

pohledem na současnou socialistickou školu prizmatem jediného problému, a to problému společenské akcelerace a akcelerace v psychofyzickém a vzdělanostním rozvoji jedince. Problém akcelerace je klíčovým problémem dneška, jeho důsledky se promítají do celého života společnosti a tvoří významné východisko i v přestavbě naší socialistické školy. Pavlovičův spis je však cenným přínosem nejen pro své bohatství experimentálních údajů, pro svůj široký rozhled ve světové literatuře a pro své závěry, týkající se dalšího rozvoje našeho školství. Jeho mimořádný význam je i v jeho hodnotě metodologické. Autor dokumentuje syntetický přístup socialistické pedagogiky ke zkoumání jevům organickým průnikem aspektů filozofických, sociologických, biopsychických, kybernetických, didaktických a metodických, stálým spojáním analýzy kvantitativní a kvalitativní a těsným sepětím historickosrovnávacího rozboru s experimentálním výzkumem. Po této stránce znamená Pavlovičova monografie významný metodologický vklad, který sehraje inspirativní úlohu v nejrůznějších oblastech pedagogického výzkumu u nás. Zanedbatelná není ani dokonalá formální úprava této práce, pečlivé zpracování všech kvantitativních údajů v podobě tabulek a grafů, dokonalé vybavení poznámkovým aparátem, literaturou a cizojazyčnými soubory. I v tomto směru znamená práce podstatný krok vpřed v rozvoji socialistické pedagogické teorie.

Vladimír Jůva

AKTUÁLNÍ PŘÍSPĚVEK K VYSOKOŠKOLSKÉ PEDAGOGICE

Teorie výuky a výchovy na vysoké škole není dosud zpracována v takové míře, aby to uspokojovalo nejen mladé, nezkušené vysokoškolské učitele, ale i ty, kteří chtějí nalézt ozřejmění své osobní, někdy i dlouhodobé praxe v systémově zpracovaných a promyšleně formulovaných zásadách učebního a výchovného procesu nejvyššího typu školy.

Je pravda, že se ledacos změnilo od doby, kterou v jedné z prvních koncepčních studií k této problematice charakterizovali její autoři O. Chlup a K. Galla slovy: „... je nutno přiznat, že jsme ve vysokoškolské pedagogice jako disciplíně zatím nepokročili za orientační období.“ (O. Chlup, K. Galla, *Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika*, Praha 1956, s. 53). Za mimořádně prospěšný čin v tomto směru je zapotřebí např. pokládat vydávání časopisu *Vysoká škola*, jehož obligátní součástí jsou i závažné teoretické stati a syntetizující práce, dále pak řadu pracovních konferencí na jednotlivých vysokých školách, věnovaných této problematice, i některé studie k dílčím otázkám (např. vymezení profilu absolventa vysoké školy, problém světonázorové výchovy na vysoké škole, metodika cvičení, modernizace vyučovacího procesu). Rozhodující impulsy k řešení nejdůležitějších otázek byly dány i vydáním koncepčních stranických a státních dokumentů v posledních letech a příspěvků klasiků marxismu-leninismu k tomuto okruhu problémů (viz např. V. I. Lenin, *Nauka i vysšaja škola*, Moskva 1971). Přesto však u nás doposud nevzniklo dílo, které by v této oblasti mohlo sloužit, obrazně řečeno, jako skutečná „didactica magna“.

Informovat za těchto okolností širší veřejnost vysokoškolských pedagogů o knize S. I. Archangelského, *Lekcii po teorii obučeniija na vyššej škole*, Moskva 1974, je neobvykle užitečnou povinností, zvláště proto, že kniha sovětského autora je předpokladem k tomu, aby její zásadní závěry byly aplikovatelné i v naší vysokoškolské pedagogice, řídicí se stejnými principy a cíli. Navíc jsou mnohé akutní úkoly vysoké školy obdobné pro vysoké školství v SSSR i u nás. Archangelskij sám v úvodu ke své knize některé z těchto úkolů vypočítává. Patří sem např. nutnost rozpracování metodologických principů teorie vzdělávání a výchovy na vysoké škole, a to na základě marxisticko-leninské teorie poznání a v koordinaci s metodologií vědních oborů vysokých škol, dále začlenění a zhodnocení technických prostředků ve výuce, zvýšení podílu samostatného tvůrčího myšlení studentů, průzkum interdisciplinárních svazků pedagogických a „odborných“ předmětů (včetně koherence terminologické) apod.

Všech devatenáct oddílů (kapitol) knihy je sjednocováno právě stálým zřetelem k těmto aspektům, i když jinak jde o volněji pojatý cyklus tematicky uzavřených vysokoškolských přednášek, ne tedy pokus o úplný popis.

V 1.–2. oddílu Archangelskij vyvozuje principy vysokoškolské didaktiky, zamýšlí

se nad profilem vysokoškolského učitele jako odborníka a současně pedagoga, formuluje základní zákon didaktiky (jednota učení se a vyučování), vycházející přitom z tzv. pedagogického trojúhelníku (předávání poznatků – osvojení poznatků – vytvoření systému při formování poznatků).

Systém vyučování na vysoké škole se chápe jako komplex funkčně spjatých komponentů zabezpečujících přenos poznatků v určitém pořádku. Předmětem vzdělávání však není jen tento transfer informací, ale rozvoj myšlení, formování profesionálních vlastností studentů.

V 3. oddíle si autor všímá současného stupně vědy (srov. princip vědeckosti) a vlivu vědy na učební proces. Konstatuje, že změna v obsahu a metodách vědeckého poznání vede k změně výuky. Z toho zákonitě vyplývá nutnost zrychlení adaptačních funkcí vysokoškolského pedagoga v tomto směru. Schopnost včasné orientace učitele je závislá na rozpoznání signálů, které vzestupnou tendenci té či oné vědní oblasti ohlašují (autor některé z nich uvádí a zdůrazňuje účelnost matematických metod při jejich zjišťování).

Ve 4. oddíle se Archangelskij zabývá dialektickomaterialistickými principy, jež jsou přirozené základem rozvoje vysokoškolské pedagogiky. Kromě naléhavosti rozpracování metodologie upozorňuje na respektování historického přístupu. Probrá pak specifickou známou dichotomicky pojatých rysů (abstraktnost \times konkrétnost, objektivní \times subjektivní, obsah \times forma, cíl \times prostředek) v podmínkách učebního procesu na vysoké škole. Celkový rozbor zákonitostí vyučování mu posléze dovoluje přistoupit k jeho kvalitativnímu a kvantitativnímu hodnocení.

Zdokonalení výuky (5. oddíl) je podmíněno začleněním nových „směrů“ (programované vyučování, kybernetická pedagogika, problémové vyučování, integrace, tj. návaznost na jiné disciplíny). Autor zde mimo jiné podrobuje kritice přístupy, které brzdí efektivnost výuky (např. tzv. hyperdidaktický princip omezující samostatnou práci studentů). Poučnou pasáží je zde i krátké shrnutí experimentálních metod, jako jsou hypnopédie a sugestopedie (prof. Lozanov). Přes nepokryté straně novým metodám však autor uzavírá tuto část objektivním konstatováním o roli učitele jako nejdůležitějšího činitele ve výuce i na vysoké škole.

V 6.–7. oddíle se uvažuje o obsahu teorie vyučování na vysoké škole. Předpokladem objektivního vymezení je shrnutí toho, co bylo dosud zjištěno empiricky. V další etapě je pak nutno dbát pravidel vědeckého poznání (systémový přístup, subordinace při zařazování a klasifikaci jevů apod.). Fakta vyučovacího procesu je nutno nazírat dvoje (gnoseologicky, didakticky). Obě stránky vyžadují diferenciaci celkového přístupu podle etap (sématická etapa, pragmatická etapa – orientační poznávání, zobecňování jako akt poznávání).

V 8.–10. oddíle se připomínají psychofyziologické zákonitosti, z nichž teorie vyučování vychází. Autor se zde opírá o nejnovější výsledky známých sovětských psychologických škol (srov. např. ucelenou teorii řečové činnosti). Z psychologických aspektů vyučování vyjímá autor dílčí jevy, jako jsou např. motivace, zájem, pozornost, paměť studenta. Vyučování chápe z tohoto hlediska jako proces předávání a osvojování určitých poznatků, dovedností a návyků, proces stimulace vnější a vnitřní aktivity studenta.

Od obecných otázek teorie vyučování se v 11.–12. oddíle přechází k objasnění obsahu a metod při výuce určité disciplíny. Autor vymezuje cesty k určení obsahu (objem poznatků z hlediska 5–10leté perspektivy, potřeby studentů vzhledem k jejich společenskému a odbornému vývoji aj.) a metod. V rámci této kapitoly autor sleduje, čím je determinováno tzv. pedagogické mistrovství, a zdůrazňuje úlohu jazyka vědy, tedy jazyka, jímž jsou předávány informace a jenž se stává nástrojem myšlení studentů.

V 13.–14. oddíle se jako by konfrontují pedagogické metody (srov. jiné kapitoly) s metodami uplatňovanými v různorodém vědeckém výzkumu (m. experimentální, m. generalizační, m. modelování, m. matematicko-logické, m. teorie grafů, m. interpolace a extrapolace, m. kybernetická aj.).

Přínosem kromě přehledného výčtu metod je zde i to, že se autor snaží o orientační seznámení čtenáře s hlavním pojmovým aparátem těchto metod.

V 15.–16. oddíle se vypočítávají některé komponenty vyučovacího systému (formy, učební plán, délka studia, rozvrh hodin, diplomové práce, studentská vědecká činnost, kontrola a hodnocení výsledků studia, konzultace atp.).

Za hlavní formu se považuje přednáška, která umožňuje víc než jiné způsoby vyjádřit osobní vztah učitele k vědnímu oboru, jeho názory. Námitka, že při přednášce učitel nedispонуje možností zpětné vazby, je neoprávněná, protože zpětnou vazbou při dobré přednášce je ohlas auditoria. (Začíná se uplatňovat i zpětnovazební zařízení typu ANO-NE a zařízení s děrnými štítky.)

V posledním oddíle (18-19) podává autor přehled technických prostředků a postupů uplatňovaných ve vysokoškolské výuce. Považuje je za stálý, někdy i nezbytný faktor výuky. Jejich užití je vhodné vždy, jestliže se tím docílí didaktického úspěchu, i když ne třeba přímo a ihned. S určitým předstihem se v této části kromě běžných typů zaznamenávají nové vyučovací přístroje (*Gamma AK-28M*, tzv. adaptivní stroje aj.).

Užitím přístrojové techniky a jí odpovídajících metod se vyučování principiálně mění. Užitečnost těchto změn je ovšem nutno zabezpečit výzkumem, centralizací a modelováním jejich činnosti, dále pak novým zhodnocením vedoucí funkce učitele v tomto směru.

Kniha S. I. Archangelského je přes svou obsáhlost a podrobné rozpracování některých částí podle slov autora samého jen úvodem pro zpracování souhrnného díla o vysokoškolské pedagogice. V sérii přednášek o tak rozsáhlé oblasti vysoce intelektuální činnosti a její organizace ani nebylo možno postihnout rovnoměrně vše. Z hlediska požadavků naší školy bychom např. uvítali všestrannější postižení psychologické stránky výuky dospělých, vztahu předmětů všeobecného základu a tzv. odborných, problematiky přijímání studentů na vysokou školu apod.

Přesto je práce S. I. Archangelského mezi nejnovějšími příspěvky z této oblasti jednou z nejpropracovanějších studií. Její neustálý zřetel k výchově studenta, k interakci mezi učitelem jako přírozenou autoritou a studentem (jeho aktivitou) je v kontrastu se scientistní koncepcí autorů řady prací tohoto druhu v západní pedagogice.

Tento zřetel zabraňuje, aby autor nijak nepodléhal tendenci „dehumanizace“ učebního procesu, která se v těchto pracích často projevuje, přestože využívání matematicko-logických postupů, metod kvantitativní analýzy (srov. např. vyjádření úrovně znalostí učitele formulími teorie množin, s. 15) patří k dominantním rysům celé knihy, a to jak pokud jde o její „metajazyk“, tak i o doporučování těchto postupů pro výzkum teorie vyučování i vyučování samé.

Eva Uhrová, František Uher

