

NIEKTÓRE KIERUNKI W PEDAGOGICE RADZIECKIEJ LAT DWUDZIESTYCH

Trudno uchwycić dokładny obraz zjawisk i przemian zachodzących w kulturze Rosji Radzieckiej w okresie wojującego komunizmu, w latach 1918-1921. To samo można powiedzieć o okresie NEP-u, chociaż różnice pomiędzy tymi latami są wyraźne. Olbrzymia ilość prądów, kierunków, trendów, poglądów i opinii, które często różniły się między sobą niuansami i często się krzyżowały ze sobą, z jednej strony stwarzają niebezpieczeństwo dużych uproszczeń, z drugiej zaś niebezpieczeństwo jeszcze większego zagmatwania obrazu. Trudno byłoby w tej sytuacji prezentować wszystkie odmiany pedagogicznej refleksji i praktyki lat dwudziestych.

Mimo że sesja zatytułowana jest "Rewolucja i sztuka" jest sensownym, by w tym kontekście pojawił się inny obszar zagadnień w pewnym stopniu paralelny do zjawisk artystycznych związanych zarówno z awangardą, jak i jej przeciwnikami. Związek ten jest wyraźniejszy poprzez osobę Anatola Łunaczarskiego, który jako przewodniczący Ludowego Komisariatu Oświaty zajmował się sprawami szeroko pojętej działalności kulturalnej. O pedagogicznych poglądach Łunaczarskiego będę mówił za chwilę.

Zwycięstwo rewolucji postawiło nawet przed bardziej lewicowymi twórcami /artystami, poetami, pisarzami/ kwestię wyboru: konserwatyzm, obojętność czy współpraca z nowym ustrojem. W 1918 roku grupa twórców związanych z futuryzmem zgromadzona wokół pisma "Sztuka komuny" opowiedziała się za realizowaniem w nowych warunkach społecznych i politycznych praktyki komunistycznej sztuki i komunistycznego życia. Jak miało ono wyglądać tego dokładnie sobie nie wyobrażano. Parę lat później Włodzisław Majekowski, przywódca założonego w 1923 roku "Lefu" czyli Lewego Frontu Sztuki pisał w jednym z listów: "...celem naszego zespołu jest sztuka komunistyczna /część komkultury i kom w ogóle/ - dziedzina jeszcze niejasna, niepoddająca się jeszcze ścisłej precyzji i teoretyzowaniu, dziedzina, gdzie praktyka, intuicja, przegania często największego głowacza teoretyka". Podstawowymi hasłami w sferze ideologicznej twórców związanych z tą grupą i innymi awangardowymi grupami były: "przekształcanie i budowanie życia", tworzenie rzeczy praktycznych i oparcie

twórczości "na twardym gruncie realnych praw życia" /ten ostatni fragment pochodzi z tzw. "manifestu realistycznego" z 1920 roku, braci Gabo i Pevsnera. Osip Brik, krytyk i teoretyk literatury współpracujący z kręgiem "Lefu" w 1923 roku w pierwszym, programowym numerze pisma "Lef" rzucił hasło:

DO PRZEMYSŁU ! z wiarą, że sztuka będąca wynikiem mariażu z fabryką trafi w końcu do tych, którzy stali się jej nowymi właścicielami - do proletariatu.

Podobne rewolucyjne tendencje związane z produkcją, życiową aktywnością, zaangażowane w realizowaniu komunistycznej utopii TU i TERAŻ wyrażały niektóre prądy w literaturze, filozofii, również i w pedagogice. I o tych awangardowych, eksperymentalnych, często utopijnych, ale jak się okazało w niektórych przypadkach możliwych do zrealizowania pedagogicznych propozycjach chciałbym mówić.

Problem przebudowy szkoły, różnie interpretowany stał się od początku istnienia państwa radzieckiego dziedziną /może nawet bardziej ważką od problemów artystycznych/, którą interesowali się nie tylko pedagodzy, ale i politycy. O ile jednak w sztuce mogły istnieć obok siebie z jednej strony kierunki awangardowe /futuryzm, konstruktywizm, produktywizm, suprematyzm/ a z drugiej strony sztuka tradycjonalistyczna czy wyrastające z doświadczeń Proletkultu /tak jak go pojmował Łunaczarski/zaczątki socrealizmu, tak w pedagogice każdy należał do awangardy. Zarówno pedagog jak i polityk. Bowiem przebudowa szkoły tradycyjnej, szkoły burżuazyjnej nie miała dotyczyć tylko zmian orientacji ideologicznej, ale miała być przebudową wewnętrzną struktury szkoły: jej organizacji, stosunków nauczyciel-uczeń, uczeń czy uczestnik, nauczyciel czy mistrz. Mimo tej powszechnej awangardowości dają się prześledzić różnice pomiędzy poszczególnymi kierunkami aczkolwiek wszystkie wiąże to, o czym między innymi mówiłem w przypadku awangardy artystycznej, a więc "KU PRZEMYSŁOWI", "KU PRACY", "KU ŻYCIU".

Podstawowy podział obejmuje dwa obszary pedagogicznej problematyki. Pierwszy to oficjalna polityka pedagogiczna Ludowego Komisariatu Oświaty początkowo niesprecyzowana i zdecentralizowana, później opierająca się na różnorodnych programach między innymi opracowanych przez Łunaczarskiego i Krupkę.

Polityka władz oświatowych wyraźnie ewoluowała. Od rewolucyjnego radykalizmu z okresu wojującego komunizmu ku coraz bardziej umiarkowanym poglądom w końcu lat dwudziestych. Radykalizm jaki prezentował Łunaczarski był jednak wyraźnie określony i ograniczony przez zadania jakie miał do wypełnienia kierując Ludowym Komisariatem Oświaty-mianowicie zorganizowanie oświaty masowej, walka z analfabetyzmem, oświata polityczna.

Drugi obszar to różnorodne koncepcje wychowawcze, całkowicie eksperymentalne. W tym znaczeniu eksperymentalne, że wymagały do urzeczywistnienia określonych, specyficznych warunków jak również przygotowanych do tego ludzi. Najczęściej autorów tych koncepcji. Mimo wielu bardziej i mniej oficjalnych krytyk ukazywały się liczne artykuły polemizujące z poszczególnymi pedagogicznymi koncepcjami, publikacje książkowe propagujące daleko idącą rewolucjonizację szkoły i całego systemu wychowawczego. Dopiero w roku 1931 uchwała Komitetu Centralnego partii położyła kres, jak to określano, "lewackiej projektomanii".

Zobaczmy jak ówczesne kierunki pedagogiczne rozumiały wspólnie hasła: "Ku życiu", "Ku przemysłowi", "szkoła komunistyczna", "szkoła jednolita", "szkoła pracy". Od czego należało zacząć, by móc przebudować stary, nieodpowiedni do nowych warunków system szkolny? Łunaczarski, rok 1918: "przede wszystkim zlikwidowaliśmy resztki starego aparatu, znieśliśmy kuratorów, dyrektorów i inspektorów szkolnych. /.../ Następnie należało usunąć ze szkoły cechy, które były dla nas nie do przyjęcia, ogłosiliśmy zatem dekret zabraniający nauki religii i usuwający z programu łacinę, zlikwidowaliśmy cenzurki jako takie zastępując je świadectwami wysłuchania kursu nauk, skasowaliśmy stopnie i wprowadziliśmy koedukację."

Na czym miała polegać "szkoła jednolita", ważne bardzo hasło w pedagogice tych lat. Łunaczarski, 1918 rok: "Rzecz jasna my, którzy unicestwiliśmy kulturę klasową, możemy stworzyć tylko jednolitą szkołę. Nie będzie w niej miejsca dla prądu zmierzającego do uczynienia człowieka posłusznym narzędziem klasy panującej." I dalej wyjaśnia: "Ażeby owa jednolitość uzyskała piętno ludowego żywiołu, ludowej cnoty, ludowej treści niezbędną jest, aby stała się rzeczywistą szkołą pracy."

"Szkoła pracy" była traktowana przez Łunaczarskiego i innych pedagogów jako realizacja postulatu zlikwidowania scholasty-

cznego ducha starej szkoły burżuazyjnej. A więc odrzucenie przedmiotowego i książkowego systemu nauczania na rzecz bezpośredniego wnikania wiedzy, którą dyktuje życie. W tym celu uczniowie w szkołach pierwszego stopnia, a więc najmłodsi, poznawali świat uczestnicząc w początkowo mało skomplikowanych zajęciach technicznych: lepienie, modelowanie, szkicowanie i proste ćwiczenia laboratoryjne traktowane bardziej jako zabawa niż poważne zajęcia. Z biegiem czasu procesy pracy przeradzały się w bardziej złożone procesy produkcji. W końcu dochodziły do tego problemy organizacji i zarządzania.

Jednolita szkoła pracy była różnie rozumiana nawet przez jej propagatora - Łunaczarskiego. Raz rozumiano ją jako możliwość nauczania zawodu, innym razem jako możliwość nauczania pracy w jej bardziej ogólnym, filozoficznym i historycznym znaczeniu. Szkołę pracy można byłoby więc traktować jako ogólnokształcącą szkołę politechniczną. Znaczyło to, że ci, którzy opuszczali tę szkołę mogli być mistrzami w każdej dziedzinie, a jednocześnie byłiby zgodnie z wiarą Łunaczarskiego "harmonijnie ukształtowanymi i życzliwymi wobec innych pracownikami". W swoich koncepcjach pedagogicznych Łunaczarski przywiązywał olbrzymią wagę do wychowania fizycznego i estetycznego. Wyraźnie zapatrzony w ideał greckiej harmonii ducha i ciała często dawał przykład pozytywnego oddziaływania greckich dzieł sztuki przedstawiających usportowionych wodzów, herosów i bogów, oddziaływania na młodych ludzi. Kształcenie estetyczne nie mogło oczywiście rozwijać się poza pracą. Realizowało się w jej toku; przy obróbce metalu, w warsztacie stolarskim i w ogrodzie... Łunaczarski w zasadzie pozostał wierny przez cały okres działalności w Ludowym Komisariacie Oświaty koncepcji jednolitej szkoły pracy. Była ona realizowana w wielu miejscach, aczkolwiek do pełnej realizacji jej zasad mogło dojść tylko tam, gdzie istniały duże zakłady przemysłowe, bowiem dopiero praktyka w tych zakładach dawała pełne rozumienie problemu pracy. Z trudem szkoła taka przyjmowała się na wsi, która, jak zwykle konserwatywna, ze strachem obserwowała nowe praktyki co bardziej zapalonych nauczycieli i nauczycielek. Łunaczarski pisał: "Chłopi denerwują się i powiadają: no, proszę, ikony wynieśli, rozumu nie uczą, religię całkiem wypędzili, a przez cały czas śpiewają i tańczą, przedtem było lepiej".

Mimo tych oporów, różnorodnych programów przygotowywanych przez Ludowy Komisarjat Oświaty, szkoła pracy w różnych postaciach rozwijała się do roku 1931. 5.IX. tego roku Komitet Centralny partii wydał uchwałę zabraniającą odrywania kształcenia politechnicznego od procesów nauczania lekcyjnego. Tym samym powrócono do starego klasowo-lekcyjno-przedmiotowego systemu. W roku 1937 znikają z planu nauczania jakiegokolwiek zajęcia manualne.

Po zakończeniu rewolucji w pedagogice tak jak w wielu innych dziedzinach życia kulturalnego zapanował duch swobodnej ekspresji i realizacji najbardziej wydawałoby się niemożliwych koncepcji. W 1918 roku Łunaczarski na pierwszym Wszechrosyjskim Zjeździe Oświatowym powiedział: "Chcemy, żeby ciało pedagogiczne szukało i realizowało w swojej szkole najrozmaitsze eksperymenty. Nie chcemy, aby we wszystkich guberniach i powiatach wszystkie szkoły były jednego i tego samego typu; przeciwnie, im więcej różności, tym lepiej, ale naturalnie - dopuszczamy tę różność w określonych granicach. Nie można zmuszać dzieci do siedzenia w ławkach po kilka godzin, do wdychania kurzu i zepsutego powietrza. To by była nie różność lecz nieprzyzwoitość". Jednak już w roku 1922 Łunaczarski opowiadał przeciwko, jak pisał, "nadmiernej decentralizacji" i żądał "by pewien kościół podstawowych wymagań państwa co do kształcenia dzieci powinien być ustalony stanowczo i niezachwianie".

Mimo tych zaleceń w kierunku centralizacji programów pedagogicznych w powszechnej dyskusji nad nimi uczestniczyło wielu pedagogów i filozofów o odmiennych poglądach od poglądów reprezentowanych przez Ludowy Komisarjat Oświaty. Odmiennosc ta szła w kierunku zmian bardziej radykalnych, całkowicie zrywających ze starymi tradycjami, które w programie Łunaczarskiego wielokrotnie znajdowały dla siebie miejsce. Wszystkie próby, mniej czy bardziej rewolucyjne, opierały się na podobnych zasadach co programy oficjalne i dotyczyły przede wszystkim przekształcenia szkoły werbalnej w szkołę pracy, w szkołę życia. Próby te były podejmowane w sferze teoretycznej już na kilka lat przed rewolucją. Paweł Bkoński w 1916 roku w broszurze "Zadania i metody nowej szkoły ludowej" daje teoretyczną wykładnię nowej szkoły, szkoły jako instytucji wychowującej, a nie nauczającej, odkrywającej a nie zaciemniającej rzeczywiste procesy zach-

dzące w życiu. Już w tej pracy daje Błoński obraz szkoły przyszłości, prawdziwej szkoły komunistycznej, "pierwotnego idealnego ustroju społecznego, w której nauczyciel jest współpracownikiem, pomocnikiem i przewodnikiem ucznia w jego samodzielnym poznawaniu otaczającej rzeczywistości społecznej i przyrodniczej". W swoim systemie Błoński wyróżnia 3 etapy szkolnej socjalizacji: pierwszy - przedszkole, drugi - szkoła pracy 1-go stopnia, trzeci - szkoła pracy 2-go stopnia. Przedszkola i szkoły pierwszego stopnia miały być właściwie instytucjami wychowawczymi. Jest to zgodne z ideami tzw. socwosu - wychowania społecznego /socjalnoje wospiłanie/, które popularyzowane były szczególnie na Ukrainie głównie przez dwóch teoretyków Grińko i Rjappo. Odrzucali oni całkowicie ideę szkoły ogólnokształcącej na rzecz zbliżenia do produkcji, do konkretnych zadań życiowych. Mogło to być realizowane nie poprzez szkołę, ale dzięki tworzeniu samoistnych instytucji - szkół-komun, opartych na zasadach pracy produkcyjnej i skrajnie pojętego samorządu dziecięcego. Takie szkoły-komuny w latach dwudziestych rzeczywiście doczekały realizacji. Między innymi przez Stanisława Szackiego, który opierając się na doświadczeniach jeszcze sprzed rewolucji mógł w 1919 roku stworzyć tzw. pierwszą stację doświadczalną, jedną z licznych odmian szkoły-komuny.

Podobnie i najbardziej konsekwentnie pracował nad nowymi problemami pedagogicznymi Anton Makarenko. Początki jego pracy sięgają również okresu przedrewolucyjnego, ale rzeczywista realizacja koncepcji Makarenki zaczęła się od 1920 roku, od zorganizowania kolonii pod Połtawą, która potem przerodziła się w komunę imienia Maksyma Gorkiego. Komuna - dom i szkoła zarazem - składała się z tzw. dzieci trudnych, opuszczonych, włóczęgów, ludzi jak pisał Makarenko "ostatniego gatunku", "wyrzutków" i "ciemnych". Jak wszyscy pedagodzy tego okresu przywiązywał do pracy znaczną uwagę, tym jednak różniąc się od innych, że nie fetyszyzował jej traktując pracę nie jako cel sam w sobie, ale jako jeden z wielu środków wspólnego wysiłku, przewidywania, organizowania. Jednym z celów Makarenki było stworzenie takiego systemu komuny, który doprowadziłby do jej samodzielności gospodarczej. W związku z tym zaproponował

zorganizowanie na terenie komuny zakładów przemysłowych. Pomysł ten powiódł się dopiero w nowej komunie imienia Feliksa Dzierżyńskiego, komunie zorganizowanej pod Charkowem. W styczniu 1932 roku uruchomiono tu pierwszą w Związku Radzieckim fabrykę wiertarek elektrycznych, w parę miesięcy potem komunardzi przystąpili do masowej produkcji małoobrazkowych aparatów fotograficznych "Fed". Komuny Makarenki łączyły w jedność szkołę ogólnokształcącą, szkołę politechniczną, zakład przemysłowy stając się właściwie wielką instytucją wychowawczą permanentnego oddziaływania, instytucją o jakiej marzyli Grińko i Rjappo, Szacki, Błonski, również Lunaczarski. Być może dlatego komuna mogła przetrwać do 1935 roku. Nie wszystkie jednak idee łączenia szkół i fabryk mogły zostać zrealizowane.

Stosunkowo późno, bo dopiero w 1925 roku została opracowana teoria "obumierania szkoły", reprezentowana przez W. Szulgina. W dziesiątym numerze czasopisma "Oświata ludowa" tak został ujęty ten problem: "Moim zdaniem w przyszłości w społeczeństwie komunistycznym szkoły w ogóle nie będzie. Dzieci pójdą od razu do pracy społecznej. Tam nie będzie pedagogów, lecz kierownicy i organizatorzy ich pracy o odpowiednim poziomie kultury i właściwym podejściu do dzieci. W fabrykach będą dzieci wykonywały prace społecznie użyteczne, stąd pójdą do biblioteki, gdzie znajdą odpowiedź na wszystkie problemy". Szulgin twierdził, że szkoła o schemacie ogólnokształcącym nie jest w stanie zainteresować młodych ludzi problematyką społeczną, produkcją, życiem w ogóle. Szkoła tradycyjna której powrót daje się obserwować w końcu lat dwudziestych produkowała tylko biernych i apatycznych konsumentów i w żaden sposób nie mogła wychowywać w duchu rewolucyjnym. Przekształcała uczniów w instrument, którym dość dowolnie można było manipulować. Ostro występowali przeciwko Szulginowi Krupska i Lunaczarski. Lunaczarski w artykule z 1929 roku pisał o oświacie "...nasza orkiestra powinna być symfoniczna, harmonijna i jednolita...".

Walka przeciwko teorii obumierania szkoły szczególnie zaostrzyła się w latach 1928-1931. W tych latach zresztą władze polityczne i oświatowe wręcz zakazały dalszego eksperymentowania tworząc jednowymiarowy system szkolny, odsuwając od problemów oświatowych wszystkich eksperymentatorów, również najbardziej umiarkowanego spośród nich, Anatola Lunaczarskiego.