

ROLA „SZKOŁY PRACY“ W KSZTAŁCENIU TECHNICZNYM

NOGA Henryk – KIEŁBASA Marzena, PL

Resumé

Obecność edukacji technicznej w programach nauczania pozwala na zapoznanie się uczniów z nowoczesnymi wytworami techniki, daje usystematyzowane podstawy wiedzy technicznej a także wpływa na świadomy wybór dalszego profilu kształcenia. Inicjatywy pełne troski i niepokoju o perspektywy edukacji technicznej winny uwzględniać także jego uwarunkowania historyczne.¹

Poniżej zasygnalizowano zagadnienia „szkoły pracy”, jej uwarunkowania historyczne i podstawy teoretyczne.

Key words: szkoła pracy, dydaktyka, historyczne uwarunkowania edukacji technicznej.

THE ROLE OF ‘SCHOOL OF WORK’ IN TECHNICAL EDUCATION

Abstract

Technical education seems to be of marginal significance when discussing the phenomenon of the educational evolution in Poland, which may cause certain anxiety. The presence of technical education in teaching programs is highly desirable as it can not only let pupils get familiar with modern technological achievements but can also help to systematize the basics of knowledge of technology and can influence conscious choice of a further education path. The initiative taken to bring technical education to schools should include its historical conditioning too.

The work below is an attempt to present the main principles of ‘school of work’, its historical conditioning and theory.

Key words: School of work, didactics of technology, history of technological education.

Introduction

„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. G. Kerschensteiner nie traktował 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 ówczynie oparte na klasycznej literaturze, historii i języku ojczystym. Kerschensteiner

¹ H. Noga, Wybrane aspekty edukacji informatycznej dzieci i młodzieży [w:] W. Walat, Technika, informatyka, edukacja, Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej, Rzeszów 2006, s.111-116.
W. Furmanek, Konieczność powszechnej i obowiązkowej edukacji technicznej w polskim modelu oświaty, [w:] Z. Dziarski, M. R. Gogolina (red.), Perspektywa kształcenia technicznego w polskim systemie edukacji, Bydgoszcz 2006, s.33-48.

uważał, że prace ręczne są tam zbędne. Według niego głównym 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.

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 jakiegoś 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”.²

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.”³ 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 sprzyjać rozwojowi inicjatywy i samodzielności uczniów⁴. Materiał nauczania miał uwzględniać stopniowe zaznajamianie uczniów z historią wytwarzania narzędzi aż do czasów współczesnych. System Deweya 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”.⁵

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

² W. Furmanek, A. Piecuch., W. Walat (red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej*, Rzeszów 2005, s. 44.

³ W. Bocker, J. Kuś, *Praca-technika w szkołach podstawowych specjalnych*, Warszawa 1985, s.19.

⁴ K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1967, s.81.

⁵ W. Okoń, (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, Warszawa 1977, s. 12-13.

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.

W okresie popularności koncepcji pedagogicznych Deweya i Kerschensteinera wśród polskich pedagogów również można zauważyć pewne nowe propozycje (praktyczne i teoretyczne) w kwestii wychowania przez pracę. Jan Władysław Dawid 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 się).⁶ 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 uważa, 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 nazywa „szkołą twórczą”. Zaslugą 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 dla poznania materialnego środowiska.⁷

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”. Przodował 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 te idee.

Conclusion

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”.

⁶ R. Janas, *Dydaktyka Techniki z ćwiczeniami*, Warszawa 1988, s. 5.

Używanie różnych przymiotników tłumaczono najczęściej nieadekwatnością terminu „szkoła pracy”. W rzeczywistości chodziło o zaakcentowanie poszczególnych cech propagowanego systemu wychowawczego i dydaktycznego.⁸

Bibliography

1. BROCKER W., KUŚ J., *Praca-technika w szkołach podstawowych specjalnych*, Warszawa 1985.
2. CHMAJ L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962.
3. FURMANEK W., *Konieczność powszechnej i obowiązkowej edukacji technicznej w polskim modelu oświaty*, [w:] Dziarski Z., Gogolina M. R. (red.), *Perspektywa kształcenia technicznego w polskim systemie edukacji*, Bydgoszcz 2006.
4. FURMANEK W., PIECUCH A., WALAT W.(red.), *Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej*, Rzeszów 2005.
5. JANAS R., *Dydaktyka Techniki z ćwiczeniami*, Warszawa 1988.
6. ŁUBNIWSKI W., *Błoński i jego szkoła pracy*, Warszawa 1967.
7. NOGA H., *Wybrane aspekty edukacji informatycznej dzieci i młodzieży* [w:] W. Walat, *Technika, informatyka, edukacja, Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej*, Rzeszów 2006.
8. OKOŃ W., (red.), *Szkoły eksperymentalne w świecie 1900-1975*, Warszawa 1977.
9. SOBCZYK W., BIEDRAWA A., Noga H.: *Edukacja techniczno-informatyczna w opinii uczniów*, w: *Mezinárodní vědecká konference Clovek – Dejiny – Hodnoty III*, VSB Ostrava 2006.
10. SOŚNICKI K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX w.*, Warszawa 1967.
11. VARGOVÁ M., DEPEŠOVÁ J., *Poznámky k niektorým pojmom technickej terminológie*. In: *Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Zborník. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2000.

Assessed by: dr hab. Wiktoria Sobczyk, prof. nadzw.

Contact Address:

Henryk Noga, dr hab. prof. nadzw.
Instytut Techniki
Uniwersytet Pedagogiczny
ul. Podchorążych 2, 30 – 084 Kraków
e-mail: senoga@cyf-kr.edu.pl

Marzena Kielbasa, mgr
Instytut Pedagogiczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
Ul. Chruślicka 6, 33-300 Nowy Sącz PL
e-mail: mkielbasa@onet

⁸M. VARGOVÁ, J. DEPEŠOVÁ, *Poznámky k niektorým pojmom technickej terminológie*. In: *Vplyv technickej výchovy na rozvoj osobnosti žiaka*. Zborník. 1. vyd. Nitra: PF UKF, 2000. 107-110 s. ISBN 80-8050-459-8.