

Iwona Mandrzejewska-Smól

Wychowanie przez pracę: wspólny przedmiot zainteresowań teorii wychowania i pedagogiki pracy

Wychowanie przez pracę to kategoria, która stanowi potwierdzenie, jak silny związek łączy pedagogikę pracy z teorią wychowania. Ogólnie rzecz ujmując, teoria wychowania jest dyscypliną pedagogiczną zajmującą się celami wychowania oraz środkami i sposobami realizacji tych celów. Innymi słowy, teoria wychowania koncentruje swoją uwagę wokół problematyki różnych aspektów wychowania człowieka. Na gruncie tej dyscypliny naukowej istnieje wiele teorii naukowych, których przedmiotem szczegółowych analiz jest wychowanie. Pedagogikę pracy interesuje głównie teoria wychowania zawodowego i teoria wychowania przez pracę. Ten drugi aspekt ma związek z preferowanym przez teoretyków pedagogiki pracy ideałem wychowania wyrażonym relacją: człowiek – obywatel – pracownik.

Ten istotny związek obu omawianych dyscyplin wyraża się również w funkcjach i zadaniach teorii wychowania, które można przenieść na grunt pedagogiki pracy, zwłaszcza w kontekście szeroko rozumianego wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy. Pomimo iż funkcje te i zadania nie są przez pedagogów jednoznacznie rozumiane, co stwarza możliwość konstruowania różnych w swojej istocie i treści możliwości, to stanowisko Józefa Górniewicza [1996] wydaje się najbardziej odpowiednie. Tak więc, powołując się na zdanie tego autora, teoria wychowania opisuje i wyjaśnia badane zjawiska (rzeczywistość wychowawczą – poszczególne elementy struktury procesu wychowania), a zatem pełni funkcję deskryptywną i diagnostyczną; poddaje owe zjawiska ocenie z punktu widzenia wartości społecznie akceptowanych – spełnia więc funkcję oceniającą, ewaluatywną; prognozuje kierunki rozwoju rzeczywistości i na ich podstawie konstruuje projekty działań edukacyjnych, co wskazuje na funkcję prognostyczną i projektującą.

Na gruncie pedagogiki pracy wychowanie przez pracę rozumiane jest jako zamierzony i celowo zorganizowany rodzaj działalności wychowawczej, którego cechą szczególną stanowi wykorzystywanie roli pracy w procesach oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości [Szajek. 1982. s. 10]. Cechą szczególną tej działalności stanowi fakt, że w procesie tym istotna rola przypada pracy, a ściślej celowym czynnościom jednostki bądź zespołów, w wyniku których powstają wytwory, pełnione są usługi lub też dokonuje się proces badawczy i twórczy.

Problematyka wychowania przez pracę aktualna jest w każdym okresie życia człowieka, dlatego też rozpatruje się ją w różnych okresach rozwoju i środowiskach życia jednostki. Prawidłowo zorganizowany proces wychowania przez pracę rozpoczyna się w rodzinie i to bardzo wcześnie, następnie kontynuowany jest: w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, w szkole ogólnokształcącej (podstawowej, gimnazjalnej oraz licealnej), w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w organizacjach młodzieżowych, w okresie kształcenia zawodowego, w okresie studiów wyższych, jak i również w okresie aktywności zawodowej człowieka. W każdym z wymienionych środowisk realizowane są podstawowe zadania wychowania przez pracę, do których zalicza się:

- doprowadzenie dzieci i młodzieży, jak i dorosłych do zdobycia podstaw wiedzy o pracy człowieka, rozumienie roli pracy oraz do przekonania, że praca stanowi nieodłączną właściwość, potrzebę i konieczność w życiu każdego człowieka;
- włączanie dzieci i młodzieży w nurt codziennej pracy i kształtowanie w ten sposób podstawowych umiejętności pracy (szczególnie umiejętności praktycznych), właściwej motywacji do uczestniczenia w każdej pracy społecznie użytecznej, odpowiedniego stosunku do pracy i jej wytworów;
- kształtowanie cech charakterologicznych jednostki, do których należą m.in.: pracowitość, dokładność, systematyczność, odpowiedzialność, rzetelność i innych, warunkujących zbliżanie jednostki do wzoru wyznaczonego relacją: człowiek – obywatel – pracownik;
- kształtowanie kultury pracy, będącej składnikiem ogólnej kultury współczesnego człowieka i odpowiadającej wymaganiom naszej cywilizacji [Wiatrowski. 2005. s. 135-136].

Zdaniem Tadeusza Nowackiego, główną zasadą wychowania przez pracę powinno być „włączanie dzieci od najmłodszych lat w powszechny, społeczny proces pracy, do przygotowania obywatela-pracownika, umiejącego współdziałać w codziennym stwarzaniu życia kulturalnego” [1980, s. 311]. Realizacja określonych w ten sposób zadań zależy od wielu czynników. Przede wszystkim od nauczyciela-wychowawcy, który organizuje pracę dzieci i młodzieży, ale i również od systemu motywacyjnego pracujących.

Powyższe rozważania wskazują na to, że problematyka wychowania przez pracę stanowi ważny obszar działań w zakresie pedagogiki pracy, realizujący w dużej mierze cel główny, jakim jest wyposażanie jednostki już od najmłodszych lat w wiedzę zawodoznawczą, niezbędną przy podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej. Jako że proces wychowania przez pracę, rozpoczynając się już od najmłodszych lat i będąc aktualnym w każdym okresie życia człowieka, pozwala przede wszystkim na zdobycie przez jednostkę podstaw wiedzy o pracy człowieka, kształtuje podstawowe umiejętności pracy, odpowiedni do niej stosunek oraz właściwą motywację do uczestniczenia w niej, spełnia tym samym istotną rolę w rozumieniu i prowadzeniu działalności zawodoznawczej.

Pomimo iż wychowanie przez pracę, obok rozwoju zawodowego człowieka, stanowi ideę przewodnią pedagogiki pracy, w ostatnich latach pojawiło się wśród teoretyków wiele wątpliwości co do jego aktualności. Pojawiają się pytania, czy wychowanie przez pracę jest problemem wciąż aktualnym? [Podoska-Filipowicz, 2003]. Pojawiają się również tezy, że kategoria ta po roku 1989 zmieniła swój charakter, i że jest odbierana jako swoisty instrument służący celom moralno-ideowym i uspołecznianiu uczniów, dlatego też większy nacisk powinien być zwrócony na edukację przez pracę, która daje możliwości nie tyle adaptacyjne wychowania przez pracę, ale emancypacyjną edukację. Podkreśla się w tym przypadku potrzebę przygotowania przyszłych pracowników do funkcjonowania w rzeczywistości, która zmienia się w oszałamiającym tempie, z uwagi na zmiany nie tylko w systemie gospodarowania, ale również w związku z powstaniem nowych zagrożeń, powiązanych głównie ze sferą wartości pracy.

Koncepcja „edukacji przez pracę” może wydawać się ciekawa, ale z drugiej strony edukacja to pojęcie w pedagogice o najwyższym stopniu ogólności i niejednorodności. Dopiero kolejne ogólne pojęcia, jak wychowanie i kształcenie, ową niejednorodność stopniowo redukują. W przypadku wychowania polega to na tym, że pojęcie to stanowi

tę część praktyki edukacyjnej, która dotyczy oddziaływań świadomych, celowych, zmierzających do zmian rozwojowych człowieka, dotyczących funkcjonowania jego osobowości.

Zamysł edukacji emancypacyjnej, wchodzącej w nurt paradygmatu pedagogiki emancypacyjnej, zasadzającej się na krytycznym, a nawet negatywnym stosunku do normatywnego podejścia obowiązującego w pedagogice tradycyjnej budzi uzasadnione wątpliwości. W tym aspekcie bowiem istotą wychowania, nauczania i teorii pedagogicznej jest wyzwolenie, które obejmuje określoną osobę, jej umysłowość, jak i związaną z nią sferę zachowań społecznych. Celem pedagogiki emancypacyjnej w wymiarze jednostkowym nie jest osiągnięcie dojrzałości rozumianej jako opanowanie zaplanowanego repertuaru właściwej wiedzy i dobrego zachowania. Jej założeniem jest przekonanie, że uzmysłowienie sobie ograniczeń pozwoli jednostce na lepsze ukierunkowanie i wykorzystanie własnego potencjału. Ponadto uświadomienie sobie przez jednostkę narzucanych społecznie i rządzących nią wyobrażeń, sposobów myślenia i postępowania daje jej możliwość oddziaływania na nie w sposób krytyczny. Należy tu dodać, że postulatem pedagogiki emancypacyjnej, zdaniem jej zwolenników, jest przewyciężanie metodologicznej słabości nauk o wychowaniu, opierających się na zbyt wąskiej hermeneutyce i nadmiernym uogólnianiu wniosków z badań doświadczalnych [por. Zielińska-Kostyflo. 2004. s. 394].

Naczelną wartością w kontekście tego paradygmatu jest „możliwość bycia podmiotem własnego działania, możliwość posługiwania się własnym rozumem, własną wolą, czy – ujmując to jeszcze inaczej – możliwość mówienia i działania we własnym imieniu, według zaakceptowanych przez siebie zasad moralnych lub wartości uniwersalnych” [Kwieciński, 2000. s. 16-17].

Konsekwencją przyjęcia perspektywy emancypacyjnej jest brak pewności absolutnej, brak ostatecznego autorytetu w jakiegokolwiek sprawie, jest zdanie się na dialog i własną dojrzałość i świadomość. Te określenia budzą wątpliwość, dotyczącą odniesień założeń paradygmatu emancypacyjnego do realizacji zadań edukacji przez pracę wśród dzieci i młodzieży na etapie nauki w szkole, a zwłaszcza w środowisku rodzinnym, przedszkolu czy wczesnych klasach szkoły podstawowej. Wątpliwość szczególnie budzi zwłaszcza aspekt odwoływania się do własnej dojrzałości i świadomości. Wiadomo bowiem, że młodzież i dzieci na tym etapie rozwoju nie posiadają jeszcze wystarczającej wiedzy o świecie. Mają również trudności w dokonaniu obiektywnej samooceny. A jeżeli jeszcze dodamy założenie, że emancypacja to

proces ciągły oraz twórczy i nie wiemy, dokąd nas zaprowadzi – możemy wyrazić jedynie niepokój o efekty wychowania, czy szerzej rozumianej edukacji przez pracę, realizowanej w tym paradygmacie. Osobiście jestem zwolenniczką możliwości adaptacyjnych wychowania przez pracę, które może nie są idealnym rozwiązaniem, ale stanowią jednoznacznie określony sposób oddziaływania na jednostkę i dokonywania zmian w jej osobowości za pomocą pracy. Tym bardziej, że nie istnieją żadne przesłanki do naruszania podstawowej idei wychowania emancypacyjnego, jaką jest podmiotowość wychowanka, podczas realizacji tego procesu. Należy tu dodać, że system wychowania ma za zadanie kształtowanie świadomości i odpowiedzialności z jednej strony, z drugiej zaś – stosownych umiejętności. W pełni podzielam pogląd, iż „Być może wyrafinowany naukowo i językowo dyskurs pedagogiki emancypacyjnej ma większe znaczenie dla ożywienia dyskusji krytycznej wewnątrz środowiska akademickiego niż dla powszechnej praktyki oświatowej i wewnątrzszkolnej” [Zielińska-Kostyła, 2004, s. 414].

Należy przyznać, że niewielka ilość opracowań na temat wychowania przez pracę na gruncie literatury pedagogicznej, psychologicznej czy socjologicznej w ostatnich latach, nie sprzyja umacnianiu i utrwalaniu znaczenia tej kategorii dla pedagogiki pracy. Jednakże nie można zapominać o tym, że wychowanie przez pracę ma bogatą historię i pozytywne przykłady w przeszłości. Wystarczy tu wspomnieć choćby o różnorodnych odmianach szkół pracy z XIX wieku, stworzonych przez Georga Kerschensteinera (Eksperymentalna Szkoła Elementarna w Monachium), Johna Deweya (Szkoła Pracy w Chicago), a także Henryka Rowida – inicjatora Szkoły Twórczej. Dużą rolę w tym zakresie odegrały również polskie szkoły eksperymentalne funkcjonujące w okresie dwudziestolecia międzywojennego: Szkoła Doświadczalna Michała Sjudaka w Turkowiczach na Wołyńniu czy eksperymentalna szkoła zorganizowana przez Aleksandra Kamińskiego w Nierodzymiu na Śląsku Cieszyńskim (w późniejszych latach rozszerzona na klasy wyższe w Mikołowie – stąd nazywana „eksperymentem mikołowskim”), czy w końcu elitarne gimnazjum Tadeusza Łopuszańskiego w Rydzynie, w którym zapoczątkowano tradycję szkoły wychowującej. Charakteryzował ją prymat wychowania nad nauczaniem, który jednocześnie nie umniejszał jakości tego kształcenia, szczególna rola pracy w wychowaniu (na rzecz szkoły i społeczeństwa) oraz udział młodzieży w procesie wychowawczym. Należy dodać, że poza granicami naszego kraju istniało wiele odpowiedników

naszych szkół eksperymentalnych, jak choćby znana w świecie *Odenwaldschule*, której twórcą był Paul Geheeb.

Odnosząc się do rzeczywistości powojennej naszego kraju, nie można zgodzić się z poglądem, że wychowanie przez pracę w okresie gospodarki centralnie sterowanej służyło jedynie celom ideowo-moralnym. Idea tego wychowania mogła być wówczas w określonych aspektach ideologicznie wypaczana, ale dotyczyć to mogło również każdej innej działalności wychowawczej.

O znaczącej roli pracy w życiu człowieka nie trzeba nikogo przekonywać. Stanowi ona zjawisko uniwersalne, kategorię historyczną i interdyscyplinarną. Analiza literatury wskazuje, że praca jest działaniem zmieniającym świat materialny, nastawionym na zaspokajanie ludzkich potrzeb podstawowych (materialnych) i wyższych (kulturowych i duchowych). Praca stanowi najbardziej optymalną możliwość uzewnętrzniania się właściwości osobowych człowieka i wreszcie jest wartością, dzięki której powstają i powstawać mogą inne wartości, w tym także duchowe [Wiatrowski, 2004, s. 17]. Człowiek, wykonując pracę, tworzy nowe wartości i jednocześnie podlega nieustannemu rozwojowi osobowemu i społecznemu, doskonaląc w ten sposób siebie i swoje otoczenie.

W dobie gospodarki rynkowej i wysokiego poziomu bezrobocia praca jest wartością pożądaną. Brak pracy powoduje straty produktu narodowego brutto, wywołuje określone obciążenia dla budżetu państwa, obniża standard życiowy bezrobotnych oraz przynosi negatywne skutki pozaekonomiczne, do których należą m.in.: marginalizacja społeczna, różnego rodzaju patologie społeczne czy załamania psychiczne. Bezrobocie jest problemem nie tylko jednostek nim dotkniętych i ich rodziny, ale zasadniczym problemem ekonomicznym i społecznym [Nowacki, 1978, s. 24].

W kontekście powyższych stwierdzeń potraktowanie pracy jako istotnego aspektu w procesie wychowania wydaje się nieodzowne, nie tylko dla pedagogiki pracy, lecz także dla teorii wychowania, która społeczno-moralnemu znaczeniu pracy przypisuje dużą wagę. Należy tu dodać, że praca jako czynnik wychowania, stosunek do pracy jako cel wychowania, uczestnictwo w pracy i odpowiednie motywy jako miernik poziomu wychowawczego mogą być przedmiotem badań zarówno pedagogiki pracy, jak i teorii wychowania. Dyscypliny te mogą badać procesy wychowania powstające w wyniku celowej działalności nauczycieli i uczniów, zmierzającej do wytwarzania pewnego

stosunku młodzieży do pracy i wyposażenia jej w układy potrzebnych umiejętności [tamże].

Wyrażam przekonanie, że w chwili obecnej należałoby sięgnąć do wzorów wychowania przez pracę realizowanych w przeszłości, które można by było w swoisty sposób zaadoptować i wykorzystać. Biorąc pod uwagę charakter przemian społeczno-gospodarczych i cywilizacyjnych, należałoby rolę wychowania przez pracę poszerzyć o komponent ogólny, dotyczący rozwijania u jednostki predyspozycji do samodzielności, przedsiębiorczości, a przede wszystkim kreowania własnego życia. Tak więc, wypracowana już wcześniej przez pedagogikę pracy teoria wychowania przez pracę, do pracy i w procesie pracy jest jak najbardziej aktualna, z tym że musi być ona nieustannie dostosowywana do zmieniającej się rzeczywistości.

Bibliografia:

- Górniewicz J. (1996), *Teoria wychowania, wybrane problemy*, Toruń – Olsztyn
- Kubiak-Szyborska E., Zajac D. (2002), *Wokół podstawowych zagadnień teorii wychowania*, Bydgoszcz
- Kwieciński Z. (2000), *Pedagogika przejścia i pogranicza. Zamiast wstępu*, [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Poznań – Olsztyn
- Nowacki T. (1980), *Praca i wychowanie*, Warszawa
- Nowacki T. (red.) (1978), *Metodologia pedagogiki pracy*, Warszawa
- Nowacki T. (1974), *Rola i zadania systemu oświatowego w przygotowaniu do uczeństwa w społecznym procesie pracy*, „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4
- Nowacki T., Jeruszka U. (2004), *Podstawy dydaktyki pracy*, Warszawa
- Podoska-Filipowicz E. (2003), *Wychowanie przez pracę – czy wciąż aktualne?* [w:] Z. Wiatrowski, U. Jeruszka, H. Bednarczyk (red.), *Pedagogika pracy w kontekście integracji europejskiej*, Warszawa
- Szajek S. (1982), *Rewolucja naukowo-techniczna a wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne*, [w:] S. Szajek, H. Wolffgramm (red.), *Wychowanie przez pracę i kształcenie politechniczne w warunkach rewolucji naukowo-technicznej*, Poznań
- Śliwerski B. (2004), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków
- Wiatrowski Z. (2004), *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek
- Wiatrowski Z. (2005), *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz, wyd. IV
- Zielińska-Kostyła H. (2004), *Pedagogika emancypacyjna*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, (red.), *Pedagogika*, Warszawa