



Wykorzystanie pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży w systemach wychowawczych XX wieku

STRESZCZENIE

Skuteczność umasowionej w II połowie XIX wieku pracy produkcyjnej zainspirowała filozofów i pedagogów do modernizacji systemu edukacyjnego. Zrodził się ruch związany z wykorzystaniem walorów edukacyjnych i wychowawczych pracy, zwany po latach „szkołą pracy”. Miał kilka odmian (kierunków): amerykańską (J. Deweya), niemiecką (szkoła pracy G. Kerschensteinera), belgijską (szkoła życia O. Decroly’ego), rosyjską (szkoła pracy przemysłowej P. Błońskiego), polską (szkoła twórcza H. Rowida), skautową i inne. Najważniejszą cechą wspólną było uformować serca i umysł oraz postawę dzieci i młodzieży przez wykonywanie dobrze zorganizowanej aktywności produkcyjnej. „Szkoła pracy” stała się ponadto mocnym ogniwem reformy oświaty XX wieku o nazwie „nowe wychowanie”. Współcześnie fenomen pracy oraz możliwość i sposób wykorzystania jej walorów dydaktycznych i wychowawczych do intensyfikacji procesu nauczania i wychowania są nadal przedmiotem wielu eksperymentów edukacyjnych oraz doświadczeń wychowawczych, nie tylko w edukacji dzieci i młodzieży, ale także uczących się ludzi dorosłych – spostrzeżenie to będzie stanowić myśl przewodnią niniejszego artykułu.

→ **SŁOWA KLUCZOWE** – SYSTEMY WYCHOWAWCZE, SZKOŁA PRACY

SUMMARY

Stimulating Child and Youth Development through Work in the Twentieth-Century Systems of Education

The effectivity of the widespread production system developing in the second half of the 19th century inspired philosophers and educators to modernize the system of education. A new movement drew on the educational value of work. It was later called “laboratory school.” Its essence consisted in linking education with various forms of pupils’

productive activities. The movement had several variants (directions): the American (J. Dewey's), the German (G. Kerschensteiner's "laboratory school"), the Belgian (O. Decroly's "school of life"), the Russian (P. Blonsky's "industrial laboratory school"), the Polish (H. Rowid's "creative school"), scouting and others. This diversity consisted in formulating different goals of education through work, preference for various productive activities, and was due to the different political goals and ethnic characters of respective countries. What most of the varieties of the "laboratory school" had in common was the aspiration towards forming the hearts, minds and attitudes of the children and youth by engaging them in a useful and organized productive activity. In the 20th century the laboratory school became a strong link in the chain of the reform movement called "new education." Nowadays, the phenomenon of work and its applicability for the process of education is still a subject of educational experiments and experiences not only in child and youth education, but in adult education as well.

→ **KEYWORDS:** SYSTEMS OF EDUCATION, LABORATORY SCHOOL

Dynamika rozwoju i bogacenie się najbardziej uprzemysłowionych krajów świata przełomu XIX i XX wieku wywołały u wielu ludzi tamtego okresu refleksję nad źródłami tego sukcesu. Dostrzeżono je w pracy, pojmowanej jako świadoma i przemyślana działalność człowieka zmierzająca do wytworzenia określonych dóbr materialnych lub kulturalnych. Namysł nad tym fenomenem doprowadził intelektualistów tego okresu (koniec XIX w.) do wypracowania (głównie w Ameryce) filozofii pragmatyzmu, głoszącej ewangelię pracy jako niewyczerpalne źródło wszelkich wartości materialnych i duchowych, postulującej praktyczny sposób myślenia i działania oraz ocenianie wartości działań według kryterium ich praktycznych skutków. Refleksja nad pracą i prawami człowieka z nią związanych stała się także częścią społecznej nauki Kościoła, czego wyrazem jest znana encyklika społeczna papieża Leona XIII *Rerum novarum* (1891 r.), której autor domagał się respektowania naturalnych ludzkich praw robotników oraz zachęcał pracodawców i rządzących krajami do starań o dobra materialne i duchowe pracowników.

Pracą, w tym także produkcyjną, jako fenomenem prowadzącym do sukcesu zainteresowali się (już w omawianym okresie) również pedagodzy. Pierwsi z nich zajęli się refleksją nad wychowaniem, będąc filozofami czy „wychodząc” z filozofii. Tak

było między innymi w przypadku Johna Deweya czy Georga Kerschensteinera, a nawet Pawła Błońskiego. Uznali oni, że jeśli dobrze zorganizowana i prawidłowo realizowana praca jest źródłem bogactwa gospodarczego i „sprawcą” towarzyszącej tej pracy wielkiej zmiany społecznej (ruch robotniczy, związki zawodowe), należy ją także wykorzystać w poszczególnych krajach do stymulowania procesów nauczania i wychowania.

Sygnalizowanej refleksji sprzyjały w owym czasie dwa bardzo istotne procesy społeczne, dostrzegane nie tylko w Europie. Pierwszy to krytyka szkoły humanistycznej Johanna Friedricha Herbartu za jej intelektualizm i uniformizację (konceptcja stopni formalnych) nauczania, dominację w niej nauczania słownego, „oderwanie” od życia i orientację w stronę abstrakcji, na ogół szkodliwej dla dzieci i młodzieży. Szkołę, którą Stanisław Szacki – rosyjski teoretyk i praktyk nauczania (polskiego pochodzenia) „(...) ukończył ze wspaniałym dyplomem, ale z nad wyraz skromnymi wiadomościami (...)”¹. Krytyka zuniformizowanego nauczania w szkole herbartowskiej „wsparta” została przez postępy rozwijającej się wtedy intensywnie psychologii, zwłaszcza zaś psychologii różnic, która wskazując coraz wyraźniej na różnice psychologiczne między uczniami w szkole, podkreślała konieczność odejścia od szkodliwego dla dzieci i młodzieży nauczania zuniformalizowanego na rzecz kształcenia zindywidualizowanego, znacznie bardziej dostosowanego do właściwości psychofizycznych uczniów.

Proces drugi to objęcie nauczaniem szkolnym większości dzieci robotniczych i chłopskich. Było to następstwem wprowadzania w poszczególnych krajach ustawowego obowiązku szkolnego. W zasadzie do końca XIX wieku we wszystkich krajach europejskich (z wyjątkiem carskiej Rosji) wprowadzono obowiązek szkolny (w USA dopiero w 1914 r.)². Zgodnie z jego intencją do sal szkolnych (w szkołach „powszechnych” lub „ludowych”) trafiły dzieci robotnicze i chłopskie, a więc te, których naturalnym środowiskiem wychowawczym była codzienna praca (rodziców i własna). Dla nich „dawna” szkoła herbartowska była obcą

¹ S. Szacki, *Moja pedagogiczna droga*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, wyd. II, Kielce 1998, s. 344.

² Por. J.M. Michalak, *Obowiązek szkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 717-720.

i niezrozumiałą. Potrzebowały one szkoły bliższej ich codziennemu życiu, takiej, w której miejsce nauki pamięciowej (tradycyjnego „wkuwania”) zastępuje czynność, działanie i bliska im praca. Mówiąc inaczej – przemyślane i akceptowane przez nie nauczanie i wychowanie przez pracę czy w toku pracy. Ono gwarantowało nawiązanie w nauczaniu do tego, co interesuje dzieci i młodzież na ogół preferującą działania praktyczne, a nie teorię.

W tych to warunkach zrodził się już pod koniec XIX wieku pomysł wykorzystania pracy jako środka nauczania i wychowania, zwłaszcza na szczeblu elementarnym. W XX wieku pomysł ten zamienił się w rozległy ruch społeczny wykorzystania pracy dla celów edukacyjnych. W dziejach myśli pedagogicznej zwykło się go, chyba nie w całości (bez skandynawskiego slöjdu), nazywać „szkołą pracy”. Wspólną jego cechą było oparcie wychowania i nauczania szkolnego na (aktywności) pracy dzieci i młodzieży, na wykorzystaniu aktywności dziecięcej jako ważnej metody wychowania i nauczania. Objął on wiele krajów i miał kilka narodowych (krajowych) odmian, zresztą o różnej nazwie („szkoła pracy”, „szkoła przemysłowa”, „szkoła twórcza” „szkoła życia”, „szkoła nowa” i in.). Te ostatnie spowodowane zostały odmienną sytuacją społeczno-gospodarczą i polityczną poszczególnych krajów, a także nieco innym rozumieniem, przez przedstawicieli tego ruchu, pracy i jej roli w edukacji dzieci i młodzieży. Znaczy to, że jego realizatorzy edukację przez pracę realizowali różnymi sposobami, względnie dobrze dostosowanymi (ich zdaniem) do typu antropologicznego ludności i specyfiki rozwoju poszczególnych krajów. Można bez świadomości popełnienia błędu powiedzieć, że reprezentanci tego ruchu dążyli do osiągnięcia w zasadzie tych samych celów (rozwój uczniów, wyzwolenie w nich jak największej siły twórczych, zbliżenie szkoły do życia) nieco innymi drogami. Realizowali to też adekwatnie do specyfiki psychofizycznej i właściwości poszczególnych narodów oraz do ich społeczno-politycznych potrzeb.

Początek temu ruchowi dał skandynawski slöjd (szwedzki slöjd = biegłość), uporządkowany i przemyślany system nauczania pracy ręcznej: w drewnie, metalu, wiklinie, skórze, rafii itp., dążący do wyzwolenia poznawczo-praktycznej aktywności uczniów. Zapoczątkowany w Finlandii (1866 r.) przez U. Cygnusa, został spopularyzowany w Szwecji przez O. Salomona. Ten ostatni w założonym przez siebie seminarium wykształcił (w latach 1875-1900) ponad 3 tysiące nauczycieli pracy ręcznej

reprezentujących 32 narodowości, dzięki którym slöjd upowszechnił się w całej Europie (w tym także na ziemiach polskich w szkołach galicyjskich końca XIX w.).

Dojrzałą już koncepcję wykorzystania działalności uczniów w procesie nauczania opracował John Dewey. Ten wybitny współtwórca i przedstawiciel pragmatyzmu napisał kilka dzieł znaczących dla rozwoju myśli pedagogicznej: *Moje pedagogiczne credo*, *Szkoła a społeczeństwo*, *Wychowanie postępowe a nauka o wychowaniu*, *Jak myślimy*, *Demokracja i wychowanie*. *Wprowadzenie do filozofii wychowania* oraz inne³. Rozwinął w nich i uzasadnił swoją teorię aktywnego nauczania i wychowania jako metodę doskonalenia społeczeństwa. Uzasadnił w niej, że wychowanie należy oprzeć na samodzielnych czynnościach dziecka wypływających z jego wewnętrznej potrzeby („instynktu”) działania. Dzieci bowiem od najmłodszych lat rwą się do działania. Interesują je nie książki, a zabawa, budowa szałasów, warowni, wytwarzanie łuków, strzał itp. Zgodnie z tym w szkole winna zapanować swobodna i samorzutna praca ucznia zamiast biernego słuchania nauczyciela i „wkuwania” lekcji z podręcznika. Przez taką sugestię J. Dewey sformułował hasło *learning by doing*, typowo amerykańskie, przeciwne europejskiej tradycji zdobywania wiedzy książkowej. Treścią jego nauczania, wyprowadzoną z prawa biogenetycznego Ernsta H. Haeckela, stały się różne formy aktywności uczniów, poczynawszy od rozmaitych rodzajów zbieractwa, przez wytwarzanie (np. tkactwo, budowanie), a na wynalazkach skończywszy. Wszystko po to, by wdrożyć dzieci i młodzież do działania oszczędnego i wydajnego.

Idee te wdrożył J. Dewey do praktyki nauczania i wychowania w zorganizowanej przez siebie (1897 r.) szkole eksperymentalnej przy uniwersytecie w Chicago. Edukowano w niej przez roboty ręczne, zajęcia domowe (szycie, gotowanie) oraz liczne prace warsztatowe. W toku takiego eksperymentu J. Dewey dowiódł, że wprowadzona innowacja nie tylko interesuje uczniów, ale ubogaca ich o wartości (np. zachwyty dla wytwórczości przemysłowej i systemu fabrycznego), których nie da się osiągnąć w żaden inny sposób. Przez tę innowację J. Dewey wyraźnie „zmobilizował” teorię i praktykę edukacyjną do dalszych zmagania modernizacyjnych.

³ Por. *Stanowisko i poglądy pedagogiczne Johna Deweya*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, dz. cyt., s. 67-128.

Kolejnym oryginalnym przykładem wykorzystania pracy do celów stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży jest działalność organizatorska Georga Kerschensteinera (1854-1932). Ten wybitny niemiecki filozof (z wykształcenia matematyk), w młodości nauczyciel, a następnie radca szkolny w Monachium, później profesor pedagogiki na uniwersytecie monachijskim, dość wcześnie dostrzegł kształcącą rolę pracy ręcznej jako źródła wiedzy i doświadczenia oraz sposobu kształtowania osobowości moralnej i społecznej dzieci i młodzieży. Na wartościach wychowawczych tej pracy oparł system wychowawczy administrowanej przez siebie szkoły ludowej. Celem tej szkoły miało być wychowanie użytecznych obywateli państwa, obywateli traktujących swoje obowiązki jako dobrze spełnianą społeczną służbę. Dostrzegł, że większość ludzi jego kraju pracuje w zawodach manualnych i był przekonany, że tak pozostanie nadal. W związku z tym głosił, iż szkoła publiczna ma być tak urządzona i tak pracować, by nie tylko rozwijać zdolności manualne, ale i charakter dzieci i młodzieży, wdrażać uczniów do rzetelnej pracy ręcznej, skutecznie poprawiać ich biegłość umysłową, formować postawę moralną i gotowość służenia wspólnocie narodowej. Zgodnie z tym założeniem proponował, by każda szkoła, zwłaszcza ludowa, została wyposażona w

jakieś pomieszczenie do pracy praktycznej, a więc warsztaty, ogród, kuchnię szkolną, szwalnię i laboratoria (...). W tych miejscach ma ona systematycznie rozwijać zamiłowania do pracy ręcznej i przyzwyczajając wychowanków do wykonywania manualnych czynności z coraz większą starannością, rzetelnością, odpowiedzialnością i rozmysłem⁴.

Szkoła publiczna (ludowa) – zdaniem G. Kerschensteinera – pozbawiana urządzeń pozwalających rozwijać skłonności i zainteresowania praktyczne swoich wychowanków jest instytucją źle zorganizowaną. Kerschensteinerowska „szkoła pracy” zrywała z herbartowską „Buchschule” na rzecz aktywności uczniów wyrażonej zarówno w pracy w warsztatach szkolnych, jak i laboratoriach: fizycznych, chemicznych, biologicznych i innych, w które skrupulatnie wyposażano monachijskie szkoły za czasów administrowania nimi przez G. Kerschensteinera. W szkołach tych

⁴ G. Kerschensteiner, *Pojęcie szkoły pracy*, przedruk: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, dz. cyt., s. 133.

uczniowie tworzyli swoiste wspólnoty pracy kształtujące ich postawy moralne, charakter i delikatność uczuć, odpowiedzialność oraz dostatecznie wcześnie wdrażali się do służby określonej idei wspólnotowej (głównie narodowej i państwowej).

Swoje poglądy na tak pojętą (i wdrożoną do praktyki) szkołę oraz realizowane w niej wychowanie zawarł G. Kerschensteiner w kilku wartościowych, książkach. Główne z nich to: *Pojęcie szkoły pracy*, *Charakter: jego pojęcie i wychowanie*, *Podstawowy aksjomat procesu kształcenia*, *Dusza wychowawcy i zagadnienie kształcenia nauczycieli*. Większość z nich tłumaczona była na języki obce i wydawana w różnych krajach (w tym także, z pewnym opóźnieniem, w Polsce), co świadczy o rozpowszechnieniu jego idei w szerokim świecie.

Możliwością wykorzystania pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży interesowano się także w carskiej Rosji. Uczynili to po raz pierwszy już w 1905 roku Aleksander Zielonko (1871-1935) i Stanisław Szacki (1878-1935). Zorganizowali oni (w celach eksperymentalnych) w Moskwie, w zaniedbanym środowisku robotniczym, ośrodek wychowawczy dla chłopców na wzór amerykańskich „settlementów” (po powrocie A. Zielonko z Ameryki) o cechach samorządności i całkowitej samoobsłudze przez pracę fizyczną. Po serii takich prób w Moskwie (i odrzuceniu podejrzeń o „szkodliwość” społeczną tego pomysłu) S. Szacki, od 1911 roku, zaczął organizować w pobliżu Kaługi (nad rzeką Oką) doroczne kolonie letnie pracy dla dzieci moskiewskich pod oryginalną nazwą „Bodraja Żizń” (Dziarskie Życie), w których całe (wszechstronne) wychowanie oparte zostało na wykonywaniu wszelkich koniecznych prac i samorządności wychowanków⁵.

Intensywnie do tej idei nawiązali teoretycy i praktycy szkoły pracy w carskiej Rosji, to jest w czasie wielkiej porewolucyjnej zmiany społecznej i gospodarczej. Zainteresowaniu temu sprzyjały plany całkowitej przebudowy społeczeństwa (kraj robotników i chłopów) i gospodarki (industrializacja kraju, budowa wielkich elektrowni wodnych i itp.) snute przez twórców ówczesnego państwa komunistycznego. Wtedy to, od 1919 roku, wspomniany S. Szacki (korzystając z wsparcia N. Krupskiej) rozbudował w Moskwie i Kałudze sieć doświadczalnych placówek dydaktyczno-wychowawczych. Wypracowywano w nich

⁵ Por. *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, dz. cyt., s. 342-355.

skuteczne metody nauczania i wychowania, wykorzystując do tego walory samoobsługowej pracy fizycznej i samorządności młodzieży oraz różne formy integracji pracy szkoły ze środowiskiem lokalnym, w jakim żyją dzieci. Wyniki osiągnięte w tej pracy interesowały przodujących wychowawców radzieckich oraz pedagogów zagranicznych odwiedzających ośrodki prowadzone przez S. Szackiego (odwiedził je również J. Dewey). Inni dowiadywali się o nich z jego pism pedagogicznych.

Twórcą najbardziej dojrzałej, być może i nieco skrajnej, rosyjskiej odmiany szkoły pracy zwanej „politechniczną szkołą pracy przemysłowej” był Paweł Błoński (1884-1941), urodzony i wychowany w Kijowie. W młodości kierownik małej szkoły kolejowej i obserwator drobnych eksperymentów dydaktycznych dokonywanych przez nauczycieli przedmiotów zawodowych, w latach następnych profesor pedagogiki na uniwersytecie moskiewskim. Wczesne doświadczenia nauczycielskie, obserwacja pracy innych nauczycieli, praktyka wyniesiona z wdrażania reformy szkolnej po zwycięstwie rewolucji doprowadziły P. Błońskiego do opracowania i wydania książki *Trudowaja szkoła* (Moskwa 1919)⁶. W sowieckiej Rosji książka stała się wydarzeniem na rynku wydawniczym. Wzbudziła duże zainteresowanie i to nie tylko u najlepszych nauczycieli (podobno czytał ją również W.I. Lenin). Dzięki tłumaczeniom na języki obce zawarta w niej idea politechnicznej szkoły przemysłowej została spopularyzowana w innych krajach.

P. Błoński, wychodząc z założenia, że „(...) tylko praca w przemyśle (maszynowym) może być źródłem intensywnego i wszechstronnego kształcenia (...)”⁷, zaproponował stopniowe włączanie dzieci i młodzieży do produkcji w różnych gałęziach wytwórczości. Przez to najlepiej wielodziałowy zakład produkcyjny stał się dla P. Błońskiego terenem wszechstronnego rozwoju dziecięcej i młodzieżowej wspólnoty („kooperatywy”). Uczniowie zaangażowani (po wstępnym przyuczeniu) w przemysłową (a – nie jak proponował G. Kerschensteiner – rzemieślniczą) pracę wytwórczą poznawać będą: narzędzia stosowane w pracy, proces technologiczny (metody pracy produkcyjnej), wdrożą się w dyscyplinę oraz poznają relacje społeczne towarzyszące (uspołecznienie) procesom pracy. Pracując w ten sposób (na kilku wydziałach

⁶ Por. P. Błoński, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław 1969, s. 3-234.

⁷ Tamże, s. 7.

w skali np. roku), uczniowie osiągać mieli wszechstronne wykształcenie, wyrobienie wspólnotowe i doprowadzić się do zrozumienia „(...) filozofii techniki przemysłowej (...)”. Tak pojęta praca przemysłowa – zdaniem P. Błońskiego – jest

najznakomitszym nauczycielem wyrostka i młodzieńca w jego jednolitym wykształceniu politechnicznym, intelektualnym, filozoficznym (...) ⁸.

Organizacyjnie „szkoła pracy” P. Błońskiego realizowana była (w jej wersji dojrzałej) przez dwie formy zajęć: pracę produkcyjną w przedsiębiorstwach przemysłowych i uzupełniającą ją zajęcia „klubowe” (realizowane najczęściej w porze popołudniowej). Treścią tych ostatnich było z reguły oddziaływanie propagandowo-ideologiczne na dzieci i młodzież oraz kreatywne zajęcia artystyczne i sportowe.

Należy też zaznaczyć, że P. Błoński, tworząc koncepcję politechnicznej szkoły pracy przemysłowej, wyraźnie odcinał się od manualizmu G. Kerschensteinera. Uznał, że ręczna praca rzemieślnicza traci na znaczeniu i zostaje wypierana przez pracę w warunkach przemysłu maszynowego. Stwierdził, że właściwą szkołą jest nie warsztat rzemieślniczy, a fabryka, zakład produkcyjny. Ona jest skarbnicą wiedzy o technice, technologii i społeczeństwie i z niej należy czerpać obficie. Ta różnica w preferencjach dla rodzaju pracy to przykład odmienności w koncepcji „szkoły pracy” spowodowanej odmiennościami antropologicznymi i ideologicznymi oraz społeczno-gospodarczymi krajów, gdzie „szkołę pracy” wdrożono. Mimo że politechniczna szkoła pracy przemysłowej P. Błońskiego uznana została przez część pedagogów rosyjskich za najdoskonalszą (głównie w miastach przemysłowych), jej wdrażanie w Rosji napotykało spore bariery wynikające między innymi z wymogów efektywności produkcji przemysłowej w porewolucyjnym i zniszczonym przez wojnę wewnętrzną kraju.

Zbliżony do P. Błońskiego system wykorzystania pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży zaprezentował w sowieckiej Rosji Antoni Makarenko (1888-1939). Niewątpliwy talent wychowawczy tego Ukraińca, początkowo nauczyciela niższej szkoły zawodowej, ujawnił się w pracy z nieletnimi przestępcami

⁸ Tamże, s. 8.

oraz moralnie zaniedbaną młodzieżą bezdomną, której w rewolucyjnej Rosji było prawie 2,5 miliona. Organizował z niej „kolonie” („komuny”) pracy, osiągając dobre wyniki reedukacyjne i resocjalizacyjne. Były to Komuna Pracy im. M. Gorkiego w Trybach koło Połtawy (1921-1926) i Kuriażu (1926-1927) pod Charkowem (1920-1927) oraz Komuna im. F. Dzierżyńskiego w Charkowie (1927-1935). Organizację i pracę tych instytucji A. Makarenko scharakteryzował w niewątpliwie oryginalnych (pisanych pod „okiem” M. Gorkiego) powieściach: *Poemat pedagogiczny* i *Chorągwie na wieżach* oraz zbiorze odczytów pedagogicznych pt. *Wychowanie w rodzinie*. W wymienionych instytucjach realizował wychowanie młodocianych w toku pracy produkcyjnej na roli, zaś w Komunie im. F. Dzierżyńskiego w toku pracy młodocianych w fabryce (m.in. na obrabiarkach). Wychowankowie tego ostatniego zakładu edukowali się przez projektowanie pracy, jej przydział i realizację, współpracę z innymi pracującymi, troskę o jakość wyrobu.

Dzień wychowanka w kolonii im. F. Dzierżyńskiego podzielony był na dwie czterogodzinne części. Pierwsza – poświęcona pracy zespołowej w fabryce, a druga – wychowaniu przez narady produkcyjne, zajęcia teoretyczne, w czasie których – podobnie jak w szkole P. Błońskiego – wychowanek uzupełniał i podsumowywał posiadaną wiedzę. W tej drugiej części wychowankowie organizowali też wspólne wycieczki i zbiorowe zajęcia artystyczne (np. śpiew). A. Makarenko pisał:

Dzisiaj nie wyobrażam sobie wychowania komunardów przez pracę inaczej niż w warunkach produkcji przemysłowej (...). Praca, której celem nie jest wytwarzanie wartości, nie stanowi pozytywnego elementu wychowania⁹.

Stwierdzenie to dotyczy także produkcji rolniczej.

Dzisiaj, po latach, trudno zgodzić się z tym stanowiskiem. Obecnie mamy do czynienia, w wielu krajach, z ustawowym zakazem pracy dzieci, stoimy przed konkretnymi wymaganiami kwalifikacyjnymi wobec osób podejmujących pracę. Przedmiotem niemal powszechnej dyskusji staje się spór o wynagradzanie uczących się za pracę. Niezależnie od tego przyznać trzeba, że pomysł zamiany nauczania szkolnego na kształcenie w toku

⁹ Stanowisko Antoniego Makarenki, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, dz. cyt., s. 358.

pracy fabrycznej jest dla pedagogów nadal niezwykle inspirujący i godny dalszego zastanawiania się.

Refleksje i pomysły na temat prób wykorzystania pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży w XX-wiecznej Europie można snuć dalej, wskazując chronologicznie w tym zakresie na: metodę Marii Montessori (Włochy), metodę ośrodków zainteresowań Owidiusza Decroly'ego (Belgia), metodę projektów Williama. H. Kilpatricka (USA), metodę planu daltońskiego Heleny Parkhurst (USA), system Winnetki Carltona D. Washburne'a (USA), wychowanie funkcjonalne Edwarda Claparede'a (Szwajcaria), szkołę technik Celestyna Freneta (Francja), a także skauting w opracowaniu Roberta Baden-Powella (Anglia). Eksperymenty te zostały na ogół szczegółowo opisane w polskiej literaturze naukowej, w związku z tym zrezygnujemy z ich¹⁰ omawiania.

W systemach tych wprawdzie nie stosowano (tak rygorystycznie) pracy produkcyjnej jako środka wychowania, preferowano natomiast różne (w tym i spontaniczne) formy aktywności i zajęć (głównie samoobsługowych i samorządowych) dzieci oraz młodzieży zgodne z ich zainteresowaniami i potrzebami rozwojowymi oraz możliwościami wykonawczymi. Przez tak wyzwalaną aktywność dzieci i młodzieży zmierzano do ich pełnego rozwoju fizycznego, intelektualnego, moralnego i społecznego (w tym obywatelskiego).

Spory jest także wkład polskich działaczy oświatowych i instytucji edukacyjno-wychowawczych w wykorzystanie pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży. Początek daje im już Jadwiga Dziubińska (1874-1937), zasłużona działaczka społeczno-oświatowa, urodzona i wykształcona w Warszawie (pensja H. Czarnockiej, „Uniwersytet Latający”), która, zgodnie z hasłami pozytywizmu, przeniósł się do pracy oświatowej na wieś. Po okresie doświadczeń zorganizowała w 1904 roku w Krużynku (przy tamtejszej farmie) na Kujawach internatową szkołę dla dziewcząt (pierwszą tego typu w Królestwie Polskim). Dziewczęta w ciągu dnia zajmowały się tam gospodarstwem, ucząc się prac domowych, rolnictwa, ogrodnictwa i warzywnictwa. Wieczory wykorzystywane były do intensywnej pracy wychowawczej o treści patriotycznej, samopomocowej i kulturalnej. Ta praca uczyniła

¹⁰ Por. *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*, red. W. Okoń, Warszawa 1964.

Kruszynek jednym z ośrodków budzącego się ruchu ludowego w Królestwie, a J. Dziubińską wykreowała na jednego z pionierów ruchu uniwersytetów ludowych w naszym kraju.

Prawie na ten sam czas przypadły życie i działalność edukacyjna innego warszawskiego działacza oświatowego, Władysława Przanowskiego (1880-1937) – głównego przedstawiciela polskiego systemu wychowania technicznego, wzorowanego na skandynawskim slöjdzie. Wykształcony na Politechnice Lwowskiej, w 1913 roku na blisko 20 lat objął kierownictwo prywatnej szkoły rzemieślniczej im. Karola Szlenkiera w Warszawie, gdzie równocześnie uczył geometrii i rysunku technicznego. Szkołę przeorganizował w nowoczesny (7-klasowy) zakład edukacyjny: opracował nowy program nauczania, przeniósł do nowego gmachu, rozbudował warsztaty i pracownie szkolne. Stworzył w niej samorząd uczniowski „(...) będący jednym z pierwszych w Polsce w szkole powszechnej (...)”¹¹. Uczniowie wymienionej szkoły, pracując pod kierunkiem W. Przanowskiego, zaprojektowali i wybudowali most na rzece Mieni w Wiązownie koło Warszawy.

W. Przanowski był także inicjatorem i realizatorem wprowadzenia do programów szkół powszechnych i niższych klas szkół średnich przedmiotu roboty ręczne (1915 r.). Powołał również (popołudniowe) roczne kursy przygotowujące nauczycieli nowego przedmiotu, z chwilą odzyskania przez Polskę niepodległości – upaństwowione i przekształcone (1923 r.) w Państwowy Instytut Robót Ręcznych. Wykształcono w nim ponad 1500 nauczycieli pracy ręcznej, społeczników i entuzjastów o dużej wiedzy fachowej, organizatorów i kierowników wielu pracowni zajęć praktycznych w polskich szkołach, i to nie tylko lat międzywojennych. Zaangażowany w ruch nauczycieli robót ręcznych organizował ich zjazdy połączone z ogólnopolskimi wystawami prac uczniowskich.

Teoretyczną koncepcję polskiej szkoły pracy najpełniej opracował Henryk Rowid (1877-1944), wychowanek seminarium nauczycielskiego w Rzeszowie, doktor filozofii Uniwersytetu Jagiellońskiego i uczeń Wilhelma Wundta, działacz galicyjskiego Krajowego Związku Nauczycieli Ludowych. Od 1928 roku dyrektor Pedagogium w Krakowie (z własną szkołą ćwiczeń, w której wdrażał różne nowości organizacyjne i metodyczne), zwanego

¹¹ S. Konarski, *Przanowski Władysław*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. XXVIII, Wrocław 1985, s. 642-644.

potocznie „Kursami Dawida”, redaktor wielu pism pedagogicznych i autor kilku książek z pedagogiki i psychologii. Jednym z podstawowych jego dzieł jest *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły* (1926). Dzieło miało w latach międzywojennych dwa następne wydania (1929 i 1931). Po II wojnie światowej wydano je czwarty raz z przedmową Bogdana Suchodolskiego¹². Praca ta traktuje o podstawach teoretycznych i sposobach realizacji „szkoły pracy” określonej przez Henryka Rowida jako „szkoła twórcza” lub „nowa szkoła”. Istotą jej jest traktowanie dziecka jako podmiotu wychowania, oparcie nauczania na zainteresowaniach ucznia, na wzajemnym zaufaniu nauczyciela oraz ucznia i co się z tym wiąże – na aktywnej, zarówno fizycznej, jak i umysłowej, działalności ucznia.

W szkole tej miała panować idea kooperacji, współdziałania i solidarności. W niej uczniowie, pracując pod kierunkiem nauczyciela (najczęściej w małych grupach), mieli planować i realizować różne działania. Owe działania to zajęcia w pracowniach przedmiotowych i warsztatach szkolnych, różne prace w samorządzie uczniowskim, sklepiku szkolnym, szkolnej kasie samopomocowej; organizowanie i realizacja zajęć czasu wolnego, czytelnictwo książek i prasy, praca w szkolnych sekcjach porządkowych, dekoracyjnych, teatralnych, krajoznawstwo itp. Przez takie działania szkoła twórcza wyzwala energię psychofizyczną dzieci, umożliwia im „wyrażenie” się w różnej postaci, prowadzi dziecko do doskonałości przez wyzwolenie wysiłku skierowanego na osiągnięcie samodzielności. Działając w ten sposób, szkoła ta zastępuje receptywnym produkcyjnością zarówno w toku zajęć fizycznych, jak i pracy umysłowej. Jak pisał H. Rowid – w niej wre praca radosnych dzieci.

Tak rozumiana i w ten sposób sformułowana „szkoła twórcza” H. Rowida była (mimo eklektyzmu, który zarzucano jej autorowi) skierowana przeciwko szkole tradycyjnej i przestarzałym, zakorzenionym u nas, systemom nauczania i wychowania. Stanowiła przemyślaną i – jak się wydaje – najbardziej dojrzałą próbę stworzenia nowego typu szkoły w polskiej pedagogice lat międzywojennych¹³.

¹² Por. H. Rowid, *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Warszawa 1958.

¹³ Por. W. Bieńkowski, *Rowid Henryk* (pierwotnie: Naftali Herz Kanarek), w: *Polski słownik biograficzny*, t. XXXII, Wrocław 1990, s. 338-341.

Oryginalny system wykorzystania pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży wypracowało polskie harcerstwo. Rozwijane i stale doskonalone w naszym kraju od 1911 roku, już w latach międzywojennych (eksperymenty A. Kamińskiego w Nierodzimiu i Mikołowie) wypracowało skuteczne sposoby wychowania młodzieży przez pracę: zabawy zuchów polegające na naśladowaniu wykonawców różnych zawodów, ludzi i sytuacji pracowniczych, zaś w przypadku harcerzy starszych (skautów) przez udział w pracach porządkowych, zajęciach ratowniczych, organizowaniu imprez artystycznych itp. Także w stopniowo doskonalonym od II wojny światowej systemie wychowawczym harcerstwa polskiego nie zapomniano o pracy. Stała się ona ważnym elementem szeroko pojętej metody harcerskiej. Jej celem jest wyzwolenie dziecięcej i młodzieżowej twórczości przez wykonywanie prac samoobsługowych, realizowanie czynności porządkowych, intensyfikacja wysiłku nad własnym rozwojem i służeniem bliźnim. Dzisiaj na co dzień coraz częściej dostrzegamy angażowanie się starszych harcerzy (członków drużyn starszoharcerskich) w prace porządkowe, opiekę nad miejscami pamięci narodowej (pomniki, groby), niesienie pomocy osobom starszym, ratownictwo medyczne (harcerskie służby maltańskie w czasie imprez masowych) i inne.

W czasach Polski Ludowej także w szkołach ogólnokształcących (podstawowych i średnich) nie zapomniano o formowaniu osobowości uczniów przez wykorzystanie pracy. Służyła temu koncepcja wychowania politechnicznego, którego celem było zapoznanie dzieci i młodzieży z podstawowymi zjawiskami technicznymi, technologicznymi i organizacyjnymi najważniejszych (dla kraju) działów gospodarki narodowej. Cele te realizowano głównie poprzez nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych (przeważnie fizyki, biologii i chemii), kursy w pracowniach politechnicznych i ogródkach szkolnych w ramach zajęć pozalekcyjnych, a także w pracowniach technicznych (na ogół bardzo dobrze wyposażonych w sprzęt i pomoce naukowe) instytucji pozaszkolnych (zwłaszcza pałaców młodzieży i młodzieżowych domów kultury). Uczniowie wykonywali w nich rozmaite prace imitujące procesy produkcyjne, przyspieszali swój rozwój społeczny i przygotowywali się do wyboru przyszłego zawodu (szkoły zawodowej). Wychowaniu temu służyły także wycieczki do zakładów pracy oraz wykonywanie określonych prac społecznych przez uczniów (obowiązkowo w towarzystwie nauczycieli). Sprawdzoną formą wychowania

przez pracę była działalność samorządu szkolnego, a także spółdzielczość (sklepik) dziecięca i młodzieżowa.

Analizując wykorzystanie pracy do stymulowania rozwoju dzieci i młodzieży, nie można też w warunkach naszego kraju nie dostrzec roli specjalnie do tego powołanych organizacji młodzieżowych. Przykładem są tu powstałe w 1958 roku Ochotnicze Hufce Pracy¹⁴. Już w 10 lat od ich powstania liczyły ponad 700 tysięcy junaków, głównie młodocianych z miast i wsi, pozbawionych – z różnych powodów – możliwości kontynuowania (stacjonarnej) nauki. Celem OHP było wychowanie (zgodne z ideologią tamtych lat) junaków przez pracę, realizowaną z reguły na „sztandarowych” budowlach tamtego okresu (np. Huta „Katowice”, osiedle mieszkaniowe Nowa Huta) oraz nauczanie (szkoły wieczorowe i zaoczne, kursy) – głównie w zawodach deficytowych. Zmiana polityczna z 1989 roku, a następnie restrukturyzacja gospodarki spowodowały całkowite przeorganizowanie struktury działalności tej organizacji.

Wspomniane zmiany polityczne i restrukturyzacja życia społecznego w naszym kraju przyczyniły się do zdynamizowania, szczególnie pod koniec XX i na początku XXI wieku, wolontariatu¹⁵. Polega on na pomaganiu, także przez młodzież, tym, którzy pomocy potrzebują. Wyrasta z rozbudzonej u wolontariuszy potrzeby czynienia dobra oraz radości, jaką ta działalność daje. Korzenie jego tkwią także we wrażliwości moralnej wolontariuszy, a niekiedy i kreowaniu przeciwwagi doświadczonego kiedyś zła.

Wśród polskich wolontariuszy dominują ludzie młodzi. W ich przypadku wolontariat najczęściej sprowadza się do pracy opiekuńczej nad dziećmi niepełnosprawnymi i zaniedbanymi, pomocy ludziom chorym i w wieku podeszłym, zbierania środków finansowych na cele społeczne i materialnych na pomoc charytatywną, posługi kościelnej, organizowania lokalnych imprez kulturalnych, ratownictwa i wsparcia w nagłych wypadkach, redagowania i dystrybucji pism regionalnych i lokalnych, pomocy w nauce potrzebującym (także np. w poznaniu techniki komputerowej przez seniorów) i wiele innych.

Warto nadal podejmować działania wolontariackie, bowiem wynoszone z nich korzyści rozwojowe są duże. Wolontariusze

¹⁴ Por. S. Lewandowski, *Ochotnicze Hufce Pracy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 749-759.

¹⁵ Por. A. Piasecka, *Poradnictwo wolontariackie*, Toruń 2014.

w toku swojej działalności uczą się pracy społecznej, zdobywają doświadczenie konieczne do wykonywania w przyszłości podobnej pracy. Działalność ta sprzyja też kształtowaniu ich zainteresowań i zamiłowań, zdolności organizacyjnych, uczy rozumienia innych ludzi i ułatwia nawiązanie współpracy z nimi. Nadto, wolontariat dla jego pasjonatów jest okazją do samodzielnego zmieniania świata na lepszy, szansą „pracy u podstaw”, umożliwiającej modyfikację rzeczywistości, którą często kontestują młodzi ludzie. Praca wolontariacka rodzi też u wolontariuszy określone potrzeby edukacyjne i motywuje ich nie tylko do głębszego poznania jej specyfiki, ale i do poszukiwania możliwości oraz strategii jej doskonalenia.

BIBLIOGRAFIA

- Bieńkowski W., *Rowid Henryk* (pierwotnie: Naftali Herz Kanarek), w: *Polski słownik biograficzny*, t. XXXII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1990.
- Błoński P., *Pisma pedagogiczne*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1969.
- Kerschensteiner G., *Pojęcie szkoły pracy*, przedruk: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, wyd. II, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Konarski S., *Przanowski Władysław*, w: *Polski słownik biograficzny*, t. XXVIII, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1985..
- Lewandowski S., *Ochotnicze Hufce Pracy*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Michalak J.M., *Obowiązek szkolny*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Piasecka A., *Poradnictwo wolontariackie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Rowid H., *Szkoła twórcza. Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia nowej szkoły*, Książka i Wiedza, Warszawa 1958.
- Stanowisko Antoniego Makarenki*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, wyd. II, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Stanowisko i poglądy pedagogiczne Johna Deweya*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, wyd. II, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Szacki S., *Moja pedagogiczna droga*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, red. S. Wołoszyn, t. III, księga pierwsza, wyd. II, Dom Wydawniczy Strzelec, Kielce 1998.
- Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1960*, red. W. Okoń, Nasza Księgarnia, Warszawa 1964.