

DĚJINY PEDAGOGIKY

VÝZNAM HISTORICKO-VÝVOJOVÉHO STUDIA OTÁZKY PRACOVNÍ VÝCHOVY PRO ŘEŠENÍ SOUČASNÉ PEDAGOGICKÉ PROBLEMATIKY

Doc. dr. RICHARD SEDLÁŘ CSc.,
katedra pedagogiky filosofické fakulty KU

Zjišťování zákonitostí výchovných procesů jako společenských jevů je podmíněno poznáním těchto jevů z hlediska vývojového. První práce z dějin pedagogiky objevují se koncem 17. století v Německu, ale jako samostatná vědní disciplína konstituují se dějiny pedagogiky až o století později. První práce z historie pedagogiky sbírají tolika fakta z oblasti rozvoje pedagogického myšlení a výchovných zařízení. Idealistická metodologie brání, aby se buržoazní dějiny pedagogiky staly vědeckou disciplínou. Líčí pokrok pedagogické teorie a praxe jako výsledek činnosti vynikajících myslitelů, nepřihlížejí k podmíněnosti výchovy a vzdělání na charakteru výroby, na společenských vztazích a třídním rozvrstvení společnosti. Dějiny školství se zabývají převážně jenom rozvojem výchovných zařízení pro děti vládnoucích tříd. Proto např. postrádáme v dějinách pedagogiky systematické zpracování procesu výchovy při práci.

V 19. století se buržoazní historikové pedagogiky pokoušejí spojovat výchovu s všeobecným kulturním rozvojem a nevidí, že rozvoj výchovy je určován podmínkami materiálního života společnosti.¹⁾ Protože však historie může být konstituována jako věda až na podkladě marxismu-leninismu, je tato snaha o zvědečtění pedagogické teorie opíráním se o idealistickou historickou metodu v podstatě neplodná. Ústí do přemíry historické faktografie. Starší pedagogické studie i mnohá současná díla buržoazních pedagogů trpí touto historicko-faktografickou hypertrofií. Typickým příkladem jsou historické pedagogické práce Otakara Kádnera, Paula Bartha, Friedricha Paulsena, amerického pedagoga Paula Monroa a jiných.²⁾

Našemu současnému pedagogickému bádání je cizí historicko-faktografické hledisko, které často upadá do historizující samoučelnosti. Máme-li však řešit určité pedagogické otázky z obecnějších hledisek, tj. vedle rozboru společenských jevů, který se zakládá na užití metodických zásad materialistické dialektiky, musíme nutně připojit také rozbor z hlediska vývojového. Toto vývojové hledisko má tady ovšem jinou funkci.

¹⁾ Patří sem např. práce německých pedagogů Karla Schmidta (1819—1864), herbartovce Otty Willmanna (1839—1920): *Didaktik als Bildungslehre, nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt* aj.

²⁾ Otakar Kádner: *Dějiny pedagogiky, Základy obecné pedagogiky, Vývoj a dnešní soustava školství*.

Paul Barth: *Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung*.

Friedrich Paulsen: *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgange des Mittelalters bis zur Gegenwart* (1885).

Paul Monroe: *Essays in Comparative Education* (1927).

Nejde nám o pozitivistickou historickou mikroproblematiku, nýbrž o vy-
stižení zákonitostí vývoje výchovného procesu a o využití těchto poznatků
pro poznání zákonitostí budoucích etap společenského vývoje v oblasti
výchovy a vzdělání. Pomůže nám to ujasnit si kvalitativní rozdíl mezi
pedagogickým děním, jak se utvářelo v minulých společenských formacích,
a pedagogickým děním v podmínkách socialistické společnosti. Úkol
takového zahledění do minulosti nemá však být jen retrospektivní. Má
příspět k tomu, abychom si uvědomili, že marxisticko-leninská pedago-
gická teorie neleží stranou vývoje pedagogického myšlení a snažení,
nýbrž že je kvalitativně nejvyšší etapou ve vývoji pedagogických snah,
samozřejmě těch nejpokrokovějších, které se objevily v minulosti. Má
ukázat, jak se v dějinách pedagogického myšlení utvářela a rozpracová-
vala myšlenka o výchovném významu práce, ukázat, že marxisticko-lenin-
ské učení o výchovném významu práce je kvalitativně odlišné od před-
chozích názorů tím, že se zakládá na metodě materialistické dialektiky
uplatněné v oblasti společenského výchovného dění a že je svým vědec-
kým zaměřením vrcholem všeho předchozího úsilí v tomto směru. Má
ukázat na ony prvky pedagogických teorií předmarxistické éry, kterých
bychom mohli — ovšem náležitě přetvořených — využít i dnes, ukázat,
jak marxistická pedagogická teorie, v nové etapě doplněná a rozpraco-
vaná Leninem, tvoří podklad pro další prohlubování pedagogické teorie
a praxe ve smyslu zásad, které jsou odrazem zákonitostí naší cesty ke
komunismu.

Má-li mít historické studium otázky pracovní výchovy význam pro
řešení současné pedagogické problematiky, je nutno provést rozbor a
zhodnocení názorů na význam práce ve výchově z hlediska vztahu stu-
dovaných teorií k společenským třídám, jichž zájmovým výrazem tyto
teorie a ideologie byly, a z hlediska složek a stránek výchovy.³⁾ Rozbor
a zhodnocení dřívějších koncepcí z těchto hledisek nám umožní učinit
si představu o cíli a úkolech pracovní výchovy v nových ekonomicko-
sociálních podmínkách socialistické společnosti.

1. Třídní stanovisko pedagogických teoretiků k významu pracovní výchovy

Základní hledisko rozboru teorií o významu práce ve výchově je dáno
metodou materialistické dialektiky. Pedagogická teorie vystupuje jako
součást forem společenského vědomí. Výchovné ideje jsou výrazem zájmů
jednotlivých společenských tříd. Buď petrifikují daný stav výchovné pra-
xe, teoreticky ho zdůvodňují a stojí pak na stanovisku zájmu vládnoucí
třídy, anebo rýsují cesty nové výchově, která odpovídá zájmům nastupující
třídy. Tyto pokrokové teorie proto též zákonitě zdůrazňují novou vzdě-
lanost, jak vyrůstá z rozvoje věd, nové techniky, nového pokrokového
umění. Chtějí vzdělanost, která by byla ve službách rozvoje výrobních sil,
a usilují o výchovu, která by byla naplněna mravními ideály v souladu
s životním stylem, s potřebami a zájmy nastupující nové třídy.

Proto prvním hlediskem, podle něhož přistupujeme k rozboru pedago-

³⁾ Základem rozboru je autorova studie *Idea práce ve výchově*, uveřejněná v časopi-
se Pedagogika, roč. 1959, č. 2.

gických teorií o pracovní výchově, je hledisko třídního rozvržení společnosti, jak se projevuje v jednotlivých ekonomicko-sociálních formacích a samozřejmě i v jejich následnosti. Ptáme se především, zda příslušná teorie — ať již měla formu utopickou či jinou — usilovala přispět ideou pracovní výchovy k změně společenského řádu, nebo zda hodlala přispět pouze k lepšímu uplatnění nastupující třídy. Budeme dále zkoumat, o jaké uplatnění šlo, zda např. šlo o uplatnění hospodářské nebo jiné společenské. První otázka tedy směřuje k tomu, jaké postavení měla pracovní výchova v těchto teoriích v rámci výchovných cílů. Druhá otázka pak, kterou si klademe, patří do kategorie pedagogických prostředků. Zjišťujeme, jakou úlohu měla sehrát pracovní výchova v té které teorii jakožto výchovný prostředek např. tělesné zdatnosti nebo určitých charakterových vlastností.

V otrokářské společnosti má prvek pracovní výchovy, objevuje-li se buď v organizaci výchovy nebo v pedagogických idejích, charakter pouhého výchovného prostředku. Práce v otrokářské společnosti je pohanou, její fyzický charakter je znevažován, práce jakékoli výrobní povahy je věcí otroků. Vládnoucí třída má monopol na funkce řídicí. Proto je jakýkoli prvek fyzické výchovy oddělován od vlastní výrobní práce. Ve výchově se hledají jen ty momenty fyzických činností, které charakterizují fyzické projevy nebo jednání vládnoucí třídy, tj. takové, které směřují k činnosti válečné, gymnastické, k soutěžení v oblasti fyzických dovedností. Práce ve smyslu výrobní činnosti a jakékoli manuální nebo jiné fyzické operace, které s touto činností souvisí, jsou z výchovy vládnoucí třídy vyloučeny.⁴⁾

Idea spartánské výchovy není ideou pracovní výchovy ve smyslu výrobní práce. Jedině výchova žen, např. v athénských ideálech výchovy, vystupuje zdánlivě ve formě pracovní výchovy. Dívky jsou připravovány k činnostem v domácnosti. I když tu jde o některé momenty výrobní, nemají charakter vlastní práce, ale spíše řídicích úkonů v domácnosti nebo estetické výchovy v rámci společenského údelu ženy úzce spoutané rodinnými zájmy.

Tento pracovní moment je jen na okraji výrobní činnosti a projevuje se i ve výchově dívek v období feudálním a buržoazním. Dívky vládnoucí třídy se učí např. šít, vyšívát a jiným ručním pracím, právě tak jako se učí hrát na některý hudební nástroj, zpěvu, tanci. Buržoazní společnosti jde o to, aby tyto dívky z měšťanských škol a někdy i maloměšťáckých kruhů získaly některé dovednosti, které jsou spíše estetické povahy a slouží k ukrácení volné chvíle nebo k vnějšímu reprezentačnímu společenskému projevu.

Podrobnější rozbor této výchovy ukazuje na zbytky dvojího vzdělání — jednoho pro muže, jiného pro ženy —, na zbytky, které jsou výrazem znerovnoprávnění ženy a jsou v podstatě přežitkem odkázání ženy do gynecia — domácího soukromí. Jsou vedle tohoto přežitku starší dělby práce mezi muži a ženami výrazem nepracovního charakteru života příslušníků vyšších společenských tříd. Mají ženě umožnit, aby se ve volné

⁴⁾ „Práce rukama přináší úhonu... Takový člověk má od přirozenosti slabou onu nejlepší složku, takže nemá síly vládnouti nad těmi zvířaty ve svém nitru, nýbrž musí jim sloužiti, a jest schopen nabývatí vědění jedině v tom, jakými způsoby se jim zavděčovati.“ (Platon: *Ústava*. Praha 1921, str. 342.)

chvíli, kterou má nazbyt, nenudila, a aby se společensky reprezentovala určitou dovedností, zpravidla estetického charakteru. Jde tedy vlastně o zúžení jistých momentů zdánlivě pracovního charakteru, o jejich transfiguraci do polohy duševní reprezentativní činnosti těchto tříd.

Analogicky je tomu u zdánlivě pracovní a fyzické výchovy mužů. Sparťanský mladík stejně jako budoucí rytíř musel projít tvrdou fyzickou přípravou, než byl vycepován v představitele vládnoucí třídy. Avšak tato činnost, i když měla charakter fyzické práce, byla velmi vzdálena od společenského výrobního procesu. Výchova v otrokářském i feudálním řádu, kterou procházejí příslušníci vládnoucí třídy, je vzdálena od pracovní výchovy. Ta zde nemá místa. Stejně tak v pedagogických teoriích této doby, i v těch, které nazýváme nejprogresivnějšími, se pracovní výchova v jiném smyslu nevyzdvihuje. Uplatní se zde jen některé prvky fyzického výcviku nevýrobního charakteru, a pokud se zde objevuje moment »výrobnosti« (např. ve výchově žen), má jiný charakter než společenská výrobní práce.

Zcela jiný charakter má pracovní výchova v teorii pedagogických reformátorů od doby, kdy nastupují v rámci feudálního řádu měšťáci. Je ovšem třeba mít na zřeteli povahu tehdejšího měšťanstva a vidět jeho odlišnost od měšťanstva pozdějších etap. V tomto období, které začíná zhruba od poloviny 15. století v Itálii a o něco později i v jiných zemích, objevují se dva směry pedagogických teorií, které si všímají pracovní výchovy. Nejčteněji je zastoupen směr včleňující pracovní výchovu do souboru výchovných celků jako podklad pro získání praktických dovedností a pro rozvíjení životnější vzdělanosti, která by sloužila hospodářským zájmům rozvíjejícího se měšťanstva.

Pracovní výchovou se zde myslí taková výchova, která má obeznámit mládež s velmi konkrétními pracovními úkony, jak se uplatňují v jednotlivých řemeslech. Smyslem této výchovy je seznámit mladého člověka s mnohotvárností různých prací — nejčastěji prostřednictvím exkurzí —, aby se obeznámil s různorodým pracovním prostředím a poznával život i po této stránce. Je zde tedy pracovní výchova spíše nazíravé povahy, je ve službách poznávání věcí, tj. ve službách pedagogického realismu a uplatňování názornosti ve výchově. Proti scholastickému neživotnému formalismu a neplodnému intelektualismu je takto formulovaná zásada výchovy prostřednictvím výrobní práce velkým pokrokem. Znamená především zživotnění školy a uplatnění některých výchovných zásad, které byly dříve úplně zanedbávány, tj. zásady všestrannější výchovy a zásady názornosti vyučování, zásady bezprostředního poznávání věcí a jevů prostřednictvím nazírání na práci, zejména na práci výrobní.

Již to, že do komplexu vzdělanosti vedle starého trivía a kvadrivía, po případě místo některých jeho částí, je do výchovy mládeže pojata bohaté spektrum výrobní práce, je velmi pokrokovou událostí. Ve všech směrech však tento zřetel k výrobní práci vystupuje spíše jako výchovný prostředek nežli jako výchovný cíl. Avšak ani moment výchovných cílů, pokud jde o pracovní výchovu, není opomenut. Do výchovných cílů se totiž dostává — a to opět v důsledku nastupující ideologie měšťanstva — zřetel k aktivitě, která více souvisí se společenskou prací, nežli tomu bylo ve výchově feudální. Aktivita feudála a aktivita měšťáka té doby

jsou zaměřeny zcela jinak. Aktivita feudála je zaměřena k řídicím společenským činnostem, k vojenství a ke všem těm činnostem nevýrobní povahy, které charakterizují buď rytíře nebo církevního feudála. Aktivita měšťáka jako nositele rozvoje nových výrobních sil je zaměřena k činnosti především v oblasti hospodářské, i když nejde o vlastní výrobní práci. I rytíř měl být houževnatý, statečný, odolný, avšak k jiným cílům a úkolům než měšťák.

Pracovní výchova pak, jak je formulována z ideálu pedagogických reformátorů hlavně 16. a 17. století, je chápána i z hlediska určitého cíle výchovy, který je dán novým obsahem aktivity člověka. U Francise Bacona z Verulamů vystupuje pracovní výchova ještě jako druh praxe, jako zdroj poznání a jako metoda výuky. Bacon bojuje proti studiu bez praxe a spatřuje v něm právem vznešenou zahálku. Ovšem praxi chápe poněkud širěji nežli výrobní práci. Baconovi je tato činnost pouze složkou praxe a vždy prostředkem a metodou rozvoje a osvojení vědění. Praxe je mu podkladem zkušenostní výchovy v soulase s jeho empirismem, senzualismem a materialismem, v soulase s jeho zdůrazňováním indukce jako metody poznání.⁵⁾

Poněkud jiná je situace u Johna Locka. I zde je praktická činnost jakéhokoliv druhu prostředkem např. k výchově morální, ale je do jisté míry i cílem výchovy, protože gentleman má být pracovitý, čínorodý a proto i tělesně zdatný. Ovšem konkrétní výrobní práce, např. vyučení se určitému řemeslu — což považuje Locke za nutné v rámci výchovy —, je pouze prostředkem k získání žádoucí aktivity, smyslu pro praktickou užitečnost a tělesnou zdatnost. Je tedy třeba již rozlišovat mezi tzv. praktickou výchovou, pracovní výchovou a výchovou k získání konkrétních manuálních dovedností.⁶⁾

U zmíněných pedagogických reformátorů tato konkrétní pracovní výchova, např. k určitému řemeslu, není cílem výchovy, což je samozřejmě (gentleman nebude řemeslníkem, ale musí práci, které využívá, po případě ji řídit, rozumět. Musí být i tělesně zdatný). V tomto smyslu se pak objevuje pracovní výchova ve formě manuální řemeslné práce i u ostatních pedagogických ideologů jak vysoké, tak i střední buržoazie. Jean Jacques Rousseau, který byl představitelem maloměšťáctva, zachází zde nejdále. I u něho je jako u Locka konkrétní manuální a řemeslná práce prostředkem výchovy, a to výchovy společenské, hlavně morální a tělesné. Zde Rousseau pokračuje na cestě vytčené již Komenským. Činnosti hlavy a rukou mají být sdruženy, mají se podporovat v záměru pedagogickém,⁷⁾ a to v několikerém směru. Především opět ve smyslu pedago-

⁵⁾ »Neboť studia nás nepoučují o užítku, který z nich plyne; ten totiž jest jakási moudrost a nad nimi, získaná zkušeností.« (Francis Bacon: *Essaye*. ČSAV, Praha 1933, str. 153.)

⁶⁾ »Výchova má vesměs směřovati k povolání šlechticovu, s nímž řemeslo zdá se dokonce nesrovnávatí se. A přece nemohu jinak než říci, že bych chtěl, aby se naučil nějakému řemeslu, ručnímu řemeslu, ano dvěma nebo třem, ale jednomu zvláště.« (John Locke: *Několik myšlenek o vychování. O studování*. Dědictví Komenského, Praha 1906, str. 193.)

⁷⁾ Ve své pedagogické soustavě uvádí Komenský v soulad lidské myšlení, mluvení a konání, aby na rozdíl od samoučelného verbalismu středověké scholastiky sloužily opravdovému životu. Ze své teorie poznání, podle níž odrazem věci (Res) je rozum (Mens), z něhož přichází myšlení; tlumočnickem věci je jazyk (Lingua), z kterého při-

gického realismu, tj. poznávání věcí; dále ve smyslu poznávání nejenom jevů přírody, ale i ve smyslu poznávání jevů společenských. Konkrétní práce manuální a řemeslná je tu stále ve službách zásady všestranné výchovy — tedy nejenom výchovy rozumové, ale i tělesné a mravní — a má vést také k získání dovedností. Pedagogičtí reformátoři uvedeného období, a to platí už od některých humanistických reformátorů italské renesance,⁸⁾ zahrnují do vzdělanostní výzbroje nejen poznání věcí, nýbrž i určitou sumu dovedností a návyků. Tak se konkrétní řemeslná práce stává opět prostředkem rozvoje aktivity člověka, jeho činorodosti, přičemž tato činorodost má daleko bohatší obsah, nežli měla u feudálů. Spojení řemeslné práce jako výchovného prostředku s ostatním vzdělanostním procesem je u těchto pedagogů zcela mechanické. Oba procesy — výrobně pracovní a ostatní vzdělanostní — stojí vedle sebe. Pokud jde o pracovní výchovu, objevuje se u Rousseaua pregnantněji než dříve nový moment, a to morální. Pracovní výchova je motivována zásadou: »Práce je nevyhnutelná povinnost člověka ke společnosti.«⁹⁾

Úcta k fyzické práci a výchova k této práci probleskuje již u raných reformátorů a zastánců pedagogického realismu. Je základní zásadou výchovy i u Komenského.¹⁰⁾ Přesto však lze říci, že při formulování pracovní výchovy a jejím zdůvodnění převažuje u většiny těchto reformátorů zřetel k všestrannému vzdělání a zřetel hospodářského zájmu. U Rousseaua a ostatních pedagogů, kteří na něj navazují, nebo jsou mluvčími ideologie různých skupin buržoazie připravující revoluci z r. 1789—1797, přicházejí do popředí více tyto mravní prvky zdůvodňování řemeslné práce ve výchově. Poznává se a oceňuje společenský význam práce a probojovává se požadavek úcty k této práci ve výchově.

U Condorceta je pracovní výchova součástí soustavy všestranné výchovy všech občanů, Lepelletier chce pracovní výchovou rozvíjet pracovní návyky a pracovní horlivost.¹¹⁾ U Lavoisiera se pak docela objevují i některé prvky organičtějšího spojení pracovní výchovy se získáváním vědomostí a pracovní výchova již není vyčleněna ve formě výuky určitému řemeslu z ostatního výchovného a vzdělávacího procesu. V Lavoisierově návrhu se poprvé v dějinách školství objevuje myšlenka polytechnizace vzdělání jako důležitá složka přípravy dorůstající generace, která má za úkol dále rozvíjet materiální výrobu jako základ společenského rozvoje. Myšlenka rozvíjet organizaci lidového vzdělání v souhlase s úkoly rozvoje národ-

cháží řeč; napodobitelkou věci je ruka (Manus), z níž přichází práce, vyvozuje Komenský tři základní vědy: 1. logiku — umění dobře myslet, 2. gramatiku — umění dobře mluvit, 3. pragmatiku — umění dobře pracovat. (J. A. Komenský: *Triertium catholicum*. Praha 1920, str. 2.)

⁸⁾ Např. Vittorino da Feltre (1378—1446).

⁹⁾ »Práce jest tedy nevyhnutelná povinnost člověka ke společnosti. Ať je bohat nebo chud, mocen nebo sláb, každý zahálčivý občan je darebák. Ze všech zaměstnání, která mohou člověku skýtati výživu, nejvíce se blíží stavu přirozenému práce rukou.« (J. J. Rousseau: *Emil čili o vychování*. 1. díl. Dědictví Komenského, Praha 1910, str. 129.)

¹⁰⁾ Podle Komenského mají se děti naučit »práci nejen snášeti, ale také po ní toužiti, neboť dosáhnouti toho, bude pro ně velikým pokladem životním«. (J. A. Komenský: *Zákony školy dobře spořádané*. Vybrané spisy, díl 3., Praha 1925, str. 218.)

¹¹⁾ »Státek, který vedle síly a zdraví je veřejná výchova povinna všem, protože všem přináší neocenitelný užitek, je návyk na práci.« (Mirabeau, Concordet, Lepelletier: *Erziehungsprogramme der Französischen Revolution*. Berlín 1949, str. 129.)

ního průmyslu je nejcennějším odkazem francouzské buržoazní revoluce v oblasti výchovy.

Nejdále na této cestě vyznačené již Rousseauem, tj. na cestě všestrannější motivace pracovní výchovy nejen z hlediska hospodářského, ale i morálního a především politického, stojí ruští revoluční demokraté a Ušinský. Zdůrazňují pracovní výchovu a zdůvodňují ji tím, že práce je povinností každého člověka. Černyševský v ní spatřuje základní prvek života. Pro Ušinského je svobodná práce jediným štěstím dostupným člověku. Tito myslitelé přinesli mnoho nového, i pokud jde o propracování metod a postupů začlenění pracovní výchovy do ostatní výchovné činnosti. Ušinský ukazuje na nutnost spojit duševní práci s fyzickou a fyzickou práci prosytit duševní činností.¹²⁾ Bělinský žádá, aby pracovní výchova byla systematická od nejútlejšího věku. Ruští revoluční demokraté a z nich hlavně Černyševský patří již k druhé skupině reformátorů, která je charakterizována tím, že pracovní výchovou nechce pouze rozvinout vzdělanostní možnosti nastupující buržoazie a tím zvýšit její uplatnění, ale chce výchovnou činností a v jejím rámci především pracovní výchovou přispět ke změně společenského řádu. Nejde také o změnu ve smyslu představ buržoazie, nýbrž ve smyslu zájmů třídy, která byla utlačována nejen feudály, ale i nastupující buržoazií. Tito reformátoři se stávají zastánci nebo do jisté míry i tvůrci rodící se ideologie čtvrtého stavu a později dělnické třídy.

Ovšem i zde možno rozlišit dvě základní skupiny pedagogických reformátorů. Mírnější, méně revoluční směr má na mysli takovou výchovu, která by lepším vzděláním v řemeslech a vůbec ve výrobní činnosti pomohla mladým lidem hospodářsky a společensky. Tito reformátoři stojí na stanovisku pracujících tříd a usilují dát jejich příslušníkům výchovou lepší podmínky k životu v daném společenském řádu. Typickým představitelem těchto snah je Pestalozzi. Jeho výchovné cíle jsou sociální, ale nejsou revoluční vzhledem k funkci výchovy při nastolování nového společenského řádu. Naproti tomu je u něho podivuhodně vytvářen systém spojení práce fyzické s duševní, práce řemeslné se školní výukou, organicky spojována vzdělanost poznatková se vzděláním dovednostním.¹³⁾ Přesto však tento jeho systém nedosáhl úrovně myšlenky polytechnického vzdělání ani v oné rovině, o kterou usiloval Lavoisier. Morální složka pracovní výchovy je však v tomto systému velmi zdůrazňována.

Pak se objevují revoluční koncepce v pojmání pracovní výchovy. Ty jsou v podstatě opět dvojího druhu. Rozdíl mezi nimi je v uplatňování těchto koncepcí ve skutečném životě a ve funkci, která se výchově přisuzuje pro uskutečnění nového společenského řádu. V podstatě je to rozdíl mezi starší sociální utopií, jak je vypracována např. T. Morem a T. Campanellou, a kritickým a utopickým socialismem, jak je představován Fourierem a Owenem. Utopie T. Mora představuje v dané době

¹²⁾ »Odpočinek po duševní práci vůbec nezáleží v tom, aby se nic nedělalo, nýbrž v tom, aby se práce změnila; fyzická práce není jen příjemným, ale také prospěšným odpočinkem po práci duševní.« (K. D. Ušinskij: *Vybrané spisy*. SPN, Praha 1955, str. 82.)

¹³⁾ »Kdybych měl čas a trpělivost a byl učitelem na vesnici, dal bych kolovraty, válce k paličkování krajek a tkalcovské stavy do učebny a moje selské děti by se učily současně mluvit a pracovat.« (J. H. Pestalozzi: *Christoph und Else*. Sämtliche Werke. Grayter, Berlín—Lipsko 1940, sv. 7., str. 253.)

neuskutečnitelný společenský řád. V jejím rámci podává More s logickou důsledností systém nové výchovy, odpovídající představě nového společenského řádu, v němž má pracovní výchova své základní místo. K realizaci této utopie samozřejmě nedochází a také zde není vyslovena myšlenka, že by výchova měla měnit společenský řád. U Mora se spíše zdůrazňuje pracovní výchova jako výchovný cíl, u Campanelly však více pronikají prvky pedagogického realismu a zásady názornosti, do jejichž služeb je náležitě začleněna i pracovní výchova. To však není rozhodující. V podstatě jde o utopický obraz s příslušnou pedagogickou utopií, v níž je pracovní výchova vysoce zhodnocena jako organická výchovná nutnost. Protože tito sociální utopisté nebyli pedagogickými teoretiky, nedochází u nich k hlubším pedagogicko-metodickým úvahám o spojení manuální řemeslné práce a výchovy k ní s ostatním vzdělávacím procesem. Ještě nejvíce si pedagogicko-metodické stránky všímá Campanella.

U kritických a utopických socialistů začátku 19. století jde o uplatnění, o realizaci pracovní výchovy (jejich náměty jsou prováděny v praxi, takže mohou sloužit jako historický pedagogický experiment) a dále je tu jasně vyslovena idealistická koncepce revolučního přetvoření společnosti pomocí výchovy. Svým stanoviskem ke vztahu práce a výchovy prozrazují jednotliví pedagogičtí myslitelé zřetelněji své třídní stanovisko. Nestáli vždy na stanovisku vládnoucí třídy, ale často na stanovisku třídy v daném společenském řádu vykořisťované a utlačované. Odtud vyplývá i revolučnost jejich pedagogické teorie.¹⁴⁾

Vyvrcholením těchto názorů jak co do promyšlenosti tematiky, tak co do jejího revolučního pojetí je pedagogické myšlení Marxovo a Engelsovo. Jejich nauka je kvalitativně odlišná od všech předchozích teorií, protože vyplývá z konkretizace a aplikace vědeckého světového názoru na problematiku pedagogickou. Marx a Engels si uvědomují zákonitost společenského dění a v jeho rámci i zákonitosti výchovných procesů co do jejich cílů i složek. Jejich teorie o výchově má složku kritickou, která se obrací proti vykořisťování dětské práce a proti výchovnému systému současné školy. Pro nás je zvláště důležitá složka další, která představuje zcela nový systém v pojetí produktivní práce jako výchovného činitele. Marx si uvědomuje, že včlenění produktivní práce do výchovné soustavy nemůže být mechanické. Proti dvoukolejnosti lidového vzdělání, které se dělilo na vyučování a řemeslnou práci, žádá vzdělání polytechnické.

¹⁴⁾ Práci považuje More za základ spravedlivých sociálních poměrů v utopistickém státě, »v němž samotnou prací byla od základů odklizená všechna chtivost po penězích.« (T. More: *Utopie*. Orbis, Praha 1950, str. 31.)

Příčinu třídních rozdílů vidí Campanella v nespravedlivém rozdělení pracovní povinnosti mezi obyvatelstvem. »Pracující chřadnou a hynou nepřetržitou prací, která je nad jejich síly, ostatní, žijící v nečinnosti, trpí nudou, tělesnými neduhy, prostopášností, lichvářstvím atd. a tělesně i duševně hublí většinu lidu tím, že jej udržují v trvalém otroctví, v tíživé nouzi, podlízavosti.« (T. Campanella: *Sluneční stát*. Rovnost, Praha 1951, str. 52.)

»... každý člověk musí mít plné právo na práci, právo na to, aby se mohl kdykoliv přihlásit k práci, která se mu líbí.« (Ch. Fourier: *Výbor z díla*. Orbis, Praha 1950, str. 123.)

»Spojíme-li výrobu a spotřebu pracujících s patřičným školením a vyučováním dětí, jestliže to všechno podřídíme službě celku, zajistíme nynější společnosti bezpečnost a budoucím pokolením pohodlí a štěstí.« (R. Owen: *Vybrané spisy* — Filosofická knihovna. Praha 1960, str. 73, Otázky a odpovědi.)

V něm se organicky spojuje všeobecné vzdělání získávané vyučováním se vzděláním technickým, nikoli však se speciálním vzděláním technicko-řemeslným, nýbrž se vzděláním, které žákům osvětluje hlavní principy výroby.¹⁵⁾

V čem je tedy kvalitativní zvláštnost Marxových a Engelsových názorů na vztah pracovní výchovy k souboru lidového vzdělání?

a) Odlíšnost Marxova a Engelsova pojetí pracovní výchovy záleží především v tom, že Marx a Engels budují svou pedagogickou koncepci zásadně a uvědoměle tak, aby sloužila dělnické třídě jako celku, aby byla náležitým reálným podkladem všeobecného vzdělání pracujících mas — proletariátu.¹⁶⁾ Proto u nich není otázka mravního dosahu pracovní výchovy problematická, nýbrž vyplývá ze samé podstaty společenského dění.

b) Kvalitativní zvláštnost Marxovy a Engelsovy koncepce záleží dále v ujasnění technické problematiky pracovní výchovy. Právě tento moment techniky ve smyslu nejen ryze řemeslném, ale i ve smyslu teoretickém jsme postrádali ve všech předchozích koncepcích. Owenova a Fourierova koncepce, stejně jako Pestalozziho, nedovedou pojímat pracovní výchovu z teoreticky propracovanějšího, a tedy i obecnějšího technického hlediska. Chápu ji vždy jen v její nejkonkrétnější řemeslné podobě. Proti tomu Marx chce dát pracujícím masám i v rámci lidového vzdělání hlubší chápání technických základů výroby. Pedagogové, kteří zhodnocují Marxovu koncepci polytechnického vzdělání, zpravidla zdůrazňují všeobecnost, mnohostrannost, mnohotechničnost (p o l y technizaci), což je jistě správné, avšak někdy jednostranné. Je nutno klást důraz právě na t e c h n i č n o s t v polytechnické výchově — to je na onu obecnou nástrojnost výroby, ono »techné«, které samo o sobě již dává pracovní výchově pevnější základnu a zároveň širší teoretičtější rozsah.¹⁷⁾

c) Marx a Engels našli cestu k organickému spojení vyučování s výrobou právě objevem polytechnických základů pracovní výchovy. Jde o velkovýrobu v průmyslu i zemědělství, která má být přizpůsobena nejprogresivnější výrobní praxi.¹⁸⁾

¹⁵⁾ »Technologická příprava („technological training“) sděluje všeobecné vědecké základy všech výrobních procesů a zároveň seznamuje dítě a mladé osoby s praktickým použitím a zacházením s nejjednoduššími nástroji všech druhů výroby.« (Genfer Resolution I. — Karl Marx: *Instruktionen an die Delegierten des provisorischen Generalrats zu einzelnen Fragen. Beschränkung der Arbeitszeit*. V knize: *Karl Marx und Friedrich Engels über die Gewerkschaften*. Verlag Tribüne, Berlín 1953, str. 119.)

¹⁶⁾ »Jestliže tovární zákonodárství jako první ústupek těžce vybojovaný na kapitálu spojuje s tovární prací jen základní vyučování, není pochyb o tom, že nevyhnutelné dobytí politické moci dělnickou třídou vydobude náležité místo v dělnických školách také teoretickému i praktickému technologickému vyučování.« (K. Marx: *Kapitál*. SNPL, Praha 1954, str. 518.)

¹⁷⁾ Marx i Engels se shodují v názoru, že při polytechnickém vzdělání jde o všeobecné a elementární teoretické a praktické základy veškeré výroby (»technological training«, jak je Marx nazývá v ženevské rezoluci I. internacionály z r. 1866) na rozdíl od obsahu technologického vyučování (»technologischer Unterricht«) v tehdejších odborných školách.

Hlavně třeba zdůraznit všeobecné vzdělávací charakter Marxovy a Engelsovy koncepce polytechnického vzdělání na rozdíl od u nás často prosazované přípravy pro určité zaměstnání (např. získání výučního listu středoškoly apod.).

¹⁸⁾ V »Bídě filosofie« ukazuje Marx na význam automatických továren pro překonání nezdravé dělby práce. V těchto továrnách se začíná pocítovat potřeba univerzality místo specializace, snaha po všestranném vývoji individua. Automatická velkovýroba teprve odstraňuje omezenost specialisty, odstraňuje »profesionální idiotismus«. Marx kritizuje

Poukazujíce na tyto momenty Marxovy a Engelsovy pedagogické koncepce, dostáváme se již k dalším kritériím pro posuzování pedagogických teorií o významu pracovní výchovy, a to z hlediska složek a stránek výchovy.

2. Rozbor pedagogických teorií o významu pracovní výchovy z hlediska složek a stránek výchovy

Máme-li pochopit historicko-vývojový zrod a další průběh pedagogického myšlení o pracovní výchově, musíme mít stále na mysli třídní kořeny, z nichž tyto koncepce vyrůstají. Tento zřetel nemůžeme opomenout ani při rozboru pedagogických teorií o významu pracovní výchovy z hlediska složek a stránek výchovného procesu. Pro pedagogickou teorii platí sice zákonitost, která se projevuje v každé oblasti společenského dění a má svůj výraz v prvcích samovývoje příslušného dění; avšak samovývoj pedagogického myšlení nikdy — jak je tomu i u jiných procesů — není absolutně odtržen od ostatního společenského vývoje. Jednotlivé pedagogické teorie na sebe navazují, pracují s myšlenkovou látkou starších období, ale vždy v kontextu se společenským vývojem, jehož jsou součástí. Proto i rozbor názorů na pracovní výchovu z hlediska pedagogických zásad nebo z hlediska jednotlivých složek a stránek výchovného dění nelze izolovat od třídní základny, z které tyto názory — byť i ne vždy přímo — vyvěraly.

a) Zdůvodňování pracovní výchovy z hlediska pedagogického požadavku všestrannosti

Někteří pedagogičtí teoretikové zdůvodňovali ideu pracovní výchovy požadavkem všestranné výchovy. Pracovní výchova je tu chápána vždy v určité konkrétní podobě, a to buď jako výchova, která směřuje k tělesné zdatnosti nebo alespoň k manuální zručnosti nebo k získání dovedností charakterizujících určité řemeslo. Přitom si musíme být vědomi toho, že v těchto teoriích dochází někdy k přísné diferenciaci mezi tělesnou a pracovní výchovou (období antické a feudální), pokud jde o výchovu příslušníků vládnoucí třídy. Později dochází v názorech vyrůstajících ze zájmů měšťanstva i k jistému sblížení tělesné a pracovní výchovy (výchova k manuální práci má podporovat fyzickou zdatnost).

V antickém starověku a ve feudálním období bylo sblížování tělesné výchovy s manuální pracovní výchovou nemyslitelné. Avšak od doby pedagogických reformátorů, hlavně 16. a 17. století a dalších, se do širšího souboru tělesné výchovy nejrůznějším způsobem včleňuje i moment ruční práce. U Marxe pak dochází k přesnějšímu vyznačení těchto kategorií. Vedle intelektuální (rozumové) výchovy zdůrazňuje Marx tělesnou výchovu jako podklad pracovní výchovy.¹⁹⁾ Názor, že pracovní výchova

Proudhona, který chce odstranit nezdravou dělbu práce v kapitalistickém velkopřemyslu návratem k středověké řemeslné výrobě (K. Marx: *Bída filosofie*. Praha 1950, str. 124.)

¹⁹⁾ »Jakmile se spojí placená produktivní práce, rozumová výchova, tělocvik a polytechnické školení, dělnická třída značně předstihne úroveň vyšší a střední třídy.« (K. Marx, F. Engels: *Sočinenija*. T. XIII, Moskva 1936, str. 139.)

nemůže být opomenuta v souboru všestranné výchovy, vystupuje zvláště výrazně od doby humanistických reformátorů. Zejména François Rabelais²⁰⁾ a Erasmus Rotterdamský²¹⁾ kladou velký důraz také na výchovu prací.

Avšak teprve socialistická pedagogika činí pracovní výchovu uvědoměle a zdůvodněně součástí všestranné výchovy člověka, a to ve smyslu, který vyznačil Karel Marx. Pracovní výchova zde není chápána jako součást tělesné výchovy a rovněž ne jako úzce specializovaná řemeslná výchova, která za nevhodných podmínek může být i v nesouladu se správným tělesným vývojem. Pracovní výchova je tu kladena vedle výchovy všeobecně vzdělávací (rozumové) nebo odborně vzdělávací, vedle výchovy tělesné, estetické atd. Avšak — a v tom je výsledek dialektického pojmání všech složek výchovy — termín »vedle« neznamená, že jde o oddělené výchovné sféry, nýbrž o vzájemně se prolínající a různě podporující složky jediného procesu. To, čeho si byli vědomi na základě výchovné praxe i starší pedagogičtí myslitelé, že totiž pracovní výchova je i prostředkem mravní výchovy, vystupuje v socialistické pedagogice jako důsledek vědeckého psychologického a pedagogického rozboru výchovného dění.

Zásada všestrannosti výchovy vyžaduje tedy nutně i výchovu pracovní, která napomáhá rozvíjet i ostatní složky výchovy člověka. Pracovní výchova jako nutná součást všestranné výchovy je i důležitým momentem výchovného cíle. Jde o to, aby si žactvo osvojilo pracovní dovednosti a návyky, i pokud jde o manuální práci, aby ji dovedlo ocenit nejen z hlediska výrobního efektu, ale i po stránce morální. Tento moment, který vyznačuje pracovní výchovu jako důležitý prostředek výchovných cílů, rovněž najdeme vyjádřen — byť i slaběji — v starších pedagogických koncepcích. Stačí tu poukázat na výchovnou soustavu J. A. Komenského.

b) Pracovní výchova zdůvodňovaná jako výchovný prostředek

Názor, že pracovní výchova může přispět k dosažení různých výchovných cílů, pokud jde např. o složku zdravotní nebo morální, objevuje se rovněž už od dob humanismu. Pracovní výchova tu nevystupuje jako moment výchovných cílů — a když, tak jen velmi zakrytě —, ale vystupuje tu jako důležitý prostředek k realizaci jiných výchovných cílů, především k uplatňování zdravotního hlediska ve výchově. Pracovní výchova je tu chápána jako kompenzace jednostranné výchovy rozumové nebo jako kompenzace určitých vyučovacích metod, které spoutávají žáka k trpnému vysedávání ve školních lavicích, k nepohyblivému verbálnímu učení. Součástí pracovní výchovy je pohyb. Je tedy pracovní výchova ve službách výchovy tělesné. Jejím cílem však není poznat práci v její konkrétní podobě, nýbrž pomocí manuální práce rozvíjet fyzickou zdatnost mládeže.

²⁰⁾ François Rabelais: *Gargantua a Pantagruel*.

²¹⁾ Erasmus Rotterdamský: *De civilitate morum puerilium*.

Pracovní výchova však vystupuje velmi záhy jako prostředek mravní výchovy. Tu je nutno rozlišit tři základní hlediska:

1. Jedno hledisko vidí v pracovní výchově prostředek k získání určitých mravních návyků. Přitom nejde ani tak o výchovu k účtům k práci jako spíše o to, aby mládež v práci získala určité charakterové vlastnosti, které by byly v souladu s mravními požadavky. Mravní výchova se nemá dít jen slovy, ale hlavně činy, a součástí těchto činů jsou i pracovní výkony. Typickým představitelem takového hlediska byl John Locke. Pracovní výchova je u něj ve službách výchovy člověka tělesně zdatného, pracovitého, jehož školní vzdělání vyústí ve výchovu gentlemana.

2. Druhé hledisko, aniž popírá význam práce pro mravní návyky a charakterové vlastnosti, má na zřeteli již i výchovu k účtům k práci. Toto hledisko ustupuje v rozvinuvší se kapitalistické společnosti do pozadí. Plně se rozvíjí teprve až v období pedagogiky socialistické. Avšak jeho protagonisty jsou i sociální utopisté a někteří pokrokoví pedagogové staršího období, např. F. Rabelais a J. A. Komenský. Toto hlubší mravní pojmání pracovní výchovy je spojeno i s některými prvky demokratičnosti a humanity. Přitom nutno zdůraznit, že zde nejde o demokratičnost ve smyslu socialistického chápání demokracie a humanity. Tak například když Rabelais žádá, aby jeho chovanec poznal lidskou práci a jejím prostřednictvím i život ostatních lidí a tím se je naučil milovat, jde mu o rozvíjení sympatií k pracujícím a nakonec i o oceňování fyzické práce.

Velmi výrazně je koncipována pracovní výchova jako součást ostatní výchovy z hlediska zásady demokratičnosti u pedagogických reformátorů francouzské revoluce 1789. Zásada demokratičnosti se ostře rýsuje u Pestalozziho a utopických socialistů. Etienne Cabet zdůrazňuje, že je nutno veškerou práci, i řemeslnou, vážít stejně jako ostatní, ba naopak, že nutno přehodnotit hlediska v nazírání na práci, a to ze zřetele užitečnosti práce pro život společnosti (republiky). Jde o odstranění rozdílu mezi prací fyzickou a duševní.²²⁾ Velmi výrazně se toto hledisko projevuje také u ruských revolučních demokratů, zvláště u Černyševského.

Srovnáme-li obě hlediska, mohli bychom první nazvat mravním hlediskem životní praxe ve smyslu praxe utilitárně pojaté, druhé pak mravním hlediskem účtů k práci. Tím ovšem vyjadřujeme obě hlediska v jejich nejvýraznější formě. Je také nutno poznamenat, že u některých teoretiků se obě tato hlediska spojují. Již Komenský mluví o práci jako o důležitém principu života. Můžeme u něho mluvit o ocenění fyzické práce a chápání jejího společenského významu.

3. Třetí hledisko, pokud jde o uplatnění práce jako prostředku mravní výchovy, blíží se značně socialistickému pojmání úlohy pracovní výchovy v rámci výchovy mravní. Proti utilitárnímu hledisku Lockovu a proti obecně humanitnímu pojmání pracovní výchovy je zde pracovní výchova chápána jako odraz základní činnostní funkce člověka. Práce je zde pojímána jako vrcholná potřeba člověka a záruka jeho šťastného života.

²²⁾ Občané republiky Ikarie žijí »ve společenství majetku i práce, práv i povinností, prospěchu i závazků. Nemají ani vlastnictví ani peníze, ani prodej ani koupi. Republika sklízí všechny plody země i výrobky průmyslu a rozděluje je stejným dílem mezi občany.« (Etienne Cabet: *Cesta do Ikarie*. Orbis, Praha 1950, str. 67.)

Toto hledisko najdeme rovněž v některých variacích u Ušinského,²³⁾ ruských revolučních demokratů, ale především je vypracováno v socialistické pedagogice. I toto morální hledisko je v podstatě hlediskem životní praxe, avšak nikoli utilitárně nebo pragmatistický pojeté, jak to pozorujeme např. u Locka a pragmatistů typu Deweye. Přitom jsme si ovšem vědomi, že zatímco u Locka bylo toto pojetí vzhledem k dobové situaci pokrokové, u pragmatistů má reakční charakter. V tomto morálním aspektu má pracovní výchova nejenom úlohu prostředku, ale i cíle.

d) Pedagogicko-metodické zřetele

I předchozí rozbor se dál v rámci zřetelů pedagogických. Usilovali jsme však poukázat především na to, jak názory na výrobní práci ve výchově vyplývají z třídně společenských základů, na nichž jednotliví teoretikové stáli. Dále šlo o rozbor názorů na pracovní výchovu ze širších hledisek společenskových. Poznali jsme, že pracovní výchova je motivována jako cíl i prostředek výchovy, že je zdůrazňována jako složka výchovy, ale i jako prostředek jiných složek, např. mravní, zdravotní apod. Nyní jde o to zaměřit se na rozbor teorií o pracovní výchově z užších hledisek pedagogicko-metodických. To vyžaduje dát si otázky:

1. jak přispívá pracovní výchova k procesu učení člověka;
2. jakou má funkci jako metoda ve výchovně vzdělávacím procesu;
3. jak se má chápat vzhledem k vyučování.

Člověk se učí v celém životě. Učí se mluvit, chodit a všemu ostatnímu jednání, učí se vnímat, rozvíjí svou paměť, fantazii, učí se rozumovým operacím, určitému cítění a jednání. Výchova je důležitou složkou tohoto učení. V rámci tohoto procesu učení, ať se děje výchovnými či jinými cestami, je učení se práci úhelným kamenem celého procesu. Zde ovšem nutno přesně vymezit proces, který nazýváme prací. I lidé, kteří v otrokářské době příslušeli k vládající třídě, se učili určitým úkonům. Učili se jednat, být činnými. V třídních vykořisťovatelských řádech došlo k přísné diferenciaci práce duševní a fyzické. Každá tato sféra je vyznačena soustavou úkonů, které byly spojeny s různými duševními činnostmi, byly vysoce hodnoceny jako společensky žádoucí a v daných řádech i nutné. Avšak faktická společenská užitečnost této činnosti byla problematická.

Pracovní výchovou nazýváme proto takovou výchovu, která směřuje k nacvičení (naučení se) činnosti společensky užitečné. V užším slova smyslu pak té činnosti, která:

- a) směřuje bezprostředně k výrobě hmotných statků;
- b) je ve službách rozvoje výrobních sil. V rámci výrobní práce se pak uplatňuje fyzická (manuální) práce jako její důležitý základ.

V pedagogických teoriích se však jasné vyznačení pracovní výchovy nevyskytuje a jednotliví teoretikové a pedagogičtí reformátoři mají na mysli buď tu nebo onu složku. Lze však obecně říci, že se pracovní výchovou od humanistických dob většinou rozuměla výchova k získání

²³⁾ »... skutečná a svobodná práce má pro život každého člověka takový význam, že bez ní ztrácí veškerou svou cenu a důstojnost.« (K. D. Ušinskij: *Vybrané pedagogické spisy*. SPN, Praha 1955, str. 82.)

znalostí, dovedností a zručností, jež se týkají výrobní práce, a to samozřejmě i s převažující složkou práce manuální. Z tohoto hlediska byl prováděn dosavadní rozbor a toto hledisko je i základem rozboru teorií pracovní výchovy po stránce pedagogicko-metodické.

Studium teorií o úloze práce ve výchově ukazuje, že se pedagogičtí teoretikové v minulosti rozcházelí v tom, zda má chovanec v rámci své školské výchovy získat obecnější dovednosti, např. pro zlepšení své zdravotní úrovně a pro poznání života, jak chtěli Locke a Rousseau, anebo zda se má také a především vyučit určitému řemeslu, jak to chtěli Owen, Pestalozzi, Bellamy a jiní. Teprve Marx řeší tuto disparátnost v nazírání z vědeckého hlediska novou koncepcí. Stojíme tedy při rozboru pedagogických teorií o pracovní výchově nejprve před otázkou, jak má být pracovní výchova včleněna do učiva a jaké má mít postavení vzhledem k vyučování.

Zhruba od 16. století se u nejpokrokovějších myslitelů vyskytují názory, že pracovní výchova má být součástí učiva. Tak např. Rabelais usiloval o to, aby žáci poznávali řemeslné dílny a zemědělskou práci přímo na poli. Stejně Komenský, Rousseau, ideologové francouzské revoluce, Pestalozzi, utopisté i ruští revoluční demokraté žádali, aby se pracovní výchova stala součástí školní výuky. Rozdíl mezi pedagogy není tedy v tom, zda má být pracovní výchova včleněna do učiva či nikoliv, ale v jaké míře a jakou zde má mít funkci.

Druhá otázka — jakými metodami se má pracovní výchova uplatňovat, zda zcela mimo vyučování ve formě učení se řemeslu nebo zčásti také ve vyučování a zčásti mimo školní výuku nebo organickým spojením s vyučováním — je řešena teprve v socialistické pedagogice a škole ve smyslu polytechnické výchovy, v níž má pracovní výchova důležité postavení [ruční práce — práce v dílnách a na pokusných pozemcích — výrobní práce v závodech]. Toto řešení ovšem vyžaduje, aby byly do rámce všeobecně vzdělávacího učiva zařazeny i některé prvky, které se doposud chápaly jako součást úzce technického odborného vzdělání.

Další pedagogicko-metodická otázka, která se objevuje v našem rozboru, se týká poznávacího procesu žactva ve výchovně vzdělávací praxi. Zastánci pracovní výchovy jsou zpravidla i hlasateli pedagogického realismu, někteří i pedagogického senzualismu. Zdůrazňují proto zásadu názornosti jako vedoucí pedagogicko-metodický princip. Pracovní výchova se jim pak v jakékoliv formě stává jedním z hlavních prostředků názorného vyučování. Tyto pedagogicko-metodické zřetele zatlačují u některých méně revolučních myslitelů i mravní a sociální momenty a cíle pracovní výchovy. Výrobní práce je pak chápána jen jako důležitý gnoseologický prostředek při vzdělávání žactva. Různé názory na pracovní školu a výchovu, jak se utvářely od konce 19. století na půdě buržoazní pedagogiky, zdůrazňují právě tyto gnoseologické momenty.

Dalším pedagogicko-metodickým vodítkem pro zdůraznění pracovní výchovy se stala zásada aktivity žáka. Pracovní výchova má být ve službách této aktivity, při čemž ovšem mravní zřetele se zde nezdurazňují, nebo se jen uvádějí v úzkém rámci individuálně utilitaristického pojetí. A opět je to současná buržoazní pedagogika — přesněji pedagogika imperialistického období —, která z těchto zřetelů modernizuje a technizuje výchovně vzdělávací proces a v jeho rámci i pracovní výchovu.

V různých projektových koncepcích se stala pracovní výchova z hlediska uplatnění zásady aktivity žáka vedoucím článkem výchovně vzdělávacího procesu a podřídila si i některé důležité gnoseologické procesy ve výchově. To vedlo k potírání nebo zanedbávání zásady soustavného vyučování a vzdělávání v základech věd. Pracovní výchova tu není ve službách vyváženého všestranného vzdělání a mravní výchovy, která má budit úctu k dělnictvu a fyzicky pracujícím lidem, která má stírat rozdíly mezi prací fyzickou a duševní. Je ve službách pragmatistické a individualisticky utilitaristické výchovy.²⁴⁾

Zcela jiné, daleko širší cíle sleduje pracovní výchova v socialistické výchovné soustavě.

3. Socialistické pojetí pracovní výchovy

Pracovní výchova, jak se utváří v rámci socialistické výchovy, vychází z Marxovy a Engelsovy koncepce polytechnické a pracovní školy. Tuto koncepci v konkrétní situaci rozvíjel V. I. Lenin a zásady této výchovy jsou v současné době rozpracovávány jak v teorii, tak i v praxi s přihlédnutím k novým ekonomicko-společenským podmínkám socialistické společnosti. Socialistické pojetí pracovní výchovy má tyto charakteristické rysy:

1. Pracovní výchova je chápána v dialektické souvislosti s průpravou všeobecně vzdělávací, odborně vzdělávací a se všemi složkami výchovy.

2. Je chápána jako jeden z cílů výchovy, nejen jako prostředek výchovy.

3. Jako prostředek výchovy, uplatňuje se pracovní výchova ve všech výchovných složkách.

4. Je organicky včleněna do mravní výchovy, a po této stránce se jí rozumí:

a) výchova, která vede k vysokému mravnímu hodnocení práce;

b) výchova, která vede k potřebě pracovat, a to ve smyslu nejen společenském (společenská potřeba práce), nýbrž i psychickém (hluboká individuální motivace pracovní činnosti, výchova podněcující pracovní hrdinství);

c) výchova směřující k vysokému hodnocení pracujících lidí, tj. dělnické třídy a rolnictva. Pracovní výchova tu slouží rozvoji morálně politické jednoty lidu a k odstranění sociálního rozporu mezi fyzickou a duševní prací, jak se vytvořil na půdě třídní společnosti.

5. Pracovní výchova je spojena po stránce metodické jak s názorným vyučováním, tak se soustavným vzděláváním v základech věd — čili děje se ve smyslu zásady vědeckosti, soustavnosti, aktivity a trvalého osvojování vědomostí.

²⁴⁾ Omezenost kapitalistického pojetí pracovní výchovy je patrná např. z cíle, který jí klade americký profesor A. B. Mays ve spise *Podstata výrobní výchovy*. »Moudrý učitel,« praví Mays, »povzbuzuje žáky jen v těch úkolech, které jsou v jejich dosahu, a vychovává všechny jejich vlastnosti a schopnosti v mezích jejich možností. Být zručný ve všem, co člověk dělá, je důležitý úkol výchovy, a výrobní práce žactva velice přispívá k tomu, že žáci vidí svůj ideál v přísném plnění svých pracovních úkolů. Je nanejvýš žádoucí, aby všichni učitelé ve výrobní výchově věnovali pozornost přesnosti, zručnosti a pohotovosti v práci a učení.« (Arthur B. Mays: *Essentials of Production Education*. Illinois, USA, 1952.)

6. Pracovní výchova směřuje k vytváření radostných pocitů z práce (estetické hledisko pracovní výchovy).

7. V školní soustavě se pracovní výchova uskutečňuje v progresivitě, jejíž zdůvodnění je i pedagogické (výchovně vzdělávací progresivita), i po stránce gnoseologické, s náležitým zřetelem k věkové, fyzické a mentální vyspělosti žactva. Proto jejím podkladem je nejen učivo, pokud jde o základy věd, ale i organické spojení výrobní práce s vyučováním, a to v rámci polytechnického vzdělání ve škole i mimo školu.

To je také podstata současné přestavby školy, která je založena na dialektické vzájemnosti práce a učení, teorie a praxe — na požadavku všestranné výchovy socialistického člověka.

Rozvoj člověka v procesu práce je široký problém, který nezasahuje jen do oblasti školní výchovy. Jeho základem je Marxův zákon společenské výroby, předpokládající odstranění staré dělby práce s připoutáním člověka k jednomu zaměstnání a vytvoření podmínek pro střídání různých druhů a způsobů práce, a tím i pro všestranný rozvoj člověka.

Má-li škola splnit své důležité poslání v období přechodu společnosti od socialismu ke komunismu, musí veškeré své úsilí zaměřit k tomu, aby pomáhala prostřednictvím rozvitě polytechnické výchovy vytvářet předpoklady k co nejtěsnějšímu sepětí duševní a fyzické práce. To povede k jejich vzájemnému obohacování, ke změně práce v radostnou životní potřebu. Bude to mít za následek podstatné zvýšení společenské produktivity práce, nebývalé zvýšení hmotného blahobytu i kulturní úrovně, které jsou nezbytné pro vybudování komunismu.

Рихард Седларж

Значение изучения вопроса трудового воспитания с точки зрения исторического развития для решения современной педагогической проблематики

Автор анализирует и оценивает взгляды на значение труда в деле воспитания прежде всего с точки зрения отношения исследуемых теорий к отдельным классам общества. Автор делает различие между теми, кто теоретически стремился содействовать идеей трудового воспитания изменению общественного строя (Мор, Кампанелла; Фурье, Оуэн; русские революционные демократы; Маркс и Энгельс), и теми, кто выражали намерение только содействовать укреплению приходящему на смену классу (антическая и феодальная эпоха, — в деле воспитания людей, принадлежащих к господствующему классу; Бэкон и Локк; Коменский и Руссо; педагогические реформаторы периода французской буржуазной революции; Песталоцци).

Классовая точка зрения является руководящей и при анализе педагогических теорий о значении трудового воспитания с точки зрения составных элементов и характера воспитания. Необходимость трудового воспитания автор обосновывает со следующих точек зрения:

а) Всесторонность воспитания (различие между трудовым и физическим воспитанием; трудовое воспитание, как необходимая составная часть всестороннего воспитания).

б) Моральное воспитание (трудовое воспитание, как средство достижения моральных навыков; воспитание в уважении к труду; трудовое воспитание, как залог счастливой жизни).

в) Педагогическая и методическая точка зрения (как содействует трудовое воспитание учению человека; его функция, как метода воспитательно-образовательного процесса; как его понимать с точки зрения обучения).

В заключение автор дает характеристику социалистического понимания трудового воспитания, которое доказывает, что марксистско-ленинская теория представляет собой качественно наивысший этап развития педагогических стремлений, возникших в прошлом.

Richard Sedlář

The Significance of Studying the Question of Working Education from the Point of View of Historical Development for the Solution of Present-Day Pedagogical Problems

The author analyses and appraises the views on the importance of work in education mainly from the aspect of the relationship between the theories being studied and the social classes. He differentiates the theories according to whether the respective theory aimed at the idea of working education contributing to a change of the social order (More, Campanella, Fourier, Owen; the Russian Revolutionary Democrats; Marx, Engels) or whether in only served to make the advancing class assert itself (the period of antiquity and feudalism, as far as the education of the ruling class was concerned; Bacon, Locke; Comenius, Rousseau, the pedagogical reformers of the French Bourgeois Revolution; Pestalozzi).

The author applies this class view also when analysing pedagogical theories on the significance of working education from the point of view of components and aspects of education. In stating the case for working education he stresses the following viewpoints:

1. The viewpoint of all-round education (differentiation between working education and physical training; working education as a necessary component of all-round education).

2. The viewpoint of moral education (working education as a means of acquiring moral habits; instilling respect for work: working education as a guarantee of a happy life).

3. The viewpoint of methodology and pedagogy (how working education contributes to the process of teaching and learning; its function as a method in the educational process; how it is to be understood with regard to teaching).

In conclusion the author characterises the socialist conception of working education, which shows that Marxist-Leninist pedagogical theory is qualitatively the highest stage in the development of the most progressive pedagogical efforts that appeared in the past.