegającego procesu wychowania w kolektywie.

Zwrócenie szczególnej uwagi na problemy samowychowania wiąże się jak najbardziej z głębokimi przeobrażeniami, jakie dokonują się w społeczeństwie radzieckim. Życie tego społeczeństwa opiera się w coraz większym stopniu na zasadach masowej samorządności. Kontrolę zastępuje coraz częściej samokontrola. Rozkazy dawane z zewnątrz ustępują miejsca rozkazom, które sam sobie wydaje człowiek. Wymagania stawiane przez społeczeństwo przekształcają się w nakazy wewnętrzne, określające zachowanie ludzi. Samowychowanie stało się zatem w obecnej fazie budowy ustroju komunistycznego imperatywem, dyktowanym potrzebami rozwoju społecznego. Jednocześnie badania psychologiczne wykazują coraz bardziej, że samowychowanie jest niezbędnym współczynnikiem rozwoju i dojrzenia osobowości. Rozwój osobowości dokonuje się — wyjaśniają psychologowie radzieccy — pod wpływem działania czynników zewnętrznych i wewnętrznych sił człowieka. W miarę rozwoju maleje zależność od konkretnych sytuacji, a rosną autonomiczne możliwości człowieka. Na przykład w okresie przedszkolnym rozwój osobowości ma charakter sytuacyjny. Dominują w tym czasie wpływy zewnętrzne i naśladownictwo. W pierwszych latach szkolnych następuje częściowe zrównoważenie wewnętrznych i zewnętrznych czynników, determinujących postępowanie dziecka. W następnym okresie, przypadającym na średnie lata szkolne, wewnętrzne siły zaczynają dominować nad zewnętrznymi i odgrywają coraz większą rolę w regulowaniu zachowania się. Jest to okres narastania samodzielności i samowiedzy<sup>50</sup>. W tym właśnie okresie otwierają się rozległe

<sup>50</sup> Por. A. G. Kowalew, *Samowospitanije i razwitiije licznosti szkolnika*, „Sowietskaja Pedagogika” nr 4, 1964, s. 60.

możliwości samowychowania. Genetycznie rzecz ujmując, można dostrzec tendencję do samowychowania i wcześniej. Ale początkowo praca nad sobą ma charakter dorywczy, rozproszony. Dopiero w V, a zwłaszcza VI i VII, klasie budzi się bardziej uświadomiona potrzeba pracy nad sobą. Staje się coraz bardziej możliwe nadanie tej pracy charakteru systematycznego, ogarniającego coraz większą ilość dzieci. Pedagogowie radzieccy podkreślają, że jeśli wychowawca nie dostrzeże tej potrzeby i tych możliwości, samowychowanie nie nabierze większego rozmachu, nie będzie miało charakteru masowego. Co najwyżej, rozwinie się w pojedynczych przypadkach, niezależnie od działalności wychowawczej. Zajęcie się problemem samowychowania, pobudzanie tego procesu i kierowanie nim należą do najtrudniejszych, najbardziej skomplikowanych zagadnień, stosunkowo najmniej opracowanych i „wypraktykowanych”. Tym niemniej samowychowanie staje się coraz bardziej istotnym elementem systemu wychowania kolektywnego.

Badania Areta wykazały, że nie tylko uczniowie szkoły podstawowej, ale nawet starsi uczniowie i studenci nie bardzo radzą sobie z problemem samopoznania, nie umieją określić swoich właściwości. Dostrzegają głównie braki swojej osobowości (słabą wolę, gruboskórność, brak opanowania). Jest rzeczą charakterystyczną, że uczniowie klas X—XI na pytanie dotyczące dodatnich cech, jakie chcieliby w sobie wyrobić, wymieniają na pierwszym miejscu cechy woli i cechy uczuciowe, a dopiero na dalszych miejscach: nawyki, zainteresowania, walory intelektualne. Świadczy to, że „sfera wolicjonalna i emocjonalna dostarcza człowiekowi najwięcej powodów do niepokoju i że dodatnie cechy w tych dziedzinach są szczególnie wysoko cenione”<sup>51</sup>. Z dotychczasowych badań wynika także, że w pierwszej fazie samowychowania młodzież stawia przed sobą dość ambitne zadania, zwłaszcza w dziedzinie kształcenia charakteru. Z wiekiem jednak cele samowychowania stają się coraz bardziej realne, coraz bardziej życiowe. Wiążą się najczęściej z planami zdobycia określonego zawodu.

W pracach na temat samowychowania stwierdza się, że osiągnięcie zamierzonych rezultatów w pracy nad sobą zależy nie tylko od warunków subiektywnych (właściwości indywidualnych, ogólnego rozwoju, doświadczenia), lecz także od czynników obiektywnych. Wśród tych czynników szczególną rolę odgrywa kolektyw rówieśników jako środowisko wychowawcze. Kolektyw stawia przed swoimi członkami określone wymagania, które stają się bodźcami do pracy nad sobą. Kolektyw rówieśników może popierać, podtrzymywać zdrowe tendencje samowychowawcze, stwarzać klimat uznania dla tych, którzy pracują

<sup>51</sup> Por. A. J. Aret, *Oczerki po teorii samowospitanija*, Frunze 1961, s. 69.

nad sobą. Jednocześnie kolektyw jest w stanie powściągać, hamować, zobowiązywać do wysiłku samopoprawy tych, którzy nie rozumieją jeszcze potrzeby samowychowania. Pod wpływem życia w kolektywie, opinii rówieśników, porównywania siebie z innymi łatwiej jest wyrobić sobie prawidłowy sąd o własnych możliwościach, o swoich dodatnich i ujemnych cechach. Zresztą, każdy prawie czyn wymaga nie tylko kolektywnej oceny, ale i kolektywnej miarki. Kolektyw rówieśników jest zatem ważnym czynnikiem regulacji procesu samowychowania. Nie wystarczy jednak samo oddziaływanie kolektywu, by proces samowychowania odbywał się prawidłowo. Niezbędna jest dodatkowa praca wychowawcza, ukazująca cele pracy nad sobą i najwłaściwsze sposoby realizacji samowychowawczych zamierzeń.

W praktyce szkoły radzieckiej czyni się niemało prób, by zainteresować młodzież problemem samowychowania. Do tego celu prowadzi m. in. specjalne pogadanki, zachęcające do autorefleksji, do myślenia o swoich czynach, o własnej przyszłości. Godziny wychowawcze poświęcone są niejednokrotnie analizie życia i działalności wybitnych ludzi, odznaczających się umiejętnością pracy nad sobą. Stosowana jest forma zebrań, w czasie których uczniowie dokonują wzajemnej charakterystyki, ukazując dodatnie i ujemne cechy własne i swoich kolegów. W cytowanej już książce o samowychowaniu Aret analizuje szczegółowo rozmaite sposoby samopoznawania: poznawanie siebie poprzez innych ludzi, samoobserwacja, samokontrola, samoanaliza, krytyka i samokrytyka, samoocena itd. Włączając się dyskretnie do samowychowania, wychowawcy starają się stworzyć korzystne warunki obiektywne i subiektywne dla pracy nad sobą, pomagają w układaniu planów samowychowawczych, podsuwają realne sposoby działania. Osiąganie sukcesów w pracy nad sobą nie przychodzi łatwo. Dlatego też pedagodzy radzieccy starają się dostrzegać i pozytywnie oceniać nawet najdrobniejsze osiągnięcia w pracy nad sobą. W ten sposób intensyfikują proces samowychowania. Pobudzając tendencje samowychowawcze, zdają sobie sprawę, że proces samowychowania ma w dużej mierze charakter intymny, że nastęrcza wiele kłopotów i trudności wewnętrznych, że wymaga bardzo taktownej pomocy. Nie wszystko przecież musi rozgrywać się w kolektywie i pod wpływem oddziaływania kolektywu. Sporo czasu trzeba zostawić na indywidualne przemyślenia i samotnie podejmowane decyzje.

Pedagodzy radzieccy bardzo silnie podkreślają wzajemny związek wychowania i samowychowania. Samowychowanie, rozwijające się na gruncie wychowania kolektywnego, to — ich zdaniem — droga do pedagogiki przyszłości.

## 3. UWAGI KOŃCOWE O SYSTEMIE

Analiza problemów wychowawczych, jakie rozwiązywała i rozwiązuje szkoła radziecka na co dzień, wskazuje, że w ciągu 50 lat kształtował się tam system wychowania kolektywnego, to znaczy system, w którym zwrócono szczególną uwagę na problemy wychowania społecznego, wiążąc je integralnie z problemem rozbudowy nowego ustroju. Dopracowywanie się tego systemu nastęrczało od początku wiele kłopotów i trudności. Trzeba było rozwiązywać zagadnienia edukacyjne i reedukacyjne w skali dotąd nie spotykanej. Brakowało wzorów, które by ułatwiły rozwiązanie tych zagadnień w skali masowej. Nie wystarczały tradycyjne formy pracy, a często nie nadawały się. Zawodziły na każdym prawie kroku warunki i doświadczenie. „Trzeba było iść — pisała na początku lat dwudziestych Krupska — własnymi, zupełnie nowymi drogami, często po omacku, popełniając niemało błędów. Budowaliśmy, podobnie jak i w innych dziedzinach, nie mając odpowiednich umiejętności ani doświadczenia, potykając się na każdym kroku o sam ogrom zadań”<sup>52</sup>.

Nie zrażając się jednak ogromem zadań i ogromem piętrzących się trudności, wiele tysięcy działaczy oświatowych, praktyków i teoretyków, uporczywie szukało nowych dróg w wychowaniu, wypracowywało nowe koncepcje wychowawcze, weryfikowało je w życiu. Wysiłki te przyniosły godne uwagi i dalszych studiów rezultaty.

W ciągu minionych 50 lat wykrystalizowały się ogólne założenia systemu wychowania kolektywnego: jego organiczny związek z potrzebami rozwijającej się rewolucji, zawarta w nim głęboka troska o rzeczywistą zmianę warunków życia i stosunków międzyludzkich, dynamiczne spojrzenie na możliwości rozwoju kolektywu i każdej jednostki w kolektywie. Te założenia wyznaczały nie tylko ogólny kierunek wychowania, jego funkcję społeczną, lecz także sposób organizowania procesu wychowania, socjotechnikę pedagogiczną, obejmującą różnorodne, częstokroć nowatorskie elementy (np. koncepcja linii perspektywicznych, wymagania jako czynnik dynamizujący życie kolektywu, oddziały zbiorcze i zmiana ról w tych oddziałach, sposoby scalania kolektywu uczniowskiego, inne spojrzenie na rolę pedagoga). Wiele spośród tych idei, założeń i technik stanowi istotny wkład do światowej myśli i praktyki wychowawczej.

Zwrócenie uwagi na osiągnięcia i niektóre specyficzne właściwości systemu wychowania kolektywnego nie oznacza jednak, że system ten przybrał postać ostateczną, niezmienną, zastygłą, że obowiązuje wszyst-

<sup>52</sup> N. K. Krupska, *W poskach nowych putiej. Sbornik statiej*, Moskwa 1924, s. 3.

kich w sposób uniformistyczny. Taki stan rzeczy i taki pogląd przeczyłby zasadzie dynamizmu, która charakteryzuje cały system wychowania kolektywnego. Dynamizm ten sprawia, że po dziś dzień — na gruncie wspólnych założeń i wypracowywanej w ciągu lat socjotechniki — rozwijają się różnorodne poszukiwania, próby, eksperymenty. Duch poszukiwań stanowi znamieny rys atmosfery wychowawczej w szkole radzieckiej od pierwszych chwil jej istnienia.

Jakie rezultaty przyniósł i przynosi system wychowania kolektywnego, kształtujący się na przestrzeni 50 lat w Związku Radzieckim? Zagadnienie to pasjonowało od dawna zarówno przyjaciół, jak i wrogów pierwszego kraju socjalizmu. Dokonujące się tam przemiany ustrojowe, społeczno-ekonomiczne, obyczajowe przyciągały uwagę całego świata. Wśród licznych pytań, na które próbowano odpowiedzieć, chcąc głębiej zrozumieć sens i rezultaty dokonujących się przeobrażeń,oczesne miejsce zajmowało zawsze pytanie: jaki jest człowiek radziecki, jakim staje się pod wpływem całego nowo powstającego układu życia i całego systemu wychowania?

Odpowiedź na tego rodzaju pytanie jest ogromnie skomplikowana z metodologicznego punktu widzenia. Przede wszystkim trzeba wziąć pod uwagę, że oceniając wyniki działalności pedagogicznej, można przykładać do niej różne miarki. Jak wiadomo, nie rozporządzamy dotąd ścisłymi metodami pomiaru rezultatów pracy wychowawczej, zwłaszcza gdy mamy na względzie praktykę masową. Najczęściej musimy poprzestać na obserwacjach i opiniach osób kompetentnych, specjalistów w dziedzinie wychowania. Szczególnie interesujące mogą być obserwacje i opinie osób, konfrontujących rezultaty osiągnięte w szkołach radzieckich z wynikami pracy wychowawczej w innych krajach. Taką próbę konfrontacji uczynił niedawno jeden z psychologów amerykańskich, Urie Bronfenbrenner. Porównując różne systemy wychowawcze, pisał on:

Dla zachodniego obserwatora najbardziej rzucającym się w oczy rysem dzieci radzieckich jest ich »dobre zachowanie«. Są one dobrze ułożone, pracowite, chętnie współdziałają, nie wykazując jednak uległości charakterystycznej dla instytucji autorytatywnych. Stosunki między nauczycielami a wychowankami nacechowane są wzajemnym szacunkiem, jak również ciepłem i przyjaźnią. Akcentuje się dyscyplinę kolektywu nawet wówczas, gdy jest ona surowa, jeśli oceniać ją z punktu widzenia norm zachodnich. Przypadki agresywnego zachowania czy łamanie reguł współżycia są stosunkowo rzadkie<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> U. Bronfenbrenner, *Upbringing in collective settings in Switzerland and the Soviet Union*, [w:] *International Congress of Psychology. August 20—26 1963*, Amsterdam 1964, s. 161.



Postawy i sposoby zachowania się, na które zwracają uwagę Bronfenbrenner i inni obserwatorzy, nie są, rzecz zrozumiała, wrodzone. Kształtują się głównie pod wpływem ogólnego układu życia w Związku Radzieckim, a zwłaszcza pod wpływem systematycznej pracy wychowawczej.

Charakteryzując młodzież radziecką, można by zwrócić uwagę na jeszcze inne, niemniej istotne jej właściwości: szerokie zainteresowania intelektualne, gruntowną wiedzę, poważny stosunek do nauki, serdeczny i życzliwy stosunek do ludzi.

Niezmiernie interesującą charakterystykę współczesnej młodzieży radzieckiej zawiera opublikowana kilka lat temu frapująca książka-dokument pt. *Spowiedź pokolenia*<sup>54</sup>. Przedstawia ona rezultaty ankiety na temat: „Co myślę o swoim pokoleniu?” Na 12 pytań ankiety, zorganizowanej przez Instytut Badania Opinii Publicznej przy „Komsomolskiej Prawdzie”, odpowiedziało w ciągu kilkunastu dni przeszło 20 tysięcy osób w wieku do lat 30. Bogactwo, różnorodność i szczerść wypowiedzi obalają lansowany często na Zachodzie pogląd, że młodzież radziecka wychowana jest na jedną modłę, skrupowana w swoich możliwościach wypowiadania się i rozwoju. Ankieta ukazała ogromne zróżnicowanie postaw młodzieży. Podział na 20 grup (dla celów statystycznych) pozwolił tylko z grubsza, schematycznie, ukazać tę różnorodność ludzkich myśli, uczuć, dążeń.

Jednocześnie zaś przy tej ogromnej różnorodności, nie dającej się ująć statystycznie, ankieta wykazała, jakie opinie i postawy dominują. Jest rzeczą znamioną, zwłaszcza gdy porównuje się materiały tej ankiety z wynikami podobnych ankiet w krajach kapitalistycznych (Stany Zjednoczone, NRF, Anglia), że bardzo nieznaczny odsetek młodzieży radzieckiej wysuwa na pierwsze miejsce w swoich dążeniach sprawę pieniędzy, osobistego dobrobytu za wszelką cenę. Wypowiedzi grawitujące ku ideałom mieszczańskiego szczęścia są stosunkowo nieliczne. Bezwzględna większość, 95% młodzieży, wykazała zupełnie inne tendencje. Charakteryzując je, można by powiedzieć, że odznaczają się one dużą kierunkowością. Dążenia i projekty młodzieży wiążą się przede wszystkim z chęcią aktywnego uczestnictwa w budowie społeczeństwa komunistycznego, z myślą o pracy społecznie użytecznej, zaspokajającej potrzeby nie tylko własne. Znamioną jest odpowiedź na jedno z pytań ankiety: „Co zamierzacie uczynić dla osiągnięcia swoich celów?” Tylko 63 osoby odpowiedziały: „Zdobyć pieniądze”. Natomiast 10 576 mło-

---

<sup>54</sup> Por. B. Gruszyn, W. Czikin, *Ispowied' pokolenija*, Moskwa 1962.

dych ludzi stwierdziło: „Uczyć się”, 4 841 — „Wytrwale pracować”, 3 597 — „Doskonalić swoje zdolności w wybranej dziedzinie”<sup>55</sup>.

Młodzież radziecka ma zatem poważne i zdrowe ambicje życiowe. Ankieta pokazała również z całą wyrazistością, że dążenia tej młodzieży nie są jednostronne, odznaczają się dużym rozmachem, rozległością i różnorodnością zainteresowań. „Program życia” większości młodych ludzi obejmuje nie tylko zdobycie solidnych kwalifikacji zawodowych, lecz również problemy własnego rozwoju duchowego, doskonalenia moralnego. Wiele miejsca w tych dążeniach zajmuje chęć głębszego poznania różnych dziedzin sztuki i literatury. Ankieta wykazuje — a to warto podkreślić na tle rezultatów badań w innych krajach — że młodzież radziecka widzi wyraźnie i prawidłowo cel swojego życia i działalności, że wiąże swój osobisty rozwój z perspektywami rozwoju całego kraju, że stara się w pełni wykorzystać możliwości wszechstronnego rozwoju, jakie otwierają się przed ludźmi w społeczeństwie komunistycznym. Oprócz wielu cech, które upodabiają młodzież różnych krajów do siebie, młodzież radziecka posiada swoje własne oblicze ludzi wychowanych w duchu kolektywizmu.

Zmiany dokonujące się w ludziach radzieckich, ich nowe cechy próbował scharakteryzować w połowie lat trzydziestych Makarenko. Zwrócił on, wówczas uwagę, że zanikła całkowicie osławiona skłonność do „izolowania się”. Człowiek radziecki interesuje się teraz całym światem, a zainteresowanie to ma charakter rzeczowy. Okazał się także zdolnym technikiem, znakomitym czytelnikiem, dobrym gospodarzem. Zanikło przyzwyczajenie do służalczości. Zrodziło się poczucie więzi wielonarodowej<sup>56</sup>.

W ocenie rezultatów pracy wychowawczej istotne znaczenie mogą mieć także wskaźniki — nazwijmy je umownie — historyczne. W ciągu 50 lat istnienia Związku Radzieckiego działało pokolenie, które uczestniczyło aktywnie w bohaterskich walkach na frontach wojny z interwentami i wojny domowej. Działo również pokolenie ludzi radzieckich, którzy budowali w niezmiernie trudnych warunkach nową gospodarkę socjalistyczną. Działo pokolenie, które pokonało faszystowskie Niemcy w czasie Wielkiej Wojny Narodowej. Działo wreszcie pokolenie, które toruje drogę nowej nauce, technice, podbojom kosmosu. Wszystkie te fakty i osiągnięcia wiążą się nie tylko z ogólną sytuacją historyczną, w jakiej znajdował się Związek Radziecki w ciągu minionych lat, lecz także z atmosferą wychowawczą szkoły radzieckiej, rozwijającej u młodzieży głębokie zrozumienie potrzeb społecznych, wdrażającej do kolektywnych form życia i działania.

<sup>55</sup> *Op. cit.*, s. 240.

<sup>56</sup> Por. A. S. Makarenko, *op. cit.*, t. V, s. 405, 406.

АЛЕКСАНДР ЛЕВИН

## СИСТЕМА КОЛЛЕКТИВНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

## Краткое изложение

Во вступлении статьи автор представляет генезис теории и практики коллективного воспитания, историю развития коллективного воспитания в Советском Союзе и материалы, касающиеся этого вопроса.

В дальнейших подробных рассуждениях автор рассматривает общие основы идеи коллективного воспитания, а также элементы педагогической социотехники, оказавшиеся наиболее прочными в достижениях советской школы.

Автор анализирует прежде всего сущность жизни школьного коллектива, его различные сферы деятельности, являющиеся основой существования коллектива. Он представляет школьный коллектив в виде динамического явления, в виде постоянно изменяющейся и развивающейся формы сожителства людей, реализующих совместно общественно-полезные цели. Процесс развития коллектива проходит — с одной стороны — под влиянием деятельности педагогов, а с другой — является результатом общественной активности самой молодежи. Развитие такой массовой активности — это наиболее характерная черта системы коллективного воспитания. Эта система подчеркивает притом очень отчетливо значение проблемы организационной структуры. В системе коллективного воспитания видное место занимает своеобразно понимаемое индивидуализирование и самовоспитание молодежи.

В общем статья представляет формирование в Советском Союзе в течении ряда лет системы коллективного воспитания, являющейся реализацией оригинальной идеи общественного воспитания в до сих пор не встречаемом масштабе.

ALEKSANDER LEWIN

## THE SYSTEM OF COLLECTIVE EDUCATION IN THE SOVIET UNION

## Summary

The introduction to the article shows briefly the origin and the theory and practice of collective education, the history of the development of the system of collective education in the Soviet Union, as well as the materials concerning this problem.

In the detailed part author discusses the general assumptions of the concept of collective education and those elements of pedagogical socio-technics which have proved to be the most durable in the attainments of the Soviet school.

First of all he analyses the gist of the life of a school collective body, the various fields of its activities which constitute the foundations for its existence. The school collective body is conceived as a dynamic phenomenon, as a perpetually changing and developing form of the co-existence of people who implement in common socially useful aims. The development process of that collective body takes place, on the one hand, under the influence of the activity of the pedagogues, and, on the other hand, as a result of the social activities of the young people themselves. The development of such mass activities constitutes one of the most

characteristic features of the system of collective education. The system also accentuates with great emphasis the importance of the problems of organizational structure. In the system of collective education a considerable place is occupied by a peculiarly conceived individualizing and self-education of the young people.

In its totality, the article shows the system of collective education which takes shape in the Soviet Union, as the implementation, on a scale never hitherto to be met, of an original concept of social education.