

NĚKTERÉ ZVLÁŠTNOSTI ODBORNÉ PŘÍPRAVY V UČEBNÍM POMĚRU A V ODBORNÝCH ŠKOLÁCH

INŽ. ANTONÍN BOHÁČ
Ústav odborného školství, Praha

V přípravných pracích na přestavbě škol druhého cyklu se ukázalo, jak málo je teoreticky propracována oblast přípravy odborných dělníků a středních odborných pracovníků. Těžiště zájmu pedagogické vědy je dosud výrazně v oblasti škol všeobecně vzdělávacích. Teprve v posledních letech, kdy se začaly řešit praktické otázky výrobní práce na všeobecně vzdělávacích školách, bylo nutno zaměřit pozornost na odborné vzdělání, zvláště na proces osvojování a upevňování manuálních dovedností. Tím se tyto otázky dostaly takřka do středu zorného pole pedagogiky. Bylo by však nesprávné se domnívat, že závěry, k nimž se došlo dosavadními výzkumy výrobní práce na všeobecně vzdělávacích školách, je možno mechanicky aplikovat na přípravu odborných dělníků a středních odborných pracovníků. Domnívám se, že se dá využít pouze poznatků a zkušeností metodologických. Proto je i nadále řešení teoretických a obecných otázek odborné přípravy ve stadiu počátečním.

Čím vysvětlit, že pedagogická věda opomíjela oblast odborné přípravy?

„Objektivní“ příčinu bych viděl v tom, že je odborné a učňovské školství ve srovnání se všeobecně vzdělávacím školstvím poměrně mladé. První odborná škola byla na území naší republiky založena roku 1828 v Praze (nepočítáme-li předchůdce Českého vysokého učení technického v Praze, inženýrskou stavovskou školu, která byla založena již roku 1707). Za rakousko-uherské monarchie bylo těchto škol velmi málo. Po roce 1918 se jejich síť značně rozšířila, ale stále se nedala srovnat s hustotou sítě všeobecně vzdělávacích škol.

Ještě daleko mladší je učňovské školství. V 19. století a prakticky až do vzniku lidově demokratické republiky se omezovalo na různé formy tzv. pokračovacích škol, jejichž problematika zajímala buržoazní pedagogy jen zcela výjimečně. Není se co divit, neboť šlo o školy, do nichž chodili „umazaní učedníci“ — mládež, z níž rostla naše dělnická třída. Tehdejší praktický výcvik je možno označit velmi stručně: bylo to vykořisťování mládeže. Vyučování bývalo v neděli a v sobotu po skončení pracovní doby. Později byl v prvních dvou ročních vyhrazen pro vyučování jeden pracovní den. Mnozí „učební páni“ (jak znělo oficiální označení) však učňům znemožňovali dokonce návštěvu i toho mála vyučování v pokračovací škole a bylo nutno je k tomu nutit pořádkovými pokutami. O nezhaltování vykořisťování učňů u živnostníků podává svědectví řada literárních děl z této doby. Svědčí o tom také snaha „učebních pánů“ mít co nejvíce učňů a co nejméně vyučených dělníků a snaha o to, aby učební poměr trval co nejdéle. Za učení se v atraktivních oborech platilo; jestliže rodiče nemohli zaplatit „učebné“, prodlužovala se učební doba. Učeň neměl ani v posledním roce učení zákonný nárok na odměnu za práci, kterou již prakticky konal. V letech hospodářské krize se ujala praxe propouštět právě vyučené a místo nich přijmout nové učně. Za této situace by celkem ani nemělo smyslu zabývat se metodickými otázkami odborného výcviku, neboť nebyly zpravidla splněny základní předpoklady k jeho zajištění.

Průmyslové závody se nestaraly o výchovu nových odborných dělníků pro svou potřebu, protože měly dostatek nabídek pracovníků vyučených u živnostníků. Jen výjimečně si školily mladé dělníky, a to zejména v těch případech, kdy se technologie průmyslové výroby podstatně lišila od řemeslného výrobního postupu (Baťa, Rolný).

Uplatňování kapitalistické racionalizace ve výrobě vyvolalo snahu i po racionalizaci odborné přípravy, zejména osvojování manuálních dovedností. Těmito otázkami se zabývali převážně technici. Výsledky jejich práce nesporně posloužily kapitalistům, nestaly se však součástí buržoazní pedagogiky a ani pokroková pedagogika je kriticky nezhodnotila. Přitom nešlo o komplexní pohled na odbornou přípravu, ale jen o její část.

Až v lidově demokratickém Československu vznikala ve větším rozsahu zařízení pro výchovu učňů, která zahrnovala jak odborný výcvik, tak také vyučování teorii, popřípadě též internátní výchovu. Teprve tím byl vytvořen „objekt“, na kterém by bylo možno komplexně zkoumat otázky přípravy odborných dělníků a jiných pracovníků základního stupně.

Otázkami odborného výcviku se soustavně zabýval Československý ústav práce; po jeho zrušení v roce 1950 však nikdo v této činnosti nepokračoval.

Dá se vůbec říci, že i zájem veřejnosti o otázky učňů bylo třeba proboujet. Do roku 1948 byla tato problematika velmi podceňována. Dostala se do popředí zájmu veřejnosti teprve známou Lánskou akcí, uspořádanou z podnětu presidenta Klementa Gottwalda. Tento boj ještě není dobojován, jak ukazují např. nízká čísla, navrhovaná národními výbory pro výstavbu učňovských škol. Velmi významným krokem v tomto úsilí je usnesení ústředního výboru KSČ z dubna loňského roku, které zařazuje zařízení pro výchovu učňů do škol druhého cyklu. Je ovšem třeba vyvodit z tohoto usnesení všechny praktické důsledky.

I po zřízení ministerstva pracovních sil zůstala péče o učné roztržštěna, neboť v systému pracovních záloh se vychovávala jen část učňů. O ostatní učně se starala jednotlivá resortní ministerstva, přičemž nebyl vytvořen žádný koordinační orgán. Tato situace jistě nebyla příznivá pro vytvoření výzkumného pracoviště pro otázky výchovy v učebním poměru. V posledním období existence ministerstva pracovních sil byly o to učiněny pokusy, ty však byly přerušeny jeho zrušením.

Učňovským zákonem z 12. prosince 1958 je ideové a metodické řízení výchovy učňů svěřeno ministerstvu školství a kultury.¹⁾ (Konkrétní řízení mají za úkol jednotlivá ministerstva.) Tímto soustředěním byly dány podmínky pro vytvoření výzkumného pracoviště. Počítá se s tím, že se jím stane Ústav odborného školství, který v minulosti pracoval jen pro oblast středních odborných škol.

Při jeho budování jsou však nemalé potíže „subjektivní“ povahy, které jsou společné i pro oblast středních odborných škol.

Učitelé v odborné přípravě jsou technici, inženýři, agronomové, lékaři, ekonomové atd. Těm bývají bližší odborné otázky jejich oboru než otázky pedagogické, často i tehdy, když mají pedagogické vzdělání. Z učitelů odborných předmětů mají soustavné pedagogické vzdělání na vysoké škole jen učitelé ekonomických předmětů na hospodářských školách. (Na průmyslových školách je to jen několik jednotlivců.) Proto také jsou dílčí pedagogické otázky nejspíš propracovány v oblasti ekonomických předmětů. Těmito skutečnostmi si vysvětlují, že mezi

¹⁾ § 29 uvedeného zákona zní: Ministerstvo školství a kultury v zásadách organizuje a ideově a metodicky řídí výchovu učňů v celém národním hospodářství a tuto výchovu koordinuje a kontroluje.

vědeckými pedagogickými pracovníky jsou odborníci ostatních oborů opravdu výjimkou.

U vědeckých pracovníků, kteří vyšli ze všeobecně vzdělávacích škol, je přirozené, že nejeví dost zájmu o oblast odborné přípravy. Je to prostý důsledek jejich erudice: při studiu na vysoké škole o těchto otázkách nic neslyšeli a jejich praktické zkušenosti jsou ze všeobecně vzdělávacích škol, popř. ze škol pedagogických, které opět jsou zaměřeny na školy všeobecně vzdělávací. Pro tyto pracovníky je oblast odborné přípravy nepřehlednou džunglí. Stovky učebních a studijních oborů, z nichž každý má své specifické podmínky a problémy, zvláštnosti organizace odborného výcviku v jednotlivých odvětvích atd., to je oblast, která vyžaduje značné průpravy technické a ekonomické. Přitom už sama pedagogická erudice je složitá, neboť vyžaduje kromě vlastního pedagogického studia i studium filosofie, psychologie a fyziologie člověka.

Domnívám se, že další subjektivní překážka, proč se pracovníci z oblasti pedagogické vědy nevěnují odborné přípravě, je i to, že je k dispozici jen málo čtená literatura. To je diametrální rozdíl proti oblasti všeobecného vzdělání, kde odborná literatura vydá na velmi rozsáhlou knihovnu. Ve všeobecném vzdělání bylo již řešeno mnoho otázek. Mnohé jistě je nutno nově řešit z hlediska současných potřeb socialistické společnosti, ale je tu velká pomoc v sovětské pedagogické literatuře. V oblasti odborné přípravy převažuje množství problémů dosud neřešených a jen málo se dá čerpat ze sovětské literatury; oblast odborné přípravy není např. zastoupena ani v plánu vědeckovýzkumných prací Akademie pedagogických věd SSSR.

U nás je tendence řešit otázky odborné přípravy v odborných školách a v učebním poměru v komplexu pedagogických otázek, nevyhýbat se jim. Tato tendence je správná a vyžaduje vybudovat specializovaná pracoviště, která se budou těmito specifickými otázkami soustavně zabývat, vyžaduje však zároveň, aby se o ně zajímali i pedagogové, kteří pracují v oblasti obecné pedagogiky. Jen tak je možno překonat dosavadní izolovanost odborného a učňovského školství od pedagogické vědy a prakticistické řešení otázek. Přitom je ovšem nutné respektovat zvláštnosti této oblasti vzdělání a neaplikovat mechanicky závěry z oblasti vzdělání všeobecného.

Pokusím se nyní ukázat zvláštnosti problematiky odborných škol a učebního poměru.

Obecný cíl výchovy v přítomné etapě vývoje naší společnosti, výchova všestranně rozvítilého člověka se všemi vlastnostmi kolektivního člověka komunistické společnosti, je společný všem našim školám. Podmínky jeho realizace jsou však na jednotlivých druzích škol druhého cyklu různé. Ve složení žactva mají střední všeobecně vzdělávací školy a školy odborné podobné podmínky. Do obou druhů těchto škol se přijímají žáci vybraní, kteří bezpodmínečně mají ukončené základní vzdělání. Ve škole jsou svěřeni výchovné péči učitelů. Rozdíly jsou pouze v tom, že na většině odborných škol nemají učitelé odborných předmětů pedagogické vzdělání před vstupem na školu.

Podmínky výchovy v učebním poměru jsou zcela jiné. Do učebního poměru je přijímána veškerá mládež stanoveného věku bez ohledu na to, zda ukončila nebo neukončila základní vzdělání. Rozsah problému, který z toho vyplývá pro výchovu a vzdělání, ukáže číselná úvaha: i když v nejbližších letech klesne podíl mládeže, která neukončí základní školu, z dnešních 23 % na 20 % a budou-li se do učebního poměru přijímat dvě třetiny patnáctileté mládeže, bude stále 30 % učňů bez ukončeného základního vzdělání. Tento podíl je však rozdělen do jednotlivých učebních oborů zcela nerovnoměrně: některé populární obory, jako např. slabo-

proudá elektrotechnika, mají takový výběr, že jim jej střední všeobecně vzdělávací školy právem závidí; v málo vyhledávaných oborech, jako jsou hornické, hutnické a stavební, se pak hromadí učni s neukončeným základním vzděláním.²⁾ Je sice pravda, že obory slaboproudé techniky vyžadují lepší předchozí vzdělání, nedá se však obecně říci, že je zájem mládeže v přímé závislosti na nárocích na vzdělání. Jsou také obory, které vyžadují dobré předchozí vzdělání, např. mechanik kancelářských strojů, do kterých se však mládež málo hlásí, protože o nich neví, nebo proto, že jsme je nedovedli učinit přitažlivými. Tím ovšem něchci vyslovovat názor, že by všichni zedníci, horníci a hutníci měli být z žáků se slabým prospěchem v základní škole. Vždyť je žádoucí, aby ve všech odvětvích národního hospodářství pracovali lidé vzdělání, schopní vytvářet a uplatňovat nové metody práce. Příliv uchazečů s velmi dobrým prospěchem do těchto učebních oborů je nutný také proto, že v budoucnu mají být do průmyslových škol přijímáni uchazeči po roční praxi v učebním poměru.

Druhá významná odlišnost podmínek výchovně vzdělávací práce v učebním poměru spočívá v tom, že po převážnou část (až skoro 70%!) učební doby jsou učni svěřeni výchovné péči jiných osob než učitelů. Jsou to mistři odborného výcviku (při skupinové formě odborného výcviku) a tzv. kádroví dělníci — instruktoři (zpravidla v individuální formě odborného výcviku). Mistrům odborného výcviku je možno organizovaně poskytnout pedagogické vzdělání (a děje se tak), je však problém, jak o ně zainteresovat instruktory, u nichž hlavní náplní práce zůstávají jejich výrobní úkoly.

Na učně po značnou část učební doby výchovně působí také prostředí, v němž pracují. Všeobecně vzdělávací školy vyhledávají pro výrobní práci prostředí, v němž se dá předpokládat pozitivní výchovné působení. Pro učně se však nedá z tohoto hlediska vybírat: ti musí pracovat v prostředí svého budoucího povolání. Negativní výchovné působení ukazují zkušenosti zejména z oblasti služeb, kde je mezi pracovníky nejvíce pozůstatků starého myšlení, starých vztahů mezi lidmi.

Další zvláštnost problémů výchovy v učebním poměru spočívá v nestejně organizaci výchovy k povolání (a to zase vyplývá z nestejných objektivních podmínek). Na školách všeobecně vzdělávacích i odborných jsou vytvořeny organizační předpoklady jednotného výchovného působení celého učitelského sboru. I když se této jednoty vždy nedosahuje, oč obtížnější je situace v učebním poměru! V odborných učilištích jsou relativně nejpříznivější podmínky, neboť praktická i teoretická část přípravy je řízena z jednoho místa. V diskusi ke školám druhého cyklu se však i zde poukazovalo na nedostatky vyplývající z toho, že učitelé jsou zaměstnanci školské správy a mistři odborného výcviku zaměstnanci závodu; v souhlase s tím jsou učitelé organizováni v jiném odborovém svazu než mistři odborného výcviku. Tato situace nevytváří příznivé organizační podmínky k zajištění jednotného výchovného působení.

Ještě obtížnější je dosáhnout jednoty výchovného působení v případech, kdy je vyučování v učňovské škole a odborný výcvik v učňovském středisku nebo rozptýleně na různých pracovištích, která nadto jsou i v různých závodech. Pracoviště

²⁾ V diskusi k pojetí obsahu škol II. cyklu se vyskytl názor, že by se měla mládež s neukončeným základním vzděláním rozdělit do jednotlivých učebních oborů direktivně. Nesdílím tento názor, protože by šlo o administrativní opatření, které je v rozporu s tendencí posilovat svobodu ve volbě povolání. V praxi by se tím zvýšila fluktuační mezi povoláními. Chápu plně potíže v těch oborech, do kterých přichází převážně mládež bez ukončeného vzdělání a souhlasím s potřebou rozdělit ji mezi učební obory poněkud rovnoměrněji. Avšak správná opatření vidím ve snižování podílu žáků, kteří neukončí základní školu, a v soustavnější výchově k volbě povolání.

odborného výcviku jsou rozptýlena zejména v oblasti služeb. Za těchto podmínek se výchovní pracovníci z jednotlivých složek obtížně scházejí ke společným jednáním. Není třeba zvlášť dokazovat, že z toho vyplývají specifické výchovné problémy.

V oblasti odborného vzdělání najdeme více společných znaků mezi přípravou v učebním poměru a odbornými školami než mezi odbornými a všeobecně vzdělávacími školami.

Společným znakem je především výrazná přímá příprava k povolání. Nové pojetí střední všeobecně vzdělávací školy také počítá s přípravou k povolání, ale v převážné většině případů ještě po nějakém dalším prohloubení nebo po odborném studiu na vysoké nebo na střední odborné škole (studium abiturientů). Naproti tomu mladý dělník je po skončení učebního poměru zařazen přímo do výroby nebo do jiného provozu, kde se předpokládá, že bude již dosahovat plného pracovního výkonu (např. v úkolové práci plnit normu); podle výkonu dostává také odměnu za práci. Je tu tedy výsledek zejména odborného výcviku zhusta kontrolován „k-runou“. Tuto „kontrolu“ výsledků provádějí jiné orgány, jiní lidé, než kteří učně připravovali. Je to ve srovnání se zkouškami kontrola quasi objektivní. Je třeba poznamenat, že tato kontrola je velmi účinná. V nedávných letech vedla u nás k prodloužení doby učebního poměru v řadě oborů a dokonce k revizi celé soustavy přípravy v učebním poměru.

Již méně bezprostřední je kontrola úrovně absolventů středních odborných škol. U nich se totiž zcela správně počítá s několika měsíci na zapracování. Teprve po této době dostanou plat odpovídající jejich zařazení. K samostatné práci se ovšem dostanou až po několika letech zkušeností. U absolventů středních odborných škol se však hledisko jejich osvědčení v praxi také uplatnilo: kritické připomínky ze závodů mají za důsledek rozšíření praktické části vzdělání a u průmyslových a zemědělských technických škol ustanovení, že napříště budou do nich přijímání jen uchazeči s roční předběžnou praxí.

Výrazné odborné zaměření středních odborných škol a zařízení pro výchovu učňů přináší další specifické problémy. Je to členění na studijní a učební obory. Studijních oborů na středních odborných školách bylo v roce 1953 na 350, dnes — po několikeré redukci — jich je 105. Tento počet je o mnoho nižší než např. v SSSR a v NDR. Počet učebních oborů klesl z 340 v roce 1957 na dnešních 280. Přitom jejich počet a šíře jsou v obou případech stanoveny převážně empiricky. Kritéria pro jejich stanovení zaslouží vědecký rozbor, který musí vycházet z potřeb národního hospodářství a zároveň respektovat zřetele pedagogické. Studijních oborů je mnohem méně než učebních oborů proto, že příprava středního odborného pracovníka musí být značně širší než příprava odborného dělníka. Např. v průmyslové a stavební výrobě musí mít střední technik vědomosti a zčásti i manuální dovednosti odpovídající několika učebním oborům. Mnohé učební obory, jako např. holič, nemají vůbec obdobu mezi středními odborníky. Druhý důvod pro rozdílný počet oborů spočívá v tom, že od mladého dělníka očekáváme normální výkon hned po skončení učebního poměru, zatímco u mladého středního odborníka se počítá s několikaměsíčním zapracováním, které bývá zároveň počátkem jeho užší specializace.

Z členění na učební obory vyplývá ohromná rozmanitost konkrétních problémů a úkolů týkajících se obsahu, forem a metod práce. I když je snaha nacházet společné znaky a na základě nich vytvářet společné osnovy pro tytéž předměty v různých oborech, je v této oblasti třeba 900 různých učebních osnov a přes půldruhého tisíce různých učebnic. Na vypracování metodik je možno pomýšlet zatím jen ve

všeobecně vzdělávacích předmětech a v těch odborných předmětech, které se týkají velkého množství žáků nebo učňů.

Je značně obtížné najít společné jmenovatele pro obory tak odlišné, jako jsou např. horník a číšník.

Zmínil jsem se již o tom, jak těsně je odborné vzdělání v učebním poměru a v odborných školách spjato s národním hospodářstvím. Toto sepětí jse projevuje také v tom, že jednotlivá odvětví národního hospodářství kladou konkrétní požadavky nejen na počet, ale také na kvalitu přípravy absolventů. Stanovení profilů odborných dělníků a středních odborníků a jejich rozbor patří mezi první kroky každého seriózního přístupu k otázkám odborné přípravy. Má-li být tento profil stanoven co možná přesně, je nutno najít „společnou řeč“ hospodářských a pedagogických pracovníků. Hospodářští pracovníci mohou dát popis a rozbor jednotlivých pracovních funkcí. Práce v této etapě se však už neobejde bez pedagogických pracovníků. Je to etapa velmi důležitá, neboť z ní vyplýne hloubka a šíře specializace ve studijních a učebních oborech (a tím i počet oborů).

Důsledkem nestejně náročnosti na přípravu odborných dělníků je i nestejná délka učební doby. Projevuje se to zejména v přípravě dělníků: máme učební obory tříleté a dvouleté, výjimečně též jednoroční.³⁾ Nestejná doba učebního poměru se ovšem projeví i v rozsahu a obsahu všeobecného vzdělání a v rozdílných možnostech stanovení výchovných cílů.

Na středních odborných školách navazujících na základní vzdělání je zachována tradiční čtyřletá studijní doba. Není pro to žádné teoretické zdůvodnění. Pracovníci těch odborných škol, ve kterých učivo klade velké nároky na žáky, navrhovali prodloužení doby studia na pět let. V přítomné době, kdy se prodlužuje docházka do základní školy a kdy se zároveň bude na průmyslových školách požadovat roční předběžná praxe, není tento návrh proveditelný.

Rozmanitost učebních a studijních oborů vytváří velmi složité podmínky pro výzkum v této oblasti. Není např. možno experimentovat frontálně ve všech oborech; tak velký rozsah různých problémů a podmínek by se stěžil dal zvládnout a zpracovat. Proto je nutno hledat další společné jmenovatele nejen mezi obory, ale i mezi jejich skupinami, uvážlivě vybírat „reprezentativní“ obory. Zvlášť velká opatrnost je pak nutná při aplikaci závěrů z jedné skupiny oborů na jiné.

Obsah každé pokrokové školy musí nejen vystihovat současnou situaci, ale je třeba se snažit podle možností předjímat další vývoj. Proto musí pracovníky v oblasti odborné přípravy hluboce zajímat směr a rychlost změn v náplni pracovišť a z ní plynoucích změn profilu odborných pracovníků. A tu je hned řada otázek:

Jaké změny vyvolají jednotlivé složky technického rozvoje v profilu odborného dělníka a středního odborníka?

Jak se bude vyvíjet obsah práce v jednotlivých povoláních?

Jak se budou měnit nároky na přípravu?

Jaká nová povolání vzniknou a která dosavadní povolání ztratí na významu?

Jak se vyrovnat s problémem přechodu k nové technice, vyplývajícím z toho, že absolventi začnou pracovat na tradičních zařízeních, že však v budoucnu budou muset ovládat zařízení nová? Na která zařízení je připravit? A když na nová, jak

³⁾ Někdy přistupují další hlediska; např. v učebním oboru horník je učební doba tříletá proto, že mládež do 16 let nesmí pracovat pod zemí. Čtrnáctiletý absolvent osmiletky by tak za celou učební dobu vůbec nefáral.

Na délku učební doby má ovšem velký vliv i předchozí příprava učňů. Učební doba pro absolventy střední všeobecně vzdělávací školy se zpravidla rovná polovině normální učební doby. Je tedy také v jednotlivých učebních oborech nestejná.

učně a žáky připravit na novou techniku, když je k dispozici v nejlepším případě jen technika současná?

Technické podmínky se ovšem nemění jen ve výrobě, ale i v oblasti služeb. V obchodě se rozšiřuje samoobsluha. Je na místě otázka, jaké důsledky to bude mít pro požadavky na přípravu prodavačů. Nebo jak se bude vyvíjet učební obor kominík, když se bude stále více užívat dálkového topení a plynu?

Příprava v učebním poměru má také zvláštní pedagogicko-organizační problémy. Některé z nich jsem již uvedl v pasáži o výchově. Ale jsou ještě další.

Tak např. v případech, kdy jsou učni téhož oboru (nebo několika příbuzných oborů) natolik rozptýleni, že z nich není možno v místě vytvořit třídu, zajišťuje se vyučování teorii cyklickou formou: učni se zpravidla dvakrát za rok soustředí na jednom místě, kde celkem za čtyři měsíce vyučování mají absorbovat veškerou teorii předepsanou na celý rok. Po větší část roku konají pak jen odborný výcvik bez jakéhokoli vyučování teorii. Je zřejmé, že jak z hlediska vzdělávacího, tak také z výchovného je takový způsob nejméně vhodný. Zatím však „objektivní“ podmínky neumožňují jiný způsob. Až dosud se jej podařilo omezit na nejmenší míru, ne však odstranit.

Jiný problém je, jak by bylo možno poskytnout odborný výcvik v plném rozsahu v oboru univerzální tkadlec, když jeden závod zpracovává jen vlnu, druhý jen bavlnu? Zde vedly obtíže řešení k zachování specializovaných oborů — tkadlec vlny a tkadlec bavlny. Z pedagogického hlediska není důvodu pro dva obory, protože příprava tkalce nevyžaduje příliš dlouhé doby. Je to tedy zároveň příklad, jak někdy argumenty pedagogické musí ustoupit zřetelům praktickým a organizačním.

Při práci na obsahové a organizační přestavbě škol II. cyklu bylo třeba ukázat na učebním plánu některých učebních oborů, jak se v nich projeví posílení všeobecného a teoretického odborného vzdělání. Ve všech ostatních školách je možno měnit pouze proporce jednotlivých učebních předmětů skoro spojitě — přidáním nebo ubráním jedné (popř. i poloviny) týdenní vyučovací hodiny. V odborném výcviku je však základní jednotkou celý pracovní den. Proporce mezi odborným výcvikem a vyučováním teorii se proto mohou měnit jen „přetržitě“ — přidáním nebo ubráním celého dne. To podstatně znesnadňuje realizaci obecných úvah o optimálních proporcích jednotlivých složek vzdělávání.

*

Tyto otázky nekladu proto, že je považuji za neřešitelné (na mnohé z nich jsou aspoň prozatímni „pracovní“ odpovědi), ale proto, abych ukázal na širí problematiku přípravy v učebním poměru a v odborných školách a abych vzbudil zájem o tuto málo rozvitou oblast pedagogiky.

О некоторых особенностях специальной подготовки учащихся в профессионально-технических училищах и в средних специальных учебных заведениях

Педагогическая наука до сих пор не уделяла должного внимания вопросам подготовки учащихся в профессионально-технических училищах и в средних специальных учебных заведениях. Это положение было обусловлено причинами как «объективного», так и «субъективного» характера.

«Объективные» причины вытекают из следующих условий:

Дело касается сравнительно молодой области обучения. Средних специальных учебных заведений было до освобождения в 1945 г. сравнительно мало, несмотря на то, что они существуют на территории нашей страны свыше 130 лет. Прежде профессионально-техническое образование являлось всего лишь придатком к производственному обучению, причем при капитализме оно даже не проводилось систематически. В то время ученик представлял собой прежде всего разновидность дешевой рабочей силы. Профессионально-техническое образование, как система, органически объединяющая производственное обучение с преподаванием теории, стало создаваться лишь в течение последних десяти лет. Особенно важным шагом в развитии профессионально-технического образования является постановление ЦК КПЧ (апрель 1959), выдвигающее это образование на первое место среди школ второго цикла.

Причины «субъективного» характера являются общими для области профессионально-технических и средних специальных учебных заведений.

Учителя специальных предметов в этих учебных заведениях являются техники, инженеры, агрономы, врачи, экономисты итд., для которых, как правило, более близки вопросы касающиеся их специальности, чем проблемы педагогики. Поскольку подавляющее большинство научных работников в области педагогики вышло из числа учителей общеобразовательных школ, то, вполне естественно, что вопросы специальной подготовки не входили в область их эрудиции. Проблематика же специальной подготовки очень сложна и до сих пор литературно почти не обработана.

В Чехословакии проводится правильная тенденция: решать вопросы специальной подготовки в профессионально-технических училищах и в средних специальных учебных заведениях в общем комплексе педагогических проблем. Для выполнения этой задачи необходимо во первых, создать рабочие места по специальности, во вторых, заинтересовать решением этих вопросов педагогов, работающих в области общей педагогики.

Цель воспитания является общей для всех наших школ, однако условия осуществления ее разные.

Специальные предметы в средних специальных учебных заведениях преподают, главным образом, техники-специалисты, не имеющие в большинстве случаев систематического педагогического образования. В профессионально-технических училищах значительная часть учеников не окончила основной школы, что наблюдается, главным образом, в мало популярных специальностях. Дальнейшая особенность профессионально-технического обучения заключается в том, что ученики находят большую часть времени под воспитательным воздействием не учителей по профессии, а мастеров производственного обучения и рабочих-инструкторов, имеющих педагогическое образование, лишь в исключительных случаях. Производственное обучение учащихся проходит, главным образом, в нормальных условиях рабочего места, оказывающего на них также значительное воспитательное влияние. Гораздо труднее, чем в других учебных заведениях достигается здесь единство воспитательного воздействия на учеников, т. к. учителя теоретических дисциплин и мастера производственного обучения (или инструкторы) не объединены по организационной линии: учителя теоретических дисциплин являются служащими национальных комитетов, а мастера и инструкторы — служащими заводов.

В области теории специальных дисциплин имеется много общих признаков для средних специальных учебных заведений и для профессионально-технических училищ. Прежде всего это то обстоятельство, что выпускники обоих типов школ поступают сразу же после окончания школы на работу. Таким образом непосредственно на практике проверяется уровень работы школ, и ме-

рилом является то, как они показали себя на рабочих местах. Эта форма контроля вызвала в последние годы некоторые практические изменения в программе и организации производственного обучения, в особенности в области подготовки квалифицированных рабочих.

Ярко выраженный характер специализации средних специальных учебных заведений и учреждений для воспитания учеников ставит вопрос о решении дальнейших специфических проблем и задач: определить количество специальностей, установить их объем в соответствии с нуждами народного хозяйства; так, чтобы было одновременно удовлетворено всем требованиям организационного и педагогического характера; решить всевозможные задачи и проблемы, связанные с содержанием, формой и методами работы: разрешить проблему различных сроков специальной подготовки (гл. обр. в проф-технических училищах); обеспечить учебные заведения вполне достаточным количеством разных учебных программ и учебников для большого количества специальностей. Кроме того, надо обратить внимание на некоторые особенности педагогического и организационного характера, вытекающие напр. из разбросанности рабочих мест производственного обучения, что относится к некоторым специальностям. Разнообразие специальностей создает очень сложные условия для исследовательской работы в этой области.

Исходными материалами для определения специальностей, их содержания и объема образования являются профили квалифицированного рабочего и среднего специалиста а также анализ этих профилей. Тесная связь специальной подготовки с нуждами техники и экономики заставляет задуматься не только над современным положением, но вызывает также необходимость анализа тех изменений, которые несомненно вызовет дальнейшее развитие.

Antonín Boháč

On Some Specific Features of Vocational Education of Apprentices and of Pupils of Technical Schools

So far the science of pedagogy has neglected the problems of vocational education of apprentices and of pupils of technical schools.¹⁾ This fact may be explained by „objective“ and „subjective“ reasons.

1. The „objective“ reasons may be summed up as follows:

The schools concerned represent comparatively young types of school. On the territory of our state, technical schools have existed for more than 130 years, but they were scanty till the liberation in 1945. In vocational schools instruction was only an adjunct of vocational training. In the capitalist system, even the vocational training was not systematic. The apprentice represented, above all, a cheap labour power. As a system which organically connects the vocational training with the theoretical instruction, the vocational schools began to be constituted as late as in the last ten years. A very important step in furthering the vocational schools has been made by the decree of the Central Committee of the Communist Party of Czechoslovakia from April 1959 according to which these schools have been placed first among the schools of the second cycle (i. e. schools that prepare youth after finishing the obligatory school).

2. „Subjective“ reasons are common both to vocational schools and to technical schools. Teachers of technical disciplines at these schools are technicians, engineers, agronomists, physicians, economists etc., who, as a rule, are better acquainted with problems of their disciplines than with pedagogical problems. Scientific workers in the field of pedagogy are nearly all recruited from teachers of grammar schools. Consequently their erudition does not encompass the field of technical preparation which is very complicated and, as yet, has been given only a very small literary publicity.

In Czechoslovakia there is a right tendency to solve¹⁾ the problems of technical preparation at technical and apprentice schools within the complex of pedagogical problems. Two things are needed here:

1. to establish a special working place and 2. to excite an interest in these questions among pedagogues working in the field of general pedagogics.

The general objective of education is common to all our schools, but the conditions of its realization are different.

¹⁾ The term is used in a broader sense, including proper technical schools, economic schools, vocational schools and continuation schools.

Technical subjects at technical schools are taught by experts who mostly have no systematic pedagogical education. There is a considerable number of apprentices who have not finished their basic education, especially the apprentices in the little-sought-for lines. Another peculiarity of the apprenticeship is the fact that apprentices are mostly in the educational charge of persons other than teachers, i. e. of foremen and instructors who only exceptionally have any pedagogical education. The vocational training of apprentices usually takes place in a normal working environment which also exerts a considerable influence upon them. A uniform educational working upon apprentices is achieved in a more difficult way than in other schools, because the teachers of theory and the teachers of vocational training (foremen or instructors) are usually separated in organizational respect, the teachers of theory being employees of National Committees, the foremen and instructors being employees of plants.

In the field of theoretical instruction there are many features common to technical schools and to the apprenticeship. First of all, it is the fact that those who have finished their studies at technical and apprentice schools, immediately enter their jobs. Thus the level of the work of these schools is directly verified by the achievements of their graduates in practice. Of recent years this form of control has evoked practical changes in the content and in the organization of the vocational preparation of qualified workers.

A clean-cut technical bearing of secondary technical schools and the establishment for the education of apprentices bring further specific problems and tasks: 1. the task to state the number and scope of the lines of study so that they be in accordance with the needs of national economy and at the same time meet the pedagogical and organizational requirements; 2. the variety of problems and tasks concerning the content, forms and methods of work; 3. the different duration of vocational preparation, especially in the apprenticeship; 4. the need of a great number of different curricula and of different textbooks. There are also some organizational peculiarities arising, for instance, from the dispersity of the working sites for vocational training in some lines. The variety of lines creates very complicated conditions for the research in this field.

As the starting data for stating the lines, content and scope of the education serve the profiles of qualified workers and technicians and the analysis of those profiles. A close relation of the vocational preparation to the technology and economics forces us to consider not only the present situation, but also to analyse the changes that will be caused by further development.