

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie

## Praca człowieka jako kategoria edukacyjna

---

Redakcja naukowa  
Beata Komorowska, Piotr Mazur

Chełm 2015

*Piotr Mazur*

## Wychowanie do pracy w myśli pedagogicznej (zarys zagadnienia)

Praca ludzka spełnia funkcję wychowawczą, jest jednym z najważniejszych czynników kształtowania osobowości człowieka<sup>1</sup>. Wychowawczą funkcję pracy możemy rozpatrywać w dwóch płaszczyznach: wychowanie przez pracę – pod wpływem wykonywania pracy człowiek kształtuje swoją osobowość; oraz wychowanie do pracy – gdy następuje świadome nań oddziaływanie. Pierwsza funkcja wskazuje na kształcąco-rozwijającą rolę wykonywania czynności pracy, a analiza drugiej wymaga podkreślenia wagi i znaczenia celowego wychowania człowieka przez wychowanie go do pracy<sup>2</sup>.

W niniejszym artykule podjęta została próba przedstawienia poglądów wybitnych pedagogów na temat pracy i jej znaczenia w procesie wychowania dzieci i młodzieży. W dotychczasowych badaniach historyczno-pedagogicznych stosunkowo mało miejsca poświęcono wychowawczej roli pracy. Bardziej koncentrowano się na jej wymiarze społeczno-ekonomicznym. Mam nadzieję, że niniejszy szkic przyczyni się do dalszych badań nad tym zagadnieniem w ujęciu historyczno-pedagogicznym.

W starożytnej Grecji powszechnie przyjmowano, że praca fizyczna jest niegodna człowieka wolnego. Wszelkiego rodzaju praca fizyczna przeznaczona była dla warstw niższych i niewolników<sup>3</sup>.

Świat grecki był światem miast. Jednakże głównym zajęciem Greków było rolnictwo. Mieszkańcy takich miast, jak: Ateny, Korynt czy Milet zajmowali się rolnictwem. Człowiek grecki żył przede wszystkim z wytworów swojej ziemi. Niezależnie od swojego statusu społecznego związany był z pracą na roli – uprawiał swoją ziemię, lub ziemię kogoś zamożniejszego, albo zlecał innym jej uprawę<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup>Zob. P. Mazur, *Chrześcijański etos pracy ludzkiej*, w: *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki*, red. W. Furmanek, Rzeszów-Warszawa 2007, s. 133-138.

<sup>2</sup>Por. J. Baran, *Wychowawcza rola środowiska pracy*, Warszawa 1989, s. 51.

<sup>3</sup>Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Warszawa 1996, s. 45; K. Zeman, *Ideaty wychowawcze starożytnej Grecji wobec wyzwań współczesności*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2009 nr 3 (178), s. 155. Według Arystotelesa „praca fizyczna osłabia umysł” (Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2003, s. 194).

<sup>4</sup>C. Mossé, *Człowiek i gospodarka, Człowiek Grecji*, red. J. P. Vernant, Warszawa 2000, s. 35, 40.



Zawody rzemieślnicze uznawane były za mało wartościowe. Ksenofont w „Księdze o gospodarstwie” stwierdza: *Zawody zwane rzemieślniczymi nie mają szacunku i całkiem naturalne jest, że „poleis” nimi głęboko gardzą. Niszczą one ciała robotników, którzy je wykonują, oraz ich zwierzchników, zmuszając ich do siedzenia i przebywania w mroku warsztatów, a niektóre z nich zmuszają do spędzania całego dnia w pobliżu ognia. A gdy ciała niewieściją, także i dusze stają się o wiele słabsze. Przede wszystkim zajęcia zwane rzemieślniczymi nie pozostawiają czasu wolnego, który można by poświęcić przyjaciółom lub miastu; ten, kto oddaje się takim zatrudnieniom, wydaje się zatem nikczemny, zarówno w stosunku do przyjaciół, jak i pod względem pomocy udzielanej ojczyźnie*<sup>5</sup>.

W Rzymie, podobnie jak i w Grecji, każda praca opłacana poniżała pracownika w ocenie arystokratycznego starożytnego społeczeństwa. Rzemiosło „instytutora” (słowo to było już w obiegu za czasów Dioklecjana) nie przysparzało blasku temu, kto je uprawiał. Praca ta nadawała się dla niewolników, wyzwolenców i w ogóle dla „małych ludzi”. Tacyt, mówiąc o kimś, co od niej zaczynał, a następnie wzniósł się na wyżyny, powiadał – *obscura initia*<sup>6</sup>.

Encyklopedyczne (erudycyjne) wykształcenie nie dawało praktycznego przygotowania do życia. Wynikało to m.in. z tego, że wolny obywatel nie podejmował żadnej pracy fizycznej. To oderwanie kształcenia ogólnego od zawodowego będzie utrzymywać się przez wieki. Hellenizm ukształtował kulturę pedagogiczną Europy i prymat w niej „intelektualizmu”<sup>7</sup>.

W chrześcijaństwie praca otrzymała nowy wymiar moralno-religijny. Powołanie do pracy wypływa z godności osoby ludzkiej i podobieństwa do swego Stwórcy. Człowiek powołany jest do współpracy w stwórczym dziele Boga: *„Pan Bóg wziął zatem człowieka i umieścił go w ogrodzie Eden, aby uprawiał go i doglądał (Rdz 2,15)”*. Uprawianie i strzeżenie raju jest zatem pracą zamierzoną przez Boga. Przez pracę człowiek wchodzi we wspólnotę z Bogiem, współdziała z Nim w trudzie doskonalenia zapoczątkowanego przez Niego dzieła<sup>8</sup>.

W nauce o pracy najistotniejszą nowością Nowego Testamentu jest stworzenie właściwej hierarchii jej celów. Chrystus wskazuje na wyższość moralną pracy duchowej Marii nad zabiegami gospodarczymi Marty (por. Łk 10, 41-42). Praca dla chrześcijanina ma być przede wszystkim środkiem do osiągnięcia życia wiecznego.

<sup>5</sup>Cyt. za: tamże, s. 41.

<sup>6</sup>Por. H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, Warszawa 1969, s. 377.

<sup>7</sup>Por. S. Wołoszyn, *Wychowanie w starożytnej Europie*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 92.

<sup>8</sup>Por. P. Mazur, *Chrześcijański etos ...*, dz. cyt., s. 134.



Kontemplacyjno-modlitewny wymiar pracy doskonale odzwierciedlało benedyktyńskie – *ora et labora*. Benedykt z Nursji, patriarcha monastycyzmu zachodniego, w swej regule (ok. 525) jako podstawowe czynniki wychowania wskazywał modlitwę, pracę i naukę. Codziennym obowiązkiem mnichów było siedem godzin pracy fizycznej oraz dwie godziny pracy umysłowej<sup>9</sup>.

W protestanckiej filozofii pracy akcentowano obowiązek pracy oraz pracowitość połączoną z wyrzeczeniem i oszczędnością. W ten sposób nadano wysoką rangę aspektowi ekonomiczno-moralnemu pracy. Z nauki o predestynacji Jan Kalwin wyciągnął wnioski o obowiązku pracy i działania zgodnie z tym, co każdemu przeznaczył Bóg. Jego zdaniem, nie należy dążyć do opanowania całej wiedzy, lecz do specjalizacji, która jest warunkiem dobrej i produktywnej pracy. Głoszony przez niego kult pracy miał ogromne znaczenie dla jego wyznawców. Powodzenie w życiu, wzrastającą zamożność, interpretowano jako widoczny znak przynależności do wybranych, przeznaczonych do zbawienia. W pewnym sensie można uznać go za prekursora wychowania przez pracę<sup>10</sup>.

W epoce odrodzenia nastąpiła zmiana wewnątrz feudalnych struktur społecznych. Skończyła się epoka rycerstwa, które przekształcało się w szlachtę ziemiańską, często poszukując kariery w administracji państwowej i w polityce. Wykształcenie stało się niezbędne do funkcjonowania w życiu państwowym dla różnych warstw społecznych (szlachty, arystokracji, bogatego mieszczaństwa). Podniesiona jakość kultury dworskiej wymagała od dworzan: znajomości literatury, solidnej wiedzy politycznej, prawnej oraz historycznej. Natomiast bogacące się mieszczaństwo potrzebowało wykształcenia z powodów zawodowych, prestiżu społecznego oraz dla zdobywania wpływów politycznych. Czynniki te miały ogromny wpływ na zmianę systemu edukacyjnego czasów renesansu<sup>11</sup>.

Tomasz Morus w swoim dziele *De optimo reipublicae statu de qua nova insula Utopia* (1516) przedstawił swoje poglądy na wychowanie. Jego zdaniem, edukacja dzieci i młodzieży stanowiła podstawę idealnego państwa. Utopijna wizja edukacji była krytyką dotychczasowego systemu szkolnego: form i metod wychowania, dostępności do szkoły, programów nauczania, koncepcji wychowawczych<sup>12</sup>.

<sup>9</sup>Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa 2001, s. 64.

<sup>10</sup>Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole. Studium monograficzne. Zarys koncepcji*, Kraków 2008, s. 46.

<sup>11</sup>Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, dz. cyt., s. 81.

<sup>12</sup>Por. S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1, *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2006, s. 98.



Na wyspie Utopia wychowaniem zajmowały się, obok rodziców, szkoły. Istniał tutaj system powszechnej oświaty elementarnej, zarówno dla chłopów jak i dla dziewcząt. Głównym celem wychowania było odpowiednie ukształtowanie moralności oraz wyrobienie zamiłowania do pracy. Upodobanie do pracy wyrabiano poprzez przyzwyczajenie do niej już od wczesnej młodości. Praca dziecka miała przede wszystkim cele wychowawczo-moralne. Była także czynnikiem rozwoju sił fizycznych dziecka. Według Morusa dzieci powinno kształcić się w „rzemiośle swoich rodziców, gdyż mają do niego już jakby dziedziczne zamiłowanie. Jeśli zaś ktoś czuje skłonność do innego rzemiosła, wówczas jako przybrany syn przechodzi do jakiejś rodziny, która uprawia właśnie to rzemiosło”<sup>13</sup>.

W oświeceniu w dziedzinie ekonomicznej dominowało hasło wolności gospodarczej. W tym okresie systemem gospodarczym był markantyizm, a później fizjokratyzm. Poglądy te miały duży wpływ na zmiany w programach nauczania w reformowanym szkolnictwie. Za wzór stawiono człowieka aktywnego, pracowitego i wytrwałego. Miarą jego cnoty miała być jego użyteczność<sup>14</sup>.

August Hermann Francke był twórcą systemu szkół dostosowanych do możliwości i potrzeb różnych kręgów młodzieży. Łączył on dbałość o autentyczną pobożność uczniów z troską o ich zaradność życiową. W tym ostatnim wypadku edukacja wymagała obok formowania serca sprzężonej z nim prawości rozumu, które prowadzą do uporządkowanego i pożytecznego działania we wszystkich sferach ludzkiej aktywności. Jego model wychowawczy obejmował wyrzeczenie się naturalnych pragnień oraz kształtowanie takich chrześcijańskich cnót, jak: miłość Boskiej prawdy, pokora wobec Boga i bliźnich (prowadząca do posłuszeństwa), pracowitość<sup>15</sup>.

Johann Heinrich Pestalozzi w powieści *Leonard i Gertruda* (1781-1787), przedstawił wizję idealnej szkoły, która miała być przedłużeniem domu rodzinnego. Dzieci uczyły się przedmiotów ogólnokształcących – czytania, pisania i rachowania. Jednocześnie uczniowie zapoznawali się z różnymi pracami domowymi, jak: przędzenie, tkanie i uprawa ziemi. Praca miała przede wszystkim znaczenie wychowawcze. Pestalozzi widział szkołę ludową jako szkołę człowieczeństwa<sup>16</sup>.

<sup>13</sup>T. Morus, *Utopia*, Lublin 1993, s. 68.

<sup>14</sup>Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 190.

<sup>15</sup>Por. S. Janeczek, *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*, Lublin 2008, s. 191.

<sup>16</sup>Por. S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 240; S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych systemów szkolnych w XIX wieku*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Warszawa 2003, s. 136-137.



Louis Michale Lepeletier de Saint-Fargeau był autorem jednej z najbardziej utopijnych koncepcji, czyli organizacji *domów wspólnego wychowania*. Jego plan wyróżniał się największym radykalizmem. Całkowicie odrzucał tradycyjne instytucje wychowawcze, czyli: szkołę i rodzinę. Według niego dzieci miały być zgromadzone we wspólnym domu, aż do osiągnięcia dojrzałości. Kształcenie i wychowanie miało odbywać się poza oddziaływaniem starej generacji. Za podstawę wychowania przyjął etykę rewolucyjną oraz wspólną, społecznie użyteczną pracę, również fizyczną<sup>17</sup>.

W atmosferze przemian cywilizacyjnych powstają utopijne wizje społeczności samorządnej, organizowanej na podstawie zdolności jej członków, a nie posiadanego majątku. Socjaliści – utopiści z przełomu XVIII i XIX wieku uważali, że dzięki odpowiedniej edukacji i wychowaniu ludzi stworzą społeczeństwa sprawiedliwości. Przeciwwstawiając się niesprawiedliwej rzeczywistości, tworzyli w teorii i w praktyce utopie pedagogiczne. Do takich reformatorów oświaty należeli przede wszystkim: Robert Owen i Charles Fourier<sup>18</sup>.

Angielski filantrop Robert Owen uważał, że decydujący wpływ na kształtowanie charakteru człowieka mają „społeczne wspólnoty”, czyli środowisko społeczne oraz doświadczenie zdobywane w życiu. Zadaniem szkoły jest wpajanie uczniom od jak najwcześniejszych lat poczucia solidarności ze wspólnotą. Edukację traktował jako narzędzie służące przeprowadzeniu reform społecznych i przebudowy społeczeństwa na drodze ewolucji. Według niego, szkoła powinna zapewnić każdemu dziecku wykształcenie ogólne, ponieważ ono jest najlepszym przygotowaniem do życia. Stworzył w New Lanark pod Glasgow osadę robotniczą, w której funkcjonowały instytucje kulturalno-wychowawcze. Nauka w szkole połączona była tam z pracą w fabryce. Owen uważał, że praca przy produkcji wyzwala i uszlachetnia człowieka<sup>19</sup>.

Zdaniem Charlesa Fouriera społeczeństwo kapitalistyczne zamyka dzieci w ponurych gmachach szkolnych (przypominających więzienia) i usiłuje siłą wbić im wiadomości, które są nieprzydatne w pracy zawodowej i społecznej. Takie szkoły wychowywały dzieci w atmosferze pokory, służalczości, chytrości i nieufności. Fourier twierdził, że w dzieciach należy rozwijać wrodzone umiejętności poprzez umożliwianie im wyładowywania energii w pożytecz-

<sup>17</sup>Por. S. Wołoszyn, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 132; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 1991, s. 36.

<sup>18</sup>Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych ...*, dz. cyt., s. 141.

<sup>19</sup>Por. tamże, s. 142; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, t. 2, Wiek XIX i XX, Kraków 2006, s. 59.



nej dla społeczeństwa pracy. W celu zapewnienia możliwości pełnego rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci, należy im pozostawić swobodę. Przyszłość upatrywał w tzw. falangach, czyli w zrzeszeniach produkcyjnych, w których za cel wychowania stawiano kształtowanie „kolektywnych uczuć” i „pragnień produkcyjnych”<sup>20</sup>. Tworzone przez niego falangi miały zapewnić możliwość wartościowego uczenia się. Były to wspólnoty oparte na zasadach równości i solidarności grupowej. Współpracę członków wspólnoty uważał za siłę napędową postępu społecznego, technicznego i kulturalnego<sup>21</sup>. W kwestii nauczania i wychowania kładł silny nacisk na wdrażanie dzieci do pracy. Miało się to odbywać stopniowo – zaczynając od majsterkowania, opieki nad roślinami i zwierzętami, różnych form samoobsługi, poprzez wychowanie fizyczne i estetyczne, a kończąc na wychowaniu umysłowym. Kształcenie miało obejmować naukę przedmiotów instrumentalnych (czytanie, pisanie, rachunki) oraz matematyczno-przyrodniczych. Powinno być realizowane zgodnie z zasadą łączenia torii z praktyką. W procesie przygotowania młodzieży do życia w falandze miały wspomagać szkołę organizacje uczniowskie, którym zalecano dbałość o czystość i estetykę środowiska<sup>22</sup>.

Kształcenie realne znalazło uzasadnienie w poglądach i dziełach angielskiego filozofa, Herberta Spencera. Jego zdaniem, szkoła powinna przekazać uczniom wiedzę, która ułatwi zachowanie zdrowia oraz przygotuje do pracy zawodowej, życia rodzinnego i w społeczeństwie, a także spędzania czasu wolnego. Uważał, że wychowanie powinno przygotowywać ludzi zdolnych „do walki o byt”, którzy potrafią osiągać sukces i powodzenie w swojej działalności<sup>23</sup>.

Karol Libelt przedstawił koncepcję „gimnazjum realnego”, która miała być szkołą przygotowująca do życia obywatelskiego. Celem szkoły powinno być wyzwalenie, tj. uszlachetnianie pracy oraz człowieka. Według niego szkoła realna ma „uszlachetniać pracę i uszlachetniać ducha”<sup>24</sup>.

Zwolennikiem szkoły realnej był również Ewaryst Estkowski. Według niego wartość społeczna szkoły zależy od ludzi, którzy w niej pracują i od tego, czy oparta jest na zasadach naukowych. Niezależnie od typu szkoły zalecał wdrażać młodzież do pracy, bo ona wydobywa moc z człowieka<sup>25</sup>.

<sup>20</sup>Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole ...*, dz. cyt., s. 60; J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 60.

<sup>21</sup>Por. C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 102.

<sup>22</sup>Por. tamże.

<sup>23</sup>Por. S. Wołoszyn, *Rozwój nowoczesnych ...*, dz. cyt., s. 140-141; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły*, dz. cyt., s. 40.

<sup>24</sup>Por. tamże, s. 41.

<sup>25</sup>Por. A. Smolański, *Historyczne podstawy teorii organizacji szkolnictwa w Polsce*, t. 1,



Zmiany społeczne na przełomie XIX i XX wieku wywierały znaczny wpływ na poglądy o edukacji. Pedagodzy domagali się, żeby zadaniem szkoły było praktyczne przygotowanie do życia społecznego i pracy zawodowej. Ważny kierunek wyznaczyła tzw. szkoła pracy, koncentrująca się wokół aktywności ucznia. Aktywność ta wyrażała się w pracy ręcznej, rzemieślniczej lub produkcyjnej. Pracę traktowano jako podstawę kształcenia i uspołeczniania<sup>26</sup>.

Amerykański psycholog i pedagog, John Dewey, w 1895 roku założył pierwszą szkołę eksperymentalną w Chicago. Za podstawową zasadę pedagogiczną uznał aktywizm. Jako pierwszy zdefiniował wychowanie jako proces aktywnego wrastania jednostki w społeczną świadomość gatunku. Poznawanie świata okazywało się procesem samodzielnej eksploracji. W tym sensie wiedza stawała się żywą i nieustannie zmieniającą się strukturą. W swojej pedagogice stawiał na: samodzielne „badania” ucznia, jego twórczą postawę, uspołecznienie w procesie wspólnego weryfikowania hipotez, demokratyzację oświaty, dynamiczną koncepcję uczenia się, które rozumiał jako rozwiązywanie problemów<sup>27</sup>. System dydaktyczno-wychowawczy szkoły oparł na zasadzie uczenia się przez działanie, która umożliwia wykorzystanie naturalnej aktywności dziecka i zapewnia równoczesny rozwój indywidualności ucznia z jego uspołecznieniem. Dewey uważał wychowanie za funkcję społeczną. Szkoła, jego zdaniem, powinna ułatwić dziecku poznanie życia społeczeństwa w trakcie aktywnego zdobywania wiedzy o kolejnych etapach rozwoju społecznego i cywilizacyjnego. W jego ujęciu wychowanie obejmuje również: zabawy dziecięce, konstrukcje, posługiwanie się narzędziami pracy, kontakt z przyrodą oraz aktywność społeczną dziecka<sup>28</sup>. Program nauczania w szkole deweyowskiej został uzależniony od zmiennego i dynamicznego życia – od potrzeb gospodarki i techniki oraz zmian w przemyśle i handlu<sup>29</sup>. Dla Deweya punktem wyjścia zainicjowanego eksperymentu było przekonanie, że *szkoła dotychczasowa jest właściwie obca dziecku i społeczeństwu. Jest obca, ponieważ nie nawiązuje do jego potrzeb i zainteresowań; jest obca społeczeństwu, ponieważ nie przygotowuje do życia, pracy i uczestnictwa społecznego: szkoła jest izolowanym od rzeczywistości klasztorem, w którym dzieci muszą wykonywać jałowe i nudne czynności pamięciowego opanowania materiału nauczania. Eksperymentalna szkoła w Chicago miała przekształcić treść i at-*

---

*Zagadnienia polityki edukacyjnej*, Kraków 1999, s. 77-78.

<sup>26</sup>Por. J. Draus, R. Terlecki, *Historia wychowania ...*, dz. cyt., s. 142.

<sup>27</sup>Por. S. Sztobryn, *Historia wychowania*, w: *Pedagogika*, t. 1, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2006, s. 74.

<sup>28</sup>Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, dz. cyt., s. 173.

<sup>29</sup>Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole ...*, dz. cyt., s. 75.



mosferę nauczania, wprowadzając w szerokim wymiarze roboty ręczne i różnego rodzaju zajęcia praktyczne, zmierzała do rozbudzenia i wykorzystania aktywności dziecka, starała się rozwijać jego władze poznawcze w toku zespołowego działania<sup>30</sup>.

Niemiecki nauczyciel i długoletni inspektor szkolny w Monachium Georg Kerschensteiner opracował własną koncepcję szkoły pracy. W jego ujęciu – odwrotnie niż deweyowskiej „szkole działania” – praca nie była zasadą budzenia i pielęgnowania spontanicznej samodzielności ucznia, lecz zasadą wykształcenia zawodowego, które powinno być poprzedzone wykształceniem ogólnym. Praca była celem (przedmiotem nauczania) i środkiem nauczania. W ten sposób szkoła rozwijała aktywność dziecka, uspołeczniała je i łączyła wiedzę szkolną z życiem praktycznym. Za podstawowe cele wychowawcze szkoły przyjmował: kształcenie charakteru, wychowanie obywatelskie i państwowe<sup>31</sup>.

„Szkoła pracy” Kerschensteinerja była szkołą opartą na pracy rękodzielniczej i zawodowej. Praca była działaniem nastawionym na wytwór – na „wykończenie dzieła”. Na tym polegały wartości: kształcąca i wychowawcza. Każda szkoła powinna posiadać warsztaty, ogrody, kuchnię, laboratoria, gdzie młodzież miała przyuczać się do starannego, sumiennego i przemyślanego wykonywania prac ręcznych nastawionych na konkretny, społecznie użyteczny wytwór<sup>32</sup>. Za podstawową metodę pracy dydaktyczno-wychowawczej uznał taką, która wypływa z zainteresowań uczniów oraz sprawia im zadowolenie, czyli nie jest im narzucana. Jego zdaniem, praca dyscyplinuje wolę i umysł, umacnia więź społeczną w grupie realizującej wspólne zadania, kształci charakter oraz wdraża do realizacji celów ponadjednostkowych, które przyczyniają się do wzmocnienia i rozwoju państwa<sup>33</sup>. Był zwolennikiem nauczania w systemie pracowniano-warsztatowym. Zalecał posługiwanie się rysunkiem, bez którego niemożliwa jest nauka o rzeczach. W najniższych klasach szkoły publicznej proponował przekształcenie zabawy w pracę wieńczoną wytworami o wartości materialnej oraz zalecał umożliwianie uczniom pozyskiwanie nowej wiedzy przez własne doświadczenia<sup>34</sup>.

Hugo Gaudig swoją odmianę szkoły pracy nazywał „szkołą swobodnej pracy duchowej”, ukierunkowanej na rozwijanie osobowości ucznia. Osobowość traktował jako cel i dążenie do urzeczywistnienia przez każdego ucznia

<sup>30</sup>Cyt. za: tamże, s. 76.

<sup>31</sup>Por. K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, dz. cyt., s. 173; J. Kuźma, *Nauka o szkole ...*, dz. cyt., s. 77-78.

<sup>32</sup>Por. tamże, s. 78.

<sup>33</sup>Por. C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów ...*, dz. cyt., s. 140-141.

<sup>34</sup>Por. tamże, s. 141.



własnego „ja”. Według Gaudiga – *Świadoma swej siły jednostka staje się osobowością dzięki pracy i przez pracę, w stałym wysiłku i dążeniu do rozwoju własnej indywidualności*<sup>35</sup>. Zadaniem szkoły miało być ułatwienie uczniom procesu dojrzewania do osobowości, poprzez rozwijanie ich siły i zdolności umysłowych, traktowanie działalności dydaktyczno-wychowawczej jako „wspólnotę pracy i przeżywania”, a zwłaszcza – wdrażanie ich do samodzielności w myśleniu i działaniu, przez co placówka stanie się rzeczywistą szkołą pracy<sup>36</sup>.

Do najwybitniejszych przedstawicieli reform szkolnych w Rosji zaliczyć należy Pawła Piotrowicza Błońskiego z jego koncepcją szkoły pracy produkcyjnej. Wychowanie do pracy i przez pracę uważał za warunek postępu społecznego<sup>37</sup>. Był zwolennikiem zbliżenia szkoły do życia i opracowywania zgodnych z jego wymogami programów szkolnych. Za pierwszy warunek przygotowania dobrego programu uważał scalenie pracy umysłowej i fizycznej, czystej nauki i techniki, którą uznawał jako jeden z podstawowych przedmiotów kształcenia ogólnego. Drugim warunkiem było uwzględnienie w programie nauczania wiedzy o współczesnym społeczeństwie<sup>38</sup>. W książce pt. *Szkoła pracy* (1919) dokonał analizy pojęcia szkoły pracy i wychowania przez pracę. Jego zdaniem szkoła pracy to szkoła wychowania przez pracę. Pracę należy traktować jako proces zachodzący między człowiekiem a przyrodą, który polega na tym, że świadomym działaniem człowiek podporządkowuje sobie przyrodę. Wychowanie przez pracę pozwala dziecku wyrosnąć na człowieka, który potrafi zmusić przyrodę do zaspokajania jego potrzeb<sup>39</sup>. Jego zdaniem szkoła powinna być instytucją ogólnokształcąca, dającą również ogólne wykształcenie techniczne. Uważał, że wykształcenie ogólne musi obejmować wiedzę techniczną, przyrodniczo-matematyczną oraz społeczną, która prowadzi do zrozumienia najważniejszych zagadnień z dziedziny ekonomiki, polityki i kultury umysłowej. Szkoła powinna łączyć naukę i pracę. Wykładane przedmioty winny być powiązane z życiem<sup>40</sup>.

Działalność szkoły powinna być oparta na pracy wielkoprzemysłowej i kolektywnej – fabrycznej, a nie tylko rzemieślniczej. Jego zdaniem, tylko takie podejście zapewnia wszechstronne wykształcenie, gdyż zaznajamiania z teoretycznymi podstawami nowoczesnej produkcji oraz wdraża do posługiwania się podstawowymi narzędziami pracy. Taką wiedzę i umiejętności

<sup>35</sup>Cyt. za: tamże, s. 137.

<sup>36</sup>Por. tamże, s. 137-138.

<sup>37</sup>Por. tamże, s. 128.

<sup>38</sup>Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole ...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>39</sup>Por. tamże.

<sup>40</sup>Por. tamże.



zapewnia kształcenie w szkole politechnicznej, poczynając od przedszkola, a kończąc na szkole średniej<sup>41</sup>. W przedszkolu, zdaniem Błońskiego, powinny dominować zajęcia nawiązujące do naturalnych zainteresowań i potrzeb dzieci, a więc wykonywanie czynności praktycznych, zgodnych z ich możliwościami (opieka nad roślinami i zwierzętami, prace porządkowe itp.), a także śpiew, taniec i muzykowanie. W elementarnej szkole pracy proponował zaznajamiać uczniów z pracami funkcjonującymi w ich środowisku. Na początku na drodze obserwacji, a później stopniowego włączania ich do czynnego udziału w wykonywaniu najprostszyc zadań. W politechnicznej szkole średniej proces dydaktyczno-wychowawczy zalecał koncentrować wokół łączenia w harmonijną całość teorii z praktyką. Praktyka polegała na pracy w nowoczesnych zakładach przemysłowych<sup>42</sup>.

Najbardziej oryginalną wizję szkoły pracy w Polsce przedstawił Henryk Rowid w dziele pt. *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (1931). W swojej koncepcji zwrócił uwagę na moment twórczości jako cel i środek procesu wychowawczego. Zadaniem tego typu szkoły było wychowanie człowieka zdolnego do pracy produktywnej<sup>43</sup>. Swoją koncepcję nazwał „szkołą twórczości”: *„W szkole twórczej pierwsze miejsce zajmuje dziecko pracujące i zdobywające wiedzę samodzielnie. Dzieci uczą się, są czynne, a rola nauczyciela polega więcej na kierowaniu ich pracą, na pobudzaniu, na pomaganiu w szukaniu wskazówek, materiałów i środków. Nauczyciel współdziała i współpracuje z uczniami, starając się o obudzenie sił i energii potencjalnych, drzemiących w duszy dziecka. (...) Szkoła twórcza dba o harmonijny rozwój fizyczny i duchowy i w tym celu stwarza jak najkorzystniejsze warunki pod względem higieny ciała i ducha. Umieszczenie szkoły w okolicy zdrowej, o ile możliwości w otoczeniu pięknej przyrody, wśród pól i łąk, ogrodów i lasów, zapewnia dzieciom korzystne warunki rozwoju (...). Istota wychowania twórczego i szkoły twórczej polega na tym, że stwarzamy tu w związku ze środowiskiem warunki i sytuacje, które wyzwalają energię psychiczną dziecka i umożliwiają ich wyrażanie się w różnej postaci, ich rozwój i ciągłe doskonalenie przy pomocy wysiłku samodzielnego”*<sup>44</sup>.

Szwajcarski psycholog, socjolog i pedagog, Adolphe Ferrière, propagował i starał się wcielać w życie hasła i idee „szkoły aktywnej”. Był założycielem, a następnie dyrektorem Międzynarodowej Szkoły Eksperymentalnej w Ge-

<sup>41</sup>Por. C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów ...*, dz. cyt., s. 128-129.

<sup>42</sup>Por. tamże, s. 129.

<sup>43</sup>Por. J. Kuźma, *Nauka o szkole ...*, dz. cyt., s. 69-70.

<sup>44</sup>H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Warszawa 1931, s. 5-8.



newie. Celem szkoły było budzenie spontanicznej aktywności uczniów w procesie uczenia się, a także wychowywanie ich poprzez pracę w samorządzie szkolnym<sup>45</sup>. Jego zdaniem, *Na dziecko nie należy działać, lecz pobudzać je do działania. Tę prawdę trzeba bez przerwy powtarzać, ponieważ bez niej nie ma szkoły aktywnej. (...) Aktywność mechaniczna, narzucana z zewnątrz, nie zasługuje na nazwę pracy. Prawdziwa praca to aktywność spontaniczna i inteligentna, która pochodzi z wewnątrz, rozwija się i przejawia na zewnątrz*<sup>46</sup>.

Francuski pedagog Roger Cousinet był założycielem „szkoły aktywnej”. W pedagogice dokonał kopernikańskiego przewrotu, ponieważ zamiast tradycyjnego układu „czynny nauczyciel – bierny uczeń” zaproponował jego przeciwieństwo<sup>47</sup>. Obserwacje zabaw dziecięcych doprowadziły go do następujących wniosków: *odtąd wydaje się trudne utrzymywanie, iż zabawa stanowi naturalną aktywność dziecka. Mimo iż od niej daleka, jest to aktywność bliższa naszej pracy niż naszej zabawie; można w niej odnaleźć zastosowanie, upodobanie do trudności, świadomość pożytku, a nawet radość. Dziecko łączy powagę z wesołością, które, w naszym odczuciu, stanowią przeciwieństwo. W tym leży, być może, najbardziej trafna charakterystyka jego aktywności, z czego wywodzi się cała reszta. Ściślej mówiąc, dziecko nie lubi się bawić, lubi natomiast pracować, bawiąc się i bawić się – pracując. To właśnie tak bardzo utrudnia nam jego zrozumienie, utrudnia pomoc poprzez wychowanie, ale nadchodzi dzień, kiedy staje się ono gotowe i poddane proponowanej przez nas formie pracy*<sup>48</sup>. Na jednym z międzynarodowych kongresów pedagogicznych (1954) w swoim referacie Cousinet stwierdził: *Wychowanie nie może już dłużej być traktowane jako oddziaływanie nauczyciela na uczniów, co zresztą okazuje się złudzeniem; w istocie bowiem polega ono na aktywności, dzięki której uczeń sam pracuje nad swoim rozwojem, znajdując się w sprzyjających temu warunkach i korzystając z pomocy nauczyciela, który jest jedynie pedagogicznym doradcą. A zatem metody aktywne są instrumentem nie nauczania, ale uczenia się, i ten instrument powinien być oddany wyłącznie w ręce uczniów, a ten, kto wprowadza go do swojej klasy i zgadza się, by się nim nie posługiwać, zrzeka się tym samym nauczania*<sup>49</sup>. Był twórcą metody „swobodnej pracy w grupach”, która polega na stawianiu uczniom kształcących zadań<sup>50</sup>. Zaletą tej pracy jest to, że jej wartość nie polega na wejściu

<sup>45</sup>Por. C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów ...*, dz. cyt., s. 133-134.

<sup>46</sup>Cyt. za: tamże, s. 134.

<sup>47</sup>Por. tamże, s. 131.

<sup>48</sup>Cyt. za: L. Raillon, Roger Cousinet, *Myśliciele – o wychowaniu*, t. 1, red. C. Kupisiewicz, I. Wojnar, Warszawa 1996, s. 217.

<sup>49</sup>Cyt. za: C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów ...*, dz. cyt., s. 131.

<sup>50</sup>Por. W. Korzeniowska, *Myśl pedagogiczna ...*, dz. cyt., s. 200.



*w posiadanie – zgodnie ze szkolnym rozumieniem słowa „uczenie się” – takich czy innych wiadomości, lecz porównywaniu, klasyfikowaniu, gromadzeniu odpowiednich danych itp., by w końcu samemu skonstruować, a nie pozyskać od kogoś takie czy inne wiadomości*<sup>51</sup>. W nauczaniu grupowym uczniowie łączyli się dobrowolnie w pięcioosobowe lub większe zespoły, z których każdy pracował nad rozwiązaniem innego problemu, bądź wszystkie zespoły rozwiązywały ten sam problem, omawiając uzyskane wyniki pod koniec lekcji. Ta metoda uczyła współpracy i miała ogromne znaczenie wychowawcze<sup>52</sup>.

Reasumując, należy stwierdzić, że praca jest wyjątkowym atrybutem człowieka. Praca jest jednocześnie jego prawem jak i obowiązkiem. Poprzez nią człowiek zdobywa niezbędne do życia środki finansowe oraz może doskonalić otaczający go świat. Analizując poglądy wybranych pedagogów, możemy stwierdzić, że praca i jej walor wychowawczy od zawsze stanowiły zainteresowanie ze strony teoretyków wychowania. W pracy dostrzegano ogromny potencjał do kształtowania osobowości młodego człowieka. W niej upatrywano istotny element wychowania do takich wartości, jak: pracowitość i sumienność.

---

<sup>51</sup>Cyt. za C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów ...*, dz. cyt., s. 131-132.

<sup>52</sup>Por. tamże, s. 132.