

VLADIMÍR JŮVA

VYSOKOŠKOLSKÁ PEDAGOGIKA A PŘESTAVBA STUDIA

V současné době jsme svědky intenzivního rozvoje vysokých škol. Výstavba vyspělé socialistické společnosti v epoše vědeckotechnické revoluce staví před vysoké školy náročné úkoly v přípravě inteligence, schopné splnit poslání socialistického odborníka i angažovaného socialistického občana na všech úsecích života naší společnosti. Kvantitativní růst vysokých škol, fakult i počtu posluchačů je současně provázen dlouhodobou kvalitativní přestavbou vysokoškolského studia. Mění se obsah i pojetí tohoto studia, ve studijních plánech se objevují nové obory, hledá se optimální skladba i návaznost jednotlivých studijních disciplín, učitelé usilují o nový výběr i systém učiva a zkoumají nové formy a metody výuky, které by účinněji rozvíjely aktivitu, samostatnost a tvůrčí schopnosti posluchačů.

V této situaci se zákonitě dostává do centra pozornosti *vysokoškolská pedagogika*, vědní disciplína, od které si jedni mnoho slibují, zatímco druzí na ni pohlížejí skepticky. Vysokoškolská pedagogika jako teorie vzdělání a výchovy na vysoké škole má na jedné straně staletou empirii, na druhé straně však teprve nedávno přikročila k první systematizaci rozptýlených zkušeností a k prvním soustavnějším výzkumům a z tohoto hlediska je třeba měřit možnosti této disciplíny i možnosti její pomoci při řešení konkrétních problémů jednotlivých vysokých škol.

Hned na počátku je nutné zdůraznit, že vysokoškolská pedagogika — obdobně jako jiné pedagogické obory — neposkytuje hotové předpisy a normy, které mají absolutní záruku správnosti a úspěchu. Její funkce je jiná. Srovnáváním, analýzou a zobecňováním dospívá k postižení dílčích i obecných zákonitostí, k nimž musíme přihlížet při řešení jednotlivých problémů vzdělávání a výchovy na vysoké škole. Řešit konkrétní problémy vzdělávání a výchovy v jednotlivých oborech, v jednotlivých přednáškách, seminářích nebo cvičeních musí za jejího využití a za pomoci jejich specialistů sami vysokoškolští učitelé jednotlivých oborů. Úkolem vysokoškolské pedagogiky je ukázat cestu, poskytnout možná řešení a podnítit tak iniciativu k tvůrčí pedagogické práci na katedrách. Požadavek Lva Nikolajeviče Tolstého, aby škola byla stálou pedagogickou laboratoří, platí v plné míře právě na škole vysoké.

Při řešení otázek vysokoškolské pedagogiky vycházíme z *pojetí vysoké*

školy v socialistické společnosti. Vysoká škola jako instituce má dva základní úkoly. Na jedné straně je vysoká škola *vědeckou institucí*, která se intenzivně podílí na vědeckovýzkumné práci v těsné spolupráci s ústavu Československé akademie věd a s resortními ústavu ministerstev. Na druhé straně je vysoká škola *institucí pedagogickou*, která odpovídá za přípravu všestranně rozvitých, ideově, politicky a odborně fundovaných pracovníků vědeckých, technických i kulturních. Tyto dva základní úkoly nestojí proti sobě, ale naopak těsně spolu souvisí a vzájemně se pronikají. Vědecká tvůrčí práce, na které se podílejí vysokoškolské učitelé a v mnoha případech i posluchači (drobnými materiálovými pracemi, výzkumy a pokusy) tvoří z dané školy školu vysokou. Důsledné uplatňování pedagogických hledisek je naopak zárukou, že daná instituce plní úkoly školy, tj. že zajišťuje přípravu politicky uvědomělých, morálně pevných a odborně erudovaných kvalifikovaných pracovníků, kteří jsou schopni tvůrčím způsobem řešit aktuální úkoly výstavby vyspělé socialistické společnosti v etapě vědeckotechnické revoluce.

Pojetí výchovy v socialistické společnosti

Při uskutečňování komplexní přestavby vysokoškolského studia vycházíme z obecné koncepce výchovy v socialistické společnosti. Vysoká škola je jedna z výchovně vzdělávacích institucí; je organickým článkem v jednotném systému vzdělávání a výchovy socialistického občana a socialistického odborníka a obecné pojetí komunistické výchovy v širokém smyslu je teoretickým východiskem každé koncepční modernizace vysokoškolského vzdělání i výchovy posluchačů v kterékoliv studijní formě (ve studiu denním, dálkovém i postgraduálním).

Výchovou rozumíme cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedince pro jeho společenské funkce i pro jeho osobní život. Je to proces permanentní, celoživotní, uskutečňovaný jak intencionálně (záměrným pedagogickým působením na jedince), tak funkcionálně (pedagogicky vhodně adaptovanými podmínkami). Při výchově se stále prolíná výchovné působení druhých jedinců se snahami sebevýchovnými, účinná intencionální i funkcionální výchova záměrně vede jedince k další sebevýchově.

Výchova — jak nám dostatečně dokumentují dějiny pedagogiky — je fenomén historický a v třídní společnosti nese vyhraněné třídní rysy, tj. koná se ve prospěch vládnoucí třídy, na bázi její ideologie a za vzdělanostní preference příslušníků vládnoucích vrstev. Socialistická společnost koncipuje od svého počátku specifický výchovný model — *komunistickou výchovu* jako cílevědomou, plánovitou a všestrannou přípravu jedinců pro společenské úkoly a pro život v socialistické společnosti. Je to výchova založená na ideologických východiscích marxismu-leninismu a pojatá jako významný činitel v rozvoji socialistické společnosti na její cestě ke komunismu.

Komunistická výchova má systémový charakter. Při její analýze rozlišujeme obvykle její dvě základní stránky a její jednotlivé složky. Marxistická pedagogika chápe výchovu jako *dvoustránkový proces* — jako průnik vzdělávání a výchovy v užším smyslu. *Vzděláváním* rozumíme osvojování

soustavy vědomostí, dovedností a návyků (vědeckých, technických, uměleckých) a formování schopností, *výchovou v užším smyslu* rozumíme utváření jedincových postojů ke skutečnosti (filozofických, politických, etických, estetických), utváření jeho potřeb a zájmů i jeho charakteru. Naše pedagogika kritizuje jednostrannou orientaci mnoha učitelů na stránku vzdělávací a staví před socialistického pedagoga náročný úkol stále spojovat vzdělávací proces (tj. osvojování vědomostí, dovedností a návyků v kterémkoliv oboru) s náročnými úkoly výchovnými v užším smyslu (tj. s tvorbou jedincových postojů ke světu, ke společnosti, k druhým lidem, k práci, ke studovanému oboru atd.). S těmito postoji jsou pak úzce spjaty jedincovy zájmy a potřeby, které motivují jeho další aktivitu. Jedním z pedagogických paradoxů je možnost negativního výchovného působení při chybně pojaté vzdělávací činnosti (například učitel, který nadužívá při vzdělávací činnosti nátlakových metod, ignoruje zájmovou orientaci žáků a vytváří negativní pedagogickou atmosféru, utváří — ať chce či nechce — negativní postoj k oboru, ke studiu a ke vzdělání vůbec, ale dále i k lidem a ke společnosti jako celku).

Komunistická výchova usiluje o *všestranný rozvoj jedince* jako tvůrčího a angažovaného občana socialistického státu. Této všestrannosti dosahujeme při výchově stálým spojováním všech *výchovných složek*, tj. výchovy vědecké a světonázorové (rozumové), výchovy technické a pracovní, výchovy mravní a politické, výchovy estetické a výchovy tělesné.

Cílem *výchovy vědecké a světonázorové* je rozvíjet jedince v oblasti přírodních a společenských věd, utvářet jeho vědecký ateistický světový názor a současně systematicky pěstovat jeho poznávací procesy (vnímání, představy a myšlení). Těsné spojení vědecké a světonázorové výchovy je jedním z charakteristických znaků komunistické výchovy. Světonázorové pojmy, představy a postoje se stávají — jakmile se jednou vytvoří — centrem celé komunistické výchovy, jsou posilovány i jinými výchovnými složkami (mravní, politickou a estetickou výchovou) a zpětně kvalitu výchovné práce v ostatních složkách opět ovlivňují.

Cílem *pracovní a technické výchovy* je seznámit jedince s vědeckými principy soudobé výroby, rozvinout jeho dovednosti v zacházení s pracovními nástroji a stroji a vypěstovat jeho pracovní kulturu (tj. organizační, plánovací a řídicí pracovní schopnosti). Tato výchova poskytuje jedinci orientaci ve výrobním a pracovním systému naší společnosti a umožňuje mu pracovní adaptaci a začlenění do povolání na základě společenské potřeby i na základě osobních sklonů.

Cílem *mravní a politické výchovy* je utvářet u jedince mravní a politická přesvědčení a adekvátní chování v duchu socialistického morálního kodexu a ve shodě se socialistickým politickým zřízením. Centrum tvoří výchova k socialistickému vlastnictví a proletářskému internacionalismu, výchova k socialistickému humanismu, výchova odpovědného vztahu k práci, ke společenskému vlastnictví a k pravidlům socialistického společenského soužití a výchova kladných volných vlastností (uvědomělé kázně, pevné vůle, iniciativnosti, rozhodnosti a vytrvalosti). Vyvrcholením této výchovy je poznání podstaty socialistického politického systému, politických norem a občanských práv a povinností a výchova uvědomělého a angažovaného občanského jednání. Cíle mravní a politické výchovy jsou

vedle cílů výchovy světonázorové nejvýznamnější výchovné cíle, které charakterizují komunistickou výchovu.

Eстетická výchova rozvíjí jedince v oblasti umění a krásy. Klade si za cíl vychovávat adekvátní vnímání, chápání, citové prožívání a hodnocení umění a krásy, seznámit jedince se základními uměleckými díly a s vývojem umění jako významného kulturního jevu, rozvíjet jeho uměleckou aktivitu a tvořivost a estetizovat jeho osobnost. Vedle estetické výchovy uměleckými prostředky vystupuje stále více do popředí estetická výchova prostředky mimouměleckými, tj. působením estetických kvalit přírodního i společenského prostředí, práce, hry a tělovýchovných činností. *Tělesná výchova* pak usiluje o rozvoj a upevňování zdraví jedince a o rozvoj jeho fyzické zdatnosti, připravuje ho k obraně vlasti, upevňuje vůli, ukazuje vhodné využití volného času.

Jednotlivé výchovné složky nejsou izolovány, ale těsně spolu souvisí a v praktické pedagogické práci se neustále prolínají. Právě tato těsná spojitost výchovných složek a jejich vzájemný průnik je — jak ukazuje například významný polský pedagog Bogdan Suchodolski — jedním z kladných rysů komunistické výchovy, kterým se tato výchova kvalitativně odlišuje od všech tradičních výchovných modelů.

Při výchově v kterékoliv disciplíně rozlišujeme *cíle specifické* — dané obsahem daného oboru — a *cíle obecné*, společné výchově vůbec. Není to idea nová; již Jean Jacques Rousseau zdůrazňoval, že veškeré výchově je společné formovat Člověka, a Johann Friedrich Herbart první jasně rozlišil výchovné cíle nutné (rozvoj jedincova charakteru, jeho aktivity a zájmů) a cíle možné, dané určitým oborem a určitou profesí. Také v současné americké pedagogice se setkáváme s analogickou ideou několika výchovných rovin, které musí každý pedagog sledovat; nejvyšší rovinu tvoří výchova amerického občana v duchu amerického životního názoru. Marxistická pedagogika usiluje o důsledné spojování obecných a specifických cílů výchovy. Obecnými výchovnými cíli jsou pak cíle dané jednotlivými složkami komunistické výchovy. Jde o to, aby každý obor i každá dílčí disciplína si jasně stanovily svůj podíl na výchově světonázorové, mravní, politické, na výchově estetické i na dalších výchovných složkách.

Od studijního profilu k učebnici

Řešení studijních profilů je v současné době neoddelitelnou součástí *modernizace vzdělání* ve všech výchovně vzdělávacích institucích. Ukazuje se stále jasněji, že modernizaci pedagogického procesu nemůžeme vidět jen v jeho technizaci, ve využití nejrozmanitějších technických zařízení a pomůcek, ale že je nutno ji chápat komplexně jako těsné sepětí modernizace obsahové s modernizací organizační a metodickou. Přitom je stále zřejmější, že ústředním článkem veškeré modernizace vzdělání je kvalitativní přestavba její obsahové stránky, ze které přestavba organizační i přestavba metodická včetně technizace a racionalizace pedagogického procesu nutně vyplývají. Není proto náhodné, že se všechny výchovně vzdělávací instituce v posledních letech znovu a znovu vracejí k otázce studijního profilu jako k východisku pro zpracování všech dalších pedagogických

dokumentů, které určují obsah studia, jako jsou studijní plány, studijní osnovy, učebnice a další pomůcky nejrozličnějšího charakteru.

Studium na vysoké škole je dlouhodobý pedagogický proces, který u uchazeče předpokládá určitou vstupní úroveň jeho výchovy a vzdělání, a to z hlediska všech složek socialistické výchovy (tj. z hlediska výchovy vědecké a světonázorové, z hlediska výchovy pracovní a technické, z hlediska výchovy mravní a politické, jakož i z hlediska výchovy estetické i výchovy tělesné a branné. Tato vstupní úroveň by měla být jasně normována (a to především ve svých bezpodmínečných minimálních ukazatelích) a na počátku studia zjištěna vstupní komplexní pedagogickou diagnózou. V průběhu studia se pak vysoká škola snaží v dané době dosáhnout stanovené výstupní úrovně studentových vědomostí, dovedností a návyků, postojů, potřeb a zájmů, které by opět měly být v předepsané normě objektivně kontrolovatelné. Tyto výstupní absolventovy kvality je nutno chápat ve větší šíři, než se tak často dosud děje. Nejde zdaleka jenom o vědomosti, dovednosti a návyky z určitého oboru, jak se v praxi mnoho pedagogů domnívá, nýbrž jde zároveň o rozsáhlý soubor obecných i specifických postojů, potřeb a zájmů, které v konečné instanci ovlivní absolventovu činnost na pracovišti i ve veřejném životě.

Studijním profilem rozumíme právě tuto výstupní normu absolventových vědomostí, dovedností a návyků, postojů, potřeb a zájmů, kterých je třeba dosáhnout z hlediska absolventova profesionálního i společenského uplatnění. Profil vychází z analýzy základních úkolů, které má absolvent ve společnosti plnit, stanoví hlavní požadavky na absolventa z hlediska jeho příští profese a funkce, určuje hlavní oblasti, ve kterých má být absolvent ve stanovené době rozvinut, určuje i hlavní postoje, které jsou z hlediska společnosti, pracoviště i samotného absolventova oboru žádoucí.

Z hlediska požadavků na absolventa, formulovaných ve studijním profilu, vyplývá pak celá další koncepce obsahu, organizace i metod pedagogické práce. Tak z profilu především vyplývá:

- výběr studovaných disciplín a jejich skladba;
- poměr profilových a doplňujících disciplín;
- počty hodin věnovaných jednotlivým disciplínám a jejich vzájemná proporce;
- výběr základního učiva v jednotlivých disciplínách a jejich profilace, tj. koncepční adaptace studijnímu profilu.

Koncepce studijního profilu je tedy pedagogický úkol mimořádně závažný a předpokládá komplexně zvážit potřeby společnosti, požadavky pracovišť, pro která daná vysoká škola absolventy připravuje, dále vyžaduje přihlídnout k názoru odborníků na rozvoj a perspektivy daného oboru (jde o významnou anticipační úlohu studijního profilu) i k dosavadním zkušenostem dané instituce. Proto mohou odpovědně tvořit studijní profily pouze velmi uvážlivě vybrané kolektivy odborníků z dané vysoké školy nebo z jiných odborných pracovišť i z praxe, a to nejlépe v celostátním měřítku s přihlídnutím ke světovému vývoji, zvláště k vývoji v socialistických zemích. Přitom je třeba chápat studijní profil vždy jako otevřený systém základních požadavků na absolventa, který se mění se změnami společenských podmínek, se změnami podmínek na pracovištích i s vývojem daného oboru.

Studijní plán je dokument, který stanoví pro danou vysokou školu soubor studijních předmětů, jejich posloupnost a jejich proporce (a to v absolutním nebo v týdenním počtu hodin). Při tvorbě studijního plánu rozhodují četná hlediska, jako jsou hlediska hospodářsko-politická, kulturní, pedagogická, psychologická, hygienická a logická. Studijní plán může být pro danou instituci závazný (má povahu státní normy) nebo doporučený (modelový, vzorový). Je východiskem pro studijní osnovy a pro učebnice i pro rozvrh vyučovacích hodin.

Studijní předměty jsou v studijním plánu jednak profilové (základní), v nichž je těžiště studia, jednak doplňující (pomocné). Z hlediska jejich závaznosti pro studenty můžeme rozlišit předměty povinné (závazné pro všechny studenty), volitelné (student si z několika předmětů může jeden zvolit; tím lze dosáhnout diferenciací a větvení daného studia) a konečně nepovinné (pro které se student může rozhodnout podle svého zájmu, nemusí však navštěvovat žádný z nich). Obsah studijního předmětu I. a II. cyklu tvoří vybrané vědomosti a dovednosti z jednoho nebo z několika oborů. Na vysokých školách nebo v kursech vysokoškolské povahy jsou od sebe odděleny tzv. přednášky, zaměřené na podávání vědomostí z určitého oboru, a semináře a cvičení, které se zaměřují hlavně na oblast dovedností a návyků.

Nastupování jednotlivých předmětů (přednášek, seminářů, cvičení) ve studijním plánu se řídí požadavkem jejich přiměřenosti dosavadním předpokladům studentů, požadavkem jejich soustavnosti a vzájemné návaznosti. Počet hodin věnovaných určitému předmětu je dán jednak významem tohoto předmětu z hlediska daného studijního profilu, jednak vztahem předmětu k předmětům ostatním (zda a nakolik je daný předmět předpokladem pro studium předmětů dalších) a rozsahem dovedností v daném předmětu (výcvik dovedností je časově podstatně náročnější než osvojování vědomostí).

Vážným problémem studijních plánů bývá mnohopředmětnost, ke které dochází ve spojitosti s narůstajícím počtem oborů, pomocných věd jednotlivých oborů i mezioborových disciplín. Strídání předmětů na jedné straně vyučování zpestruje, zvyšuje aktivitu a snižuje únavu. Překročili-li však únosnou míru, vede na druhé straně k roztržiténosti a mozaikovitosti vědomostí a přetěžuje studenty. O nápravu v tomto směru usilovalo mnoho opatření. Středověk znal sukcesivní plán, kdy se jednotlivé předměty probírají po sobě; tento způsob ovšem málo dbá na vzájemné vztahy mezi obory. Novodobá pedagogika vyzkoušela jiná řešení, jako je konsolidace, koncentrace nebo komplexní vyučování. Konsolidací studijního plánu rozumíme snahu snížit počet předmětů na minimum, koncentrací a komplexním vyučováním rozumíme spojování několika oborů do jednoho celku. Oba postupy však skrývají nebezpečí v tom, že se může rozrušit systém informací a tím podstatně snížit vědecký charakter výuky. Socialistická pedagogika proto klade důraz spíše na dokonalou mezioborovou koordinaci jako na důležitého činitele, který může překonat nebezpečí atomizace a mozaikovitosti vyučování.

Studijní osnovy jsou dokument, který stanoví pojetí a učivo určitého studijního předmětu. Obdobně jako učební plán mohou být pro učitele závazné nebo pouze doporučené. Při zpracování osnov musíme mít na zře-

teli několik závažných hledisek, která se v nich musí uplatnit. Je to požadavek jejich vědeckosti (být na stávající úrovni daného vědního oboru) a jejich ideovosti (odpovídat ideovým kritériím komunistické výchovy), požadavek jejich soustavnosti (přítom didaktický systém nemusí být mechanickou kopií vědního systému, nesmí však s ním být v zásadním rozporu), požadavek jejich přiměřenosti dosavadním předpokladům studentů a konečně požadavek jejich koordinovanosti s jinými studijními předměty.

Studijní osnovy vznikají ve spolupráci teoretických pracovníků z pedagogických věd i z oborů, které tvoří obsah daného předmětu, a zkušených praktiků, kteří danému předmětu nebo předmětům příbuzným s úspěchem již delší dobu vyučují. Návrh učebních osnov je vhodné nejprve prověřit výzkumem na vybraných školách nebo ve vybraných kursech a teprve pak je plně zavést do praxe.

Učebnice poskytuje studentům didakticky uspořádané učivo pro určitý studijní předmět nebo kurs. Dokonalá učebnice plní několik významných funkcí. Určuje rozsah i kvalitu studijní látky, poskytuje jak obecné formulace pojmů a zákonitostí, tak i vhodné příklady a úlohy k učení, umožňuje pochopení látky, její procvičování, upevnění v paměti, kontrolu a v neposlední řadě má svým obsahem i formou zpracování navodit studentův pozitivní vztah k oboru, k učivu i k samé studijní práci.

Didaktika formuluje na základě zkušeností i výzkumů četné požadavky na učebnici, z nichž uvedeme nejdůležitější:

požadavky na obsah učebnice — ideovost, vědeckost, shoda s učebními osnovami, přiměřenost dosavadním předpokladům studentů, sepětí učiva s praxí;

požadavky na didaktickou výstavbu — jasný, logický postup; přesné rozčlenění látky (příklady, popis nebo líčení, závěry, téze ke vstípení); výklad látky konkrétní, stručný, doložený a přesvědčivý; induktivní postup od příkladů k pravidlům; názorné vybavení učebnice (obrazy, mapy, schémata, grafy a diagramy, popřípadě i přiložené zvukové nahrávky); příležitost pro samostatnou práci (kontrolní otázky, praktické úkoly k řešení);

požadavky na jazykovou kulturu — přísně zachovávat spisovnou jazykovou normu, usilovat o živý jazyk, výrazný, přiměřený chápání studentů (jejich dosavadní slovní zásobě a jazykové zkušenosti); požadavky na technickou, estetickou a hygienickou stránku učebnice — formou zpracování usnadnit studium a budit zájem o učivo, volit vhodný materiál (papír i obal), zajistit dobrou čitelnost textu i kvalitu ilustrací, využít různých druhů písma, vhodně graficky uspořádat jednotlivé strany i celé kapitoly.

Dokonalá učebnice je mimořádně náročný úkol a v praxi se často setkáváme (zvláště u náhradních forem, jako jsou různé druhy skript) s opomíjením nejzákladnějších požadavků na výběr, na uspořádání a zpracování látky i na grafickou úpravu textu. Kultura pedagogické práce vyžaduje, abychom neopomíjeli kvalitu učebnice (nebo jiné formy textu) jako významného prostředku pedagogické práce, na jehož kvalitě je závislá úroveň vzdělávacích a výchovných výsledků.

Přestavba forem výchovně vzdělávací práce

Cíle výchovně vzdělávací práce na vysoké škole, formulované ve studijním profilu, ve studijních plánech, v osnovách a učebnicích, se uskutečňují v pedagogickém procesu za využití několika základních forem pedagogické práce: přednášek, seminářů a cvičení, praxí, konzultací a zkoušek. Modernizace obsahu vysokoškolského vzdělání a výchovy je východiskem modernizace všech forem práce vysokoškolského učitele.

Základní formou vzdělávacího a výchovného působení vysokoškolského učitele je *přednáška*. V uplynulých letech byla tato forma často kritizována ze strany učitelů i posluchačů; přednášce se vytykalo, že je málo účinná a posluchače nedostatečně aktivizuje; kritika vedla mnohdy až k jednostranným závěrům vyloučit přednášku, tuto „zastaralou“ formu výuky ze studijních plánů, nahradit ji různými formami cvičení a samostatným studiem učebnic, skript a odborných studií. Tato kritika, po mnoha stránkách oprávněná, je reakcí na stav uplynulých let (na mnoha vysokých školách dosud ne zcela překonaný), kdy velký počet přednášek museli konat asistenti na počátku svého pedagogického působení v etapě intenzivní vědecké práce, práce na kandidaturách a habilitacích. Tyto okolnosti spolu s mylnými představami, že i vysoká škola je povinna přednést posluchačům celou požadovanou studijní látku, a s nedostatkem vhodného a přístupného studijního materiálu k samostatnému studiu, byly kořenem dětských nemocí přednášek v uplynulých letech: popisnosti, encyklopedičnosti, dogmaticčnosti v podávání látky, totožnosti přednášky s učebnicí atd. Z toho vyplýval i malý vzdělávací a výchovný efekt, malý přínos přednášek k rozvoji samostatnosti a kritičnosti posluchačů, malý přínos ideologický a metodologický.

V současné době probíhá na mnoha vysokých školách přestavba přednášek: posilují se přednášky monografické, monotematické a vybrané kapitoly z problematiky (se zaměřením na klíčové a profilové partie látky); je redukován počet hodin přednášek; katedry se zamýšlejí nad modernizací metodiky přednášek, a to hlavně za využití nových vhodných vyučovacích pomůcek didaktické techniky. Všechny tyto tendence je třeba posilovat a vítat. Zároveň však nemůžeme při přestavbě výuky zapomínat na sílu živého slova. Právě v přednášce má vysokoškolský učitel možnost vést posluchače k tvůrčímu domýšlení a k ideologickému hodnocení problémů, ke srovnávání, k analýze i syntéze a k induktivnímu i deduktivnímu vyzovávání teoretických závěrů, má možnost tříbit metodologickou erudici posluchačů a dávat jim podněty pro samostatnou práci studijní i výzkumnou. Je ovšem třeba vhodně volit obsah přednášek, stavět je problémově, induktivně a vývojově a koncipovat je nově ve srovnání s učebnicemi a skripty.

V práci vysokých škol se stále více doceňuje úloha všech forem *cvičení* (praktických cvičení, seminářů i lektorských cvičení). Z hlediska kvalitního rozvoje posluchačových dovedností a návyků, potřebných pro kvalifikované a efektivní společenské uplatnění, je cvičení základní formou vzdělávací a výchovné činnosti a je přirozené, že počet hodin, věnovaných těmto formám pedagogické práce v současných studijních plánech narůstá úměrně s požadavky praxe na dovednostní erudici posluchačů a absolventů.

Ve cvičení se může mnohem více než v přednášce uplatnit učitelovo bezprostřední výchovné působení na posluchače, a to především v řízení samostatné práce posluchačů. Z hlediska jejich pracovní výchovy a z hlediska osvojení si pevného stylu systematické každodenní houževnaté práce je nezbytné právě ve cvičeních promýšlet pevný pracovní řád, systém kontroly výsledků i rozmanitost a poutavost pracovních forem. Pro rozvoj samostatné vědecké činnosti posluchačů mají zvláštní úlohu semináře. Patří ke kladným tradicím univerzitního studia, že je seminářům přikládán prvořadý význam a že je vedou nejvyspělejší vědecktí pracovníci kateder, zpravidla profesori. Seminářů vyšších ročníků se účastní někdy i asistenti, v seminářích se mnohdy řeší i dílčí úkoly výzkumných plánů kateder, a tak vzniká prostředí tvůrčí spolupráce učitelů a posluchačů, ve kterém osobnost vedoucího semináře přímo v pracovním procesu utváří profil příštího odborného a vědeckého pracovníka.

Těsný kontakt vysokoškolského učitele s posluchači a tím i výhodné podmínky pro vzdělávací a výchovné působení se mohou dobře rozvíjet v *praktických formách výuky*, při všech druzích praxí a exkurzích. Předpokladem je ovšem pevný pracovní řád těchto forem výuky, dosažení maximální efektivity (tj. překonání některých extenzivních forem, kdy ani učitelé, ani posluchači nebyli přesvědčeni o efektivity dané činnosti) a volba takových forem praxí a exkurzích, aby byl co nejtěsnější styk posluchačů s učiteli. Největší výchovný význam pak má učitelův odborný i politický rozbor předností i obtíží, s nimiž se posluchači v praxi setkávají, a konkrétní objasnění vývojových tendencí na daném pracovišti.

V pedagogické práci vysokých škol se v interním studiu dosud málo uplatňují ony formy pedagogické práce, které dávají možnost maximální individualizace a tím i možnost hlubšího osobního výchovného působení, tj. pravidelné řízení práce posluchačů konzultační formou. *Konzultace* zatím vyhledávají posluchači převážně až při neúspěchu u zkoušky. Ve větší míře se konzultační formy rozvíjejí při zpracovávání ročníkových a diplomových prací a ve spojitosti s některými seminárními úkoly, kdy posluchač potřebuje učitelovo metodologické vedení. Dosud však stojíme na počátku u otázky soustavnějšího konzultačního vedení samostatného studia, zvláště v prvních ročnících, konzultačního řízení četby, studia odborné literatury a samostatné vědeckovýzkumné činnosti, ačkoliv právě zde má učitel největší možnost poznat posluchačovu individualitu i jeho specifické zájmy, které může dále podněcovat a rozvíjet.

Významnými metodami výchovně vzdělávací práce na vysoké škole jsou metody prověřování výsledků pedagogického procesu a jejich hodnocení. Citlivé a vhodné použití těchto metod spolurozhoduje o kvalitě vzdělávací a výchovné práce každého vysokoškolského učitele i vysoké školy jako celku.

Zkouška (ústní, písemná nebo praktická) má význam jak pro učitele, kterému umožňuje, aby si učinil jasný obraz o výsledcích své práce (diagnostická funkce zkoušky), tak pro posluchače, neboť napomáhá prohloubení zájmu o studium a vede k uvědomělému vztahu k učení (motivační a výchovná funkce zkoušky). Hlavní úloha zkoušky, a to zvláště syntetické závěrečné zkoušky na konci studia, tkví v tom, že je společensky významným ověřením výsledků pedagogického procesu (společensko-kontrolní

funkce). Zkouška umožňuje objektivně zjistit, zda a nakolik bylo dosaženo plánovaných a požadovaných cílů, nakolik absolvent odpovídá svými vědomostmi, dovednostmi i postoji společenské potřebě a nakolik byl pedagogický proces efektivní a produktivní.

V novodobé pedagogické literatuře byla zkouška jako pedagogický prostředek uvedena některými autory v pochybnost. Kritikové zkoušky poukazovali na to, že zkouška narušuje vztahy mezi učitelem a studentem, které mají být založeny na vzájemné důvěře a podpoře. Dále upozorňovali na to, že zkoušení probíhá někdy v atmosféře neobjektivnosti, nespravedlnosti, zaujetí a nervozity. Ve snaze o vyšší objektivitu se hledaly různé formy přesně měřitelných písemných zkoušek — testů (například testy jednoslovné, doplňovací, rozřídovací, testy ve formě volby nebo vystihování vzájemných vztahů), které však mohly zjišťovat jenom některé faktografické údaje (jako terminologické znalosti, historická data, elementární vztahy).

Při zkoušce je vhodné si uvědomit, co vlastně tvoří její předmět. Přitom můžeme uplatnit několik základních hledisek: kvantitativní (v jakém rozsahu si student látku osvojil), kvalitativní (zda si látku osvojil správně, zda jí porozuměl, pochopil její podstatu a významové souvislosti), aplikační (jak dovede osvojené látky prakticky použít), formativní (jak si za pomoci látky rozvinul schopnost samostatně a přesně myslet a své myšlenky vyjadřovat) a postojové (jaký je jeho subjektivní vztah k učivu).

Má-li zkouška splnit svou funkci, tj. být společenskou kontrolou dosažených výsledků, je třeba zkvalitnit její techniku a dbát základních požadavků na její regulérnost:

1. Jasně a včas stanovit zdůvodněnou míru požadavků při zkoušce (jejich obsah, rozsah i hloubku), aby se student mohl řádně a soustavně připravit. Neujasněnost v požadavcích ochromuje jeho studijní úsilí.

2. Zachovat vždy vážnost a důstojnost zkoušky (jde o společensky významnou událost; zkouška není aktem učitelovy libovůle).

3. Učitel má být při zkoušce klidný, taktní a vlídný.

4. Prostředí zkoušky má studenta uklidnit, umožnit mu, aby se soustředil, při některých činnostech popř. uvolnil a rozvířil.

5. Zkouška má vycházet od základních širších otázek nebo úkolů a postupovat k problémům náročnějším a speciálnějším.

6. Chyby je vhodné vytkat až po odpovědi nebo po výkonu, nepadat do nich, neboť jejich průběh tak může být negativně narušen.

7. Ujasnit si klasifikační měřítko, usilovat o maximální spravedlnost a hodnocení studentovi zdůvodnit.

Regulérnost zkoušky a její společenský význam může prohloubit komisionální forma zkoušení, přítomnost předsedy z jiné instituce. Výsledky svých závěrečných zkoušek prokazuje každá škola před odbornou veřejností svou způsobilost náležitě plnit své společenské poslání.

Osobnost vysokoškolského učitele

Podstatou výchovného procesu je stálé vzájemné působení dvou činitelů: pedagogického pracovníka, který plánuje a řídí výchovnou práci s kolek-

tivem i s jednotlivci z hlediska potřeb dané společnosti, a posluchače, u něhož se výchovou utváří vzdělanostní a ideově morální profil, stránka estetická i tělesná. Účinná výchova sleduje od počátku ten cíl, aby se posluchač postupně sám stával řídicím činitelem své výchovy, aby proces vzdělávání a výchovy postupně přecházel v proces sebevzdělání a sebevýchovy, který do určité míry uskutečňuje každý člověk po celý život.

Přistupujeme-li takto k výchovnému procesu na vysoké škole, vyvstává jasně *úloha vysokoškolského učitele jako rozhodujícího činitele*, který podstatně ovlivňuje efektivnost veškeré vzdělávací a výchovné práce. Jedním z charakteristických rysů socialistické pedagogiky oproti některým novodobým nesocialistickým směrům v pedagogice je zvýšený důraz na přímé působení pedagogovy osobnosti ve výchově a důraz na jeho řídicí úlohu v pedagogickém procesu. Socialistická pedagogika přijala za svou též klasiku ruské pedagogiky Konstantina Dmitrijeviče Ušinského, že studentovu osobnost lze vychovat jediné stálým působením osobnosti pedagogovy. Nelze nevidět, že jádro pedagogických úspěchů Antona Semjonoviče Makarenka bylo v tom, že celou výchovu založil především na síle pedagogické osobnosti a že vytyčil vysoké nároky na profil socialistického učitele a vychovatele. Již na počátku sovětského státu viděl Vladimír Iljič Lenin v pedagogických pracovnících všech stupňů a typů škol jednoho z rozhodujících činitelů kulturní revoluce. Uvědomíme-li si tuto učitelovu závažnou společenskou funkci, pochopíme, proč závěry XIV. sjezdu KSC i závěry červencového usnesení ÚV KSC o socialistické výchově a o školství věnují takovou pozornost osobnosti vysokoškolského učitele a proč formulují řadu závažných požadavků na jeho práci, na jeho jednání i na jeho životní styl.

Výchovné působení vysokoškolského učitele je závislé na mnoha činitelích: na počtu posluchačů, na stupni individualizace pedagogické práce, na vhodných formách a metodách výuky i na jejím materiálním zajištění. Mnohé tyto aspekty si vysoké školy v současné etapě přestavby plně uvědomují a snaží se postupně zajistit optimální materiální a organizační podmínky pro moderní formy vzdělávací a výchovné práce. Veškeré toto úsilí by se však míjelo cílem, kdybychom podcenili jeden ze základních faktorů účinného výchovného působení, a to *autoritu vysokoškolského učitele* u posluchačů. Podstata autority je v postoji posluchačů k učiteli a projevuje se především důvěrou posluchačů v učitele, snahou odpovědně plnit jeho pokyny, pracovat a jednat ve shodě s jeho požadavky a dosahovat co nejlepších výsledků. Autorita nevzniká mechanicky jako prostý důsledek vztahu učitele a posluchače. Mnoho učitelů o ni naopak dlouho marně usiluje a často si ani neuvědomuje příčiny, které růstu jejich autority brání.

Pedagogická teorie zná různé formy falešně budované autority, z nichž některé dosud doznívají i v podmínkách vysoké školy. Jmenujme alespoň „autoritu útlaku“, kdy se učitel snaží opírat o donucovací prostředky a strach, „autoritu odstupu a nadřazenosti“, „autoritu ústupků“, kdy učitel klamně předpokládá, že si získá posluchače projevy benevolence a ústupky od vyžadovaných povinností, nebo „autoritu přátelství“, kdy se učitel snaží získat důvěru posluchačů úplným stíráním rozdílů mezi posluchačem a učitelem v pedagogickém procesu. Ani jedna z těchto cest však nevede

k předpokládanému výchovnému cíli. Výsledek bývá většinou stejný – oslabení nebo ztráta výchovného vlivu na posluchače.

Máme-li proniknout ke kořenům autority vysokoškolského učitele, je třeba se opřít o závěry některých výzkumů, zvláště o komplexní analýzu profilu a stylu práce těch učitelů, kteří se těší autoritě posluchačů; je vhodné použít výpovědi posluchačů a absolventů o kladných a negativních rysech oblíbených a neoblíbených učitelů i výpovědi odborníků o jejich bývalých učitelích a jejich vzpomínek na významné vysokoškolské profesory a vědecké pracovníky. Srovnáme-li takto získaný materiál, zaujmou nás na první pohled některá fakta. Nejenže například učitelova náročnost nebývá předmětem neoblíby, ale naopak ústupnost, snižování požadavků neziskává autoritu u posluchačů. V tomto směru jsou příznačné výpovědi absolventů z praxe, kteří s vděčností vzpomínají na ty učitele, kteří je svými náročnými studijními požadavky kvalitně připravili k úspěšnému plnění úkolů na pracovištích. Pokusme se proto shrnout některé faktory, které podmiňují učitelovu trvalou autoritu na vysoké škole.

Základem autority vysokoškolského učitele je jeho *vědecký profil*, jeho vědecká práce, kterou posluchači poznávají jednak v různých formách výuky (při přednáškách, ve cvičeních, při konzultacích, při vedení diplomových prací), jednak při samostatném studiu jeho vědeckých publikací. Být žákem vědecké osobnosti, učitele, který je významným a uznávaným odborníkem, od něhož mohou získat nejen kvalitní vědomosti, ale především metodologické zkušenosti z vědeckovýzkumné práce a tvůrčí přístup k problémům, je rozhodující moment autority vysokoškolského učitele. Absolventi a odborníci z praxe často po letech s úsměvem vzpomínají na tyto učitele, promíjejí jim i drobné nedostatky ve vyučovací technice, neboť si stále více váží toho, že je tito odborníci uvedli do složité vědecké problematiky a do vědeckého výzkumu. Zkvalitnění komunistické výchovy na vysokých školách je proto neodmyslitelné bez intenzivní vědecké práce všech učitelů. Přitom je v mnoha případech potřebné prohloubit spojitost vědeckovýzkumné práce s výukou, aby do přednášek a do cvičení co nejvíce pronikaly výsledky učitelovy vlastní badatelské práce. Nedílnou součástí učitelova vědeckého profilu je jeho *vědecký ateistický světový názor*, jeho pevný a otevřený *marxisticko-leninský ideový postoj*, který je jasně patrný ve volbě a interpretaci látky, v otevřenosti diskusí s posluchači i v jeho kritickém tvůrčím přístupu k aktuální problematice.

Významným faktorem autority vysokoškolského učitele je jeho *etický profil*, projevující se především v jeho postoji k práci a v jeho přístupu k druhým lidem. Vysokoškolská mládež je ve věku, kdy se etická problematika dostává do centra pozornosti a kdy je předmětem zvýšeného zájmu a diskusí. Etická citlivost posluchačů a kritičnost tohoto věku staví vysokoškolského učitele před náročné přízma jako snad v žádném jiném povolání. Kalinin ve svých pedagogických studiích napsal: „Je důležité, aby si učitel hleděl sebe, aby cítil, že jeho chování i jeho jednání jsou pod tou nejsilnější kontrolou, pod jakou není ani jeden člověk na světě. Desítky očí se na něho dívají a není nic pozornějšího, pronikavějšího, vnímavějšího ve vztahu k různým odstínům duševního života člověka, nikdo nepostřehne takovým způsobem všechny jemnosti jako oči žáků.“ Jde o jeden z vážných pedagogických problémů: Naučit vědomosti může i učitel s některými

negativními etickými rysy; utvářet mravní stránku posluchačů, kdy je rozhodujícím činitelem nápodoba a emocionální působení příkladu, však nutně předpokládá vysokou pedagogovu kulturu po stránce etické. Ve výchově nejsou maličkosti; pracovní nekázeň a improvizace, nedochvilnost, projevy nespravedlnosti, náladovost, povýšený nebo ironický přístup k posluchačům často trvale podlomí učitelovu pedagogickou autoritu a velmi ztíží jakékoliv hlubší výchovné působení. Proto se právem výchovná práce považuje za náročnější než práce vzdělávací (se kterou by ovšem měla tvořit nedílnou jednotu) a proto máme na vysokých školách na tomto úseku dosud relativně nejvíce úkolů.

K vědeckému, ideovému a etickému profilu vysokoškolského učitele přistupuje další závažný faktor autority, jehož nedostatky ochromují působení předcházejících činitelů. Tímto faktorem je *pedagogická erudice vysokoškolského učitele*. Většina pracovníků na vysokých školách se k ní musí obtížně probojovávat zdlouhavou cestou živelného zobecňování vlastní pedagogické empirie, neboť teoretické řešení na úseku metodik jednotlivých vysokoškolských disciplín je teprve v počátcích. Avšak i první již existující práce z oboru vysokoškolské pedagogiky přinášejí dostatek podnětů, kterých by měly fakulty a katedry plně využívat.

Vyvstává otázka, co vlastně tvoří podstatu pedagogické erudice vysokoškolského učitele. Jejím základem je soustava zdůvodněných a v praktické činnosti vypěstovaných pedagogických dovedností a vlastností učitele. Uvedme alespoň některé: dovednost jasně, logicky, zajímavě a přesvědčivě podávat učební látku; dovednost organizovat výchovné vzdělávací práci, pohotovost v řešení situací a problémů a schopnost podněcovat a navozovat aktivitu a zájem posluchačů; dovednost porozumět posluchačům, citlivě vystihovat reakce jednotlivých posluchačů i celého kolektivu a adekvátně na ně reagovat; pedagogická důslednost a náročnost spojená s pedagogickým taktem; vysoká sebekázeň, sebeovládání a trpělivost; optimistický životní postoj a dovednost vnášet radostnou náladu do práce. Soubor těchto dovedností je základem pedagogického mistrovství, které je u každého učitele výsledkem dlouhodobé systematické sebekontroly, promýšlení a experimentů.

Z naznačené analýzy některých základních faktorů pedagogické autority vyplývají požadavky na osobnost vysokoškolského učitele: požadavky na jeho vědeckou úroveň, na jeho ideově politickou aktivitu, na jeho etický profil a na jeho pedagogickou vyspělost. Jsou to náročné požadavky, které předpokládají stálou práci vysokoškolského učitele především na sobě samém. Již v úvodu jsme citovali Ušínského ideu, že osobnost lze vychovat jedině osobností. Všestranný rozvoj osobnosti vysokoškolského učitele je tak výchozí podmínkou účinné komunistické výchovy na vysoké škole.

