

Mojžíšek, Lubomír

## Formalismus v pracovních dovednostech mládeže

*Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1969, vol. 18, iss. 14, pp. 89-112*

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112535>

Access Date: 29. 11. 2024

Version: 20220831

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

LUBOMÍR MOJŽÍSEK

## FORMALISMUS V PRACOVNÍCH DOVEDNOSTECH MLÁDEŽE

Jedním z nejdůležitějších úkolů školy je připravit mládež k práci. Nejde o úkol zvláště snadný. Pracovní činnost je totiž složitý proces, v němž intelektuální i motorické komponenty, především vědomosti a dovednosti, působí společně a vytvářejí cílevědomý, smysluplný komplex s výraznou strukturou. Práce je svérázná svým průběhem i složkami a liší se od učení i od hry, ač učení se může stát prací a práce hrou. Vypěstovat schopnost praktické aplikace pracovních vědomostí a dovedností je jedním z dílčích, ale tím významnějších úkolů pracovní přípravy mládeže. Zejména výrazný při praktické aplikaci je podíl pracovních dovedností.

Máme na mysli nezúžený profil těchto dovedností: nejde jen o dovednosti motorické, manuální, jak je tento profil někdy mylně chápán, ale jde i o pracovní dovednosti intelektuální povahy z oblasti tzv. duševní práce, k nimž lze počítat dovednost promýšlet a plánovat práci, organizovat ji, řídit ji, kontrolovat ji a pochopitelně ji i realizovat. Poměr intelektuálních a motoricko-výkonových komponent složitého procesu práce je dán charakterem této práce.

Pracovní dovednosti, a především problém jejich praktického používání nás zaujaly a jsou předmětem naší studie. To proto, že škole vždy bylo a také dnes bývá vytýkáno, že „učí pro školu“ a nikoliv pro život a praxi. Často se stává, že žáci ve škole zvládnou požadované pracovní dovednosti, avšak nedokážou jich samostatně použít v praxi. Jejich pracovní dovednosti a s nimi související vědomosti jako by byly odtrženy od možnosti praktického použití: hovoříme pak o nich v tom smyslu, že jsou formální.

Již v úvodu musíme poznamenat, že se nemůžeme pro značnou šíři problému zabývat otázkou formalismu v pracovních dovednostech vůbec, tj. ve všech, které pedagogická věda zná. Omezíme se jen na ty dovednosti, jejichž problematiku výuky jsme mnoho roků studovali, tj. na pracovní dovednosti technické, výkonové, kontrolní, počítaje v to dovednosti laboratorní spojené s měřením, dovednosti organizační spojené s přípravou pomůcek, jejich úklidem apod. Ty jsou v běžné výuce pracovními technikám nejvíce zdůrazněny a charakteristická je právě jejich obecná použitelnost. Nelze je ovšem izolovat od jejich přirozeného a podmiňujícího vztahu k pracovním dovednostem racionální a organizační povahy a také ovšem k pracovním teoretickým vědomostem. Také tyto mohou být tak řečeno formální. Problém formalismu ve vědomostech je ovšem problém jiný a my se ho dotkneme pouze do té míry, pokud bude mít vztah k projevům formalismu v pracovních dovednostech.

Jsmo přesvědčeni, že problém formalismu v pracovních dovednostech nelze chápat jen z úzkého hlediska pracovní přípravy. Principiálně jde také o formalismus

v tělovýchově a sportu, v hudební a výtvarné výchově, v jazykové výuce a všude tam, kde se setkáváme s dovednostmi. Musíme bohužel konstatovat, že problému formalismu v dovednostech nebylo doposud v literatuře věnováno tolik pozornosti jako klasickému tématu — formalismu ve vědomostech žáků, ač oba problémy spolu v mnoha úsecích projevů i genese vzájemně souvisí. Ukazuje se však, že problém formalismu v dovednostech je svou povahou širší, že vyžaduje rozsáhlejší studium dílčích problémů a dotýká se téměř celé osobnosti žáka. Zdá se nám proto, že řešit problém formalismu v dovednostech je také obtížnější, než řešit problém formalismu ve vědomostech. To snad vedlo i k faktu, že jeho řešení nebylo doposud věnováno mnoho pozornosti. Nezajem lze snad vysvětlit i tím, že výuka dovednostem byla často neprávem pokládána v didaktice za „nižší“, méně cennou část výuky, ač moderní didaktika naznačuje, že vědomosti bez dovedností jsou pouze statickým materiálem vědomí, a osobnost vybavená převážně jen vědomostním fondem bývá osobností společensky málo užitečnou, nepraktickou, zaostávající a rychle stárnoucí co do obsahu vědomí. Hovoříme-li dnes v didaktice opět a formativní hodnotě učení, musíme se chtít nechtě zaměřit opět na výuku intelektuálním, studijním, organizačním, pracovním a vůbec činnostním a jiným dovednostem; problém formalismu v dovednostech se tedy stává nanejvýše aktuální.

\*

Pokusíme se popsat a charakterizovat projevy formalismu v pracovních dovednostech. Vycházíme z faktu, že pod pojmem „formalismus“ bývá v pedagogice a především v didaktice obecně chápán takový stav vědomostí nebo způsobů chování a jednání, stav výuky nebo také stav dovedností, který se projevuje nevyvážeností složek, odtaziťostí obsahu od projevu, slova od obsahu, formy projevu od jeho smyslu, vyučovací metody od obsahu vyučování a konečně dovednosti od jejího aplikačního poslání. Nejčastěji jde tedy o porušení harmonie obsahových, projevo- vých, organizačních, aplikačních a úkolových prvků, které mají tvořit přirozenou jednotu. Jestli tedy formalismus ve vědomostech je chápán jako roztržka mezi slovem a obsahem, mezi formou projevu vědomosti a jejího obsahu (Skatkin), je snad nejvýraznějším charakteristickým znakem formalismu v dovednostech skutečnost, že žák technologicky správně ovládá jistou techniku, operaci nebo úkon, má vypěstovány nezbytné pracovní dovednosti, není však schopen a nedokáže těchto dovedností použít samostatně v praxi.

Vzniká zde roztržka mezi existující potenciální výkonovou pracovní možností a mezi skutečnou aplikací dovednosti v praxi. Jde tedy o neschopnost samostatně použít již dříve poznaných a dobře ovládnutých technik, operací nebo úkonů.

S projevy formalismu v pracovních dovednostech se setkáváme tam, kde jich má žák použít v podmínkách jemu neznámých, nových nebo takových, v nichž pracovní dovednost je zapojena do širšího rámce činnosti, s nímž se žák doposud nesesetkal.

Takovéto situace se objevují ve školním vyučování při práci v laboratořích, dále při práci v terénu, na pozemcích, ve školních dílnách. Zde ovšem učitel snadno zásáhne, naznačí správné způsoby práce, ukáže, jak pracovat, a formalismus se nemusí projevit tak výrazně jako v jiných pracovních podmínkách.

S projevy formalismu v dovednostech se mnohem častěji setkáváme při práci žáků mimo školu, doma, v zájmových kroužcích technického a pracovního rázu, při mimoškolní společensky užitečné práci apod., kde učitel nemůže zasáhnout.

Pro každou z těchto pracovních situací je charakteristické, že žák úspěšně

ovládá pracovní techniky (je dovedný) v podmínkách školní výuky, avšak dovedností úspěšně používaných ve škole nedokáže samostatně realizovat mimo školní prostředí. Situace, v níž se formalismus projevuje, bývá pro žáka nová, částečně nebo velmi nepodobná té situaci, v níž se pracovní dovednost dříve úspěšně uplatnila. Novost a nezvyklost spočívá v rozdílných podmínkách práce, může být i v samé podstatě pracovních operací, které je nutno přizpůsobovat.

Konečně nejčastěji se pracovní výkon či námět liší svou celkovou koncepcí, konstrukcí, funkcí, složitostí, systémem a způsobem použití pracovních postupů od námětů, které žák poznal ve škole, kde se naučil provádět pracovní techniku.

Pro situace, kde se vyskytuje formalismus v dovednostech, je dále charakteristické, že žák je nucen použít již dříve poznaných pracovních technik samostatně, tj. bez pomoci a rady učitele, instruktora, vychovatele nebo rodičů, bez pomoci zkušených kamarádů. Žádá se od něho, aby samostatně určil pracovní postupy, aby samostatně rozhodl o výběru vhodných pracovních technik a samostatně promyslel pracovní situaci a realizoval ji. Často musí naučenou dovednost tvořivě přizpůsobit změněným podmínkám, novým požadavkům.

Jak se konkrétně projevuje formalismus v pracovních dovednostech žáků? Které jsou jeho symptomy? Charakter projevů formalismu je vždy dán povahou pracovní dovednosti, charakterem práce, kterou má žák vykonat. Jiné jsou projevy formalismu v učení, jiné v myšlení, v technických dovednostech, v laboratořích, při pěstitelských pracích.

Projevy formalismu jsou tedy pestré a mnohotvárné. Můžeme je obecně charakterizovat jako projevy malé ochoty pracovat, projevy nedostatečné pracovní aktivity, nedostatečného porozumění a pochopení pracovní situace, projevy strachu, obavy pracovat apod.

Jindy je žák bezradný, neklidný, nejistý, má-li se samostatně rozhodnout, jak pracovat, kterých pracovních technik či operací použít. Neochota pracovat může pramenit z obavy před pracovním nezdarem, před poškozením materiálu, nástrojů nebo finálního výrobku.

Dalším symptomem je řešení pracovní situace bez dostatečného myšlenkového přístupu, mechanicky a bez uvážení, zda je ta či ona pracovní technika v dané situaci vhodná. Žák v takové situaci pracuje často návykově, nevhodně přenáší pracovní zkušenosti z dřívější doby do nových pracovních podmínek.

Obvykle pracuje zbrkle, což bývá podmíněno nedostatečnou orientací v pracovní situaci, neuváženým výběrem a modifikací pracovních operací.

Někdy takový žák pracuje nesamostatně, usiluje při výběru pracovních operací a technik o pomoc učitele, spolužáků nebo rodičů, bez větší úvahy napodobuje jiné. Ačkoliv ovládá žádané pracovní techniky, nedokáže jich použít samostatně a s jistotou.

Výrazným symptomem bývá technologická nekázeň. Žák používá neadekvátních pracovních technik, opírá se přitom o své dřívější zkušenosti, kdy řešil podobné úkoly. Přitom ovšem správné pracovní techniky ovládá.

Nikoliv vzácným jevem bývá, že žák práci nedokončí. Ztroskotává před pracovními překážkami, neboť se nedovede přizpůsobit změněným podmínkám. Tyto projevy jistě nemusejí být pokládány pouze za projevy formalismu. Jestliže žák nedokončí práci, nepoužije adekvátních technik, může být příčina naprosto jiná: prostě potřebné techniky nezná, a proto jich nepoužívá. Dovednosti jsou formální jen tehdy, když je žák ovládá, ale z různých příčin jich nepoužívá.

Nemůžeme zde pro krátkost příspěvku sledovat problém formalismu v pracovních dovednostech z historického hlediska; přesto snadno poznáme, že tomuto problému zvláště nebylo věnováno mnoho pozornosti. Nebyl také postižen jako problém samostatný.

Moderní škola bojovala myšlenkami Komenského, Pestalozziho, Ušinského a jiných proti formalismu ve vědomostech, kdežto problém formalismu v dovednostech se nestal tzv. klasickým didaktickým problémem.

Myšlenka boje proti formalismu v pracovních dovednostech, aniž byla chápána jako samostatný problém, je v historii i současnosti úzce spjata s teorií výchovných tendencí usilujících o spojení školy se životem a s teorií výchovy k samostatnosti v práci. To můžeme doložit naznačenou analýzou symptomů formalismu v pracovních dovednostech. Všechny tyto teorie vždy důrazně odsuzovaly vědomosti i dovednosti „skleníkové“ povahy, dovednosti čistě „školského charakteru“ v praxi nepoužitelné a k praktickému životu nepotřebné.

Analyzujeme-li tendence spojení školy se životem, vidíme, že mnoho, ba většina pedagogických myslitelů navrhovala pouze organizační a obsahová opatření, jak naučit žáky prakticky pracovat. Tabulačně nastiňovali, které pracovní dovednosti by si měli žáci osvojit, avšak již méně studovali, zda jimi navržená opatření opravdu vedou k cíli.

S úsilím vybavit mládež pracovními dovednostmi použitelnými v životě se setkáváme v historii výchovy mnohokrát. Povšimneme si pouze některých zajímavých faktů týkajících se problematiky formalismu. Z tohoto hlediska je pozoruhodné, že v nejstarších dobách, u primitivních národů, kdy pracovní výchova dětí byla v rukou rodičů, problém formalismu v dovednostech jakoby neexistoval.

Jestliže se zamyslíme nad tehdejšími a dnešním systémem výuky pracovními dovednostem, snadno poznáme, že byl značný rozdíl mezi výukou pracovními dovednostem tehdy, v domácí výrobě, a dnešní výukou ve školním prostředí: pracovní dovednosti nebyly tehdy nacvičovány na „studijních“ úkolech, ale v neupravené praxi a v takových podmínkách, kde tyto pracovní dovednosti mají své existenční oprávnění a především uplatnění. Technologie byla nenáročná, nepodložená exaktními znalostmi přírodních věd, z čehož nezbytně vyplýval i jistý mechanický, hrubě řemeslný nácvik pracovních technik (viz též Alt<sup>1</sup>). Doklady pro toto tvrzení nacházíme i v dnešní době, sledujeme-li způsob předávání primitivních řemeslných znalostí a dovedností u zaostalých národů (Austrálie).

Zdá se, že teprve vznikem školských systémů, které si kladly za úkol naučit žáky pracovními dovednostem, vznikla možnost roztržky mezi výukou ve škole na jedné straně a aplikací v praktickém životě na straně druhé.

Příčiny této roztržky můžeme hypoteticky hledat v tom, že výuka ve škole byla a také i dnes často je obsahově a metodicky zaměřena na pracovní dovednosti „školního typu“, které jsou často pouze zdánlivě podobné pracovními dovednostem aplikačního typu. Školský charakter dovedností pak znemožňuje žákům přelomenout propast mezi pracovními dovednostmi poznanou ve škole a dovednostmi, kterou vyžaduje praxe.

Nebezpečí formalismu v dovednostech si uvědomovali četní autoři, kteří pod vzrůstajícím tlakem rozvoje výrobních sil usilovali o užší spojení výuky a výchovy s praxí. Hledali obsahové, organizační i metodické možnosti spojení školy se životem, s praxí, přičemž se většinou omezovali na to, že navrhovali obsah.

<sup>1</sup> Robert Alt, *Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva*, SNP, Praha 1959, str. 83–92.

Toto lze říci o Tomáši Morovi<sup>2</sup> a jiných, kteří chtěli vychovat z mladých lidí prakticky platné členy společnosti.

Zajímavé názory k teorii formalismu v pracovních dovednostech přináší, byť i okrajově, Komenský.<sup>3</sup> V šestnácté kapitole „Didaktiky velké“ pronáší mínění, že vedle rozumového poznání a rozvíjení paměti je nutno se domáhat i výcviku řeči a ruky, že je třeba také prakticky pracovat.

Ve „Škole vševedné“<sup>4</sup> zdůrazňuje význam aplikace a význam praxe. Říká, že k tomu, „... co žáci mají znát, třeba připojit to, co mají konat, a v tom nechť jsou naši žáci cvičeni, tj. ke znalosti věcí budiž přidána schopnost práce“.

Nejde o pouhou informaci o práci. Komenský přesně rozlišuje, o čem má být žák pouze informován a kde má informace přejít k praktické dovednosti. Vyslovuje myšlenku, která má trvalou hodnotu, že „... co máme konat, tomu se každý musí učit konáním...“<sup>5</sup> a že škola má zásadně vychovávat pro život.<sup>6</sup>

Aby se tato „úplná“ schopnost provádět praktické úkoly v životě vypěstovala (tj. aby žák získal mimo jiné i neformální pracovní a další dovednosti), je nezbytné, „... aby se totiž nezavedlo toliko cvičení ve vědách a dovednostech, nýbrž i ve všech věcech cvičení jejich rozumného užití. Aby totiž byla potlačena ta výtka, že se lidem školským předhazuje školometství (tj. nepraktičnost, Schulfuscherei)“.<sup>7</sup> Nestačí tedy pouze procvičovat dovednosti izolovaně od života, pouze ve školních podmínkách, je nutno zvláště procvičovat způsoby jejich praktického použití. Komenský zde tedy v náznacích hovoří o významu jakési nadstavby: cvičení rozumného užití.

Myšlenka o nadstavbových cvičeních „rozumného užití“ je z nejcennějších, kterou Komenský přináší k teorii formalismu v dovednostech. Hovoří tak o dalším článku výcviku, který bohužel i v současnosti na našich školách většinou postrádáme. Ani teoreticky, ani prakticky není charakter tohoto nadstavbového článku při výuce dovednostem domyšlen.

Velikost Komenského poznáváme, když srovnáváme jeho myšlenky s obecnými a jen programovými myšlenkami jiných pedagogů, kupř. Loeka nebo Rousseaua, který rovněž odmítá „školské“ a „skleníkové“ prostředí výchovy žáků, podobně jako Pestalozzi.

Požadavek překonat odloučenost pracovní přípravy a vůbec výchovy od života byl zdůrazňován ještě intenzivněji v údobí minulého století, když se rychle rozvíjel průmysl. Tlak výroby požaduje dělníka, který především prakticky ovládá pracovní dovednosti. Dovednosti formální zde nemají opodstatnění. Tento tlak však často současně vedl k zeslabení požadavků na výuku teoretických znalostí žáků, a to nejen v kapitalistické, ale v nedávné minulosti i v socialistické škole.

V odlišném ovšem pojetí je toto úsilí spjata s Layovou teorií „činné školy“, s teoriemi Parkerovy a Deweyovy „pracovní školy“, s teorií „industriální školy“, o níž hovoří Kerschensteiner, a konečně i s teoriemi známými z doby socializace výchovy, kdy se hovořilo o „produkční škole“ ústy Blonského. V socialistické škole je toto úsilí spojeno s realizací polytechnizace, tak jak je známe z teoretických prací Lenina, Marxe, Krupské, Šapovalenka, Skatkina a jiných. Téměř vši-

<sup>2</sup> Tomáš More, *Utopie*, SNPL, Praha 1950, str. 49, 62–63, 79.

<sup>3</sup> Jan Ámos Komenský, *Didaktické spisy*, SPN, Praha 1951, str. 91.

<sup>4</sup> Jan Ámos Komenský, *Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských* (Vybrané spisy, svazek II), SPN, Praha 1960, str. 28 a 430.

<sup>5</sup> Viz poznámka č. 3, str. 193.

<sup>6</sup> Viz poznámka č. 4, str. 28.

<sup>7</sup> Viz poznámka č. 4, str. 430.

chní tito teoretikové požadovali pracovní dovednosti použitelné v široké pracovní, popřípadě výrobní praxi.

Vyřešit však otázku zživotnění školy není snadný úkol. Na jedné straně Lay<sup>8</sup> a řada jiných pedagogů aktivizuje žáka k práci především ve školním prostředí, na druhé straně vedou pokusy Deweyho k definitivnímu odstranění přehrady mezi školou a životem, škola má být přeměněna v život sám. Žák nemá cítit přechod, když opouští školu a jde do skutečného života. První forma, kterou navrhuje Lay, si ponechává formy „školního“ prostředí a z hlediska našeho problému může zde vzniknout nebezpečí odtrženosti pracovních dovedností „školského typu“ od dovedností aplikovaných v praxi.

Proti formálním pracovním dovednostem vystupuje rovněž Kerschensteiner.<sup>9</sup> Pragmatik John Dewey<sup>10</sup> a jeho předchůdce Francis Parker mají přímo ve štítu své pedagogické teorie heslo boje proti formalismu ve výuce. Domnívají se, že žák, aby tomuto formalismu nepodleh, musí být samostatný, musí být připraven školou tak, aby mohl prakticky fungovat, a to bez obtíží i ve složitém životním prostředí. Tomu nejlépe poslouží škola, která pro život nepřipravuje, ale která je přímo životem. Odmítá existující výchovu jako věc „povídání“ a „poslouchání“ a chce děj činorodý, tvůrčí. Školní prostředí má být opatřeno zařízeními a pomůckami, potřebnými ke skutečné práci, ne tedy ke „školní“ práci.

Zdá se, že některé z myšlenek, které Dewey uvádí, jsou aspoň v náznačích klíčem k odstranění mezery mezi „školským modelem pracovních dovedností“ a „skutečným modelem pracovních dovedností“.

Bohužel Deweyova koncepce o „zživotnění školy“ je příliš radikální a tím, že doslova likviduje školní činnost klasického typu a zeslabuje teoretické vzdělání a nahrazuje je pracovní činností, je zatížena chybou jednostrannosti, což konečně potvrdily sovětské a americké zkušenosti. Reálnější se nám jeví návrh Komenského o postupném prolínání „života do školy“, jeho návrh „cvičení v užití“, který je blízko životní praxi.

Na druhé straně nelze podcenit formativní význam vyučování organizovaného podle Deweyovy koncepce; žák se učí prakticky a v praxi myslet a také jednat. Zvládnout dovednosti intelektuální a vůbec dovednosti praktické činnosti lze nejlépe jejich trénováním; k tomu dává Dewey dostatek příležitosti. Proto pedagogické názory Deweyho zapůsobily na celou generaci výchovných pracovníků kapitalistické éry, studovali je i sovětsí pedagogové Krupská, Blonskij a jiní. Také socialistická škola se snaží překonat odtrženost od života odstraněním formalismu ve vědomostech a ovšem i v dovednostech. Proto také je známo, že o otázkách spojení školy s praxí v naší socialistické škole, a tedy nepřímo i k problematice formalismu v pracovních dovednostech, bylo v posledních letech dosti napsáno.

Víme také, že četné z těchto prací byly pouze proklamativního charakteru, neopíraly vždy svá tvrzení o fakta, byly plny citátů, ale postrádaly solidní vědecký základ. Oplývaly optimismem. Tento styl práce více teorii i praxi poškodil, než jim pomohl. Jen málo prací analyticky usilovalo o nalezení hlubších didaktických, psychologických a sociálních principů odtrženosti školní výuky od života.

<sup>8</sup> Wilhelm August Lay, *Die Tatschule*, Leipzig 1921, str. 56–67, 143–182.

<sup>9</sup> Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, Leipzig–Berlin 1930, str. 4, 9, 26, 29, 30, 35, 30.

<sup>10</sup> John Dewey, *Demokracie a výchova*, Laichter, Praha 1932, str. 54, 55, 265, 267, 268, 272, 273, 274.

Cenné jsou z tohoto hlediska studie Čápy,<sup>11</sup> z cizích autorů pak některé práce Skatkina, Krestovnikova,<sup>12</sup> Piageta,<sup>13</sup> Pietrasiňského<sup>14</sup> a jiných. Jinde obvyklá proklamativnost, globalita a neurčitost řešení problémů je u nich nahrazena úsilím o exaktnost, detailnost s přihlédnutím ke konkrétním podmínkám. Pokládáme podobné studie za cenné proto, že se domníváme, že při řešení tohoto problému nevystačíme s obecnými tezemi. Je nutno mnohostranně analyzovat četné konkrétní a aktuální projevy formalismu v pracovních dovednostech žáků a pokusit se o jejich hlubší didaktický rozbor. Je potřebné hledat detailně a konkrétně příčiny vzniku formalismu, najít je a z těchto analytických poznatků pak zobecnit a vyvodit příslušné didaktické a výchovné závěry. V tomto smyslu jsme se pokusili šerit problém i my. Ukázalo se, že příčiny formalismu v pracovních dovednostech jsou dvojí povahy:

1. **Didaktické příčiny**, charakterizované nedostatečnou kvalitou pracovních dovedností a vědomostí a malou schopností spojovat teoretické poznatky s praktickými dovednostmi.

K didaktickým příčinám patří i nedostatečná úroveň myšlení při práci a také neschopnost samostatně realizovat složitý pracovní proces.

Didaktické příčiny mohou tedy být a) komponentální povahy (vědomosti, dílčí výkonové dovednosti jakožto složky složitě pracovní činnosti), b) procesuální povahy (myšlení, pracovní činnost).

2. **Výchovné příčiny**, které spočívají v povahových vlastnostech žáka. Týkají se celé osobnosti žáka, jeho morálních, volních, citových a jiných vlastností.

Toto členění příčin formalismu v pracovních dovednostech je možné pouze teoreticky. Ve skutečnosti jsou nebo mohou být jednotlivé příčiny vzájemně spjaty, podmiňovány, vzájemně interferují. Izolovaně se vyskytují velmi vzácně.

Téměř všichni autoři, kteří se zabývají problémem formalismu v dovednostech, hledají příčiny především v didaktických jevech: hovoří o nedostatku myšlení, o malé propracovanosti pohybových dovedností, o nedostatku organizačních dovedností, o nedostatcích tvořivosti apod.

Z uvedených didaktických příčin bývají na prvním místě zdůrazňovány nedostatečné teoretické vědomosti žáků a malá schopnost samostatného promýšlení pracovních situací, které má žák řešit.

Obecně se tvrdí, že aby žák získal schopnost samostatně aplikovat pracovní dovednosti v praxi:

1. musí získat široký okruh pracovních vědomostí v podobě představ, pojmů, vztahů a zákonů o pracovních činnostech a jejich provádění, o nástrojích, materiálech, podmínkách, o organizaci práce, o jejím postupu a kontrole;
  2. musí získat nezbytné dovednosti a techniky správného pracovního myšlení a myšlení vůbec, musí si zvyknout a cítit potřebu trvale při práci myslet;
  3. musí získat přiměřenou schopnost pracovní představitosti, bez níž se jakákoliv praxe neobejde.
- Splnění těchto tří předpokladů je pokládáno za primární požadavek, mají-li

<sup>11</sup> Jan Čáp, *K vymezení pojmu dovednost a návyk*, Pedagogika 10/3, 1960, str. 335–355.

<sup>12</sup> A. N. Krestovnikov, *Fyziologie člověka*, STN, Praha 1957, str. 314.

<sup>13</sup> Jean Piaget, *Psychologie inteligence*, SPN, Praha 1966, str. 102–120.

<sup>14</sup> Z. Pietrasiński, *Psychológia správneho myslenia*, Obzor, Bratislava 1967, str. 85 až 115.



pracovní dovednosti žáků docházet uplatnění v praxi. Pracovní praxe totiž jako každá složitá činnost vyžaduje, aby člověk postupoval uvědoměle, aby poznával podmínky práce, příčiny obtíží, charakter a úroveň překážek, aby znal průběh, strukturu, variabilitu i dosah použitých pracovních metod.

Naopak, pracovní dovednosti (intelektuální i motorické) uplatňované bez porozumění jejich smyslu a bez znalosti podmínek práce mohou vést k porušení celé koncepce práce.

Ukazuje se tedy jako téměř triviální poznatek, že kvalitní praxe, v níž hrají dominující roli pracovní dovednosti, je vždy usměrňována a řízena kvalitní aplikační teorií.

Její nedostatek vede k tuhosti, nepružnosti pracovních dovedností; naopak spojení praxe se znalostí o práci, o jejích modifikacích a podmínkách, o principech umožňuje, jak říká kupř. Čáp,<sup>15</sup> že dovednosti se pak mohou vyznačovat proměnlivostí, přizpůsobivostí, až tvořivostí. Člověk pak podle vytčeného úkolu a v souhlasu s měnícími se podmínkami modifikuje zautomatizované úkony, z různých úkonů volí ty, které odpovídají konkrétní situaci, a účelně je kombinuje.

Proto by měl žák být seznamován postupně a přiměřeně s teorií práce — s teorií její organizace, s jejím průběhem, kontrolou, typologií, a to v obecné i konkrétní poloze.

Nestačí poznat jen technické, fyzikální, chemické a jiné principy nástrojů a pomůcek. Důležitou součástí teorie práce je charakteristika pracovních způsobů v různorodých pracovních podmínkách. Tato „teorie práce“ musí dospět i do značného stupně zobecnění.

Při průzkumech jsme si ověřili, že ti žáci, kteří znali málo z pracovní aplikační teorie nebo jejichž znalosti byly příliš konkrétní, zaměřené pouze na určité konkrétní pracovní situace, bez dostatečného zobecnění, byli často bezradní před novými úkoly. Nedokázali přenést své zkušenosti z jedné pracovní situace na jinou, poněkud změněnou. Pracovali bez obměny pracovních technik, nepřizpůsobovali je materiálům, nástrojům, používali jich stereotypně a technologicky nesprávně. Poznali jsme však i jiné případy, kdy žáci měli pouze „obecné“ znalosti o pracovních postupech či podmínkách, přičemž tyto znalosti nebyly podloženy konkrétními zkušenostmi. Znalosti těchto žáků jevíly hrubé znaky formalismu ve vědomostech, byly verbální a byly také zábranou v praktickém použití pracovních dovedností.

\*

Teoretické znalosti o práci, o jejím průběhu, principech, možnostech modifikace a použití ještě zdaleka nestačí k tomu, aby žák dokázal správně, vhodně volit pracovní postupy podle podmínek práce. Vědomosti jsou zde pouze orientačním materiálem, s nímž vystačíme v podmínkách známých, mohou však být i brzdou v podmínkách změněných.

Aby byla vytvořena dokonalá pracovní a dovednostní adaptabilita, je potřebné rozvíjet schopnost samostatného myšlení, schopnost řešit pracovní situace, uvažovat o správném výběru pracovních materiálů, organizace, technik, operací, nástrojů. Neobejdeme se bez schopnosti objektivně hodnotit průběh práce, předvídat překážky, překonávat je, řešit pracovní technické problémy, přizpůsobovat se měnícím se pracovním podmínkám.

<sup>15</sup> Jan Čáp. *Psychologie pracovního výcviku*, SPN, Praha 1964, str. 84—87.

Nelze tedy ve vyučování (viz Skalková-Procházková<sup>16</sup>) etapu vlastního osvojení vědomostí pokládat za vrcholnou. Je zapotřebí učit žáka používat vědomostního fondu především v samostatném myšlení. V pracovní výchově a právě je nutno žáka učit samostatně řešit pracovní úkoly pomocí myšlení i praktického konání, tedy v jednotě intelektuálních i výkonových komponent. Tento požadavek může být opět pokládán přímo za triviální, jestliže jej posuzujeme z hlediska obecných požadavků pedagogické teorie. Zdůrazňují jej téměř všichni didaktikové a pedagogičtí psychologové, kupř. Dewey, Parker, Pietrasiński, Piaget, Okoň, Pardel, Vrána, Příhoda.

Suchomlinskij<sup>17</sup> a další vyžadují, aby se děti v práci učily myslet, a to systematicky, neustále, aby řešily experimenty a myšlenkové úkony. Pracovní činnost má obsahovat řešení konstrukčních úkolů, žák by se měl učit provádět myšlenkovou analýzu, syntézu, komparaci, měl by se učit vidět problémy, řešit myšlenkové hypotézy.

Kalašnikov<sup>18</sup> pokládá požadavek rozvíjet myšlení žáků v pracovní činnosti za neoddelitelnou část polytechnického principu výuky žáků. Bohužel tento samozřejmý požadavek, zdůrazňovaný v teoretické literatuře, není respektován v praxi. Žáci nejsou vedeni při výuce práci k myšlení a to pak zpětně umožňuje vznik formalismu v pracovních dovednostech. Jako důsledek této mechanické práce vidí Skatkin<sup>19</sup> snižování výchovného významu práce.

Ovšem naučit žáka myslet, to není jednoduchý úkol a nevyřešíme jej krátkodobým rozvíjením myšlení. Jde podle Skalkové<sup>20</sup> o složitý „... analyticko-syntetický proces, kdy žák musí převést konkrétní situaci na úroveň příslušných abstraktních pojmů a vztahů, pohotově aktualizovat své teoretické vědomosti tak, aby dospěl k žádoucímu závěru“. Vědomosti zůstávají pouze mrtvým materiálem, nedovede-li jich žák vhodně použít při samostatném promýšlení práce, při plánování pracovní činnosti, při jejím průběhu.

Neovládá-li žák samu techniku myšlení a nevidí-li pracovní myšlenkové problémy, nedokáže zařadit poznané pracovní dovednosti do komplexu složitých pracovních úkolů. Takové myšlení je charakterizováno nepřesností úvah, malou myšlenkovou invencí, chudostí myšlenek, přejímáním cizích názorů, kopírováním vzorů.

Výzkum formalismu v pracovních dovednostech naznačuje, že jeho příčinami bývají tyto nedostatky v myšlení: 1. Myšlení se neopírá o dostatečně zobecněné poznatky; je příliš názorné, vychází ponejvíce z individuálních pracovních zkušeností žáků. 2. Žáci neovládají proces myšlení, neznají jeho strukturu, průběh, organizaci a techniku. 3. Žáci neovládají techniky jednotlivých myšlenkových operací a forem.

Nízká úroveň zobecnění poznatků týkajících se průběhu pracovního procesu, jak jsme již naznačili při zmínce o vědomostech, patří k vážným příčinám formalismu. V praxi se tento jev projevuje tak, že žák se opírá o vzájemně izolované konkrétní představy o pracovních postupech, o způsobech práce, neboť není do-

<sup>16</sup> Jarmila Skalková-Procházková, *K základům vyučovacího procesu*, SPN, Praha 1962, str. 186–188.

<sup>17</sup> Suchomlinskij, *Razum i ruki*, Sovetskaja pedagogika, 1960, č. 7.

<sup>18</sup> A. G. Kalašnikov, *Polytechnický princip ve vyučování základům přírodních věd*, Výroba a škola 4/7, 1961, str. 296–302.

<sup>19</sup> M. N. Skatkin, *Ako spíjat vyučovanie s prácou žiakov*, SPN, Bratislava 1962, str. 39.

<sup>20</sup> Viz poznámka č. 16, str. 187.

veden k zobecnění těchto pracovních zkušeností. Nedoručuje k pojmům základních pracovních technik. Nevytvoří si pojmy, obsahující obecné vlastnosti nástrojů a možnosti užití materiálů, což vše potřebuje znát při různorodé práci.

Tato příliš konkrétní znalost pracovních postupů bývá brzdou použitím dovedností v praxi. Žák se obtížně přizpůsobuje novým pracovním úkolům, s obtížemi zjišťuje širší technologické pracovní souvislosti.

Platí zde známý fakt, podle něhož člověk tím, že se opírá o zobecnění, má možnost dělat závěry o tom, co mu není bezprostředně dostupné. Vychází za rámec toho, co je smyslově dáno, a úsudky dospívá k tomu, co na něho bezprostředně nepůsobilo.

Jestliže výzkumy naznačují, že nemůžeme být spokojeni se stavem procesu zobecňování pracovních znalostí žáků, tím méně se lze spokojit se schopností žáků samostatně promýšlet pracovní situace; neovládají totiž proces myšlení, neznají jeho strukturu i jeho jednotlivé fáze. Nemají potřebné dovednosti intelektuální povahy. Neuvědomují si jasně a přesně povahu a strukturu problémových situací, které zpravidla, jak tvrdí většina didaktiků a psychologů, jsou výchozím bodem myšlenkového procesu.

Pak nemohou postihnout problémové jádro, vzájemné vztahy problémů, vidět do problematiky úkolů v plné hloubce a šíři. Je známo, že děti neovládají techniku analýzy pracovního problému. Nejsou schopny při řešení problému stanovit vhodnou hypotézu, obvykle nevědí nic o existenci hypotéz, a neovládají proto také proces myšlenkového ověřování hypotéz. Protože nejsou k tomu vedeny, nesnaží se představit si možné důsledky řešení problému.

Tím ovšem výčet nedostatků v myšlení žáků při práci nekončí. Pozorovali jsme, že neovládají myšlenkové operace a techniky jejich provádění, jako je komparace, analýza, syntéza, abstrakce a zobecnění. Ty jsou ovšem podle Rubínštejna, Piageta, Pietrasiňského předpokladem k tomu, aby žák vůbec dokázal řešit jednoduché i složité myšlenkové úkoly.

K témuž důsledku vede skutečnost, že žáci se systematicky neučí usuzování v podobě induktivních, deduktivních, analogických úsudků při řešení pracovních úkolů.

Didaktická teorie zde zaostává. Výchova k myšlení nemá propracovanou svou speciální metodiku výchovy a výuky, a to obecně i v každém předmětu zvlášť. V základních učebnicích didaktiky a často i v tzv. specializovaných studiích se většinou obecně a pouze proklamativně hovoří „o významu myšlení“, o tom, že je nutno „rozvíjet myšlení“, nebo snad nanejvýš o tom, že žáci mají být stavěni před problémové situace. Méně se už mluví o tom, jakým obsahem a kterými metodami lze systematicky procvičovat myšlení, jednotlivé operace a formy, a to v konkrétních situacích a předmětech.

\*

Příčiny formalismu v dovednostech pracovního charakteru lze hledat také v nich samých, v jejich vývoji, v kvalitě a náročnosti jejich procvičení, v úrovni dosažené automatizace dílčích pohybových prvků a jejich pružnosti. Můžeme hovořit o profilových vývojových nedostatcích.

Snad vůbec nejzávažnější příčinou je skutečnost, že výuka pracovním dovednostem proběhne pouze ve zkrácené formě, a to pouze počáteční fázi jejich utváření a není systematicky nebo vůbec dovedena do dalších vývojových etap procvičování, upevňování, automatizace a posléze uvolňování. Teorie je si vědoma pro-

cesuálního charakteru utváření pracovních dovedností, praxe však často provádí výuku tak, jako by tuto skutečnost neznala.

Výchova pracovním dovednostem má totiž několik fází:

1. vstupní, počáteční fázi, tj. fázi prvního seznamování s pracovními pohyby, operacemi, technikami, způsoby;

2. údobí pokročilého stadia utváření pracovních dovedností;

3. údobí dovršení vývoje, kdy již má dovednost optimální charakter průběhu.

V úvodní, expoziční fázi získávají žáci první patřičné teoretické a praktické informace o výkonu činnosti.

Ve fázi upevňovací se postupně, systematickým procvičováním utvářejí žádoucí dynamické stereotypy, dovednosti a návyky.

V závěrečné, aplikační fázi vývoje jsou již pracovní dovednosti zjemnělé, propracované, žák jich dovede použít v praxi, v běžných podmínkách života.

Toto dělení není nahodilé. Setkáváme se s ním v mnoha studii, v nichž autoři hovoří o vývoji pracovních dovedností.

Zaporožec<sup>21</sup> uvádí rovněž tři etapy vývoje:

1. Etapa předběžného seznamování se způsoby práce. V ní si žák udělá představu o charakteru práce, jeho vnímání se upírá k nejdůležitějším způsobům práce. Při veškerém významu této etapy není činnost propracována.

2. Etapa praktického zvládnutí operací, ve které žák přechází ke cvičení, při němž prakticky ovládne operaci.

3. Etapa zdokonaleného osvojení operace, která stále ještě vyžaduje doplňkovou cvičení. Proces vývoje osvojování dovednosti se zde zakončuje vnitřním vypracováním diferenciací jak proprioceptivních, tak exteroceptivních. Vrchol automatizace výuky, u motorických dovedností nastává přechod od rozumové a druhsignální regulace pohybů, která hraje vedoucí roli v etapě počátečního nácviku, k regulaci pohybové.

Tomuto psychologickému a didaktickému hledisku v zásadě odpovídá i hledisko neurofyziologické. Naši fyziologové Kruta, Hornof a Seliger<sup>22</sup> charakterizují jednotlivé etapy vývoje pohybových dovedností obdobně.

Z hlediska problému formalismu v pracovních dovednostech je důležitá především třetí etapa zdokonalování, která nebývá v didaktické literatuře dostatečně zdůrazněna: utvoření dovednosti nekončí totiž ještě utvořením stereotypu. Je potřeba vypěstovat schopnost kombinace výkonů, což se umožňuje zejména pod vlivem plastičnosti mozkové kůry.

K uvolnění dochází především ve třetí fázi výuky, kterou lze proto nazvat fází uvolnění. V ní se pracovní dovednosti adaptují širší praxi. Žák by zde měl přinejmenším teoreticky, rozumově poznat, že pracovní dovednost je prakticky použitelná v četných různorodých pracovních situacích. Také ovšem i samy pracovní (pohybové i intelektuální) dovednosti mají být dostatečně pružné, pohyblivé. Jejich jednotlivé články se mají snadno přizpůsobovat změněným okolnostem. Krestovnikov<sup>23</sup> se domnívá, že stereotyp v činnosti kůry mozkové je totiž účinný jen tehdy, je-li zachována jeho pohyblivost, tj. schopnost měnit se a přizpůsobovat se změnám vnějšího a vnitřního prostředí. Aby dynamické stereotypy byly labilní,

<sup>21</sup> A. U. Zaporožec. *Razvitije proizvolnych dviženij*, IAPN RSFSR, Moskva 1960, strana 113–115.

<sup>22</sup> V. Kruta – Z. Hornof – V. Seliger, *Úvod do fyziologie tělesných cvičení*, SZN, Praha 1954, str. 185–186.

<sup>23</sup> Viz poznámka č. 12. str. 314.

musíme, podle téhož autora, zvlášť zdokonalovat procesy vnitřního útlumu, které jsou základem diferenciací nezbytných pro pohybovou činnost. Proto ve třetí fázi výuky dovednostem učíme žáka samostatně tvořivě pracovat. V ní se žák učí působovat se změněným pracovním podmínkám. Dovednost se tím vlastně uvolňuje, ovšem podle podmínek a účelně.

Jednotlivé fáze vývoje ovšem vzájemně souvisí, přecházejí do sebe a většinou je nelze od sebe ostře oddělit. Pozvolný přechod je patrný zejména mezi fází druhou a třetí. Procvičování, opakování učiva zde může mít povahu aplikace a naopak aplikace funkci procvičování. Zásadně platí, že při výuce pracovním dovednostem nelze vynechat etapu první, nelze ovšem opomenout etapu druhou proto, že pouhá informace o pracovní činnosti nestačí k jejímu zvládnutí. Druhou etapu pokládají za důležitou ti učitelé, kteří usilují o pevné pracovní dovednosti. Ukaže se však, že „pevné“ dovednosti nestačí vždy k tomu, aby jich bylo možno použít v praxi, a že je zapotřebí postupně je uvolňovat, čemuž slouží třetí fáze výuky, téměř běžně opomíjená, popřípadě uskutečňovaná nepromyšleně.

Uvolňování a přizpůsobování není možné a vůbec představitelné bez výchovy intelektuální stránky osobnosti žáka, jak bylo zdůrazněno již dříve. Pochopení principů práce, porozumění jim usnadňuje vývoj adaptability pracovních dovedností. Uvolňování pracovních pohybových dovedností lze uskutečnit tím způsobem, že budeme docvičovat pracovní techniky v měnících se pracovních podmínkách. Rozmanitost cvičení samozřejmě má i zde podléhat určitému systému. Rozmanitost cvičení možno dosáhnout vsouváním různých praktických prací do systému cvičení. Nejvýhodnější je, když žáci používají dovedností v běžné životní praxi.

K takovým rozmanitým praktickým úkolům můžeme počítat četné pracovní aplikační úkoly, tj. různorodé praktické a jiné pracovní činnosti, které může žák vykonávat ve škole, doma, mimo školu, ve veřejnosti.

\*

Většina autorů, kteří se přímo nebo nepřímo zabývali příčinami vzniku formalismu v pracovních dovednostech, hledala je v uvedených didaktických otázkách výuky pracovním dovednostem a vědomostem, v jejich vzájemné souvislosti. Někteří přitom vůbec opomíjeli osobnost žáka jako celek, nevšimli si takových vlastností, jako je celková schopnost pracovat, vůle, citový život žáka, jeho postoje, zájmy, motivace apod.

Lze tvrdit, že většinou se omezovali na studium komponent pracovní činnosti, tj. na jednotlivé pracovní vědomosti a dovednosti. Méně si již všimli zvládnutí procesuální stránky práce, k níž patří schopnost realizovat složitou pracovní činnost jako celek. Mezi komponenty patří ovšem i myšlení, které samo o sobě má také procesuální ráz.

Při dlouhodobém pozorování, průzkumech a výzkumech jsme dospěli k závěru, že příčiny malé schopnosti používat parciálních pracovních dovedností v praxi spočívají často právě v tom, že žák se nenaučil realizovat pracovní činnost jako komplex dílčích komponent a že nezná, protože nebyl k tomu veden, typickou strukturu pracovní činnosti, v níž se uplatňují jednotlivé pracovní technické dovednosti a vědomosti. Je žádoucí hledat příčiny formalismu také v povahových a především ovšem volných vlastnostech žákovy osobnosti. Mnoho žáků z těch, které jsme měli možnost sledovat, zvládli sice požadované pracovní vědomosti i samu techniku práce, naučili se pružně, vedeni k tomu učitelem, užívat pracov-

ních technik, přesto však zůstávali v některých nezvyklých situacích bezradní, selhávali. Jejich aplikační schopnosti jako by byly utlumeny, neprojevovali při práci dostatečnou aktivitu, báli se práce a nevěděli si rady se svými úkoly. Společnou vlastností všech těchto žáků bylo, že byli málo samostatní.

Dospěli jsme k závěru, že je nutno do vyučování promítnout výrazné speciální prvky učiva a použít i vhodných vzdělávacích a výchovných metod, aby se žák teoreticky i prakticky mohl seznámit: 1. se strukturou pracovní činnosti v její typické podobě, v typickém a charakteristickém průběhu; 2. se způsoby a především technikami, jak uskutečňovat samostatný pracovní čin.

Z těchto úvah ovšem vyplývá i nový a v didaktice málo zdůrazňovaný nebo i zanedbávaný formativní úkol vyučování:

Formativní úkoly vyučování nelze omezovat pouze na výuku poznávacím procesům, jako je myšlení, pozorování, fantazijní tvořivost; je nutno zaměřit se i na výchovu a výuku smysluplným procesům — činnostem, tj. schopnosti pracovat, schopnosti učit se a konečně i provozovat hru. Všechny tyto činnosti potřebuje člověk v životě znát.

Hovoříme-li dnes o „problémových metodách“ jako o metodách trénujících dovednosti myšlení, musíme uvažovat i o metodách, které trénují dovednosti složitějšího činu — především smysluplné práce a smysluplného učení.

Pokusíme se rozvést tyto myšlenky a předložit některé důkazy k svým tvrzením. Jde jistě o problém složitý a již předem víme, že náš názor lze i kritizovat. Přesto však se domníváme, protože nám je dostatečně známa dnešní obsahová i metodická stránka vyučování, že uvedený nový aspekt učení práci a činnostem vůbec přispěje k lepšímu vyučování práci ve škole a pomůže aspoň částečně odstranit formalismus, s kterým doposud velmi obtížně bojujeme.

Studium příčin formalismu v pracovních dovednostech nás přesvědčilo, že pracovní proces, jeho struktura, jeho jednotlivé fáze, jeho typický, popřípadě i atypický průběh by se měly stát objektem žákova poznání. Obsahem tohoto poznání by měly být základní teoretické i praktické poznatky o struktuře pracovní činnosti, o organizaci práce a současně by měl žák získat i dovednosti a návyky samostatné práce.

Dříve než se pokusíme naznačit z didaktického hlediska charakter, organizaci a strukturu práce, provedeme si rozbor typické i netypické pracovní činnosti. Není to úkol snadný.

Vyjdeme-li z obecné marxistické definice práce, podle níž „práce je především proces probíhající mezi člověkem a přírodou, proces, v němž člověk svou vlastní činností zprostředkovává, reguluje a kontroluje výměnu látek mezi sebou a přírodou . . .“ (Karel Marx<sup>24</sup>), vidíme, že pracovní činnost má výrazně procesuální charakter.

Podle této velmi rámcové definice člověk, aby si přivlastnil přírodní látku ve formě vhodné pro svůj vlastní život, uvádí do pohybu přírodní síly, které patří k jeho tělu — paže i nohy, hlavu i prsty. Jinými slovy, jde o plánovité působení člověka určované představou výsledku, vyžadující vůli a soustředěnou pozornost. (Viz tamtéž.) Práce však není pouze záležitostí vztahu člověka k přírodě, nýbrž je zároveň jevem společenským. Lidé při práci spolupracují a vstupují do společenských vztahů.

Pro práci je charakteristické to, co jako jednotný názor nacházíme ve všech

<sup>24</sup> Karel Marx, *Kapitál I*, SNPL, Praha 1953, str. 196 a 203.

definicích práce, ať již jde o definice sociologické, psychologické nebo pedagogické, že totiž je to smysluplný proces. Lidé prací vytvářejí určité hodnoty, které slouží uspokojení rozmanitých potřeb. Bez práce by nemohly být uspokojeny lidské potřeby, lidský život by bez práce nebyl možný.

Hodnoty práce nemusí být ovšem pouze materiální povahy. To by bylo jistě vulgarizování smyslu práce a neodpovídalo by to modernímu pojetí chápání pracovní činnosti.

Psychologické definice práce jako jedné z forem lidské činnosti usilují o to, vymezit poslání psychické oblasti v pracovní činnosti, a oddělují ji teoreticky od sociálních a ekonomických aspektů.

Z psychologického hlediska, které je pro pedagogickou teorii velmi blízké a v němž můžeme nalézt pro výchovnou teorii mnoho cenných podnětů, je práce, kupř. podle Rubiňštejna<sup>25</sup> „... činností zaměřenou na vytvoření společensky užitečného produktu. Práce je vždy plněním určitého úkolu. Veškerý postup této činnosti musí být podřízen dosažení stanoveného výsledku. Proto vyžaduje každá práce plánování a kontrolu plnění, zahrnuje ... určité povinnosti a vyžaduje vnitřní disciplínu ...“

Přitom, a to je významné z pedagogického aspektu, všechny články práce jsou podřízeny poslednímu článku — konečnému výsledku. Cíl pracovní činnosti tedy nespočívá v práci samé, nýbrž v jejím produktu. Sám proces práce může být, a obvykle bývá, těžký nebo aspoň částečně obtížný, vyžaduje napětí a úsilí, překonávání nejen vnějších, ale i vnitřních překážek. K tomu, aby člověk dokázal překonávat překážky, je zapotřebí, aby měl k práci kladný postoj, aby projevoval ochotu pracovat, aby měl potřebné morální a volní vlastnosti.

Výrazně se při práci projevuje subjektivní poměr k práci, postoje, zájmy, ochota pracovat.

Jsou faktory, kterými jsou subjektivní postoje ovlivňovány; zdravotní stav, tělesná zdatnost, schopnost vyhovět nárokům na sílu, smyslové rozlišování, způsob lokomoce a jiné fyziologické vlastnosti.

Provádíme-li analýzu práce, vidíme, že každá práce je současně duševní i tělesná, zaměstnává mozek i motorické orgány, někdy ovšem více, někdy méně výrazně. K tomu závěru nás vede i analýza jednotlivých druhů povolání.

Nelze ovšem přehlédnout samozřejmou skutečnost, že některé druhy práce jsou více náročné na intelektuální, jiné na motorickou činnost. Zdá se také, že s postupem rozvoje vědy a techniky bude převažovat první druh práce, kde dominují intelektuální činnosti. Tomuto dělení nasvědčuje i systém specializace odborného školství, kde na jedné straně máme profese s převahou manuální práce, na druhé pak s převahou práce intelektuální.

Při pracovní činnosti se výrazně projevují povahové vlastnosti žáka, zejména pak individuální vlastnosti vůle, jako je cílevědomost, důslednost, zásadovost, houževnatost, vytrvalost při překonávání překážek, sebeovládání, rozhodnost, samostatnost. Také ovšem záporné vlastnosti, jako je nerozhodnost, ovlivnitelnost a sugestibilita, tvrdohlavost, negativismus, impulzivnost aj.

Pro didaktickou a výchovnou teorii a také pro řešení problému formalismu v pracovních dovednostech je důležité uvědomit si komponenty, které práce obsahuje, jakož i celou strukturu práce, stavbu základního, obecného typu pracovní

---

<sup>25</sup> S. L. Rubiňštejn, *Základy obecné psychologie*, SPN, Praha 1964, str. 605.

činnosti. Z těchto analytických a syntetických poznatků lze pak vyvodit i četné pedagogické požadavky na výuku a výchovu k práci.

Stručný analytický pohled na jednotlivé pracovní komponenty naznačuje, jakou funkci v práci mají různé parciální pracovní výkonové, kupř. pohybové dovednosti. Jsou pouze složkou, sice důležitou, ale přece jen jednou z mnoha komponent práce. Jejich prostý, mechanický součet není ještě pracovní činností, a dokonce nelze říci, vyjdeme-li z uvedené analýzy, že práci není ani pouhý součet pracovních pohybových dovedností a technologických vědomostí. Práce obsahuje četné další komponenty, mezi něž patří i intelektuální dovednosti, vědomosti a dovednosti diagnostické, kontrolní, organizační, plánovací a tvůrčí, sociální, hygienické a jiné. Porozumění práci, její organizaci, vyžaduje dále intelektuální tvořivost, fantazii. Zároveň klade práce na žáka četné fyzické, morální a estetické požadavky. Jedině vzájemně organické spojení všech těchto komponent zaručí úspěšný průběh pracovní činnosti v celku (viz též Čáp<sup>26</sup>).

Přes tuto složitost vzájemných vztahů jednotlivých komponent práce a přes složitost zapojení jednotlivých složek žákovy osobnosti do pracovní činnosti, složek, které na jedné straně žáka aktivizují, mobilizují do práce, na druhé straně pak jej inhibují, utlumují, řídí, korigují jeho jednání, myšlení a vcelku mu dávají jistý užitečný směr, můžeme říci, že pracovní proces je organizován jistým dosti konstantním způsobem a má svůj typický průběh. Jednotlivé složky, komponenty práce, jako vědomosti, dovednosti a myšlení, překonávání překážek, organizování práce, dosahování cíle, se výrazně a specificky uplatňují v jednotlivých fázích pracovní činnosti. A právě tyto fáze pracovní činnosti, podle našich výzkumů, žáci ve škole neovládají, ani se je neučí systematicky ovládat. Pak při pokusech o samostatnou práci nezbytně ztroskotávají.

Které jsou nejdůležitější fáze pracovní činnosti, s nimiž by měl být žák teoreticky i prakticky seznámen?

Již empirický rozbor kterékoliv práce naznačuje obecnou strukturu. Před zahájením práce je subjektu známo, čeho chce práci dosáhnout. Promýšlí celkové i dílčí cíle práce, jejich specifičnost, zhodnotí, upřesní, ujasní si je v prostředí. Zároveň předem promýšlí možnosti pracovního úsilí, zda je reálné, nebo nereálné. Dále zhodnotí metody vedoucí k dosažení pracovního cíle, uváží hygienické, bezpečnostní, sociální a jiné aspekty práce. Tato část je vlastně přípravnou fází práce, a kdo ji neovládá, pracuje nepromyšleně, neúčelně, víceméně metodou pokusů a omylů, s neujasněnou perspektivou.

Pak přichází vlastní pracovní činnost, v níž subjekt řeší celkové a dílčí pracovní úkoly, překonává překážky. Nejdříve si zajišťuje potřebné materiály, nástroje, používá pracovních vědomostí, dovedností, promýšlí, zlepšuje průběh práce, kontroluje jej, v případě nezbytnosti se vrací a koriguje nesprávné důsledky práce. Tato část práce může být zvána vlastní prací, jde o jádro pracovní činnosti. Konečně, po skončení této etapy, subjekt dosahuje cíle, práci dokončuje. Má radost, že ukončil práci, že dosáhl vytoužené perspektivy, nebo je i zklamán, když cíle nedosáhl, když dosažení pracovní perspektivy nepřineslo žádoucí uspokojení. To je tedy závěr práce.

Již z volného a poněkud zjednodušeného a schematického popisu pracovní činnosti jasně vyplývá, že pracovní činnost má stabilní strukturu.

Z průběhové charakteristiky pracovní činnosti vyplývá i smysl běžné definice

<sup>26</sup> Viz poznámka 15, str. 31, 36, 63–65.



práce, podle níž jde o uvědomělou činnost vedoucí k uskutečnění určitého úkolu.

Podle Zwickera<sup>27</sup> jsou zde z hlediska tohoto cíle soustředěny funkce člověka v účelně uspořádanou, učeněnou, relativně soustavnou činnost. Tato činnost se vyznačuje pracovním úsilím (vypětím), jež vzniká tím, že pracující subjekt překonává v pracovním procesu určité rozpory a překážky při realizaci pracovního úkolu. Tomuto pracovnímu úsilí odpovídá zážitek pracovní aktivity.

Charakteristika pracovních momentů a jejich zařazení do postupného sledu umožňuje zobecnit tyto názory a vyvodit přibližně tři fáze modelového typu pracovní činnosti, které jsou uváděny v literatuře: 1. přípravná fáze pracovní činnosti; 2. vlastní pracovní činnost; 3. dokončení, závěr práce.

Pro přesnější stanovení a další diferencování struktury modelové pracovní činnosti, jejíž typický průběh by měl žák bezpečně poznat a prakticky ovládat, nám pomůže teoretický předpoklad, že pracovní činnost je svou povahou činnost volní. Nelze jistě ztotožnit veškeré volní jednání pouze s pracovní činností, protože „... Všechny specifické lidské úkony jsou volní v širokém slova smyslu tohoto slova“,<sup>28</sup> a pouze malá část lidského jednání povahu volní činnosti nemá.

Nestavíme ji do protikladu k intelektuálním a emocionálním složkám, nezjišťujeme žádnou vzájemně se vylučující protikladnost mezi intelektem, citem a vůlí. Týž proces může být a obvykle bývá i intelektuální i emocionální i volní.

Proto, ve shodě se Selivanovem<sup>29</sup> i Lordkipanidzem,<sup>30</sup> lze provést rozbor pracovní činnosti (a také učení) především z hlediska volní činnosti.

Vydeme-li z tohoto výchozího aspektu, můžeme rozpracovat a pedagogicky determinovat již dříve uvedené tři fáze pracovní činnosti, které by žák měl poznat.

Jednoduchá pracovní činnost, kupř. krátkodobý pracovní pohyb vedoucí k dosažení blízkého předmětu se podle Selivanova<sup>31</sup> dělí na dvě fáze: 1. vytkneme si cíl; 2. uskutečníme jeho dosažení.

S takovouto jednoduchou prací se ovšem setkáváme méně často než s prací složitější. Složitá pracovní činnost nemívá charakter „jednorázovosti, impulzivního jednání“, ale vyznačuje se uvědomělostí a promyšleností.

Průběh složitě pracovní činnosti jakožto volní aktivity je již více diferencovaný.

Blaškovič, Jurčo, Pardel<sup>32</sup> rozlišují zde dvě dosti jasně ohraničená období: 1. přípravné období volního jednání, které končí rozhodnutím; 2. praktické uskutečnění rozhodnutí.

Schematicky znázorňují tato údobí volního jednání takto: I. údobí (v myslí): a) Boj motivů, vytyčení cíle; b) Rozhodnutí. II. údobí: Přemáhání vnějších a vnitřních překážek. Praktické uskutečňování rozhodnutí. Cíl.

Toto vymezení odpovídá přibližně dělení, které uvádí také Levitov.<sup>33</sup>

Rubinštejn<sup>34</sup> hovoří o čtyřech fázích, které můžeme pokládat za vyhovující

<sup>27</sup> O. Chlup — J. Kubálek — J. Uher, *Pedagogická encyklopedie*, díl II, Novina, Praha 1939, str. 442.

<sup>28</sup> Viz poznámka 25, str. 537—538.

<sup>29</sup> V. I. Selivanov, *Výchova žákovy vůle*, SPN, Praha 1952, str. 6—7.

<sup>30</sup> O. D. Lordkipanidze, *Zásady, organizace a metody vyučování*, SPN, Praha 1959, str. 46 a 72.

<sup>31</sup> Viz poznámka 29, str. 9.

<sup>32</sup> Blaškovič — Jurčo — Pardel, *Psychológia v obrazoch a príkladoch*, SPN, Bratislava 1962, str. 327.

<sup>33</sup> N. D. Levitov, *Základy pedagogické psychologie*, Práce, Praha 1951, str. 110.

<sup>34</sup> Viz poznámka 25, str. 545—549.

jako fáze průběhu pracovní činnosti: 1. vznik pohnutky a předběžné vytyčení cíle; 2. stádium posuzování a boje motivů; 3. rozhodnutí; 4. provedení.

Rubinštejnovy čtyři fáze determinují průběh pracovní činnosti dosti přesně a výstižně.

Nechceme zde řešit otázku, zda je vhodné dělení na dvě, tři či více fází. To je věc psychologů. Domníváme se však, že pro analýzu pracovní činnosti, již musíme žáka učit, je výhodné akceptovat dělení přesnější, neboť hlubší analýza pracovní činnosti nám zpřesní i zaměření výuky ve škole. Proto se přikláníme k obecnému dělení, které uvádí Rubinštejn, a to s tím, že poslední fázi si ještě rozdělíme na dvě části. Z nich závěrečná je krátkodobá a lze ji nazvat fází „dosazení cíle“. Je spojena s prožitkem uspokojení nebo i neuspokojení, s uvolněním napětí, které člověk prožívá, když dokončí práci. Ve školních podmínkách jsme toto poslední údobí práce velmi přesvědčivě registrovali a žáci se v něm také výrazně projevovali.

Opětne zdůrazňujeme, že jde pouze o obecný rámcový model práce, který ještě neobsahuje specifické požadavky na činnost v jednotlivých fázích a který není charakterizován obsahem, cílem ani podmínkami.

Přesto, že vidíme v tomto modelu jen obecný model pracovní činnosti, domníváme se, že by pedagogická teorie i praxe měly usilovat o to, aby žák postupně a na konkrétních případech uvědoměle, tj. s plným racionálním porozuměním, poznal a prakticky zvládl tento modelový typ pracovní činnosti. Právě pro tuto modelovost a obecnost může tento typ práce reprezentovat v hlavních rysech průběhu nespočetné druhy různých pracovních činností.

Lze namítat, a to hned na počátku rozvíjení tohoto požadavku, že budeme-li žáka učit realizovat takovéto „modelové typy“ pracovní činnosti, půjde o schematizování a že model nemusí odpovídat konkrétní skutečnosti, skutečnému průběhu práce. Domníváme se však, že doposud se pedagogická teorie a praxe zejména v oblasti pracovní přípravy žáků málo zamýšlela nad „modely“ práce a že ponechávala výuku tělesné i duševní práci z tohoto hlediska náhodě a doslova improvizaci. Učitel, který si plně neuvědomuje klasický průběh pracovní činnosti, nenaučí žáka vědomě tento proces ovládat.

Praxe potvrzuje, že při realizaci pracovní činnosti ve škole již obyčejně schází přípravná fáze práce. Žák neví, proč vůbec má pracovat. Samozřejmě nepromýšlí pracovní postupy. Neuvažuje samostatně o použití vhodných materiálů, nástrojů, pracuje mechanicky pouze podle pokynů učitele. Rovněž tak jeho vlastní práce postrádá samostatné promýšlení a řešení problémů. Překonávání překážek je odstraněno. Neprojevuje se proto volní úsilí. K závěru práce je žák pasivní, nemá možnost prožít úspěch nebo i neúspěch svého pracovního úsilí.

To jsou pouze některé důkazy o tom, že „práce“ uskutečňovaná ve škole není vůbec ani modelovým, ani typickým pracovním procesem.

Hovoříme-li o tom, že by se žák měl nejdříve naučit realizovat modelový typ pracovní činnosti, neznamená to, že usilujeme pouze o výuku tohoto typu práce. Domníváme se, vycházejíce z praxe, že po základním typu by měl žák poznat a nadvíčovat realizaci modifikovaných typů a přiblížit své poznání různorodým požadavkům praxe.

S každou z pracovních fází by se tedy měl žák seznámit, měl by poznat jejich typický průběh, techniku provádění.

Žáci i dospělí lidé často neovládají, nemají dovednosti řídit, organizovat již první, motivační etapu práce.

Při pozorování pracovní činnosti zejména v podmínkách práce zájmových kroužků jsme dospěli k názoru, že motivační fáze pracovní činnosti může být nestejně silná a že také může být žákem nestejně zvládnuta. To ovšem výrazně ovlivní i další průběh pracovní činnosti a z hlediska řešeného problému může mít vliv i na vznik aplikačních zábran, jež jsou příčinou formalismu v pracovních dovednostech.

Co do úrovně a síly motivačních faktorů jsme se setkávali se slabou motivací; motivace byla nevýrazná, popřípadě žádná. Jindy byla motivace podnětná, výrazná nebo průměrně silná, extrémně silná až vzrušivá, což opět ovlivnilo průběh další činnosti. Ukazuje se, že žák s dostatečnou motivací k práci je ochoten aktivně pracovat, realizuje i nejobtížnější a nejsložitější pracovní úkoly. Naopak nemá-li motiv k práci, nezná-li smysl práce, pak také neprojevuje iniciativu v práci, často nechce pracovat, i když pracovat dovede. Z hlediska problému formalismu v pracovních pohybových dovednostech můžeme takovéto situace pokládat za klasický příklad, kdy žáci ovládají pracovní techniky, mají potřebné pracovní pohybové dovednosti a také vědomosti, ale neaplikují je. Jejich dovednosti nejsou funkční, žák neprojevuje ochotu prakticky jich použít. Objevovala se i nestejná úroveň autoregulace motivačního procesu. Pozorovali jsme, zejména v zájmových kroužcích, že někteří žáci dobře ovládali techniku průběhu a řízení motivačních faktorů a byli schopni ukázněně a kriticky motivační faktory hodnotit, třídit, vybírat a posuzovat.

Na druhé straně pak jiní žáci neovládali techniku řízení impulsů, podléhali vzruchům, svodům, byli neukáznění, neuvážliví, nekritičtí.

Mnozí žáci (a týká se to ovšem i dospělých lidí) neovládají regulaci motivačních podnětů, nedokáží je s úvahou, klidně usměrnit. Motivace osobní a společenské stojí v konfliktových situacích, jedny převažují nad druhými. Žáci podléhají často nahodilým pohnutkám, subjektivně sice přitažlivým, společensky však nedůležitým. Impulzivně podléhají klamným představám o výsledku práce, dají se snadno emotivně ovlivnit, kupř. romantickou představou, což vše zeslabuje racionální zpracování motivů. Takoví žáci pak jednájí neuvážlivě i v dalším průběhu práce, přeceňují své síly, pracují zbrkle ve snaze dosáhnout romantické nebo líbivé perspektivy, pracují i nepřesně a ztroskotávají. Zvrat a neúspěch, zejména když se opakuje častěji, vede k vytvoření trvalého postoje k práci, žák se pak bojí pracovat, jeho aktivita může být postupem doby utlumena a objevují se typické projevy formalismu v pracovních dovednostech: žák, i když by byl schopen přiměřeně pracovat a používat pracovních dovedností v praxi, nepracuje, protože nezdrávej jej utlumují, obává se, bojí se neúspěchu.

Technika „ovládání“, „usměrňování“, „řízení“ motivačních stimulů patří k technice autoregulace a není jistě omezena pouze na motivační fázi pracovní činnosti. Ještě výrazněji se projeví v pozdějších úsecích práce, zejména při rozhodování o perspektivách, cílech práce, při volbě pracovních technik apod.

Pro pedagogickou praxi z těchto úvah vyplývá, že učitelé musí jednak rozvíjet a usměrňovat motivační faktory, především zájem žáků o práci, osobně a společensky významné perspektivy, a také musí učit žáka technice řízení a usměrňování motivačních faktorů. Je to cenné i z hlediska volby povolání, jak dokazují němečtí autoři Grassel a Kulka.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> H. Grassel — H. Kulka, *Psychologische Untersuchungen über Berufswahl und Lehrerbildung*, Volk und Wissen, Berlin 1958, str. 94, 113—115, 119, 139.

Výrazně, zejména v úrovni autoregulace, projevuje se žák také v druhé fázi pracovní činnosti, která může být podle povahy přípravné činnosti zvána fází předběžných úvah a rozhodování, popřípadě fází promýšlení pracovní činnosti.

V této přípravné etapě práce se především uplatňuje myšlenková a představová aktivita žáka. Mnoho zde záleží na úrovni žákovy myšlení, jak úspěšně se zhostí úkolů, které musí řešit. Jestliže hodnotíme tuto fázi pracovní činnosti z hlediska vzniku formalismu v pracovních dovednostech, poznáme, že žák, který nedokáže řešit průběh této přípravné etapy práce, snadno se dostane do situace, kdy je sice motivován k práci, ale nepřistoupí k ní, protože není schopen domyslet pracovní problémy, vyřešit a odpovědně určit metody, prostředky a organizaci celé práce. Tak se stává, že již existující pracovní dovednosti nenacházejí uplatnění ve složitější struktuře práce. Ztroskotání ještě před vlastní prací je typickým výrazem formalismu v pracovních dovednostech.

Především v této fázi pracovní činnosti se výrazně projeví žákovy schopnost samostatně promýšlet práci. Rozhoduje se o výběru mezi mnoha dílčími i celkovými cílovými perspektivami, mezi mnoha prostředky a metodami vedoucími k cíli. Často se dostává do situace, kdy musí překonávat dilema, které je brzdou rozhodování. Bojuje mezi rozumovými, citovými a návykovými tendencemi, rozhoduje se mezi povinností a pohodlností, mezi návykem a přizpůsobením.

Promýšlení cílů a perspektiv není omezeno jen na cíle samotné. Žák musí uvažovat i o metodách, cestách a prostředcích vedoucích k těmto cílům. Je tomu tak kupř. při volbě pracovních témat, materiálů, nástrojů, při promýšlení úprav produktů práce apod. Při pozorování jsme zjistili, že někteří žáci zde byli nerozhodní, jiní ukvapení, ovlivnitelní, sugestibilní, jiní pak zarputilí a neústupní.

Častou příčinou nerozhodnosti byla neschopnost roztrždit si, analyzovat pracovní problém a klidně, s rozvahou promýšlet průběh práce a její důsledky. Někteří se nedokázali tak říkajíc „pohroužit v problém“, neovládali techniku klidného uvažování.

Hovoříme zde o „technice myšlení“ vědomě, protože se domníváme, jak vyplývá již z kapitoly, která se problémem myšlení zabývá zvlášť, že řešení složitých pracovních problémů vyžaduje zvládnutí technik myšlení, čímž myslíme techniku analýzy pracovního úkolu, techniku syntézy prvků, dále techniku komparace, techniku postupného řešení problému od jeho stanovení přes ověřování hypotéz až k jeho dořešení.

Žáci, kteří tyto techniky neovládali, zůstávali bezradně stát zejména před složitými pracovními úkoly, které vyžadovaly určité uspořádání problémů, jejich řešení, určitou organizaci myšlení.

Při výběru pracovních perspektiv, metod a postupů uplatňovaly se jako rozhodující činitelé často různé postoje žáků, tj. jejich názory spojené s citovými prožitky souhlasu nebo nesouhlasu. Jiní se pak rozhodovali zvykově, což bylo i příčinou neúspěchu v aplikaci.

Kvalita rozhodování byla výrazně ovlivněna mírou samostatnosti. Žáci nesamostatně přímo čekali na pokyny učitele nebo na radu spolužáků a nepracovali často až do okamžiku, dokud nepřišel impuls odjinud. Jestliže se objevila v práci překážka, situace se opakovala a žák opět očekával pomoc. Naopak ti, kteří byli systematicky vedeni k samostatnosti, lépe a samostatně promýšleli práci, věděli si rady v situacích, kdy jim nikdo nemohl poradit. Obdobné zkušenosti jsme zjistili všude, kde učitel ponechal dostatečný prostor pro samostatnou práci a myš-

lení: žáci byli aktivnější, někdy opatrnější, ale jejich práce bývala dovedena do konce.

V této druhé fázi pracovní činnosti se ovšem uplatňují četné povahové vlastnosti, jako sebedůvěra, statečnost, pracovní nadšení, odpovědnost, pečlivost, trpělivost, vnitřní kázeň, pohotovost. Pro pedagogiku zde vyplývá celá řada vzdělávacích i výchovných úkolů.

Přípravná fáze pracovní činnosti bývá ukončena v okamžiku, kdy se žák definitivně rozhodne realizovat pracovní činnost v té či oné podobě, aby dosáhl vytčeného cíle, vytčené pracovní perspektivy. Tato etapa může být zvána f á z í r o z h o d n u t í.

Pokládáme-li pracovní činnost za složité volní jednání, je okamžik rozhodnutí oním úsekem volní aktivity, který podle Selivanova a dalších pedagogů a psychologů znamená vyvrcholení volní aktivity. Selivanov<sup>36</sup> hodnotí tuto etapu volní aktivity jako údobí, kdy žák při výběru cíle přestává kolísat a pochybovat.

Možnost uskutečnění práce jako prostředku k dosažení cíle je pokládána za reálnou. Současně se dostavuje i pocit odhodlání a vědomí rozhodnutí k činu, k práci. Výstižně charakterizoval tento stav, s nímž se setkáváme při rozhodnutí, psycholog-pozitivist František Krejčí,<sup>37</sup> jenž mu přisuzuje pocit odhodlání. Jestli se situace před odhodláním dá označit výrazem „chtěl bych“, odhodlání již není spojeno s podmiňovacím způsobem. Podle téhož autora tuto krátkodobou situaci, s níž se denně setkáváme při volním jednání, vyjadřujeme slůvkem „já chci“, „musí se stát“ nebo „já tak učiním“ apod.

Někdy bývá v literatuře toto údobí rozhodnutí zváno také „vlastním volním aktem“. Člověk při něm pociťuje napětí, které jej obyčejně provází až do skončení pracovní činnosti.

Učitel, který učí žáky pracovat, měl by vytvořit předpoklady, aby ovládali i tuto fázi pracovní činnosti. Především je zapotřebí vychovat žáka k samostatnému rozhodování v práci. Praxe potvrzuje, že někteří žáci neustále odbíhají od rozhodnutí pracovat, což je projevem malé samostatnosti v jednání; jiní opět čekají, až je k práci přiměje učitel. Čekají na jeho schválení, na jeho rádcovskou činnost, nejsou schopni samostatně se rozhodnout, jak pracovat, zda vůbec pracovat.

Vyhledali jsme si na pokusné škole v Brně několik žáků typicky samostatných a typicky nesamostatných. Dlouhodobé, několik roků trvající pozorování nám podalo dostatek důkazů, abychom mohli naznačit některé z příčin jejich nerozhodnosti a malé samostatnosti. Zpětnou analýzou jejich vývoje a posouzením jejich pracovní aktivity jsme dospěli k závěru, že nerozhodností trpěli především ti žáci, kteří neměli k práci dostatečnou motivaci. Neprojevovali ochotu dospět k rozhodnutí, protože neznali smysl a hodnotu svého příštího pracovního úsilí. Naopak v technických zájmových kroužcích, kde byli soustředěni žáci s vysokou motivační úrovní, dospívali k rozhodnutí „pustit se do práce“, byť i namáhavě, rychle, někdy až zbrkle. Toto srovnání vede stále ke stejným pedagogickým závěrům: motivační úroveň práce musí být věnována maximální péče.

Jinou příčinou nerozhodnosti byla představa o obtížnosti práce, zejména když se žák s obtížemi setkal již dříve.

Konečně, nerozhodní žáci byli zvyklí na řízení a vedení učitelem. Jak jsme již ukázali dříve, toto vedení, řízení, které bohužel na našich školách převládá, a to

<sup>36</sup> Viz poznámka 29, str. 20.

<sup>37</sup> František Krejčí, *Psychologie vůle*, DK, Praha 1926, str. 51.

od počátku pracovní výchovy až po nejvyšší ročníky, žáky demobilizuje. Jsou prostě zvyklí pracovat „vedení“ a „řízení“ někým jiným, bez pocitu osobní odpovědnosti. Námaha spojená se samostatným rozhodováním a jednáním je pro ně obtížná.

Abyste žáci odhodlaně rozhodli k provedení pracovní činnosti, bylo zapotřebí často i nezbytné sebedůvěry, trpělivosti a také ovšem, zejména v obtížných případech, i osobní statečnosti.

Osobní nestatečnost byla jednou z aplikačních zábran při rozhodování o realizaci prací obtížných a nebezpečných. Někteří žáci se rozhodovali nerozvážně, až cholericky.

K těmto prudkým typům patřili zejména žáci, jejichž představy o výsledku práce byly tak lákavé, že jim neodolali. Takový žák se často projevil již slovně: vyjadřoval se živě o perspektivách práce, jeho příprava k práci bývala zbrklá, rozhodnutí zkratovitě a jednání unáhlené. Ztroskotávali často, protože nesprávně odhadli pracovní obtíže, své síly, vyčerpali se, ztratili trpělivost. Učitelé, pokud si uvědomovali příčiny jejich neúspěchu, vedli žáky ke klidnému hodnocení situace, k promyšlení pracovní činnosti již předem, aby rozhodnutí bylo vyvrcholením přípravné fáze pracovní činnosti.

Těžiště formalismu v pracovních pohybových dovednostech žáků nacházíme především v práci samé, v jejím průběhu, v e t a p ě , f á z i j e d n á n í . Nechceme ovšem izolovat vlastní práci od její přípravy: ta zajišťuje nezbytné podmínky pro úspěšný průběh práce. Z toho však současně vyplývá, že by přípravná fáze práce byla bezúčelná, kdyby logicky a přirozeně nevyústila v práci samu.

Vlastní práce je obvykle spojena s překonáváním překážek. Může být podle množství a charakteru překážek jednoduchá, složitá, krátkodobá, jednotvárná nebo pestrá, snadná nebo obtížná.

Při vlastní práci pracovní činnost vrcholí. Jestliže jsme dosud hovořili o přípravných etapách práce, pak můžeme údobí vlastní realizace někdy dělit na další dílčí úseky obsahující krátkodobé pracovní úkoly. Ty pak mohou mít opět své přípravné fáze dílčí povahy a dílčí pracovní úkony.

Přes tuto rozdílnost a složitost má zmíněná fáze také svou typickou, klasickou, doslova modelovou podobu a žák by měl především poznat techniku její realizace. Měl by získat zkušenosti a dovednosti řešení typických pracovních úkolů, aby dokázal klidně, s rozvahou a odpovědně překonávat překážky, které se v této etapě práce vyskytují.

Jak jsme již naznačili, je snad nejvýraznější charakteristickou zvláštností průběhu vlastní pracovní činnosti to, že se při ní setkáváme s překážkami, které se staví do cesty snaze dosáhnout cíle. Dokonce můžeme říci, že někdy i sama pracovní činnost, zejména když jde o namáhavou práci, je jistým druhem překážky, která brání, aby bylo cíle dosaženo bez námahy. Práce koneckonců vede k likvidaci překážek, jež stojí dosažení cíle v cestě.

Přítom schopnost překonávat překážky patří k nejvýznamnějším pracovním vlastnostem člověka, což zdůraznil už dávno Pestalozzi,<sup>55</sup> který ji klade na přední místo ve výchově osobnosti.

V teorii se překážky dělí na vnější a vnitřní. Vnějšími překážkami může být např. nedostatek materiálních, finančních možností, organizační obtíže, potíže s obstaráváním nástrojů, literatury. Vnitřními překážkami mohou být již uvedené nechuť k práci, fyzická náročnost práce, lenost, strach, únava, nezajímavost, nuda.

Učitel by měl postupně učit žáky překonávat všechny tyto překážky, měl by

jim dát potřebné vědomosti a dovednosti nezbytné k jejich překonávání. Současně by je měl naučit promýšlet pracovní situace a vychovávat povahové vlastnosti jako je odvaha, vytrvalost, houževnatost, svědomitost, smysl pro odpovědnost. Schopnost překonávat překážky je tedy schopnost komplexní a nelze ji izolovat pouze na intelektuální schopnosti nebo pouze na dovednosti.

Překonávání překážek při práci předpokládá především aktivní spoluúčast intelektu při řešení obtížných pracovních situací, předpokládá také vyspělou tvořivost, protože někdy je nutno opustit původní pracovní koncepci a tvořivě změnit pracovní postup. K tomu je třeba také vnitřní ukázněnosti, která aktivně zabráňuje zbytečným pracovním pohybům, úkonům a návykům.

Při vlastní práci je zapotřebí účelně a ekonomicky regulovat procesy aktivního jednání a také ovšem procesy inhibiční. Sebeovládání bývá zde dosti obtížné, protože často žák prožívá intenzivní pocity volního úsilí, které mobilizuje jeho síly při překonávání překážek, někdy ovšem i nežádoucím směrem.

Jindy však pocit úsilí není příliš patrný, zejména když pracovní překážky nejsou náročné, když práce je příliš snadná a neobsahuje problémy k řešení. Zde se ukazuje jako prvořadě důležité odhadnout míru náročnosti překážek, protože lze pochybovat o výchovné hodnotě práce, která je zbavena obtíží.

Na druhé straně se však setkáváme s prací, jejíž průběh, na rozdíl od předchozího případu, je spojen s překonáváním velmi náročných překážek. Volní úsilí se zde sice aktivizuje, ale žák nestačí vědomostmi, dovednostmi, úrovní myšlení, fyzickými silami.

Při našich průzkumech jsme pozorovali, že žáci, když byli do takovýchto příliš náročných pracovních situací nuceni, chovali se únikově, vzdalovali se od práce, snažili se oklamat učitele, vyhnout se práci dokonce i podvodem nebo lži apod. Překonávání překážek je tedy prubířským kamenem síly vůle a schopnosti pracovat. Je také jednou z hlavních příčin, proč žáci nedokáží aplikovat své vědomosti a také ovšem i pracovní dovednosti v praxi. Ztroskotávají na překážkách a odmítají pak dále pracovat. Jestliže se práce, při níž žák trvale ztroskotává, opakuje, nemá již obvyklé tendence ji opět začínat.

Někteří se pokoušejí překonávat překážky, obtíže nesprávným způsobem: silou, brutalitou, porušením správného sociálního kontaktu, dále tím, že neúčelně mění plán práce, dopouštějí se podvodů.

Vzhledem k tomu, že překonávání obtíží při práci bývá trvalým průběžným jevem téměř každé práce, musíme žáky speciálně připravovat k jejich překonávání. V praxi, kterou jsme sledovali, se osvědčilo, když výběr obsahu pracovní výuky, výběr pracovních námětů i metod byl prováděn nejen z hlediska zvládnutí potřebných technologických vědomostí a pracovních dovedností, ale také z hlediska toho, jaký přinese práce, již uskutečňujeme, vzdělávací a výchovný efekt:

1. Výchovně cenná je práce, která poučí žáka o existenci překážek při práci. Žák by měl být informován a trvale by si měl být vědom toho, že překážky v práci jsou běžným, nikoliv výjimečným případem.

2. Seznámí žáka konkrétně i obecně s charakterem pracovních překážek. Žák by měl systematicky poznat různé druhy vnějších i vnitřních překážek a měl by se učit je překonávat.

3. Naučí žáka klidně, kriticky, s rozvahou a především samostatně diagnostikovat a analyzovat pracovní překážky.

4. Naučí jej promýšlet a ovládat postupy, cesty, organizaci práce z hlediska překonávání překážek.

5. Dá žákovi patřičné techniky, dovednosti k překonávání běžných pracovních překážek (rozumové, organizační, výkonové aj.).

6. Vyzbrojí žáka vhodnými povahovými, morálními a volními vlastnostmi osobnosti jako plánovitost a organizovanost práce, cílevědomost, činorodost, aktivity, síla vůle, houževnatost, samostatnost, sebekázeň, inhibiční schopnosti, energičnost a úsilí.

Zbývá ještě z hlediska problému formalismu v pracovních pohybových dovednostech zhodnotit poslední fázi pracovní činnosti, tj. fázi dosažení pracovního cíle, pracovní perspektivy.

Dokončení práce je finální částí pracovního procesu. Žák, který má jen formální dovednosti, obvykle nedosahuje cíle. Tato závažná etapa však může mít kladný nebo záporný vliv, zejména motivačního charakteru, na další práci. Žák může být kladně aktivizován, jestliže byl úspěšný, může být také deprimován, jestliže pracovní výsledek neodpovídal vynaložené námaze.

Etapa dosažení cíle trvá většinou krátce, bývá spojena s pocitem uspokojení, radosti, někdy i štěstí a vyrovnanosti, nebo naopak s pocitem zklamání, nespokojenosti, rozhořčení nebo smutku.

Domníváme se, že tyto, zejména citové, ale i intelektuální a volní prožitky, jsou nejen přirozené, ale že organicky uzavírají často namáhavý, zdoluhavý pracovní proces. Protože každá pracovní činnost směřující k vědomě stanovenému cíli je volním jednáním, objevuje se při dosažení pracovního cíle i pocit uvolnění. Je tím větší, čím namáhavější byla práce, čím větší byly obtíže a pochybnosti o možnostech dosažení cíle.

Při pozorování práce dětí zejména v zájmových kroužcích jsme měli nescíslněkrát možnost pozorovat všechny tyto projevy. Viděli jsme zářící oči dětí, kdy model konal funkci tak, jak jeho strůjce plánoval. Byly i slzy v očích, když se výrobek nepodařil. Někteří učitelé, jsouce si vědomi výchovné a aktivizační hodnoty tohoto prožitku, doslova popřáli žákům prožívat radost z výsledku práce. Přirozeným vyvrcholením práce byla pochvala, přehlídka, zhodnocení, vyzkoušení v praxi, hra, soutěž, výstavka, závod modelů apod. Domníváme se, že toto prožití radosti z pracovního výsledku je na místě a že patří přímo k požadavkům duševní hygieny práce. Samozřejmě, že nelze připustit, aby sebevědomí, radost z úspěchu vedly k pýše, k přesprilíšnému sebevědomí, k podceňování jiných. Je zapotřebí, aby pocit uspokojení a radosti z dosaženého výsledku byl spojen s pocitem vážnosti, odpovědnosti a náročnosti na další práci.

Setkali jsme se v praxi technických a pracovních zájmových kroužků jakož i v povinném vyučování také s žáky, kteří téměř chronicky byli zklamáni a nespokojeni, když ukončili svou práci, a to i tehdy, když byla relativně dobrá.

Setkali jsme se s žáky, kteří byli naopak téměř vždy spokojeni s tím, co udělali. To i tehdy, když práce měla vážnou nedostatky. Byli ochotní přehlížet je, fantazii dokreslovali to, co výsledek práce neměl.

Nemůžeme zde hovořit o všech variantách citových prožitků žáků, které mohou mít při dosažení cíle, při dokončení práce. Byla by to jistě zajímavá pedagogická nebo psychologická studie, která by nám umožnila vidět, jak žák prožívá svou práci, kterou koná ve škole. Ukázala by, zda jej ve škole neochuzujeme o to, co sami v dospělosti tak intenzívně prožíváme a v čem často vidíme i hybný motiv své práce, svého studia: o pocit radosti z vykonané práce.

Touto poslední fází bývá práce ukončena. Naše analýza pracovní činnosti z tohoto hlediska nám měla pouze ukázat, jaké mezery má školní výuka práci



vůbec, kam se máme zaměřit. Ukázala, že boj proti formalismu a celá pracovní příprava žáků nemohou být uskutečňovány pouze klasickým způsobem na úrovni výuky pracovním dovednostem a vědomostem, že je nutno naučit žáka samostatně realizovat pracovní proces v celé jeho složitosti, že žák musí proto poznat jeho strukturu, a to přiměřeně teoreticky i prakticky. Musí se seznámit s typickými variantami průběhu práce jako celku, s jeho jednotlivými fázemi a také ovšem s typickými variantami průběhu těchto fází. Současně by měl žák poznat i netypické formy průběhu pracovní činnosti.

Je ovšem nutno vytvořit i náročné výchovné předpoklady, a to morální, volní a citové k tomu, aby práce mohla jako celek úspěšně probíhat. Výchova musí zajistit, aby aktivizující a inhibiční procesy a síly v osobnosti žáka působily v rovnováze a ve smyslu plnění pracovních úkolů.

## FORMALISM IN THE WORKING SKILLS OF SCHOOL CHILDREN

The formalism in skills, in contradistinction to that relating to knowledge, has not been studied in didactics as yet. The problem investigated in the present paper deals with the formalism concerning the working skills that are important in practical life. They are formed over a long period in varied working preparations of the pupils at school, at home, in hobby activities.

Perhaps the most expressive sign of formalism in working skills is the fact that the pupil commands service, laboratory, technical and current working operations; his working skills are set, but he is unable to make use of them if he is to work on his own. Thus, a break arises between the existing potential working possibility and the real application of the skill in practice. Another characteristic feature of formalism in working skills is found when the pupil has to make use of the skill in unfamiliar working conditions, or when he has to work by himself, without anyone's assistance.

The causes giving rise to formalism are complex. These concern the personality of the pupil, his knowledge, skills, attitudes, interests, habitudes, volitive dispositions, and character. One of the classical causes of formalism is an inadequate connection of theoretical knowledge with practical skills. But the connection of practical skills with the theory of work facilitates flexibility and adaptability. The theory of work should be conceived in general terms. Persisting in too concrete a standard leads to an unaccommodating state of skills and is one of the causes producing formalism.

Knowledge itself is insufficient to enable a pupil a proper choice for a working procedure according to work conditions. The pupil should have the ability to think for himself, and to solve work situations. Thinking modifies skills according to the existing work conditions. Present education, which stresses the development of thinking, suffers from the fact that the pupils are not able to understand the process of thinking. They are unable to cope with the technique of solving the problem situations, to make and solve hypotheses, they have not a thorough knowledge of the technique of intellectual operations and forms.

Another cause producing the development of formalism in working skills consists in an inadequate quality of instruction. The training of skills is often not allotted enough time. Thus, the pupil is not instructed flexible, adaptable skills. Lack of training and low standard of instructional methods lead to the rigidity and invariability of the working skills of pupils. These adapt to new conditions only with difficulty.

The most serious cause of an insufficient applicability of working skills in practice is the fact that the pupil does not master the working process as a total structure. Though he is often instructed in the partial components of the work activity so that he does have working knowledge and skills, he is not acquainted with the natural and typical structure of work in which all operational, intellectual, and organizational components are joined together. A mere sum of these components does not yet constitute a working activity, for work includes additional components, as diagnostic, control, hygienic, social and further knowledge and skills. For the present, the pedagogical theory has not taken into account the "patterns" of working activities which the pupil should master.