

Mojžíšek, Lubomír

Modernizace pojetí pracovní výchovy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1968, vol. 17, iss. 13, pp. [37]-54

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112790>

Access Date: 27. 02. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

LUBOMÍR MOJŽÍŠEK

MODERNIZACE POJETÍ PRACOVNÍ VÝCHOVY

Hovořit o pracovní výchově mládeže dnes je méně aktuální než před pěti až deseti lety. Tehdy se touto problematikou zabýval téměř každý pedagog, teoretik a praktik, řídicí orgány i všechny pedagogický tisk. Oblast pracovní výchovy a s ní spojené polytechnické vzdělání byly doslova módní, a to v dobrém i špatném slova smyslu; tím se také stalo, že mnohé pokrokové a v celém světě aktuální výchovné tendence byly deformovány a vulgarizovány, že pojetí pracovní výchovy bylo často zužováno na manuální pracovní výchovu. Nereálné cíle pracovní výchovy nemohly být pak odpovědně splněny. Nejzávažnější je však skutečnost, že přes relativně značnou pozornost mnoha pracovníků otázkám teorie a praxe pracovní výchovy a polytechnického vzdělání nebyly přesvědčivě objasněny ani základní pojmy a četné pracovní výchovné tendence zůstaly pouze na úrovni hypotéz a proklamovaných hesel. Dnes je tato složitá a významná problematika na okraji pozornosti, počet autorů, kteří se jí vážně zabývají, se zúžil a teoretickou a praktickou konjunkturu prožívají opět oblasti jiné, jako diferenciací, programování apod.

Ukazuje se však, že údobí vědeckotechnické revoluce, do něhož vstupujeme, si přímo vynucuje, aby problematika pracovní přípravy a především technického vzdělávání mládeže byla řešena i nadále. Je ovšem nezbytné ji rozpracovávat znovu, moderně, po seriózním filosofickém, ekonomickém, sociologickém, psychologickém, fyziologickém a pedagogickém rozboru. O aktuálnosti řešení této problematiky svědčí i skutečnost, že otázkami pracovní a technické výchovy mládeže se stále více zabývají i ve vyspělých kapitalistických zemích, a bylo by paradoxní, kdyby u nás tato otázka, která vždy byla a zůstává přímo principiálním kamenem socialistické pedagogiky, byla opomíjena.

Řešení otázek pojetí, cílů, obsahu, organizace i metod pracovní a technické výchovy je nezbytné i z jiných důvodů: práce jako svérázná, cílevědomá lidská činnost byla, je a vždy zůstane pro lidstvo důležitým zdrojem hodnot. Civilizace, pokrok a veškerá kultura by bez ní nebyly myslitelné.

Nelze ovšem přehlédnout také její sociální a ekonomický význam. Produkty práce uspokojují naše základní vitální i společenské potřeby, život se stává jejím přičiněním příjemnější, snadnější, kulturní, humanizovaný a civilizovaný. Pracovní činnost má však také individuálně psychický význam. Člověk, který pracuje, který se účastní tvorby zmíněných společenských a materiálních hodnot, získává hrdý pocit sebeuplatnění, pocit vlastní důstojnosti, schopnosti a síly, zvyšuje se jeho zdravé sebevědomí a pocit sociální významnosti. Radost z práce, prožitek osobní a společenské hodnoty vlastní práce povznášá mravně, činí člověka závazným nejen k sobě samému, ale i k jiným lidem. Takový jedinec se zpravidla chová morálně již proto, že usiluje o sebereprezentaci, což se odráží v jeho mravním a společenském životě i v jeho osobnostním profilu. Odmítá takové způsoby chování, které by byly v rozporu s pocitem vlastní společenské významnosti. Pracovně úspěšný člověk má všechny předpoklady pro to, aby se stal subjektivně i objektivně zkušeným, moudrým a vyrovnaným, což jsou morální a racionální vlastnosti, o něž při výchově často marně usilujeme.

Naopak, pocit malé osobní a společenské významnosti, vyplývající z pracovního neúspěchu, vede často k sebepodcenění, k pesimismu a nihilismu. Na druhé straně pak takoví lidé ze vzdoru hledají možnost uplatnění i v protispolečenské činnosti, někdy v chuligánství, chlubilství a hrubosti. Hodnoty, na jejichž tvorbě se neúčastní, cynicky podceňují nebo je i vandalsky ničí.

Tím jistě nejsou vyčerpány všechny aspekty významu pracovní činnosti pro člověka, a to nejen pro dospělého, ale i pro dítě. K obecně uznávaným výchovným hodnotám práce lze počítat všechny, o nichž již v historii výchovy hovořili klasikové pedagogiky, jako Komenský, Pestalozzi, Rousseau, Locke, Ušinskij, Dewey, Parker, Spencer, Makarenko a další. Podle nich má práce *vzdělávací význam* (rozvíjení poznávacích procesů, získávání specifických informací), *výchovný význam*, zejména působí na morální a estetický rozvoj osobnosti, *zdravotní a sociální význam*, neboť při práci máme možnost poznávat pracovní a společenské prostředí, poznávat význam práce apod. Práce mládeže může mít, je-li jí citlivě použito, hluboký demokratizační, humanizační a civilizační účín. Vzhledem k této skutečnosti by měla pracovní výchova mládeže i nadále stát na předním místě ve výchově vůbec a měla by ovšem plnit důležitou funkci postupně profesionální orientace mládeže při respektování požadavku všeobecného vzdělání. Je nutno však tuto historicky nejstarší složku výchovy reálně a moderně propracovat, dát jí moderní koncepci pojetí, cílů, obsahu i metod.

Jaký je dnešní stav teorie pracovní výchovy v naší socialistické škole? Můžeme konstatovat, že nevyjasněnost a vágnost problematiky spočívá již v základních pojmech, především v pojmu „pracovní výchova“ a „výchova k práci“. Pracovní výchova je především chápána jako složka výchovy, která společně s výchovou rozumovou (vědeckou), mravní, estetickou a tělesnou je řazena k hlavním složkám výchovy v širším slova smyslu. Nevyjasněný zůstává ovšem vztah mezi pracovní výchovou a všeobecnou technickou výchovou, jež je v teorii socialistické školy nazývána „polytechnickým vzděláním“ nebo též „polytechnickou výchovou“. Ta je řazena jako samostatná složka výchovy do systému výchov, ačkoliv se zdá, že je svým obsahem užší a logicky by měla patřit do oblasti „pracovní obecně technické výchovy“.

Někteří pedagogové chápou pracovní výchovu jednostranně teleologicky jako jeden z mnoha cílů výchovy a hovoří o „výchově k práci“. Autoři, kteří takto uvažují, vlastně nahrazují a zaměňují existující složku perspektivou, a vyhýbají se tak řešení problému pracovní výchovy jako složky výchovy. Jindy je práce žáků chápána pouze jako prostředek výchovy a vzdělání; tím, že žák realizuje její proces, je vzděláván, vychováván, informován, práce má zde výchovné a vzdělávací poslání. Práce může být ovšem chápána i jako princip výchovy. V teorii „činné školy“ nebo „pracovní školy“ se práce stává takovýmto principem vzdělávání a výchovy (L a y a především D e w e y) a škola se tak vlastně dostává na scesti historicky mnohokrát ověřovaného a překonaného didaktického formalismu, kdy metoda nebo postup jsou povýšeny na univerzální způsob předávání vědomostí, dovedností a návyků, což vede k neúplným, nesystematickým a zkresleným poznatkům a ke snížení významu teorie. V moderní didaktice se rovněž hovoří o „pracovních metodách“, které charakterizují takovou školu, kde žák laboruje, samostatně studuje, pracuje v terénu, řeší samostatně pracovní úkoly z učebnice apod. S pracovními metodami se ovšem

setkáváme i v překonané klasické škole Herbartově, ačkoliv zde více převažovalo „vedení“ a „řízení“. Pracovní výchova bývá někdy ztotožňována s výchovou vůbec a vychází se z teze, že škola v celém procesu výchovy a vzdělání vede žáky k práci. Domníváme se, že v tomto případě jde o zúžení výchovných a vzdělávacích úkolů všeobecně vzdělávací školy, neboť výchova si neklade za jediný cíl připravit k práci: usiluje o to, dát také člověku všestranný rozhled o společenských, přírodních a technických jevech, dále usiluje o porozumění morálním, kulturním a estetickým jevům života a rozvíjí myšlení. Usiluje připravit žáka nejen pro práci, ale také pro užitečné, kulturní trávení volného času, k odpočinku, ke hře, k vyrovnanému společenskému a rodinnému životu. Příprava k práci a pracovní výchova je tedy specifikum v cílech i prostředcích, prolíná ovšem, podobně jako mravní a estetická výchova, celým výchovným a vyučovacím procesem, téměř všemi vyučovacími předměty i mimotřídní a rodinnou výchovou. Některé předměty jsou zaměřeny k její realizaci výrazně, jiné náznakově. Obsahuje stránku vzdělávací i výchovnou v užším slova smyslu.

V oblasti teorie pracovní výchovy není však bohužel jasno ani v perspektivách a obsahu této výchovy. Tento nedostatek pokládáme za nejzávažnější, neboť jeho objasnění je předpokladem pro řešení uvedených teoretických problémů. Je zapotřebí jej řešit přednostně, nebo má bezprostřední vliv na praxi a může se později projevit i v ekonomických důsledcích ve společnosti. Zejména výrazně ekonomické důsledky může mít nedořešení problému tzv. „manualizace“ a „intelektualizace“ pracovní výchovy. Tento problém se přímo vyhroutil v naší socialistické škole v problém krizový. Kde jsou příčiny vzniku nesprávných koncepcí, názorů a postojů v této oblasti?

1. Zdá se, že krize a nejasnost koncepce, obsahu a cíle vyplývá z nedostatečné filosofické a ekonomické, sociologické a psychologické, pedagogické a také ovšem fyziologické analýzy jevu, jemuž chceme učit, tj. práce. Pedagogové si někdy neuvědomovali a stále neuvědomují společenské a individuální poslání práce, její místo v životě společnosti a člověka, a nerespektují při výchově přirozené zvláštnosti pracovního procesu. Provést tuto analýzu mohou ti pedagogové, kteří znají specifické zvláštnosti pracovního procesu. Pouhé obecné proklamace a přání nenahradí zde odbornou obecně a speciálně pracovní analýzu.

2. Další příčina nejasnosti v pojmech a perspektivách pracovní výchovy spočívá v nepružné a nedostatečné aktualizaci a modernizaci pojetí, cílů a obsahu pracovní výchovy. Modernizujeme-li práci ve společnosti, rozvíjejí-li se výrobní síly a technika, musíme pružně reagovat na tuto skutečnost také v pedagogice a modernizovat pojetí, cíle, obsah i metody výchovy k práci.

3. Příčiny zaostávání spočívají také v jednostranné historizaci pojmu práce a z toho vyplývající stagnaci perspektiv i obsahových prvků pracovní výchovy. Teorie pracovní výchovy se doposud více než dogmaticky opírala o starší vývojové úseky pracovní činnosti ve společnosti a snažila se jim přizpůsobit vývojový trend ve výchově. Pojem práce se stal více méně tuhým, málo přizpůsobivým, stagnujícím odrazem dávné minulosti. Nelze se divit, že tento nedialektický postoj, vedoucí k nesprávnému odrazu výroby a práce vůbec ve škole, vede i ke zkreslenému pojetí pracovní výchovy, která se stala více konzerváč-

ním prostředkem minulosti než anticipačním prostředkem, který by odpovídal požadavkům vědecké a technické revoluce, kdy i věda, jak říká Rich ta,¹ se stává výrobní silou.

4. Jsou jistě i četné další příčiny zaostávání teorie i praxe pracovní výchovy mládeže: nelze přehlédnout materiální, organizační, personální a jiné nedostatky, které kvalitativně a kvantitativně ovlivňují průběh pracovní výchovy a které svým dosahem nebyly a nejsou nepodstatné. Není ovšem naším úkolem se jimi zabývat.

* * *

Naznačili jsme, že příčiny „manualismu“ v pracovní výchově naší socialistické školy můžeme hledat mimo jiné v jednostranně pojatém historickém přístupu ke stanovení cílů a obsahu pracovní výchovy.

Manualismem je charakterizována pracovní výchova mládeže od nejstarších dob až do doby nedávné a tato tendence odpovídá tehdejšímu vývoji výroby. Ještě dříve, než bylo možno hovořit o jakémkoliv systému výchovy, v době, kdy děti byly vychovávány pouze rodiči, byla výchova zaměřena k manuální práci, kterou rodiče sami konali. Principy vzniku a existence pracovní výchovy podle Al ta² můžeme zde hledat přímo v úsilí rodičů naučit děti uspokojovat základní lidské potřeby. Člověk pracuje již v předhistorických dobách s více méně ujasněnou perspektivou získat potravu, oděv, obydlí a užít a ochránit sebe a svůj rod. Loví, vyhledává, pěstuje rostliny a živočichy. Aby se uchránil před nepohodou, zimou a vlhkem, odívá se, zpracovává přírodní materiály a dává jim podobu oděvu. Aby se uchránil před dravou zvěří, nepohodou a zimou, zhotovuje příbytek. A zde, současně se vznikem prvních výrobních zkušeností, vzniká i potřeba předat zkušenosti rodičů generaci potomků. Příprava k práci, již je obhájován život, se stává nejdůležitější oblastí tehdejší primitivní výchovy a transfer manuálně pracovních zkušeností z rodičů na děti pak nejdůležitějším výchovným úkolem. Jak nám dokazují výzkumy výchovných tendencí u dnes žijících primitivních národů, je i jejich „pracovní výchova“ převážně utilitaristní a je zatížena manualismem.

Z historie výchovy je běžně známo, že po utvoření třídní společnosti se diferencuje výchova vládnoucích tříd od výchovy ostatních, a právě manuální práce, která má v té době jednoznačně produktivní ráz, je postupně vylučována z výchovy privilegovaných jako „nečistá“ a „hrubá“, nevhodná pro děti privilegovaných vrstev. Tím se ovšem nevylučuje z výchovy vůbec, neboť jako složka výchovy zůstává především v rodinné výchově nesvobodných, popřípadě se přenáší do učení u odborníků, mistrů. Úzce souvisí s profesionální orientací. Ve středověku ji potkáváme v cechovních školách, avšak v běžných školách se s ní téměř nesetkáváme. O pracovní výchově, a tím méně o manuálně pracovní výchově, se ve středověkých školách nehovoří. Tento nedostatek je pocíťován ekonomicky a také četnými pedagogickými mysliteli, kteří si v údobí raného kapitalismu uvědomují praktický i výchovně vzdělávací význam práce, především pak manuální práce. Dostatečně jsou známy názory Rabelaise, Montaigne, Komenského, Kindermanna, Pestalozziho a konečně moderních pedagogů kapita-

¹ R. Rich ta, *Civilizace na rozcestí*, Svoboda, Praha 1937, 10.

² R. Al t, *Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva*, SPN, Praha 1959, 43.

listické školy, jako je *Dewey, Lay, Kerschensteiner* nebo *anglický fyziolog Huxley*. Ovšem také všichni tito autoři se zaměřují při rozpracování teorie pracovní výchovy nejvíce na manuální práci, jak tehdy žádal vývoj výroby, a navíc hledají v ní přímo protíváhu knižnímu učení. Ukazuje se, že výchova k manuální práci je charakteristická pro všechny starší pokusy uskutečňovat pracovní výchovu a manualismem jsou zatíženy tendence, o nichž hovoří *Rousseau, Locke, Dewey* aj. *Dewey* přitom pokládá práci přímo za zdroj informací, a to nejen praktických, ale i teoretických. Není pak schopen ve své škole předávat žákům systematické vědomosti v racionální vědecké posloupnosti. Pouze *Lay*³ odmítá hrubý manualismus a intelektuální práci pokládá právě za tak cennou a žádanou jako manuální. Musíme ovšem konstatovat, že střední školy, gymnasia, se těmito tendencím vyhýbaly a stály nesmlouvavě na pozicích Herbartova intelektualismu. Zdá se, že i naše socialistická škola byla v nedávné době ve stínu tohoto historického manualismu, ač četní teoretikové toto nebezpečí znali a bojovali proti němu. Tím bylo do značné míry negativně ovlivněno pojetí spojení teorie s praxí, přestože princip polytechnizace důrazně usiluje o racionalizaci obsahu, o zdůraznění teorie, o racionalizaci pracovního vzdělání. Racionalizaci se ovšem často zúženě myslí především „poučení o principech“ a méně se již hovoří o systematickém, plánovitém rozvíjení tvořivého myšlení. Je přitom nasnadě, že toto poučení má více méně informativní ráz a může být statické povahy. Opravdové spojení teorie s praxí může být však zajištěno jediné výchovou mládeže k dynamickému procesu práce a myšlení. Jinak se stává, že se teorie dostává na chvost praxe, je jejím nesourodým, izolovaným přílepkem. V praxi jsme se však setkávali ještě s hrubšími formami manualismu pracovní výchovy, a to především na středních všeobecně vzdělávacích školách, kde žáci často prováděli málo smysluplné, pomocné, mechanické práce, bez použití intelektu, jimž bylo věnováno nepřiměřeně mnoho hodin na úkor všeobecného vzdělání a také na úkor přípravy k duševní práci. Jestliže byla kdysi kritizována Herbartovská škola jako vysoce a jednostranně intelektualizovaná, dostala se naše socialistická střední všeobecně vzdělávací škola na pozici právě opačnou, do výrazné manualisace. Pracovní výchova v tomto nesprávném pojetí se stala jednou z brzd přípravy žáků pro odbornou a vědeckou práci, pro vysokou školu a pro život. Pod pojmem „práce“ byla zde někdy nezdůvodněně chápána pouze práce společensky prospěšná, sebeobsluha, pomocné manuální práce doma, ve škole i v mimoškolním zaměstnání. Jistý zlom v chápání pracovní výchovy jako „manuálně“ pracovní výchovy přinesl i u nás *Kairov*;⁴ poprvé hovoří o práci duševní i tělesné, přičemž pod pojmem duševní práce myslí především učení ve škole. Toto dělení se nám zdá být ještě nedokonalé, bez dostatečné a přesné diferenciacce pojetí a obsahu tzv. duševní práce, již žáka učíme. Přesto tento názor akceptujeme a domníváme se, že jednostranná manualizace pracovní výchovy je jedním z extrémů, který musí naše škola, zejména v údobí rozvíjející se vědecké a technické revoluce, překonat.

Abychom reálně pochopili všechny úkoly moderní pracovní výchovy, abychom se vyhnuli jakékoliv jednostrannosti, je podle našeho názoru zapotřebí vycházet z odborných vědomostních, dovednostních a návykových analýz četných základních druhů prací moderních profesí, z mnoha druhů reprezentativních prací,

³ W. A. Lay, *Die Tatschule*, Leipzig 1921, 56, 65, 143—144, 181—182.

⁴ I. A. Kairov, *Pedagogika*, SPN, Praha 1958, 31.

s nimiž se setkáváme v nejvýznamnějších technických, administrativních, ekonomických, organizačních a vědeckých zaměstnáních, které známe a které s perspektivním využitím budou existovat i za 20—30 let. Domníváme se dále, že je zapotřebí po předchozí analýze odborných prvků najít základní, všeobecné, společné principy a prvky práce, a to práce duševní i tělesné, v různých variantách kombinací obou složek.

Výkonovou a obsahovou analýzou reálných i perspektivních forem a prvků práce dospělých a jejich zobecněním lze objektivně a reálně stanovit moderní cíle i obsah pracovní výchovy mládeže. Tímto způsobem lze také reálně vyřešit problém manualizace a intelektualizace pracovní výchovy a stanovit proporce pro manuální pracovní a duševní pracovní výchovu.

* * *

Pracovní výchova by se tedy měla opírat o znalost současného i perspektivního poslání a charakteru práce, o znalost konkrétního i obecného průběhu pracovní činnosti, a to kterékoliv, tedy práce v níž se uplatňuje myšlenková i motorická činnost, a také práce výrazně intelektuální či manuální povahy, práce produktivní i neproduktivní, tvořivé i mechanické. Tento úkol není ovšem jednoduchý.

Vycházíme-li z obecných principů existence, charakteru a poslání práce, můžeme konstatovat, že práce je složitý komplexní proces, v němž probíhají dílčí fyziologické a psychologické procesy a slouží společenským i osobním cílům. Jde o činnost, probíhající podle *Marxe*⁵ mezi člověkem a přírodou, jde o plánované jednání člověka, určované představou výsledku, směřující k dosažení určité, vědomě stanovené perspektivy. Vyžaduje obvykle orientaci v podmínkách, úkolech i v prostředí, vyžaduje soustředěnou pozornost a vůli. Pro práci bývá příznačné, že při ní lidé vstupují do společenských vztahů. Práci se vytvářejí užité hodnoty, které slouží uspokojování rozmanitých osobních nebo společenských potřeb. Práce má výrazně společenský charakter, o čemž svědčí i to, že v různých údobích vývoje lidské společnosti měla charakteristické podoby, a to podle dosažené úrovně vývoje společenských vztahů a podle rozvoje vědy a techniky. Takto se ovšem vykrystalizovaly i dvě již zmíněné formy pracovní činnosti, které bývají méně přesně klasifikovány jako „práce tělesná“ a „práce duševní“, z nichž jedna, převážně manuální povahy, bývá pro svou menší intelektuální náročnost nepřesně pokládána za „nižší“ a druhá, více spojená s myšlením, přírodně jednostranně intelektuální povahy, za „vyšší“, cennější. (Viz *Lancová*,⁶ *Stejskal*, *Šeracký*, *Říha*). Ze společenského a výrobního hlediska jsou však obě práce v současnosti cenné a jedna nemůže být bez druhé. Rigorózní dělení práce na „duševní“ a „tělesnou“ je ovšem nepřesné i z psychologického a fyziologického hlediska, protože téměř každá práce, s výjimkou mechanické manuální práce a „čistého myšlení“ je duševní i tělesná současně, mozek a motorika vzájemně spolupracující, i když nikoliv ve stejných proporcích. Přesněji bychom mohli hovořit o práci „převážně duševní“ a „převážně tělesné“, z nichž první rozvojem vědy a techniky, jak naznačují studie našich i cizích ekonomů a socio-

⁵ K. Marx, *Kapitál I*, SNPL, Praha 1953, 196.

⁶ J. Lancová—C. Stejskal—F. Šeracký—O. Říha, *Správná volba povolání*, Praha 1925, 254—260.

logů, nabývá stále více na důležitosti (viz *Richta*,⁷ *Feirer*⁸). Zdá se však, že ani ve vysoce vyvinuté technické společnosti a v údobí plné automatizace nebudou některé pracovní činnosti převážně motorické povahy nahrazeny stroji. *Richta*⁹ se domnívá, že i ve vysoce technizované společnosti stále více lidí pracuje ve službách, při údržbě a intelektualizovaná manuální práce zůstane i nadále důležitá. Názory, že by snad v budoucnu tato práce úplně zanikla, jsou pokládány za romantické a nereálné, a to tím více, že dnešek je stále ještě vzdálen plné automatizace. S tímto faktorem musí ovšem počítat i výchova a najít vyhovující, správnou proporci pracovních výchovných úkolů. Pro pedagogickou teorii je zajímavé i další hledisko, podle něhož bývá práce dělena na produktivní, tj. takovou, která se podílí na výrobě, přepravě a uchovávání materiálních statků ve smyslu tělesné i duševní práce, a na neproduktivní, která se výrobě, přepravě a uchovávání materiálních statků neúčastní. Toto dělení, velmi často používané v denním tisku, není sice přesvědčivě přesné a svým terminologickým a obsahovým odstínem směřuje k vyššímu ocenění tzv. produktivní práce, přesto naznačuje charakteristiku mnoha pracovních oborů, pro něž máme ve škole připravovat mládež. Ukazuje se však, že moderní výroba stále více usiluje o spojení s vědeckou a technickou teorií, a nelze proto již hovořit o produktivní soběstačnosti výroby. Výroba musí spolupracovat s výzkumem, s vysokými školami, s dokumentačními středisky apod. Některé práce, účastí na výrobě, jsou pak bezprostředně produktivní a jiné pak nepřímě produktivní, při čemž hranice obou jsou obtížně stanovitelné (viz též *Richta*¹⁰). Primární, sekundární a terciální oblast lidské práce zde vzájemně prolínají, integrují a jejich dělení je možné pouze teoreticky. Tak např. práce učitele, který připravuje profesionálního pracovníka k výkonu produktivní činnosti, a práce lékaře, který udržuje zdraví produktivního pracovníka, je ve skutečnosti „nepřímě produktivní“, protože bez jeho zásluhy by sama produkce byla narušena či dokonce znemožněna. To potvrzuje i současný směr vývoje společenské práce, v němž přípravná, „nepřímě produktivní“ práce je stále významnější. Na vzdělání, na hygienu a psychologii pracovního prostředí je kladen stále větší důraz a stále více finančních zdrojů. Přímá produkce je pak pouze finálním článkem složitého sociálního procesu, v němž někdy příprava převažuje nad vlastní produkcí. Pracovní výchova se tedy nemůže zaměřovat jen na přípravu „produktivních pracovníků“, ale i na pracovníky, kteří produktivitu podmiňují.

Podle povahy práce se hovoří o práci tvořivé a mechanické, přičemž tvořivá práce je spojena s myšlením, konstruováním nového, vynalézáním, mechanická práce je kopírováním vzoru, je to práce podle pokynů, opakování úkonů bez racionálního přístupu. Jestliže pásová výroba často přímo žádala takovouto mechanickou práci, vědecká a technická revoluce tento nedůstojný přístup k práci odstraňuje. Tvořivá práce je charakteristická pro údobí vědecké a technické revoluce (*Richta*¹¹). Z tohoto vývojového směru lze opět vyvodit teleologické dů-

⁷ Viz poznámku č. 1.

⁸ J. L. Feirer, *Does Industrial Arts Teach Students How to Think? "Industrial Arts and Vocational Education"*, v. 50, No. 7, September 1961, 19.

⁹ Viz poznámku č. 1.

¹⁰ Viz poznámku č. 1.

¹¹ Viz poznámku č. 1.

sledky pro pracovní výchovu mládeže. Moderní práce žádá tvořivý přístup, jemuž musíme žáka přizpůsobit. Tento trend je žádán u nás a také ve všech vyspělých průmyslových zemích (viz Olson,¹² Selvidge,¹³ Suchomlinskij¹⁴ aj.).

* * *

Uvedená hlediska jsou pouze globálním pohledem na práci a výchovu k ní a podávají jen jejich rámcovou charakteristiku. Abychom mohli přesněji stanovit obsahové prvky pracovní výchovy, dále požadavky na znalost procesuálních a komponentálních stránek práce, typických a netypických průběhových forem práce, je zapotřebí provést rozbor jednotlivých charakteristických druhů prací nejdůležitějších povolání, které jsou společensky a ekonomicky významné nejen dnes, ale budou významné i za 20, 30 let. Domníváme se, že jedině takto lze zjistit všeobecné a speciální průběhové formy práce a typické, charakteristické prvky základních jejich druhů. Vycházíme z názoru, že základní všeobecné průběhové formy a prvky práce, jakož i její principy by měl žák poznat již na všeobecně vzdělávací škole. V naší studii se zaměřujeme pouze na tuto oblast pracovní výchovy.

Za tím účelem jsme se pokusili provést rozbor mnoha základních kvalifikačních charakteristik vydaných pro potřeby odborných učilišť a některých důležitých profesionálních pracovních charakteristik, dostupných v psychologické a pedagogické literatuře. (Viz též Růžička a Matoušek¹⁵ a Voborský¹⁶.) Jsme přesvědčení, že rozbor není úplný a bylo by potřebné jej doplnit, zpřesnit a modernizovat, ačkoliv vychází z více než 60 druhů povolání a byl proveden na základních, typických, reprezentativních pracích, které jsou v těchto povoláních usku- tečňovány.

V kvalifikačních charakteristikách jsme se zaměřili především na ty profese, s nimiž se běžně setkáváme při práci v kovoprůmyslu (zámečnický, strojní zámečnický, soustružnický, mechanik, slevač, kovář, kotlář, údržbář, seřizovač), dále v dřevoprůmyslu (truhlář, tesař, parketář, čalouník), v elektroprůmyslu (silno a slaboproudý elektrotechnik), ve stavebním průmyslu (zedník, malíř, klempíř, sklenář, kamnář, instalatér, omítkář, štukatér, pokrývač, stavební zámečnický), v chemickém průmyslu (laborant, barvíř, optik), v textilním a konfekčním průmyslu (krejčí, kloboučník, kožešník), zemědělství (traktorista, pěstitel, chovatel), v potravinářském průmyslu a ve službách (obchodník, číšník, holíč, knihař, řezník, uzenář), ve spojích (řidič, telefonista), v administrativě (účetní, plánovač, rozpočtář, fakturant, nákupčí, korespondent, skladník, odbytář atd.).

Dále jsme alespoň přibližně, podle dostupné literatury, provedli rozbor některých typických prací vysoce kvalifikovaných odborníků (strojní, stavební, elektrotechnický inženýr, chemik, architekt, učitel, novinář, lékař, soudce, herec, vědecký pracovník, voják, důstojník). Všechny tyto materiály jsou doposud zpracovávány ponejvíce z hlediska psychologie a fyziologie práce, pedagogika

¹² D. W. Olson, *A Call to Industrial Arts*, "School Shop", v. 19, No. 10, June 1960, 10.

¹³ R. Selvidge—V. Frickland, *Principy proizvodstvennogo obučeniija*, Moskva 1962 70.

¹⁴ V. A. Suchomlinskij, *Razum i ruki*, Sovetskaja pedagogika 1960, č. 7, 14—21.

¹⁵ J. Růžička, O. Matoušek, *Psychologie práce*, SPN, Praha 1963, 50—62.

¹⁶ J. Voborský, *Profesiografie důlního elektrikáře*, Zpráva o výzkumu, Ostrava, Výzkumný ústav ekonomiky paliv, 1966, 86.

se, bohužel, jimi na všeobecně vzdělávacích školách nezabývala, ač jedním z jejích hlavních úkolů je postupná orientace žáků k profesi. Všeobecná pracovní příprava žáků je zde přípravnou fází této výchovy. Rozbor pracovních činností, uváděný v literatuře, není jistě konečný a podléhá vývoji. Některé ze sledovaných prací s anticipací 20—30 let budou existovat v podobné nebo stejné konsistenci úkolů, zapojení funkcí apod., jiné pak nezbytně budou měnit svůj charakter.

Provedený rozbor naznačuje, že obecnost a speciálnost v pracovní činnosti se projevuje ve všech sledovaných činnostech bez výjimky. Toto zjištění pokládáme za cenné pro pedagogickou teorii a praxi, neboť si může stanovit reálný úkol zjistit a předat žákům již na všeobecně vzdělávací škole všeobecné, typické, charakteristické, reprezentativní pracovní vědomosti, dovednosti a návyky a přenechat zvládnutí speciálních forem práce školám odborným (vyplývá to i z požadavků na rozvoj vzdělání, o němž hovoří u nás citovaný *Richta*,¹⁷ který žádá pro období vědecké a technické revoluce výchovu k univerzálnosti). O univerzálnosti ve výchově k práci usiluje dnes i všeobecně vzdělávací škola v USA. Podle vyjádření vedoucích pracovníků a pedagogů USA nemá mít technická výchova v USA odborný ráz, a to dokonce ani na středních všeobecně vzdělávacích školách. Jejím úkolem je poskytnout všeobecný, celkový obraz o některých odvětvích výroby, poučit žáky o spolupráci s lidmi aj. (viz též *Gilbuch*¹⁸). Proto také, podobně jako v našem systému, v pracovní výchově usiluje americká škola, na rozdíl od nedávné minulosti, o užší spojení teorie s praxí, práce s přírodními vědami, jako to např. vyžaduje *Feier*.¹⁹

a) Vycházíme-li z uvedené analýzy základních druhů prací, konstatujeme, že první výrazná skupina prací, s nimiž by se žák měl všeobecně teoreticky a prakticky seznamovat, a to již na všeobecně vzdělávací škole, jsou pracovní činnosti zaměřené převážně na *zacházení s materiály, nástroji, pomůckami, plodinami a zvířaty*. Tyto práce jsou ve výrobě reprezentovány četnými technickými obory, jako strojírenstvím, elektrotechnikou, energetikou, agrotechnikou, zootechnikou, chemickou výrobou a také dopravou. Základní všeobecná technická výchova musí být proto v moderní škole trvalou složkou pracovní výchovy. Tato tendence, u nás teoreticky fundovaná polytechnizací výchovy, sílí v celém světě a všeobecně základní technické vzdělání se prosazuje do všeobecně vzdělávacích škol nejen u nás, ale i ve Francii, v USA, ve státech španělské Ameriky (materiály z UNESCO nebo též *Gilbuch*²⁰). Všeobecně základní technické vzdělání jako část všeobecného vzdělání sleduje porozumění teoretickým principům výroby a výchovu schopnosti plánovat a promýšlet technickou práci, řešit technické problémy, pracovat s jednoduchými nástroji, kontrolovat přiměřené technické úkoly, navykát na práci, překonávat překážky technické povahy. Manuálně technická práce, a proto i výchova k práci, bude zde stále více spojena s technickým myšlením. Požadavek intelektualizace práce se dnes týká i služeb, opravářství. Tyto činnosti nezaniknou ani ve vysoce automatizované společnosti. Míra

¹⁷ Viz poznámku č. 1.

¹⁸ J. Z. Gilbuch, *Diskusija v SŠA o soderžanii i metodach trudogo obučenija*, Sovetskaja pedagogika 1965, č. 5, 128—135.

¹⁹ J. L. Feier, *What Should Industrial Arts be Like Ten Years from Now?* "Industrial Arts and Vocational Education", v. 50, No. 8, October 1961, 11.

²⁰ Viz poznámku č. 18.

intelektualizace a manualizace práce je zde určena charakterem práce, přitom mechanická práce je postupně vylučována, manuální činnost se spojuje stále více s náročnějšími formami myšlení, s postihováním složitých vztahů a principů zařízení. Práce je podmíněna znalostmi přírodních věd, zejména fyziky, chemie, biologie a praktické technické matematiky. Ovšem naopak také ve vysloveně intelektualizovaných technických oborech nelze odtrhnout znalost teorie od znalosti praxe. Praktické znalosti však zde nemusí mít podobu řemeslných a pracovních dovedností, jsou spíše informací o pracovním terénu, o materiálech, nástrojích, o jejich užití, což vše umožňuje realističtější vztah k teoretickým návrhům, konstrukcím. Tuto teorii „pouhého poučování“ již na základní škole prozrazuje i americký pedagog *Olson*.²¹ Žák má získat racionální informace, „jak se co vyrábí,“ a nemusí tedy získat plně prakticky použitelné technické dovednosti

b) Druhá skupina pracovních činností, s nimiž se setkáváme v současnosti a které rovněž v příštích 20—30 letech nebudou nahrazeny stroji, je charakterizována *jednáním s lidmi*. Myšlení i praktická činnost jsou zde zaměřeny na řešení interindividuálních vztahů, na organizaci lidí a řízení jejich činnosti, na jejich kontrolu a registraci. Hodnotíme-li tento druh práce z pedagogického hlediska, je podmíněna znalostí lidí, dovednostmi kontaktu s lidmi, je spjata se službou lidem, s jejich řízením, péčí o ně, jejich ošetřováním, výchovou, souzením a přesvědčováním. Každá z těchto činností je složitá. Tak např. řízení podle *Hermacha*²² vyžaduje schopnost evidence, získávání informací o lidech, dovednosti jejich kontroly, plánování jejich práce, četné administrativní vědomosti a dovednosti (viz též *Smola*²³). Všeobecná základní pracovní výchova uskutečňovaná na všeobecně vzdělávací škole by měla v tomto smyslu vést žáky k dovednostem sociálního kontaktu, ke schopnosti plánovat a organizovat práci, jednat s lidmi, řídit je, rozsuzovat, kontrolovat, vychovávat, poučovat je, hodnotit atp. Speciální příprava v této oblasti by pak měla obsahovat prvky učiva, které potřebují odborníci, specialisté, jako administrativní úředník, obchodník, zdravotník, učitel, soudce, politik, organizátor v závodě apod. Tato výchova, na rozdíl od první, by měla být uskutečňována na odborných školách.

c) Třetí skupinou prací jsou takové, jejichž předmětem je převážně *myšlení, představování, kombinování a hledání nových myšlenkových vztahů*.

Tato práce může mít charakter teoretické, gnostické, vědecké práce, při které jsou poznávány nové, neznámé vztahy, spojené s vědeckým zobecňováním, srovnáváním, hodnocením, s prováděním vědecké analýzy a syntézy, popisováním a tříděním, s usuzováním. Může mít také podobu technické konstrukční práce, spojené s technickým myšlením a představováním, s domýšlením praktických důsledků. Třetí druh této práce je umělecká práce, má symbolizující úkol, cílem je vyjádření myšlenky, podstaty jevu uměleckým dílem, symbolem.

Toto dělení práce uváděné v psychologické literatuře se nám jeví schematické a dosti nepřesné. Snadno poznáme, že téměř všechny druhy prací zde uvedených jsou spojeny s myšlením, a to i tehdy, když je současně zdůrazněna aktivní manuální činnost, která realizuje myšlenku. Při všech pracích se setká-

²¹ Viz poznámku č. 12.

²² J. Hermach, *Filosofie řízení*, NPL, Praha 1965, 42.

²³ S. Smola, *Úvod do teorie organizace*, Svoboda, Praha 1966, 41.

váme s prvky organizační a řídicí práce, také s kontrolováním, evidováním, administrováním a tříděním. Mezilidské vztahy vyžaduje také práce vědecká a technická, která se rovněž neobejde bez třídění, řízení a administrování.

Předchozí náznak třídění a analýzy pracovních činností nás opět přesvědčuje o existenci obecných cílů, úkolů a obsahových prvků, dále o existenci všeobecných průběhových procesuálních a komponentálních stránek pracovní činnosti, jakož i o existenci speciálních cílů, úkolů, obsahových i procesuálních a komponentálních stránek pracovní činnosti. Pracovní výchova by měla plně respektovat tuto existenci obecného a speciálního v pracovní činnosti a dávat žákům na všeobecně vzdělávací škole všeobecné, základní pracovní vzdělání a základní nespecializovanou pracovní výchovu, a na odborné škole by měla zajistit speciální přípravu. Je totiž přirozené, aby všeobecná příprava předcházela odborné.

* * *

Rozlišení všeobecných, základních procesů a komponent práce a odborných, speciálních procesů a komponent práce pokládáme za důležitý, ba klíčový bod v teorii pracovní výchovy. Pokusíme se proto poněkud blíže rozlišit oba aspekty. Co patří k všeobecně pracovním a co ke speciálně pracovním prvkům?

Základní, všeobecné pracovní prvky jsou takové, které jsou společné a použitelné v mnoha profesích, v četných povoláních. Jde o vědomosti, dovednosti, návyky, zájmy, postoje pracovní povahy, s nimiž se setkáváme při kterékoliv práci. Týkají se pracovního procesu jako celku i jeho komponent. Zvládneme-li je s žáky ve škole, naučíme-li je s úspěchem realizovat všeobecný typ pracovní činnosti, jakousi obecnou, modelovou, základní formu práce, dáváme základy k pozdější jejich odborné pracovní činnosti.

Speciální, odborné pracovní prvky jsou takové, které navazují na všeobecné pracovní prvky, někdy je pouze nepatrně modifikují, variují. Svou průběhovou nebo obsahovou charakteristikou se stávají specifickými. Práce může být pak uskutečňována ve specifických podmínkách, specifickým způsobem, se speciálním zaměřením. Všeobecně vzdělávací škola neusiluje o odbornou pracovní přípravu, ač byly již často sledovány pokusy o profesionalizaci všeobecně vzdělávací školy.

Všeobecná pracovní příprava je pro svou šíři značně pestrá a diferencovaná. Vzdělávací a výchovný proces zde nejde do profesionální hloubky, jde však do širší a zabírá mnoho základních, typických a charakteristických pracovních oborů a druhů lidské práce. Míra všeobecnosti a specifčnosti v pracovní výchově není ovšem prosta pozvolných přechodů. Můžeme dokonce říci, že některé pracovní vědomosti a dovednosti a také pracovní návyky a zájmy mají povahu nejvšeobecnějších pracovních prvků, jiné pak pozvolna přecházejí ke speciálním a reprezentují větší nebo menší skupinu pracovních činností, ač stále zůstávají na úrovni všeobecných vědomostí a dovedností. Doklad k tomuto tvrzení vidíme při hledání všeobecných základů pracovní a technické přípravy žáka. Nacházíme zde na jedné straně všeobecné základy pracovních vědomostí a dovedností, technik, pracovního procesu i jeho komponent, základy společné pro kteroukoliv práci, pro práci vůbec, na druhé straně nacházíme zde i méně obecné, přesto však ještě značně obecné, společné základy technické práce vůbec (polytechnické vzdělání). Tyto základy přes jisté oborové zaměření nejsou ještě odborné, profesionální povahy. Teprve na ně navazuje odborné, specializované

vzdělání v jednotlivých technických profesích, kde obsahová i výkonová obecnost ustupuje profesionální konkrétnosti, obecná technologie konkrétní technologii. Praxe ve výrobě nám naznačuje, že ani tato profesionalizace není ještě konečným stadiem odbornosti a že ve špičkových oborech podobně jako ve vědách nastupují ještě vyšší stadia specializace. Cesta od nejobecnějších pracovních základů směrem k vysoké pracovní specializaci je tedy pozvolnou cestou stále vyšší konkretizace a specializace a je někdy nesnadné stanovit přesnou hranici ještě obecného a již odborného obsahu pracovního a technického vzdělání. Obdobné příklady gradace při vytyčování obecných a speciálních prvků práce můžeme nalézt i v administrativní, řídicí, organizační, ekonomické, zdravotnické a vychovatelské a také vědecké a jiné práci. Vycházíme-li tedy z hlediska, že existuje postupná gradace odbornosti obsahu, forem a organizace v pracovních oborech od nejvšeobecnějších až po odborné, můžeme také hovořit o všeobecné pracovní výchově v několika gradačních stupních:

1. *Všeobecná základní pracovní výchova jakožto příprava pro práci vůbec*, tj. pro kteroukoliv práci, ať již převážně nebo jednostranně duševní či tělesnou, práci tvořivou i mechanickou, produktivní i neproduktivní.
2. *Všeobecná oborová pracovní výchova jakožto příprava pro práci v jistých přirozených, příbuzných oborech činnosti.*

Tato základní oborová pracovní výchova by měla usilovat o to, aby žáci získali základní obecné vědomosti, dovednosti a návyky z těchto pracovních oborů:

a) Všeobecná technická pracovní příprava, v níž jde o seznámení žáků se všeobecnými nesespecializovanými teoretickými principy základních druhů výroby a v níž jde o zvládnutí všeobecných základních, nejdůležitějších pracovních-technických dovedností. V podstatě se tato „všeobecná technická pracovní příprava“ kryje s pojmem, který známe v teorii socialistické školy jako polytechnické vzdělání. (Základy elektrotechniky, agrotechniky, zootechniky, chemické výroby, energetiky, mechaniky. Mohli bychom připojit i další pracovní obory, jako stavebnictví, textilní výrobu aj.)

b) Všeobecná administrativní a ekonomická pracovní příprava by měla obsahovat všeobecné základy, tj. nesespecializované vědomosti, dovednosti a návyky z oblastí dokumentační práce, evidence jevů, plánování, práce třídící, studijní, statistické, kontrolní, organizační, účetnické a hospodářské aj. Její obsah, metody a organizaci by bylo nutno ještě podrobně zpracovat.

c) Všeobecná organizační pracovní příprava, jejímž úkolem by bylo dát žákům základní vědomosti a dovednosti organizování, řízení, kontroly lidí aj. Patří sem plánování práce lidí, tvoření cílů, koncepcí, pracovních systémů, organizačních norem, evidence, rozbor lidské činnosti. Patří sem všeobecná zdravotnická a vychovatelská pracovní příprava.

d) Všeobecná vědecká pracovní příprava, která by podávala základní, nesespecializované vědomosti, dovednosti a návyky nezbytné pro výzkumnou vědeckou práci. Patří sem principiální techniky samostatné studijní práce, dokumentace, zpracování dat, základní techniky intelektuální práce, organizace vlastního vědeckého myšlení aj.

Současný stav této výchovy je neuspokojivý. Škola ani pedagogická teorie doposud nerozpracovala ani obsah, ani metody této důležité oblasti výchovy.

Nejvšeobecnějším jádrem všech pracovních činností je činnost intelektu — myšlení a činnost motorická — praktické jednání. Přitom vědecká a technická revoluce klade stále větší důraz na *intelektuální práci člověka*, a proto také pracovní výchova si musí klást za úkol vychovávat mládež ke schopnosti používat intelektu jako pracovního nástroje, potřebného k přetváření skutečnosti. Ne každá intelektuální práce je ovšem tvořivá, ne vždy při ní člověk myslí, objevuje a hledá nové vztahy, což je pro myšlení charakteristické. Je známa mechanická duševní práce, při níž pracovník stereotypně, ponejvíce pamětně bez tvořivého přístupu, řeší pracovní úkoly. Proto pracovní výchova musí usilovat především o výchovu schopnosti tvořivého, dynamického přístupu k práci, o tvořivou intelektuální aktivitu člověka. Také intelektuální práce má četné všeobecné a více-méně specializované formy a průběhové charakteristiky. Můžeme pak hovořit o nejvšeobecnějších principech duševní práce a o obecných oborových základech jednotlivých druhů duševní práce, také ovšem o profesionálních formách myšlení. Nemůžeme ovšem izolovat duševní práci od praktického výkonu, který může mít různou podobu: myšlenka může být realizována technickým činem, organizací, zpracováním statistických dat, nebo může být vyslovena, sepsána, vyjádřena graficky nebo zaznamenána symbolem.

Nejvýraznější z intelektuálních prací je *práce myslitelská*, jíž bychom měli zejména na středních všeobecně vzdělávacích školách postupně a systematicky učit. Tato práce usiluje o filosofickou, matematickou, technickou, a jinou odbornou koncepci, o správné vědecké vyjádření nebo řešení problému, o vyjádření vztahu, principu, o provedení analýzy či syntézy jevů. Úroveň této práce může být svou náročností rozdílná: na jedné straně může jít o odbornou vědeckou práci, na druhé straně o méně náročnou poznávací práci prostého člověka, který rovněž usiluje o nalezení správných vztahů, principů, usiluje o vyjádření problémů. Jde o jakousi „malou formu“ vědeckého myšlení. Výchova k myslitelské práci by měla být jedním z hlavních úkolů výchovy vůbec. Každý člověk by měl ovládat „malé formy“ vědeckého myšlení, neboť kvalita myšlení je jednou z podmínek vyrovnaného rozvoje osobnosti, úspěšného uskutečňování jednání, správného utváření vědeckého světového názoru a morálního profilu osobnosti.

K výrazným formám tzv. duševní práce patří *konstrukční myšlení*. Jde také o práci myslitelské povahy, v níž se uplatňuje tendence po technické, organizační i jiné realizaci. Konstrukční myšlení má ovšem různou úroveň podle šíře a hloubky vzdělání konstruktéra a podle náročnosti práce. Může jít o prostou, jednoduchou změnu pracovní technologie, operace, organizace, může jít však i o principiálně novou myšlenku. Přitom konstrukční myšlení je velmi svérázné. Podle *Kudrjavceva a Jakimanské*²⁴ neprobíhá pouze v abstraktní poloze, často přechází na úroveň názorného, představového myšlení, popřípadě i do úrovně manipulační. Myšlenkový experiment se stíká s experimentem v laboratoři, v terénu, abstraktní myšlení s názorným. Moderní doba, údobí technizace, stále více žádá tento typ myšlení, a to nejen u inženýrů, ale i u lékařů, učitelů, administrátorů i u dělníků. Můžeme říci, že drobná vynalézavost, schopnost přizpůsobovat pracovní úkony podmínkám práce, patří k „malým formám konstruktér-

²⁴ T. V. Kudrjavcev, I. S. Jakimanskaja, *Nekotorye osobennosti techničeskogo myšlenija*, Voprosy psichologii, roč. 1964, č. 4, 4—19.

ské činnosti“, jež musí člověk v životě běžně realizovat. Škola by měla také výchově těmto drobným formám konstruování věnovat pozornost a tvořivě je rozvíjet (*Stoljarov*²⁵).

Oba druhy uvedené duševní práce žádají, aby pracovník byl seznámen se studijní prací, aby ovládal techniku vědeckovýzkumné práce a znal také práci dokumentační a organizační. Musíme konstatovat, že práce myslitelská a konstruktérská se dnes stává čím dále tím více prací běžných techniků, lékařů a učitelů, a právě proto do těchto profesí proniká i práce studijní a práce vědeckovýzkumná. Studijní práce je (podle *Richty*²⁶) uskutečňována v údobí vědecké a technické revoluce celoživotně, v době plné profesionální zralosti, a rozvoj vědy a techniky, vědecká a technická revoluce vyžadují trvalý, doslova celoživotní kontakt s literaturou i u běžných pracovníků — odborníků. Totéž lze říci o vědeckovýzkumné práci, která již není doménou vysloveně vědeckých pracovníků, ale setkáváme se s ní v běžné technické, zdravotnické a pedagogické praxi. Zvládnutí vědeckovýzkumné práce těmito pracovníky dává předpoklady pro účinný rozvoj vědy a techniky. Jak jsme již naznačili, nelze duševní práci většinou odtrhnout od práce organizační, administrativní, ekonomické, řídicí aj., jejichž specifikace by si vyžádala hlubší rozbor.

Pokusíme se ještě charakterizovat nejobecnější a nejširší podstatu duševní práce bez rozlišení, zda jde o práci vědeckou či administrativní nebo organizační, a naznačit způsoby výchovy k duševní práci vůbec. Je celkem triviálně známo, že nejvšeobecnější podstatou tvořivé duševní práce je myšlení, realizace myšlenkového procesu. Obecně platí, že myšlení je základní metodou duševní práce a že zvládnutí tohoto procesu je jedním z nejdůležitějších úkolů školy a výchovy při přípravě žáků k duševní a také ovšem manuální práci. Moderní didaktika jasně naznačuje, že výchova v této oblasti není krátkodobým nácvikem, že jde o mnoholetý proces postupného, systematického procvičování myšlení, o systematický trénink. Vycházíme-li ze zásadní teze o významu uvědomělého tréninku vůbec, nelze ani myšlení procvičovat mechanicky, bez toho, že bychom žáka neoznámili alespoň se zásadami a principy myšlení a s některými zákonitostmi průběhu myšlenkového procesu. Hodnotíme-li současný stav tohoto tréninku na našich a také na jiných socialistických školách, musíme konstatovat, že je velmi neuspokojivý. Většinou neklademe na vývoj myšlení důraz a žáci se učí především pamětně, jak to konečně potvrzuje zjištění nejen našich, ale i cizích didaktiků (*Okoň*²⁷). Myšlení je žáky zvládáno více nahodile než cílevědomě, intuitivně, podle individuálního postihu jednotlivých technik a principů myšlení. Tím méně jde o systematickou výuku a výcvik. Dokonce i zavádění tzv. problémových a úkolových vyučovacích metod nezajišťuje vždy uspokojivý trénink myšlení, protože problémy nejsou vybírány účelně a učitel nepostihuje, kterou techniku myšlení problém vůbec nacvičuje. Tak se stává, že žáci samostatně poznávají pouze některé zákonitosti a techniky tohoto procesu a výsledky myšlení jsou z tohoto důvodu nepřesné. Dokonce si vypracovávají svou osobní techniku

²⁵ J. S. Stoljarov, *Některé voprosy razvitija detskogo techničeskogo tvorčestva*, Sovetskaja pedagogika, roč. 27, 1963, č. 7, 52—58.

²⁶ Viz poznámku č. 1.

²⁷ W. O k o ň, *K základům problémového učení*, SPN, Praha 1966, 40 a d.

myšlení, která je subjektivně chápána jako správná. Jak jsme zjistili, myslí pak někteří žáci převážně „podle analogie“, jiní komparačně, jiní deduktivně nebo induktivně.

Z psychologie je běžně známo, že myšlení obsahuje řadu technik, které mají ráz intelektuálních dovedností, jimiž se dítě učí již od nejranějšího věku, a to i bez vedení dospělých, spontánně. Ve škole musíme napomáhat tomuto procesu, organizovat jej a urychlovat, aby byl racionálním, systematickým a uvědomělým postupem. Výchova a výuka myšlení by měla být uskutečňována s úmyslem pří-
stupně teoreticky i prakticky zasvětit žáky do procesu myšlení, do jeho kompo-
nent, řízení a organizace, do jeho pravidel a technik. Bohužel, v didaktice ne-
máme doposud rozpracováváni speciální didaktiku myšlení, ačkoliv se o význa-
mu rozvoje myšlení hovoří ve všech didaktikách. Myšlenkový trénink by měl
nacházet své místo ve všech vyučovacích předmětech, měly by být vyhledávány
vyhovující prvky učiva, které poskytují dostatek možností k nácviku myšlení,
k poznání myšlenkových operací, forem a technik. Nepokládáme za správné,
že tajemství myšlení musí žák odhalovat sám a že většinou až na vysoké škole
je mu sdělováno, jak má být stavěna vědecká myšlenka a vědecká práce. Domní-
váme se, že žák by měl poznávat „malé formy myšlení“ a jakési „malé formy
vědecké práce“ již dříve, na základní a tím spíše na střední všeobecně vzdělá-
vací škole.

Při realizaci malých forem duševní práce se musí uplatňovat oba kvalitativně
rozdílné stupně myšlení, s nimiž se setkáváme i při duševní práci dospělých
lidí: názorné a abstraktní myšlení (Piaget²⁸). Škola doposud jednostranně usi-
luje, pokud vůbec úkol řeší, o rozvíjení abstraktního myšlení bez předchozí pří-
pravy a zapomíná, že také při výuce myšlení je žádoucí respektovat princip
názornosti. Vycházíme-li z teorie o postupné interiorizaci myšlení, můžeme se
také v didaktice opírat o tuto teorii. Nejdříve je tedy nutno učit zejména mladší
žáky nižším druhům myšlení, které má v prvním vývojovém údobí podobu mani-
pulačně názorového myšlení (viz Piaget, tamtéž), později podobu představového
myšlení a teprve v závěru vývoje učíme žáka myslet abstraktně. Didaktické zku-
šenosti naznačují, že žáci mohou takto procvičovat např. myšlenkové operace,
jako je analýza, syntéza, komparace, abstrakce, a to nejdříve při manipulaci
s předměty, obrazy, názorninami, při práci s konkrétními jevy skutečnosti, poz-
ději, až získají mnohostranné zkušenosti, mohou procvičovat tytéž operace na
představové úrovni. V nejvyšším stadiu je nutně vést žáky k myšlenkovým ope-
racím na abstraktní úrovni. Kdybychom tento nejvyšší stupeň rozvoje myšlení
brzdili, ochudili bychom jeho vývoj a rozvoj abstraktního myšlení vůbec. Naopak,
snaha urychlit rozvoj abstraktního myšlení ochudí proces myšlení o názornou
základnu. Znalost myšlenkových operací, jejich systematické trénování se nám
jeví právě z didaktického hlediska neobyčejně důležité, neboť řešení složitých
myšlenkových úkolů je možné především jejich prostřednictvím.²⁹ Tvoří totiž
vzájemně související a prolínající se stránky myšlenkového procesu.

Rozvoj nižších stupňů myšlení není žádoucí pouze z didaktického hlediska:
nižší stupně myšlení jsou používány běžně i dospělými, i odborníky, konstruk-
téry, lékaři, učitelé a také vědecký pracovník jich operativně používá, když je

²⁸ J. Piaget, *Psychologie intelligence*, SPN, Praha 1966, 102—106.

²⁹ S. L. Rubinštejn, *Základy obecné psychologie*, SPN, Praha 1964, 382.

toho zapotřebí. Tcto představové a manipulační názorné myšlení je používáno v technických pracovních oborech, jak jsme již naznačili dříve, a sahají k němu i vysoce erudovaní pracovníci. Názorná manipulace a živé představování si jevů i průběhu procesů, názorná analýza, syntéza, srovnávání představ pomáhá zde často jasněji domyslet, kontrolovat, promítat do skutečnosti důsledky myšlení. Platí ovšem, že při náročné práci sahá pracovník ke všem úrovním myšlení, jestliže je toho zapotřebí, a že konečným cílem výchovy je rozvoj abstraktního myšlení, schopnost zobecňovat skutečnost, provádět hluboké a zdůvodněné soudy a úsudky. To je ovšem finální efekt předchozího dlouhodobého pedagogického procesu.

Duševní práce, v níž je myšlení hlavní pracovní metodou, má svou průběhovou procesuální charakteristiku, s ní bychom měli žáka teoreticky i prakticky seznámat. *Žák by měl být informován o klasickém, typickém průběhu myšlenky, a měl by také procesuální stránku myšlení trénovat.*³⁰ Měl by vědět, že první etapou myšlení je stanovení problému, že následuje analýza problému, zařazení problému do širších souvislostí jiných problémů. Měl by poznat, že při myšlení je žádoucí hledat jádro problému, jehož vyřešení objasňuje problém sám. Konečně by žák měl vědět, že existují hypotézy, měl by se učit je ověřovat, a to myšlenkovým experimentem, v laboratoři, představováním, matematicky, praxí. Posléze by měl vědět, že myšlenka je uzavřena vyslovením soudu, praktickou realizací apod. Jde zde vlastně o obecné schéma myšlení, které je současně jakýmsi „modelem“ klasické myšlenkové práce. Přes svou obecnost a modelovost má předpoklad, aby bylo úspěšné, jestliže žák má i dostatek vědomostí. Naopak, kdo nezná tuto modelovou procesuální stránku myšlení, kdo si není vědom např. existence hypotéz, potřeby jejich ověřování, nezbytnosti analýzy problému, myslí a tedy i pracuje nepřesně, jeho závěry jsou často ukvapené, a to i tehdy, když má četné vědomosti z oboru. Tím, že neovládá procesuální stránku myšlení, zůstávají jeho vědomosti pouze statickým materiálem, který není s to nahradit proces myšlení.

Přemýšlející člověk musí ovládat četné pomocné intelektuální techniky, jako je studium dokumentace, třídění materiálů, provádění výpisků, zpracovávání tabulek a statistik. Myslivá práce je tedy složitá, přesto však má svůj řád, svou pevnou organizaci a je úkolem pedagogiky tento řád didakticky zpracovat a mládež s ním seznamovat. Rozvoj myšlení nelze ponechat náhodě a pouze intelektuální sebevýchově.

* * *

Závěrem se pokusíme charakterizovat všeobecnou podstatu tzv. *manuální práce*, bez rozlišení, zda jde o práci technickou, sebeobsahu či práci jiné povahy.

Mohli bychom usuzovat, že teorie výchovy k převážně manuální práci je vzhledem k historické tradici uspokojivě propracována. Skutečnost je však méně uspokojivá. Dnes je ovšem jasno, že „manuální práce“ nesmí být odtržena od myšlení a že pouze „mechanická manuální práce“ může být konána bez zásahu intelektu. Pásová výroba, bohužel, i dnes takovou práci připouští a domní-

³⁰ Viz poznámku č. 27.

váme se, že potrvá ještě mnoho let, než bude odstraněna automatizovanou výrobou. Proto bychom měli věnovat, byť i okrajově, pozornost i této „neintelektualizované“ manuální práci.

Nás však bude zajímat především manuální práce spojená s myšlením, která obsahuje tyto pracovní komponenty: *vědomosti o práci* (pracovní technologie), *myšlení* o postupech, metodách a prostředcích, *představování si možných důsledků, překážek, postupů, dovednosti* (výkonové, organizační, intelektuální), *pracovní návyky* (hygienické, organizační, morální).

Podobně jako při obecné analýze tzv. duševní práce vyvstává i zde do popředí problém procesuální a komponentální stránky práce. Obě se nám jeví klíčové důležité pro řešení úkolů pracovní výchovy v tomto úseku.

Současná teorie a praxe pracovní výchovy tato hlediska poněkud zploštila a výchova se zaměřuje ponejvíce na přípravu žáka k realizaci komponent práce, méně již k realizaci celkové pracovní struktury. Přitom procesuální hledisko nám naznačuje obecnou nebo specifickou charakteristiku průběhu práce, výrazně směřuje k poznání typologie pracovních činností z hlediska jejich cílů i průběhu. To se nám opět jeví jako jeden z klíčových problémů pracovní výchovy vůbec. Je totiž zapotřebí naučit žáka realizovat práci v její strukturální, procesuální celistvosti, neboť kdo ji takto neovládá, pracovní vědomosti a dovednosti nenacházejí použití, jsou pouze statickým prvkem a práce nemá předpoklady k úspěšnému dokončení.

Teorie a praxe poznávání a realizování procesuální stránky pracovní činnosti vychází z empirického rozboru praktických pracovních činností a z jejich zevšeobecnění. Struktura úspěšné práce (nebudeme učit pracím, které nemají předpoklad být úspěšnými) je velmi vyhraněna a má svou gradaci od zahájení až do skončení. Je složitým volným procesem. Výrazná je přípravná etapa pracovního procesu, v níž si pracovník uvědomuje, čeho chce práci dosáhnout. Promýšlí, představuje si celkové i dílčí etapy, cíle, perspektivy práce, jejich specifčnost, hodnotí je a upřesňuje znalostí o prostředí. Předem uváží, zda je pracovní úsilí reálné, hodnotí metody, jimiž bude usilovat o dosažení cíle, uváží hygienické, bezpečnostní, sociální a jiné aspekty práce. Etapu přípravy lze pokládat za primárně důležitou, neboť kdo ji neovládá, kdo nemá dovednosti a techniky potřebné pro její vnitřní zpracování, pracuje nepromyšleně, neúčelně, metodou pokusů a omylů, s neujasněnou perspektivou.

Vlastní pracovní činnost je jádrem práce. Pracující zde řeší úkoly, překonává překážky. Zajišťuje materiály, pomůcky, nástroje, literaturu, používá znalostí, promýšlí dílčí postupy, kontroluje práci. V případě nutnosti upravuje pracovní postupy, koriguje nesprávné důsledky práce. Rovněž tuto etapu má žák umět řídit, ovládat. Musí vědět o existenci překážek a poznat některé typické druhy překážek. Typologie překážek nám naznačuje současně typologii pracovních činností, s ní by se žák měl postupně seznamovat.

Dosažení cíle není bezvýznamnou událostí v životě žáka ani dospělého. Pracující prožívá pocit uspokojení, radosti nebo zklamání. Tyto stavy se stávají motivačním a regulačním faktorem pro další práci. Žák by se měl učit ovládat tuto etapu právě tak jako předchozí. Pracovní trénink by se měl tedy týkat celého průběhu pracovní činnosti.

Dlouhodobý výzkum pracovní výchovy na školách nás přesvědčil, že naše mládež nepoznává tuto procesuální stránku práce, pracuje bez motivace, bez myšlení, překážky jsou odstraněny, prožitek dosažení výsledku práce je neznámým jevem. Za pracovní proces jsou povyšovány nástrojové a organizační dovednosti, které jsou ve skutečnosti pouze komponentami složitěho procesu. Teprve účelným kombinováním v procesu práce získávají cílevědomé poslání.

Všeobecná pracovní výchova, která, jak jsme naznačili, obsahuje dva stupně všeobecnosti, je přirozeným přípravným stupněm pro odbornou pracovní výchovu, která vyžaduje vedle obecných prvků práce i řadu odborných vědomostí a dovedností. Ty jsou tím náročnější, čím je bohatší technologie, organizace a výkonové dovednosti. Obecné a speciální pracovní prvky zde vzájemně integrují a nelze podcenit úlohu jedněch ani druhých. Současně můžeme hovořit o integraci procesuální a komponentální stránky práce. Proces udává komponentám jejich smysl, zaměření a naopak komponenty charakterizují procesuální stránku práce. Pracovní úspěšnost je podmíněna kvalitou této integrace. Těmto požadavkům se musí přizpůsobit také pracovní výchova a nesmí proto zanedbat ani jednu ze složek této integrace.

MODERNISATION DER AUFFASSUNG DER ARBEITSERZIEHUNG

Die Zeit der wissenschaftlichen und technischen Revolution erfordert intensive Lösung der Problematik der Arbeitserziehung. Diese Lösung setzt eine tiefe philosophische, ökonomische, soziologische, psychologische, physiologische und pädagogische Analyse der Problematik der menschlichen Arbeit voraus.

Der heutige Zustand der Arbeitserziehungstheorie ist nicht befriedigend. Das ernste Problem ist das Problem des Manualismus und Intelektualismus der Arbeitserziehung. Bisher wurde besonders die Aufmerksamkeit der Erziehung manueller Arbeit gewidmet, aber nur wenig für Intellektuelle Arbeit. Der Aufschwung der Wissenschaft und Technik erfordert Verstärkung der Tendenz intellektuell für die Arbeit vorzubereiten und zwar auch in Verbindung mit der manuellen Arbeit. Wir müssen eine neue, spezielle „Übungen im Denken“ so auch eine spezielle Methodik der Denkerziehung ausarbeiten.

Den Inhalt der Arbeitserziehung ist nötig nach der Analyse von vielen Arbeitstätigkeiten von den wichtigsten Grundflächen festzustellen. Man muss dabei auch mit einer Zeiperspektive von 20—30 Jahren rechnen. So kann auch die teleologische Frage gelöst werden, ob die Arbeitserziehung zum Manualismus oder Intelektualismus zielen soll.

Die allgemeinerziehende Schule soll sich an die allgemeine Arbeitserziehung richten, d. h. nur an die allgemeinen Prinzipien der körperlichen sowie der geistlichen Arbeit. Diese allgemeine Arbeitserziehung beinhaltet folgende Inhaltsbezirke:

1. Allgemeine Grundrisse der Arbeit (geistlichen und körperlichen), d. h. die Erziehung des Denkens und der Technik der manuellen Arbeitstätigkeit. (Grundmodelle der Arbeit.)
2. Die allgemeine fächliche Arbeitserziehung in den benachbarten Arbeitstätigkeiten.
 - a) Allgemeine technische Bildung und Erziehung (polytechnische Bildung und Erziehung).
 - b) Allgemeine administrative Bildung und Erziehung (polyadministrative Bildung und Erziehung).
 - c) Allgemeine Organisationsbildung und Erziehung.
 - d) Allgemeine wissenschaftliche Bildung und Erziehung.

In der Arbeitserziehung muss jeder Schüler nicht nur die Komponenten der Arbeit kennenzulernen, sondern auch die prozessuellen Strukturen der Arbeitstätigkeit. Der Erfolg dieser Erziehung hängt von der Integration aller dieser komponentellen und prozessuellen Kenntnissen und Fähigkeiten ab.

Übersetzt von Lubomír Mojžíšek