

5. PRINCIPY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI NA VYSOKÉ ŠKOLE

Úspěch výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole je podmíněn mnoha činiteli. Podílí se na něm osobnost vysokoškolského učitele i předpoklady vysokoškolských studentů, materiální i organizační zabezpečení pedagogického procesu a v neposlední řadě samo pojetí vzdělávací a výchovné práce. Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně vzdělávací činnosti. Tak postupně vznikal a rozvíjel se systém *pedagogických principů* (zásad), tj. nejobecnějších norem podmiňujících úspěch pedagogické práce.

Tyto principy se zprvu získávaly empiricky, na základě rozboru těch pedagogických pracovních postupů, které ve výchovně vzdělávací praxi vedly k úspěšným výsledkům. O jejich formulaci se se zdarem pokusil již Jan Ámos Komenský, Johann Heinrich Pestalozzi, Adolf Diesterweg, Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, Herbert Spencer i další klasikové novodobé pedagogiky. V socialistické pedagogické teorii stály od počátku tyto principy v centru pozornosti a jejich soubor byl významně obohacen a prohlouben. Současná pedagogická teorie vychází při jejich řešení z klasického pedagogického odkazu a hlouběji je zdůvodňuje také gnozeologicky, fyziologicky i psychologicky.

VÝVOJ PEDAGOGICKÝCH PRINCIPŮ

Hledání norem úspěšné výchovně vzdělávací činnosti provází pedagogickou teorii od nepaměti. I když pedagogika jako každá teorie se snaží pronikat na základě empirických dat k podstatě výchovně vzdělávacího procesu ve společnosti, učitelská a vychovatelská veřejnost klade před tuto vědu základní otázku normativní povahy: jak postupovat, abychom dosáhli výchovného úspěchu, abychom s minimem časových, materiálních

i energetických investic dospěli k požadovaným pedagogickým cílům v rozvoji jedince i celých kolektivů mládeže i dospělých. Generace myslitelů od antiky hledaly odpověď na tuto otázku a pokoušely se vytvořit kánon základních norem, které dávají relativní záruku, že pedagogický proces bude úspěšný.

Již v dílech největších antických pedagogických myslitelů, jako byl *Platón*, *Aristoteles* nebo *Quintilianus*, se setkáváme s takovými požadavky, jako je soustavnost výchovné práce, aktivnost vychovávaného jedince při vyučování nebo přiměřenost obsahu, forem i metod výchovně vzdělávací činnosti jeho možnostem. Renesance, inspirovaná antikou a stimulovaná ekonomicko-sociálními podmínkami raného kapitalismu, podtrhla požadavek názornosti výchovně vzdělávací práce (*Rabelais*, *Campanella*) a požadavek studentovy aktivity a samostatnosti. Od mechanického memorování k samostatnému poznávání, k samostatnému posuzování a k samostatné tvůrčí činnosti — to jsou vrcholné ideje, ke kterým se již renesance dopracovala v díle *Vittorinově*, *Montaignově* nebo *Baconově*, aniž ovšem mohla tyto principy hlouběji prosadit v praxi, která po staletí byla poznamenána středověkým verbalismem, dogmatismem a úmerným memorováním předepsaného učiva.

Problém pedagogických principů je jedním z klíčových problémů pedagogiky *Jana Amose Komenského*.¹ Jeho rozsáhlé pedagogické dílo se na každém kroku dotýká právě této závažné otázky a bohatství podnětů, které v tomto směru přináší, slouží ještě dnes jako nevysychající inspirační zdroj nejen u nás, ale v celosvětovém měřítku. Komenský řešil téměř všechny pedagogické principy, kterými se v současné době zabýváme. V jeho systému měl zvláštní postavení princip názornosti, princip soustavnosti, princip uvědomělosti, princip přiměřenosti a princip všestrannosti výchovné činnosti. Pedagogika po Komenském sice některé z těchto principů řešila do větší hloubky a s větším aparátem argumentačním, málo komu se však podařilo rozebrat otázku pedagogických principů s tak bohatou paletou aspektů, s tak velkým citem pro míru, proporce a pro vzájemné souvislosti, jak to nacházíme v literárním odkazu Komenského.

Jednotlivé směry novodobé pedagogiky většinou preferovaly jenom některé z pedagogických principů, které samy o sobě jsou správné a významné, ale brány izolovaně zavádějí k jednostrannosti. Tak orientace *Jeana Jacquesa Rousseaua*² na přirozenost a svobodu výchovy a na osobní zkušenost vychovávaného jedince oslabil v jeho pedagogice moment systematickosti a společenské závaznosti natolik, že se tato koncepce natrvalo

¹ Jan Amos Komenský rozebral základní principy výchovně vzdělávací činnosti v řadě spisů, především však ve Velké didaktice a v 10. kapitole *Nejnovější metody jazyků* (Vybrané spisy, SPN, Praha, I. sv. 1958, II. sv. 1960, III. sv. 1964).

² Jean Jacques Rousseau, Emil čili o vychování, Bayer a Smutný, Přerov 1907. Josef Cach, J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz, SPN, Praha 1967.

stává východiskem pedagogického individualismu a subjektivismu. Sám jeho velký žák *Johann Heinrich Pestalozzi*³ citlivě vystihl nedostatek systému v nauce svého učitele a svým důrazem na princip soustavnosti se vědomě vrátil do linie, nastíněné již Komenským. Pestalozzi a jeho žáci trvale obohatili paletu výchovných principů o princip výchovného vyučování jako požadavek stálého spojování vzdělávacího procesu s procesem mravní výchovy jedince. V tomto směru na něj navazuje *Johann Friedrich Herbart*,⁴ *Friedrich Fröbel* a *Adolf Diesterweg*.⁵ Diesterweg znamená vůbec v německé pedagogice jeden z vrcholů právě z hlediska řešení otázky pedagogických principů, které rozpracoval s nevšední pečlivostí z rozmanitých hledisek do několika desítek zajímavých zásad.

V teorii pedagogických principů nemůžeme opomenout trvalý přínos ruské klasické pedagogiky 19. století, zvláště *Konstantina Dmitrijeviče Ušinského*⁶ a *Lva Nikolajeviče Tolstého*.⁷ Ušinskij kriticky rozebral západní pedagogiku své doby, její charakteristické tendence a na tomto základě se pokusil formulovat základní principy úspěšné výchovy. Důraz kladl na takové pedagogické principy, jako je přiměřenost výchovy, soustavnost, názornost, aktivnost a samostatnost, trvalost, výchovnost vyučování a řídicí úloha učitele. Tolského nepochybný přínos byl především v důraze na aktivitu a tvořivost jedince v pedagogickém procesu.

Pro novodobou anglosaskou pedagogiku byl příznačný princip spojení výchovy se životem. Již *Herbert Spencer*⁸ v polovině 19. století kritizuje odtržení výchovy od základních sociálních funkcí, které má jedinec ve společnosti plnit, a *John Dewey*⁹ obětuje spojení se životem, aktivizaci a motivaci — obdobně jako Rousseau ve století osmnáctém — i systematickosti výchovně vzdělávací činnosti. Další vývoj americké pedagogiky odhalil tuto jednostrannost Deweyova učení a v esencialistické koncepci systematizovaného základního učiva se opět vrátil ke klasické zásadě výchovy — k zásadě soustavnosti, aniž se ovšem zřekl principu aktivnosti, principu spojení se životem a principu dostatečné motivace výchovné činnosti.

Podstatně hlubšího a vědecky zdůvodněnějšího rozpracování se dostalo výchovně vzdělávacím principům v pedagogice socialistické. Od samého

³ Johann Heinrich Pestalozzi, Výbor z pedagogických spisů, SPN, Praha 1956.

Jiří Kyrášek, J. J. Pestalozzi, ze života a díla, SPN, Praha 1968.

⁴ Johann Friedrich Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen, F. Hirt, Breslau 1910.

⁵ Adolf Diesterweg, Rukověť vzdělání pro německé učitele, SPN, Praha 1954.

⁶ Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, Nástin života a díla, SPN, Praha 1955.

Konstantin Dmitrijevič Ušinskij, Vybrané pedagogické spisy, SPN, Praha 1955.

⁷ Lev Nikolajevič Tolstoj, Pedagogické spisy, SPN, Praha 1957.

⁸ Herbert Spencer, Vychování rozumové, mravné a tělesné, Rohlíček a Sievers, Praha 1878.

⁹ John Dewey, Škola a společnost, J. Laichter, Praha 1904.

počátku je problém pedagogických principů jedním z klíčových problémů, který řeší nejen syntetické práce, ale i četné speciální monografie, věnované pouze určitému principu nebo i dílčímu aspektu daného principu. Již *klasikové marxismu-leninismu* vyzvedli některé základní principy výchovy v socialistické společnosti, jimiž se tato výchova kvalitativně liší od výchovy v předcházejících historických epochách. Na prvním místě vyzvedli ideovost výchovy, její vědeckost a všestrannost. Výchova v socialistické společnosti má překonat jednostrannost tradiční výchovy a rozvíjet jedince všestranně z hlediska všech složek komunistické výchovy. Komunistická výchova, jak ukázal *Vladimír Iljič Lenin*,¹⁰ je výchova těsně spjatá se životem socialistické společnosti: z tohoto života vychází a připravuje jedince k aktivnímu podílu na budování a obraně socialistické vlasti. Významné principy, vyzvedané klasiky marxismu-leninismu, jsou také princip aktivity, princip uvědomělosti a princip trvalosti. Na rozpracování dalších principů vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti se podílela *Naděžda Konstantinovna Krupská*,¹¹ *Anton Semjonovič Makarenko*,¹² *Michail Ivanovič Kalinin*¹³ a četní další významní představitelé sovětské pedagogiky. Zvláště Makarenkovy principy výchovné práce s kolektivem se staly trvalým majetkem socialistické pedagogiky.

V socialistické pedagogice se setkáváme s četnými pokusy usoustavit pedagogické principy a vytvořit z nich pokud možno stabilní kánon norem pro úspěšné plánování výchovně vzdělávací činnosti, pro její realizaci i pro její hodnocení. Většinou se setkáváme se dvěma soubory těchto norem, z nichž první má na zřeteli vzdělávací proces (tzv. vyučovací zásady), druhý pak výchovu v užším smyslu, a to především výchovu mravní (tzv. výchovné zásady). Přitom se žádný z autorů nevyhne tomu, aby se zásady obou souborů nepřekrývaly nebo neopakovaly; toto překrývání nebo opakování je jenom výrazem toho, že v realitě existuje pouze jeden komplexní výchovně vzdělávací proces, ve kterém se formují všechny kvality jedince od jeho vědomostí a dovedností až po jeho postoje, zájmy a charakterové rysy.

V sovětské učebnici pedagogiky redigované *I. A. Kairovem*,¹⁴ která byla u nás po léta východí učebnicí pedagogiky pro širokou veřejnost učitelů a vychovatelů, se setkáváme s těmito dvěma soubory: *vyučovací zásady* — zásada uvědomělosti a aktivity, zásada názornosti, zásada spojení teorie s praxí, zásada soustavnosti a postupnosti, zásada trvalosti osvojených vědomostí, zásada přiměřenosti vyučování a zásada individuální péče o jedince při vyučování; *zásady mravní výchovy* — komunistická

¹⁰ Vladimír Iljič Lenin, *K mládeži*, Svoboda, Praha 1948.

¹¹ Naděžda Konstantinovna Krupská, *O výchově a vyučování*, SPN, Praha 1951.

¹² Anton Semjonovič Makarenko, *Spisy V*, SPN, Praha 1954.

¹³ M. I. Kalinin, *O komunistické výchově*, MF, Praha 1949.

¹⁴ I. A. Kairov a kol., *Pedagogika*, SPN, Praha 1958, str. 136 ad.

cílevědomost mravní výchovy, výchova v kolektivu, účinnost mravní výchovy, spojení náročnosti na jedince s úctou k jeho osobnosti, využívání kladných rysů, jednota požadavků a výchovných vlivů, zřetel k věku a k individuálním zvláštnostem jedinců při výchově.

Vcelku analogický systém najdeme i v učebnici *T. A. Iljinové*¹⁵ z počátku sedmdesátých let. I tato autorka rozebírá jednak didaktické zásady (názornost, uvědomělost a aktivita, přístupnost a přiměřenost, soustavnost a postupnost, trvalost, spojení teorie s praxí, vědeckost), jednak zásady mravní výchovy, u nichž opět rozlišuje aplikované obecné vyučovací zásady (od názornosti až po vědeckost) a zásady specifické (zásada výchovy v kolektivu a prostřednictvím kolektivu, zásada vychovávat v práci, zásada úcty k osobnosti a zásada vysokých požadavků na jedince, zásada opírat se o vše kladné v člověku, zásada pedagogického vedení spojeného s rozvojem iniciativy jedince, zásada jednoty požadavků všech vychovatelů, zásada návaznosti v práci vychovatelů, zásada jednotného výchovného působení rodiny a školy).

Poněkud odlišný soubor vyučovacích norem přináší v kolektivní práci „*Osnovy didaktiki*“ (1967) *M. A. Danilov*.¹⁶ Rozlišuje celkem sedm základních principů, v nichž však spojuje některé tradiční principy v jednotu a vyzvedá některé nové aktuální aspekty. Jako základní vyučovací principy uvádí tyto normy: výchova ve vyučovacím procesu; vědeckost a přístupnost vyučování; systematicčnost vyučování a spojení teorie s praxí; uvědomělost a aktivnost vychovávaných jedinců při vyučování za vedoucí úlohy učitele; názornost vyučování; pevnost osvojených vědomostí a jejich spojení s všestranným rozvojem poznávacích sil; frontálnost, kolektivnost a individualizace vyučování v jejich optimálním spojení.

V polské pedagogice se *Wincenty Okoń*¹⁷ omezuje na pětici klíčových zásad: zásada aktivity a uvědomělosti, zásada názornosti, zásada systematicčnosti, zásada trvalosti a zásada přístupnosti. Jsou to zásady neodiskutovatelné, klademe si ovšem otázku, zda zcela vystihují všechny typické rysy výchovně vzdělávací činnosti v socialistické společnosti. Podstatně širší paletu principů najdeme v německé demokratické pedagogice u *Helmuta Kleina*.¹⁸ I když hovoří tradičně o didaktických principech, pokouší se v jejich systému integrovat zásady vzdělávání i zásady výchovy ve shodě s jednotným pojetím výchovně vzdělávacího procesu. Jeho soubor obsahuje tyto zásady: princip socialistického výchovného vyučování, princip vědeckosti, princip jednoty teorie a praxe, princip uvědomělé a tvůrčí činnosti jedince, princip kolektivnosti, princip vedení vyučování

¹⁵ T. A. Iljinová, *Pedagogika*, SPN, Praha 1972, str. 289 ad.

¹⁶ B. P. Jesipov i kol., *Osnovy didaktiki, Prosveščeníje*, Moskva 1967, str. 206 ad.

¹⁷ Bogdan Suchodolski a kol., *Zarys pedagogiki*, tom II, PWN, Warszawa 1964, str. 268 ad.

¹⁸ Helmut Klein, *Didaktische Prinzipien, Pädagogische Enzyklopädie*, Band I, Deutscher Verlag der Wissenschaft, Berlin 1963, str. 192 ad.

učitelem, princip názornosti, princip plánovitosti a systematičnosti, princip přiměřenosti, princip stálého posilování a princip koordinace.

V české kolektivní *Pedagogice* (1963) za redakce *Otokara Chlupa*¹⁹ se rovněž setkáváme se snahou dopracovat se k jednotnému systému výchovně vzdělávacích principů, tato snaha však není dovedena do konce. Úvodem se v partii o zásadách výchovně vzdělávací práce hovoří o tom, že „základními obecnými principy výchovně vzdělávací práce jsou principy komunistické cílevědomosti, vědeckosti a spojení teorie s praxí“; tyto principy se však blíže nerozebírají. Dále jsou uvedeny klasické vyučovací zásady: zásada názornosti, zásada uvědomělosti a aktivity žáků, zásada soustavnosti, zásada přiměřenosti a individuálního přístupu, zásada trvalosti. K těmto zásadám jsou pak připojeny jako zásady mravní výchovy tyto normy: zásada komunistické cílevědomosti mravní výchovy, zásada spojování náročnosti na žáky s úctou k nim, zásada účinnosti mravní výchovy, zásada výchovy v kolektivu, zásada jednoty požadavků a výchovného působení, zásada zřetele k věku a individualitě žáků, zásada využívání kladných rysů.

Karel Galla se ve svém Úvodu do didaktiky vysoké školy²⁰ zamýšlí nad hlavními zásadami vysokoškolské výuky, analyzuje význam jednotlivých obecných pedagogických principů ve vysokoškolských podmínkách a klade si otázku specifičnosti jejich aplikace na vysoké škole. Podrobně zkoumá zásadu názornosti na vysoké škole, zásadu postupnosti, zásadu vědecké soustavnosti, zásadu uvědomělosti a aktivity, zásadu trvalého osvojování vědomostí, zásadu individuálního přístupu ke studentům i zásadu úměrnosti a ukazuje jejich významnou úlohu v podmínkách vysokoškolské výuky.

Příklady, které jsme uvedli, dostatečně naznačují šíři problematiky i různé tendence, se kterými se při řešení principů výchovně vzdělávací činnosti setkáváme. Jedna tendence je však typická: Ve shodě s pojetím výchovy jako jednotného procesu, kde vzdělávání a výchova v užším smyslu tvoří jen dvě stránky jednoho celku, dobrat se i jednotného systému výchovně vzdělávacích principů, které se uplatňují v celém pedagogickém procesu bez ohledu na to, zda preferujeme vzdělávací nebo výchovný aspekt a zda výchovu uskutečňujeme v oblasti filozofické, vědecké, technické, umělecké, morálně politické nebo sportovní. V tomto smyslu jsou základní pedagogické principy zpracovány i v této kapitole.

¹⁹ Otokar Chlup a kol., *Pedagogika*, SPN, Praha 1963, str. 95 ad.

²⁰ Karel Galla, *Úvod do didaktiky vysoké školy*, SPN, Praha 1957, str. 56 ad.

SYSTÉM VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍCH PRINCIPŮ

Východním principem každé úspěšné výchovně vzdělávací činnosti je princip cílevědomosti. Jak vyplynulo již z předcházejících rozborů výchovně vzdělávacího procesu, je pedagogické působení na rozdíl od živelného vlivu prostředí vždy *záměrným působením na jedince nebo na celé sociální skupiny*. Principem cílevědomosti proto rozumíme požadavek *jasně stanovit konečné i dílčí cíle* výchovně vzdělávací činnosti, tyto cíle *dostatečně zdůvodnit* (motivovat) a *přiměřeně objasnit* vychovávanému jedinci nebo skupině. Neujasní-li si pedagog od počátku, čeho chce se studenty dosáhnout, tj. které vědomosti chce studentům sdělit, které dovednosti a návyky chce u nich vycvičit, které schopnosti chce u nich rozvinout, které postoje, zájmy a potřeby navodit a jaký charakterový profil absolventů formovat, a neujasní-li si zároveň, proč tyto cíle sleduje, tj. jaké společenské i individuální potřeby jimi zajišťuje, ztrácí celá, často namáhavá učitelova práce, jakož i veškeré úsilí studentů smysl a význam; kde není přesně vytyčených konečných i dílčích cílů, kde chybí jejich jasně zdůvodnění, je jakákoli pedagogická činnost od počátku pochybená.

S cílevědomostí pedagogické činnosti těsně souvisí její ideovost, vědeckost a spojení se životem. Každá výchovná činnost — i když v jejím procesu formujeme nejrozmanitější jedincovy kvality — vyúsťuje v jeho světonázorovém profilu, v jeho názorech a postojích politických, filozofických a morálních. Výchova je vždy založena na určité světonázorové koncepci a její výslednicí je určitý světonázorový profil osobnosti. Komunistická výchova jako pedagogická koncepce socialistické společnosti je založena na ideologii marxismu-leninismu a rozvíjí u každého jedince vědecký ateistický světový názor jako základní postoj socialistické osobnosti ke skutečnosti i jako základní motivační zdroj jejího chování. **Princip ideovosti výchovy** je požadavek koncipovat veškerou výchovně vzdělávací činnost v socialistické společnosti na bázi marxisticko-leninské ideologie, interpretovat všechny poznávané jevy z pozice dialektického a historického materialismu a vědeckého komunismu a vést výchovný proces tak, aby se ve vědomí každého jedince vytvářelo ucelené marxisticko-leninské pojetí i hodnocení skutečnosti a pevná struktura ideových přesvědčení jako východisek adekvátního komunistického chování.

Marxismus-leninismus usiluje o vědecký světový názor, o výklad a představbu světa na základě dokázaných vědeckých zákonitostí a odmítá náboženský výklad skutečnosti jako výklad fantazijně deformovaný, který je v rozporu s přírodními i společenskými vědami. Do čela socialistické výchovy se proto dostává oprávněně princip její vědeckosti. **Princip vědeckosti výchovy** můžeme formulovat jako požadavek koncipovat veškerou výchovu na základě prokázaných vědeckých zákonitostí jako permanentní formování osobnosti prostřednictvím věd pro její so-

ciální činnost, řídící se vědeckým poznáním reality. Důležitost tohoto principu v současné etapě vědeckotechnické revoluce podtrhuje mimořádná úloha přírodních, společenských i technických věd v ekonomickém, sociálním i kulturním životě společnosti. Současná věda ve svých aplikacích bezprostředně vstupuje do výrobního procesu a stává se významnou výrobní silou podílející se rozhodujícím způsobem na realizaci ekonomických, sociálních i kulturních záměrů vyspělé socialistické společnosti. Současná výchova musí proto mládeži i dospělým v nejvyšší možné míře přiblížit dosažené výsledky přírodních, společenských i technických věd a zároveň je zasvětit i do metodologie vědeckého bádání tak, aby každý jedinec byl schopen nejen vědy užívat, ale i samostatně se na jejím dalším vývoji podílet. Na jednotlivých typech škol vyplývají z tohoto principu četné dílčí požadavky: vycházet ze současného stavu věd, školní práci připravovat jedince k samostatnému studiu věd, sblížením vyučovacích a vědeckovýzkumných metod zasvětit studenty do vědecké metodologie a na vyšších stupních škol je postupně přímo zapojovat do různých forem vědeckovýzkumné práce (v laboratořích, v kroužcích, ve studentských vědeckých soutěžích apod.).

S ideovostí a vědeckostí výchovy těsně souvisí její spojení se životem společnosti. Princip spojení výchovy se životem je jedním z klíčových principů komunistické výchovy a vyjadřuje požadavek, aby veškerá výchovně vzdělávací činnost škol, mimoškolských institucí i rodiny byla těsně svázána se životem socialistické společnosti, a to s jejím životem v celé šíři — se životem politickým, ekonomickým i kulturním. Výchovu a vzdělávání v socialistické společnosti chápeme jako organizovanou *všestrannou přípravu jedince pro život*. Znamená to, že její koncepce musí vycházet z analýzy života socialistické společnosti, z jeho potřeb a perspektiv a že každodenní výchovně vzdělávací činnost se musí inspirovat životem (výchovné úkoly by měl jedinec poznávat jako potřeby života společnosti), musí držet krok s prudkým rozvojem tohoto života (tj. nezaostávat za ním a stále se inovovat ve shodě s jeho aktuálními potřebami a podmínkami) a zároveň se musí životem ověřovat (prověrkou správné výchovy je absolventovo úspěšné působení v životě). Život společnosti a výchova občanů jsou ve vzájemném dialektickém vztahu. Život určuje koncepci, formy i metody výchovy a tato výchova naopak připravuje jedince pro náročný model života ve vyspělé socialistické společnosti a tím pomáhá tento život zabezpečovat a rozvíjet.

Specifickým aspektem spojení výchovy se životem je spojení teorie s praxí ve výchovně vzdělávacím procesu. Kritika jednostranného teoretismu a jednostranného prakticismu v tradičních výchovných modelech vedla v socialistické pedagogice k vyzvednutí principu jednoty teorie a praxe. Podstata tohoto principu tkví v požadavku, aby v každém výchovně vzdělávacím procesu byla úměrně zastoupena *rovina teoretická* (tj. rovina vědomostí o skutečnosti) a *rovina praktická* (tj. rovina doved-

ností, návyků a schopností). Je třeba na jedné straně si osvojovat teorii, z teorie vycházet, avšak současně teorii zaměřovat k praktické aplikaci, aby výslednicí výchovně vzdělávacího procesu nikdy nebyl jedinec, který pouze ví, nýbrž vždy jedinec, který ví, chce a dovede. Přitom praktické zkušenosti jedince mohou být často východiskem další teoretické vzdělávací činnosti, praktická potřeba se může stát silným motivačním činitelem při teoretickém studiu. Princip jednoty teorie a praxe se při výchově a vzdělávání zabezpečí vhodnými proporcemi mezi teoretickými a praktickými prvky učiva v každém vyučovacím předmětu, zaváděním některých speciálních prakticky orientovaných disciplín i použitím prakticky zaměřených metod a forem výchovně vzdělávací činnosti.

Jedním z klíčových pedagogických principů, se kterým se setkáváme téměř v každém pedagogickém systému na předním místě, je princip *soustavnosti* (systematičnosti). Tímto principem rozumíme požadavek, aby veškeré učivo bylo uspořádáno do zdůvodněného systému, který umožní jeho osvojení v logickém pořádku, a aby jak učitelovo působení, tak studium posluchačů bylo co nejsoustavnější. Pro tento princip hovoří četné důvody gnozeologické i psychologické. Vysoká škola usiluje o vědecké vzdělání studentů. Neodlučitelnou součástí vědy je však systém jejích informací; vyloučit systematičnost z výuky tak znamená oslabit její vědeckost. Psychologie myšlení a paměti dokazuje, že kvalita pochopení a zapamatování je přímo úměrná logickému uspořádání látky; psychologie činnosti pak ukazuje význam soustavného procvičování a opakování pro tvorbu a upevnění dovedností a návyků.

Soustavnost vyzvedal ve svém pedagogickém díle již Jan Amos Komenský, který vyslovil požadavek logického zřetězení veškerého učiva. „Probráš-li něco, budiž vše, co následuje, jakoby cílem, všechno, co předchází, jakoby prostředkem k cíli.“ Tento princip je i v základu moderní teorie programovaného učení, kdy všechny informace, které si studenti mají osvojit, jsou zpracovány systémem přesných logických kroků s přihlédnutím k požadavku zpětné vazby a průběžné kontroly.

Z principu soustavnosti vyplývají pro koncepci i pro práci vysoké školy četné požadavky:

— vytvořit *systém studijních předmětů*, vzájemně na sebe navazujících a mezi sebou koordinovaných, zakotvený ve studijním plánu;

— vybrat a *systemizovat potřebné učivo* a stanovit jeho normu v učebních osnovách a učebnicích;

— zajistit *systematický pracovní režim* vysoké školy, pravidelnou návštěvu výuky, soustavu ročníků, semestrů a vyučovacích hodin, harmonický rozvrh hodin atd.,

— dosáhnout *systematického pracovního postupu* ve výuce každého předmětu a jeho návaznosti a koordinace s jinými předměty.

Nedostatečný ohled na požadavek soustavnosti, návaznosti a koordinovanosti látky jak v jednotlivých předmětech i mezi předměty, tak přede-

vším mezi ročníky a hlavně mezi vysokou školou a školou střední je jednou z vážných příčin, která snižuje efektivitu výchovně vzdělávací práce v současné vysoké škole.

Významnou zásadou, kterou opětovně vyzvedá moderní pedagogika, je princip aktivity. Tento princip vyjadřuje obecný požadavek opřít se při výchově o samostatnou činnost studentů, aktivizovat jejich poznávací, citové a volní procesy (tj. zajistit jejich aktivní pozorování skutečnosti, promyšlení látky i její emocionální prožívání a podněcovat jejich vůli k překonávání překážek a obtíží), opírat se o zájem studentů a stimulovat jej vhodnou motivací látky a soustavně je vést k aplikaci a k praktickému použití získaných vědomostí a dovedností.

Závažnost tohoto principu je podmíněna mnoha činiteli. Moderní pedagogika usiluje stále více o *rozvoj tvůrčího přístupu studentů k realitě*. Jde o to, aby student danou realitu nejen poznal a pochopil, ale aby ji na základě dosaženého vzdělání také přetvářel a měnil. Jedině ony formy a metody výchovně vzdělávací práce, které rozvíjejí u studenta aktivitu, posilují jeho samostatnost a vedou ho k tvořivosti, odpovídají modernímu pedagogickému úsilí. Nic tak neškodí studiu jako pasivita, mechaničnost a pouhé memorování faktů.

Od renesance se v novodobé pedagogice řadí mezi čelné pedagogické principy princip názornosti. Tímto principem rozumíme požadavek vycházet v pedagogickém procesu ze smyslového nazírání předmětů a jevů a jejich obrazů (tj. přímý názor), opírat se o dosavadní představy a zkušenosti studentů (nepřímý názor) a současně systematicky rozvíjet jejich názírací a představovací schopnosti (tj. jejich vnímání, pozorování a fantazii). Veškeré naše poznání, jak ukazuje gnozeologie, začíná smyslovým vnímáním, od kterého postupuje k obecnému myšlení a k verifikaci myšlenkových závěrů společenskohistorickou praxí. Proto i v pedagogickém procesu je smyslové vnímání skutečnosti východiskem vzdělávací a výchovně činnosti. Komenský považoval tento princip za „zlaté pravidlo“ vyučování a důsledně vyžadoval postupovat při výuce od příkladu k pravidlu a k praktickému použití poznatků.

Princip názornosti se v praxi uplatňuje v *nejrozmanitějších formách*. Jde o nazírání studovaných předmětů a jevů v přirozených podmínkách nebo v adaptovaných podmínkách vysoké školy, o nazírání trojrozměrných a dvojrozměrných pomůcek (preparátů, modelů, obrazů, fotografií, diapositivů, epidiaskopické projekce), o motorickou názornost (tj. o přímé navození pohybu do studentovy motoriky), o schematickou a symbolickou názornost (za využití grafů, schémat a tabulek), o nazírání filmu i o názornost pedagogovy mluvy. Pro realizaci principu názornosti poskytuje naše doba svou rozvinutou technikou nebývalé podmínky, ať již jde o využití rozhlasu, gramofonu nebo magnetofonu, o využití různých projekčních technik, didaktických filmů i výukové televize.

S názorností úzce souvisí princip uvědomělosti, kterým rozu-

míme požadavek, aby student v pedagogickém procesu učivu i kladeným požadavkům plně rozuměl. Probírané jevy se mají v jeho vědomí správně odrážet ve formě *adekvátních představ a přesných pojmů, soudů a úsudků*. Studenti mají zkoumané jevy promýšlet a na základě srovnání, analýzy a syntézy i indukce a dedukce mají postupně *postihovat jejich struktury, vztahy a zákonitosti*. V principu uvědomělosti je vyjádřen i požadavek, aby studenti jazykově správně a přesně *vyjadřovali* získané vědomosti, tj. aby přesně užívali odborných termínů, správně dovedli definovat, popsat a vysvětlit jevy i odvodit závěry. Konečně nelze opomenout ani další požadavek plynoucí z tohoto principu, aby student správně pochopil úlohu získaných vědomostí a dovedností a aby jich uměl *v praxi správně a tvořivě použít*.

Předpokladem efektivní pedagogické práce je vedle její cílevědomosti a systematickosti, názornosti a uvědomělosti i trvalost jejich výsledků. Tento požadavek se týká jak osvojených vědomostí a dovedností, tak i rozvinutých schopností, zájmů a postojů ke skutečnosti. V pedagogickém procesu tak hraje významnou úlohu *p r i n c i p t r v a l o s t i*, který vyžaduje, aby jedou osvojené vědomosti, dovednosti i postoje se staly studentovým trvalým majetkem.

Jediná podmínka trvalosti se v praxi často vidí v *opakování a procvičování* učiva. Nelze popřít, že pravidelný návrat k osvojeným představám a pojmům, které si student mnohdy ujasní z nového aspektu a v novém kontextu, i pravidelné procvičování osvojených dovedností a návyků podstatně ovlivní trvalost výsledků vzdělávací i výchovné práce. Zároveň však nemůžeme, jak se mnohdy stává, opomíjet další významné činitele trvalosti.

Trvalost výsledků pedagogické práce je v první řadě důsledkem zachování předchozích základních pedagogických principů, především principu systematickosti, aktivity, názornosti a uvědomělosti. Systematizace studentových vědomostí a dovedností, aktivní způsoby jejich osvojování, použití vhodných forem názoru a snaha o adekvátní pochopení látky jsou faktory, které podstatně ovlivňují produktivitu výchovné práce. K nim však přistupují ještě další činitelé. Na prvním místě je třeba uvést *příměřené pracovní tempo*: jakýkoliv spěch ve výchovné práci, iluzorní snaha „ušetřit čas“ ukvapeným a povrchním přístupem ke kterémukoliv studovanému jevu působí nenahraditelné škody, neboť účinná výchova vyžaduje vždy klidné pohroužení do látky, její plné pochopení i citové prožití a kvalitní osvojení vědomostí a dovedností. S tím souvisí i požadavek *vhodného výběru základního učiva*, aby učitel nebyl nucen ke spěchu přemírou nepodstatných jevů, s nimiž má studenty seznámit. Trvalost při výchově je konečně podmíněna i *emotivností* výchovné práce.

Při výchově a vzdělávání se v široké míře uplatňuje i *p r i n c i p p ř í m ě ř e n o s t i*, požadující, aby učivo, vyučovací formy a metody byly

v souhlase s věkovou vyspělostí a s dosavadní úrovní, tj. s dosavadními znalostmi a schopnostmi studentů. Z této obecné zásady, vyzvednuté nešetněkrát moderní pedagogikou, vyplývají četné dílčí pedagogické požadavky. Jde především o základní pravidla pedagogického postupu: od blízkého k vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu.

Z principu přiměřenosti dále vyplývá, aby vysokoškolský učitel znal *věkové i individuální možnosti studentů*. Vlivem rozdílných schopností i vlivem různé úrovně výchovné práce v rodině i v předchozích pedagogických a společenských podmínkách bývají výchovné předpoklady jedinců i celých skupin velmi různé a zdaleka vždy neodpovídají předpokládaným možnostem daného věku (z nichž se například vychází při normování učiva v učebních osnovách). Proto je při výchově velmi důležité, aby si pedagog na počátku i periodicky v průběhu výchovné práce zjišťoval podrobným průzkumem stav dosavadních vědomostí a dovedností studentů i stupeň rozvoje jejich schopností a tomu přizpůsobil jak výběr učiva, tak i formy a metody své práce. V této *pedagogické diagnostice*, která je v praxi bohužel stále značně opomíjena, vidíme jeden z důležitých činitelů skutečné systematickosti a efektivnosti výchovy a vzdělávání. Princip přiměřenosti klade také požadavek individuálního přístupu ke studentům (tj. přihlížet k rozdílným typům, charakterům a nadáním) a požadavek individualizace celého výchovně vzdělávacího procesu.

Moderní pedagogika stále více docenjuje pedagogický princip emocionálnosti, jímž rozumíme požadavek probouzet ve výchovně vzdělávacím procesu také citové prožitky studentů, opírat se o tyto prožitky a udržovat trvale radostnou tvůrčí náladu při práci. Tento princip má mnohostranné zdůvodnění a je jedním z nedostatků současné pedagogické praxe, že se ještě stále značně opomíjí a přehlíží. *Radostná nálada při práci* zvyšuje výkon, zajišťuje optimální průběh poznávacích procesů i koordinaci pohybů, usnadňuje překonávání překážek a snižuje pocit únavy. Psychologie citů prokázala četnými pokusy *pozitivní vliv stenických citů* (jako je radost, odvaha, sebedůvěra) na výkon, a naopak tlumivý vliv citů astenických (strach, tréma nebo nedostatek sebedůvěry).

„Veselé nálady je třeba“, píše Jan Amos Komenský, „aby se nedostavilo znechucení nebo ošklivost, pravý to mor vyučování.“ Podle Herberta Spencera má být aktivizace pozitivních citů u studentů přímo jedním z kritérií správnosti pedagogické práce; požaduje, abychom podle možností učinili vyučování přitažlivým, aby neustále vyvolávalo vnitřní radost. Požadavek optimistické atmosféry je klíčovým znakem pedagogické teorie i praxe významných sovětských pedagogů Makarenka a Suchomlinského.

Princip emocionálnosti se týká všech činitelů pedagogického procesu. Jde o *příznivou pedagogickou atmosféru* prostředí, o citově pozitivní vliv učitelů a vychovatelů, o přitažlivost učiva i vyučovacích metod a forem. Právě tyto stránky — *kladný citový vztah mezi učiteli a studenty*, vzá-

jemnou důvěru a lásku i celkovou příznivou pedagogickou atmosféru zdůrazňuje moderní pedagogika na předním místě.

Významnou socialistickou pedagogickou zásadou je princip všestranného výchovného zaměření (princip všestrannosti) pedagogické činnosti. Smyslem tohoto principu je požadavek, aby pedagog při kterékoliv výchovně vzdělávací činnosti měl stále na zřeteli *hlavní úkoly všech složek komunistické výchovy*. Jde o to, aby se neomezoval jenom úzce a jednostranně na specifické úkoly své odborné disciplíny, nýbrž aby současně dbal i na základní obecně platné cíle výchovy vědecké a světonázorové, technické a pracovní, mravní a politické, výchovy estetické i tělesné. Právě respektování tohoto principu dává záruku, že požadavek všestranného rozvoje studentů nebude jen teoretickým postulátem, ale že dojde na vysokých školách svého praktického uskutečnění.

Velmi zdůrazňovanou zásadou komunistické výchovy je princip výchovy v kolektivu; kolektivem rozumíme ve shodě s Antonem Semjonovičem Makarenkem takovou skupinu jedinců, která má jasný cíl své činnosti a je vnitřně organizovaná, tj. má vnitřní dělbou úkolů a funkcí. Kolektiv formuje své členy silou *veřejného mínění*, které pedagog usměrňuje jednak přímým působením na celý kolektiv, jednak nepřímým působením prostřednictvím aktivu. Termínem *aktiv* označujeme ty jedince daného kolektivu, které pedagog získal pro určité žádoucí postoje a kteří tyto postoje z vlastní iniciativy přenášejí na kolektiv. Prostřednictvím aktivu tak pedagog působí na kolektiv i tehdy, když není osobně přítomen.

Princip kolektivnosti výchovy neznamena, že opomíjíme již výše naznačený princip přiměřenosti a individuálního zřetele. Nové výzkumy sovětské pedagogiky i zkušenosti naší školy ukazují, že naopak účinnost výchovy se zvyšuje, když optimálně spojíme — jak to ukazuje například M. A. Danilov — hromadné působení s působením na malé skupiny i na jednotlivce ve shodě s jejich dosavadními předpoklady a zvláštnostmi. V tom tkví podstata současného volání po individualizaci výchovně vzdělávací činnosti — v rámci kolektivního výchovně vzdělávacího působení specifikovat výchovné vlivy na menší skupiny i na jednotlivce tak, abychom postupně u celého kolektivu dosáhli zamýšlených výchovně vzdělávacích cílů.

V souboru pedagogických principů nemůžeme konečně opomenout závažný princip jednotnosti výchovně vzdělávacího působení. Úspěšné vzdělávání i úspěšná výchova vyžadují jednotu v požadavcích i v přístupech učitelů a vychovatelů, s nimiž se vychovávaný jedinec stýká. Jde o jednotu vědeckých, technických i uměleckých informací, o jednotu světonázorových postojů i o jednotu politických a mravních požadavků u všech učitelů učitelského sboru, o jednotu názorů, postojů a požadavků školy i mimoškolních výchovných institucí, o sjednocení názorů, požadavků a hodnocení mezi školou a rodinou i u všech členů rodiny. Nejednotnost v informacích, názorech, postojích i hodnoce-

ních je jednou ze závažných příčin malých výsledků ve výchovně vzdělávacím procesu. Princip jednotnosti výchovně vzdělávacího působení ve svých důsledcích znamená usilovat v rámci celé společnosti o stálé sjednocování soustavy informací, o sblížování světonázorových, politických a morálních postojů i hodnocení, aby byl překonán zásadní konflikt mezi intencionální výchovou určité instituce a tlakem stávající životní praxe, která jedince obklopuje.

APLIKACE PEDAGOGICKÝCH PRINCIPŮ

Pedagogické principy jako základní normy, jimiž se řídí úspěšná výchovně vzdělávací činnost, se uplatňují na vysoké škole v celém pedagogickém procesu. Přihlížíme k nim při koncipování a plánování tohoto procesu, při jeho zabezpečování organizačním, materiálním i kádrovém, při jeho realizaci v každodenní výchovně vzdělávací činnosti učitelů i při jeho posuzování a hodnocení. Systém pedagogických principů tak tvoří soubor základních kritérií, která nám umožňují, abychom tento proces adekvátně zabezpečili a abychom ho zároveň přiměřeně posoudili a zhodnotili.

Výchozí oblastí, ve které se pedagogické principy uplatňují, je oblast *koncipování a plánování* výchovně vzdělávací činnosti. Takové principy, jako je cílevědomost, ideovost a vědeckost, spojení se životem, systematickosti, aktivnost, názornost, uvědomělost nebo všestrannost, kolektivnost a jednotnost stojí u základů každé koncepční činnosti v pedagogické oblasti. Zpracovávání profilů výchovně vzdělávací činnosti vysoké školy, práce na studijních plánech, na studijních osnovách nebo na studijních pomůckách nejrozmanitější povahy by nebyla myslitelná, kdybychom neměli stále na zřeteli uvedené klíčové principy socialistické výchovy, které se mají v daných dokumentech naplnit a uskutečnit. Ze systému pedagogických principů nám přímo vyplývají některé požadavky na studijní plány, osnovy a učebnice, jako je jejich cílevědomost, systematickosti, přiměřenost, jednotnost nebo všestrannost.

Vedle oblasti koncepční a plánovací se tyto principy uplatňují také při *organizačním, materiálním a kádrovém zabezpečení* výchovně vzdělávací činnosti vysoké školy. Každý princip má svůj bezprostřední odraz v organizaci výchovně vzdělávacího procesu, v jeho materiálním zabezpečení i v jeho zajištění kádrovém. Uvedme několik typických příkladů. Celá organizace výchovy a vzdělávání na vysoké škole je určována takovými normami, jako je systematickosti, spojení se životem nebo přiměřenost. Princip názornosti, uvědomělosti a aktivnosti stojí vedle jiných principů u zrodu celé škály materiálních vyučovacích prostředků, které umožňují uvádět tyto principy v každodenní praxi do života. Také při kádrovém zabezpečování výchovy a vzdělávání učitelskými, vychovatelskými a lek-

torskými kádry stojí na předním místě taková příprava těchto pracovníků, aby si tyto principy nejen osvojili, porozuměli jim a ztotožnili se s nimi, ale aby se zároveň naučili jednat tak, aby s nimi byli vždy ve shodě. Dobrý vysokoškolský učitel vždy spojuje učivo s potřebami socialistického života, je vždy cílevědomý a soustavný, aktivizuje studenty, vyučuje názorně a uvědoměle, dbá na přiměřenost svého působení a dosahuje ve své práci trvalých výsledků.

Pedagogické principy se samozřejmě prosazují především *v samém výchovně vzdělávacím procesu*. Byly vyvozeny vědeckým rozбором tohoto procesu a dávají učiteli záruku, že při jejich dodržování ve své práci uspěje. Správně vzdělávat a vychovávat znamená v každém okamžiku si uvědomovat konečné i dílčí cíle své práce, jejich vědecká východiska i ideové aspekty, trvale usilovat o co největší systematičnost v práci, vždy aktivizovat poznávací, citové a volní procesy studentů, zajišťovat v každém okamžiku přiměřenost výchovy, její názornost a uvědomělost, snažit se dosahovat trvalých výsledků, pracovat kolektivně v intencích jednotného plánu výchovně vzdělávací činnosti v naší společnosti a mít neustále na zřeteli všechny složky komunistické výchovy jako předpoklad všestranného rozvoje studentů. Není to práce snadná; předpokládá dostatečné zkušenosti a kvalitní pedagogovu přípravu, avšak respektování základních pedagogických principů dává poměrnou záruku úspěchu v naší práci. Výsledky pozorování výchovně vzdělávací činnosti na vysokých školách ukazují, že se učitelům vždy nedaří pedagogické principy — teoreticky známé — dostatečně uvádět do praxe a v tom tkví v současné době jedna z hlavních příčin malé produktivity výchovně vzdělávací činnosti.

Pedagogické principy jsou zároveň *významným nástrojem objektivního posouzení* výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole. Při posuzování výchovy a vzdělávání se v praxi dosud často setkáváme se subjektivistickými přístupy a s nedostatečně zdůvodněnými hodnotícími soudy, což snižuje přesvědčivost hodnocení a nedostatečně aktivizuje učitele ke hledání efektivnějších cest výchovně vzdělávací činnosti. Právě soubor pedagogických principů vedle souboru složek komunistické výchovy představuje nejvhodnější nástroj k posouzení výchovné práce vysokoškolského učitele, fakulty i celé vysoké školy.

Při posuzování a hodnocení výchovně vzdělávací činnosti si klademe otázku, nakolik je daná činnost cílevědomá, nakolik si učitelé i studenti uvědomují konečné i dílčí cíle své činnosti, nakolik je daná práce vědecky fundovaná a ideologicky orientovaná, nakolik je systematická, nakolik aktivizuje studenty, nakolik je názorná, uvědomělá a přiměřená, nakolik jsou její výsledky trvalé, nakolik je činnost jednotlivých učitelů a školy jako celku koordinovaná a respektuje v řádných proporcích jednotlivé složky komunistické výchovy atd. Tyto otázky by si měl pravidelně klást každý vysokoškolský učitel, měli by si je klást vedoucí kateder, děkani, rektori i další činitelé povolání k hodnocení výchovy a vzdělávání na vysoké

škole a k zabezpečování vyšší efektivity vzdělávací i výchovné činnosti. Hluboké a všestranné posouzení a hodnocení pedagogického procesu se jistě opírá o četná kritéria; kritérium pedagogických principů však bezsporně není kritériem okrajovým.