

Henryk Noga, Mária Vargová*

Rola „szkoły pracy” w kształceniu technicznym

Kształcenie techniczne, często marginalizowane przy okazji dyskusji towarzyszącej ewolucji edukacji w Polsce, budzi niepokój. Obecność tego kształcenia w programach nauczania pozwoli na zapoznanie się uczniów z nowoczesnymi wytworami techniki, da usystematyzowane podstawy wiedzy technicznej, a także wpłynie na świadomy wybór dalszego profilu kształcenia¹. Inicjatywy pełne troski i niepokoju o perspektywy edukacji technicznej winny uwzględniać także jego uwarunkowania historyczne².

Poniżej podjęto próbę przedstawienia głównych założeń „szkoły pracy”, jej uwarunkowań historycznych i podstaw teoretycznych.

Uwarunkowania historyczne i podstawy teoretyczne „szkoły pracy”

Revolucja przemysłowa, która dokonała się w XIX wieku w wielu krajach europejskich i w Stanach Zjednoczonych oraz gwałtowny przyrost liczby ludności spowodowały zmiany w strukturze i życiu społeczeństw. Wzrosła rola techniki, wiedzy

* Vargová Mária, PaedDr., PhD. KTalT, PF UKF.

¹ Zob. K. Pytel, *Dominująca rola komputera i Internetu w rozwoju nowych jakościowo trendów nauczania XXI wieku*, [w:] Konferencja naukowa *Cyberuzależnienia*, 18 X 2007 r., Kraków 2007 (maszynopis); E. Mastalerz, A. Bożek, *Kształtowanie postawy ucznia priorytetowym zadaniem edukacji ogólnotechnicznej*, [w:] *Research In Didactics of Chemistry*, red. C. Plewka, Dyduchem, Kraków 2006, s. 41 i nast.

² H. Noga, *Wybrane aspekty edukacji informatycznej dzieci i młodzieży*, [w:] *Technika, informatyka, edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej*, red. W. Wałat, Rzeszów 2006, s. 111–116; W. Furmanek, *Konieczność powszechnej i obowiązkowej edukacji technicznej w polskim modelu oświaty*, [w:] *Perspektywa kształcenia technicznego w polskim systemie edukacji*, red. Z. Dziarski, M.R. Gogolina, Bydgoszcz 2006, s. 33–48.

racjonalnej i naukowego wykształcenia. W różnych dziedzinach gospodarki pojawiła się tendencja do opierania pracy zawodowej na wiedzy zdobytej w szkole³. Od szkoły oczekiwano faktycznego przygotowania do życia zawodowego i społecznego. Z drugiej strony kryzys tradycyjnych form współżycia, przede wszystkim rodziny, osłabienie jej funkcji wychowawczej sprawił, że coraz częściej żądano przejęcia tej roli przez szkołę.

Te przemiany ekonomiczne i społeczne, związane z rozwojem wielokapitalistycznej gospodarki w przodujących krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych, ujawniły braki szkoły tradycyjnej, która stała się przedmiotem wzrastającej krytyki. Niezadowolenie i krytykę budziły: formalizm dydaktyczny i rygorizm wychowawczy, jednostronność intelektualna i oderwanie od zmieniającego się życia, traktowanie ucznia jako biernego przedmiotu wszelkich zabiegów dydaktycznych i wychowawczych. Na tym tle pojawiły się na przełomie XIX i XX wieku nowe koncepcje w teorii i metodyce kształcenia i wychowania⁴.

Jedną z nowych koncepcji w owych czasach była „szkoła pracy”, która miała swoją genezę w poglądach najwybitniejszych przedstawicieli myśli filozoficznej i pedagogicznej epoki Odrodzenia i Oświecenia (m.in. Jana Amosa Komeńskiego 1592–1670, Johna Locke’a 1632–1704, Jana Jakuba Rousseau 1712–1778, Johanna Heinricha Pestalozziego 1746–1827).

Klasyfikacja „szkoły pracy” w literaturze

Klasyfikując typy reakcji na szkołę werbalną można wyróżnić cztery postacie „szkoły pracy”:

- szkoła zawodowa z warsztatami szkolnymi wprowadzająca rozmaite rodzaje aktywności warsztatowej, a także prace domowe, takie jak: sprzątanie, gotowanie, majsterkowanie, prace w ogrodzie; ta postać szkoły jest charakterystyczna dla szkoły ludowej, elementarnej, powszechnej;
- szkoła w teorii Kerschensteinera przeistaczająca się w szkołę zawodową uprawiającą rzemieślnicze rodzaje pracy;
- szkoła produkcyjna charakterystyczna dla niektórych poczynań w Stanach Zjednoczonych i dla szkoły socjalistycznej;
- szkoła wprawiająca w techniki pracy umysłowej; ma znaczenie bardziej historyczne i dziś tych usiłowań aktywizacji umysłowej nie podciąga się pod kierunek „szkoły pracy”⁵.

³ M. Vargová, V. Tomková, *Pracovné vyučovanie v súvislosti s prácou s počítačom*, [in:] *Zborník Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*, Nitra 2002, s. 167–170.

⁴ *Historia wychowania. Wiek XX*, red. J. Miąso, Warszawa 1984, s. 255.

⁵ *Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Kolczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, Warszawa 1986, s. 334.

W swobodnym rozwoju sił psychicznych dziecka, w jego zainteresowaniu i płynącej z niego samorzutnej i samodzielnej pracy duchowej upatrywać należałoby istotę „szkoły pracy”. Oba punkty ciężkości są przenoszone z nauczyciela na ucznia; uczeń czynnie przeżywa fakty i zdarzenia z życia, aby być przygotowanym do życia⁶.

„Szkoła pracy” preferowała uczenie się podczas samodzielnej pracy oraz pobudzenie umysłów do inicjatywy i twórczości. „Szkoła pracy” interpretowana jest także jako szeroki prąd usiłowań pedagogicznych rozproszonych w bieżącym stuleciu. Niezupełnie trafna była sama nazwa. Nie chodziło wszakże tylko o zreformowanie szkoły, ale o zreformowanie także wychowania przedszkolnego.

Zgodnie z tą teorią nie tylko praca ma wychowywać, ale również samorzutne czynności samego wychowanka, np. gry i zabawy.

W piśmiennictwie pedagogicznym funkcjonuje nazwa „szkoła pracy” – może dlatego, że najczęściej wiąże się z historią tego ruchu. Ruch ten wywodzi się od poczynań skandynawskich pedagogów, którzy w latach sześćdziesiątych usiłowali ulepszyć szkołę i zbliżyć ją do życia przez wprowadzenie do jej programu pracy ręcznej⁷.

Zasadą dydaktyczną nowej szkoły miało być „uczenie przez działanie”, od tego pochodzi określenie „szkoła działania” czy „szkoła pracy”; zasadą zaś wychowawczą – inicjatywa i samodzielność uczniów, kształtująca silne i przedsiębiorcze charakter, od tego pochodzi nazwa „szkoła twórcza”. Obydwie te zasady wzajemnie się przenikały.

Najpełniej pisał o „szkole pracy” T.W. Nowacki:

istnieje kierunek tzw. szkoły pracy, to jest układ poglądów i rozwiązań organizacyjno-wychowawczych, których istotę stanowi przekonanie o wartości pracy młodzieży. W tym swoim charakterze dotychczasowa literatura szkoły pracy wchodziłaby do subdyscypliny pedagogicznej, którą nazywamy „pedagogiką pracy”⁸.

W opracowaniach naukowych funkcjonuje także wyjaśnienie terminu „szkoła pracy” jako nazwy różnych kierunków pedagogicznych, których wspólnym założeniem było przeciwstawienie się szkole jednostronnie intelektualistycznej oraz powiązanie nauczania z różnymi formami aktywności i pracy wytwórczej uczniów. Kierunki owe różniły się tym, że każdy z nich inaczej pojmował aktywność i pracę; do szkoły pracy zaliczano też „szkołę życia” O. Decroly’ego czy „szkołę twórczą” H. Rowida, „słojd”, „szkołę eksperymentalną” J. Deweya, „szkołę pracy” G. Kerschensteinera, „szkołę pracy przemysłowej” P.P. Błońskiego, czy „szkołę technik C. Freineta”, a także „szkoła pracy” Hugona Gaudiga. W literaturze historycznopedagogicznej spotykamy kilka prób klasyfikacji działań pedagogicznych określanych mianem „szkoła pracy”: kierunki indywidualistyczne (będące reakcją na herbertyzm i „szkołę

⁶ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 187.

⁷ E. Dudek, H. Noga, R. Szafran, *Państwowy Instytut Robót Ręcznych w Bielsku-Białej*, „Wychowanie Techniczne w Szkole” 1994, nr 2, s. 124.

⁸ *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, red. T.W. Nowacki, Warszawa 1982, s. 59.

tradycyjną”), kierunki naturalistyczne oraz socjologiczne⁹. „Szkoła pracy” należy do kierunków indywidualistycznych, mieści w sobie „szkołę działania” J. Deweya, „szkołę pracy manualnej” G. Kerschensteina, „szkołę pracy produkcyjnej” P.P. Błońskiego oraz „szkołę twórczą” H. Rowida.

Za pomocą kryterium, w którym bierze się pod uwagę stosunek uczniów do pracy W. Okoń wyodrębnił:

- sloyd – kierunek, w którym praca ręczna wiąże się z kształceniem zawodowym, np. poglądy G. Kerschensteina;
- kierunek ujmujący w szeroki sposób pojęcie pracy w połączeniu z autentyczną aktywnością wychowanka, np. szkołą J. Deweya;
- pracę produkcyjną P.P. Błońskiego;
- pracę twórczą H. Rowida.

Daty przyjęte jako początek poszczególnych odmian omawianych szkół zinterpretowano opierając się na różnych materiałach źródłowych w następujący sposób:

- sloyd: 1866 – oficjalne wprowadzenie sloyd do szkół fińskich za sprawą Uno Cygausa¹⁰;
- „nowa szkoła” Johna Deweya: 1895–1903¹¹ lub 1896–1904¹² – założenie przez Deweya szkoły eksperymentalnej w Chicago;
- „szkoła życia” Ovide Decroly’ego: 1907¹³ – założenie szkoły eksperymentalnej w Brukseli;
- „szkoła pracy” Hugona Gauda: 1908¹⁴ – wydanie pierwszego dzieła o tematyce reformatorskiej „Didaktische Ketzereien” (brak informacji o założeniu szkoły eksperymentalnej lub jej realizacji w szkolnictwie ludowym);
- „szkoła pracy” Georga Kerschensteina: ok. 1900¹⁵ – reforma szkolnictwa w Monachium z uwzględnieniem pomysłów „szkoły pracy” przeprowadzona pod kierunkiem G. Kerschensteina; 1910–1914¹⁶ – otwarcie czteroklasowej eksperymentalnej szkoły elementarnej w Monachium;
- „szkoła pracy produkcyjnej” Pawła Piotrowicza Błońskiego: 1921–1923¹⁷ – kierowanie przez Błońskiego eksperymentem pedagogicznym w Domu Dziecka imienia III Międzynarodówki, w którym realizowano jego koncepcję „szkoły pracy produkcyjnej”; 1919¹⁸ – rok wydania opracowania „Trudowaja szkoła” (Szkoła pracy);

⁹ S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 406.

¹⁰ Ibidem, s. 122.

¹¹ Ibidem, s. 403.

¹² H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1958, s. 72.

¹³ *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977, s. 71.

¹⁴ L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, s. 150.

¹⁵ Ibidem, s. 191.

¹⁶ S. Wołoszyn, op. cit., s. 412.

¹⁷ W. Łubniewski, *Błoński i jego szkoła pracy*, Warszawa 1967, s. 43.

¹⁸ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 35.

- „szkoła technik” Celestina Freineta: 1920¹⁹ lub 1924²⁰ – założenie szkoły doświadczalnej w Bar-sur-Loup w południowej Francji;
- „szkoła twórcza” Henryka Rowida: 1823²¹ – otwarcie „Miejskiej Szkoły Pracy” w Łodzi pod kierunkiem R. Petrykowskiego, realizującej zasady nowej szkoły; 1926²² – pierwsze wydanie „Szkoły twórczej” H. Rowida.

Nie można dokładnie określić początków poszczególnych „szkół pracy”. Jeszcze trudniej ustalić daty zakończenia eksperymentów, rezygnacji z wprowadzanych zmian w szkolnictwie. Utrudnieniem jest niezgodność w sprawie tych kwestii w materiałach źródłowych i opracowaniach.

Dotychczasowe rozważania w literaturze pedagogicznej na temat kierunków i odmian „szkół pracy” nie mają na celu ani szczegółowej, ani tym bardziej wyczerpującej analizy tej złożonej problematyki. Chodzi głównie o przybliżenie zagadnień, funkcji i roli pracy w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły przy ewentualnym stosowaniu rozwiązań tego typu oraz o umożliwienie nauczycielowi bardziej celowego i precyzyjnego wyboru odpowiadającej jego potrzebom formy pracy czy metody pedagogicznej (działań, które preferuje „szkoła pracy”). Aby jednak korzyści dla procesu dydaktyczno-wychowawczego szkoły były większe, niewątpliwie przydatna jest kontynuacja tej tematyki, chociażby w formie prezentacji dorobku głównych, najbardziej istotnych odmian „szkoły pracy”.

Przedstawiciele „szkoły pracy”

„Szkoła pracy” to nazwa, którą przyjął ruch pedagogiczno-reformatorski zmierzający do przebudowy szkoły na nowych zasadach dydaktycznych i wychowawczych. Główne jej założenia to uczenie przez działanie oraz inicjatywa i samodzielność uczniów.

Nowa „szkoła pracy” powstała jako przeciwstawienie szkoły werbalnej, szkoły uczenia się. Pierwszym, który użył tej nazwy był Georg Kerschensteiner. Nie traktował on pracy ręcznej młodzieży jako zasady nauczania, ale jako wprowadzenie do zawodu. Dlatego domagał się prowadzenia zajęć o charakterze rzemieślniczym przez 8 lat szkoły podstawowej. Dla Kerschensteinera prace rzemieślnicze, które wprowadzał do szkół elementarnych w Bawarii, były przeznaczone dla tej młodzieży, która poprzestawała na szkole powszechnej. Nie widział potrzeby wprowadzania ich do gimnazjum, które było wówczas oparte na klasycznej literaturze, historii i języku ojczystym. Kerschensteiner uważał, że prace ręczne są tam zbędne. Według niego głów-

¹⁹ Ibidem, s. 81.

²⁰ I. Wojnar, *Ecole moderne française – eksperyment pedagogiczny C. Freineta*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1957, nr 2(4), s. 122–132.

²¹ H. Rowid, op. cit., s. 365.

²² W. Okoń, op. cit., s. 263.

nym zadaniem szkoły jest wychowanie obywatela przydatnego dla państwa. Roboty ręczne powinny istnieć jako osobny przedmiot nauczania i służyć nie tylko wyrabianiu sprawności zawodowych, ale przyczynić się do kształtowania inicjatywy, samodzielności, przedsiębiorczości i właściwego charakteru. Koncepcja Kerschensteinera nie została w pełni przyjęta w praktyce, miała jednak duży wpływ na wprowadzenie w niemieckich szkołach zajęć praktyczno-technicznych począwszy od klasy I.

Nieco odmienną koncepcję stworzył Hugo Gaudig, niemiecki pedagog, dyrektor wyższej szkoły dla dziewcząt w Halle, a następnie w Lipsku, propagator nowych idei wychowawczych. Nie uznawał samodzielnej wartości prac ręcznych, widząc w nich tylko jedną z dróg kształcenia duchowego. Atakował systematyczne kształcenie i doskonalenie techniczne pod kątem przyszłych zawodów. Zajęcia praktyczne w jego koncepcji stanowiły jedynie środek metodyczny w rozwijaniu indywidualności człowieka²³. G. Kerschensteiner przypisywał pracom ręcznym większe znaczenie dla rozwoju moralnego, społecznego i intelektualnego ucznia. H. Gaudig znaczenie to zmniejszył, sprowadził pracę do środka metodycznego.

Najwybitniejszym przedstawicielem „nowej szkoły” był John Dewey, amerykański filozof, pedagog i socjolog, który z pomocą żony A. Chipman założył słynną na cały świat Eksperymentalną Szkołę Uniwersytecką w Chicago. Dewey zakładał, że wychowanie nie może się odbywać na zasadzie gromadzenia wiadomości przez wielogodzinną naukę książkową, ale powinno stać się procesem zbliżania uczniów do życia, przez różne formy działalności praktycznej i eksperymentalnej. Dążył on do stworzenia szkół aktywnych, przy zapewnieniu w nauczaniu ruchliwości dziecka. Dewey nie przedstawił jakiegось określonego modelu, którego należałoby się trzymać, „jego zdaniem miałyby to zgubny wpływ na proces nauczania, ponieważ prowadziłyby do zrutynizowanych zachowań, które nie pozostawiałyby miejsca na element kreatywności niezbędny w prawdziwym nauczaniu i uczeniu się”²⁴.

Zalecał położenie nacisku na dziecięcą aktywność przejawiającą się w różnorodnych czynnościach manualnych. Dlatego zajęcia praktyczne w jego szkole stanowiły pełnoprawne źródło poznania i świadomości. „Problem natury praktycznej był więc osią, wokół której narastała stopniowo wiedza praktyczna, oraz czynnikiem zainteresowania dziecka zachęcającym go do wysiłku fizycznego i umysłowego”²⁵. Zajęcia praktyczne w koncepcji Deweya miały być czynnikiem rozwoju umysłowego dziecka i jego społecznej postawy, nie miały natomiast żadnych celów praktycznych, w sensie przygotowania do określonej pracy zawodowej. Zasada pedagogiki Deweya polegała na tym, żeby materiał nauczania uwzględniał zapoznanie uczniów z historią wytwarzania narzędzi, a treści i metody zajęć praktycznych były dostosowane do właściwości i natury dziecka. Deweyowska zasada uczenia się przez działanie miała

²³ L. Chmaj, op. cit., s. 149.

²⁴ *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej*, red. W. Furmanek, A. Piecuch., W. Walat, Rzeszów 2005, s. 44.

²⁵ W. Brocker, J. Kuś, *Praca-technika w szkołach podstawowych specjalnych*, Warszawa 1985, s. 19.

sprzyjać rozwojowi inicjatywy i samodzielności uczniów²⁶. Materiał nauczania miał uwzględniać stopniowe zaznajamianie uczniów z historią wytwarzania narzędzi aż do czasów współczesnych. System Deweya w nieco zmienionej postaci stał się podstawą szkolnictwa Stanów Zjednoczonych, miał również szeroki wpływ na szkolnictwo w innych krajach.

Inne założenia niż amerykańska szkoła Deweya przyjął Owidiusz Decroly, belgijski pedagog, któremu do opracowania ogólnych zasad wychowania i zreformowania szkoły początkowej posłużyły doświadczenia zdobyte w zakresie wychowania dzieci niepełnosprawnych. Głównym hasłem metody wychowania i nauczania Decrolyego było: „do życia przez życie”, tzn. formą przygotowania do życia w społeczeństwie jest praktyczna działalność. Ze względu na to, że punktem wyjścia działalności szkolnej były naturalne zainteresowania dzieci, metodę tę nazwano „metodą ośrodków zainteresowań”²⁷.

We Francji z idei „nowego wychowania”, a szczególnie z krytyki szkoły tradycyjnej, z przekonania o potrzebie szacunku dla osobowości dziecka oraz konieczności stworzenia środowiska wychowawczego na miarę dziecka, wyrosła koncepcja Celestina Freineta. Freinet uważał, że pełny rozwój osobowości ucznia będzie możliwy tylko wtedy, gdy obca dziecku szkoła nudnych lekcji i podręczników zmieni się w szkołę swobodnej ekspresji. Dzieci odczuwają głęboką potrzebę wyrażania swoich uczuć, myśli i przeżyć za pomocą różnych środków wyrazu. To dążenie jest tak silne i dominujące, że powinno się stać według Freineta podstawą procesu dydaktyczno-wychowawczego. Praca w szkole Freineta opierała się na zainteresowaniach, aktywności uczniów i samodzielnym działaniu. U niego spotyka się najwcześniejsze próby zastosowania najnowszych środków nauczania, w tym nauczania programowego. Treści nauczania w szkole Freineta zaczerpnięte były ze środowiska przyrodniczo-społecznego, a tematem lekcji były „wolne teksty” układane przez dzieci.

Wybitnym przedstawicielem „nowej szkoły” w Związku Radzieckim był Paweł Błoński, pedagog i psycholog, autor programów nauczania postulujących wiązanie szkoły z życiem. P. Błoński za najważniejszy punkt w swojej koncepcji „szkoły pracy” przyjął leninowską teorię poznania, która wskazuje, że teoria bez praktyki jest martwa. Błoński uważał, że wychowanie młodego pokolenia powinno się dokonywać przez stopniowe i bezpośrednie włączanie dzieci i młodzieży w pracę pokolenia starszego. Jego zdaniem uczniowie powinni mieć od najmłodszych lat kontakt z pracą. Najpierw w postaci zabawowej i obserwacyjnej, później w formie coraz bardziej zorganizowanej pracy produkcyjnej²⁸. Błoński nie doceniał pracy ręcznej, uważał ją za formę przestarzałą, która nie ma uzasadnienia w epoce rozwoju technicznego.

W okresie popularności koncepcji pedagogicznych Deweya i Kerschensteina wśród polskich pedagogów również można zauważyć pewne nowe propozycje (praktyczne i teoretyczne) w kwestii wychowania przez pracę. Jan Władysław Dawid

²⁶ K. Sońnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1967, s. 81.

²⁷ *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900–1975*, red. W. Okoń, Warszawa 1977, s. 12–13.

²⁸ W. Lubniewski, *Błoński i jego szkoła pracy*, Warszawa 1967, s. 102 i nast.

pedagog i psycholog swoje przemyślenia na temat wychowania przez pracę opisał w publikacji pt. *Inteligencja, wola i zdolność do pracy*. Swoją koncepcję pedagogiczną streścił w następującej tezie: umieć, chcieć i móc – są to trzy źródła, które zasilają życie. Żadne z nich samo przez się nie jest wystarczające, wszystkie w działaniu swym są zespolone i wzajemnie warunkują się²⁹. Dawid uważał, że rolą szkoły jest przygotowanie do życia, lecz samo życie niezależnie od szkoły musi być rewolucjonizowane, a szkoła ma przygotowywać do tej właśnie rewolucji.

Inny z polskich pedagogów – Henryk Rowid uważał, podobnie zresztą jak Dawid, że to praca jest źródłem wszelkich wartości materialnych i duchowych. Taką szkołę, gdzie praca twórcza jest najważniejszym elementem życia uczniów, Rowid nazywał „szkołą twórczą”. Zasługą Rowida jest, że w swojej *Szkole twórczej* zawarł postulaty wielu działaczy oświatowych i pedagogów wprowadzenia robót ręcznych do szkół – jako elementu pozwalającego na głębokie poznanie otaczającej rzeczywistości, stanowiącego podstawę poznania materialnego środowiska³⁰.

Zasady podobne do głoszonych przez Rowida wyrażali też inni polscy przedstawiciele „szkoły pracy”, tacy jak J. Mirski, K. Sośnicki.

Zainteresowanie ideami „szkoły pracy” ujawniło się w Polsce jeszcze przed wybuchem pierwszej wojny światowej, szczególnie w Galicji. Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości urządzano konferencje i kursy, aby zapoznać nauczycieli z postulatami „szkoły pracy”. Przędował w tym Kraków, gdzie w roku 1921 uruchomiono 8-tygodniowy kurs „szkoły pracy”. W 1922 roku przeprowadzono podobny kurs trwający trzy miesiące. Powstały również towarzystwa propagujące tę ideę.

Koncepcje „szkoły pracy”

Pojęcie „szkoła pracy” nie oznacza pod względem organizacyjnym i treściowym jednorodnego zjawiska pedagogicznego. Poszczególne kierunki „szkoły pracy” akcentowały nieco inne problemy. W związku z tym spotyka się różnorodność nazw, m.in. „szkoła aktywna”, „szkoła twórcza”, „szkoła czynu”, „szkoła życia”, „szkoła pracy produkcyjnej”.

Używanie różnych przymiotników tłumaczono najczęściej nieadekwatnością terminu „szkoła pracy”. W rzeczywistości chodziło o zaakcentowanie poszczególnych cech propagowanego systemu wychowawczego i dydaktycznego³¹.

Często spotyka się opinię, że każdy z tych terminów wyrażał coś zasadniczo różnego, odmiennego. Stąd liczne nieporozumienia, mające swoje konsekwencje w dzisiejszej pedagogice. Różnorodność interpretacji zasad koncepcji „szkoły pracy” nie tylko przyczyniła się do upadku popularności tych koncepcji, ale też stała się jednym

²⁹ R. Janas, *Dydaktyka techniki z ćwiczeniami*, Warszawa 1988, s. 5.

³⁰ A. Szumski, *Walka o postępową szkołę. Rzecz o Henryku Rowidzie*, Warszawa 1977, s. 191 i nast.

³¹ M. Vargová, J. Depešová, *Poznámky k niektorým pojmom technickej terminológie*, [in:] *Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka. Zborník*. I. vyd. Nitra 2000, s. 107–110.

z powodów zrezygnowania z wielu innowacji wniesionych przez nurty „nowego wychowania”, w tym też „szkołę pracy”, czego naturalną konsekwencją stał się nawrót do zasad „szkoły tradycyjnej”³². We współczesnej literaturze znajdujemy różne określenia i definicje „szkoły pracy”, m.in. taką: „szkoła pracy, szkoła aktywna, szkoła twórcza – kierunek w pedagogice końca XIX wieku i na początku XX wieku, postulujący budzenie i rozwijanie samodzielności ucznia przez wprowadzenie do programu nauczania zajęć praktycznych”³³.

R. Janas pisze, że

nazwę szkoła pracy przyjął ruch reformatorski zmierzający do przebudowy szkoły na nowych zasadach dydaktycznych i wychowawczych. Zasadą dydaktyczną miało być uczenie przez działanie, a zasadą wychowawczą – inicjatywa i samodzielność uczniów³⁴.

L. Chmaj istotę „szkoły pracy” upatruje

nie w biernym przyswajaniu, ale w swobodnym rozwoju sił psychicznych dziecka, w jego zainteresowaniu i płynącej z niego samorzutnej i samodzielnej pracy duchowej; oba punkty ciężkości są przenoszone z nauczyciela na ucznia; uczeń musi czynnie przeżywać fakty i zdarzenia życia, aby być przygotowanym do życia³⁵.

J. Przyłuski uważał, że „najważniejszym zadaniem metody szkoły pracy winno być skierowanie uczących się na drogę samodzielnej pracy i pobudzanie umysłów do inicjatywy i twórczości”³⁶.

S. Wołoszyn zawarł takie wyjaśnienie: „szkoły pracy”: „tę nazwę przyjął ruch reformatorski, zmierzający do zupełnej przebudowy szkoły na nowych zasadach dydaktycznych i wychowawczych”. Zasadą dydaktyczną miało być

uczenie się przez działanie (learning by doing), od czego pochodzi nazwa szkoła działania, „szkoła pracy” (Arbeitschule); zasadą zaś wychowawczą – inicjatywa i samodzielność uczniów, kształtujące silne i przedsiębiorcze charaktery, od czego pochodzi nazwa „szkoła twórcza”. Wzajemne przenikanie się tych zasad jest oczywiście samo przez się zrozumiałe³⁷.

K. Sośnicki pisał:

szkoła pracy uczyniła głównym ośrodkiem swojej pedagogiki uczenie się naturalne, które połączyła z pojęciem pracy fizycznej. Nie każde więc działanie równie wydatnie spełnia

³² J.T. Wiloch, *O aktualności hasła „szkoły pracy”*, „Rysunek i Praca Ręczna” 1959, nr 2, s.

³³ *Encyklopedia popularna PWN*, Warszawa 1988, s. 70. Por. także I. Šimonová, *ICT implementation into professional english teaching and learning at the FIM*, [in:] *Zborník abstrakov z medzinárodnej konferencie S cudzími jazykmi v Európe žiť – pracovať – študovať*, Košice 2006, s. 7.

³⁴ R. Janas, *Dydaktyka techniki z ćwiczeniami*, Warszawa 1988, s. 49.

³⁵ L. Chmaj, op. cit., s. 187.

³⁶ J. Przyłuski, *Szkoła pracy. Nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografii, historii oparta na pracach ręcznych*, Warszawa (brak roku wyd.), s. 5.

³⁷ S. Wołoszyn, op. cit., s. 406.

funkcję rozwoju umysłu i charakteru, ale tylko takie, które możemy określić jako „pracę”. W ten sposób szkoła pracy przyjęła ideę pracy jako główną zasadę procesu pedagogicznego, a więc zarówno rozwoju umysłowego, jak i rozwoju charakteru. „Zasada pracy” stała się dla niej podstawową zasadą całego procesu wychowania³⁸.

Powyższe określenia stały się podstawą do sformułowania następującej krótkiej definicji: „szkoła pracy” – nazwa powstała jako przeciwstawienie się szkole werbalnej, tj. szkole uczenia się.

Różnorodność kierunków „szkoły pracy” nakłania do zastanowienia się nad ich cechami wspólnymi i różnicami, między innymi postulatami pozytywnymi i błędnymi, a w rezultacie nad tym, co wniosły owe szkoły do szkolnictwa końca XX wieku. Co wreszcie wnoszą do szkolnictwa, a w szczególności kształcenia technicznego u początku XXI wieku.

The role of 'school of work' in technical education

Abstract

Technical education is often marginalized when it comes to a discussion about the evolution of education in Poland. This may cause anxiety. The presence of technical education in teaching programmes will allow pupils to get familiar with modern technological solutions, systematize the basics of pupils' technical knowledge, and help them to make more conscious choices as regards their further educational paths. The initiative to take care of the perspectives of technical education should also include its historical conditioning.

In this article, an attempt to present the main principles of 'school of work', its historical conditioning and theoretical basis is undertaken.

³⁸ K. Sośnicki, op. cit., s. 101.