

vání je tvořivost učitele, jeho vynalézavost, didaktický smysl, znalost manuální práce a potřeb výroby, znalost vědeckých základů výroby a dovednost vyanalyzovat z učiva základní práce přiměřené dětským silám, dovednost spojovat s dětskou prací veřejné práce, které přináší určitá hospodářská situace a dovednost na učivo je navazovat.

Učitel musí provádět práce s dětmi zámrně a plánovitě, musí vycházet z předepsaného učiva, z jeho systému, a vytvářet také v uplatňování manuální práce pevný systém. Způsob, kterým učitel uplatňuje

manuální práce dětí ve výchovně vzdělávacím procesu, a kterým uskutečňuje polytechnické vyučování, musí mít nutně znaky práce tvořivé, musí učit překonávat překážky, hledat nové cesty a způsoby práce, musí učit plánovat, zdůvodňovat, srovnávat, hodnotit, musí stavět na vědomostech, které přibližuje praxi, musí vést děti přímo k výrobě. Tento způsob musí ve svých důsledcích naučit děti lásece a účt k práci, šetrnému poměru k socialistickému vlastnictví, musí naučit děti kolektivnosti, vzájemné solidaritě a pomoci, i uvědomělé kázní.

Obecně vzdělávací předměty na odborných školách.

Dr VL. DRCHALOVÁ, Výzkumný ústav pedagogický, Praha.

V žádném kapitalistickém státě se netěší výchova kvalifikovaných odborníků takovému rozmachu a takové péči jako v SSSR a ve státech budoucích socialismus. Zatím co v kapitalistických státech je odborné školství jako celé hospodářství ponecháno živelnému vývoji, Sovětský svaz jako stát socialistický, budující už komunismus, a lidové demokracie, pracující na výstavbě socialismu ve svých zemích, cílevědomě rozvíjejí výchovu odborných kádrů kvantitativně a kvalitativně podle potřeb svého plánovaného hospodářství. Sovětský svaz je se svými bohatými zkušenostmi, s všestranně rozvinutou sítí výchovných a vzdělávacích zařízení pro dorost i dospělé pracující vzorem, rádcem a pomocníkem lidové demokratickým zemím.

I u nás se výchova odborných kádrů od května 1945 a zejména od vítězného Února podstatně změnila. Nejdále jsme pokročili ve výchově kvalifikovaných dělníků pro těžký průmysl, neboť tu jde o úsek nejdůležitější. Zřízení ministerstva pracovních sil a odborných učilišť po sovětském vzoru zaručuje naší výrobě dostatek uvědomělých, v socialistických metodách práce vyškolených, tělesně zdatných kvalifikovaných dělníků.

Avšak i v jiných úsecích odborného školství došlo k podstatným změnám. Všimneme si *odborných škol průmyslových*, které plní důležitý úkol ve výstavbě našeho socialistického hospodářství tím, že připravují pro náš průmysl střední technické kádry. I tyto školy se velmi změnily. Především mají mnohem více žactva, než měly za kapitalismu i v letech nejvyšší hospodářské konjunktury. Tento počet ještě každoročně poroste, jak to odpovídá rostoucím výrobním úkolům, které našemu průmyslu ukládá hos-

podářský plán. Ve školním roce 1952/53 je na průmyslových školách víc než čtyřikrát tolik žáků, než bylo roku 1937/38, pro školní rok 1955/56 je jich naplánováno sedm a půlkrát více. Vidíme, že se ve státech budujícím socialismus rozvíjí odborné školství takovou měrou, o jaké se kapitalistické společnosti nikdy ani nesnilo. Je však třeba, aby naše školství vynikalo nad kapitalistické nejen rozsahem, nýbrž také kvalitou; a tu je nutné konstatovat, že máme na našich průmyslových školách ještě mnoho nedostatků.

Závady, které lze odstranit opatřeními organizačními, se odstraňují poměrně snadněji. Tak na př. bylo podle potřeb našeho plánovaného hospodářství nově vytvořeno mnoho *specialisací*, které odborné školství buržoasní první republiky vůbec neznalo. Hůře se však odstraňují vady ve vnitřní práci školy, chyby v pojetí učiva, ve vyučovacích metodách i přímo v pojetí úkolů výchovy, protože pramení z buržoasních přežitků v myslích lidí. Musíme s těmito přežitky svádět úporný a vytrvalý boj. Nesnáze je v tom, že si pedagogičtí pracovníci často ani neuvědomují, že jde o přežitky, jaký mají původ a k čemu vedou. Je tedy třeba zrevidovat nezaujatě a kriticky celé naše pedagogické dědictví, každý názor, teorii a metodu. Vodítkem nám bude učení marxismu-leninismu. Znamená to důsledně uplatňovat principy dialektického materialismu v pedagogice, jak to činí Sovětský svaz.

Především je nutno zrevidovat, odpovídá-li běžné pojetí úkolů a cíle odborných škol, jak je nalézáme u učitelů, školských organizátorů i u veřejnosti, tomu, co jako výchovně vzdělávací úkol stanoví socialistická pedagogika. Klasikové marxismu-leninismu

razili požadavek *všestranně rozvitě osobnosti* a postavili jej proti buržoasní výchově, která člověka deformuje, ať už vychovává „průmyslového kapitána“, dávajíc mu jen praktické znalosti nutné pro úspěch v podnikatelském životě, nebo buržoasního vědce vyzbrojeného sice teorií svého oboru, ale bezmocného ve věcech praktického života, nebo konečně masy tělesně pracujících, kterým poskytuje jen droby obecného vzdělání a nejnnutnější odbornou přípravu. Nesmíme se však domnívat, že tuto defektní výchovu pociťovala buržoasní společnost jako nedostatečnou a vadnou, to bychom věc chápali nehistoricky a tudíž nesprávně. Naopak, byla to výchova, která buržoasní společnosti, totiž její vládnoucí třídě, plně odpovídala. Předjímají-li Marx a Engels výchovu k všestrannosti, předjímají ji jménem dělnické třídy a v zájmu budoucí socialistické společnosti. Požadavek všestranného rozvoje osobnosti plyne totiž z jejich potřeb a také socialistická společnost jediná jej může uskutečnit.

„Průmysl, provozovaný společně a plánovitě celou společností, předpokládá zcela lidi, jejichž schopnosti jsou všestranně vyvinuty, kteří jsou s to přehlédnout celý systém výroby. Výroba umožní mladým lidem rychle projít celým systémem výroby, umožní jim, aby postupně přecházeli z jednoho výrobního odvětví do druhého podle toho, zda jim k tomu dávají popud buď potřeby společnosti, nebo jejich vlastní sklony. Výchova je tedy zbaví jednostranného charakteru, který každému vtiskuje nynější dělnická práce. Tak dá komunisticky organizovaná společnost svým členům příležitost, aby uplatňovali své všestranně vyvinuté vlohy.“ (Engels, Zásady komunismu, str. 37/8, Svoboda 1949.)

Má-li být mládeži zaručena skutečně všestranná výchova, je třeba, aby se v ní uplatnily její složky, výchova rozumová, polytechnická, mravní, tělesná a estetická. Z nich je nejdůležitější výchova rozumová, neboť jen ona může být podkladem vytváření vědeckého světového názoru, bez něhož není myslitelná výchova komunisty. Jedině dialekticko-materialistický světový názor umožňuje totiž pravdivě chápat, co se děje v přírodě a společnosti, a podle poznání zákonitostí také jednat. Tak se rozumové poznání v socialistické výchově těsně váže s výchovou k socialistické mravnosti, neboť neběží o jakékoli jednání, nýbrž o takové, které je schopno porazit starý řád a vybudovat nový. Tento důraz na činnost socialistického a komunistického člověka je jedním z předních znaků socialistické pedagogiky. Theorie se tu spojuje s praxí, od níž byla v buržoasní výchově odtržena.

Požadavky, které se ve jménu budování socialistické a komunistické společnosti na socialistickou pedagogiku kladou, nejsou tedy

malé. Lenin na př. už r. 1920 na III. sjezdu Komsomolu ukládal mládeži, aby se učila, aby si osvojila výsledky všeho vědění, které lidstvo shromáždilo za věky svého vývoje, avšak aby si je osvojila tvořivě, neboť jinak se stane komunismus prázdným slovem. „Musíte si (vědomosti — pozn. aut.) nejen osvojit, nýbrž si je osvojit tak, abyste se k nim chovali kriticky, abyste nepřetěžovali svůj mozek nepotřebným balastem, nýbrž jej obohacovali znalostí všech faktů, bez nichž se moderní vzdělaný člověk neobejde.“ (Lenin, Vybrané spisy 2, str. 641.)

Ve stejném smyslu hovoří i Stalin, když říká, že kvalita práce je přímo úměrná politické vyspělosti každého pracovníka, a když vybízí vědecké pracovníky a odborníky, aby se učili marxismu-leninismu.

Význam ovládnutí věd zdůrazňují také usnesení VKS(b) a sovětské vlády o škole, vydaná v letech 1930—1936. Zdůrazňuje se v nich, že je třeba, aby si žáci osvojili *systematicky a důkladně* základy věd, ať už jde o vědy přírodní, fyziku, chemii, matematiku, zeměpis nebo jazyk mateřský a dějepis. Úkolem školy je připravit všestranně vzdělané budovatele socialismu, kteří dovedou spojovat teorii s praxí a kteří ovládají techniku. Proto je třeba vybudovat polytechnickou školu, která by překonala starou buržoasní verbální školu, odtrženou od praxe. (Základní dokumenty o sovětské škole, Dědictví Komenského 1951, str. 19 a 30.)

Při provádění polytechnicace vzdělání uskutečňuje sovětská škola myšlenku Leninovy a Stalinovy, rozvíjející dále dědictví Marxovo a Engelsevo.

Z Leninova učení o polytechnické výchově si zde povšimneme zvláště dvou věcí. Především jeho zdůraznění, že „vychovávání a vzdělávání bez produktivní práce, ani produktivní práce bez souběžného vyučování a vzdělávání (podtrhuje autorka) nemohly by se povznést na tu výši, kterou vyžaduje současná úroveň techniky a stav vědeckého poznání.“ (Lenin, Spisy II, str. 467.) To znamená, že výchova všestranně rozvinutých lidí není jen úkolem školy, že kulturně technický vzestup dělnické třídy se musí dít i mimo její rámec. To je nový prvek, který socialistickou školu odlišuje od školy buržoasní a který pro náplň školy a metody její práce má své důsledky. Znamená to totiž, že už není třeba požadovat, aby škola dávala uzavřeně a co nejuplněji vzdělání, nýbrž aby kladla spolehlivé základy pro další, celoživotní růst člověka.

Druhá věc se týká přímo odborných škol a bude dobře, zapamatujeme-li si ji jako směrnicí pro odbornou výchovu v etapách výstavby socialismu. V. I. Lenin už r. 1920, tedy v období, kdy země Sovětů naléhavě potřebovala dostat co nejdříve a co nejvíce odborných pracovníků, v poznámkách k the-

sím N. K. Krupské o polytechnickém vzdělání dává tyto pokyny: 1. vystříhat se předčasné specialisace, 2. rozšířit na všech odborných technických školách všeobecně vzdělávací předměty. V tom viděl první kroky k zavedení všeobecného polytechnického vzdělání, jimž se dá jedině uskutečnit příprava člověka pro socialistickou společnost. Říká o tom: „Potřebujeme truhláře a zámečníky hned. Nevyhnutelně. Všichni mají být truhláři, zámečníky a pod., avšak s takovýmto nádavkem všeobecně vzdělávacího a polytechnického minima.“ (Základní dokumenty o sovětské škole, str. 19 a 20.)

J. V. Stalin, rozvíjeje dál učení marxismu-leninismu, stanoví všestranný rozvoj fyzických i duševních schopností všech členů společnosti jako jednu z podmínek přechodu socialistické společnosti ke společnosti komunistické. Prostředkem k jejímu splnění bude jednak zavedení všeobecně povinné polytechnické výchovy, aby si členové společnosti mohli svobodně volit povolání a nebyli po celý život připoutáni k jedinému, jednak snížení pracovní doby a zlepšení hmotných podmínek životních, aby se pracující mohli dále vzdělávat. (Stalin, Ekonomické problémy socialismu v SSSR, Nová mysl VI, 9—10, str. 721—722.) Na základě toho usnesl se XIX. sjezd KSSS zavést všeobecně středoškolské vzdělání do konce této pětiletky ve větších městech a průmyslových střediscích a do konce r. 1960 ve všech městech a vesnicích. Současně rozhodl zajistit podmínky pro přechod k všeobecnému polytechnickému vzdělání. (Směrnice XIX. sjezdu strany k pátému pětiletému plánu rozvoje SSSR, Nová mysl VI, 9—10, str. 862—863.)

S hledisek této perspektivy jsou naše odborné školy ve své nynější podobě útvarem dočasným, vynuceným potřebami našeho budování — jež vyžaduje, aby odborně připravení pracovníci přicházeli do praxe co možná nejdříve. Tu je pak úkolem odborné školy, aby plnila poslání dvojí: připravovat mládež odborně a při tom jí dávat tak široké obecné vzdělání, jak je to v daných okolnostech možné. Pro řešení tohoto úkolu je důležité mít na paměti to, co tu bylo právě řečeno: že škola ve společnosti budující socialismus není jediným místem vzdělání a že je nutno počítat s tím, že se každý pracovník bude ještě vzdělávat dál při své práci. Proto budeme požadovat, aby vzdělání, které bude dávat naše odborná škola, bylo dost hluboké, aby se na něm mohlo budovat dále, avšak nebudeme už chtít jako dříve, aby bylo uzavřené. To platí pro vzdělání, kterého se žákům dostává jak v předmětech obecně vzdělávacích, tak odborných. Tyto požadavky budou mít vliv na výběr a rozsah učebních předmětů, i na jejich obsah a zaměření. Výběr předmětů zařazených nyní na od-

borných školách totiž nevyhovuje zcela, a to proto, že vznikl kompromisem s dosavadním stavem, jakýmsi „vyspravením“ buržoasní školy. Odpovědně řešit tento úkol lze jen na základě hluboké analýzy a nového výběru učiva při současném využití všech nashromážděných zkušeností sovětské i naší pedagogiky. Už nyní však lze říci, že obecné vzdělání na odborné škole nebude miniaturou a odleskem vzdělání na gymnasiích. Není možno převzít všechny předměty školy obecně vzdělávací a jejich osnovy jen zestručnit, aby zbyl čas na předměty odborné, neboť to působí veliké zlo, povrchnost a nevážnost celého vzdělání. „Malé gymnasium“ jsme z odborné školy dělali po květnové revoluci, kdy jsme vycházeli z požadavku, jenž byl pokrokový v poměrech buržoasní společnosti, totiž, aby škola dávala co možno úplně a uzavřené vzdělání. Neuvědomovali jsme si, že možnosti společnosti socialismus budující a socialistické jsou nesrovnatelně větší a že celý problém lze řešit daleko dokonaleji cestami a prostředky zcela jinými, t. j. celou soustavou lidového vzdělání, v níž je systém školního vyučování jen jednou částí, i když podstatnou.

Učinit výběr z předmětů obvyklých na obecně vzdělávací škole a stanovit jejich rozsah je tedy nutné. O tom, které předměty budou vybrány, bude rozhodovat jednak jejich výchovně vzdělávací hodnota, jednak jejich vztah k odborným předmětům příslušné odborné školy a ovšem i čas, který jim bude věnován. Má-li totiž předmět splnit svůj výchovně vzdělávací úkol, je třeba, aby mu bylo zaručeno určité minimum času.

Další věc, kterou je třeba revidovat ve světle požadavků socialistické pedagogiky, je pojetí a vzájemný vztah obecně vzdělávacích a odborných předmětů na odborné škole. Je-li cílem socialistické pedagogiky všestranně rozvinutý člověk, a víme-li, že Sovětský svaz k jeho dosažení nastupuje cestu všeobecného polytechnického vzdělání, nesmí být charakter obecně vzdělávacích předmětů ani na odborné škole jiný než všeobecně vzdělávací. Nemůže být tedy nějaký „zdravotnický dějepis“ nebo „strojnická čeština“, v nichž by obsah a systém dějepisu nebo českého jazyka byl podřízován systému a potřebám odborných předmětů. Při tom je však jisté, že na př. při vyučování českému jazyku na odborné škole je třeba si všimnout příslušné odborné terminologie, při vyučování slohu zpracovávat i odborná témata, v literatuře věnovat pozornost literárním dílům žákům blízkým svou tematikou, ale tak, aby vše mělo své místo v systému českého jazyka a literatury, ne naopak.

Pokud jde o vzájemný vztah předmětů obecně vzdělávacích a odborných, nejsou jedny vyšší a druhé podřadné. Obojí mají za úkol přispívat k výchově všestranně roz-

vitých lidí, budovatelů socialismu, i když někdy lze těžko vést čáru mezi obecně vzdělávacím a odborným. Učí-li na př. učitel ruštině a její gramatice, čte-li díla klasiků, je možno mluvit o obecně vzdělávacím předmětu. Jakmile však učitel vede žáky k četbě odborné literatury, stává se ruština předmětem odborným. Avšak i když učitel učí gramatice, připravuje žáky k tomu, aby mohli číst odbornou literaturu. Nakonec všechny předměty, kterým se učí na gymnasiu jako předmětům obecně vzdělávacím, připravují žáky také, každým svým způsobem, k odborným studiím dalším, po př. přímo k výkonu povolání.

Naproti tomu i odborné předměty správně pojaté přispívají zase svým způsobem k rozšíření obecného vzdělání tím, že dávají záškům nové poznatky, že pomáhají vytvářet u nich marx-leninský světový názor a že rozvíjejí jejich schopnosti. To se ovšem děje jen tehdy, opírají-li se odborné předměty o vědecké základy a nejsou-li jen snůškou praktických vědomostí a dovedností, o nichž žáci nevědí, kde se vzaly. Žáci se mají nejen dovídat, že se to tak dělá, ale i proč se to dělá, neboť jinak by ulpívali na starém a nebyli by schopni stávat se nositeli pokroku ve výrobě.

Pojetí vzdělání na odborných školách za kapitalismu.

Zdalo by se, že všechny tyto požadavky jsou samozřejmé, ale není tomu tak. Podíváme-li se na starou buržoasní odbornou školu, již jsme zdědili a kterou přetváříme v školu socialistickou, shledáme, že má právě opačné vlastnosti, než jsme zde jako požadavek naznačili.

Především v buržoasní odborné škole nebylo ani řeči o výchově všestranně rozvíjeného člověka. Za úkolem vychovat odborného pracovníka se skrývala úzce utilitaristická příprava sluhy kapitalismu. Pod heslem výchovy pro praktický život se hromadily jednotlivé praktické vědomosti a dovednosti neopřené nebo jen nedostatečně opřené o vědecké poznání. Takové prakticistické vyučování ovšem uzavírá žákům cestu k dalšímu růstu a odsuzuje je k setrvání v hranicích určitého pevně vymezeného postavení.

Practicistické, nevědecké a nesystematické pojetí vyučování na průmyslových školách za kapitalismu je patrné ihned, nahledneme-li do jejich plánů a osnov, které takřka beze změn platily až do okupace. (Na př. publikace: A. Rosa, Vznik a vývoj pražské průmyslové školy. Vydala I. stát. čs. průmyslová škola v Praze 1937.) V technickém kreslení v I. ročníku se ukládalo vedle návodu o technickém zobrazování předmětů v různých systémech (pravoúhlém, šikmém a perspektivním), vedle

kreslení náčrtků a popisování výkresů učít také dělat návrhy technických inserátů. V částech strojových v II. roč. bylo třeba probírat „Potřebný úvod z nauky o pružnosti a pevnosti“, ač v témž ročníku byla pružnost a pevnost samostatným předmětem, ale až v II. pololetí. Ve fyzice v I. ročníku se probíraly jen nauka o teple, o pohybu vlnivém, akustika a optika. Mechanika a magnetismus a elektřina tu nebyly zařaděny, protože se jim učilo v samostatných předmětech. To ovšem byly už předměty speciální, strojnická mechanika a elektrotechnika, nikoli systematické základy theoretické vědy. Hydrostatika a hydrodynamika byla zařaděna do předmětu „vodní stroje“ a mechanika těles plynných do „teplných motorů“. V nejdůležitějších částech učiva se tedy žákům nedostalo celkového vyššího pohledu a učivo jim nebylo podáno ve vědeckém systému. I učivo fyziky samé bylo však poplatné prakticismu, jak ukazují na př. hesla optiky: „Optika (stručně): zdroje světla, šíření světla, světloměrství, odraz, lom, zrcadla, hranol, čočky, mikroskop, dalekohled, promítací přístroj. Rozklad světla. Fotografie, hlavní způsoby reprodukční. Oko a vidění. Křížení, ohyb a polarisace. Cukroměrství. Energie zářivá“.

Mluví-li se za kapitalismu na odborných školách o obecném vzdělání, odtrhuje se na jedné straně od odborného a přisuzuje se mu úkol takřka dekorativní — vytvářet zájmy kulturní pro naplnění volných chvil, jak na př. o tom hovoří V. Příhoda ve své Racionalisaci školství (str. 427). Obecné vzdělání může mít ovšem i dosah praktický, pokud vede k získání vnějšího společenského nátěru, který umožňuje lepší uplatnění v konkurenčním boji kapitalistické společnosti. „Nechceme mít ze svých absolventů jen dobré odborníky s úzkým obzorem. V praktickém životě to nebývá nejlepší odborník, který vyhrává. Jsou to lidé se širším rozhledem, se společenskými schopnostmi a s dobrou pracovní metodou, kteří jdou vpřed.“ (V. Novák, Jde o ducha dnešní školy, Časopis odboru profesorů průmyslových, uměleckoprůmyslových a odborných škol při sdružení českých profesorů, XI, str. 92.)

Na druhé straně se však obecně vzdělávací předměty přitahují k odborným, podřizují se jejich metodám a uvádějí se ve služebnost celému practicistickému zaměření odborných škol. Svědčí o tom pojetí osnov i učebnic obecně vzdělávacích předmětů. Ukážeme to na několika málo příkladech. Na př. osnova matematiky v I. roč. vyšší průmyslové školy strojnické zněla takto: „Základní výkony početní s čísly obecnými, zlomky. Rovnice prvního stupně o jedné a několika neznámých. Grafické znázornění funkce lineární. Poměry, úměry, mocniny a odmocniny. Používání tabulek.

Používání logaritmického pravítka (bez teorie logaritmů). Rovnice druhého stupně o jedné neznámé.“

Hned prvé heslo osnovy, „základní výkony početní s čísly obecnými, zlomky“, ukazuje, že se osnova neopírá o vědecké základy matematiky. Pojem čísla se přece rozvíjí postupně od čísel celých kladných až po čísla komplexní. Písmena v algebře ve významu čísel musí znamenat čísla vždy z určitého oboru čísel a počítání s nimi se musí řídit pravidly platnými pro příslušný obor čísel. K tomu však nevede ani osnova, která ze souvislosti postupného rozvoje pojmu čísla vytrhuje pouze zlomky (čísla racionální), ani učebnice podle ní vypracované. (V. Havlíček, Algebra pro vyšší školy průmyslové. I. díl, 3. nezm. vyd., Ústav pro učební pomůcky, 1942.) Autor učebnice má na př. při zavádění pojmu čísel obecných na mysli zpravidla čísla celá, ale nikde to výslovně neříká a při přechodu k číslům lomeným neukazuje, že rozšiřuje pojem čísla. Do zlomků zařaduje i t. zv. výrazy neurčité, které nutně vyžadují hlubších znalostí matematických, než k jakým mohli žáci do té doby dospět (pojem limity). Zcela nesprávně na př. vyvozuje „ $\frac{0}{0} = a$, ježto $a \cdot \frac{0}{0} = 0$ “, neboť symbol 0 nemá vůbec smysl.

Nelogické, nesystematické, a tedy nevědecké je řadění dalších hesel: „grafické znázornění funkce lineární“ a teprve za ním „poměry“, neboť již při lineární funkci a jejím grafickém znázornění je třeba se zabývat přímou úměrností, t. j. poměrem. Heslo „Poměry, úměry, mocniny a odmocniny“ spojuje pojmy nesouřadné atd. Všimněme si ještě, že se žáci měli učit používání logaritmického pravítka dříve než mohli pochopit jeho princip. V tom se opět plně projevuje prakticismus, který bujel v matematice na odborných školách.

Matematika takto pojatá by nemohla plnit úkol, který jí ukládáme, totiž učit žáky jasně myslet a rozvíjet jejich rozumové schopnosti. Takto pojatá matematika dala žákům průmyslových škol za prvé republiky nanejvýš několik počtářských praktik bez ladu a skladu.

Ani vyučování mateřskému jazyku nemohlo pro rozvoj rozumových sil žáků, pro rozšíření jejich obzoru mnoho znamenat. Osnova pro prvý ročník uvádí jako složky vyučování mluvnici, čtení, písemné práce a mluvní cvičení. V dalších ročnících k tomu přistupuje ještě literatura. V mluvnici se v prvním ročníku měla probrat tato témata: „Úvod o postavení jazyka československého mezi slovanskými a o československých dialektech. Dějiny písma a pravopisu československého a slovanského. Prohloubení a ucelení vědomostí pravopisných, hláskových a

tvaroslovných se stálým zřetelem k spisovné slovenštině. Věta jednoduchá.“

Osnova II. ročníku předpisovala jen „Důležité zvláštnosti skladby se zvláštním zřetelem k frazeologii“, takže probírat soustavně souvětí se výslovně nepředpisovalo, a v III. a IV. roč. se už měly jen „oživovat mluvnické znalosti při opakování písemných prací.“

Zásadně nevědecké je už pojetí československého jazyka; je projevem českého buržoasního nacionalismu. „Čechoslovakismus“ byl ovšem státní doktrinou předmnichovského Československa. Protože se však samostatnost slovenštiny nedala popřít, říkalo se, že československý jazyk má dvě spisovné řeči: českou a slovenskou, po př. že slovenština je spisovným nářečím češtiny. Oba tyto výklady obsahuje na př. učebnice J. Friče „Dějiny literatury československé pro vyšší průmyslové školy, ústavy příbuzné i pro soukromé studium“ (2. oprav. vyd., Šolc a Šimáček, Praha 1930, str. 3 a další). Takové vyučování nemohlo než pěstovat český šovinismus a prohlubovat propast mezi oběma národy.

Čtení bylo koncipováno tak, že nemobilizovalo ke kulturně vzdělávací práci. Osnova pro první ročník na př. zní:

„Správné, zřetelné a výrazné čtení článků druhu výpravného a popisného, v poesii některé základní tvary epiky prosaické i veršované původu lidového i umělého (mytus, pověst a báchorka, zpěvy bohatýrské), epika historická, idyla, legenda, básnická povídka (veršovaná i neveršovaná), jakož i ukázky epiky tendenční (zejména zpěvy zvířecí a bajky) a některé ukázky lyriky lidové a umělé.“

Souběžně přečte se několik článků z prosy vědecké: popisy, vypravování a charakteristiky.

Při čtení příležitostně výklady o prosodii a metrice, jakož i o nejdůležitějších ozdobách básnických, stručně životopisné údaje o důležitějších čtených spisovatelích. Čtené články se vypravují, při tom se dbá co největší samostatnosti, aby se žák cvičil v obměnách napodobení a v pohotovosti výrazové; tomu slouží i „cvičení v přednášení.“

Podle osnovy jde tedy především o formální stránku čtení, o příležitostné poučení o poetice, které je opět formální, o využití textu k mluvnímu a slohovému výcviku. Po výkladu ideového obsahu díla a rozboru jeho tvárných prostředků ve vztahu k jeho obsahu a cíli není ani potuchy.

Právě tak bezideové je i vyučování literaturě. Je to literární historie v buržoasním pojetí, snášejší životopisná a bibliografická data o jednotlivých autorech, stavějící vše na jednu rovinu, obcházející, zakrývající a zplošťující každý revoluční zjev v přítomnosti i v minulosti. Tak v osnově II. roč-

niku dominuje heslo „Výrazné postavy, směry a látky středověké literatury evropské, jak se odrážejí ve staročeské literatuře do Husa“. Tedy nejdůležitější pro nás bylo, co jsme kde převzali od jiných národů, v tom byla spatřována naše „světovost“. Zato význam husitské doby se v této osnově ztratili; poslední thema II. ročníku zní „Vylíčení české literatury pod vlivem křesťanství i rytířství a počátky reformace“, osnova III. ročníku jen stručně předpisuje: „V I. pololetí literatura česká od reformace po Dobrovského“.

V osnově pro IV. ročník je pozoruhodné, že ukládá probrat českou literaturu „od r. 1848 až po naše doby... s náležitým zřetelem k současným literárním proudům na západě evropském“. Je to další projev poklonkování před cizinou.

Obraz, který poskytuje osnova, dokresluje učebnice. Jsou to zejména už zmíněné Dějiny literatury československé od J. Friče.

Uvedeme alespoň dva příklady: jak je pojat výklad o husitství a o Janu Nerudovi. Husitství je líčeno jako hnutí náboženské a národní. Stať o něm je uvedena obšírným výkladem o evropském sektářství a o cizích literárních vlivech na jeho vznik. Ani slova o sociálním obsahu husitství, ač se autoru sám tlačí do péra. Když totiž hovoří o náboženských sporech mezi Pražany a Tá-

bory, píše: „Pražané spojení s katolickými pány porazili polní vojska strany tábořské, složená hlavně z lidu venkovského. Šlechta a měšťané zvítězili nad stranou lidovou a zmařili tužby po rovnosti a bratrství. Vysoká šlechta se zmocnila nejen statků církevních, nýbrž zvolna zabírala také statky drobných zemanů, kteří se věnovali vojenství, a přituzovala i poddanství sedláků.“ (Str. 35.)

Jan Neruda je v podání učebnice synem idylické Malé Strany a vypravování o něm je také idylické: „— prožil... v starosvětském pražském zákoutí dětství chudičké, přesto však pro vnitřnou duši dětskou plné dojmů. Malebná zákoutí, staré opuštěné paláce, tajemné chrámy a chodby klášterní zvláště na Malé Straně, navždy si připoutaly srdce Nerudovo. Připoutaly si je i malostranské uličky a starobylá náměstíčka, kde jako hoch dováděl a kde vidal své nezapomenutelné staropražské figurky... Neruda byl člověkem přímé, šlechtné povahy, zevnějšku zdánlivě drsného, ale srdce předobrého. Miloval vroucně své rodiče, národ a práci.“ (Str. 135.)

Dále se o Nerudovi praví, že vynikl jako spisovatel, ale jeho význam že tkví v poesii. Kritici jeho básně „odsuzovali pro světobol a ‚cizáctví‘, ale později přece došli k porozumění.“ Je prohlášen za nacionalistu, dokonce se budí dojem, že tvořil poesii nábožen-

Tabulka poměrného zastoupení obecně vzdělávacích předmětů na vyšší průmyslové škole strojnické.

	Učební plány a osnovy zavedené v letech 1920—1923		Učební plány a osnovy z r. 1949		Učební plán a osnova z r. 1951		Učební plán z r. 1952	
	Počet hodin týdně	%	Počet hodin týdně	%	Počet hodin týdně	%	Počet hodin týdně	%
Jazyk český	13	7,9	12	8,3	11	7,2	12	7,8
Jazyk ruský	—	—	7	5,0	8	5,3	8	5,2
Jazyk německý	6	3,7	—	—	—	—	—	—
Dějepis	10 ¹⁾	6,1	4	2,8	4	2,6	5	3,3
Zeměpis	—	—	4	2,8	—	—	—	—
Politická ekonomie	—	—	8 ²⁾	5,6	6 ³⁾	4,0	2	1,3
Matematika	17,5 ⁴⁾	10,6	11	7,6	11,5	7,6	12,5	8,1
Fysika	4	2,4	1,5	1,0	3	2,0	3	1,9
Chemie	4	2,4	3	2,0	2,5	1,6	2,5	1,6
Obecně vzdělávacích předmětů celkem	54,5	53,1	50	35,1	46	30,3	45,0	29,2
Všech předmětů celkem	164,5	100	144	100	152	100	154	100

1) Předmět se jmenoval Dějepis a zeměpis (občanská nauka a národní hospodářství).

2) Tři samostatné předměty navazující na sebe: Nauka o státě (I. roč.), Politická ekonomie (II. a III. roč.), Filosofie (IV. roč.).

3) Jeden předmět, nazvaný Občanská nauka a politická ekonomie.

4) V těchto 17,5 hod. je započteno 3,5 hod. měřictví, které bylo podle osnov z let 1920—1923 samostatné. Ve všech dalších osnovách bylo měřictví součástí matematiky.

skou: „podává často legendy ze života Spasitelova a svatých se zbožnou vírou prostého člověka z lidu.“ Připouští se ovšem také, že se v jeho verších „ozývá touha po zlepšení bídy chudých“, ale celý tón kontextu ubezpečuje, že je to touha neškodná, evangelická, nic revolučního, žádná kritika společnosti. Zkrátka Neruda byl muž „vroucně milující své rodiče, vlast a práci“, vzor dorůstajících jinochů, majících pokorně sloužit kapitalismu.

Pro dokreslení charakteru této učebnice ještě nutno uvést, že obsahuje spoustu jmen domácích i cizích autorů a údajů o nich, jejich dílech a literárních směrech. Na př. jen jmen začínajících písmenem K je uvedeno celkem 109, z toho autorů, o nichž je šíře pojednáno, je 46.

Je třeba se zmínit ještě o jedné učebnici, která sice nebyla na průmyslových školách oficiálně zavedena, ale již učitelé s oblibou užívali pro její „praktičnost“. Je to „Česká mluvnice s připojenou cvičebnicí a slovníkem pro obchodní školy“ od J. Kaňky. Byla po prvé vydána roku 1929 (Unie) a pak ještě mnohokrát i po r. 1945, rozšířená a přepracovaná i pro obchodní akademie. Zmiňuji se o ní proto, že je v ní praktikismus doveden až na nejzazší mez. Je zaměřena na praktické zvládnutí mluvnice a zejména pravopisu a všechno učivo demonstruje a procvičuje na textech a větách z obchodní korespondence a z obchodní nauky.

Vidíme-li nyní, jak se na obecně vzdělávací předměty hledělo a jak se jim vyučovalo, nedivíme se, že jim bylo na odborných školách v době první republiky ponecháno poměrně tolik místa, jak je vidět z tabulky na str. 147 dole.

Vládnoucí režim totiž se nemusel bát, že mládež získá hlubší vzdělání a širší obzory, pro buržoasii nežádoucí. Vyučování nevědecké, nesystematické, zatížené buržoasními předsudky a podrobené praktikistickým cílům to prostě nedovolovalo, i když mu bylo věnováno sebevíce času.

Nedostatky dnešních odborných škol.

Konfrontujeme-li nyní pod zorným úhlem socialistické pedagogiky současný stav vzdělávání na odborných školách se stavem, jaký byl za kapitalismu, shledáme, že minulost není ještě překonána. Shledáme se na nich ještě s některými přezítky, které ve svých důsledcích působí, že absolventi našich průmyslových škol nejsou tak připraveni, jak bychom očekávali. Viděli jsme r. 1951/52 při zkouškách dospělosti, že se abiturienti v češtině omezovali často jen na biografická a bibliografická data a že jim unikala vlastní obsah a smysl literární tvorby. Při zkoušce z odborných předmětů ulpívali často na výčtu a popisu, místo aby dovedli ukázat principy a jejich aplikace.

Nejvážnější z těchto přezitků je praktikismus, který svědčí, že se školští pracovníci ještě neoprostili ve všem od idealistického nazírání na výchovu a na úkoly školy. Přezítkem praktikistického pojetí na př. je, vidí-li učitelé z celé problematiky vyučování českému jazyku jen problém ovládnutí pravopisu a znají-li k jeho nacvičení jedinou cestu, dril. Jen při tomto postoji k věci je totiž možné, aby učitel odpíral vykládat žákům druhého ročníku o tvorech slov, dokud nezvládnou pravopis, jak se na jedné škole stalo. Přezítkem praktikismu je, domáhají-li se učitelé odborných předmětů za souhlasu mnohých učitelů matematiky, aby se žáci učili zacházet s logaritmickým pravítkem dříve, než na základě systematicky uspořádaného učiva mohou pochopit jeho princip, a dožadují-li se učitelé matematiky, aby byla do osnov zařaděna hesla jako počet úsudkový, počet směšovací a pod., ačkoli ani s vědeckým, ani s didaktickým systémem matematiky nemají nic společného. Při počtu úsudkovém jde o úlohy různé povahy, které nutno probírat při tom učivu, k němuž právě patří. Úlohy na t. zv. počet směšovací tvoří určitý typ slovních úloh, jež je nutno řešit analyticky-syntheticky, jako kterékoli jiné úlohy. Pouhá mechanická praktika jejich řešení nemá ovšem na naší škole místo.

Týž duch praktikismu se projevuje ve výroku učitele dějepisu: „My jsme škola odborná, my toho do svých hlav nebudeme mnoho dávat, my si jen zapamatujeme, že byl sloh románský.“ Praktikismus se ozývá i z přípisu, který poslalo ředitelství vyšší průmyslové školy elektrotechnické v Praze Výzkumnému ústavu pedagogickému, aby dal podnět k vydávání učebnic pro odborné školy. Dožaduje se především cvičebnice českého jazyka a pravopisu, neboť dosud užívané učebnice gymnasiální „mají příliš mnoho theorie“. Odmítá i gymnasiální učebnice matematiky, protože „pěstují výhradně matematiku důkazovou, zatím co příkladů mají velký nedostatek“. Polemisuje s míněním, že je „prý nutno naučit při matematice žáky přesnému matematickému (či logickému) myšlení — početní praxi získají žáci v odborných předmětech“, a má za to, že „matematika na průmyslových školách je jen pomocný předmět“, že proto „nelze pěstovat matematiku pro matematiku podle hesla věda pro vědu“. Je jisté, že odborné školy potřebují své vlastní učebnice českého jazyka i matematiky, ale s argumenty, které někteří učitelé pro to uvádějí, nelze souhlasit. Neuvědomují si, že „matematika je spojena s praxí nejen jednotlivými úkoly a závěry, nýbrž i jako celek, jako všeobecná metoda, jak přistupovat k problémům techniky a exaktní přírodovědy, bez níž se tyto obory nemohou vyvíjet. Spojení určitých matematických závěrů s praxí nemusí být bezprostřední, ný-

brž může k němu docházet prostřednictvím celé řady mezistupňů... nepochopení složitosti vývoje matematiky vede nevyhnutelně k vulgárnímu zjednoduování a nakonec i k nesprávným představám o ní. Nepochopíme-li nezbytnost a důležitost matematických abstrakcí, vede to k odmítání matematiky samé." (A. P. Alexandrov, Leninská dialektika a matematika, Sovětská věda, Matematika - fyzika 6, 1951, str. 329.)

V této situaci jsou učitelé elektrotechnické školy. Jejich odmítnutí matematiky jako „vědy pro vědu“ by mělo své oprávnění, měli-li by na mysli buržoasní idealistickou matematiku, která „hledá počátek matematických pojmů v apriorních formách myšlení“ a nechápe, že její skutečný základ a poslání je „sloužit poznání a přetvoření skutečnosti“. (Tamtéž.) Mít však za to, že každá theoretická a abstraktní matematika je idealistická, by byl hrubý omyl.

O prakticistickém chápání úkolů odborné školy u učitelů svědčí i postoj žáků k obecně vzdělávacím předmětům. Na dotaz, co si myslí, že jim dává vyučování českému jazyku pro jejich budoucí povolání, žáci IV. ročníku vyšší průmyslové školy v Praze 2 většinou odpovídali, že nic, že se hlavně zabývají literaturou, a ta že prý se strojnictvím nesouvisí. Kdyby učitelé chápali, že obecně i odborně vzdělání má směřovat k jednomu cíli, totiž vychovat všestranně rozvinutého člověka, dovedli by to říci i žákům a nebylo by možné, aby žáci měli tak falešné představy.

Spolu s prakticismem zůstává v našich odborných školách z buržoasní éry další nedostatek, nesystematičnost vyučování. Projevuje se nejen uvnitř předmětů, jak jsme na př. viděli v případě logaritmického pravidka, nýbrž i ve vzájemném vztahu předmětů. V učebních plánech nyní platných jsou na př. matematika a mechanika zasaženy tak, že se mechanika nemůže plně opírat o poznatky z matematiky, aniž by byl porušen systém jednoho nebo druhého předmětu. Běží konkrétně o učivo o sinové a kosinové větě, kterého je v mechanice třeba dříve, než se k němu dospěje v systému matematiky. Podobných nesrovnalostí by se našlo i více. Zvlášť mnoho je jich nyní na průmyslových školách dvouletých (mistrovských).

Kromě prakticismu se na našich průmyslových školách vyskytuje i opačný zjev, theoretisování odtržené od jakékoliv reálné základny. I ono je výsledkem idealistického světového názoru a není na odborných školách právě řídké. Svědčí o tom i výpad proti teorii v citovaném dopise učitelů elektrotechnické školy. Kdyby totiž neměli s „theorií“ špatné zkušenosti, nebyli by tak ostře proti ní. Jejich chyba je v tom, že neroz-

lišují mezi „vědou“ buržoasní a vědou socialistickou.

Theoretisování bez náležitého zřetele k praxi nešetří toho dialektického postupu k poznání pravdy, který stanovil Lenin: „Od živého nazírání k abstraktnímu myšlení a od něho k praxi.“ Jeho následky se ve školní praxi projevují tím, že vědomosti žáků jsou v nejlepším případě „naučené“, že nejsou prožitá a že je žáci nedovedou spojovat s řešením daných úkolů. Je to proto, že si ani učitel neuvědomil, že všechno vědění má sloužit poznání a přetváření skutečnosti. Sem patří svou druhou stránkou i příklad z vyučování českému jazyku, který jsme uvedli vpředu. Učitel českého jazyka si zřejmě neuvědomoval dosah učiva o tvoření slov pro praktickou znalost jazyka a ovládání pravopisu a hleděl na ně jako na záležitost vzdělání pro vzdělání. Na tomto případě vidíme také, jak prakticismus a plané theoretisování se mohou úzce spojovat a působit společně k jednomu cíli: k špatným výsledkům vyučovacím přes námahu učitelů i žáků.

Nelze ovšem paušálně obviňovat jen učitele z špatného chápání vyučovacích úkolů. Učitel je sice „rozhodujícím a nejdůležitějším činitelem, určujícím výchovný účinek vyučování“, protože „obsah i metody, organizace vyučování se stávají skutkem jedině prostřednictvím učitele“ (Kairov, Pedagogika, Dědictví Komenského 1950, str. 57), avšak sám obsah vyučování je dán učebními plány, osnovami a učebnicemi. Je třeba se tedy také podívat, zdali učební osnovy jako úřední podklad učitelovy práce a učebnice jako nejdůležitější jeho pomůcka jsou mu dostatečnou oporou.

Nedostatký ve vyučování jazyku českému.

Nechceme zde pro nedostatek místa podrobně a úplně rozbírat všechny osnovy a učebnice vyšších průmyslových škol, ač by taková práce byla potřebná a užitečná. Hlubší pohled i do jediného předmětu mnoho ozřejmí, protože působení přežitků buržoasní ideologie má své zákonitosti. Poznáme-li je dobře v jednom případě, umožní nám to lépe vidět i v případech jiných. Proto zde podrobněji rozebereme osnovy českého jazyka a jeho vyučování na průmyslových školách jakožto nejdůležitějšího z obecně vzdělávacích předmětů.

Náše a sovětské osnovy.

Ve školním roce 1951/52 se vyučovalo ve II.—IV. ročníku vyšších průmyslových škol jazyku vyučovacím podle osnovy pro vyšší strojnické školy schválené ministerstvem školství, věd a umění dne 10. VIII. 1949.

Tato osnova je otištěna v svazku IB Učebních plánů a osnov pro vyšší odborné školy, který vydalo Státní nakladatelství v Praze 1949. V prvním ročníku se vyučovalo podle nových osnov schválených MŠVU 11. VIII. 1951 a vydaných Studijním a informačním střediskem pro hospodářské nauky odborných škol. Tyto nové osnovy jsou postupně rozšiřovány na další ročníky, takže nyní ve školním roce 1952/53 se podle nich vyučuje v prvních a druhých ročnících. (Výnos MŠVU č. 14675/52-IV/6 — učební plán a č. 15818/52-IV/4 — učební osnovy. Rozmnoženo v Studijním a informačním středisku pro hospodářské nauky odborných škol jako Učební plán a učební osnova vyšší strojínské školy.) Osnova prvního ročníku byla při tomto novém vydání opět poněkud změněna, hlavně proto, že byly nově upraveny i učební plány a jazyku českému byly vyměřeny v I. ročníku 4 hodiny týdně místo dosavadních 3 hodin.

Každá další osnova vznikla úpravou a přepracováním předcházející, takže je možno pozorovat, v čem a jak byly postupně zlepšovány. Tak bylo upuštěno od souborného probírání literární teorie v I. ročníku před soustavným poznáním české literární tvorby a jejích dějin jako od pochybeného. Na III. školském stupni nelze totiž literární theoretická poučení odtrhnout od poznávání literárních děl v jejich konkrétně historickém zařazení. Byla opuštěna nesprávná koncepce slovanské vzájemnosti nepřepně o proletářský internacionalismus. Jednotlivá období literárních dějin byla podrobněji charakterisována, byl učiněn pokus charakterisovat i jednotlivé autory, aby učitelé měli vodítka pro své pojetí, vyučování mluvnici bylo prohloubeno. Přesto však ještě osnova není takovou oporou učitelům, jak by měla být.

Hlavním nedostatkem našeho vyučování mateřskému jazyku je odtržení teorie od praxe, které je také dědictvím buržoasní školy. Naši žáci v dobrém případě znají gramatická pravidla, ale nedovedou jich za-časté využívat v praxi; dovedou třeba rozebrat větu, ale neumějí ji správně vytvořit atd. Ani nejnovější osnova českého jazyka pro průmyslovou školu není koncipována tak, aby pomáhala učitelům překonat tyto vžitě nedostatky. Osnova odděluje od sebe mluvnici a sloh a úvodní poznámky přímo navádějí k tomu, aby se v hodinách mluvnice podávaly hlavně theoretické vědomosti, na př.: „V lekcích tvaroslovných utvrdíme znalost typů skloňování a časování, poukážeme na příčiny vývoje a změn v tvarosloví. ... Připojíme přehledné poučení o významu čísla, rodu jmen i sloves, času i způsobu.“ Procvičení, pokud se o něm vůbec mluví, na př. při tvoření slov nebo při

skladbě, se přesouvá do slohu, který však má v osnově své úkoly vlastní, takže procvičování mluvnických jevů nemá závazný program a je ponecháno na vůli učitelů. Není-li však stanoven program, ani dán konkrétní návod, jak si počínat, bude procvičování nahodilé nebo k němu vůbec nedojde. Úkolem jazykového vyučování není jen naučit žáky znát teorii jazyka, nýbrž i používat aktivně a uvědoměle celého jeho bohatství v ústních i písemných projevech. Po tom, co řekl J. V. Stalin o jazyku, že „všechny myšlenky, které vznikají v hlavě člověka, mohou vzniknout a existovat jedině na základě jazykového materiálu, na základě jazykových termínů a vět,“ a že „jazyk, který je dorozumivacím prostředkem, je současně i nástrojem boje a vývoje společnosti“ (J. V. Stalin, K některým otázkám jazykovědy a O marxismu v jazykovědě; Nová mysl IV, 5—6, str. 400 a 393), musí nám být jasná velká odpovědnost za to, naučit jím mládež dobře vládnout. Při učení jde též o podobný proces jako při vědeckém poznání, jak říká Kairov (Pedagogika str. 58), neboť cílem je, aby si žáci osvojili vědomosti správně odrážející předměty a jevy vnějšího světa a jejich souvislosti, a proto musí i vyučování ve škole postupovat leninskou cestou poznání od živého nazírání k abstraktnímu myšlení a od něho k praxi. Proto je nutno, aby žáci nejen gramatické zákonitosti poznávali na konkrétním materiálu, nýbrž aby jich po zevšeobecnění opět na konkrétním materiálu používali. Konkrétní použití však nekončí v jednotlivé větě; nutno jít dál, k vyjadřování celých myšlenkových celků. To však už není předmětem gramatiky, nýbrž stylistiky. Není proto možno stylistiku odtrhovat od vyučování gramatické, chceme-li mládež naučit dobře užívat jazyka.

Podíváme-li se do sovětských osnov a učebnic, vidíme, že se tam stylistice učí v těsném spojení s mluvnici a literaturou. Stylistika tam netvoří ani samostatný oddíl. Učebnice jazyka jsou pojaty tak, že učivo mluvnice ústí v praktické použití v slohovém útvaru. Na druhé straně i vyučování literatury současně plní úkol učení jazyka a slohu. Učit se literatury znamená naučit se jen životopisům a bibliografii jednotlivých autorů, což se u nás zhusta stává jediným obsahem literárního vyučování, nýbrž hlavním úkolem je pronikat do obsahu a smyslu jednotlivých uměleckých děl. Rozbor literárních děl po stránce obsahové, ideové, stylistické i lexikální a mluvnické je podkladem jak pro hlubší vnímání ideového smyslu díla, tak i pro rozvíjení řeči a slovní zásoby žáků. Je zcela ve shodě s tímto pojetím, že důležitou součástí vyučování literatury jsou

v 8.—10. třídě sovětské desítiletky*) písemné práce. Při těchto písemných pracích je úkolem dosáhnout, aby žáci dovedli myšlenky vykládat v logickém postupu, zdůvodňovat je, dělat závěry a zobecnění, stylisticky správně se vyjadřovat.

Nároky na obsah, způsob zpracování a na rozsah práce se mají rok od roku stupňovat. (Programy střední školy, Russkij jazyk, literatura, VIII—X klassy, Učpedgiz 1952.) Povšimněme si, že požadavky kladené na písemně vyjadřování jdou od logického uspořádání myšlenek k uhlazenosti stylistické. Úkol je tu koncipován ve smyslu Stalinyvých statí o jazykovědě. Je-li jazyk prostředkem styku mezi lidmi, prostředkem výměny myšlenek společnosti, a mohou-li naopak myšlenky existovat jen na základě jazykového materiálu, je logické, že prvním bodem v programu péče o správné vyjadřování je péče o logické myšlení. Důležitým prostředkem pro výcvik logického myšlení a pro vypěstování studijních návyků jsou také úlohy, při nichž žáci vypracovávají osnovu, these nebo konspekt určeného textu

*) Nemůžeme pro srovnání užití sovětských osnov ruského jazyka a literatury na odborných školách, protože nejsou u nás dosažitelné. Máme však za to, že můžeme čerpat poučení i z osnov obecně vzdělávací školy, jež jsou k dispozici, tím spíše, že nastavíme obecně vzdělávací předměty na odborné škole do služebného postavení k předmětům odborným, jak to činila škola buržoasní, a že hledáme v sovětských osnovách poučení o zásadách, nikoli o detailech. Srovnávání nám také umožňuje fakt, že počet hodin věnovaných mateřskému jazyku na našich odborných školách průmyslových není příliš odchylný od počtu hodin mateřštiny na sovětské desítiletce, neboť je to plných 12 hodin ve čtyřech letech, zatím co v 8.—10. třídě sovětské ruské desítiletky je to 13,5 hod. Je však třeba se zamyslet nad tím, že na sovětských technických školách je věnováno mateřštině pouze 8 hodin během tří let; ve 4. ročníku obecně vzdělávací ani obecně technické předměty už nejsou zařaděny. Sovětské odborné školy jsou vůbec jinak organizovány než naše. Mají menší počet týdenních vyučovacích hodin (v I. roč. 32, v II. a III. 34, ve IV. 36 hodin), takže žáci mají mnohem víc příležitosti k mimotřídní a domácí práci. Studium nevrcholí ve zkoušce dospělosti, nýbrž v odborné diplomové práci, ze všech předmětů se však v průběhu studia skládají přísné semestrální zkoušky, takže se nemůže stát, že by žáci zanedbávali nezkoušební předměty ve prospěch těch, z nichž se zkouška dospělosti koná, jak se často děje u nás.

nebo určeným způsobem zaznamenávají vyslechnutou přednášku. Sovětské osnovy výslovně ukládají tento způsob práce, naše jen na nižším stupni se zabývají sestavováním osnovy a dále nejdou.

Sloh.

V celém svém pojetí jsou naše osnovy slohu ještě formalistické. Povšimněme si, jaký je rozdíl mezi citovanou formulací úkolu sovětské osnovy a osnovy naší: „Vyučování slohu má za úkol vést žáky především k tomu, aby sami dovedli účelně užívat slohových druhů a útvarů osnovami předepsaných, zejména v mezích praktických potřeb.“ Ne tedy učit žáky myslet a vhodně své myšlenky vyjadřovat, ale „užívat slohových druhů a útvarů osnovami předepsaných“!

Nyní užívaná učebnice na průmyslových školách (Cvičebnice jazyka českého pro I. třídu gymnasií a vyšší odborné školy, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1952) je pojata v duchu našich osnov, neboť vyučování slohu je v ní chápáno velmi užce. Autoři sice připouštějí, že „při delších a souvislejších projevech je třeba látku přiměřeně utřídit a rozvrhnout,“ tvrdí však, že „vlastní slohové tvoření začíná po splnění těchto předpokladů“ (str. 28) a omezují se jen na ně. To není správné. Pokud budeme přistupovat k vyučování slohu takto formálně, nenaučíme žáky, aby se uměli vyjadřovat.

Na důkaz, že to není paušální obvinění, říkáme-li, že se naši žáci neumějí vyjadřovat, uvádíme zde konkrétní příklady, vybrané z úloh žáků IV. ročníků dvou pražských průmyslových škol.

Žák V. píše v úloze Se Sovětským svazem na věčné časy, klasifikované známkou „dobře“: „Náš lid chce prokázat ale spoň malou část toho, co pro nás udělal Sovětský svaz“ a dále: „Budeme se snažiti, aby toto přátelství bylo co nejvíce spjata a prohloubeno.“ Žák M. v úloze na totéž thema (známka výborně): „Co znamená vzpomínat? Snad řečníka... nebo prapore, kapela a všechny rekvizity, které patřily ke všem těm fangličkovým a papírovým memoárům?“ „— náš lid se zamýšlí nad sovětským odkazem —“, „— říkáám chodili, ale to není správný termín pro mnoho párů zářících očí —“.

Jak vidět, žáci často neznají význam slov, neumějí jich užívat v kontextu, neujasňují si své myšlenky a zapisují je na papír v prvé podobě, jak jim blesknou hlavou. Píší často o věcech, které jim nejsou jasné, které nemají utříděny nebo konečně o kterých málo vědí. Pak píší, jen aby psali. Tu bychom ovšem museli citovat celé práce, aby bylo vidět jejich ledabylou stavbu a chatrnou náplň.

Je nesmírně důležité, aby žáci naprosto spolehlivě ovládali zpracovávané thema po stránce věcné, aby si shromáždili a utřídili materiál a rozvrhli postup práce. Budou-li mít jasno o věci, budou moci věnovat mnohem větší péči slohového zpracování, stavbě práce, výběru přílehlavých slov a obrátů atd. Dobrá práce vyžaduje také přiměřený čas, aby žák mohl vše v klidu promyslet. Zpracovat však obtížné thema za školní pětáctřicetiminutovou vyučovací „hodinu“ je dosti ilusorní.

Náš obvyklý vyučovací systém v tomto předmětu vlastně chtěj nechtěj vede žáky k povrchnosti. Osnovy pro svůj formalismus nemohou být učitelé vodítkem úspěšné práce, proto mnozí učitelé podle nich ani soustavně nepracují, vyčerpávající svůj program tím, že žákům ukládají předepsané písemné zkoušky na thema odpovídající druhům a útvaram uvedeným v osnově. Zkoušky jsou předepsány jen čtyři do roka; k dalším pracím přímo osnova nenutí, a tak zůstávají na mnoha školách tyto „zkoušky“ jedinými písemnými cvičeními ve slohu. Připočteme-li k tomu, že je na každou vyměřena jen jedna vyučovací hodina a že v ní má žák shromážit, utříditi a zpracovat materiál thematu, nelze se divit, že výsledky jsou takové, jaké jsou. Sovětské osnovy naproti tomu zdůrazňují, že práci musí být aspoň osm za rok (některé jsou domácí) a že je nutno zařadit, aby na školní práci měli žáci dvě hodiny.

Mluvnice.

Formulace themat mluvnice jsou sice vědecky správné, avšak trpí jiným nedostatkem: jsou příliš obecné. Platí to zejména o heslech učiva I. ročníku: „Slovesa podle věcného významu a podle úlohy ve větě; mluvnické významy sloves. Třídění sloves podle typů a časování.“ Vzhledem k tomu, že na všechna tato hesla i s heslem „Hlavní znaky tvarosloví slovenského“ je za celý rok věnováno jen 9 hodin, je jasné, že tato thema nelze probrat tak široce a důkladně, jak jsou podána v učebnici, kterou mají odborné školy společnou s gymnasií. (Cvičebnice jazyka českého pro I. třídu gymnasií a vyšší odborné školy. SPN, Praha 1952.) Není žádoucí výklady rovnoměrně zestručňovat podle času, který je k dispozici (jak se nyní na školách děje), protože to vede k povrchnosti. Praxe je totiž většinou taková, že učitelé s žáky učivo zopakují asi v rozsahu střední školy a dále se nedostanou. Je tedy zřejmé, že osnovy nevedou učitele ke kvalitnější práci. Bylo by tu třeba vyjít z osnov a učebnic střední školy, navázat na ně a podle nich udělat přesný výběr nejdůležitějšího prohlubujícího a rozšiřujícího učiva a určit, v jakém rozsahu se má zařadit. (Pokud jde o utvrzování a opa-

kování učiva, musí učitel vyjít ze skutečného stavu vědomostí žáků.) Platí to i o osnově pro letošní II. ročník, kde se totiž přechodně zařaduje učivo o slovesech, protože nebylo probráno v loňském I. ročníku. Zpřesnění bude třeba provést i v thematu o skloňování jmen v I. ročníku, neboť nynějším zněním — „Soustava českého tvarosloví. Skloňování jmen podstatných domácích i přejatých, přídavných, zájmen, číslovek“ — a časem 10 hodin za celý rok vede učitele k tomu, aby thema probrali jen v přehledu, zatím co je třeba učivo známé žákům ze střední školy prohlubovat, rozšiřovat a utvrzovat. Celkovým přehledem je možno teprve je ukončit.

Sovětské osnovy desítiletky vyhrazení mluvnici v nejvyšších třídách jednu hodinu týdně, t. j. 33 hodin ročně, což není o mnoho více než na našich odborných školách, které dávají v I. ročníku mluvnici 40 hodin, v II. ročníku 19 hodin. Úkol vyučování mluvnici stanoví sovětské osnovy takto:

1. Zopakování a zevšeobecnění nejdůležitějších vědomostí z mluvnice, které žáci získali v 5.—7. třídě.
2. Utvrzení a hlubší osvojení pravopisu a interpunkce.
3. Obohacení slovníku žáků a zvýšení jejich jazykové kultury.
4. Seznámení žáků s důležitými otázkami všeobecné jazykovědy.

Ve srovnání s naším je to úkol formulovaný střídavě. Při tom je známa vysoká úroveň absolventů sovětských desítiletěk, zatím co my jsme nuceni přiznat, že pokud jde o absolventy našich odborných škol, jsou výsledky slabé.

Vyjadřování žáků ve třídách je často nedbalé, jeví malou kulturu řeči. Záleží ovšem často na učitelích, trpí-li také vyjadřování či ne. Často týž žák u jednoho učitele se vyjadřuje přesně, u druhého nikoli. Neběží tedy o to, že žáci nemají ponětí o tom, jak se vyjadřovat, nýbrž spíše o to, jak jim prostředí školy pomáhá vytvářet návyk kulturní řeči. Když však sám učitel nedbá korektního vyjadřování a dokonce si z něho dělá žerty, stydí se pak žáci mluvit správně. Bude třeba, aby všichni učitelé pěstovali ve všech předmětech kulturu řeči.

I písemné práce žáků trpí četnými nedostatky. Rozbor písemných prací žáků I.—IV. roč. na některých pražských průmyslových školách ukázal, že mnoho chybují žáci prvých i druhých ročníků. Někteří chybují ještě i v psaní i—y po obojetných souhláskách (brzi, mýval hlad, nevinikal, vydět, rozbyl, bytí = bití), v psaní ú—ů (zúčastnil), zaměňují znělé a neznělé souhlásky (zkoužka, do důsletku, měl přijed), nerespektují zdvojení souhlásek v jednoduchých slovech (záchrané, hrdině, povini) a chybují v mnoha

dalších základních gramatických jevech, jež jsou namnoze učivem národní školy. Nejvíce se chybí v interpunkci, a to v interpunkci věty jednoduché i souvětí. Žáci odělují čárkou rozvité a někdy i nerozvité části věty (podmět, předmět, doplněk, příslovecné určení), zvláště když stojí na začátku věty (My ve škole, pomáháme — V pekaři z Hradeckého rukopisu, máme — Jednou, vrátil se pozdě domů — Dělnická třída mě vyslala, jako svého zástupce), zato neodělují souřadně spojené větné členy: (Meresjev zraněný s oběma nohama omrzlýma — byl mu přítelem rádcem). Často žáci vynechávají čárku při spojení členů nebo vět v poměru důsledkovém: ... a proto ... a tak ... a tedy ... V souvětí podřadném se chybí napařad a tolik, že nemůžeme všechny typy chyb vypočítávat. Zajímavé je, že žáci kladou někdy chybné čárky před spojky když, a, že, i když nejsou ve vedlejší větě na prvním místě, na př. — nešel ale, když viděl — když ... slyšel on, že tu nebyl. Tento fakt nasvědčuje tomu, že se interpunkci učí mechanicky: žáci se učí, před kterými spojkami se klade čárka, nevychází se z celků větných.

O pravopisu, po př. o mluvnici, pokud je to zřejmé z písemného projevu ve IV. ročnících průmyslových škol, je třeba konstatovat, že hustota chyb se ve srovnání s I. a II. ročníky celkem zmenšuje, ale že všechny typy chyb se objevují znova až na malé výjimky. V materiálu už nebyly chyby v y—i po obojetných souhláskách a nebyly psány předložky dohromady se slovem. Zato některé chyby se tu objevovaly v pestřejším výběru, snad díky bohatšímu vyjadřování. Objevily se na příklad chyby v kvantitě přípon zpřídavných přechodníků: Pracující, zpějící ..., které jsme v úlohách žáků I. a II. ročníků nenašli. Více bylo chyb v psaní a skloňování cizích slov: teorie, praxe, plenum, v ledním hokej. Zarážející byly chyby proti shodě podmětu a přísudku. Vyskytovaly se nejen v případech obtížnějších, kde se chyba dá vysvětlit neshodou rodu gramatického a skutečného (kádry měli — technické síly. Jedině oni), nýbrž i v případech nejbánálnějších: ženy se umístili — potraviny, kterých bylo málo a nestačili. Pokud jde o dělení slov a interpunkci, je zde pokrok od první třídy nejmenší, je-li vůbec jaký. Chyba je asi v tom, že se speciálně těmto dvěma věcem věnuje na školách malá pozornost, a pokud příslušné výklady v mluvnici jsou podkladem pro dělení slov a interpunkci, totiž tvoření slov a syntax, probírají se formalisticky bez vztahu k důsledkům plynoucím z nich pro pravopis. Na druhé straně naše pojetí odtrhuje pravopis od gramatické teorie, takže jej pěstujeme jako věc samu pro sebe, prakticisticky. To není jen chyba odborných

škol, nýbrž už všech předcházejících stupňů. Proto žáci na odborné školy přicházejí s takovými nedostatky, a proto je třeba tak rozsáhlé nápravy na III. stupni. Soudíme, že bude nutno vyučování mateřskému jazyku ze základu zrevizovat i na prvním a zejména na druhém stupni škol.

Pokud jde o pojetí vyučování na třetím školském stupni, je nejen možno, nýbrž i nutno mládež vést k hlubšímu chápání jazyka jako prostředku a projevu myšlení. Proto nestačí vycházet ze Stalinových statí jen v lekcích o vztahu mezi jazykem a společností a mezi jazykem a myšlením, jak se doporučuje v úvodních poznámkách k osnově, nýbrž je nutno marxismus uplatňovat ve všem učivu.

Literatura.

I vyučování literatuře na našich školách trpí četnými závažnými nedostatky. Především je zatíženo starým buržoasním pojetím předmětu pamětného. Přes pokyn poznámek, že „základem literární výchovy je četba, a to jednak čítanková, jednak souvislá četba domácí“, osnovy jsou koncipovány tak, že na rozsáhlejší četbu ve škole s hlubším rozborem vůbec nezbyvá čas. Je to zřejmé z toho, že na autora je průměrně počítáno asi s dvěma hodinami. Právě vyšlá čítanka pro I. ročník vyšších odborných škol ukazuje stejné zaměření. I když jsou vybrány pěkné ukázky, jsou vesměs tak kratičké, že na nich nelze provést hlubší rozbor. Jaký je to rozdíl ve srovnání s osnovami sovětské desítiletky! Sovětské osnovy obsahují jednak themata přehledná, jednak themata, kde se podrobně probírají jednotliví autoři a rozebírají se přesně předepsaná jejich díla. Čtou a rozebírají se důkladně, jak je vidět na př. jen z toho, že na studium Puškina je věnováno v VIII. třídě 36 hodin, na studium Lermontova a Gogola po 20 hodinách. V IX. třídě se Turgeněv probírá 16 hodin, Tolstoj 28 hodin, v X. třídě Gorkij 28 hodin, Majakovskij 14 hodin atd. Při tom osnova sama podrobně naznačuje pojetí osobnosti autora, periodisuje jeho život i dílo a uvádí jménovitě, která díla je třeba číst a podrobně vykládat. Také díla jsou pozorně vybrána podle typičnosti pro autora i dobu a s hlediska výchovného působení na žáky. Současně je určeno, co z literární teorie na kterém díle má být ukázáno, aby vyučování literární teorii bylo systematické. Kromě toho úvodní poznámky obsahují řadu pokynů o pojetí jednotlivých epoch, o způsobu výkladu, o využití literární kritiky, o studiu jazyka uměleckých děl atd.

Naproti tomu naše osnovy neobsahují údaje, kterými díly je třeba se zabývat a co je třeba na nich ukázat. Praxe je pak taková, že učitel pokládá za svou povinnost

vyjmenovat, pokud možno, všechno, a nezbyvá mu pak času, aby se něčím zabýval důkladně. Vina není v tom, že je na našich školách podstatně méně času, neboť ve vyšších třídách sovětské desítiletky je celkem literatury a jazyku věnováno 13,5 týdenních hodin za tři roky, na našich vyšších průmyslových školách 12 hodin za čtyři roky; protože gramatice je vyhrazeno tam i zde téměř stejně času, u nás dokonce o něco méně, je rozdíl nepatrný. Chyba je v tom, že se s daným časem špatně hospodaří, protože jsme se nedopracovali ještě správného pojetí vyučování literatury. Kromě toho osnovy nezaručují bezpečně ani správné ideologické pojetí učiva. Přes všechnu dobrou snahu jsou charakteristiky období i osobností povšechné, často jednostranné nebo neurčité, někde přímo nesprávné. V učivu I. ročníku na př. jsou velmi povšechné charakteristiky slovanského období naší kultury, období husitského a období temna, tedy nejdůležitějších období českých literárních dějin té doby.

Není dostatečně ukázána kontinuita jednotlivých období a málo je zdůrazněna lidová tvořivost, která je nositelkou této kontinuity. Bylo by proto třeba zdůraznit lidové prvky v období předhusitském (lidový ráz Kosmovy kroniky, satiry, hry, vliv lidových písní na umělou lyriku) a ukázat souvislost kritiky předhusitské společnosti v satirách i v díle kazatelů a laiků. Daleko výrazněji by bylo třeba charakterisovat dobu husitskou a ukázat, že naše husitství svým bojem proti feudalismu, bojem proti církevnímu universalismu a zdůrazněním národnostní myšlenky projevuje rysy, které charakterisují hnutí evropských národů v 14.—16. století, nazývané obecně humanismem a renesancí. Při tomto pojetí by vyplynulo samo sebou, že t. zv. čeští humanisté a čeští bratři jsou pokračovateli pokrokových tradic českého husitství. V učivu II. ročníku by bylo především třeba rozlišit temata přehledná od autorů podrobně probíraných. Na základě hlubší četby by měli být probíráni Kollár, Erben, Tyl, Němcová a Neruda.

Teprve po zásadním odlišení temat přehledných a podrobných by měla být jednotlivá hesla znovu zpracována, a to mnohem hlouběji a podrobněji. Kollár je na př. v nynější osnově představen jen jako hlasatel slovanské vzájemnosti, nikoli i jako bojovník za svobodu. Právě tak nesprávný je pohled na Máchu, protože se neukazuje na jeho příslušnost k skupině pozdějších revolucionářů roku 1848, na jeho plány a na počátky realismu v jeho próze.

Jednostranné jsou charakteristiky literárního období a zařazených autorů v odstavci nadepsaném „Stabilisace buržoasních posic v obrozeném národě“, a pokud jde o Jana

Nerudu, přímo nesprávné. Nelze přijmout zařazení Nerudovo formulované takto: „Realistické tendence kruhu Májového jako projev progresivních a kritisujících sil v českém měšťanstvu, upevňujícím hospodářské posice: Neruda, Hálek.“ U Nerudy je třeba vyjít z Fučíkova odkazu a jak on říká, ukázat Nerudu proletáře: „Přilepili mu na šosy malostranskou idylu a nevidí, že pro tu ‚idylickou‘ starousedlou Malou Stranu ‚byl darebákem‘, že se narodil na hranicích Smíchova, v prostředí osídleném dělníky a že na malostranský hřbitov pro své hřbitovní kvítí musil chodit kolem Ringhofferovy. Bez toho nepochopíš Nerudu od Hřbitovního kvítí až po feuilleton 1. Máj 1890.“ (J. Fučík, Reportáž psaná na oprátce, str. 8/9, Svoboda, 7. vyd.)

Jako formulace jednotlivých temat a hesel literární výchovy neplně charakterisují jednotlivé jevy a epochy, a místy učitele přímo zavádějí, tak také úvodní poznámky zůstávají učitelům mnoho dlužny. Úkoly literární výchovy byly stanoveny příliš odtážitě, žák se jimi staví do role pouhého pozorovatele a posuzovatele. Zapomnělo se na uplatnění přímého vlivu literatury při formování charakteru žáků, při výchově k vlastenectví, k obětavé věrnosti k lidové demokratickému zřízení, k socialistickému poměru k práci a společenskému vlastnictví atd. Toho všeho se v poznámkách dotýká jediná věta na začátku, říkájící, že „Svémi hodnotami obsahovými přispívá literatura mravní a ideové výchově žáků“, a další na konci, konstatující, že „literární výchova směřuje k výchově uvědomělého socialistického čtenáře, pro něhož se četba literárních děl stává skutečnou pomocnicí v jeho vlasteneckém úsilí o budování nové socialistické společnosti“. O tom, jak si mají učitelé počínat, aby takové působení literatury na mládež zajistili, poznámky neříkají ani slova.

Poznámky vůbec staví jen požadavky, nedávají však metodický návod, jak si počínat, aby ten nebo onen požadavek mohl být splněn. Požaduje se na př., aby rozbor literárních děl vycházel vždy z povahy doby a díla, chybí však návod, co, kdy a jak rozbírat, co na rozbíraném díle ukázat, protože nelze přece ukazovat vše na všem; i zde je třeba určitého systému. Záslužné by bylo, kdyby poznámky obsahovaly odkazy, kde učitel najde poučení, jak jednotlivé zjevy a díla vykládat; odkazy na Nejedlého, Štolla, Fučíka, Václavka, Nečáskova atd.

V osnovách není také řečeno, jak organisovat četbu, která má být podkladem rozborů, zda se k tomu má užívat jen ukázkové čtených ve škole nebo i domácí četby. Chybí také pokyny, jak si všimnout jazyka literárních děl, mají-li být čtené texty pod-

kladem písemných nebo ústních cvičení atd. I zde by bylo třeba učit se ze zkušeností Sovětského svazu, které jsou bohaté a úspěšné. Sovětští učitelé se mohou opírat nejen o velmi podrobné a návodné osnovy, nýbrž i o své časopisy, které se podrobně zabývají problematikou vyučování jednotlivým předmětům, mají i speciální metodiky atd. Všimněme si jen, jak na př. učitelům ruského jazyka pomáhá časopis Russkij jazyk v škole, změříme, kolik jsme dlužni vyučování naší literaturě jen podle Metodiky vyučování literaturě V. V. Golubkova, která nedávno vyšla v českém překladu!

Závěr.

Shrneme-li závěry, k nimž jsme došli na základě rozboru otázek, jaká je úloha obecně vzdělávacích předmětů na odborných školách, můžeme říci:

1. Základním nedostatkem vyučování obecně vzdělávacím předmětům na odborných školách je především *nizká ideová úroveň*, ať už se projevuje přímo v jeho obsahu věcnými nesprávnostmi, jak jsme to viděli v jazyce českém nejzřetelněji na heslech z literatury, ale také v mluvnici a ve slohu, nebo *ve výběru a skloubení učiva* (literatura v I. ročníku, kde jsou hesla kladena prostě za sebou, nikoli v dialektickém sepětí), či v tom, že *neuskutečňuje poznání v leninském smyslu*, čili že nespojuje teorii s praxí (mluvnice a pravopis, mluvnice a sloh). Tyto nedostatky nejsou ovšem vlastní jen jazyku českému, jak jsme měli příležitost ukázat již dříve. Všechny projevy prakticismu, uvedené na předešlých stránkách, jsou zároveň prohřeškem na vědeckosti vyučování a často jsou příčinou porušení i *jeho systematickosti*. Na škole III. stupně je totiž už nutno požadovat, aby se didaktický systém učiva jednotlivých předmětů přibližoval systému příslušné vědy; je-li tedy porušena vědeckost, je i vyučování nesystematické. Viděli jsme to na př. v případě matematiky, fyziky a mechaniky. Při podrobném rozboru jednotlivých předmětů bychom jistě našli ještě další doklady.

2. Z rozboru projevů žáků, zejména z vyšších ročníků, vyplývá dále, že zanedbávali se vědeckost vyučování a jeho systematickosti, trpí tím nejen jakost vědomostí, dovedností a návyků, které si žáci odnášejí do života, nýbrž i *rozvoj jejich rozumových sil*. Žáci se sice učí určitým poznatkům a dovednostem, ale nevědí proč, neznají jejich zdůvodnění a souvislosti, nejsou nuceni usuzovat, rozhodovat, tvořivě svých vědomostí a dovedností užívat. Proto jsou také celkové výsledky vyučování tak málo uspokojivé, jak jsme viděli na př. při zkouškách dospělosti a jak se to projevuje i v praxi. Škoda je tím větší, že tu jsou nejen nedostatky

v konkrétních vědomostech, nýbrž že zanedbáním rozumového rozvoje se žákům omezuje přístup k hlubšímu vzdělání i pro pozdější dobu.

3. Nevědeckost a nesystematickosti vyučování způsobuje, že škola v dostatečné míře neplní jeden z hlavních svých úkolů, t. j. *vytváření vědeckého světového názoru žáků a formování jejich charakteru*.

4. Viděli jsme, jak v buržoasní odborné škole obecně vzdělávací předměty byly něčím vedlejší, měly žákům dávat jen vnější náter všeobecného vzdělání, aby měli o čem promluvit s profesionály jiných oborů, aby se mohli uplatnit ve „společnosti“ a tím se po případě lépe prosazovat v konkurenčním boji.

Naproti tomu odborné předměty byly pokládány za hlavní a tím se mezi nimi a předměty obecně vzdělávacími uměle vytvářel rozdíl. Pojetí odborných předmětů bylo prakticistické. „Odbornost“ spočívala v znalosti určitého souhrnu praktik bez vědomostí o tom, o jaké vědecké poznatky se opírají. Zbytky takových představ často ještě trvají, třebaš neuvědoměle, v myslích učitelů.

Z konfrontace těchto přežitků s požadavky socialistické pedagogiky vyplývá pro nás naléhavý úkol s přežitky uvědoměle bojovat. *Nejsou izolované obecně vzdělávací předměty a odborné předměty, nýbrž všechny tyto předměty dohromady tvoří jedinou soustavu*. Na všechny také klademe stejné požadavky vědeckosti a systematickosti, od všech chceme, aby působily výchovně. Na druhé straně si musíme být vědomi dalšího charakteristického znaku socialistické výchovy na rozdíl od kapitalistické, že výchovou ve škole se nekončí pro člověka učení, nýbrž že se může a musí stále vzdělat dále a zvyšovat svou kvalifikaci. Odtud celý systém školení dospělých, tak bohatě rozvinutý v SSSR. Proto už od školy nechceme „úplně“ a „uzavřené“ vzdělání, nýbrž chceme, aby škola položila solidní základy, na nichž možno budovat dále.

Proto, pokud jde na odborných školách o *obdobné předměty*, je především třeba klást jejich solidní vědecké základy a nepřecházet předčasně k hromadění speciálních poznatků. Odbornost průmyslové školy se nesmí projevit vůči škole obecně vzdělávací zásadně jiným pojetím vyučování, nýbrž spíše výběrem předmětů a učiva.

Vedle matematiky a předmětů přírodovědných se o obecně vzdělávacích předmětů učí na odborných školách předmětům z oboru společenských věd. I ony musí přispívat k splnění úkolu školy, jak jej klade socialistická pedagogika. I z nich je nutno učinit výběr, podobně jako z předmětů přírodovědných. Kriteria pro jejich výběr nebude tak odborné zaměření školy, jako *úkol vy-*

zbrojit dorost znalostí „marxisticko-leninské vědy o společnosti, o vývojových zákonech společnosti, o vývojových zákonech proletářské revoluce, o vývojových zákonech socialistické výstavby, o vítězství komunismu“, jak praví Stalin. Protože znalost marxismu-leninismu potřebuje každý pracovník, ať stojí na kterémkoli úseku, výběr předmětů z oboru společenských věd bude téměř pro všechny odborné školy stejný. Důležité však je, abychom si uvědomili, že je lépe zařadit raději méně předmětů a učit jim dobře, než předkládat žákům ve shonu celou mosaiku předmětů.

*

Máme-li odstranit všechny nedostatky, které jsou ještě na odborných školách, je třeba, abychom se ještě více než dosud učili od Sovětského svazu. Směrnice XIX. sjezdu KSSS o zavedení všeobecného středoškolského vzdělání ukazují, jakou cestou Sovětský svaz uskutečňuje ideál všestranně rozvitého člověka. My dnes ještě nejsme v situaci, abychom veškeré mládeži mohli dávat široké obecné vzdělání v tom rozsahu, jak to činí Sovětský svaz, a teprve na něm budovat vzdělání odborné. Pro nás to bude další etapa. Můžeme a musíme si však z postupu Sovětského svazu vzít příklad v tom, co uskutečnit za našich poměrů lze. To znamená vyučování na odborných školách postavit skutečně na rozvíjení základů věd a nepřecházet k předčasné odbornosti, dále dát obecnému vzdělání to místo, které mu patří a vidět před sebou jednotný cíl celé školy, t. j. přibližovat se ideálu socialistické pedagogiky, vychovat všestranně rozvitého člověka. Budeme-li usilovat o tento cíl, nebude odbornost absolventů našich odborných škol brzdou jejich rozvoje, jak tomu bylo za kapitalismu, nýbrž naopak; solidní, hlubší proniknutí do jednoho oboru zvýší celkovou úroveň jejich vzdělanosti.

Při plnění těchto dílčích a časových úkolů musíme však mít i my stále před očima

jako svou perspektivu úplné všeobecné polytechnické vzdělání, k jehož uskutečňování nyní přistupuje Sovětský svaz. Teprve tehdy, až je i my budeme moci uskutečnit, dobudujeme totiž naši jednotnou školskou soustavu.

Máme-li však splnit nynější i příští, perspektivní úkoly, je třeba, abychom už nyní usilovali o zlepšení obsahu a organizace školní práce a zajišťovali soustavný růst učitelských kádřů. Zejména důležitá bude nyní péče o učitelstvo, neboť uskutečňování socialistické náplně naší školy je v jeho rukou. Učitel má vedoucí úlohu při vyučování, on interpretuje obsah osnov, on volí učební metody.

Naši učitelé mají velkou většinou živý zájem na tom, aby dobře učili, mají mnoho dobré vůle a věnují škole mnoho úsilí. Mnozí také dosahují ve své práci úspěchů. Bylo by chyba, kdyby jejich zájem a úsilí nebylo podchyceno a využito pro další rozvoj naší školy. Je třeba si uvědomit, že rostoucí úkoly naší socialistické výstavby kladou stále větší požadavky na kvalifikaci pracovníků. To, co se v tom ohledu pro naše učitele dělalo dosud, už nestačí; nyní je třeba opravdu *systematicky plánovat a řídit zvyšování jejich odborné i pedagogické úrovně*. Důležité při tom bude *zajišťovat i hmotně úspěch různých zařízení, která budou takto uskutečněna*. Bude na př. nutné zajistit učitelům ke školení a studiu dostatek klidu a času bez narušování chodu školní práce, na př. používáním formy večerního a dálkového studia, ale také řešením otázky doplnění učitelských kádřů, která je na odborných školách zvláště naléhavá.

Stojíme tedy před úkolem velkým a složitým, který nelze řešit najednou, jednorázově. Důležité však je, abychom při tom postupovali systematicky a podle plánu. Příklad a pomoc Sovětského svazu nám bude i zde oporou, jako jí je na všech úsecích naší cesty k socialismu.

DĚJINY VÝCHOVY A PEDAGOGIKY

Z bojů o první dívčí gymnasium.

Ing. Dr. L. MUŽÍKOVÁ, členka katedry základů marxismu-leninismu Karlovy university, Praha.

I. KOŘENY, Z NICHŽ VYRŮSTALY SNAHY O ŽENSKÉ GYMNASIÁLNÍ VZDĚLÁNÍ.

1. Postavení žen koncem 19. století v našich zemích.

V hospodářském vývoji 19. století v našich zemích můžeme jasně pozorovat zákonitost, s níž probíhá vývoj od jednodušších forem výroby řemeslné a manufakturní

k výrobě průmyslové. V polovině století reprezentuje naši společnost zámožné měšťanstvo a formuje se proletariát; tyto dvě antagonistické třídy vyvíjejí se v souvislosti s vývojem výrobních forem tak, že se z měšťanstva vytváří novodobá buržoasie a že se dělnická třída v rostoucích továrnách, ve vztahu k výrobním prostředkům a ve společné práci stále více uvědomuje a roste v sílu.