

Mojžíšek, Lubomír

K otázce pojetí fyzické práce žáků v předsocialistické a socialistické škole

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. B, Řada filozofická.
1962, vol. 11, iss. B9, pp. [151]-171

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/106201>

Access Date: 18. 02. 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 MOJZIŠEK

K OTÁZCE POJETÍ FYZICKÉ PRÁCE ŽÁKŮ V PŘEDSOCIALISTICKÉ A SOCIALISTICKÉ ŠKOLE

V současné pedagogické teorii a praxi socialistické školy je často kladena otázka, v čem spočívá specifičnost pojetí výchovy fyzickou prací v předsocialistické a socialistické škole. Často se pouze obecně bez žádoucí analýzy a konkrétnosti konstatuje, že rozdíl obou pojetí je diametrální, ačkoliv na první pohled je zřejmá podobnost mnoha obsahových a organizačních prvků fyzické práce žáků.

Jsmo si ovšem vědomi, že provést takovéto srovnání a zhodnocení obou pojetí je úkol značně obtížný. Nejde totiž pouze o srovnání obecného pojetí fyzické práce žáků, ale nezbytně je nutno srovnávat i důležitější konkrétní aspekty metodické, organizační a jiné. Obtížnost spočívá také v tom, že musíme analyzovat složité komplexy pedagogických myšlenek historicky významných autorů, z nichž mnozí jsou sice příbuzní sociálními podmínkami a zájmy, přitom se však i diametrálně liší v zásadních i detailních názorech.

S vědomím nesnadnosti řešení problému pokusíme se provést srovnání aspoň některých zásadnějších znaků obou pojetí. Protože však jsme omezeni rozsahem příspěvku, nebude toto srovnání v uvedené formě vyčerpávající. Především, že předkládáme zde pouze velmi zestručněný výtah obsáhlého srovnávacího historického materiálu, který nemohl být v plné šíři zveřejněn v tomto sborníku. Z těchže důvodů zde neuvádíme rozsáhlý srovnávací materiál týkající se učebních plánů, osnov, a vypouštíme četné závěry vyplývající ze srovnání těchto materiálů. Omezujeme se zde nejvíce na autory, kteří podstatně ovlivnili pojetí fyzické práce žáků v moderní době. V kapitalistické škole máme na mysli především J. J. Pestalozziho, W. A. Laye, G. Kerschenstejnera a J. Deweye.

Při hodnocení jednotlivých teorií výchovy fyzickou prací lze navzájem srovnávat a zobecňovat některé, pro obě formace společně se vyskytující charakteristické a typické znaky pojetí, k nimž patří především tyto:

1. Celkové pojetí fyzické práce ve škole, její postavení v učebním plánu, v osnovách jednotlivých předmětů, její vztah k všeobecnému a odbornému vzdělání.
2. Vzdělávací, výchovné a ekonomické úkoly fyzické práce žáků.
3. Fyzická práce jako metodický prostředek vzdělání a výchovy.
4. Organizační formy fyzické práce žáků v procesu vyučování a výchovy.

Touto hrubou analýzou problematiky nebude jistě vyčerpáno vše, co může blíže charakterizovat pojetí práce žáků obou sociálněekonomických formací. Pro-

tože genese jednotlivých teorií byla dlouhodobá, ukážeme si, i když ve zkratce, názory i některých významnějších starších autorů, což pomůže osvětlit dílčí aspekty problému.

Zatím co ve starověku byla fyzická práce vůbec pokládána za nečistou, nedůstojnou, nevhodnou pro privilegované třídy a byla určena pouze pro otroky, nesvobodné občany, a ve školní výchově se s ní nesetkáváme ani ve středověkých církevních školách, objevují její výchovný a didaktický význam humanističtí pedagogové. Její prosazování do výchovy je doslova vynuceno rozvojem výrobních prostředků a zájmy vznikající kapitalistické třídy. V té době řemeslníci učí nejdříve své, později cizí děti ve svých dílnách, zaškolují je a utváří se až do dnešní doby přežívající tzv. učňovský poměr.

Výchovný význam fyzické práce oceňuje humanistický spisovatel François Rabelais v proslulém románu „Gargantua a Pantagruel“.

Tomáš More si představoval vybudování socialistické společnosti na základě rozvinuté řemeslné výroby. Ve své „Zlaté knize o nejlepším uspořádání státu a o novém ostrově Utopii“ žádá, aby se všechny děti naučily pracovat v zemědělství. Mají se učit teoreticky ve školách a současně mají prakticky pracovat na polích, rozkládajících se v blízkosti školy. Kromě zemědělství má každý občan znát další řemeslo. Tělesná práce má být povinná pro všechny, pouze nepatrný počet občanů, učenci, mají být od ní osvobozeni. Jeho požadavek, že je nutno odstranit protiklad mezi tělesnou a duševní prací, je realizován až v současné socialistické škole.

Cenné myšlenky o fyzické práci žáků nacházíme v díle J. Á. Komenského, ačkoli této složce výchovy nevěnoval takovou pozornost jako jiní autoři. V šestnácté kapitole „Didaktiky velké“ pronáší mínění, že vedle rozumového poznání a rozvíjení paměti je nutno se domáhat i výcviku ruky, že je třeba prakticky pracovat.

Úkolem a cílem obecné školy podle Komenského je, aby se všechna mládež mezi šestým a dvanáctým (nebo třináctým) rokem věku naučila tomu, co potřebuje pro celý život. „Ať zvědí o stavu hospodářském a občanském tolik, kolik by stačilo k porozumění toho, co vidí denně se dítí doma i v obci.“ Mají poznat hlavní věci o řemeslech, všechno zcela obecně, buď jen za tím účelem, aby neukazovali hrubou neznalost toho, co se děje v životě lidském, nebo také aby se později ukázalo, k čemu každého pudí přirozená náklonnost [23].

Objevuje se zde tedy pokrokový požadavek spojení školy se životem, ač ještě v nejasné a zjednodušené formě především teoretického poučení. Současně je cenné, že ruka má být zapojena do poznávacího procesu.

Výrazněji než J. Á. Komenský hovoří o významu fyzické práce ve výchově J. Locke, který si kladl za cíl výchovy výchovu šlechtice-gentlemana. Doporučuje, aby se mladý šlechtic zabýval některým řemeslem (truhlářstvím, ryctvím, brusičstvím, leštěním drahokamů, soustružnictvím nebo zahradnictvím). Za cennou pokládá zejména znalost zemědělských prací [32].

Mnoho pokrokových myšlenek o poslání fyzické práce ve výchově nacházíme u J. J. Rousseaua. Vychází z názoru, že jediná hodina práce přinese chovanci více poučení, než co může v paměti podržeti po celodenním učení. Odmítá předsudek, že manuální práce je nečistá, že je to nižší druh práce, že zahanbuje, že se jí svobodný muž má vyhýbat. Styděl-li se podle Rousseaua některý muž pracovat veřejně s hoblíkem v kožené zástěře, vidí v něm pouze otroka mínění [49].

Zvláště preferuje pro výchovné účely truhlářství. Je čisté, užitečné, může být provozováno i doma, dává tělu dostatečný pohyb, vyžaduje obratnosti a uměleckého smyslu. Je to řemeslo mužné, takové, jaké vyžaduje pro Emila. Velmi pokroková, i v dnešní době často

nedoceněná myšlenka žádá, aby se Emil setkával i s prací nesnadnou, náročnou, ba dokonce i přiměřeně nebezpečnou. Taková práce pak cvičí sílu a zmužilost současně [49].

Za jednu z nejcennějších myšlenek, kterou vyslovil, pokládáme požadavek, aby Emil se sblížil s pracovním prostředím. Emil má pobývat nejméně jeden nebo dva celé dny v týdnu u truhláře. Má být s ním u stolu, má poznat jeho rodinu, má dokonce s nimi i spát. Nechce tedy skleníkovou pracovní výchovu, proti níž bojoval A. S. Makarenko a také N. K. Krupská. S Emilem se má zacházet jako s pravým učněm, ne jako s pánem. Nepřeje si, aby výuka řemeslu byla uskutečňována v „hodinách“ ve škole, ale přímo v prostředí řemeslnické dílny. Každý žák má fyzicky pracovat, i ten, který jeví sklony k teoretickému studiu. Nenamítá v tom případě, aby žák vyráběl nástroje matematické, dalekohledy apod., aby zde mohl účinně spojovat teorii s fyzickou prací.

Rousseau přichází s myšlenkou, kterou experimentálně dokazují současní hygienikové, že tělesná práce přináší aktivní odpočinek po jednostranné duševní práci (viz W. Steiger, 53). Předběhl moderní didaktické a pedagogicko-psychologické výzkumy, podle nichž se žák při manuální práci učí také myslet, učí se pracovat „jako rolník a myslet jako filosof“ [49].

Ze všech těchto důvodů je J. J. Rousseau ceněn i v současné době, i když se již neopíráme o myšlenky jím vyslovené. G. Pavlovič kladně hodnotí zejména myšlenku o účasti žáků na produktivní práci [42].

Požadavek, poznávat pracovní prostředí je zdůrazňován především socialistickou pedagogikou, hovoří však o něm i Dewey, Pestalozzi a jiní, v různém ovšem pojetí. Nedostatkem je, že Rousseau podezřel systematickou teoretickou výuku a také to, že výchova ženy neodpovídala pokrokovým myšlenkám.

Pro naši československou pedagogiku není bez zajímavosti, že v českých zemích byla fyzická práce zaváděna i na nově vznikajících reálkách i v industriálních školách, které byly organizovány na podnět F. Kindermanna. Žádal, aby obecná škola byla sloučena se školou průmyslovou, aby se zde mládež učila příst, plést, šít a pracovat se dřevem. Žák měl poznat hedvábnictví, pěstování bource, včelařství, ošetřování zahrady, ovocnářství. Jako vedoucí činitel školských úřadů v bývalém Rakousku usiloval, aby jemu podřízené krajské dohlížecí orgány prosazovaly zavádění fyzické práce do škol [20]. Děti měly ve škole přímo vydělávat, přál si také zlepšení výroby a zvýšení blahobytu občanů [17].

Podle J. Mauera [15] Kindermannovi se podařilo, že počátkem roku 1792 bylo již v Čechách kolem 500 škol, kde byla zavedena pracovní výchova. (Blíže viz F. Wiechowski, Kindermanns Versuch einer Verbindung von Elementar- und Industrieschule, 1907, str. 188).

Český příklad byl napodoben i v Německu, Rusku, v Itálii, ba dokonce i ve Španělsku (viz Wiechowski, str. 203).

Nesprávný byl ovšem názor Kindermannův, že nevyučičená ruka je příčinou bídy, úpadku a chudoby. Neviděl zdroj bídy ve vykořisťování dělníků kapitalisty. Naopak správně chtěl odstranit vyučování jednostranně zaměřené na získávání teoretických vědomostí, přál si, aby si žáci zvykli na fyzickou práci. Mládež se měla naučit tomu, co potřebovala později v praktickém životě.

Mnohem známější jsou myšlenky J. J. Pestalozziho o pracovní výchově. Fyzickou práci zaváděl i prakticky do svých internátů. Známé jsou jeho zkušenosti z Neuhofo, kde zavedl v letních měsících práce na pozemcích a v zimě pak v tkalcovských dílnách. Škola měla veliký školní pozemek, na němž každé dítě ošetřovalo své záhonky. Děti navíc poznaly chov drůbeže a dobytka, naučily se zpracovávat len a vlnu. Navštěvovaly dobře prosperující hospodářství v obci, poučily se o opracování kovů, zejména v hodinářském průmyslu. Současně se ovšem učily psát, číst a počítat [44].

Školní hospodářství i se školou však po pěti letech (r. 1780) ztroskotalo z finančních důvodů.

Pokus, v němž Pestalozzi usiloval o soběstačnost nemohl být úspěšný, neboť dětská práce nemohla svou produktivitou se vyrovnat práci dospělých.

Pestalozzi vycházel ze zásady, že chudý člověk musí být vychováván k práci především proto, že je chudý. Z počátku měl na mysli pouze cvik ruky v průmyslových pracích, a to jen pro potřebu proletářských vrstev [44]. Později však žádá, když získal další cenné zkušenosti s manuální prací dětí v Yverdonu, fyzickou práci i pro děti zámožných rodičů. Člověk nemá mít pouze vědění a teoretické znalosti, ale také praktické umění a zručnosti, jež teprve doplňují výchovu člověka v harmonický celek. Správně ukázal na význam fyzické práce žáků při výchově mravní. Dokázal, že člověk je daleko pravdivěji vychováván tím, co dělá, nežli tím, co slyší.

Ve svém málo známém spise „O výchově“ říká, že práci se člověk učí překonávat překážky [45]. Pracovní zkušenosti vychovávají k tomu, že se člověk rychle přizpůsobí změnám prostředí, dovede se postavit k jakékoli práci: „Práce činí z dětí lidi, kteří v stáří svým všude doma, ať je kamkoliv postavíme: ale za to chlapci, jež toliko slovy učení byli, nikde v dospělosti své doma nebudou . . . předčasné směřování jejich vědění k všeobecným zásadám bez zkušeností jest jako sedění slepice, jež pod sebou vajec nemá“ [45].

Pracovní výchova vede mládež k zdravému sebevědomí, k moudrosti a realistickému řešení i složitých životních situací [45].

Odmítá, podobně jako kdysi J. J. Rousseau, předsudek, podle něhož fyzická práce je opovržení hodná. Práce je rovněž nejvýhodnějším cvikem k rozvíjení pozornosti, neboť zdar práce není možný bez soustředění. Právě tak soudnost se nejlépe cvičí při vykonávání různých prací, neboť . . . všechny druhy práce musejí uchopeny a provedeny býti za okolností a poměrů, při nichž nedostatek pravé soudnosti ihned nápadně se projeví“ [45].

Zdůrazňuje domácí práce, které zušlechťují srdce, rozvíjejí ctnosti, úslušnost, poslušnost aj. Má pevně za to, že nedostatek těchto prací nelze nahradit žádnými druhy poznatků [45, 43].

Musíme se pozastavit i dnes nad hloubkou jeho myšlenek, které ani dnes nezastaraly. Je experimentálně i běžnou praxí potvrzováno, že manuální práce je důležitým prostředkem rozvoje tělesných i rozumových sil a mravních vlastností člověka. Ocenit je nutno odmítnutí úzké profesionální výchovy, to, že spojaval všestrannou pracovní přípravu s vyučováním. Zdá se, že v tomto pojetí byl bližší modernímu socialistickému pojetí pracovní výchovy než jeho následovníci v kapitalistické škole, především Kerschenstejnér a Dewey. Nepodařilo se mu ovšem organicky spojit teoretické vyučování s praktickou prací. Práce dětí byla spojována s vyučováním mechanicky a děti nedostávaly poučení na vědeckém základě o tom, co viděly a čím se zabývaly ve školních dílnách a na školních pozemcích. I po dvou stoletích, které uplynuly od pokusu J. J. Pestalozziho s pracovní výchovou v Neuhofovi a v Yverdonu, lze se z jeho zkušeností poučit.

S podobnými pokusy se setkáváme u Švýcara Fellenberga a zejména u R. Owena, jehož pokusy se zaváděním fyzické práce přes svou významnost také ztroskotaly. Kladně je ocenila především N. K. Krupská [26].

Děti všech společenských tříd bez výjimky měly být školeny a zaměstnány fyzicky a duševně tak, aby konaly řemeslné práce, zabývaly se sadařstvím a dívky se učily stříhání, šití a vaření. Od desíti let děti navštěvovaly večerní školu a ve dne pracovaly v továrně. Owen takto spojil vyučování dětí s výrobní prací v továrně. Od dvanácti let do patnácti pracovaly děti v zemědělství, rybářství, v průmyslu pro zpracování potravin, v textilu, ve stavebnictví, stolařství, ve výrobě přístrojů a strojů [40].

Pro výchovu malých dětí vybíral Owen mladé dělníky a dělnice, kteří pracovali v továrně a kteří měli rádi mládež. Nevadilo mu, že nemají pedagogické vzdělání.

Klasikové marxismu kladně hodnotí Owenův pokus o spojení školy s výrobou. Ve spojení vyučování s výrobní prací viděl Marx „zárodek výchovy budoucnosti“ [37]. Tyto myšlenky

jsou z teoretického hlediska nosnými pilíři socialistického systému pracovní výchovy a principiálním úkolem polytechnizace vyučování.

Fyzickou práci zdůrazňují i další pedagogičtí myslitelé kapitalistické éry, jako např. Froebel, Biedermann, Amerling, Herbart, Ziller a jiní.

Pro posílení prvků pracovní výchovy se vyslovili i velcí pedagogičtí myslitelé ruské školy K. D. Ušinskij a L. N. Tolstoj.

K trvalému, všeobecnému povinnému zavedení fyzické práce do škol bylo přístupováno v druhé polovině 19. století téměř po celé Evropě. Primát má Finsko, kde byly zavedeny práce truhlářské, soustružení a kovářské práce. Jejich hlavním smyslem bylo působit na mládež výchovně. Ve Švédsku, Norsku, Dánsku měly hodiny vyučování fyzické práci podobu domácích prací, tj. ručních prací ve dřevě, kovu, papíru, kůži, pletení, tkání apod. Hlavním úkolem nebyl však řemeslný výcvik, ale rozvoj tělesných a duševních schopností dětí. V Německu byla fyzická práce zavedena v podobě ručních prací v osmdesátých letech minulého století. Další zavádění si vyžádal rozvoj průmyslu, který potřeboval dělníky ke strojům. Fyzická práce se definitivně stává obsahem i prostředkem vzdělání.

Hlavními teoretiky pracovní výchovy tohoto údobí, a můžeme říci, že myšlenky některých působí i v dnešní době, byli již dříve zmíněni W. A. Lay, G. Kerchenstejner a J. Dewey.

Teoretikem tzv. „činné školy“ (Die Tatschule) je W. A. Lay (1862–1926).

Musíme předeslat, že jeho pojetí „činné školy“ není totožné s pojmem „pracovní školy“ a tím méně pak s takovým typem školy, kde by převažovala pouze manuální práce. Činností myslí práci tělesnou i duševní. Činnost je podle Laye principem veškeré výchovy. Ve svém spise „Die Tatschule“ se pokouší spekulativně zdůvodnit význam „činu“, „činnosti“, a to z hlediska pedagogického, psychologického a biologického. Tvrdí, že „... jednání, čin je nejzákladnějším, dále již nerozložitelným biologickým jevem a je neelementárnějším projevem života... Činná škola, nikoliv však pouze pracovní škola je školou života“. Život a nikoliv pouze knihu a slovo, máme mít za východisko i cíl vyučování. Proto se musíme zabývat základním fundamentem života, jednáním [27].

Svou idealistickou teorií se snaží podložit i z hlediska psychologie. Říká, že každé vnímání a nazírání, každé představování a myšlení, každé cítění a chtění má snahu přejít v pohyb a mít průběh nějakého jednání. Mezi tělesnou a duševní prací vidí pouze nepatrné rozdíly. Tvrdí, že při tělesné práci jsou do pohybů zapojeny velké partie svalů, kdežto při duševním jednání jsou vnější svalové pohyby omezeny na nejmenší míru, často na takové pohyby, jež se projevují jen stavem napětí při pozornosti apod. [27].

Dítě se má přizpůsobovat prostředí, v němž žije, a proto základem veškeré výchovy má být dotváření vrozených a utváření získaných reakcí.

Činnost, již se má žák zabývat, je velmi pestrá: jsou to různá pozorování, práce v terénu, v laboratořích a také zobrazující činnosti, jako je kreslení, lepení, modelování, rýsování, dramatizace, zpěv, hudba a tanec, pěstování rostlin a živočichů, písemné práce atd.

Fyzická práce, spojená s intelektuální, má zde své významné postavení. Setkáváme se s ní v mnoha předmětech, zejména přírodovědných. Je významnou vyučovací a výchovnou metodou. Setkáváme se zde s tak aktuálními požadavky jako je provádění pokusů a pozorování v přírodě, v přirozeném prostředí. Aby tyto pokusy a práce mohly být uskutečněny, je zapotřebí založit školní pokusné pozemky. Lay navrhuje zřizování „pracovních zahradních škol“ (Gartenarbeitsschule), v nichž by se práce podle jeho názoru nejvíce blížila pojetí činné školy [27].

V tomto pojetí činné školy mají své specifické místo i „ruční práce“, jejichž plán výuky vypracoval a jejichž potřebu dokazoval požadavkem zpřesňovat zrakové a hmatové před-

stavy žáků. Podle Laye ruční práce a vůbec fyzická práce doplňují věcné učení a prohlubují je. Jejich zavedení pokládá nejen za oprávněné, ale za naprosto nezbytné.

S fyzickou prací se zde setkáváme i v přírodovědných předmětech, zejména ve fyzice, chemii a biologii. Cenné obohacení přináší fyzická práce společenským vědám. Lay žádá, aby experimentální práce ve fyzice, chemii, biologii jakož i péče o rostliny a zvířata na školních zahradách byly navzájem v nejužším kontaktu [27].

Fyzická práce tedy není uskutečňována pouze v samostatných hodinách, ale také v rámci předmětů věcného učení.

V takovéto činné škole se mění i práce učitele. Podle Laye je učitel méně na katedře, je většinu doby uprostřed žáků, a to zejména při práci s rostlinami, zvířaty, při modelování atd. Činná škola přináší podle Laye do vyučování kus přirozeného života, přináší i jiný, přirozený vztah mezi učitelem a žákem. Rovněž tak se objevuje nový druh kázně.

Zdá se, že i dnes lze v myšlenkách W. Laye, přes četné nedostatky, nalézt cenné požadavky které moderní škola akceptovala nezávisle na něm. Mnohé z nich jsou realizovány v současné socialistické škole. Patří k nim i snaha Laye po aktivizaci žáka, zavádění fyzické práce do vyučování, zavádění laboratorních prací, exkurzí, snaha o spojení věcného učení s fyzickou prací. Není v rozporu s našimi názory požadavek zakládat školní zahrady, pokusné pozemky a realizovat zde fyzickou práci žáků agrotechnického rázu. Jisté uplatnění nachází ilustrační kreslení a modelování přírodovědných a jiných námětů zejména na nižších stupních všeobecně vzdělávací školy.

Je nutno ovšem konstatovat, že většina těchto myšlenek nebyla Layem vyslovena poprvé. Se všemi se setkáváme v různých obměnách u četných starších autorů, počínaje Lockem, Komenickým, Rousseauem atd.

V jeho názorech na fyzickou práci a na aktivizaci žáka prostřednictvím činu, zejména tam, kde jednostranně opouští vžitou práci, je i řada nedostatků. Negativně lze především hodnotit to, že biologizuje pedagogiku. Kromě toho věnuje mnoho pozornosti „výrazu“ a tím snižuje význam rozumového zpracování. Převrací tak školu „činnosti“ v ilustrační školu, kde je mnoho času zbytečně věnováno načrtům, modelování, dramatizaci apod. Tato nadměrná zobrazovací činnost odvracela žáky od systematického učení, což nutně muselo vést, zejména na vyšším stupni, ke snížení úrovně vědomostí.

Částečně kladné hodnocení jeho pedagogických myšlenek se týká pouze mladších let života; ve stáří inklinoval k nacionalismu, zdůraznil význam náboženství a rasy ve výchově a zastával tak reakční stanovisko.

Zatím co pojetí „činné školy“ se dotýká problémů fyzické práce pouze jako jedné z mnoha složek činnosti, tím více pozornosti ji věnuje pracovní škola reakčního německého pedagoga G. Kerchenstejnera (1854–1932). Jeho pedagogika „občanské výchovy“ a pracovní školy se těšila velké pozornosti v Německu počátkem dvacátého století. Podle jeho názorů má být škola plně dána do služeb buržoazního státu. Občanská výchova má naučit bezpodmínečně poslušnosti státu.

Ve spise „Begriff der Arbeitsschule“ vysvětluje své základní pojetí pracovní výchovy [22].

Vychází z požadavku, podle něhož „... prvním a nejdůležitějším úkolem výchovy veřejné školy (obecné, pokračovací a vyšší školy) je výchova k povolání, příprava pro povolání. Proti sobě stojí doposud knižní život školy a praktický život v povolání...“ [22].

Toto zaměření školy je potřebné proto, že největší počet lidí ve státě je zaměstnán v manuálních povoláních, a to bude platit vždy ve všech dobách.

Řemeslo pokládá Kerschenstejner nejen za základ pravého umění, ale také za základ všech pravých věd. Škola, jež má připravovat jak pro duševní, tak i pro tělesná zaměstnání je špatně organizována, jestliže nemá taková zařízení, která by rozvíjela praktické sklony a schopnosti žáka [22].

Proto Kerschenstejner vyžaduje, aby „... každá základní (obecná) škola měla pracovní koutky, dílny, zahrady, školní kuchyně, krejčovské dílny, laboratoře, aby zde žáci mohli systematicky rozvíjet své přirozené sklony po činnosti, aby si žáci zvykali vždy pracovat čestně, správně a promyšleně. Jedině tak budou vytvořeny základní předpoklady pro pozdější výchovu k povolání na pokračovací škole, zejména pak bude pěstován včasný návyk vykonávat dobře, vzorně, solidně a čestně manuální práci...“ [22].

Smysl této základní pracovní výchovy nespočívá však v úvodním seznamování se s pracovními procesy, s nářadím, stroji a materiály jistého oboru, spočívá však v tom, že posiluje orgány žáka, potřebné při výuce k povolání, že se utváří návyk používat správně pracovních metod, že si žák zvyká pracovat pečlivě, ohleduplně a že se vzbuzuje radost z práce [22].

„Kdo získal tyto vlastnosti v jakémkoliv systematickém zaměstnání, ten je bude mít a použije jich při každé manuální práci, kterou přinese pozdější povolání...“ [22].

Kladě důraz na pečlivé provádění všech manuálních činností, jimiž se může rozvíjet vůle, porozumění a jemnost. Výchova silné vůle vyžaduje, aby každá práce, kterou dítě vykonává, nesla pečeť duševního nebo tělesného úsilí. Výchovu vůle totiž pokládá za integraci nekonečně mnohých, nekonečně malých, stále ve stejném smyslu zaměřených volných činností s dávkou jisté námahy, obtížnosti. Mládež musí proto pracovat tak, aby bojovala s překážkami. Odejmeme-li jí je, vychováváme diletanty a ne pracovníky.

Tomuto nebezpečí předejdeme, když podle Kerschenstejnera zavedeme systematické odborné pracovní vyučování, a to pro žáky od 1.—8. ročníku.

Protože odmítá polovičatost ve výkonu práce, neboť to vede k diletantismu a bastlování, žádá rovněž, aby vedle učitele teoreticky vzdělaného byl ve škole učitel vzdělaný technicky. Takový učitel by měl pracovat s žáky nejvyšších tříd základní školy. Měl by být vybírán z výrobní praxe a před učením by měl být pedagogicky vyškolen.

Manuální práce, kterou do školy zavádí, má týdně k dispozici po dvou vyučovacích hodinách a je spojena s názorným vyučováním, kreslením a pracemi na zahradě. Dívky vedle prací s dřevem, které uskutečňují společně s chlapci, mají ještě další ženské práce, jako šití, háčkování aj.

Vyučování fyzické práci je pouze částí jeho systému výchovy občana státu. Slouží mu i ostatní předměty, jako počty, náboženství, názorné vyučování, tělesná výchova, čtení, psaní, zpěv, gramatika, tělesná výchova.

Smyslem pracovní výchovy, jak sám říká, je „... s minimem vědní látky vypěstovat maximum dovedností, schopností a radosti z práce ve službě státoobčanství“. Úkolem veškeré výchovy je „uskutečnění rozumového státu“ (Vernunftstaat) [22]. Zde se tedy setkáváme se šovinistickým, prusáckým a zásadně nesprávným pojetím hlavních cílů výchovy. Minimum vědní látky má stačit pro občana tohoto státu, kde slepá poslušnost, dril je základním požadavkem, kde aktivní, pracovitý a přitom poslušný dělník je ochoten vykonávat příkazy řídicích pohlavářů „rozumového státu“. Z tohoto hlediska lze kritizovat i pojetí jeho pracovní výchovy.

Již V. Příhoda kritizuje Kerschenstejnera, že sice odívá svou pracovní teorii do těžkopádné filosofické řeči, ale jeho cíle jsou celkem jasné: udržet čtvrtý stav tam, kde ho ponechává současný (kapitalistický) společenský řád [48]. Toho chce dosáhnout především tím, že dává již od základní školy dětem malé všeobecné vzdělání. Vyučování nemusí být systematické.

Medynskij, Konstantinov kritizují zejména to, že v podstatě byl Kerschenstejner stoupenec dvoukolejné soustavy lidového vzdělání. Jeho „národní škola“, připravující poslušné, svědomité dělníky, nebyla v žádném spojení se střední školou (gymnasia a reálky). Na střední školu Kerschenstejner téměř svůj pracovní princip nevztahoval. Na reálkách se pracovalo pouze v laboratořích a v gymnasiích se pracovní činnost omezila pouze na práci s knihou [25].

Podle G. Pavloviče Kerschenstejner „občanskou výchovou“ a „pracovní školou“ bojoval

proti vzrůstajícímu politickému uvědomění dělnické třídy a pracovní školou dával přednost řemeslné přípravě před všeobecným vzděláním [42].

Objevujeme-li v jeho práci ojedinělé myšlenky, které nás zaujmou spíše z metodického hlediska, celá koncepce jeho pracovní výchovy se ukazuje jako nesprávná, ba škodlivá, domyslně-li, jakým cílům měla tato výchova sloužit.

Snad největší vliv na realizaci pracovní školy v kapitalistických zemích měl americký pedagog-pragmatik John Dewey a jeho předchůdce Francis Parker. Myšlenky J. Deweye ovlivnily částečně i organizační formy a metody práce sovětské školy, a to hned v porevolučních letech (v období školské politiky NEP). (Blíže P. P. Blonskij: Die Arbeits-Schule, Berlin 1921, str. 9–22.)

Podle Parkera je práce nejlepším prostředkem, jak dítě učit. Opírá se o myšlenku, vyslovenou již kdysi Komenským, že je nutno učit konáním. V této tezi vidí jakousi zkratku svých didaktických názorů. Zde je však nutno připomenout, že učení „konáním“ nechápal zúženě, že by snad konání spočívalo pouze v manuální práci.

Fyzická práce dětí má však výsadní postavení ve veškeré školní práci. Je důležitá pro každého, nikoli pouze pro řemeslníka. Umožní rozvíjet nejen jasné myšlení a fantazii, ale je zdrojem intenzivního morálního působení.

Fyzickou práci vykonává dítě velmi rádo, neboť „... děláni neboli ruční práce je opravdu přirozeným živlem dítěte“ (viz F. Parker, Talks on Teaching, str. 21).

Podle tohoto autora „Dělání nebo ruční práce učinily pro lidstvo více než cvičení jiných, ne-li všech, způsobů vyjadřování. Je naprosto nutné k normálnímu fyzickému vývoji; mělo mocný vliv na vytváření mozku. Ruční práce by měla být organickým činitelem vši výchovy od mateřské školy až po universitu“ (tamtéž, str. 253).

Tvrdí, že manuální práce má morální výchovnou tendenci a že zločin a nestřídnost a jiné vlastnosti jsou výplody lenosti a pohrdání manuální prací (tamtéž, str. 255). Při této příležitosti Parker zdůvodňuje, že prací a vůbec aktivní činností, konáním je třeba učit žáky jednat. Jednáním nabývá člověk zvyků, a tím je určen jeho charakter. Sobecké dítě se stalo sobeckým sobeckými činy, špatný zvyk je možno vyléčit jen dobrými činy.

Více jsou známy pedagogické myšlenky o pracovní výchově pragmatika Johna Deweye. Teorie jeho pracovní školy je spjata s jednostranně pojatou myšlenkou, že škola má rekapitulovat vývoj celého lidstva. Právě v pracovních dovednostech může být tato rekapitulace provedena a práce není ani tak samostatným předmětem, ale spíše principem jeho školy. Ve spisech „Škola a společnost“, „Demokracie a výchova“ a „Mrvní zásady ve výchově“ rozvíjí své myšlenky o principu pracovní školy, která má žáka ovlivnit nejen po stránce intelektuální, ale i estetické a mravní.

Výchova podle Deweye nemá být pouze věcí „povídání“ a „poslouchání“, nýbrž děj činnorodý a tvůrčí. Říká, že „... tato zásada je sice v teorii uznávána, ale v praxi se skoro obecně proti ní hřeší...“ [4].

Školní okolí má být opatřeno pomůckami potřebnými ke skutečné práci, jako nástroji a fyzikálním materiálem v míře jen zřídka kdy vidávané. „Je třeba upravit metody vyučovací a správní, aby dovolovaly a zajišťovaly přímo a neustále se zaměstnávat s věcmi.“ Neodmítá ovšem užívání řeči ve výchově: ale toto užívání by mělo býti živější a plodnější, přičemž by pravidelné spojení se společnou činností zůstávalo zachováno [4].

Zdůrazňuje, že zavedení práce do školy v tomto pojetí je nutné již proto, že se radikálně změnila, především vlivem rozvoje průmyslu, i rodinná výchova. Děti ve škole musí získat to, co dříve poskytovala právě rodina, zejména pak v oblasti pracovní výchovy.

V domácím hospodářství byly totiž ještě před několika generacemi provozovány všechny typické formy průmyslového zaměstnání. Zhotovováno bylo šatstvo, opatřovány prostředky obživy, dříví, stavební materiály, domácí nářadí, ba i kovové výrobky byly převážně zhotov-

vovány doma v blízkosti dítěte, které mělo možnost nahlížet do dílny svých rodičů, sledovat veškerý pracovní proces od výroby hrubého materiálu až k vyhotovení a k užívání zboží. Když byly děti dostatečně vyspělé, zasvěcovali je postupně rodiče do tajů výroby [6].

Dewey zdůrazňuje, že celému tomuto procesu lze děkovat i za výchovu dětí. Děti si navykaly na pořádek, na práci, utvářelo se v nich vědomí odpovědnosti, povinnosti něco konat, pracovat, tříbil se kontakt s ostatními, kteří se výrobního procesu účastnili.

Dewey si zvláště cení významu přímého a intimního kontaktu, seznamování se s přírodou z první ruky, se skutečnými věcmi a materiálem, se skutečným postupem práce. Při práci žák cvičí svou pozornost, vynalézavost, konstruktivní obrazotvornost a logické myšlení [6].

Domnívá se, že „... žádný počet učebních podnětů, které se podávají jako věcné učení za účelem naučným, nemůže poskytnout ani stín náhrady za seznámení se s rostlinstvem a zvířaty farmy a zahrady, jehož se nabývá skutečným žitím mezi nimi a péčí o ně“.

„Žádné cvičení smyslových ústrojů, zaváděné úmyslně pro výcvik, nemůže navodit hbitost a dokonalost smyslového života, jaký povstává denním zájmem a účastí na domácím zaměstnání“ [6].

Ze všech těchto důvodů zavádí Dewey systém fyzické práce žáků. Děti pracují v dílnách; učí se šít a tkát, vařit. V jeho škole se soustavně postupuje od prací domácích k pracím hospodářským, hornickým, lesnickým a odtud zase ke znalostem materiálů, k vědám přírodním a historii průmyslu.

Zdůrazňuje induktivní a aktivizující vyučovací metody, odmítá metody popisné, pasivní, verbální a metody deduktivního charakteru. Říká, že „... stav při poslouchání znamená pasivitu, pohlcování, totiž tak, že jest tu jistá hotová látka, připravená nadřizenými školy, školní radou, učitelem, z níž má dítě pojeti v sebe co nejvíc možná v čase nejkratším“.

V tradiční škole je podle Deweye velmi málo místa pro dítě, aby pracovalo. Naopak, jeho škola má mít dílnu, laboratoř, pracovny, aby zde dítě mohlo tvořit, činně zkoumat. Život dítěte by měl vyjít ze dveří školy, rozšířit se po zahradě, po okolních lesích a polích. Dítě má podnikat vycházky a výlety.

Odmítá roztržku mezi školou a životem, izolaci školy od ostatního společenského dění. Domnívá se, že když „je dítě zaměstnáno prací, umělá trhlina mezi životem ve škole a mimo školu se zmenšuje“ [4].

Za vhodná zaměstnání pokládá Dewey taková, kde dítě aktivně fyzicky i duševně pracuje. Uvádí, že již „pouhý seznam prací... hlásí, jak bohaté je to pole činnosti. Práce z papíru, lepenky, ze dřeva, kůže, látky, příze, hlíny a písku, kovů, s nástroji i bez nástrojů“.

Doporučuje zejména tyto práce: skládání, řezání, prolamování, měření, lití, modelování, vzorkování, zahřívání a chlazení, a výkony jiné jako kování, pilování, řezání pilou, zahradničení, vaření, šití, tiskařství, vázání knih, tkaní, malování, kreslení, zpěv, divadelní hry, vypravování, čtení atd. [4].

Žádá pro děti práci přiměřenou, nesmí být nad jejich síly, nesmí být také příliš snadná. Připouští možnost dělat chyby [4]. Práce má být vybrána tak, aby žák mohl o ní přemýšlet, aby to nebylo slepé napodobení vzorů.

Brání se výtce, že tyto činnosti, jako např. práce na zahradě, tkaní, stavění ze dřeva, opracování kovů, vaření mají jen užitkovou cenu. Zahradnictví podle Deweye „... není třeba učiti ani jako přípravě budoucího zahradníka, ani jako příjemnému vyrazení pro dlouhou chvíli. Zahradnictví otvírá širokou cestu, po které se připravujeme k poučení o tom, jaké místo mívalo hospodaření polní a zahradní v dějinách lidstva a jaké místo zaujímá dnes v dnešním uspořádání společnosti“. Práce na školním pozemku pomáhá studovat fakta zejména přírodovědná, poučí o chemickém složení půdy, o významu světla, vzduchu, vláh, škodlivých a prospěšných živočichů atd. V elementárním studiu botaniky lze velmi životně spojovat uvedené vědomosti s péčí o klíčení a vzrůstu semena apod. [4].

Odmítá však učení podle vědeckého systému. „Místo látky patříci určitému oboru vědy zvané botanika bude patřiti životu a kromě toho najde své přirozené vztahy k našim vědomostem o půdě, o životě zvířat a o stycích lidí s lidmi. Jak žáci dorůstají, budou objevovat zajímavé problémy, které je možno řešiti pro objevy samy, nezávisle na původním přímém zájmu v zahradničení; týkají se klíčení a živění rostlin, vzrůstu a pěstování ovoce. A tak se zjedná přechod k rozváznému rozumnému bádání vědeckému“ [4].

Takto chce postupovat i při jejich zaměstnáních ve škole: při práci s dřevem, při vaření atd. Fyzika se podle Deweye rovněž poněmáhlu vyvíjela z užitečných nástrojů a strojů. Tak se může žák seznámit v práci s pákou, kolem, nakloněnou rovinou, elektřinou, s výrobou zboží atd. [4].

Obdobné kontakty hledá mezi fyzickou prací a matematikou, historií, občanskou naukou.

Slučování věd se děje podle Deweye v zeměpise. Práce má být rovněž východiskem k poznávání historického rozvoje lidstva [6].

Dewey si cení fyzické práce žáků zejména proto, že budí plný spontánní zájem a pozornost dítěte, že udržuje dítě v čilosti, a také proto, že má sociální význam. Práce je podle Deweye typem pochodů, jimiž se udržuje společnost na postupu, je nástrojem, jímž se může škola stát dokonalou formou činného, pospolitého života [6].

„Hlavní příčina, proč se nynější škola nemůže zorganizovat v přirozenou sociální jednotku, leží v tom, že právě se jí nedostává tohoto živlu společné a produktivní činnosti.“ Je zapotřebí společně něco činit, činnost vyžaduje přirozenou dělbů práce, volbu náčelníků a průvodců, vzájemné podpory a povzbuzování [6]. Žádá v takovémto pracovním prostředí ovzdušší vzájemné sdílnosti, výměnu myšlenek, nápadů, výsledků, ukazování úspěchů i chyb. Pochopitelně při práci se změní i charakter školní kázně a pořádku. Říká, že „... tam, kde se sestavují věci, bývá jakýsi nesoulad v dílně; kde je hojně zaměstnání, tam nezavládá mlčení, osoby tu nejsou povinny zachovávat určité držení těla...; kde na různých věcech se pracuje..., tam bývá hluk, jenž pochází z činnosti... Všecek náš pojem o školní kázni se mění z tohoto hlediska...“ [6].

Pedagogické názory J. Deweye zapůsobily na celou generaci výchovných pracovníků kapitalistické éry, studovali je i sovětská pedagogové, Krupská, Blonskij a jiní.

Podle Uhra znamená Dewey vyvrcholení pedagogické práce americké, a jak nasvědčuje současnost, jeho myšlenky i dnes mají zde ohlas [62].

Za cenné lze pokládat jeho snahu aktivizovat žáka, vytvořit ze školy prostředí bez staré scholastické strnulosti, bez nedostatečného kontaktu se životem. Socialistická škola však jednoznačně odmítá pokus povýšit práci na univerzální metodu výuky, což vede k porušení systematického vyučování a snížení významu soustavných vědomostí ve výchově. Sovětská škola měla možnost vyzkoušet v praxi značnou část myšlenek, které Dewey ve svém díle naznačil. Ukázalo se, že právě tento nedostatek je z nejdůležitějších. Četní sovětská autoři kladně hodnotí na Deweyovi to, že zdůraznil velikou úlohu pracovní výchovy, dále, že vznesl požadavek spojení školy se životem. Cení si, že se děti při práci stávají hbitými a aktivními, že v pracovní škole mizí obvyklá pasivita a nezájem o učení.

Negativně ovšem je nutno hodnotit to, že Dewey na jedné straně snižuje úlohu učitele, který je pouze organizátorem, poradcem a nikoli vedoucí osobností, která řídí vyučovací a výchovný proces, a na druhé straně klade na učitele vysoké požadavky. Učitel má být tvůrcem žádoucího sociálního způsobu života, má organizovat prostředí, v němž žák žije. Je nesprávné, že pracovní škola nemá mít pevné třídy ani osnovy, ani rozvrh vyučování. K porušení systému výuky vede tzv. komplexní metoda projektů, kterou sice sám Dewey nenavrhol, k jejímuž zdůvodnění bylo však použito jeho myšlenek [25, 26, 33 aj.].

Kladně oceňujeme myšlenku, již zdůrazňuje laboratorní práce, práce na školních pozemcích a práce v dílnách.

Zhodnotíme-li opět celkově jeho pojetí pracovní výchovy, přes klady, které uvádíme, zůstává trvalým nedostatkem skutečnost, že porušuje systém ve vyučování a tím vlastně snižuje význam školy a také význam učitele. Fyzická práce nemůže být také hlavním prostředkem pro získávání poznatků; je sice možné ji ve vhodných případech použít zejména v první fázi poznávacího procesu a utvářet tak přesné představy, nelze jí však nahradit beze zbytku složitý proces učení v celé šíři. Také není z časových důvodů možné pracovními metodami projít mnohotvárný obsah vyučování: leckde vyhoví stejně účinná metoda výkladu spojená s demonstrací a žák může být právě tak aktivně zapojen do poznávacího procesu jako při pracovní metodě, o níž hovoří Dewey: navíc pak výuka proběhne rychleji a podle potřeby v systému. Zdá se, že jednostrannost v metodickém pojetí i zde nutně vede k didaktickému formalismu, který se v dějinách pedagogiky téměř vždy ukázal jako škodlivý.

G. Pavlovič hodnotí Deweyův pokus jako typický projev rozporu v kapitalistické výchově, při níž intelektualistická výchova je určena pro děti buržoazie, a na druhé straně všechny formy a odlišné buržoazní pracovní školy jsou určeny pro děti širokých mas pracujícího lidu. Tento dualismus výchovy je vyjádřením rozporu mezi duševní a tělesnou prací v období imperialismu v oblasti školní výchovy [42].

Je zřejmé, že myšlenky uvedené J. Deweyem byly a jsou v mnoha otázkách zajímavé a přitažlivé. Potvrzuje to konečně i praxe sovětské školy v letech 1920—1931. Ovšem nic nemohlo lépe odhalit nedostatky této školy než sama praxe, k níž někteří sovětské pedagogové v této době přikročili [68].

Pod vlivem myšlenek všech autorů, zejména Deweye, Laye a jiných, se stala pracovní výchova doslova módní v celé Evropě i v USA. Tak tomu bylo v době po první světové válce.

Tyto teorie, které ovládaly naši školu, a můžeme říci že kapitalistickou školu vůbec před druhou světovou válkou, a které v různých metodických obměnách zdůraznily činnost, práci, aktivitu žáka, podržují si svůj význam i v současném školství západních kapitalistických zemí. Po druhé světové válce se šíří teorie „pokrokové výchovy“, která prohlašuje zásady vyhlášené Deweyem za nesporné. Vyzdvihuje se požadavek aktivity žáka a upouští se od systematického vzdělávání. To vede ke snížení vědomostí vůbec. V naší škole se tyto teorie po válce neuplatnily.

Máme-li provést srovnání obou pojetí, musíme konstatovat, že také socialistická škola již od samého počátku své existence znala výchovný a vzdělávací význam fyzické práce žáků. Vychází z myšlenek K. Marxe, B. Engelse a V. I. Lenina, kteří navazují na pokrokové myšlenky a pokusy R. O w e n a. Opírá se o současné vědecké výzkumy didaktické, pedagogicko-psychologické, které jednostranně potvrzují a experimentálně dokazují význam fyzické práce pro zkvalitnění vnímání, myšlení, pro rozvíjení a výchovu volního jednání a celé osobnosti [8, 28, 29, 30, 31 aj.].

Fyzická práce je nerozlučně spjata s řešením hlavního úkolu socialistické výchovy — všestranného rozvíjení osobnosti. Proto i poslání, místo, šíře a zaměření fyzické práce žáků je hodnoceno především z hlediska, jak pomáhá plnit tento nejvyšší úkol výchovy.

Marxistická pedagogika usiluje při plnění úkolu všestranného rozvoje osobnosti o postupné sblížení tělesné a duševní práce. Odmitá také nesprávné formy pracovní výchovy, které se objevily za kapitalismu a které vedly ke snížení vě-

domostí žáků. Zásadně musí být fyzická práce žáků spojena s vyučováním, tak jak to nastínil K. Marx a V. I. Lenin [37, 29].

Dalším, nekompromisně realizovaným požadavkem na fyzickou práci žáků je její spjatost s polytechnickým vyučováním, jež má seznamovat se základními principy výrobních pochodů a zároveň poskytovat dětem návyky jak zacházet s nejjednoduššími nástroji veškeré výroby. Nejde tedy pouze o získání praktických dovedností, ale také o hluboké teoretické vědomosti, zejména z oblasti principů výroby. Tato polytechnická složka je nová, v kapitalistické výchově neznámá [3, 11, 14, 26, 33, 41, 42, 51, 68 aj.].

Pracovní výchova žáků ve škole není uskutečňována pouze ve školním prostředí, ale v úzkém kontaktu se společenskou praxí, s výrobou. Tento zásadní požadavek, vyslovený již na IX. všeruském sjezdu sovětů v roce 1921 usiluje, aby bylo ještě cílevědoměji upevněno spojení školní a mimoškolní práce s aktuálními hospodářskými úkoly celého státu. Také zde však, ačkoliv výrobní práce je jedním z nejdůležitějších prostředků kontaktu se společenskou praxí, nelze jednostranně preferovat fyzickou práci na úkor teorie, podobně jako nelze preferovat teorii na úkor praxe (31 b). Takovéto spojení školy se životem a vyučování s výrobní prací žáků odmítá jednostrannost pojetí, k němuž došli četní pedagogové kapitalistické společnosti. Nové, hlubší pojetí je ovšem uskutečnitelné až v socialistické společnosti, která chápe výchovu dorůstající generace za nedílnou součást svého životního poslání, za celostátní, celonárodní úkol. Toto spojení je zejména finančně i organizačně náročné a nelze je realizovat tam, kde soukromý kapitalista nemá zájem a nechce investovat do výchovy mládeže více, než je nutné.

To platí plně i o realizaci polytechnického vzdělání mládeže, jež se úzce váže k všeobecnému vzdělání a vyžaduje značné finanční náklady na zařízení školních pracoven, laboratoří, zahrad v mašovém měřítku, a to nejen od státu, ale i od závodů samých.

Již V. I. Lenin ukázal, že polytechnické a pracovní vyučování v socialistickém pojetí nelze uskutečňovat bez pomoci techniků, agronomů, bez pomoci závodů.

Hovoříme-li o spjatosti pracovní výchovy s polytechnickým vzděláním, máme-li pochopit socialistické pojetí obou složek, nelze se vyhnout významné tezi, vyslovené V. I. Leninem, v níž odmítá předčasnou specializaci, k níž např. přistoupili četní pedagogové kapitalistické éry.

Nemůžeme se zde podrobně zabývat všemi myšlenkami, jimiž je určen obsah, rozsah, organizace a pojetí fyzické práce v socialistické škole. Myšlenky klasiků marxismu-leninismu jsou rozvíjeny v nesčetných studích, rozpracovány v bohaté praxi. Máme na mysli studie A. S. Makarenka, M. I. Kalinina, N. K. Krupské, N. K. Gončarova, I. A. Kairova, A. G. Kalašnikova, M. N. Skatkina a jiných. Všichni tito autoři jednotně odmítají „běloručky“ [26], učí mládež pracovat na školních pozemcích, v dílnách, v kolchozech, v továrnách i jinde.

Práce se stává věcí cti a slávy, ne věcí ponížení. Zdůrazňovány jsou pracovní návyky, dále utváření správného vztahu k práci vůbec, pěstování smyslu pro pracovní čest, povinnost, rozvoj volných vlastností žáka. Krupská zdůrazňuje myšlenku, kterou si moderní pedagogika již dávno ověřila, že mládež se dá strhnout romantikou moderní techniky, práce se stává citově zajímavá, poutavá.

Cenné jsou postřehy A. S. Makarenka k teorii fyzické práce žáků. Odmitá-li jednostranné pojetí pracovní školy, jak ji hlásal J. Dewey, zdůrazňuje výchovné poslání fyzické práce, zejména je-li uskutečňována ve spojitosti s blízkými, středními a vzdálenými perspektivami [34].

Že cesta k správnému pojetí fyzické práce také v socialistické škole nebyla a není snadná, ukazuje boj proti metodě projektů, která vedla k snižování teoretické úrovně vyučování, k jednostrannému zdůraznění práce žáků. Také dnes platí, že „... každý pokus odtrhnout polytechnizaci školy od systematického osvojení věd, hlavně fyziky, chemie a matematiky, jejichž vyučování má být prováděno na základě přísně vědeckých a pečlivě propracovaných osnov, učebních plánů a podle přísně stanovených rozvrhů, představuje nejhrubší porušení idejí polytechnické školy“ [68]. Tato téze zároveň ukazuje, jaké má a musí být pojetí fyzické práce, jaké může být její místo v učebním plánu, v učebních osnovách a vůbec v celém procesu vyučování a výchovy.

Téze, že „... spojení vyučování s produktivní prací je nutno provádět na takovém základě, aby všechna společenskovoýrobní práce žáků byla podřízena učebním cílům školy...“ je platná obecně i v dnešní době [68].

Z á v ě r y

Obecně lze konstatovat, že manuální práce žáků ve škole se postupem historického vývoje stala významným prostředkem vzdělání a výchovy v obou sociálněekonomických formacích.

Zatím co pedagogičtí myslitelé středověku a raného novověku pouze nejasně tušili význam fyzické práce pro výchovu, vzdělání, pro rozvoj schopností a pro upevňování zdraví, současná teorie kapitalistické i socialistické výchovy se opírá o četné moderní didaktické, pedagogicko-psychologické a hygienické výzkumy, které více nebo méně přesvědčivě dokazují význam fyzické práce žáků v procesu výchovy a výuky. Fyzická práce žáků se stává, ovšem v různém pojetí, vzhledem k cílům a úkolům výchovy trvalým prostředkem výchovy.

Nacházíme jistou, často pouze zdánlivou podobnost ve výběru některých důležitých forem fyzické práce žáků obou společenských formací. Žáci obou formací pracují v dílnách, na zahradách, na pozemcích, seznamují se se sebeobslouhou, poznávají prakticky různé materiály, nástroje a stroje.

Značná diferenciacie je ovšem již v hlavních úkolech a výchovných cílech fyzické práce, dále v konkrétním, detailním obsahu této práce, v proporcionalitě

a vztahu teorie a praxe, odborného a všeobecného vzdělání. V těchto oblastech spočívá specifický rozdíl pojetí práce obou sociálněekonomických formací.

Při bližším posouzení se ukazuje, že fyzická práce žáků je pouze jedním z mnoha výchovných prostředků, jimiž škola disponuje při uskutečňování pracovní výchovy, a že pracovní výchova je pouze jednou ze složek výchovy vůbec.

Nelze tedy použití fyzické práce jako jednoho z prostředků pracovní výchovy posuzovat izolovaně od realizace hlavních cílů a úkolů výchovy, jež jsou dány vždy společností a mají v třídní společnosti třídně historický ráz.

Toto třídní zaměření úkolů výchovy vůbec, a tedy i pracovní výchovy, konečně vidíme v tom, jaký profil dávali svému chovanci a žáků jednotliví pedagogičtí myslitelé v různých etapách vývoje společnosti: Rabelais vychovával feudálního šlechtice, vojáka, Locke gentlemana-podnikatele, Rousseau svobodného měšťáka, řemeslníka, Pestalozzi pokorného, poslušného dělníka, znalého čtení, psaní a řemesla, Lay čínorodého, pohyblivého, skromného a poslušného dělníka, Kerschensteiner pracovitého, poslušného občana státu, dělníka, řemeslníka s minimem vědomostí, Dewey aktivního, čínorodého a především prakticky výškoleného dělníka, bez politického a vědeckého rozhledu. Fyzická práce žáků, obsahově, organizačně upravená, uskutečňovaná v rámci pracovní výchovy nebo „pracovní školy“ sloužila především těmto nejvyšším cílům a úkolům výchovy.

Fyzické práce ovšem nebylo v předsocialistické škole použito jako prostředku výchovy pro všechny žáky a rovněž jí nebylo použito vždy se stejným záměrem. Hovoříme pak o *dualismu* výchovy jako o typickém znaku předsocialistické pracovní výchovy, který určoval charakter třídního působení školy. Na jedné straně děti nemajetných se učily fyzicky pracovat proto, že jim bylo souzeno státí se oddanými, skromnými, nenáročnými, poslušnými dělníky. Fyzická práce se proto objevila jako prostředek výchovy převážně na základních školách. Naopak na vyšších školách, na gymnasiích a na vysokých školách nebyla většinou zavedena. Objevuje-li se fyzická práce i ve výchově vládnoucí třídy, to proto, aby příští podnikatel lépe ovládal řízení výroby. Přitom je izolován (viz Locke) od lidových mas.

Tento dualismus výchovy k fyzické práci byl odstraněn v socialistické společnosti zavedením jednotné školy, kde všichni žáci bez rozdílu věku, pohlaví a majetnosti jsou vedeni k fyzické práci. Výchovou k fyzické práci se má prohloubit demokratizace společenských vztahů, mají být odstraněny přežívající třídní předsudky. Fyzická práce v socialistické škole patří k výchovným prostředkům, jimiž společně s jinými prostředky usiluje škola realizovat nejvyšší úkol: uskutečnit všestranný rozvoj osobnosti. Plnění tohoto úkolu je současně nejvyšším kritériem pro hodnocení všech obsahových, metodických a organizačních zásahů, které rozvíjejí osobnost žáka, je tedy i kritériem pro hodnocení fyzické práce jakožto prostředku výchovy.

Fyzická práce žáků byla v historii i v současnosti chápána jako jeden z *prostředků výchovy v užším slova smyslu*, tj. výchovy mravní, estetické a tělesné.

Jednoznačně se konstatuje, že fyzickou prací lze žáka vychovávat v užším slova smyslu. Zdůrazňuje se, že prací se rozvíjí zejména mravní stránka osobnosti: Rabelais přisuzuje jí výchovu mužnosti, Rousseau výchovu pracovitosti, odvážnosti, uvážlivosti, podle Lepeletiera, Salzmann práce otužuje, utváří návyk pracovat, vede k vytrvalosti. Obdobně hovoří Kindermann, Pestalozzi, Owen, Ušinskij, Tolstoj, Dewey a jiní.

Výchovný význam fyzické práce byl ovšem některými pedagogy předsocialistické éry přeceněn. Tomáš More chce změnit prací společnost a obdobnou myšlenku vyslovuje ke konci svého života Pestalozzi. Tolstoj věří, že fyzickou prací by se mohla společnost mravně ozdravit.

Výchovný význam fyzické práce při výchově socialistického člověka si v plné hloubce uvědomili Marx, Engels, Lenin, Krupská, Makarenko, Kalinin. Proto se dožadují fyzické práce ve škole a pokládají ji za jeden z nejučinnějších prostředků výchovy.

Zdá se, že zde usilují pedagogové předsocialistické i socialistické společnosti o výchovu stejných, obecně požadovaných povahových vlastností, a to stejnými prostředky, tj. fyzickou prací. Výchovu uvedených vlastností však nelze chápat izolovaně od výchovy dalších morálně politických vlastností osobnosti, a v tom se opět projevuje společenský a třídní ráz výchovy fyzickou prací. Zatím co dělník odchovaný kapitalistickou školou má být pracovitý a pečlivý, má být současně vědecky a politicky nepřipravený, má být pokorný, poslušný, odevzdaný do rukou boha a vládnoucí třídy, dělník odchovaný socialistickou školou má mít vedle vlastností, jako je pracovitost, pečlivost, i další vlastnosti: má mít hluboké politické a vědecké znalosti a přesvědčení, má mít morální vlastnosti aktivního budovatele společnosti, má mít správný poměr k práci, charakterizovaný smyslem pro společenskou odpovědnost. K vypěstování těchto vlastností musí škola použít i jiných výchovných prostředků.

Fyzická práce žáků je pokládána za jeden z *prostředků vzdělání*, někteří pedagogové ji pokládají i za vyučovací metodu. Žák se při práci seznamuje se skutečností. Obecně je ceněno, že žák je aktivní, že do poznávacího procesu jsou zapojeny početné smysly, zejména pak hmatové a kinestetické receptory. Proces poznání probíhá v přirozených podmínkách.

Fyzická práce může být prvkem v různých údobích poznávacího procesu. Komenský zdůraznil význam fyzické práce při aplikaci a procvičování učiva, Rousseau hodnotí celý pracovní proces jako vhodný pro poznávání skutečnosti, Pestalozzi usiluje o zbystření smyslů a rozvoj pozornosti, Lay, Kerschensteiner a Dewey, v různém sice pojetí, pokládají práci za princip školního života.

V praxi měšťácké školy, při plnění úkolů této školy, byla ovšem fyzická práce některými pedagogy povýšena na univerzální vyučovací prostředek, na metodu,

kteřá je nejdokonalejší. To vedlo k projevům didaktického formalismu, který ve svém důsledku snížil úroveň vědeckého vzdělání, potlačil racionální, systematickou výuku. Zvláště škodlivé se ukázalo, a snížilo to také úroveň vyučování, když fyzická práce vedla k odsunutí učitele z vedoucího místa ve škole.

V socialistické škole je sice fyzická práce také významným prostředkem vzdělání, zejména tehdy, když je spojena s racionálním poznáváním, s procesem myšlení, s rozšiřováním teoretických a systematických vědomostí; není však pokládána za těžiště veškeré školní práce. Fyzické práce může být použito v procesu vyučování s ohledem na obsah vyučování ve fázi živého nazírání, ve fázi myšlenkového zpracování a také ve fázi aplikační.

Fyzická práce, jež je úzce spjata s uskutečňováním polytechnického vzdělání, musí umožnit spojení teorie s praxí a praxe s teorií.

Fyzická práce žáků má svůj specifický obsah, který je charakterizován různými pracovními okruhy, jež mohou být zařazeny do speciálních pracovních výchovných předmětů nebo mohou prolínat všemi předměty a činnostmi uskutečňovanými ve škole.

Na první pohled se jeví značná podobnost obsahu fyzické práce v předsocialistické a socialistické škole. Téměř od samého počátku zavádění fyzické práce do výchovy se setkáváme s prací žáků na školních zahradách a na polích, dále s pracemi ve školních dílnách, kde děti pracují ponejvíce s dřevem, také však s kovem a s textílem. Pestalozzi žádá práce chovatelské a tkalcovské, Salzmann hovoří o knihařství. Owen si přeje, aby se děti naučily stavět, Lay, Dewey vyslovují požadavek, aby k předchozím pracím přibýly laboratorní práce.

V socialistické škole pracují žáci rovněž na školních pozemcích, v dílnách, a uskutečňují laboratorní práce v zahradách a v laboratořích. Navíc pak děti fyzicky pracují ve výrobních závodech, na pozemcích družstev. S tímto druhem fyzické práce se téměř nesetkáváme v kapitalistické škole.

To však není jediný rozdíl v obsahu a zaměření fyzické práce kapitalistické a socialistické školy.

Charakteristickým znakem pracovní výchovy buržoazní je i dnes *practicismus*, který se projevuje tím, že fyzická práce je zaměřena k praktickým cílům výchovy, usiluje dát žákovi praktické dovednosti a návyky. Fyzická práce je nedostatečně spojena s vědeckým, systematickým, teoretickým vyučováním, což se projevuje odtržeností práce od přírodovědného základu (Dewey, Kerschensteiner, Pestalozzi). Teorie je při výuce fyzické práci nedoceněna, tělesná práce je takto odtržena od hlubšího myšlenkového přístupu, je vykonávána často mechanicky.

Fyzická práce zde směřuje k předčasné profesionalizaci, což se projevuje snižováním úrovně všeobecného vzdělání.

Practicismus je patrný i při výchově hochů a dívek k fyzické práci: obsah této

práce je vybírán a diferencován z hlediska praktické potřeby a nikoli z hlediska požadavků všeobecného vzdělání.

V předsocialistické škole se projevuje dualismus výchovy i v obsahu fyzické práce: zatím co žáci základních škol fyzicky pracují, žáci středních škol, gymnasií a vysokých škol se s fyzickou prací nedostávají téměř do styku.

Pro praxi socialistické výchovy je charakteristické spojení obsahu fyzické práce s polytechnickým vzděláním, které se uskutečňuje na základě širokého všeobecného vzdělání, jež nelze odtrhnout od systematického a důkladného osvojení základů věd. Charakteristický je zde obsahový kontakt práce s přírodovědnými předměty, zejména s biologií, fyzikou a chemií. Bez důkladné rozumové přípravy ve všeobecně vzdělávací škole nelze totiž připravit kvalifikované odborníky pro práci ve vysoce mechanizovaném socialistickém průmyslu.

Socialistická škola zásadně odmítá předčasnou specializaci, odbornost připouští až po všeobecném vzdělání. Tím je ovšem udán také obsah a zaměření fyzické práce jako prostředku výchovy a vzdělání ve škole i mimo ni, a odmítá se takové pojetí fyzické práce, která by vedla k nežádoucí předčasné specializaci.

V socialistické škole je fyzická práce významným prostředkem spojení školy se životem, o něž usiloval již Komenský, Owen a konečně i Dewey. Toto spojení nemohlo být ovšem v plné míře uskutečněno v kapitalistické společnosti, mohlo být pouze formální, povrchní, neboť lze je uskutečnit jedině tam, kde celá společnost chápe výchovu mladé generace jako svůj prvořadý úkol, a je ochotna věnovat výchově maximální pozornost a materiální zajištění. Především v socialistické společnosti se může žák přímo na pracovišti v masovém měřítku setkávat s dělníkem a zvyšovat si své morálně politické uvědomění, což je nežádoucí v kapitalistické výchově. Soukromý podnikatel není také ochoten nést náklady, spojené s realizováním tohoto kontaktu školy se životem, s praxí.

POZNÁMKY

- [1] Anastasjeva, T. N. a Rusov, J. V.: O vospitateľnoj effektivnosti proizvodeľnogo truda škol'nikov. Sovetskaja pedagogika roč. 23 (1959), č. 9, str. 73—81.
- [2] Atutov, P. R.: Proizvodeľnyj trud kak sredstvo vospitanija učaščichsja. Sovetskaja pedagogika 1960, 1, str. 65—72.
- [3] Danilov, M. A., Jesipov, B. P.: Didaktika, SPN, Bratislava 1959, str. 322—350.
- [4] Dewey, J.: Demokracie a výchova, Laichter, Praha 1932, str. 54, 55, 265, 267, 268, 272, 273, 274.
- [5] Dewey, J.: Mravní zásady ve výchově, Praha 1934, str. 14, 15.
- [6] Dewey, J.: Škola a společnost, Laichter, Praha 1904, str. 12, 19, 20, 21, 27, 28, 32, 33, 36.
- [7] Engels, B.: Anti-Dühring, Praha 1947, str. 275.
- [8] Engels, B.: Zásady komunismu, Praha 1950, str. 37.
- [9] Engels, B.: Podíl práce naolidštění opice, Svoboda, Praha 1949.
- [10] Fedorova, A. T.: Práce jako základ komunisticke výchovy mládeže, Praha, MF, 1952.
- [11] Gončarov, N. K.: Základy pedagogiky, Děd. Komenského, Praha 1950, str. 38, 149, 161—164, 206, 273, 274, 283, 287, 377.
- [12] Chlup, O.: Pedagogika, Brno 1936, str. 22, 112, 124, 204, 242, 266, 267.
- [13] Jakovlev, N. F.: Estetičeskoje vospitanije učaščichsja v trude, Učpedgiz, Moskva 1961.

- [14] Jakovlev, N. F.: O svyazi politeničeskogo i trudovogo obučeniya s estetičeskim vospitanijem, Politečničeskoe obučeniye, roč. 1959, č. 7, str. 26–30.
- [15] Mauer, J.: Vyučování ručním pracím, Praha 1912, str. 50–83.
- [16] Kádner, O.: Dějiny pedagogiky, díl II, Praha 1923, svazek 1, str. 179.
- [17] Kádner, O.: Dějiny pedagogiky, díl III, svazek 2, Praha 1923, str. 80, 81, 391, 392.
- [18] Kádner, O.: Dějiny pedagogiky, díl III, svazek I, Praha 1923, str. 136, 249, 302, 310.
- [19] Kádner, O.: Vývoj a dnešní soustava školství, díl II, Praha 1929.
- [20] Kádner, O.: Základy obecné pedagogiky, díl II, Praha 1925, str. 864–876.
- [21] Kairov, I. A.: Pedagogika, SPN, Praha 1958, str. 31, 116, 117, 118.
- [22] Kerschensteiner, G.: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig–Berlin 1922, str. 10, 11, 26–35, 79–97, 123–130, 163.
- [23] Komenský, J. A.: Didaktické spisy, SPN, Praha 1951, str. 193, 211, 255, 272, 273.
- [24] Komenský, J. A.: Didaktika velká, Vybrané spisy, sv. I, str. 180, Praha 1948.
- [25] Konstantinov, N. A. — Medynskij, J. N. — Šabajevova, M. F.: Dějiny pedagogiky, SPN, Praha 1959, str. 32, 33, 63, 88, 89, 93–97, 137, 138, 163–165, 171, 172, 428–439.
- [26] Krupská, N. K.: O výchově a vyučování, SPN, Praha 1951, str. 28, 29, 42.
- [27] Lay, A.: Die Tatschule, Leipzig 1921, str. 56, 62, 64, 65, 67, 143, 144, 181, 182 aj.
- [28] Lenin, V. I.: Filosofické sešity, SNPL, Praha 1954.
- [29] Lenin, V. I.: Spisy, sv. 28, str. 419–421.
- [30] Lenin, V. I.: Spisy, sv. 30, str. 380.
- [31] Lenin, V. I.: Spisy, sv. 31, str. 284 (a), sv. 2, str. 467 (b), sv. 24, str. 473 (c).
- [32] Locke, J.: Několik myšlenek o vychování, Děd. Komenského, Praha 1906, str. 25, 195.
- [33] Lordkipanidze, O. D.: Zásady organizace a metody vyučování, SPN, Praha 1959, str. 162 aj.
- [34] Makarenko, A. S.: Metodika, organizace výchovného procesu, Děd. Komenského, Praha 1952, str. 59, 60, 61.
- [35] Makarenko, A. S.: O výchově dětí v rodině, Děd. Komenského, Praha 1950, str. 47 až 63.
- [36] Matušková, S. J.: Vospitanije trudovoj discipliny v školnych masterskich, Škola i proizvodstvo 1960, 4, str. 34–36.
- [37] Marx, K.: Kapitál I, Praha 1954, str. 514.
- [38] Marx, K. — Engels, B.: Vybrané spisy I, Praha 1950, str. 56.
- [39] Okoň, W.: Der Unterrichtsprozess, Berlin 1957, str. 79.
- [40] Owen, R.: Vybrané spisy, SNPL, Praha 1960, str. 214, 215, 311.
- [41] Pavlovič, G.: Polytechnická výchova na školách v SSSR, SPN, Bratislava 1959.
- [42] Pavlovič, G.: Základy pracovnej a polytechnickej výchovy, SPN, Bratislava 1960, str. 15–20, 26 aj.
- [43] Pestalozzi, J. J.: Kterak Gertruda své děti vyučuje, Brno 1910, str. 56–58.
- [44] Pestalozzi, J. J.: Lienhard und Gertrud, Halle 1896.
- [45] Pestalozzi, J. J.: O výchově, Ivančice 1896, str. 25, 26, 23.
- [46] Pestalozzi, J. J.: Výbor z pedagogických spisů, SPN, Praha 1956, str. 140–142.
- [47] Polytechnické vyučování na všeobecně vzdělávací škole, sborník, SPN, Praha 1955.
- [48] Příhoda, V.: Racionalisace školství, Orbis, Praha 1930, str. 347.
- [49] Rousseau, J. J.: Emil čili o vychování, Olomouc 1926, str. 230–239.
- [50] Sedlář, R.: Idea práce ve výchově, Pedagogika, roč. 1959, str. 191–211.
- [51] Skatkin, M. N.: Roč truda v politeničeskem obučeni, Moskva 1955, str. 29.
- [52] Souček, J.: Význam práce pro osvojování poznatků, Pedagogika 1953, 2, str. 100.
- [53] Steiger, W.: Erziehung und Gesundheit durch Arbeit, Pädagogik 1956, 10.
- [54] Sucho mlinskij, V. A.: Proizvodstvennomu obučeniju širokuji politeničeskiju osnovu, Sovetskaja pedagogika 1960, 1.
- [55] Sucho mlinskij, V. A.: Vospitanije komunističeskogo otnosčeniya k trudu, Izd. APN, Moskva 1959, str. 45–55.
- [56] Szczerba, W.: O wychowaniu przez prace, Warszawa, PZWS, 1961.
- [57] Sackij, V. P.: Svjaz teorii s praktikou v obučeni, IAPN, Moskva 1955, str. 3–42 aj.
- [58] Stefanovič, J.: Význam pracovného, polytechnického a výrobného vyučovania pre všestranný psychický rozvoj mládeže, Výroba a škola 1960, 2, str. 49–56.
- [59] Tolstoj, L. N.: Pedagogické spisy, SPN, Praha 1957, str. 413.
- [60] Tomaschewsky, K.: Didaktik, Berlin 1958.
- [61] Trajer, J.: Systém polytechnického vyučování, Výroba a škola, 1956, 2.
- [62] Uher, J.: Základy americké výchovy, Čin, Praha 1930, str. 86.

- [63] Ušinskij, K. D.: Vybrané pedagogické spisy, SPN, Praha 1955.
 [64] Vrána, St.: Praxe na reformní škole měšťanské, Zlín 1936, str. 8, 111, 148 aj.
 [65] Vrána, St.: Učební metody, Brno, Praha 1936, str. 111.
 [66] Vrána, St.: Základy nové školy, Brno 1946.
 [67] Wolf, W.: Arbeit und Erziehung, Berlin 1961, str. 10—32.
 [68] Základní dokumenty o sovětské škole, SPN, Praha 1951, str. 17—21.
 [69] Zákon o soustavě výchovy a vzdělání, Školský zákon, Praha 1961.
 Použity byly četné další publikace, zde neuvedené.

К ВОПРОСУ О ПОНИМАНИИ ФИЗИЧЕСКОГО ТРУДА КАК ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СРЕДСТВА В ДОСОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ

Произвести сравнение досоциалистического и социалистического трудового воспитания — это задача очень трудная, прежде всего, потому, что придется сравнивать два разных комплекса педагогического мышления, отличающихся друг от друга уже тем, что мысли о них были высказаны в разных социальных условиях, и тем, что у них имеются многочисленные сходные черты и детали.

Физический труд как средство воспитания и образования нельзя рассматривать отдельно от реализации основных целей и задач воспитания, которые определяются всегда обществом и имеют в классовом обществе классовый исторический характер.

Этот классовый характер целей трудового воспитания можно наблюдать на всех этапах развития школы и у всех педагогов, занимающихся трудовым воспитанием. Рабле (Rabelais) воспитывая феодального дворянина, Ж. Лок (J. Locke) джентльмена-предпринимателя, Ж. Ж. Руссо (J. J. Rousseau) пражданина-ремесленника, Песталоцци (Pestalozzi) послушного рабочего, Кершенштейнер (Kerschensteiner) рабочего и ремесленника-лояльного гражданина с минимальными знаниями, Девей (Dewey) активного, предприимчивого рабочего без глубоких теоретических знаний.

Одной из типичных черт досоциалистического трудового воспитания является дуализм воспитания, проявляющийся в том, что дети из небогатых семей приучались к физическому труду, что соответствовало общему пониманию воспитания в начальной школе, а дети, которые посещали гимназии и высшие учебные заведения, к физической работе не приучались.

Этот дуализм был устранен в социалистической школе, которая приучает всю молодежь разного возраста, пола и имущества к физическому труду. Физический труд в социалистической школе является одним из воспитательных средств, при помощи которых школа стремится устранить классовые предрассудки общества, углубить демократизацию общественных отношений и, наконец, осуществить самую главную задачу воспитания — всестороннее развитие личности.

Физический труд как в прошлом, так и в настоящее время рассматривался как одно из средств нравственного, эстетического и физического воспитания. В этом видели назначение труда уже Рабле (Rabelais), Руссо (Rousseau), Лепелетье (Lepelletier), Сальцманн (Salzmann), Кидерманн (Kidermann), Песталоцци (Pestalozzi), Овен (Owen), Ушинский, Толстой, Девей (Dewey) и другие.

Тем более понимают его значение теоретики социализма и педагоги социалистической школы. Воспитание моральных свойств человека нельзя рассматривать изолированно от воспитания морально-политических свойств личности. Именно в этом и проявляется общественный и классовый характер воспитания физическим трудом.

Физический труд считается также одним из средств образования. Его роль заключается

именно в том, что ученик в результате этих трудовых методов проявляет активность, и что в опознавательный процесс включаются многие органы чувств, особенно осязательные и кинестетические рецепторы.

Практика капиталистической школы видела иногда в физическом труде главное средство обучения, что и повело к проявлению дидактического формализма, в результате которого понизился уровень научного теоретического образования и затормозилось рациональное, систематическое обучение.

В социалистической школе физический труд является также важным средством образования, особенно при условии рационального осознания, углубления теоретических, систематических знаний, хотя в нем и не видят главную цель всего школьного обучения. Физический труд тесно связывается здесь с реализацией политехнического образования и должен стремиться к связи теории с практикой и практики с теорией.

В содержании физического труда в досоциалистической и социалистической школ можно найти многочисленные сходные моменты, которые при более подробном изучении оказываются даже диаметрально различными: дети при той и другой системе обучаются в начальной школе в мастерских, в школьных огородах и в лабораториях. В социалистической школе уже с пятнадцатилетнего возраста работают также на фабриках, а самые молодые в сельском хозяйстве. Тогда как в досоциалистической школе главной целью физического воспитания является преимущественно техническая подготовка, физический труд не объединяется в достаточной мере с теоретическим образованием природоведческого характера, и поэтому ведет к преждевременному профессионализму — то социалистическое трудовое воспитание ставит перед собой совсем другие цели:

физический труд объединяется с политехническим образованием, которое осуществляется на основе широкого и основательного усваивания основ наук. Здесь физический труд близко соприкасается с разными отраслями естествознания, особенно с биологией, физикой, и химией. Отвергается преждевременная специализация. Физический труд является важным средством связи школы с жизнью. В отличие от досоциалистического воспитания этого слияния требует вся общественность.

ÜBER DAS PROBLEM DER AUFFASSUNG UND ERZIEHUNG DER ARBEIT ALS UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGSMITTEL IN DER VORSOZIALISTISCHEN UND IN DER SOZIALISTISCHEN SCHULE

Eine Vergleichung der vorsozialistischen und der sozialistischen Arbeitserziehung zu verwirklichen ist eine sehr schwere Aufgabe, weil es sich um zwei verschiedene Komplexe von pädagogischen Gedanken handelt. Sie sind verschieden, weil sie auch in verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen ausgesprochen wurden. Sie sind aber auch in vielen Zeichen ähnlich.

Es ist auch nicht möglich die manuelle Arbeit als Unterrichts- und Erziehungsmittel isoliert aufzufassen. Man muss dabei besonders die Realisierung der Hauptaufgaben und der Hauptzielen der Erziehung berücksichtigen, die immer von der Gesellschaft bestimmt werden, und die in der Gesellschaft, wo Klassen existieren, historischen Charakter annehmen.

Diesen historischen Charakter der Aufgaben und Ziele der Arbeitserziehung können wir in allen Etappen der Schulentwicklung und bei allen Pädagogen verfolgen. Rabelais wollte einen Feudal-Edelmann und einen Soldaten erziehen, J. J. Rousseau einen Bürger-Handwerker, H. Pestalozzi einen gehorsamen und anspruchslosen Arbeiter, Lay einen aktiven, aber auch gehorsamen Arbeiter, Kerschenssteiner einen Arbeiter, Staatsbürger, Handwerker mit Mi-

nimum an Kenntnissen, Dewey einen aktiven, praktischen Arbeiter ohne tiefste theoretische Kenntnisse.

Eines der typischen Kennzeichen der vorsozialistischen Arbeitserziehung ist der Dualismus der Erziehung: Die Kinder aus den proletarischen Familien arbeiten auch manuell in der Grundschule, die besonders für diese Kinder bestimmt ist. Die Schüler, die die Mittelschule (Gymnasium) besuchen, arbeiten manuell nicht. Diese Schule besuchen die Kinder der Arbeiter selten.

Dieser Dualismus wurde in der sozialistischen Schule beseitigt, und die manuelle Arbeit gehört zu den bewährten Mitteln, die die Demokratisierung der Gesellschaft und die volle Entwicklung der Persönlichkeit aller Schüler verwirklichen soll.

Die manuelle Arbeit war früher und auch noch heute bleibt ein vorzügliches *Mittel der moralischen, ästhetischen und körperlichen Erziehung*. (Rabelais, Rousseau, Lepeletier, Salzmann, Kindermann, Pestalozzi, Owen, Ušinskij, Tolstoj, Dewey u. a.).

In diesem Sinne schätzen die Arbeit, jedoch bei Verwirklichung der sozialistischen Erziehungszielen, auch die sozialistischen Theoretiker und auch die Pädagogen der sozialistischen Schule.

Die manuelle Arbeit gehört auch zu den bewährten *Mitteln des Unterrichts*. Bei den Arbeitsmethoden, wo die manuelle Arbeit der Schüler zustande kommt, sind die Schüler aktiv, in das Erkenntnisprozess sind viele Receptoren, in erster Reihe haptische und kinestetische eingeschaltet.

In der Praxis der kapitalistischen Schule (Dewey) wurde manchmal die manuelle Arbeit zu einem Grundunterrichtsmittel erhöht, was zum didaktischen Formalismus und zur Ernie-derung der wissenschaftlichen, theoretischen Kenntnissen der Schüler führte. Damit wurde auch das rationale System des Unterrichts unterdrückt.

Auch in der sozialistischen Schule gehört die manuelle Arbeit der Schüler zu den bewährten Unterrichtsmitteln, sie ist aber allerdings mit dem theoretischen, systematischen Unterricht eng verbunden. Sie ist jedoch kein Schwerpunkt des Schulunterrichts und weist ihre spezielle, wichtige Erziehungsaufgabe auf, und ferner eine wichtige Aufgabe bei der Verwirklichung der polytechnischen Bildung.

Der Inhalt der manuellen Arbeit der vorsozialistischen und sozialistischen Schule ist in manchen Gebieten ähnlich, aber in vielen Gebieten ist er diametral verschieden. In der sozialistischen Schule bildet der Inhalt der Arbeit in pädagogisches, didaktisches und psychologisches System und ermöglicht, dass die Schüler von 15. Lebensjahr (Knaben und Mädel) auch in der Produktion arbeiten können.

Die vorzeitliche professionelle Erziehung lehnt die sozialistische Schule ab. Das Hauptziel der manuellen Arbeit in der Hauptschule ist die Realisierung der allgemeinen und polytechnischen Bildung besonders im Teile der praktischen polytechnischen Kenntnissen und Fähigkeiten, wie auch die allgemeine Arbeitserziehung und die morale Erziehung des sozialistischen Menschen. Die polytechnische Bildung kann man nur auf der Grundlage der breiten, tiefen theoretischen, allgemeinen Kenntnissen, besonders aus Biologie, Physik und Chemie stellen.

Das Hauptziel der manuellen Arbeit in der vorsozialistischen Schule ist eine praktische, manchmal vorzeitlich professionelle Erziehung.

Die manuelle Arbeit ist ein wichtiges Mittel der Verbindung der Schule mit dem Leben. Diese Verbindung, im Gegenteil zu der vorsozialistischen Schule, wird von der ganzen sozialistischen Gesellschaft verwirklicht.