

Mojžíšek, Lubomír

Pracovní výchova jako složka socialistické výchovy

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1973, vol. 22, iss. 18, pp. [17]-43

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112672>

Access Date: 30. 11. 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

PRACOVNÍ VÝCHOVA JAKO SLOŽKA SOCIALISTICKÉ VÝCHOVY

Socialistická pedagogika vidí v jednotném, nedílném výchovném procesu, jehož hlavním cílem je všestranný rozvoj osobnosti žáka a příprava aktivního budovatele socialistické společnosti, pět základních výchovných složek, a to:

1. rozumovou výchovu (též vědeckou a světonázorovou),
2. pracovní výchovu (pracovní a technickou),
3. mravní výchovu (obsahuje též ideově politickou),
4. estetickou výchovu,
5. tělesnou či somatickou výchovu.

Ve výchovném procesu nelze opomíjet žádnou z těchto složek; každá řeší své dílčí specifické úkoly a problémy, všechny však současně spolu pevně souvisí a navzájem se prolínají. Každá z nich svým způsobem utváří, upevňuje a rozvíjí osobnost žáka jako celek a působí na jeho rozumovou, citovou a volní stránku současně. Nedocení některé ze složek výchovy by vedlo k neplnění základního úkolu výchovy — harmonicky, všestranně rozvíjet osobnost žáka.

Jednou z nejdůležitějších a historicky snad nejstarších složek výchovy je **výchova pracovní**, s níž se v moderní době váže v podmínkách socialistické školy polytechnické vzdělávání. Oba úkoly zdůrazňuje především socialistická škola, ač již v předsocialistickém údobí se setkáváme s pracovní výchovou, ovšem v částečně jiném pojetí. Požadavek polytechnického vzdělání je charakteristický právě v socialistické škole a je neznám ve škole kapitalistické nebo feudální. V moderní škole kapitalistických zemí se v posledních letech také prosazuje požadavek všeobecného technického vzdělání.

Základním pojmem, jehož problematiku pedagogika řeší je pojem **pracovní výchova**. Někdy bývá tato složka i opisována a vychází se z její teleologické oblasti — hovoří se o „výchově k práci“. Protože jde o výraznou složku výchovy, nebudeme se vzdávat specifičnosti jejího výchovného působení, jež je vyjádřeno charakterem složky výchovy.

V nepřeberném množství různých druhů činností, jichž se žák i dospělý člověk aktivně účastní a k nimž patří např. různé druhy her, zábav, sportovních činností, produkčního nebo reprodukčního uměleckého působení,

má závažné místo práce. Jde o proces, který sleduje sociologie, psychologie, fyziologie, medicína, práva a také ovšem pedagogika z hlediska výchovy k práci. Práce je jednou z nejdůležitějších forem činnosti člověka a od ostatních činností se liší svým smysluplným, cílevědomým, společensky významným, většinou produktivním zaměřením. Je definována (viz **Pavlovič**¹) jako účelná činnost, kterou si člověk pomocí výrobních nástrojů přizpůsobuje a již přetváří předměty vnější přírody tak, že se stávají vhodnými pro uspokojení jeho potřeb. Lidé si práci cílevědomě vytvářejí spotřební a užitkové hodnoty nevyhnutelné pro společnost.

Z okruhu pracovních činností nelze jistě vyloučit takové činnosti, které nemají bezprostředně produktivní ráz, např. práci lékaře, učitele, reprodukčního umělce, vojáka, administrativního nebo účetního úředníka apod. Jsou to pracovní činnosti, které přinášejí společensky významné hodnoty, neboť uspokojují určité kulturní, zdravotní nebo organizační potřeby společnosti a produktivní práci přispívají nepřímo.

Práce jako sociální faktor je a vždy byla nevyhnutelnou a přirozenou podmínkou existence lidské společnosti. Jejím vlivem se člověk stal člověkem a pod jejím vlivem se dále rozvíjí. Její význam podtrhuje rovněž ta skutečnost, že i fylogenetický vývoj člověka byl podmíněn prací, že člověk se, jak říká **Engels**² utvářel v procesu práce. Ruka se stala nejen nástrojem práce, ale také jejím výsledkem. Tím, že se lidé při práci museli dorozumívat, vznikla potřeba řeči. Vzájemná spolupráce ruky, řeči a mozku umožnila člověku vykonávat stále složitější a náročné druhy práce a přesunout se z oblasti konkrétního neanalytického myšlení do oblasti analytického a obecného usuzování.

Práce byla především třídní společností ostře odlišena na práci duševní a práci tělesnou. Toto dělení však vytváří podmínky pro to, že se teoretické myšlení odtrhuje od praxe a praxe od teorie. Socialistická společnost však usiluje o to, aby postupně zmizel protiklad mezi prací duševní a tělesnou, aby tělesná práce byla vždy spojena s intelektuálním procesem a aby duševní práce vždy organicky koexistovala s tělesnou prací, aby se o ni opírala a aby vyústila v praktickou realizaci. Tento základní požadavek nám umožní pochopit definici, úkoly a prostředky pracovní výchovy v nejširším slova smyslu tak, jak je chápe socialistická pedagogika.

Pracovní výchovu musíme tedy posuzovat z hlediska přípravy člověka pro život. Uvážíme-li, že každý jedinec ve svém životě řeší četné výrobní, organizační, politické, rodinné, estetickokulturní a také další individuálně významné úkoly jako je sebevzdělání, rekreace, má v nich pracovní činnost dominující místo. Je jednou z nejčastějších náplní života moderního člověka a bylo tomu tak vždy v historii. Moderní člověk pracuje nejen v zaměstnání, ale i doma, také v době rekreace, a hovoříme o aktivním odpočinku, o zálibách a koníčcích apod. Tento fakt lze vyčíslit počtem denních hodin, které věnujeme práci.

Pracovní výchova se dotýká celé osobnosti objektu, jeho psychické i somatické stránky, jeho vývoje individuálního i sociálního. V současné době

¹ Pavlovič, G., *Základy pracovnej a polytechnickej výchovy*, SPN, Bratislava 1960, str. 7, 40 aj.

² Engels, B., *Podíl práce na polidštění opice, Dialektika přírody*, Svoboda, Praha 1950, str. 147–149.

si uvědomujeme, že vědeckotechnická revoluce, na jejímž prahu stojíme, má své specifické požadavky na vzdělání a na morálně politickou, estetickou a také somatickou výchovu. Všechny tyto požadavky se bezprostředně promítají do pracovní výchovy. Vědeckotechnická revoluce přináší radikální změny ve výrobě, v dopravě a každý člověk, ať odborník či neodborník, se s prvky vědy a techniky setkává denně na pracovišti i v době volna doma, v klubech, při rekreaci a musí být pro tento kontakt připraven. Kdyby výchova tyto úkoly zanedbala, mělo by to za následek nedozírné škody celospolečenského charakteru a nízkou adaptabilitu k práci.

Taktéž se mění charakter manuálních výkonů, operací a technik. Všestranný vědecký a technický pokrok vyžaduje, abychom i z tohoto hlediska anticipovali výchovné potřeby a připravovali dorůstající generace s perspektivou jejich použití za 20—30 let. Jestliže dříve stačilo, aby ve výrobě pracovalo pouze několik málo odborníků vedle velkého množství méně kvalifikovaných dělníků, často úzce specializovaných na vykonávání omezeného množství pracovních pohybů, dnes musíme usilovat o to, aby co největší počet pracujících měl odbornou kvalifikaci, především vysokou úroveň všeobecného, polytechnického vzdělání a současně četné základní, všeobecné manuálně praktické dovednosti. Moderní dělník v továrně, zemědělec, obsluhuje-li moderní stroje a zařízení, má-li se orientovat ve složité výrobě, má-li podle potřeby občas i přecházet od stroje ke stroji, od jednoho druhu práce k jiné, neobejde se bez všeobecných, teoretických, přírodovědných, polytechnických a speciálně technologických vědomostí z oboru biologie, fyziky, chemie a bez dalších poznatků z matematiky, technického kreslení aj. Současně bude muset mít i četné praktické pracovní a polytechnické dovednosti a návyky, jichž použije při obsluze strojů, při jejich údržbě, event. při opravách. Bude musit proto rozumět konstrukcím a funkčním prvkům a principům zařízení. Z těchto důvodů je úkolem pracovní výchovy odstranit nesprávné pojetí výchovy, stavěné na názoru o protikladu mezi prací duševní a tělesnou. V moderním průmyslu se budou obě komponenty vzájemně prolínat a nakonec zmizí ta zaměstnání, která vyžadují těžkou manuální práci mechanické povahy, a také ovšem budou tzv. intelektuální práce výrazně a integrovaně propojeny s prvky manuálně technické práce.

Jestli máme porozumět všem vývojovým tendencím, které se objevují v pracovní výchově, je žádoucí přistoupit k problému z historického hlediska a také z hlediska srovnávací pedagogiky. Tak se objasní dílčí zřetele pracovní výchovy, zejména takové, které se týkají cílů pracovní výchovy, jejího obsahu, zaměření, organizace a metod.

*

Jeden z nejvýraznějších problémů pracovní výchovy je problém tzv. **manualismu a intelektualismu obsahu této výchovy**, dále jde o **problém intenzity a extensivity použití práce** jako prostředku a metody výchovy. Oba tyto okruhy problémů se ve svých důsledcích dotýkají oblasti cílů, metod i organizace, konečně i funkce učitele a vybavení školy pro realizaci pracovní výchovy.

S problematikou pracovní výchovy se v historii pedagogické teorie a

praxe setkáváme již v nejstarších dobách. Většinou se o ní hovoří v pojetí uskutečňování fyzické práce. Žák byl připravován pro produktivní práci v životě a tato pracovní výchova mládeže je charakterizována manualismem již od nejstarších dob. Principy vzniku a existence pracovní výchovy podle **Alta**³ můžeme hledat přímo v úsilí rodičů naučit děti uspokojovat základní lidské potřeby, které stále více získávaly společenský ráz. Člověk pracuje již v předhistorických dobách s víceméně ujasněnou perspektivou získat potravu, oděv, obydlí a užívat a ochránit sebe a svůj rod. Příprava k práci, již je obhajována existence, se stává nejdůležitější oblastí tehdejší primitivní výchovy a transfer manuálně pracovních zkušeností z rodičů na děti pak nejdůležitějším výchovným úkolem.

Z historie výchovy je známo, jak dokazuje **Medinskij** a konečně i náš **Kádner**, že po utvoření třídní společnosti se výchova vládnoucích tříd diferencuje od výchovy tříd 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 zcela, neboť jako složka výchovy zůstává především v rodinné výchově nesvobodných, popř. se přenáší do učení u odborníků, mistrů. Po staletí se výchovou k fyzické práci zabývali nesvobodní a otroci. Vychovávali své děti: otec připravoval syna pro práci, kterou sám konal, pro lov, pro zemědělské činnosti, matka učila svou dceru vykonávat fyzické domácí práce. Tento způsob výchovy k fyzické práci se tradoval až do pozdního středověku, kdy jej vytlačuje učební poměr v rozvíjejících se řemeslnických dílnách.

Fyzickou práci nenacházíme většinou ani ve středověkých klášterních a chrámových školách, rovněž rytíř nemusel ovládat pracovní dovednosti. Nespokojenost městských řemeslníků a kupců s církevními školami doživajícího feudalismu vedla ke zřízení vlastních cechovních škol, které však také do značné míry přenechávaly výchovu k fyzické práci rodičům. Řemeslu se učily děti ponejvíce doma, v otcově dílně. Teprve později zbohatlí řemeslníci si brali do učení cizí pomocníky, zaškolovali je a také ovšem bezohledně vykořisťovali. Tento nový způsob pracovní výchovy, zaměřený profesionálně se upevnil a získal postupně trvalejší rysy tzv. učňovského poměru, který v moderní formě přežívá v západních zemích dodnes.

Rozvoj výrobních prostředků, zostřování vnitřních rozporů mezi doživajícím feudalismem a raným kapitalismem vede ke kritice scholastické výchovy. Objevují se nové pokrokové myšlenky, které dávají směr i v oblasti pracovní výchovy.

Francouzský humanista **François Rabelais** odmítá scholastickou výchovu a požaduje, aby se šlechtic vychovávaný pro vojenské povolání naučil také konat zemědělské práce. Tím má posílit své zdraví a odolnost.

S požadavkem pracovní výchovy při všestranném rozvíjení osobnosti přicházejí socialističtí utopisté **Tomáš More**, **Tomáš Campanella** a také velcí představitelé výchovných myšlenek mladé buržoazie **Komenský**, **Locke**, **Rousseau**, **Pestalozzi** a francouzští osvícenci, např. **Lepeletier** a jiní.

Tomáš More si představoval vybudování socialismu na základě rozvinuté

³ Alt, R., Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva, SPN, Bratislava 1959, str. 43.

řemeslné výroby a chtěl společnost zbavit šlechticů, kněží a zahalečů, aby byly uspokojeny potřeby všech členů společnosti. Velmi pokrokové jsou jeho myšlenky o úloze fyzické práce ve výchově.

Cenné myšlenky o fyzické práci žáků nacházíme v díle **Jana Amose Komenského**. V šestnácté kapitole Didaktiky velké pronáší mínění, že vedle rozumového poznání a rozvíjení paměti a řeči je nutno se domáhat výcviku ruky, že je třeba ve škole také prakticky pracovat.⁴ V Informatoriu naznačuje, že práce je pro děti přirozená, že děti rády pracují. Výcvik ruky pokládá za součást prvopočátečního učení, neboť v dětské povaze je podle Komenského⁵ „věci sem tam přenáseti, tak nebo onak pořádati, stavěti, bourati, svazovati a rozvazovati“. Účelem a cílem obecné školy je, aby všechna mládež se naučila tomu, co potřebuje pro celý život. Má poznat hlavní věci o řemeslech, všechno zcela obecně, za tím účelem, aby neukazovala hrubou neznalost o tom, co a jak se vyrábí. Objevuje se zde pokrokový požadavek spojení školy se životem, ač spíše ve formě teoretického poučení.

Výrazněji než Komenský hovoří o významu pracovní výchovy **John Locke**,⁶ jehož cílem byla výchova šlechtice-džentlmena. Doporučuje, aby se mladý šlechtic zabýval některým řemeslem. Práce na zdravém vzduchu prospívá tělesnému zdraví a znalost řemesel se může hodit praktickému člověku a také podnikateli. Současně pokládá za nezbytné izolovat budoucího džentlmena od vlivu hrubé masy.

Ještě rozhodněji se domáhá fyzické práce pro svého chovance **Jean Jacques Rousseau**. Vychází z názoru, že „jediná hodina práce přinese chovanci více poučení, než co může v paměti podržet po celodenním učení“. Odmítá předsudek, že manuální práce je nečistá, že je to nižší druh práce, že zahanbuje, že se jí svobodný muž má vyhýbat. Stydí-li se podle Rousseaua některý muž pracovat veřejně s hoblíkem v kožené zástěře, vidí v něm pouze otroka mínění.⁷ Nežádá, aby se Emil setkával pouze s prací nenáročnou, snadnou. Jako velmi pokrokový se jeví požadavek, kterým usiloval o sblížení s pracovním prostředím a s pracujícími. Chovanec, který prošel pracovní výchovou, získává podle Rousseaua cenné povahové vlastnosti: „... se zvykem tělesného cviku ruční práce vštěpují nepozorovaně svému chovanci chuť k uvažování a přemýšlení... Musí pracovat jako rolník a myslit jako filosof...“ Jak hodnotí tento přístup **Pavlovič**,⁸ Rousseau staví otázku účasti žáků na produktivní práci do pokrokového světla. **Krupská** právě tak vysoce hodnotí zejména demokratičnost této výchovy.⁹ Nedostatkem jeho systému je, že podcenil vědecký systém výuky a že výchova ženy neodpovídala pokrokovým myšlenkám.

Rovněž **Lepelletier**, stoupenec francouzských osvícenců, uznávající rozhodující vliv výchovy při utváření člověka, navrhoval, aby ve státě zřízených „domovech národní výchovy“ byli všichni žáci vedeni k tělesné práci. Fyzická práce podle něho otužuje a vychovává žádoucí pracovní

⁴ Komenský, J. A., Didaktické spisy, SPN, Praha 1951, str. 91, 92, 193, 211, 235, 273 aj.

⁵ Viz poznámka č. 4.

⁶ Locke, J., Několik myšlenek o vychování, DK, Praha 1906, str. 25 a 194–195.

⁷ Rousseau, J. J., Emil čili o vychování, Olomouc, 1926, str. 230–239 aj.

⁸ Viz poznámka č. 1.

⁹ Krupská, N. K., Vybrané pedagogické diela, SPN, Bratislava 1957, str. 54.

návyky. Pěstuje odvalu, dítě si zvyká rovnoměrně rozložit energii potřebnou pro práci, učí se vytrvalosti, houževnatosti.

Také v Čechách jsou prosazovány názory o významu ruční práce ve výchově. **Kindermann** v nich viděl výchovný prostředek a také prostředek k hospodářskému povznesení země.

Kindermann byl zřejmě ovlivněn názory Rousseaua a zejména věhlasného pedagoga **Jana Jindřicha Pestalozziho**, který nejen teoreticky požadoval, ale také prakticky zaváděl pracovní výchovu do svých internátních zařízení. Pestalozzi správně postihl význam fyzické práce při mravní výchově mládeže. Dokázal, že člověk je daleko pravdivěji vychováván tím, co dělá, nežli tím, co slyší. Říká,¹⁰ že prací se člověk učí překonávat překážky: „... síla v překonávání překážek, jež všem lidem všech stavů rozličných stejně je potřebná, vyvíjí se opět lehce a přirozeně časným přivykáním dítěte na práci.“ Pracovní zkušenosti vychovávají člověka k tomu, že se rychle přizpůsobuje změnám prostředí, dovede se postavit k jakékoliv práci: „Práce činí z dětí lidi, kteří v stáří svém jsou všude doma, ať je kamkoli postavíme: ale zato chlapi, jež toliko slovy učení byli, nikde v dospělosti své doma nebudou... předčasné směřování jejich vědění k všeobecným zásadám bez zkušeností jest jako sedění slepice, jež pod sebou vajec nemá.“¹¹

Pracovní výchova vede mládež k zdravému sebevědomí, k moudrosti a realistickému řešení i složitých životních situací: „Kdo mnoho pracuje a mnoho zkusi, a proto při věcech, s nimiž nejčastěji se zabývá, sám pravidla a zásady si učinil, ten kráčí svou cestou jistě, má v životě svém to, co potřebuje...“¹²

Pestalozzi, podobně jako kdysi Rousseau, odmítá předsudek, podle něhož fyzická práce je opovrženíhodná. Práce je podle něho rovněž nejvhodnějším cvikem k rozvíjení pozornosti, neboť zdar práce není možný bez soustředěné pozornosti. Právě tak soudnost člověka se nejlépe cvičí prací. Nedostatky v myšlení se promítají do nedokonalých pracovních výsledků. Neméně hodnotný je výchovný přínos fyzické práce. Zejména rozvíjí morální vlastnosti člověka. Zušlechťí srdce, lze jí docílit poslušnosti, úslužnosti k rodičům, příbuzným i cizím lidem a nedostatek těchto cviků nelze nahradit žádnými druhy poznatků.¹³

Pestalozziho myšlenky byly vždy a jsou i v současnosti hodnoceny jako podnětné. Sovětští i naši pedagogové považují za kladné to, že Pestalozzi viděl v dětské manuální práci důležitý prostředek rozvoje tělesných a rozumových sil a mravních vlastností člověka. Je oceňována jeho snaha, aby žáci získali nejen úzké profesionální dovednosti a návyky, ale také všestrannou pracovní přípravu. Dále se hodnotí, že spojoval výrobní práci s vyučováním, i když obě složky značně odtrhl od sebe.

Robert Owen žádal všenárodní, vědeckou, fyzickou, intelektuální a morální výchovu. Děti všech tříd bez výjimky měly být školeny a zaměstnány fyzicky a duševně tak, aby vyráběly pro společnost. Od dětství pozorovaly práci dospělých a ve škole samy získávaly některé pracovní návyky. Kla-

¹⁰ Pestalozzi, J. J., O výchově (výběr), Ivančice, 1896, str. 25, 26, aj.

¹¹ Viz poznámka č. 10.

¹² Viz poznámka č. 10.

¹³ Viz poznámka č. 10.

sikové marxismu kladně hodnotí Owenův pokus o spojení školy s výrobou. Ve spojení vyučování s výrobní praxí viděl Marx „zárodek výchovy budoucnosti“.¹⁴ Tyto myšlenky jsou z teoretického hlediska nosnými pilíři socialistického systému pracovní výchovy a principiálním úkolem polytechnizace vyučování.

Význam rukodělné práce zdůraznili ještě další pedagogičtí myslitelé kapitalistické éry, jako např. **Fröbel**, **Biedermann**, **Amerling**, **Herbart**, **Ziller**, **Rein** aj.

Johann Friedrich Herbart, jehož intelektualistický systém ovládl školství až do nedávných dob, upozorňuje, že přírodní vědy se nejlépe studují v samé přírodě, je také výhodné spojovat toto vyučování s nácvikem technických obratností. Každý dospívající mládenec by měl umět zacházet s truhlářskými nástroji stejně obratně jako s pravítkem a kružítkem. Zdá se, že Herbart zde celkem správně, a to lépe než jeho žáci, postihl výchovný význam fyzické práce. Jeho následovníci se odklonili od názoru svého učitele a více stáli na stanovisku jednostranného intelektualismu.

Pro posílení prvků pracovní výchovy se vyslovili velcí pedagogičtí myslitelé ruské školy Ušinskij a Tolstoj. Jestli **Ušinskij** zdůrazňoval zejména výchovný význam zemědělské práce a tato měla být co nejužší spojena s rozumovou činností, **Tolstoj**¹⁵ pokládá práci za jednu z nevyhnutelných podmínek opravdového štěstí. Nepohlíží na tělesnou práci jako na základní princip, ale jako na nejprostší a nejpřirozenější uplatnění mravních zásad.

Hlasatelem významu práce ve výchově se stává rovněž fyziolog **Thomas Henry Huxley**, který v tomto smyslu dal podnět i k reformě školy v Anglii.

Mohutný rozvoj průmyslu v 19. století zdůraznil požadavek zaškolení dělníky ke strojům. Tlak průmyslu způsobuje, že fyzická práce se definitivně stává obsahem i prostředkem vzdělání. To se projevuje také v přírodovědných předmětech, které se prosazují do škol v minulém století a začaly vytlačovat doposud převládající předměty humanitní, především klasické jazyky, filosofii a teologii. Velkokapitál potřeboval dělníky, kteří měli jisté minimum znalostí z přírodních věd a z technických oborů, protože jinak nemohli ovládat stále složitější stroje, založené na četných přírodovědných principech. Přírodovědné vyučování se staví na nové metodické základy: odmítány jsou verbální metody výuky, škola mění svou metodickou a organizační povahu. Metodikové přírodních věd, jako **Lay**, **Landsberg** a další, vyslovují se i proti tak vžitým pomůckám, jako je školní obraz: pokládají jej pouze za náhražku skutečnosti. Místo statických obrazů žádají pozorování živé přírody. Žák má aktivně pracovat, každá škola má mít akvárium, terárium, klece, má chovat bource, domácí živočichy. Zavádějí se praktická cvičení na pozemcích a v dílnách. Zavádějí se moderní laboratorní práce. **Lay**, jeden z předních teoretiků této školy vidí mezi tělesnou a duševní prací pouze nepatrné rozdíly. Usiluje o výchovu „činem“ a pojem „činná škola“ se stává moderním a v pedagogice atraktivním.¹⁶ Právě tak jeho pojetí „ilustrační školy“ a vyjádření požadavků na „zahradní pracovní školu“.

¹⁴ Marx, K., *Kapitál I*, SNPL, Praha 1953, str. 196, 514, 451 aj.

¹⁵ Tolstoj, L. N., *Pedagogické spisy*, SPN, Praha 1957, str. 413.

¹⁶ Lay, A., *Die Tatschule*, Leipzig 1921, str. 56, 64–66, 143–144, 181–182 aj.

Ještě více pozornosti věnoval fyzické práci reakční německý pedagog **Georg Kerschensteiner**. Jeho pedagogika občanské výchovy a pracovní školy se počátkem 20. století těšila v Německu velké pozornosti. Škola musí být ve službě prusáckého státu, má-li být pokroková. Podtrhuje výchovu k povolání a odmítá roztržku mezi knižní školou a praktickým povoláním. Největší počet lidí je zaměstnán v manuálních povoláních a to, podle Kerschensteinerera bude platit ve všech dobách. Řemeslo pokládá nejen za základ pravého umění, ale také za základ všech pravých věd. Smysl této základní pracovní výchovy však není v seznamování se s pracovními procesy, s nářadím, stroji a materiály, nýbrž jen v tom, že posiluje orgány žáka potřebné při výuce k povolání, že se utváří návyk používat správně pracovních metod, že si žák zvyká pracovat pečlivě, ohleduplně a že se vzbuzuje radost z práce. Především mu jde o výchovu silné vůle, schopné překonávat obtíže, překážky. Proto musí být práce namáhavá, obtížná. Odejme-li žáku pracovní překážky, vychováváme diletanty a ne pracovníky. Odmítá polovičatost, primitivní kutilství a vyžaduje učitele — mistra, technicky vzdělaného, znalého výrobní praxe. Musíme ovšem upozornit, že výchova k fyzické práci je pouze částí jeho systému výchovy státoobčana, již slouží i ostatní předměty, jako počty, náboženství, názorné přírodovědné vyučování, tělesná výchova, hudební výchova a gramatika. Smyslem pracovní výchovy je „s minimem vědní látky vypěstovat maximum dovedností, schopností a radosti z práce ve službě státoobčanství“. Úkolem veškeré výchovy je „uskutečnění rozumového státu“ (Vernunftstaat). Zde se setkáváme se šovinistickým, prusáckým a zásadně nesprávným pojetím hlavních cílů výchovy. Jde o to, ponechat čtvrtý stav tam, kde byl a nezměnit společenský řád. Vzdělání prací je určeno jen pro základní školy, gymnasií se tento systém nedotýká.¹⁷

Pro teorii cílů a obsahu pracovní výchovy jsou pozoruhodné systémy pracovní školy dvou amerických pedagogů-pragmatiků **Johna Deweyho** a **Francise Parkera**. Jestli Parker nedosáhl takového věhlasu jako jeho žák, neubírá to významu jeho myšlenkám o pojetí pracovní výchovy. Práce je podle něho nejlepším prostředkem, jak dítě učit. Má výsadní postavení ve veškeré školní práci. Je důležitá pro každého člověka, nejen pro řemeslníka. Zločin a nestrídmost je výplodem lenosti a pohrdání manuální prací.

Více jsou známy pedagogické myšlenky pragmatika **Johna Deweyho**.

Teorie jeho pracovní školy je spjata s jednostranně pojatou myšlenkou, že škola má zrekapitulovat vývoj celého lidstva. Právě v pracovních dovednostech je tato rekapitulace možná a práce není ani tak samostatným předmětem jako spíše principem jeho školy. Výchova podle Deweyho nemá být pouze věcí „povídání“ a poslouchání, nýbrž děj čínorodý a tvůrčí.¹⁸ Školní okolí má být opatřeno „pomůckami potřebnými ke skutečné práci“. Je třeba upravit metody vyučování a správní, aby dovolovaly a zajišťovaly přímo a neustále se zabývati věcmi.¹⁹ Zavedení práce do školy v tomto pojetí je nutné již proto, že se radikálně změnila, především pod vlivem rozvoje průmyslu, i rodinná výchova. Děti musí ve škole získat to, co dříve

¹⁷ Kerschensteiner, G., Begriff der Arbeitsschule. Leipzig—Berlin 1922, str. 10—11, 26—36, 79—97, 123—130, 163 aj.

¹⁸ Dewey, J., Demokracie a výchova, Leichter, Praha 1932, str. 54—55, 265—274 aj.

¹⁹ Viz poznámka č. 18.

poskytovala rodina, zejména v oblasti pracovní výchovy. Práce je mu v ý c h o d i s k e m k poznání, dříve než žáci poznávají teorii, pracují. Potřeba teoretického poučení vyplývá z průběhu pracovní aktivity. Přitom podtrhuje informativní a formativní význam práce. Odmítá roztržku mezi školou a životem, izolaci školy od ostatního společenského dění. Domnívá se, že když „je dítě zaměstnáno prací, umělá trhlina mezi životem ve škole a mimo školu se zmenšuje“.

Současně však odmítá učení podle vědeckého systému. Žáci se učí podle „přirozených vztahů“, podle celků, v nichž je poznání promítnuto do skutečnosti. Jde o globalizaci poznání a o poškození logických systémů vědy. Učitel je rádcem, nestojí na katedře, pohybuje se v dílnách, v knihovnách, ve školních kuchyních, na pozemcích a v laboratořích.²⁰

Socialistická pedagogika pokládá za cenné snahy Johna Deweyho na skoncování odtrženosti školy od života. Přesto však nelze akceptovat prakticismus, podcenění systematické výuky, globalizaci výuky a zeslabování role učitele. Tím snižuje význam školy a výchovy vůbec. Fyzická práce nemůže být také hlavním zdrojem a prostředkem pro poznávání informací. Přemíra názoru vede k zeslabení abstraktního rozvoje osobnosti objektu. Jednostrannost v metodickém pojetí nutně vede i zde k didaktickému formalismu, který se v dějinách pedagogiky téměř vždy ukázal jako škodlivý.

Pracovní výchova u nás podléhá názorům Rohlena, Mauera, Strnada, Bartoše a zejména Františka Cády. Počátkem tohoto století v ČSR i jiných zemích se projevují dva směry: směr technického charakteru a výchovného charakteru. První inklinoval k řemeslnému výcviku, druhý k umění, k estetickému projevu a k mravní výchově. Uměleckovýchovný význam manuálních prací byl potvrzen známou teorií americké Prangovy školy. Za toto pojetí se stavěli i pozdější autoři, zejména Vladimír Konvička a částečně i Otakar Kriebel, který však vidí v práci princip činné školy. Tento přístup je diametrálně rozdílný od pojetí pracovní výchovy, s nímž se setkáváme v teorii i praxi socialistické školy.

*

Tím, že jsme stručně naznačili vývoj pedagogického myšlení při realizaci teorie a praxe manuálně pracovní výchovy, neřešili jsme výrazně otázku výchovy k tzv. **duševní práci**.

Jak jsme již uvedli v úvodu, je toto dělení práce na manuální a intelektuální bez hledání společných kontaktů a proporcí obou komponent nejen obtížné, ale většinou i teoreticky nesprávné. Přesto však některé školské systémy vždy přehlížely jednu oblast pracovní výchovy, zejména manuálně pracovní, jiné usilovaly o předimenzovaný manualismus.

Výchova k duševní práci nebo přesněji k převážně duševní práci by mohla být současně i dějinami pedagogiky, kdybychom duševní práci ztožnili s racionálním učením. Pak bychom mohli studovat jednotlivé pedagogické směry a jejich teoretické inspirátory — pedagogy, kteří zdůrazňovali učení vědomostem, rozvoj myšlení a intelektuální kapacity objektu výchovy. Také zde jsou však rozdíly v pojetí cílů i obsahu této racionální

²⁰ Dewey, J., Škola a společnost, Leichter, Praha 1904, str. 12–19, 20–36 aj.

výchovy. Můžeme hovořit o několika pojetích intelektuálněpracovní výchovy.

1. **Pamětní rozumová výchova**, v níž je kladen důraz na reprodukování informací, definic, vztahů, pojmů, představ, myšlenek vědy starověku, novověku. Duševní výkony žáků byly posuzovány podle kvanta reprodukováných vědomostí, které byly často zvládnuty mechanicky, bez porozumění, drilem. Jde o zastaralý „intelektuální rozvoj“, protože postrádá rozvoj kapacity myšlení, představování, tvořivých procesů.

2. **Rozumová výchova s úsilím o rozvoj myšlení a dalších poznávacích procesů**. Neobjevuje se poprvé až v moderní škole, ale již Komenský v ní vidí přirozenou reakci proti předchozí pamětní škole, škole biflování. Umět myslet je cennější než znát kvanta cizích myšlenek. Je uskutečňován intelektuální trénink, používá se problémových metod, heuristických přístupů. O tuto racionální gymnastiku usilovala již řada starších i moderních autorů teorie vzdělání a vyučování, zejména zastánci teorie formativního vzdělání. Můžeme sem řadit Johna Locke a stejně jako Herbarta, Diesterwega a jiné, kteří kladou důraz především na rozvoj intelektu. Zdá se, že Herbart je v tomto úsilí autor právě tak protikladný i pravdivý a zároveň nepravdivý jako později Dewey. Konečně i Rousseau učil svého Emila myslet, ovládal vedle manuální práce poznávací procesy. Pouze jeho metodický přístup byl netradiční. Takto můžeme hodnotit i Laye, který odmítal nepřirozené dělení práce na duševní a tělesnou. Rovněž tak Dewey může být hodnocen jako autor problémového vyučování tím, že zavádí projekty. Do skupiny těchto teoretiků, připravujících žáka intelektuálním tréninkem lze ovšem zařadit všechny moderní didaktiky, kteří se staronově zabývají otázkami problémového vyučování (Okoň, Skatkin, Piaget, Bruner aj.).

3. **Rozumová výchova se zaměřením na rozvoj představivosti** je uskutečňována především v předmětech literárně historických, uměleckých a okrajově také v předmětech technických. Tuto výchovu můžeme pokládat za tradiční na naší škole. Vysoce lze ocenit snahu rozvíjet fantazijní tvořivost vedle schopnosti pamětní, představivosti a konstrukční schopnosti. Jistým nedostatkem je, že se tento způsob výchovy zaměřuje více na rozvoj fantazijní tvořivosti literární povahy a méně již na tvořivost technickou a konstrukční. Takto je podceňována tvořivá fantazie technika a vědce a je přeceněna tvořivost umělce. Jde o jistý anachronismus, který může být etiologicky zdrojem nízké úrovně technické tvořivosti i ve výrobě.

Výchova k duševní práci by měla rozvíjet všechny oblasti osobnosti, které duševní práci podmiňují, tedy proces pamatování, myšlení, pozorování, fantazijní aktivitu a také vlastnosti vůle, racionální zájmy, racionální city apod. Musíme rozvíjet myšlení technické, matematické, literárněhistorické, filosofické, přírodovědné, vědecké i praktické. Každé z těchto oblastí myšlení musíme věnovat pozornost, je žádoucí zavádět „malé formy“ vědeckého, technického, lingvistického, filosofického myšlení do školy i do oblasti mimoškolní výchovy.

*

Povšimneme si rozvoje pojetí pracovní výchovy v podmínkách socialistické školy a její pedagogické teorie. Socialistická škola a její pedagogická teorie si již od samého počátku své existence plně uvědomila význam

pracovní výchovy. Opírá se o myšlenky Bedřicha Engelse, Karla Marxe a Vladimíra Iljiče Lenina, kteří navazují na pokrokové myšlenky a praktické pokusy Roberta Owena, který v *New Lanarcu*, jak uvádí Krupská, Lordkipanidze, Medynskij a jiní socialističtí pedagogové, poprvé správně realizovali zásadu spojení vyučování s produktivní prací.

O pracovní výchovu usiluje socialistická společnost všemi prostředky: vede socialistickou veřejnost k chápání významu práce dětí i dospělých, působí na rodiče, na veřejné a správní orgány, na mimotřídní a mimoškolní zařízení a pochopitelně a především na školu, aby pracovní výchova se stala prvořadým výchovným úkolem. Propracovávány jsou pestré organizační formy této výchovy, obsah, metody a organizace. Ukazuje se, že socialistická pracovní výchova se v teorii i praxi liší od buržoazní pracovní výchovy, a to jak svým obsahem tak i svými metodami. **Lordkipanidze**²¹ uvádí, že jde o principiální rozdíl. Již samy teoretické základy socialistické pracovní výchovy ukazují na tyto rozdíly: práce žáků je pokládána za vhodný prostředek spojení školy se životem v celé společenské šíři, i když není prostředkem jediným. Obsah, pojetí i metody pracovní výchovy jsou teoreticky i prakticky ovlivněny skutečností, že je úzká vazba mezi pracovní výchovou a polytechnickým vzděláním, s nímž jsme se v předsocialistické škole nesetkali. Vedle toho jsou však i některé prvky obdobné, zejména v oblasti metod a některých vstupních, nejjednodušších obsahových prvků, které jsou zdůrazněny spíše z důvodů věkových a didaktických než principiálně obsahových.

Nelze plně a správně pochopit rozdílnost pojetí, cíle i obsahu pracovní výchovy obou sociálně ekonomických formací, nemáme-li na mysli jednu ze zásadních tezí učení vědeckého socialismu, že společenské vědomí je závislé na společenském bytí a že také výchova jako sociální jev má historický ráz. Podle této teze také pracovní výchova, její cíle a úkoly jsou určovány společenskými vztahy a mění se v různých obdobích a jsou různými společenskými třídami nesterjně hodnoceny. Pracovní výchovu v socialistické škole nemůžeme také chápat izolovaně od ostatních složek výchovy, neboť pouze ve spojení všech složek výchovy lze řešit nejvyšší úkoly výchovy vůbec. Pracovní výchova zde hraje svou dílčí, přitom však významnou roli.

Požadavek všestranného rozvoje osobnosti, jímž jsou určeny a determinovány dílčí úkoly socialistické pracovní výchovy, byl hluboce zdůvodněn již Marxem a Engelsem. Ukázali rozpory mezi potřebou všestranně rozvíjených lidí ve velkoprámyslu a kapitalistickým systémem výroby, který měnil dělníka v doplněk stroje. Za nesprávné pokládali především odtrhování duševní práce od tělesné a tělesné od duševní. **Marx** o tom říká: „Odloučení intelektuálních sil výrobního procesu od ruční práce a jejich přeměna v moc kapitálu nad prací vrcholí ve velkém průmyslu, vybudovaném na základě strojů. Dílčí dovednost dělníka mizí jako nicotná a bezvýznamná věc před vědou.“²²

Rovněž **Engels**²³ žádá, aby schopnosti lidí byly plně rozvíjeny, a to tak,

²¹ Lordkipanidze, D. O., *Zásady, organizace a metody vyučování*, SPN, Praha 1959, str. 162 aj.

²² Viz poznámka č. 14, str. 451.

²³ Engels, B., *Zásady komunismu*, Svoboda, Praha 1950, str. 37.

aby lidé byli s to přehlédnout celý systém výroby, aby měli možnost přecházet z jednoho výrobního odvětví do druhého podle toho, zda to společnost bude potřebovat nebo zda budou mít k tomu sklon. Marxistická pedagogika usiluje tedy již od svých teoretických počátků o postupné sblížení tělesné a duševní práce, chce odstranit rozdělení obou těchto složek pracovní činnosti, které nastalo v třídní společnosti. Socialistická škola odmítá takové nežádoucí formy pracovní výchovy, které vedly ke snižování vědomostí žáků. Vědomosti by ovšem mohly být snižovány i nesprávnými formami pracovní výchovy v socialistické škole. Proto zde podtrhujeme požadavek Marxe, který ve spojení práce fyzické s rozumovým vyučováním viděl „zárodek výchovy budoucnosti, při které se u všech dětí od určitého věku bude produktivní práce spojovat s vyučováním a tělocvikem“.²⁴ Spojení vyučování s prací má vést ke zvýšení společenské výroby a má být prostředkem k výchově všestranně vyvinutých lidí.

V Manifestu komunistické strany požaduje nejen pracovní výchovu, ale také polytechnické vyučování, jehož existence je nezbytná již proto, že se rozvíjela průmyslová výroba. Mizí řemeslnické dílny, do továren pronikají stroje. Jednostrannost dělníků v práci vede k tomu, že se stávají příležitěm stroje, se strojem nejen žijí, ale i doslova umírají. Jestliže se stroj podstatně změnil či musil zahálet nebo jestliže nebyl odbyt pro výrobky, které produkoval, dělník se často stával nezaměstnaným. Socialistická společnost však nezaměstnanost odstraňuje. Je si vědoma, že zahálejší ruce dělníka ji vlastně poškozují. Socialistická škola potřebuje vychovat takové dělníky, kteří nejsou úzce specializovaní, kteří naopak mají široký technický rozhled a dovedou se rychle zapracovat na různých strojích, a to s dokonalou technickou dovedností a se schopností rozumět stroji a přizpůsobit mu pracovní operace. Mění se výroba vyžaduje, aby dělník byl adaptabilní, aby byl i pohyblivý.

Tento úkol nelze ovšem splnit bez polytechnického vzdělání a výchovy, neboť právě jejich posláním je výchova uvědomělého pracovníka, který teoreticky i prakticky ovládá principy činnosti základních výrobních nástrojů a strojů a ovládá též nejdůležitější výrobní procesy. **Polytechnické vzdělání má totiž dvě složky, teoretickou a praktickou.** Teoretická složka je charakterizována studiem vědeckých základů výroby a praktická složka je charakterizována výchovou dovedností pracovat s elementárními nástroji všech základních druhů výroby. O elementárních nástrojích se hovoří proto, že jsou ve svém principu stejné jako složité stroje a porozumí-li žák jejich konstrukci a funkci, snadno porozumí i složitým strojům a nástrojům.

Polytechnické vzdělání má odstranit nepříznivý vliv dělby práce, která, jak říká Marx, výchovně ničí základ duševního vývoje.

Atomizace práce ve výrobě odděluje práci tělesnou od duševní, práce tělesná se stává mechanická, bez zásahu myšlení. Výkon dělníka se redukuje na několik opakujících se základních pohybů, které nevyvolávají zájem o práci, nepodněcují tvořivost a hluboce podlamují tělesné i duševní síly, zasahují individuum při samých kořenech tvořivosti, uspávají schopnosti a sklony.

²⁴ Viz poznámka č. 14, str. 514 aj.

Polytechnické vzdělání je úzce spjato s pracovní výchovou, podstatně ovlivňuje její obsah i metody, obě oblasti se navzájem doplňují. Pracovní výchova je však svým zaměřením širší, usiluje o výchovu k práci vůbec, polytechnické vzdělání je její součástí, a současně přesahuje v některých oblastech pojem pracovní výchovy. Polytechnické vzdělání je totiž také součástí všeobecného vzdělání a nemusí být ve všech detailech zaměřeno k problematice pracovní výchovy a přípravy k práci.

Myšlenky Karla Marxe a Bedřicha Engelse o pracovní výchově a polytechnickém vzdělání rozvíjí při zrodu socialistické revoluce **Vladimír Iljič Lenin**. Zdůraznil třídní ráz výchovy, její teorie i praxe, s čímž se nechtějí smířit teoretikové měšťácké školy a její propagátoři. Vliv této „beztrídní“ a „bezideové výchovy“, která však je ve své podstatě opět třídní a slouží vládnoucí třídě — kapitalistům — se projevil i v naší škole. Nové rysy socialistické školy spatřoval Lenin v těsném sepětí její práce se současnými úkoly společnosti, zejména s úkoly výrobními. Lenin mnohokrát hovoří o významu spojení vyučování s výrobní prací. Pokládá toto spojení za jeden z nejdůležitějších úkolů socialistické školy. Ve svém projevu na III. všeruské poradě vedoucích mimoškolních oddělení dne 25. února 1920 uvedl, že jedním ze základních nedostatků organizace školství a osvěty v kapitalistické společnosti bylo její odtržení od hlavního úkolu — od organizace práce.²⁵ Lenin byl přesvědčen, že spojení vyučování se současnými úkoly budování společnosti pomůže odstranit řadu nedostatků staré školy a přispěje k vytváření obsahu nové školy. Spojení školy se životem neomezuje pouze na spojení vyučování s výrobou, ale usiluje o spojení se širokou oblastí života,²⁶ také s politickým děním. Říká, že „škola mimo život, mimo politiku je lež a pokrytectví“.

Nové zaměření školy a nové pojetí vyučování vyžaduje také nový postoj učitelů a současně ukládá i nové úkoly pedagogické vědě.

V roce 1920 Lenin v připomínkách k tezím Krupské zdůrazňuje, že je třeba v nich podrobněji rozvést zásadní význam polytechnického vyučování podle Marxe a podle programu KSR(b). Naznačuje přibližný obsah polytechnického vzdělání. Je si vědom, že nelze žáka seznamovat se všemi druhy výroby, ale pouze s nejdůležitějšími. Žáci vyšších tříd mají ve škole získat polytechnický rozhled a základy polytechnického vzdělání, a to základní znalosti:

a) o elektřině, b) o využití elektřiny v mechanickém průmyslu, c) o využití elektřiny v chemickém průmyslu, d) o plánu elektrifikace v RSFSR, e) z agronomie atd. Všichni žáci mají navštívit nejméně jednou až třikrát elektrárnu, průmyslový závod a kolchoz. Zdůraznění elektrifikace v obsahu polytechnického vzdělání pochopíme, známe-li Leninovu tezi: „Komunismus — toť sovětská moc plus elektrifikace celé země.“²⁷ Také dnes se můžeme opírat o vytyčení obsahu polytechnického vzdělání, ač již vývoj vědy a techniky opět pokročil dále a je nezbytné zařadit do okruhu tohoto vzdělání i další oblasti. V podstatě mají žáci poznat čtyři nejdůležitější výrobní odvětví:

²⁵ Lenin, V. I., Spisy, sv. 30, str. 380, 418, 419 aj.

²⁶ Lenin, V. I., Spisy, sv. 28, str. 419—421 aj.

²⁷ Lenin, V. I., Spisy, sv. 31, str. 282, 284, 285, 517 aj.

1. **energetický průmysl**, v němž vedle atomové energie, tepelné energie, má významné místo výroba elektřiny,
2. **mechanický průmysl**, jeho obsahem je obrábění materiálů, používání nástrojů a strojů,
3. **chemický průmysl**, který zejména v poslední době získává na významu,
4. **agrotechniku a zootechniku**, která doznává změn vyplývajících z chemizace a mechanizace.

Není tedy polytechnické vzdělání zaměřeno na poznání celé výroby, polytechnický princip to nevyžaduje. Lenin také poznává, že polytechnické vyučování nelze rozvinout bez významné pomoci technika a agronoma, bez využití závodů. Současně Lenin odmítal všechny názory, které by zaváděly polytechnické vzdělávání na nesprávnou cestu. Vyžaduje spojení teorie a praxe, neodtrhuje polytechnizaci školy od systematického vzdělávání ve vědách, hlavně ve fyzice, chemii, biologii, matematice. Mládež si musí osvojit bezpečně základy vědění. „Dopustili byste se hrubé chyby, kdybyste se . . . pokusili vyvozovat, že se někdo může stát komunistou, aniž si osvojí to, co bylo nahromaděno lidským vědění.“²⁸

Lenin také naznačil vztah polytechnického vzdělání k odborné výchově: polytechnické vzdělání není totožné s odbornou přípravou pro povolání. I když mnohé vědomosti a dovednosti žák upotřebí ve svém budoucím povolání, je polytechnické vzdělání vzděláním všeobecným.

Myšlenky Vladimíra Iljiče Lenina tvořivě rozvíjeli četní sovětsí pedagogové, např. Makarenko, Kalinin, Krupská, Gončarov, Kalašnikov, Skatkin aj., v současné době také pedagogové socialistických zemí. V socialistické škole si nedovedeme představit výchovu, která by nevedla k práci. **Kalinin** ve svých proslovech k mládeži a učitelům zdůrazňuje zejména výchovný význam práce. Říká: „Kdo z vás si zvykne na tělesnou práci . . ., bude lépe znát život . . .“²⁹

Krupská odmítá tzv. „běloručky“, požaduje, aby se děti již od nejmladšího věku naučily pracovat, aby měly úctu k tělesné práci, aby doma i ve škole získaly základní pracovní návyky a aby se naučily vykonávat všední denní práci.³⁰ Moderní mládež se má nadchnout romantikou moderní techniky.

Výchovné zkušenosti **A. S. Makarenka** přinesly cenné praktické i teoretické poznatky. Makarenko kritizoval názor, podle něhož by pracovní výchova měla být omezena pouze na sebeobsahu. Dítě má pracovat všude, doma, ve škole i na veřejnosti.

*

Další vývoj polytechnického vzdělání nebyl jednoduchý a také nebyl snadný. V některých údobích, zejména v době NEPu byla polytechnizace chápána jako mnohořemeslnost, což bylo chybné. Byla také podceněna teoretická stránka polytechnického vzdělání. Učilo se více v továrnách a na kolchozech než ve školách. Přimknutí k výrobě bylo tak úzké, že někteří pedagogové hovořili dokonce o „odumírání školy“. Konec těmto extrémním

²⁸ Viz poznámka č. 27, str. 282.

²⁹ Kalinin, M. I., O komunistické výchově a vyučování, SPN, Praha 1952, str. 107.

³⁰ Krupská, N. K., O výchově a vyučování, SPN, Praha 1951, str. 28, 29, 42 aj.

názorům učinilo Usnesení ÚV VKS(b) v září 1931, v němž byly odsouzeny pedologické úchytky a podcenění systematického vzdělávání.

Další vývoj byl údobím hledání spojů mezi teorií a praxí, vývoj byl příznivě ovlivněn prací dětí v době druhé světové války.

Po válce **Skatkin** požaduje, aby byl polytechnickému vzdělání věnován předmět „Technika“. Měl společně s dalšími přírodovědnými předměty zajistit systematické polytechnické vzdělání. Jiní autoři, kupř. **Gončarov** naopak usilují, aby polytechnizace pronikala všemi předměty. Zmapován je obsah polytechnického vzdělání. Promítá se do osnov přírodovědných a později i nově zavedených technických předmětů.

Vývoj, který jsme zde naznačili, není skončen. Stojíme před problémem vědeckotechnické revoluce, která má podstatný vliv na obsah pracovní výchovy i polytechnizace výuky. Žádá to úpravu obsahu, metod i organizace. Polytechnický princip se však ukazuje tím modernější, anticipeval dobu na mnoho roků kupředu.

* * *

Pracovní a technická výchova se v současné době dostává na celém světě do kvalitativně nové vývojové akcelerace, stává se středem pozornosti ekonomů, sociologů, politiků a přirozeně i pedagogů. Stimulátorem tohoto zájmu je rozvíjející se **vědecká a technická revoluce**, která je vyšším stupněm průmyslové revoluce. Tovární velkovýroba vzniklá v posledních 150 letech vytvořila dominantu národního hospodářství a vtiskla svůj charakter i lidskému životu, utvořila dnešní průmyslovou civilizaci. Stroje, agregáty, pásy a velké armády obsluhujících dělníků, techniků, údržbářů, kontrolorů, z nichž každý zastává úsek celkové kombinované činnosti — to je základní výrobní prvek dnešní průmyslově vyspělé společnosti.

Objevil se pracovní stroj, který rozložil, převzal a znásobil operace lidské ruky: hybný stroj, jenž vyřadil člověka z pohonu a zprostředkující transmise. Takové byly složky a stupně, z nichž vyvstal mechanický princip: rozčlenění složitých, původně řemeslných úkonů na jednoduché prvky, v nichž rozhodující výkonné operace přebíral mechanismus, kdežto na člověka zbyla pouze jeho obsluha.

Východiskem **průmyslové revoluce** byl pracovní stroj (první průmyslová revoluce). Jeho masové rozšíření bylo však umožněno teprve ve spojení s hybným strojem, jako byl parní stroj (druhá průmyslová revoluce). Rozvoj transmisních prvků, pásů, dopravních zařízení a zvláště elektrického převodu (třetí průmyslová revoluce) v podstatě uzavírá vlastní vývoj průmyslové základní civilizace. V posledních letech přistupují do výroby prvky automatizace, která ještě více násobí síly člověka a výrobní proces. **Automatizace je jedním z hlavních činitelů vědeckotechnické revoluce.** Automatizační zařízení se vyvinula jako prostředky pro vnitřní pohyb v nejrozvinutějších mechanických soustavách strojů a zařízení.

Zárodečnou formu představují technická čidla („umělé smysly“), jež vyřazují zbytky operační lidské obsluhy a ponechávají pouze nutnost seřízení příslušných komplexů. Zmocní-li se tyto prostředky celé strojové soustavy, mění se kontrolní a samonaváděcí uzly v systém technické reflexe — „nervovou soustavu“, jež zajišťuje zpětnou vazbu a vyžaduje už jen vnější řízení pomocí zvláštní aparatury (řídící pult), popř. zadávání programů;

přesouvá funkce člověka do úlohy programátora, sledovatele kvality vyšších syntéz, jež nelze zachytit jinak než specificky lidskými postřehy.

Třetí a nejvyšší podobu dostává automatizace, zmocní-li se nepřetržitě produkce v celém rozsahu jako nová dominanta matematický „stroj“, technické mozkové ústředí, využívající informačních vazeb v celých závodech a komplexech, takže vytlačuje činnost člověka téměř úplně a přesouvá ji do předvýrobních etap, k přípravě techniky, k výzkumu, vědě a do oblasti péče o člověka. Nelze však uvažovat, že toto údobí je již přede dveřmi. **Komplexní mechanizace** se však již dnes projevuje v oborech, kde byla před dvaceti lety nepředstavitelná. Perspektivy vědy a techniky nadto naznačují ještě řadu známých, ale dosud neodhadnutých možností, jež by v příštích desetiletích mohly měnit technologii výroby i životní způsoby člověka. I když jejich praktická aplikace je ještě dilem poměrně vzdálené doby, musíme se již dnes v pedagogice, zejména v oblasti pracovní výchovy připravovat k plnění tohoto úkolu a anticipovat dobu.

Vědeckotechnická revoluce se projeví v mnoha oblastech společenského dění:

1. přesunem pracovních sil mezi primárním, sekundárním a terciárním sektorem,
2. změnou kvalifikační struktury pracovníků,
3. změnou obsahu práce jak manuálně pracujících, tak i pracovníků nemanuálních.

Jednou z výrazných tendencí vědeckotechnického pokroku je přesun sil do terciárního sektoru. Tento přesun se projevuje obecně v celkových změnách proporcí mezi třemi hlavními sektory národního hospodářství. Značně se snižuje počet pracovníků v zemědělství (primární sektor), částečně se zvyšuje počet pracujících v průmyslu (sekundární sektor) a nastává trvalý růst pracovníků ve službách (terciární sektor).

Všeobecně lze rovněž konstatovat, že v kategorii dělníků dojde pod vlivem technického rozvoje k poklesu práce nekvalifikované, převážně ruční. V oblasti výroby mechanizačních a automatických strojů a zařízení nedojde k podstatným změnám ve skladbě dělnických povolání. Budou se však slučovat povolání na profese širokého zaměření. Většina povolání se neobejde bez zvýšení kvalifikačních nároků, především z hlediska konstrukce nových strojů a zařízení a použití nové techniky nebo technologie. V oblasti uživatelů výrobních zařízení se až do údobí plné automatizace bude měnit struktura povolání, a to buď postupným slučováním úzce zaměřených prací či zánikem nebo vznikem nových povolání. Naproti tomu vznikne řada nových specializací, především strojirenského charakteru. Kupř. o p e r á t o r představuje v mechanizované a automatizované výrobě nový typ dělníka. Jeho funkce se skládá především z pracovní náplně příslušného povolání strojního obrábění, částečně z funkce seřizovače a opraváře. Právě tak bude zdůrazněn s e ř i z o v a č, který seřizuje v mechanizovaném a automatizovaném výrobním procesu stroje a linky. Konečně ú d r ž b á ř bude provádět náročnou údržbu těchto zařízení. Je to složitá a vysoce odpovědná činnost, která zahrnuje práce s technickou dokumentací, úkony kontroly a obsluhy a techniky zjišťování příčin závad v chodu mechanismů a odstranění těchto závad.

Pro řadu prací bude třeba zvýšit vzdělání směrem k jeho všeobecnosti. Bude nutno porozumět principům strojů, poznat základní pracovní a technické dovednosti. Obecně lze říci, že se sníží podíl práce nekvalifikované, většinou fyzicky namáhavé nebo dokonce zdraví škodlivé a současně s tím vzroste význam a podíl racionální komponenty práce. Kvantitativně a kvalitativně se zvýší požadavky na znalosti dělníků, na jejich zkušenosti technologické povahy, z oblasti obsluhy, údržby a seřizování výrobních zařízení. Zvýší se nároky na morální a charakterové vlastnosti pracujícího především na odpovědnost za obsluhu. Na mechanizovaných a automatizovaných linkách ve srovnání s řemeslnou prací na univerzálních strojích vznikne nutnost spolupráce. S ohledem na sblížování konstrukčních prvků výrobních zařízení a obsahu práce dělníků, event. vzhledem k možnosti přechodu pracovníka na jiná výrobní zařízení a že obsah práce se značně rozšíří, je potřebné zajistit široké polytechnické vzdělání. Toto je v principu již realizováno v socialistické škole. Jak naznačil již před lety **Pavlík**³¹ automatizace vyžaduje pochopení principů práce a současně široké všeobecné vzdělání. Věda se stane v pravém slova smyslu výrobní silou a bude nezbytné podpořit materiálně, personálně a pedagogickodidakticky výchovu vědeckotechnických kádrů, odborníků nejrůznějšího kvalifikačního zaměření.

*

Musíme se zamyslet nad **dnešním stavem pracovní výchovy a polytechnického vzdělávání mládeže**. Historickosrovnávací rozbor a některé prognostické tendence nám umožňují postihnout všeobecně, základní pojetí této výchovy, uvažovat o jejich cílech, metodách, prostředcích a organizaci.

Ukazuje se tedy jako samozřejmé, že sám **pojem pracovní výchovy** je širší než pojem „manuálně pracovní výchova“ a také než pojem „intelektuální pracovní výchova“. Jde o pracovní výchovu v integrované jednotě duševní i motorické komponenty, o pracovní výchovu v nejširším slova smyslu. **Vychováváme tedy k práci vůbec** a úsilí o jednostranné pojetí lze nazvat nežádoucím manualismem popřípadě jednostranným a také nežádoucím intelektualismem pracovní výchovy. Obojí je nesprávné a socialistická škola již svým polytechnickým přístupem a marxistickou teorií práce toto odmítá.

Vycházíme-li z kritéria obecnosti a odbornosti a z hlediska charakteru objektu výchovy a prostředí, v němž je uskutečňována, můžeme pracovní výchovu posuzovat z mnoha aspektů. Pak se rozlišují tyto oblasti pracovní výchovy:

1. Všeobecná pracovní výchova

- A. Všeobecná pracovní výchova mládeže a) v rodině, b) ve škole, c) výchova mimoškolní, d) výchova defektních, e) profesionální orientace
- B. Všeobecná pracovní výchova dospělých (popř. převýchova)

³¹ Pavlík, O., Automatizácia a škola, SPN, Bratislava 1961.

2. Odborná pracovní výchova

- A. Odborná pracovní výchova mládeže a) výchova a vzdělávání v jednotlivých oborech, profesích, v učebních poměrech, b) vzdělávání a výchova na středních odborných školách, c) vzdělávání a výchova na školách vysokých, d) vzdělávání a výchova na školách zvláštních, na školách pro mládež vyžadující zvláštní péče.
- B. Odborná pracovní výchova dospělých a) doškolování, zvyšování kvalifikace, získávání základní kvalifikace, b) studium při zaměstnání, školy práce, zaškolování aj.

Hodnotíme-li takto pracovní výchovu a také ovšem její teorii, zjistíme, že to je oblast velmi rozsáhlá a výrazně specifická, která doposud není teoreticky uspokojivě propracována. Musí se zabývat nejen obsahem pracovní výchovy a jednotlivých oborů, ale také pracovními vzdělávacími a výchovnými metodami, organizačními formami, historií pracovní výchovy, teorií profesionální orientace. Vychází z výzkumů srovnávací pedagogiky, z výzkumů z oblasti pedagogického profilu osobnosti, přiměřenosti, fyziologie, psychologie a sociologie práce, z výzkumů hygieny práce, musí sledovat také právní hlediska aj. V tomto smyslu můžeme hovořit nejen o pracovní výchově jako o složce výchovy, ale i o vědním oboru, o rozsáhlém oboru **pracovní pedagogiky**, tedy o speciálním oboru pedagogických věd. Jde o analogii pracovního lékařství v lékařských vědách, o období jakou má pracovní právo, pracovní psychologie, pracovní sociologie.

Cíle pracovní výchovy vyplývají vždy ze specifčnosti oboru, jemuž tato výchova slouží. Také obsah, metody i organizace jsou specifické. Cíle, metody, organizace i obsah se týkají celé osobnosti objektu (dítěte, dospělého) a usilují o úpravu rozumového, morálně politického a sociálního, estetického i somatického profilu. Usiluje se o adaptaci práci, o informativní úkoly, o četné formativní úkoly, individuálně i sociálně zaměřené. Cíle pracovní výchovy spočívají v rozvoji pracovních vědomostí, dovedností, návyků, týkají se morálního pracovního uvědomění, postojů k práci, pracovní kultury. Práce je ve výchově prostředkem, metodou, a také cílem.

Výchovný a vzdělávací význam manuální i duševní práce v integraci obou je často zdůrazňován, jak o tom svědčí současné pedagogické směry i názory významných pedagogických myslitelů minulosti. V čem spočívá tento význam? Je známo, že již Komenský si cenil zejména fyzické práce jako prostředku, kterým žák hlouběji a přesněji pozná skutečnost. Také Locke si uvědomoval, že práce, zejména fyzická, má dalekosáhlý praktický význam, a to i pro šlechtice. Rousseau jí připisoval významnou úlohu při výchově charakteru, podobně jako Pestalozzi a Owen.

Již při běžné analýze všech druhů fyzické i duševní práce žáků poznáme, že práce může plnit dva základní úkoly, že může být:

1. prostředkem výchovy v užším slova smyslu,
2. prostředkem vzdělání.

Nejčastěji bývají oba úkoly spojeny a nejspíše od sebe rozlišovány. Po všimneme si nejdříve **práce žáků jako prostředku výchovy v užším slova smyslu**, tj. výchovy mravní, estetické a tělesné. V procesu práce se utvářejí

četné charakterové vlastnosti, o něž ve výchově usilujeme. Pedagogická teorie i praxe se zde opírá o základní tezi, podle níž se charakter člověka utváří v procesu činnosti. Činnost však nemůžeme chápat zúžené a ztotožnit ji pouze s prací. Práce ovšem patří k těm činnostním procesům, v nichž mohou žáci aktivně, s hlubokými a silnými prožitky, opakovaně a prakticky používat těch vhodných způsobů jednání a chování, které si mají osvojit. V procesu práce můžeme vytvářet přirozené podmínky pro neustálé procvičování správného činu, tak jak to dokazoval Makarenko, když upozorňoval, že nelze vychovávat statečného člověka, aniž mu je dána možnost k statečnému činu. Je to týž požadavek, o kterém hovoří již dříve Komenský, a podle něhož veškerou praxi má zdokonalit praxe. „Rychleji a lépe se každý naučí vytrvalosti vytrváváním, trpělivosti trpěním, zdrženlivostí zdržováním, statečností pokusem o statečné činy a jejich vykonáváním, a to rychleji a lépe než rozmlouváním o oněch věcech.“ Tyto geniální myšlenky, které jsou v současnosti podloženy učením o dynamickém stereotypu, objasňují podstatu a smysl všech výchovných možností, které může mít vhodně volená práce jako výchovný prostředek.

Z toho současně vyplývá, že výchovně hodnotná může být především a jediné taková práce žáků, — a týká se to veškeré činnosti, již můžeme kladně výchovně využít, — při níž se projeví, navodí, utvoří, procvičí nebo upevní požadované povahové projevy, vlastnosti, schopnosti, názory, postoje a vůbec správné způsoby jednání. Jsou to především tyto povahové vlastnosti: správný poměr k práci, pracovitost, svědomitost, šetrné zacházení s předměty, skromnost, sebekritičnost, zdravé sebevědomí, pocit vlastní důstojnosti, volní rysy osobnosti, jako je pohotovost, schopnost usměrnit své chování, schopnost překonávat překážky, cílevědomost, samostatnost, rozhodnost, vytrvalost, sebekázeň, statečnost, odvaha, láska k pracujícím, humánní citění atd.

Vedle volných vlastností žáka lze rozvíjet další cenné vlastnosti jako jsou estetické názory, postoje, zvyky, dále hygienické dovednosti a návyky aj. Vliv různých pracovních návyků, vytvořených v určitém, konstantním prostředí, se projevuje i při pozdější volbě povolání.

Práce žáků má i další cenné výchovné vlivy. Žáci se učí při práci realizovat, a je to jeden z hlavních úkolů výchovy, své myšlenky, učí se jednat prakticky, spojit teorii s praxí. Nedostatky v myšlení před prací vedou ke špatné koncepci práce, což žák poznává hlubokým vnitřním prožitkem.

Fyzická práce mládeže usiluje také o utváření socialistického přesvědčení, které, jak uvádí Suchomlinskij, je jedním ze zdrojů rozvoje světového názoru, prvek světového názoru se spojuje s prvkem mravním.

Práce je z hlediska cílů výchovy také **významným prostředkem vzdělání a vyučování, je zdrojem obecných i specifických informací.** Práce byla vždy v minulosti a je i v současnosti pokládána za důležitou metodu vzdělávání. Totéž lze říci nejen z hlediska ontogeneze, ale také z hlediska fylogeneze. Jak jsme již uvedli, Komenský, Rousseau, francouzští materialisté, dále Lay, Dewey, Kerschensteiner, Krupská, Blonskij a jiní hledali přirozené uplatnění práce ve vyučovacím systému školy. Usilovali tím o odstranění skleníkové výchovy, o zpřirození školy a její přiblížení životu. Usilí se ovšem neobešlo bez četných deformací. Někde se stala fetišem, což vedlo ke snížení abstraktní úrovně vzdělání, k porušení systému teorie výuky, jindy

vedlo toto úsilí k didaktickému formalismu, kdy jeden prostředek byl pokládán za téměř universální.

Posuzujeme-li práci jako **metodu vzdělávání**, lze ji pokládat za zdroj informací o obsahu práce, o jejím průběhu, struktuře a podmínkách, v nichž je vykonávána. Práce je také vědním polem **aplikace školních vědomostí a dovedností** a umožňuje pozvolný přechod od „školních vědomostí a dovedností“ k praxi.

Práci usilujeme o **zpřirození školní výuky**. Tento požadavek je aktuální, neboť vyučování na školách bývá pro žáky málo přitažlivé. Žák je pak **disgustován**, znechucen školou i učením. Práce sleduje rovněž rozvoj **poznání života, praxe a skutečnosti**. Umožňuje styk se skutečnými objekty života, praxe není zaměřena jen na „školní prostředí“. Práce bývá zdrojem silných prožitků, jež nelze nahradit slovem, obrazem nebo jinou zprostředkovanou zkušeností. Informace jí získané jsou mnohosmyslové a takto se mohou přesněji a adekvátněji vytvářet představy o jevu, což je cenné z hlediska respektování principu názornosti. Přitom mnohosmyslový prožitek bývá nejen globální, ale i dostatečně analytický. Žák může při práci sledovat jevy mnohokráté, čímž je zajištěno postupné zpřesňování poznatků smyslové i racionální povahy. Je známo, že proces vnímání a poznávání nebývá ukončen při jediné expozici jevu, ale že se nadále zpřesňuje a postupně, v jiných a vyšších kvalitativních stupních, poznáváme další prvky obsahu a další vztahy. Velmi cenné je, že poznání se účastní kinestetický receptorní aparát. Ten umožňuje hlubší poznávání a rozvoj koordinačních dovedností.

Práce je významná také proto, že jí jsou rozvíjeny schopnosti vnímání a počítková citlivost.

Snad nejcennějším přínosem práce je, že postupně, ve vhodných gradacích vývoje a přitom přirozeně **může rozvíjet myšlení** od názorných, konkrétních průběhových forem až k formám abstraktním. Žák se při práci může učit strategii myšlení, nacvičovat proces postupného řešení vždy náročnějších problémových situací, trénovat jednotlivé myšlenkové operace i formy, a to postupně v názorné i abstraktní poloze. Tento trénink je teoreticky zdůvodněn známým procesem interiorace, tj. zvnitřňování a postupné abstraktizace myšlení. Stojí za úvahu, že „práce v duchu“ se mnohdy stává i způsobem myšlení. Velmi často i dospělí lidé uvažují ve smyslu „jak by to dělali“ a myslí v představách pracovní aktivity. Jde zde o odraz bývalých životních zkušeností s prací, kdy řešili podobné situace. Takto „v duchu“ uvažují o podmínkách práce, představují si její důsledky a řeší myšlenkové hypotézy, přicházejí k soudům a úsudkům. Konečně cílem pracovní výchovy je také **rozvoj fantasmie**, zejména pracovní a technické, také však organizační, plánovací, vědecké aj.

*

Jedním z výrazných cílů pracovní výchovy je **rozvoj pracovní kultury**. Ta je charakterizována zvykem udržovat v pořádku pracovní místo, používat technologicky správné nástroje, pomůcky, pracovat aktivně, za účasti myšlení, plánovitě aj.

Konečně pracovní výchova usiluje o rozvoj **všeobecného technického**

vzdělání, které je v moderní době zdůrazněno nejen socialistickou školou, ale dnes i školou v kapitalistických zemích. Pracovní výchova má také svůj specifický cíl — směřuje k **postupné školní a profesionální orientaci**. Seznámí s principy práce, poučí o práci vůbec a v poslední řadě zaměřuje mládež k volbě povolání. Toto úsilí nelze odtrhnout od přirozeného procesu výchovy k práci. Nemůžeme se spokojit s tím, že žák je determinován k povolání „diagnostickou zkouškou“ až ke konci školní docházky. Proces výchovy k volbě povolání začíná vlastně již na mateřské škole, prochází údobím všeobecné orientace o povolání, dále údobím postupné aproximace a je uzavírán selekcí a determinací ke konci docházky. Spolupracuje zde rodina, škola, společnost, nejde tedy jen o nahodilý akt. Hlavním činitelem zde má ovšem zůstat škola svým dlouhodobým ovlivňováním mladého občana.

*

K nejcennějším, bohužel málo sledovaným problémům pedagogické teologie v oblasti pracovní výchovy patří **výchova k pracovní adaptabilitě**.

V životě se setkáváme s nejrůznějšími pracovními situacemi, které jsou obtížné, náročné na výkon, variabilní a tím i nesnadné, vyžadují úsilí, námáhavou práci a soustředění. Na jedinci i na kolektivu se žádá adaptační schopnost, tj. přizpůsobování se, seberegulace, vnitřní přesvědčení a kázeň, užitečné a taktické řešení mezilidských vztahů. Takovéto situace přináší ovšem nejen práce a studium, ale i rodinný život, respektování materiálních, zdravotních a psychických podmínek života vůbec. Člověk, který není schopen adaptační seberegulace a přizpůsobování, stává se pracovně i jinak málo použitelným ve společnosti, což u něho může vést k izolaci, k vzniku komplexu méněcennosti a deprese a někdy i k protispolečenským projevům. Naopak osoba adaptabilní je variabilně použitelná v práci, ve vědě i širokém společenském životě.

Pracovní adaptabilita jako vlastnost a charakteristický rys osobnosti, o jejíž úpravu pedagogickými zásahy usilujeme, umožní, že osoba je schopna přizpůsobovat se práci intelektuálně, volně i emočně. **Intelektuální pracovní adaptabilita** předpokládá a vyžaduje pružné myšlení, přizpůsobování se podmínkám práce s rozmyslem, žádá objektivitu, kritičnost a respektování vědy a techniky, tedy kázeň při řešení nových pracovních problémů. Intelektuálně adaptabilní jedinec se nebrání novým způsobům řešení, novým pohledům, nečiní mu potíže vymyslet se do takových pracovních situací, které nejsou běžné a typické.

Volní pracovní adaptabilita je podmíněna schopností realizovat práci i učení bez ztráty aktivity a odvahy v různorodých obtížných podmínkách, v podmínkách neznámých, často nesoucích s sebou riziko. Tato vlastnost umožňuje pracovat ochotně i ve stresových situacích, zvládat je, překonávat strach z práce, zvýšenou námahu, monotónnost, nečistotu, hluk, zátěž, na kterou běžně nejsme zvyklí apod. Vyžaduje to silnou cílevědomost, motivační důraz, ideovost, touhu po překonání překážek, sebekázeň, zvyk, iniciativu a často i odvalu.

Konečně můžeme hovořit i o **pracovně emotivní a citové adaptabilitě**, která umožňuje regulaci a adaptaci citů podle toho, zda jsou racionálně a z hlediska pracovní potřeby přijatelné a vhodné v daných pracovních

podmínkách. Je nutno někdy v práci usměrnit city, ovládnout se, překonat citové obtíže, pohnutí, jestliže to žádá práce.

Pracovní adaptabilita jako morálně pracovní vlastnost není totožná se slabostí vůle, s povolností, s bezzásadovým přizpůsobováním se za každou cenu, s oportunistickým přístupem, tj. s tendencí „vždy úspěšně přežít“. Jde naopak o uvědomělou pracovní adaptaci (proces) a uvědomělou adaptabilitu (vlastnost), která je plánovitá, spojená s pocitem odpovědnosti za práci. Seberegulace je motivována pocitem hodnoty přizpůsobování a se znalostí významu práce. Adaptace tedy vyplývá z vnitřní kázně, návyku, je součástí strategie práce a může být i bolestivým procesem, který narušuje ustálené návyky, vžitě stereotypní formy jednání, může odporovat dřívějším postojům, fixím, zásadám, které v daném okamžiku se ukazují jako zastaralé, nevhodné, nemorální aj. Tento druh pracovní adaptability můžeme tedy charakterizovat jako aktivní, uvědomělou adaptabilitu.

Opakem pracovní adaptability je neschopnost přizpůsobit se pracovním požadavkům. Hovoříme pak o nízké pracovní adaptaci schopnosti. Může vyplývat z neochoty, tvrdohlavosti, neústupnosti, ale i z konservatismu myšlení, z návykového konservatismu, z negativismu, z nedostatku inteligence, z pocitu nadřazenosti a z podceňování jiných myšlenek a tendencí. Někdy též vyplývá ze snahy o originalnost, o osobitost, výstřednost či z protestu proti normě. Dnešní stav pracovní adaptability mládeže není uspokojivý. Mládež není ochotna se přizpůsobit požadavkům práce a učení, pracovní a studijní normy se obcházejí, nerespektují se, projevuje se nízká úroveň seberegulace. Příčiny této nízké adaptability lze vidět v tom, že mládež je hýčkána, nezvyká si překonávat pracovní a studijní obtíže. Někdy spočívá tato zvláštnost i v poškození zdravotního stavu, v poškození mozku: jde však o nepatrné procento mládeže, která je takto postižena.

Pracovní adaptační obtíže, s nimiž se ve škole i mimo ni setkáváme, se vážou na **pracovní výkony, na studijní výkony** a na **sociální kontakt**, spojený s respektováním norem, kázně, podřizování se aj.

Z hlediska společenské hodnoty pracovní adaptace můžeme hovořit o adaptaci adekvátní, neadekvátní, užitečné či škodlivé. Rozlišujeme: a) **adaptaci rozvojem adekvátních sil**, úpravou pracovního výkonu, akcelerací vzdělání nebo výchovy, tréninkem, studiem, učením, rozvojem poznávacích schopností, pracovních dovedností, rozvojem morálních sil, ideovostí, celkovým růstem osobnosti; b) **adaptaci kompenzací**, tj. rozvojem náhradních sil, která může být zaměřena na **kompenzaci užitečnou**, na rozvoj morálních, volných a smyslových náhradních sil i na **kompenzaci neužitečnou**, na rozvoj sil, které nevytvářejí předpoklady k harmonickému růstu osobnosti; c) **adaptaci morálně defektní**, psychicky patickou, kdy se jedinec přizpůsobuje požadavkům práce únikem, zborcením sil nervové soustavy, pasivitou, depresí, podvodem, lží, amorální nabídkou a taktizováním aj.

Pro pedagogickou teorii a praxi zde vyvstává nový, závažný úkol řešit **problém regulované pedagogické adaptace žáka**. Tam, kde žák stojí před úkolem, který je náročný, obtížný, musíme se didakticky i výchovně zaměřit na vytvoření cenné adaptace, společensky hodnotné, optimistické, humánní a demokratické. Patří sem adaptace růstem vnitřních sil, zvyšováním pracovního výkonu, učením, posilováním organismu. Dále sem patří adaptace taktickým rozvojem pracovní a studijní aktivity a zejména od-

vahy. Nelze podcenit adaptaci taktickým, moudrým ústupem od cílů, které jsou v daném údobí nereálné a to bez vzdávání se cílů, pouze strategickým zpomalením pochodu k cíli, prozatímním ústupem. Konečně musíme usilovat o adaptaci účinnou a moudrou kompenzací, tj. nalezením, rozvojem a používáním náhradních sil vhodných pro práci i pro studium.

Snad nejvíce je známa pracovní a studijní adaptace růstem sil, učením se pracovní technologii, dovednostem práce aj. Právě tak je známa adaptace zvyková, při níž si žák zvyká na náročnou práci a studium a postupně to pokládá za běžnou situaci, která mu nečiní obtíže. Jedinec nezvyklý na práci a studium pokládá každou náročnější práci i studium za náročné. Naopak, jedinec s pevnými pracovními a studijními návyky nepokládá tuto činnost za obtížnou a přizpůsobí se snadněji novým nárokům.

Významnou technikou regulované pracovní a studijní adaptace je **adaptace zvýšením odvahy a aktivity**. Patří sem odvaha vystupovat, nebát se hovořit s lidmi, s nadřízenými, s učitelem, ředitelem, mistrem. Žák musí projevit odvahu při zkoušení, nemá se obávat riskantních činů, činů spojených s odpovědností a s možnými nepříjemnými důsledky. Nemá se obávat stát v čele skupiny, být vedoucím brigády aj.

Významná je také **pracovní adaptace taktickým únikem**. Nejde o bezhlavý ústup od cílů, jejichž plnění je obtížné. Jde o strategický ústup, spojený s hledáním nových, vhodnějších způsobů „útoků na cíl“. Není žádoucí, aby se jedinec cholericky držel pracovní perspektivy, když se ukáže, že nelze jí i při nejlepší vůli dosáhnout. Není vhodné se neurotizovat, ztrácet chuť, hroutit se.

Jednou z nejcennějších pracovních adaptací je **adaptace užitečnou kompenzací**. Je to technika vyrovnávání se s pracovními a studijními překážkami pomocí náhradních, kompenzačních sil. Kompenzace tohoto druhu je všelidská, pedagogika musí řešit nabídku užitečné kompenzace, protože bez pedagogické regulace může snaha o náhradu běžet nežádoucím směrem. Mnoho lidí, ačkoli mají menší předpoklady k tomu, aby byli pracovní výkonní přirozenými silami, nadáním, jsou v životě a zejména v práci úspěšní jen díky tomu, že využívají náhradních kompenzačních technik. Pod tlakem požadavků a podmínek práce učí se poznat sebe sama a najít způsoby, jak obejít nedostatky, jak zlepšit nevyhovující výkony použitím jiných výkonů. Zlepšují osobitým způsobem techniky práce a učení, nahrazují nedostatky nadání vytrvalostí, houževnatostí, silou vůle, pečlivým výběrem a uspořádáním metod práce a režimu činnosti. Pracovní výchova musí tuto oblast rozvoje osobnosti řešit, zejména musí doporučovat regulované, etické a harmonické způsoby kompenzace. Je to úkol diferenciální didaktiky a pedagogiky. Tato kompenzace je užitečnější než spontánní kompenzace, již se žák snaží vyrovnat s obtížemi práce a studia siláctvím, pijáctvím, brutálností, povýšeností aj.

*

Závěrem si ještě stručně musíme všimnout **obsahu pracovní výchovy**, který vyplývá z již uvedených cílů výchovy a z pojetí moderní práce, jakou žádá doba vědecké a technické revoluce, před níž stojíme.

Pracovní výchova se zde opírá o znalost současného i perspektivního po-

slání a charakteru práce, o znalost konkrétního i obecného průběhu pracovní činnosti, a to kterékoliv, tedy práce, v níž se uplatňuje myšlenková i motorická aktivita, práce produktivní i neproduktivní, tvořivá i mechanická. Vycházíme-li z obecných principů existence, charakteru a poslání práce, můžeme konstatovat, že práce je složitý sociální i individuální proces, v ní probíhají dílčí sociální, fyziologické a psychické procesy, sama pak slouží společenským i osobním cílům. Jde o činnost probíhající podle **Marxe**³² mezi člověkem a přírodou, jde o plánovitě jednaní člověka, určené představou výsledku a směřující k dosažení určité, vědomě stanovené perspektivy. Vyžaduje obvykle orientaci v podmínkách, úkolech i v prostředí, vyžaduje soustředěnou pozornost i vůli. Pro práci bývá příznačné, že při ní vstupují lidé do společenských vztahů. Práci se vytváří užité hodnoty, které slouží k 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 společenských vztahů a podle rozvoje vědy a techniky. Takto se ovšem vykrystalizovaly i dvě již zmíněné formy pracovní činnosti. Bývají nepřesně klasifikovány jako práce tělesná a práce duševní. Ze společenského hlediska a také z hlediska výrobního je toto dělení nepřesné. Téměř každá práce, s výjimkou ojedinelých činností mechanické povahy a „čistého myšlení“ je duševní i tělesná práce v jednotě, mozek a motorika vzájemně spolupracují, i když v různých proporcích. Přesněji bychom mohli hovořit o práci „převážně duševní“ a „převážně tělesné“. Zdá se, že ani ve vysoce vyvinuté technické společnosti a v údobí plné automatizace nebudou některé pracovní činnosti převážně motorické povahy nahrazeny stroji. **Richta**³³ se domnívá, že i ve vysoce technizované společnosti stále více lidí bude pracovat ve službách, kde při náročné obsluze, udržování a opravách strojů bude manuální prvek vždy náležitě uplatněn.

Pro pedagogickou teorii obsahu pracovní výchovy je zajímavé i další hledisko, podle něhož bývá práce dělena na produktivní a neproduktivní. První se podílí přímo na výrobě, na přepravě a uchování materiálních hodnot, druhá je přípravné, pomocné a sekundární povahy. Ukazuje se, že moderní doba stále více zdůrazňuje spojení vědy a techniky, práce přípravné tedy nepřímo produktivní s prací přímo produktivní. Hranice obou jsou obtížně stanovitelné.

Z hlediska obsahu pracovní výchovy nelze opomíjet existenci **práce tvořivé** a **práce mechanické**. Tvořivá je spojena s myšlením, konstruováním nového, s vynalézáním, kdežto mechanická práce je kopírováním vzoru, je to práce podle pokynů jiných, opakování úkonů bez racionálního přístupu. Zdá se, že tvořivá práce bude vždy více vyžadována, čemuž se musí přizpůsobit také výchova.

Nejvýrazněji se obsahové hledisko v pracovní výchově projeví v konkrétních obsahových prvcích a okruzích. Vycházíme-li z analýzy základních druhů pracovních činností a z charakteristik profesí, můžeme konstatovat, že musíme připravit žáka pro mnohem více druhů pracovní činnosti

³² Viz poznámka č. 14, str. 196.

³³ Richta, R. a kol., *Civilizace na rozcestí*, Svoboda, Praha 1967, str. 10 aj.

než doposud tak činíme. První výrazná skupina pracovní činnosti, s nimiž se žák musí již ve škole seznamovat jsou pracovní činnosti zaměřené převážně na **zacházení s materiály, nástroji, plodinami a zvířaty**. Tyto pracovní okruhy jsou ve výrobě reprezentovány četnými technickými obory, např. strojírenstvím, elektrotechnikou, agrotechnikou, zootechnikou, chemickou výrobou a také dopravou. Základní všeobecná technická výchova musí být proto v moderní škole trvalou složkou pracovní výchovy. Tato tendence je u nás teoreticky i prakticky fundována polytechnizací výchovy, polytechnickým vzděláváním. Toto vzdělávání si klade za cíl naučit teoretickým principům výroby, pěstovat četné dovednosti rozumové povahy, tvořivého myšlení, konstrukční dovednosti. Současně učí zacházet s jednoduchými výrobními nástroji.

Druhá skupina pracovních činností, s nimiž se setkáváme v současnosti a která v příštích 20—30 letech nebude nahrazena stroji, je charakterizována **jednáním s lidmi**. Myšlení i praktické činnosti 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, dovedností kontaktu s lidmi, je spjata se službou lidem, s jejich řízením, péčí o ně, jejich ošetřováním, výchovou, souzením a přesvědčováním.

Třetí skupina pracovních činností, které nebudou částečně nahrazeny stroji, je činnost, při níž **se pracuje s údaji**, s jejich vyhodnocováním, se statistickými materiály, administrativně. Vyžaduje se schopnost přesné registrace jevů, jejich třídění, analýza, hodnocení a interpretace.

Čtvrtá skupina je charakterizována **vědeckovýzkumnými pracovními úkoly**, jejich řešením. Žádá se vědecké, technické, prakticko-teoretické myšlení, hledání myšlenkových vztahů, zobecňování, studium literatury, třídění údajů a jejich vědecká interpretace. Může mít povahu **technické konstrukční práce**, spojené s technickým myšlením a představováním. Může však jít také o **práci umělecké povahy**, která usiluje vyjádřit skutečnost specifickými symboly.

Toto dělení pracovních oblastí je jistě značně aproximativní, snadno poznáme, že téměř všechny druhy pracovních oblastí se prolínají. Předchozí naznačení okruhů práce však přesvědčuje, že existují obecné cíle a úkoly pracovní výchovy, dále speciální, odborné cíle a úkoly pracovní výchovy. 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 pracovní přípravu, a to vzdělání i výchovu. Vyjdeme-li z tohoto hlediska, můžeme hovořit o všeobecné technické pracovní výchově, o všeobecné administrativní a ekonomické pracovní přípravě, o všeobecné organizační pracovní výchově a o všeobecné vědecké pracovní přípravě. Nelze jistě opominout i všeobecnou uměleckou pracovní výchovu. Na tyto pak může navazovat již specializovaná pracovní výchova.

Současný stav všeobecné pracovní výchovy není uspokojivý. Musíme do v š e c h vyučovacích předmětů zařadit obecné pracovní prvky výuky a výchovy, takové, které by připravovaly ke kterékoliv pracovní aktivitě, které by současně připravovaly žáka k práci ve skupině, v kolektivu, v podmín-

kách, které nemají pouze školský ráz, tedy ráz laboratorní a můžeme říci, že „školský a skleníkový“. Tomu pomůže jen intenzivní spojení školy se životem, s výrobou, což je jeden ze základních principů socialistické školy vůbec. Tím jen naplníme heslo Vladimíra Iljiče Lenina, požadující široké spojení školy se životem a společenskou praxí.

ТРУДОВОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ СОЦИАЛИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Важной составной частью воспитания является трудовое воспитание. Его главной задачей является воспитание к труду вообще, это значит к труду преимущественно физическому и умственному. В социалистическом воспитании оно соединено в главных областях с реализацией политехнического воспитания.

В концепции трудового воспитания можно наблюдать нездоровую односторонность этого воспитания и в этом случае мы говорим о мануализме или интеллектуализме этого воспитания. Марксистская педагогика уже с самого начала стремится к постепенному сближению физического и умственного труда и отрицает односторонность воспитания. В зависимости от критериев общности и специализированности мы различаем две ступени трудового воспитания: универсальное и специальное трудовое воспитание молодёжи и взрослых.

Цель трудового воспитания вытекает из специфичности специальности, к которой направляется воспитание. Вообще мы стремимся воспитывать трудовую приспособленность, развивать знание и умение что-то делать в области определённого труда, развивать познавательный процесс обуславливающий работу, развивать трудовые навыки, моральные и эстетические свойства необходимые к работе. Нами развивается также соматическая сторона личности.

Содержание трудового воспитания многограннее и пёстрое и направляется к многочисленным областям трудовой активности. Речь идёт о технических областях, напр. промышленность, агротехника, зоотехника, затем касается области работы, в которой приходится чаще находиться в контакте с людьми, и где решаются интериндивидуальные отношения. Следующей областью является труд статистический и административный, затем научный и исследовательский и наконец труд художественно-творческого характера. В общеобразовательских школах ученики подготавливаются к труду только в общих чертах и специально в профессиональных школах. Частью теории трудового воспитания является воспитание в области выбора профессии органически вытекающего из процесса воспитания.

DIE ARBEITSERZIEHUNG ALS KOMPONENTE DER SOZIALISTISCHEN ERZIEHUNG

Ein wichtiger Bestandteil der Erziehung ist die Arbeitserziehung. Ihre Hauptaufgabe besteht in der Erziehung zur Arbeit überhaupt, also überwiegend zur körperlichen und geistigen Arbeit. Im Rahmen der sozialistischen Erziehung ist sie in den wichtigsten Gebieten mit der Realisierung der polytechnischen Erziehung verknüpft.

In der Auffassung der Arbeitserziehung kann man eine ungesunde Einseitigkeit verzeichnen. Es wird dann von dem Manualismus und Intellektualismus in der Arbeitserziehung gesprochen. Die marxistische Pädagogik strebt bereits seit ihren theoretischen Anfängen eine allmähliche Annäherung der körperlichen und geistigen Arbeit an und lehnt jedwede Einseitigkeit in der Erziehung ab.

Nach dem Kriterium der allgemeinen und fachlichen Bildung unterscheiden wir zwei Stufen der Arbeitserziehung: die allgemeine Arbeitserziehung der Jugend und der Erwachsenen einerseits und die fachliche Arbeitserziehung der Jugend und der Erwachsenen andererseits.

Die Ziele der Arbeitserziehung ergeben sich aus der Spezifik des Faches, auf das die Erziehung gerichtet ist. Im allgemeinen streben wir eine Erziehung an, die folgende Faktoren fördert: die Arbeitsadaptabilität, die Entfaltung der Kenntnisse und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Arbeit, die Entfaltung des Erkenntnisvermögens, das die Arbeit bedingt, die Arbeitsangewohnheiten, die für die Arbeit notwendigen moralischen und ästhetischen Eigenschaften. Wir entfalten auch die somatische Seite der Persönlichkeit.

Die inhaltliche Zielsetzung ist vielseitig und bunt und ist auf zahlreiche Gebiete der Arbeitsaktivität gerichtet. Es handelt sich um technische Gebiete, wie zum Beispiel um die mechanische Industrie, Agrotechnik, Zootechnik, des weiteren um Arbeitsgebiete, wo der Verkehr mit Menschen überwiegt und wo es um zwischenmenschliche Beziehungen geht. Ein weiteres Gebiet bildet die statistische und administrative Arbeit, weiter die wissenschaftliche und Forschungsarbeit und schließlich die Arbeit von schöpferisch-künstlerischer Natur. An den allgemeinbildenden Schulen werden die Schüler zur Arbeit nur im allgemeinen vorbereitet, an den Fachschulen zur Arbeit in fachlicher Hinsicht. Eine Komponente der Theorie der Arbeitserziehung bildet die Erziehung zur Berufswahl, die aus dem Erziehungsprozeß organisch hervorgeht.

