

JARMILA NOVOTNA

AKTIVIZACE VÝUKY NA VYSOKÉ ŠKOLE

Úloha vzdělání v novodobé společnosti ve vztahu k minulým epochám nepochybně vzrostla a je jisté, že úměrně s dalším postupem vědeckotechnické revoluce bude dále nabývat na významu. Ještě nikdy nebylo ve světovém měřítku přijímáno tolik školských reforem, ještě nikdy nebyly tak široce diskutovány cíle, programy, metody a formy, prostředky i výchovně vzdělávací efekty. Tyto otázky rozvažují psychologové, pedagogové, ekonomové i inženýři, učitelé, představitelé společenskopolitického života i široká veřejnost.

Jak je zdůrazňováno v publikovaných zprávách mezinárodních organizací a komisí, ukazuje vědeckotechnický pokrok výchovně vzdělávací problémy v novém světle. Lidstvo vykročilo do období krajních alternativ. Na jedné straně je svědkem nebývalého rozvoje vědy a techniky, na straně druhé se potýká s velmi složitými problémy globálního charakteru, které ještě před několika lety nevystupovaly v takové ostrosti. Příkladem může být problém přírodních zásob, zejména paliv a energie, potravinový problém, analfabetismus, jaderné a neutronové zbraně či ohrožování životního prostředí. Způsob jejich řešení, případně neřešení, v mnohém rozhoduje o přežití lidstva jako celku. Odpovědně propracovaný systém výchovy a vzdělání se může významnou měrou podílet na překonání propasti mezi člověkem a osudy jeho civilizace (Botkin, 1979; Faurè 1972).

Toto poslání může napomoci splnit tzv. inovační vzdělání, jehož nosnými prvky je anticipace a participace. Anticipace je protikladem adaptačního přístupu k výchovně vzdělávacímu procesu. Uvedený přístup je charakterizován orientací na osvojování ustálených metod a zásad, dovolujících postupovat ve známých a opakujících se situacích. Adaptační učení je nepochybně potřebné i dnes, není v dynamicky se rozvíjejících podmínkách současné civilizace dostačující. Respektovat anticipační aspekt znamená připravit jedince pro úspěšné řešení nových, neočekávaných situací, rozvíjet u něho nejenom schopnost přizpůsobení se tomuto světu, ale také schopnost iniciování jeho proměn, formulování prognóz, vyhodnocování záměrných i možných vedlejších efektů činnosti. Podstatou anticipace je orientace na budoucnost. Být takto formován znamená umět a chtít před-

vidat, umět a chtít vybrat adekvátní jednání směřující k uskutečnění svých iniciativ, tj. měnit skutečnost prostřednictvím činnosti iniciované přes sebe samého (Botkin, 1979).

Participace je výrazným znakem naší epochy, ve které mezi sebou musíme spolupracovat na různých úrovních. Ve společenském životě se jí domáhá stále více lidí, především díky přitažlivosti jednoho z jejich znaků — garance práv. Ale jakoby ve stínu stojí druhá stránka tohoto pojmu — rozšíření spoluodpovědnosti v mezilidských vztazích, posílení tolerance, spolupráce i preferování celospolečenských zájmů nad úzce pojímanými zájmy individuálními nebo skupinovými.

Výše uvedené argumenty objasňují vzrůst zájmu o efektivnost systému prostředků využívaných v práci školských institucí různých typů a úrovní, sledovanou z pedagogického i společenskoekonomického hlediska. Je stále nesnadnější udržet soulad mezi obrovským vzrůstem vědeckých informací, ohraničeným časem na vzdělání, a aktuálně používanými didaktickými postupy. Moderní doba staví i před vysoké školy požadavek stále aktualizace a strukturalizace vzdělání a hledání řešení, jež by napomohla překlenout rozpor mezi narůstáním poznatků a mezi vymezeným časem na jejich předávání.

Úměrně se vzrůstem role vzdělání v jednotlivých oblastech společenského života, se vzrůstem podílu nákladů na školství v celkových objemech národního důchodu — podle údajů UNESCO zaujímají celkové výdaje školství druhé místo hned za vojenskými výdaji (Faurè, 1972, s. 68) — je stále pozorněji sledováno, aby vynaložené prostředky přinesly společnosti co největší užitek. Výsledkem tohoto zájmu je vznik a rozvoj ekonomiky vzdělání, nové vědní disciplíny na pomezí pedagogiky a politické ekonomie, zabývající se především zkoumáním souvislostí mezi hospodářským rozmachem země a efekty, jakých dosahuje její výchovně vzdělávací systém. Nejsou ojedinělé názory, že rozhodujícím činitelem současného ekonomického rozvoje není ani technika, ani materiální zásoby společnosti, ale příprava a využití kvalifikované pracovní síly v hospodářství země. Měřítkem efektivnosti vzdělání tudíž nemohou být jen kvantitativní ukazatele, ale především kvalitativní hodnocení jeho efektů, tj. úroveň osobnosti absolventa (Jesipov, 1962, s. 18).

Proto se v oblasti vysokoškolské didaktiky stává otázka přípravy vysokoškolsky vzdělaných odborníků významným a široce diskutovaným problémem. Samostatnost myšlení, operativnost poznatků i schopnost jejich aplikace v praxi musí patřit k základním rysům absolventa socialistické školy. Samostatným pracovníkem bude ten, jenž nevyžaduje neustálého instruování, kdo nečeká na obdržení úkolů, ale sám je schopen problém postihnout a vybrat optimální prostředky k jeho splnění. Takto pojatá samostatnost obsahuje i prvky iniciativy a aktivity, dovednost překonat tradiční postupy a nalézat originální metody činnosti i v nových situacích. Zde se samostatnost těsně stýká s tvůrčí činností.

Chtěli bychom uvedené požadavky, mající bezesporu obecnou platnost, ještě více podtrhnout ve vztahu k přípravě budoucích učitelů. Kvalifikace učitelů je jedním z činitelů rozhodujících jak o úspěchu optimalizace struktury a funkcí školských systémů, tak o kvalitě samotného výchovně vzdělávacího procesu. V systému učitelského vzdělávání nemůže být místa

na zanedbávání vývojových tendencí, jejichž znalost poskytuje argumenty pro pochopení a vysvětlení snah o školské reformy i pro nezbytnost jejich realizace.

Samostatný a tvůrčí postoj pedagoga je podmínkou samostatných a tvůrčích postojů posluchačů. Zkušenosti potvrzují, že učitelé, kteří se v průběhu studia zapojili do tvůrčí práce, např. v rámci SVOC, rychleji a odpovědněji reagují na veškeré inovace (Čepeřev, 1973). Vezmeme-li do úvahy společenský dopad tvůrčího přístupu pedagoga k výkonu svého povolání, jen málokterá oblast lidské tvůrčí činnosti se mu může vyrovnat. Je nutné si uvědomit, že učitelská profese je vlastně nejkratší a nejvíce efektivní cestou přenosu vědeckých teorií do systému všeobecné výchovy. Zatím se však často ukazuje, že vyučovací metody a formy v přípravě učitelů téměř nepodléhají změně, i když se prudce mění funkce učitelů všech školských stupňů. Prohlubuje se rozdíl mezi způsobem výchovy a vzdělání, s jakým se setkávají mladí lidé v období přípravy k profesi, a tím, co se od nich očekává v okamžiku vstupu do praxe. Nemůžeme být plně spokojeni např. s praktickým prosazováním konkrétní teoretické koncepce, jako je požadavek všestranné výchovy, „program zdánlivě samozřejmý, ve své realizaci však nad jiné obtížný a složité determinovaný řadou okolností, jejichž podcenění vážně ohrožuje splnění základních záměrů naší vysoké školy v přípravě studentů pro život a práci v rozvinuté socialistické společnosti“ (Jůva, 1983—84, s. 241—246).

Učitelé připravovaní na základě zdeintegrované a ohraničené specializace v bezprostředním styku se žáky, s aktuálními filozofickými, sociologickými, politickými nebo estetickými otázkami směřují buď k nadměrnému formalizování a schematizování vědomostí a dovedností žáků, čímž omezují jejich všestranný rozvoj, anebo v situacích vyžadujících širší orientaci v problematice maskují své neznalosti pseudovědou. Příprava učitelů je úzce spjata se specializací, již je však nutné nazírat interdisciplinárně. Vysokoškolský pedagog nesmí zapomínat, že učí své mladší kolegy a že jeho disciplína se váže k ostatním, včetně např. disciplín pedagogických. Umožní tím, mezi jiným, aby posluchači pochopili význam jednotlivých předmětů, a to i takových, jež v době studia posuzovali jako nepřilíživě užitečné.

Studium na vysoké škole nespočívá pouze v osvojování stále většího počtu faktů a zobecnění z určité specializace. Musíme rovněž usilovat o zvyšování celkové intelektuální úrovně posluchače, o prohlubování jeho poznatků z filozofických základů vědy, o osvojování vědeckých metod práce, jež jsou vždy charakterizovány aktivností, samostatností a tvořivostí. Bez tohoto nemůžeme hovořit o důkladném osvojení oboru.

Jak poukazuje Okoň (1957, s. 7—23), didaktika paměti dosud neztratila své pozice ani v socialistické vysoké škole. Apeloání na paměť šlo však většinou ruku v ruce s utvářením dogmatických názorů a mělo své historické příčiny. Na půdě moderní vysoké školy je však setrvávání na podobných stanoviscích stále větším anachronismem. Vždyť formování vědeckého světového názoru, jednoho z nejpodstatnějších výchovně vzdělávacích cílů naší společnosti, se váže s právě opačnými, antidogmatickými postoji. Proto musíme didaktiku paměti systematicky nahrazovat didaktikou myšlení a činnosti, což neznamená rezignaci z využívání paměti, která

hraje a nadále bude hrát ve veškerém učení svoji roli, je však třeba změnit pojetí didaktické práce, trpělivě překonávat názory samotných učitelů. Převažující verbální charakter výuky vyplývá někdy z jednostranného chápání zásady řídicí úlohy učitele, která jakoby zastíňovala jiný velmi důležitý didaktický princip, zásadu uvědomělého a aktivního podílu posluchače v procesu učení. Učitel jediné tehdy náležitě plní svoji roli, jestliže v maximální míře tento princip realizuje.

Zamysleme se nad tím, co vše je obsaženo v požadavku rozvíjet aktivitu, samostatnost a tvořivost. Východiskem je aktivní, samostatné a tvůrčí poznávání skutečnosti. Proti dosavadnímu pamětnímu osvojování hotových závěrů přesně logicky uspořádaných k zapamatování je zapotřebí především aktivně a samostatně pozorovat skutečnost, shromažďovat výchozí data, srovnávat je a klasifikovat. Je třeba mít stále na mysli, že žádný převzatý poznatek, sebe lépe učitelem připravený, nemá tu poznávací hodnotu jako poznatek, ke kterému jsme se dopracovali vlastní iniciativou a aktivitou. Platí to zejména o aktivním a samostatném vyhodnocování výchozích dat. Nelze dost zdůraznit požadavek, aby vysoké školy vytvářely podmínky pro to, aby student mohl za vedení svého učitele samostatně dospívat k zobecněním, k závěrům, k řešením, která z výchozích dat vyplývají.

Tím se dostáváme k druhému významnému článku rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti, kterým je samostatná aplikace získaných poznatků. Má-li se u studenta rozvinout v konečné instanci tvůrčí schopnost, musí mít denně příležitost aktivně a samostatně hledat využití dosažených vědomostí a osvojených dovedností, musí se zamýšlet nad jejich přenosem do praxe, musí postihnout jejich funkci z hlediska aktuálních i perspektivních potřeb. Zvláštní úlohu zde hraje prostor pro samostatné rozhodování. Jedině posluchač, který má možnost v alternativních situacích volit, rozhodovat a řešit, má naději, že se u něho vypěstuje tvůrčí schopnost potřebná v práci, v sociálním i v osobním životě.

Nejvýznamnějším článkem v rozvoji aktivity, samostatnosti a tvořivosti je však dostatečný a stálý prostor pro tvůrčí činnosti ve vědecké, technické i v umělecké oblasti i v celkovém stylu života. Tvořit znamená nejenom vědět a dovést, ale především na základě správně pochopených cílů a potřeb a na základě dosavadních vědomostí a dovedností kombinovat, vystihovat nová spojení, nové začlenění i nové funkce. Tvůrčí proces má různou míru samostatnosti. První tvůrčí kroky každého jedince jsou nutně silně závislé na tom, co dosud poznal, pochopil a udělal. Pokud však má dostatečný prostor, příležitost a motivaci, pak krok za krokem dochází ke stále většímu osamostatňování a ke stále většímu podílu nového v celkovém komplexu studentovy činnosti.

Modernizace výuky na vysoké škole je ovlivněna vnějšími i vnitřními okolnostmi, je „komplexní proces, který se dotýká v podstatné míře všech stránek výchovně vzdělávací činnosti, tj. stránky obsahové, stránky organizační i stránky metodické“ (Jůva, 1980, s. 17).

Prvním předpokladem její realizace je výběr a systém studijní látky. Z hlediska současných i perspektivních potřeb společnosti je třeba promýšlet stále dokonalejší logické uspořádání i podstatné prohloubení její návaznosti mezi jednotlivými disciplínami, je třeba zajistit odpovídající

časový prostor pro samostatnou a tvůrčí činnost posluchačů. Požadavek koncentrace na základní učivo, obohacené doplňujícími poznatky, o kterých je posluchač jen běžně informován, stejně jako rozdělení studijní látky na úkoly, jež budou tvořit obsah přednášek, seminářů a cvičení, a úkoly, které budou vyčleněny k samostatnému studiu z učebnic, skript a jiných příruček tvoří nutně předpoklady pro dosažení aktivizace studentů.

K dalším podmínkám ovlivňujícím rozvoj samostatnosti, aktivity a tvořivosti náleží i vlastní výběr posluchačů na studie. Vyučovací proces na střední škole často více preferuje žáky s mechanickou pamětí a také zkoušky na vysokou školu jsou ve značném stupni zaměřené pouze na reprodukci vědomostí a nemohou tak dostatečně přihlížet ke schopnostem vlastního přístupu. Tím větší odpovědnost spočívá na vysokoškolském učiteli, aby v utváření kladných postojů k vybrané disciplíně, v podněcování samostatného a tvořivého myšlení započal ihned po nástupu posluchačů na studie. Proto také úvodní seznámení studentů se základními technikami vysokoškolského studia, se způsobem vyhledávání a využívání odborných informací, s tzv. informatickou výchovou, napomáhá rychlejší adaptaci novému sociálnímu prostředí. Sledujme v tomto ohledu pozitivní zkušenosti našich i zahraničních vysokých škol (např. Merta, 1979; Skulskij, 1974, s. 86). Pedagogicky citlivý učitel naznačí počátkem roku výsledky, ke kterým je nutno se dopracovat, seznámí posluchače s tematickými okruhy ke zkoušce i s povinnou a doplňující studijní literaturou. Takovéto perspektivní načrtnutí cesty, jež posluchače čeká, tvoří nezanedbatelnou složku v jeho postoji ke studiu, v samostatném a uvědomělem osvojování vědomostí, dovedností a návyků.

Podněcování aktivity, samostatnosti a tvořivosti se projeví ve vlastní práci studenta, v jeho vztahu ke všem formám a metodám výchovně vzdělávacího působení. Je pak možno předpokládat, že v daleko větší míře než dosud budou využívány konzultace, které účinně podporují systematický rozvoj samostatnosti. Napomáhají hlubšímu pochopení zadaného úkolu, učitel v nich může odborně poradit v plánování, v postupné realizaci i v celkovém kritickém vyhodnocení výsledků. Zanedbatelný není ani bezprostřední osobní vztah učitele a posluchače v průběhu konzultace.

Stále častěji jsou slyšet z řad odborníků i posluchačů hlasy kritizující malou účinnost přednášky v její tradiční podobě. Splňuje tato forma přednášky i dnes své poslání? Vede k poznávací aktivitě posluchačů? Odpověď není jednoduchá. Jsou jí vytýkány prvky školometství a verbalismu, které zanášejí do instituce, v níž základ posluchačovy práce má spočívat na samostatnosti a postupném začleňování do vědecké práce. I přes uvedené výtky se nadále udržuje jako základní metoda a forma vysokoškolské výuky, neboť má na druhé straně řadu pozitivních rysů, které jiné metody a organizační formy vyučování nemohou nahradit (Zinovjev, 1975, s. 120). Nelze nesouhlasit s tvrzením, že dobrá přednáška stejnou měrou ovlivňuje aktivní poznávací a emocionální postoj k předmětu, tak jako špatně vedený seminář či cvičení tyto postoje narušuje nebo zcela znemožňuje.

Jakou podobu má mít aktivizující přednáška, která nepodává informace vyčerpávajícím způsobem, v „hotové“ podobě určené pouze k zapamatování, ale spíše otevírá a naznačuje problémy, budí potřebu jejich řešení? Například Okoň (1973, s. 182—195) vidí možnost řešení v přednášce pro-

blémové a v přednášce inspirující řešení úkolu. Problémová přednáška je postavena na „vnitřním dialogu“ s posluchači. Odкрývá celou složitost vědeckých přístupů, podává náčrt geneze problému, kritickou analýzu protichůdných názorů a zdůvodnění, seznamuje s důkazy a argumenty, s vlastní interpretací faktů i s praktickým využitím teoretických zobecnění. Druhý typ přednášky vede a současně zajišťuje hluboké pochopení jejího obsahu, neboť v závěru posluchači samostatně řeší zadaný úkol, jakoby kontinuuji a završují úvahy přednášejícího. Zapomíná se často, že i tak zdánlivě osobní věc posluchače, jako je zápis přednášky, může být svědectvím jeho aktivity — a to nejen formální — i odrazem stupně jeho samostatného promýšlení tématu, jež se projeví v selektivním a syntetickém způsobu zachycení myšlenek přednášejícího s projevy vlastní reflexe, akceptace či odmítnutí.

I nejhloběji promyšlená přednáška nemůže dosáhnout odpovídajícího výsledku, jestliže neodpovídá určitým didaktickým požadavkům, jako je konkrétnost a přístupnost přednášky, názorná a bohatá mluva, systematictčnost v ukládání postupně narůstajících informačních jednotek. Vyžaduje to odpovědnou přípravu po jazykové stránce i po stránce výstavby lekce, v níž by se mělo přihlížet k moderní koncepci poznání, preferující v oblasti osvojování vědomostí požadavek strukturálně uspořádaných znalostí (viz např. Ponomarev, 1976, s. 96). Kvalitní přednáška je projevem intelektuální a pedagogické představivosti i tvořivosti a může být srovnatelná s prožitky vázícími se k originálním uměleckým dílům. Aktuálně cenný obsah, podaný v architektonicky vyvážené formě, působí na intelekt i emocionálnitu posluchače a přechází tím účinněji a trvaleji do jeho vědomí.

Zamýšlíme-li se nad možnostmi aktivizace tradičních forem výuky, nemůžeme opomenout cvičení a semináře. Ambružová (1971, s. 84) uvádí, že „moderní chápání funkce seminářů a cvičení se často diametrálně liší od cvičení v minulosti, kdy se cvičení omezovala převážně na opakování přednesené látky, její procvičování a upevňování. I když vědeckému myšlení, používání vědeckých metod práce se mají studenti učit ve všech formách vysokoškolského vyučování, jsou to především cvičení, ve kterých se studenti učí prakticky si osvojovat metody vědecké práce“. Podobné názory přináší publikace K. Gally (1961) i R. Štepanoviče (1965).

Kontrolu práce skutečně není možno považovat za jediný a hlavní úkol seminářů a cvičení. Výsledkem podobných přístupů je „bezduchá“ hodina, ve které jsou posluchači neustále vyvoláváni, aby reprodukovali osvojený obsah, anebo pasívně vyslechli lepší či horší referát, na jehož prodiskutování a vyhodnocení postačí často ze strany učitele i ze strany posluchačů několik konvenčních sloganů.

Aby se cvičení a semináře staly skutečným nástrojem modernizace vysoké školy ve směru rozvinuté tvořivosti, samostatnosti a aktivity, bude nutné překonávat verbálně receptivní účast posluchačů na výuce širším využíváním tzv. aktivizačních metod, jež jsou s úspěchem uplatňovány ve vojenské didaktice i v systému výchovy a vzdělávání dospělých, ale do praktické činnosti většiny vysokých škol pronikají sporadicky. Přitom vyvolávají bohaté motivační stimuly, vzbuzující zájem o učení, vysokou úroveň emocionálního zaangažování. Vytvářejí podmínky pro takový prů-

běh poznávacího procesu, kdy přijímané informace jsou impulsem k vytvoření řetězu asociací napomáhajících samostatnému vytvoření nových informací, což se těsně váže s formováním tvůrčích postojů. Jde např. o diskusní typ semináře, problémovou metodu nebo tzv. didaktické hry, především metody situační a inscenační.

Úspěch heuristicky zaměřeného semináře je závislý na výběru vhodného problému, na kvalitní přípravě diskuse, na způsobu jejího vedení, inspirování i uzavření, v němž by měly být akceptovány nejpodstatnější argumenty účastníků. Přispívá k němu rovněž vytvoření vhodné atmosféry přející otevřeným výpovědím, povzbuzující k diskusi i nesmělé jedince, takové atmosféry, kdy posluchači cítí, že jejich intelektuální aktivita je postřehnutá a doceněna, kdy i po skončení hodiny pokračují v diskusi, analyzují správnost svého názoru, polemizují se svými protivníky, anebo diskusi prožívají nadále vnitřně, hledajíce další, přesvědčivější argumenty.

Zásady heuristického přístupu jsou bezprostředně svázány s podstatou problémového vyučování. V současné době se v pedagogické i psychologické teorii intenzivně řeší problematika sledující strategii a strukturu myšlení žáků při řešení problémů i regulativní činnost učitele, kterému se připisuje významná funkce při rozvíjení obecné dovednosti žáků řešit problémy (Galla, Sedlář, 1983, s. 344).

Často je nesprávně ztotožňována problémová metoda učení a vyučování s různými variantami heurézy. Základními elementy problémové metody je organizace problémové situace a současně hledání, formulování, řešení a verifikace v ní obsažených problémových úloh. Jedním z nejpodstatnějších a obecně docenovaných znaků takto pojatého didaktického procesu je jeho maximální sblížení s vědeckým, třístupňovým procesem poznání, což zabezpečuje nejenom kvalitní osvojení vědomostí, ale i praktické seznámení s jednotlivými etapami a metodami vědeckého řešení. Člověk ochotně přemýšlí, jestliže existuje velká pravděpodobnost úspěšného řešení problému. Jinak se obává ztráty prestiže, znehodnocení vlastních možností. Jsou to okolnosti, které můžeme v didaktice využít. Jedinec ví, že předkládaný problém je řešitelný (není nový objektivně) a on má nalézt způsob jeho řešení; to mu dodává sílu, ambice a aspirace zde vystupují jako významné stimulatory. Jak jsme naznačili v úvodních úvahách, ne každá problémová situace vyvolá stejnou míru intelektuálního, emocionálního a motorického úsilí. Postup podle instrukce nebo řešení stereotypních situací je méně náročné a přínosné než postup v nových nebo složitě strukturovaných situacích, jež vyžadují zapojení řady aktivních intelektuálních operací i uplatňování prvků tvořivosti. Jak uvádí Skalková, problémové vyučování vede k takovému „ovládnutí základů učiva, které umožňuje neustálou rekonstrukci učiva a které je přístupné dalším otázkám a hledání příslušných odpovědí“ (1978, s. 96).

Při utváření tvůrčích iniciativ zaujímají zvláštní postavení didaktické hry. Jsou vhodné zvláště pro řešení konkrétních problémů, umožňují vhodné propojení nabytých teoretických poznatků s praktickými dovednostmi. Velmi se osvědčilo jejich použití ve studiu při zaměstnání, při práci s posluchači s určitou délkou praxe. Mezi nejčastěji využívané patří situační

a inscenační metoda. Obě jsou vyvozeny z obecné koncepce problémového vyučování.

Stále větší popularitě se těší situační metoda, jejíž počátky je možno nalézt už v metodických postupech učitelů práva ve starověkém Římě, která rozvíjí schopnost v přijetí rychlého a přiměřeného řešení. Popis konkrétní situace, vypracovaný na základě autentických faktů, je rozdán posluchačům v tištěné podobě nebo je nadiktován. Účastníci pak z množství nahromaděných údajů vydělují klíčový problém, formulují ho a označují činitele s rozhodujícím vlivem na jeho řešení. Na základě analýzy vypracovaných alternativních řešení přijímají studenti konečné řešení, formulují pokyny pro jeho realizaci a přijímají současně kontrolní opatření. Jako pomocné prostředky je možno použít nákresů, fotografií, fragmentů filmu apod. Všechny varianty situační metody (např. metoda analýzy, konfliktů, incidentů apod.) vytvářejí optimální podmínky pro zdokonalování myšlenkových operací v různých situacích, pro integrování poznatků z různých disciplín i pro vypracování návyků kolektivního řešení problémů. Její didaktické hodnoty se nejvíce uplatní v předmětech, které dávají možnost široké diskuse, zejména v ekonomii, historii, pedagogice, psychologii, sociologii. Přes uvedená pozitiva je třeba podotknout, že účastníci zde vlastně vystupují jako osoby bezprostředně v situaci nezaangažované, přijímající rozhodnutí hlavně na základě logických předpokladů, bez zřetele k emocionálním činitelům.

V inscenační metodě (někdy též metoda rolí) se učitel snaží zajistit takové podmínky, nebo alespoň podmínky jim velmi blízké, s nimiž se absolutně setká v praxi a procvičuje současně postupy v mezilidském jednání. Vedoucí určí jednotlivcům i celým skupinám role konkrétních osob, přičemž každý z účastníků zná práva a povinnosti hrané postavy. Například v pedagogické přípravě budoucích učitelů je možno takto procvičovat přípravu na hodinu, průběh hodiny nebo její části, třídní schůzky, některé formy v mimoškolní činnosti atd. Inscenační metoda díky simulování reálné situace vede k velkému emocionálnímu zaujetí a v důsledku toho i k aktivizaci myšlení a činnosti. Úroveň „ztvárnění“ postav je obvykle podrobena skupinovému hodnocení. Pozitivní je, že účastníci oceňují své motivy a způsoby jednání na pozadí chování ostatních osob, a což je obzvláště důležité, pocívuji účinky samostatně zvoleného postupu na sobě samých.

Snažili jsme se ocenit některé z forem a metod vysokoškolské didaktiky rozvíjející tvořivost a aktivitu. V práci vysoké školy však nezřídka nalezneme momenty, které působí v právě opačném směru. Například Hydžik je vyčleňuje jako jeden z mála didaktiků v samostatnou skupinu tzv. dezorganizačních metod (1977, s. 134). Jsou vyvolány vnitřními i vnějšími podmínkami, vyvěrají z nedostatku disciplíny, z nerespektování základních didaktických principů a často i z neschopnosti učitele využít ve své práci adekvátní prostředky působení. Vedle ztráty cenného času nejdříve vedou až k naprosté rezignaci ze skutečné participace na výuce, k myšlenkovým zmatkům, ke ztrátě aktivní pozornosti i odpovědnosti za plnění úkoly.

Je samozřejmé, že metodická modernizace vysokoškolského vzdělávání je těsně spjata s využíváním široké palety didaktické techniky. Optimali-

zaci vyučovacího procesu efektivním způsobem ovlivňuje také rozvoj kybernetiky a informatiky. V širokém měřítku jsou využívány didaktické automaty, počítače, displaye. Aplikace informatiky ve vysokoškolské didaktice jde i ve směru využívání informativních schématů myšlení i pojmového aparátu teorie informace — v teoretické rovině se opírajícího o matematický aparát — k popisu didaktických jevů. Hodnota aktivizačních metod je obecně uznávaná, nelze ovšem zastírat, že jejich realizace v každodenní didaktické činnosti není snadnou záležitostí. Vyžaduje nejen odpovídající bázi didaktických prostředků, ale vymáhá i značného vynaložení sil učitele i posluchače. Jestliže učitel sám hluboce neprožívá problémy své disciplíny, jestliže sám není autentickým tvůrcem ve vědě, technice či kultuře, neumí zpravidla ani „přelít“ tvůrčí nepokoj do vědomí svých posluchačů. Důvody, proč vysokoškolské učitelé v malé míře využívají aktivizačních metod, jsou i jiného charakteru. Ne každé téma je stejně vhodné k tomuto způsobu realizace a — jak ukazují zkušenosti z praxe — ohraničuje plně využívání aktivizačních metod nedostatek času. Realizace odpovídajícího tématu za využití problémových metod (stejně jako jeho příprava) vyžaduje zpravidla více času než např. při volbě přednášky tradičního typu. Při předimenzovaných učebních programech se zdají aktivizační metody málo účelné.

Ani různé typy aktivizačních metod, ani didaktická technika nejsou záračným lékem na překonávání některých nedostatků v práci vysokých škol. Nejsou také jedinou cestou k dosažení vysoké efektivity vysokoškolského vzdělání, k výchově všestranně vzdělaných odborníků. Skutečně účinné mohou být jedině tehdy, budou-li vhodně doplňovat tradiční metody, budou-li učitelům i posluchačům usnadňovat cestu vedoucí k naplnění výchovně vzdělávacích požadavků společnosti. Snahy o jejich univerzalizaci jsou nereálné a škodlivé. Výchova a vzdělání na vysoké škole je procesem složitě determinovaným, vyžadujícím pružné operování s celým komplexem didaktických prostředků. Můžeme se tak vystříhat vší jednostrannosti a směřovat k plnému rozvoji aktivity, samostatnosti a tvořivosti našich posluchačů.

LITERATURA

- AMBRUŽOVÁ, L.: Samostatné štúdium študentov a vysoká škola. Bratislava 1971.
 BOTKIN, J. V.: No Limits to Learning. A Raport to the Club Rome 1979.
 ČEPEL'EV, V. J.: O vnedrenii dostizhenij pedagogičeskoj nauki v praktiku. In: Sovetskaja pedagogika, 1973, č. 5.
 FAURÉ, E.: Learning to be. UNESCO 1972.
 GALLA, K.: Cvičení a semináře na vysokých školách. Praha 1961.
 GALLA, K., SEDLÁŘ, R.: Základy socialistické pedagogiky. Praha 1983.
 HYDZIK, B.: Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym. Warszawa 1977.
 JÚVA, V.: Modernizace vysokoškolské výuky. In: Modernizace výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole, Brno 1980, s. 17—21.
 JÚVA, V.: Obecné a specifické ve výchovně vzdělávacím procesu na vysoké škole. In: Vysoká škola, 1983—1984, č. 6, s. 241—246.
 MERTA, A.: Výchova studentů na vysokých školách k tvůrčí práci a využívání vědeckých a technických informací. Praha 1979.
 OKOŇ, W.: Problem samodzielności i działania. In: Studia Pedagogiczne, 1957, t. IV, s. 7—23.

- OKOŃ, W.: Elementy dydaktyki szkoły wyższej. Warszawa 1973.
 PONOMAREV, J. A.: Psychologija tvorčestva i pedagogika. Moskva 1976.
 SKALKOVÁ, J.: Od teorie k praxi vyučování. Praha 1978.
 SKUŃSKIJ, R. P.: Pervonačal'naja podgotovka studentov k naučnopedagogičeskomu tvorčestvu. In: Sovetskaja pedagogika, č. 7, 1974, s. 80—86.
 STEPANOVIČ, R.: Semináře a cvičení na učitel'ských fakultách. Bratislava 1965.
 ZINOVJEV, S. I.: Učebnyj process v sovetskoj vyššej škole. Moskva 1975.

АКТИВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В настоящее время существует большая общественная потребность в таких кадрах, которые умеют самостоятельно определить цели своей деятельности, видеть важные проблемы и принимать правильные решения. Иначе говоря, наша учебная система должна готовить активных, самостоятельно мыслящих и действующих специалистов. Потребность в систематическом развитии самостоятельности, активности и творчества студентов вуза обоснована автором во введении. Далее автор в статье рассматривает возможность активизации отдельных методов и форм учебного процесса вуза. Заключительная часть посвящена использованию основных активизирующих методов, которые оказывают прямое влияние на развитие у студентов умения самостоятельно мыслить и работать.

DIE AKTIVISIERUNG DES UNTERRICHTS AN DER HOCHSCHULE

Heutzutage existiert ein großes gesellschaftliches Bedürfnis solcher Kader, die im Stande sind, Ziele ihrer Tätigkeit selbständig zu setzen, bedeutsame Probleme zu sehen und rechte Entschlüsse zu fassen. Anders gesagt, unser Unterrichtssystem soll aktive, selbständig denkende und arbeitende Spezialisten vorbereiten. Das Bedürfnis der systematischen Entfaltung der Selbständigkeit, Aktivität und Schaffenslust der Studierenden wird am Anfang erklärt. Weiter werden die Möglichkeiten der Aktivisierung einzelner Methoden und Formen des Unterrichtsprozesses an der Hochschule analysiert. Endlich werden die Grundmethoden der Aktivisierung dargestellt, die bei den Studierenden die Fähigkeit entfalten, selbständig zu denken und zu arbeiten.