

6. ČINITELE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍHO PROCESU NA VYSOKÉ ŠKOLE

Při rozboru výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole můžeme rozlišit jeho tři základní činitele. Na jedné straně stojí *vysokoškolský učitel*, který je iniciátorem i organizátorem tohoto procesu; na jeho ideově politických kvalitách, na jeho odborné i pedagogické erudici i na jeho osobnostním profilu závisí efektivnost výchovně vzdělávací činnosti. Na druhé straně stojí *posluchač*, jehož osobnost se v tomto procesu dále utváří a rozvíjí; obohacují se jeho vědomosti, zkvalitňují se jeho dovednosti a návyky, rozvíjejí se jeho schopnosti a utvářejí se jeho postoje ke skutečnosti, jeho světonázorová, morální a politická přesvědčení, jeho zájmové orientace i celý jeho životní styl. Výchovně vzdělávací proces se pak uskutečňuje za využití rozmanitých *výchovných prostředků*, jako je vysokoškolská výuka ve všech svých formách (přednášky, semináře, cvičení, praxe, konzultace, zkoušky), působení pedagogicky adaptovaného vysokoškolského prostředí, vliv hromadných sdělovacích prostředků, práce i umění. Hlubší poznání výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole předpokládá podrobnější analýzu těchto tří vzájemně těsně spjatých a podmíněných činitelů.

VYSOKOŠKOLSKÝ UČITEL

Podstatou výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole je stále vzájemné působení vysokoškolského učitele, který plánuje i řídí výchovnou práci s kolektivem i s jednotlivci z hlediska potřeb dané společnosti, a posluchače, u něhož se výchovou utváří jeho vzdělanostní i ideově morální profil, jeho přístup ke společnosti i jeho schopnosti aktivně a angažovaně se podílet na tvorbě společenských hodnot. Účinná výchova na vysoké škole přitom od počátku sleduje ten cíl, aby se posluchač postupně stával sám

iniciátorem své výchovy, aby proces vzdělávání a výchovy postupně přecházel v proces sebevzdělávání a sebevýchovy, který do určité míry usku-
tečňuje každý člověk po celý život.

Přistupujeme-li takto k výchovně vzdělávacímu procesu na vysoké škole, vyvstává jasně úloha vysokoškolského učitele jako *rozhodujícího činitele*, který podstatně ovlivňuje efektivnost veškeré výchovně vzdělávací činnosti. Jedním z charakteristických rysů socialistické pedagogiky oproti některým novodobým nesocialistickým směrům v pedagogice je zvýšený důraz na *přímé působení pedagogovy osobnosti* ve výchově a na jeho *řídící úlohu* v pedagogickém procesu. Socialistická pedagogika přijala za svou tézi klasika ruské pedagogiky *Konstantina Dmitrijeviče Ušinského*, že studentovu osobnost lze vychovat jediné stálým působením osobnosti pedagogovy. Nemůžeme 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. 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 XV. sjezdu KSČ i Projekt dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy z roku 1976 věnují takovou pozornost osobnosti vysokoškolského učitele a proč formulují řadu závažných požadavků na jeho práci, na jeho jednání i na jeho životní styl.¹

Výchovné působení vysokoškolského učitele² je závislé na mnoho činitelích: na počtu posluchačů, na stupni individualizace pedagogické práce, na vhodných formách a metodách výchovně vzdělávací činnosti i na jejím materiálním zajištění. Mnohé tyto aspekty si vysoké školy v současné etapě přestavby plně uvědomují a snaží se postupně zajistit optimální materiální i organizační podmínky pro moderní formy vzdělávací a výchovné činnosti. 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 po-

¹ Obecnou analýzu učitelovy osobnosti v socialistické společnosti a jeho sociální funkce přináší Ondrej Baláž ve spise *Učitel a spoločnosť* (SPN, Bratislava, 1973), kde je současně uvedena další literatura k dané problematice.

² Osobnost vysokoškolského učitele a jeho působení z hlediska jednotlivých složek, forem a metod výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole podrobněji rozebírám ve článku *Úloha vysokoškolského učitele v komunistické výchově* (*Vysoká škola* XX/8, 1972, str. 337–344).

sluchače. Mnoho učitelů o ni naopak dlouho marně usiluje a často si ani neuvědomuje příčiny, které růstu jejich autority brání.

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 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 přiměřená náročnost nebývá předmětem neoblíby, ale naopak ústupnost, snižování požadavků nezískává autoritu u posluchačů. V tomto směru jsou příznačné výpovědi posluchačů z praxe, kteří s vděčností vzpomínají na ty učitele, kteří je svými náročnými 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, v seminářích a 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 a dovednosti, 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, do seminářů a do cvičení co nejvíce pronikaly výsledky učitelovy vlastní badatelské práce. Nedílnou součástí učitelova vědeckého profilu je jeho vědecký ateistický světový názor, jeho pevný marxisticko-leninský ideový postoj, který je jasně patrný ve volbě a interpretaci látky, v otevřenosti diskusí 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 prizma jako snad v žádném jiném povolání. *Michail Ivanovič 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.“³

Jde o jeden z vážných pedagogických problémů: Naučit vědomostem a dovednostem může i učitel s některými negativními etickými rysy; utvářet mravní stránku posluchačů, kde je rozhodujícím činitelem nápodoba a emocionální působení příkladu, však nutně předpokládá vysokou pedagogovu kulturnost po stránce etické. Ve výchově není maličkostí; 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 relativně nejvíce úkolů.

K vědeckému, ideovému a etickému profilu vysokoškolského učitele přistupuje další závažný faktor autority, jehož nedostatek ochromuje působení činitelů předcházejících. Tímto důležitým faktorem je pedagogická erudice vysokoškolského učitele. Většina pracovníků na vysokých školách se k ní musí obtížně probojovávat zdoluhavou 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 *pedagogických vlastností učitele*. Mezi tyto dovednosti a vlastnosti patří na přední místo:

- dovednost jasně, logicky, zajímavě a přesvědčivě podávat učební látku;
- dovednost organizovat výchovně 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;

³ Michail Ivanovič Kalinin, O komunistické výchově, MF, Praha 1949.

— optimistický životní postoj a dovednost vnášet radostnou atmosféru do kterékoliv činnosti.

Soubor těchto pedagogických dovedností a pedagogických vlastností 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 Ušinského ideu, že osobnost lze vychovávat jedině osobnosti. Všestranný rozvoj osobnosti vysokoškolského učitele je tak výchozí podmínkou účinné komunistické výchovy na vysoké škole.

Ve výchovně vzdělávacím procesu na vysoké škole nepůsobí ovšem vysokoškolský učitel izolovaně, nýbrž v rámci celé skupiny učitelů katedry, fakulty i celé školy. Požadavky, které klademe na jednotlivce, platí samozřejmě i pro celé *pedagogické kolektivy*. Na pedagogické kolektivy jako celky (na kolektiv katedry, fakulty i školy jako celku) se v plné míře vztahují náročné požadavky ideově politické, odborné, pedagogické i charakterové. V kolektivním působení se pozitivní kvality jednotlivce buď umocňují, anebo — pokud tyto kvality nejsou v kolektivu jako celku podstatně zabezpečeny — naopak oslabují nebo přímo paralyzují.

Pedagogika se v současné době vedle studentských skupin stále více obírá problematikou učitelských skupin a skupin řídicích pedagogických pracovníků a jejich vlivem na úspěšnost výchovně vzdělávací činnosti. Dosáhnout vzdělanosti, názorové i charakterové integrace pedagogických kolektivů je velmi obtížný, avšak zároveň velmi významný úkol pro každého řídicího pracovníka. V této integraci je jeden z kořenů dobrého řízení katedry, fakulty i vysoké školy jako celku. Je samozřejmě, že požadavky na řídicí pracovníky na pedagogickém úseku jsou ještě podstatně vyšší než na řadové vysokoškolské učitele, neboť síla příkladu jejich ideově politické, odborné i pedagogické erudice i jejich socialistický charakter je rozhodujícím činitelem jejich výchovného působení na svěřený pedagogický kolektiv.

VYSOKOŠKOLSKÝ STUDENT

Cílem výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole je všestranný rozvoj studenta, jeho adaptace stávající kultuře a utváření jeho aktivního a tvůrčího vztahu k realitě. Při studiu tohoto procesu věnuje vysokoškolská pedagogika oprávněnou pozornost vychovávanému jedinci, a to po mnoha stránkách. Zajímá ji otázka studijních předpokladů a jejich zjiš-

fování, zamýšlí se nad tím, co vše je třeba u vysokoškolského studenta rozvíjet i jaké je vůbec jeho postavení a jeho úloha v tomto procesu.

Předpoklady uchazeče o vysokoškolské studium (a to v denní, dálkové i postgraduální formě) jsou nejrozmanitější povahy. Jeho příští úspěch je determinován jeho kvalitami fyzickými, jeho kvalitami psychickými, jeho sociální situací i stupněm jeho dosavadního vzdělanostního rozvoje (a to z hlediska jeho vzdělání všeobecného i odborného). Požadavky na některé fyzické předpoklady se značně různí podle zvoleného studijního oboru (zvláště výrazně se uplatňují například v oblasti studia tělesné výchovy, některých uměleckých disciplín apod.). Jde o požadavky týkající se celkové tělesné zdatnosti a zdraví, fyzického typu, pohybové pružnosti a uvolněnosti, anatomického uzpůsobení některých orgánů atd. Neméně významné jsou požadavky na citlivost smyslových orgánů, na motorickou citlivost a koordinaci a četné další požadavky, z nichž mnohé překračují do oblasti předpokladů psychických. Jednotlivé vysokoškolské obory si postupně upřesňují celé soubory těchto biologicky podmíněných požadavků, které zvláště při špičkových výchovných záměrech nejsou a nemohou být zanedbatelné.

Zvláštní pozornost bývá při výchově věnována psychickým předpokladům, především problému schopnosti a nadání pro určitý obor. Při analýze schopnosti zdůrazňuje B. M. Teplov nutnost jejich přesného rozlišení od vloh. „Vrozené mohou být jen anatomicko-fyziologické předpoklady, tj. vlohy, jež jsou základem rozvoje schopností, schopnosti samy jsou pak vždy výsledkem vývoje, probíhajícího v procesu výchovy a vyučování.“⁴ Na rozdíl od některých dřívějších pojetí dospívá Teplov na základě dlouhodobých výzkumů k závěru, že schopnost existuje jenom v pohybu, ve vývoji a vzniká vždy v procesu odpovídající činnosti. Schopnosti tak nechápe jako strnulé a neměnné předpoklady, ale jako činitele, který se tvoří v průběhu života a rozvíjí se v konkrétní činnosti. Proti představám o omezených možnostech jedince, predestinovaných mírou jeho schopností, zdůrazňuje, že „nikdo nemůže předvídat, do jaké hranice se může rozvíjet určitá schopnost; zásadně řečeno, může se rozvíjet do nekonečna. Praktické hranice rozvoje lidských schopností jsou určovány pouze takovými faktory, jako je délka lidského života, metody výchovy a vyučování atd.“⁵

Pojetí schopností jako plastického činitele, který se vyvíjí a rozvíjí v průběhu života a který umožňuje a urychluje osvojování si vědomostí, dovedností a návyků, dává pedagogické práci na jedné straně optimistické perspektivy, na druhé straně však zavazuje, abychom v maximální míře zajistili odpovídající podmínky pro nejrozmanitější činnosti, ve kterých se tyto schopnosti mohou utvářet a rozvíjet.

⁴ B. M. Teplov, *Schopnosti a nadání*, SPN, Praha 1950, str. 32.

⁵ *Tamtéž*, str. 51.

Schopnosti se obvykle chápou jako podmínka rychlého a úspěšného osvojování si vědomostí, dovedností a návyků ve výchovně vzdělávacím procesu. Samo osvojování vědomostí a dovedností však není bez vlivu na soubor i kvalitu schopností vychovávaného jedince. N. S. Leites ukazuje, že mezi schopnostmi, vědomostmi a dovednostmi je dialektický vztah, při kterém rozvoj jedněch je přímo podmíněn a usměrňován rozvojem druhých. „Pro rozvoj schopností je třeba, aby si člověk osvojoval vědomosti, dovednosti a návyky vytvořené ve společenskohistorické praxi a dál aby jich tvořivě užíval. Vědomosti a dovednosti nemají ke schopnostem pouze vnější vztah. Když si člověk osvojuje vědomosti a dovednosti, podporuje rozvoj svých schopností. Ze zobecněných dovedností se vytvoří schopnosti.“⁶ Schopnosti se jeví na jedné straně jako trvalejší vlastnosti osobnosti, současně se však utvářejí a vyvíjejí pomaleji, než se získávají vědomosti, dovednosti a návyky. Svou analýzu uzavírá Leites konstatováním, že „schopnosti se utvářejí a rozvíjejí osvojováním vědomostí a dovedností, a na rozvoji schopností pak opět závisí, jak snadno a rychle si člověk vědomosti osvojuje“.

Vázným pedagogickým problémem je otázka odpovídající *pedagogické diagnózy* studentových předpokladů a volba nejvhodnějších metod, jak tyto předpoklady optimálně rozvíjet, integrovat a některé slabé předpoklady posílit nebo kompenzovat jinými. Poněvadž nejde o izolované fyzické nebo psychické schopnosti, ale především o jejich komplexní soubor s odpovídající skladbou a hierarchií daných schopností, je zvláště důležité postihnout u každého jedince *specifiku jeho předpokladů* — jeho nadání pro danou činnost, pro výchovu v dané oblasti. Diagnóza tohoto nadání nemůže být samozřejmě nárazová; kvalitní výsledky přináší jedině dlouhodobá odpovědná a citlivá diagnostická činnost, kdy pedagog bedlivě sleduje všechny výsledky studentových snah a jeho úsilí.⁷

Významným činitelem, který determinuje výchovu každého jedince, je také jeho sociální situace. Student je začleněn do rodiny, je vázán mnoha svazky s různými společenskými a zájmovými organizacemi a skupinami, dospělý při zaměstnání je nadto zařazen do určitého povolání a vykonává četné společenské funkce. Tyto sociální vazby a společenské funkce mohou na jedné straně vzdělávání a výchovu motivovat pozitivně (mohou je přímo vyžadovat, různými formami podporovat a kladně hodnotit), na druhé straně však mohou do nich zasahovat rušivě (svými názory, postoji a životními stereotypy, které jsou v rozporu s výchovnými záměry, i svými časovými nároky a nároky na fyzické a psychické síly jedince).

⁶ A. A. Smirnov a kol., *Psychologie*, SPN, Praha 1959, str. 384.

⁷ Otázkou pedagogické diagnózy se podrobněji zabývám ve studii *Problém pedagogické diagnózy ve výchovně vzdělávací práci* (*Socialistická škola* 1963/64, č. 5, str. 244–248).

Atmosféra prostředí ovlivňuje v každém věku průběh i výsledky výchovně vzdělávací činnosti. Necítí-li jedinec kladný přístup okolí ke svému studijnímu úsilí, nedostává-li se mu v životním a pracovním prostředí oprávněného uznání za dosahované výsledky, ztrácí chuť i odvahu k další práci, stává se lhostejným a pokud může, snaží se vymknout dalšímu výchovnému působení. Z toho vyplývá, že jedním z významných činitelů podporujících rozvoj různých forem výchovně vzdělávací činnosti je *vytvoření pozitivní pedagogické atmosféry* ve studentově životním i pracovním prostředí, jakož i vytvoření pozitivního vztahu ke studiu v celé společnosti.

Vedle fyzických, psychických a sociálních faktorů determinuje výchovně vzdělávací proces na vysoké škole významným způsobem uchazečova dosavadní vzdělanostní úroveň. Výchova a vzdělávání na vysoké škole nevychází většinou od počátku, nýbrž navazuje na dosavadní všeobecné i odborné vzdělání, získané na předcházejícím školském stupni, na dosavadní úroveň vědomostí, dovedností a návyků, jakož i na dosavadní úroveň postojů ke skutečnosti, na úroveň zájmů a potřeb. Všechny tyto kvality tvoří u každého uchazeče složitý soubor neopakovatelný co do jejich množství, jakosti i celkové struktury. Tato okolnost může být pro další výchovu a vzdělávání příznivá i nepříznivá. Příznivá je za předpokladu, že dosavadní vědomosti, dovednosti a návyky i dosavadní postoje, zájmy a potřeby jsou na úrovni, která je žádoucí z hlediska další vzdělávací a výchovné práce. Není-li tomu tak, jsou-li základní prvky všeobecného i odborného vzdělání té povahy, že z hlediska další výchovy je musíme podstatnou mírou přeměnit, tvoří dosavadní studentovy vědomosti, dovednosti a návyky i jeho dosavadní názory, postoje a životní stereotypy překážku ve výchovně vzdělávací práci, jejíž překonání je někdy obtížnější než sama další výchova a další vzdělávání. Výchova má tak v sobě vždy mnoho prvků *převýchovy*, která vyžaduje zvláště velkého úsilí, trpělivosti a vůle ze strany učitelů a studentů.

Vedle otázky výchovných předpokladů a jejich diagnózy vyvstává při analýze pedagogického procesu druhý základní problém — co v tomto procesu u studenta rozvíjíme. Jsou to pouze vybrané a uspořádané informace o realitě, které mu máme sdělit, nebo jde i o některé intelektuální a motorické dovednosti, které si má osvojit, či je naší povinností rozvíjet také jeho postoje ke skutečnosti, jeho zájmové orientace a jeho životní potřeby?

Ve výchovně vzdělávacím procesu na vysoké škole *rozvíjíme studentovu osobnost po všech stránkách*. Dále rozvíjíme jeho všeobecné vzdělání a výchovu z hlediska všech složek komunistické výchovy socialistického občana, rozvíjíme jeho odborné vzdělání ve zvoleném oboru, v oborové kombinaci i příští specializaci a formujeme jeho světonázorové, politické, mravní a estetické postoje ke skutečnosti, jeho potřeby a zájmy ve shodě s potřebami společenskými. Výsledkem výchovně vzdělávacího

procesu na vysoké škole — pokud nemá být jednostranný a deformovaný — je vždy komplexní formování studentovy osobnosti v tom pojetí, jak je formuluje teorie komunistické výchovy. Není to úkol snadný a klade na vysokoškolského učitele nesmírné nároky. Je to však jedině správný přístup k výchově jako všestrannému utváření studentovy osobnosti, který má být angažovaným socialistickým občanem a který se má aktivně podílet na všech úsecích rozvoje socialistické společnosti.

Dalším závažným problémem je otázka studentova postavení v pedagogickém procesu. Tradiční model výchovy, chápané jako jednostranné formování jedince pedagogem, vedl v praxi velmi často k představě o vysokoškolském učiteli jako jediném aktivním subjektu pedagogického procesu a o studentovi jako pouhém receptivním objektu, který přijímá od subjektu informace, provádí jeho pokyny a napodobuje a reprodukuje jeho postoje ke skutečnosti. Moderní pedagogické myšlení, které z mnoha hledisek odhalilo negativní důsledky tohoto v podstatě scholastického přístupu k výchově, postavilo právem do čela *aktivitu studentovy osobnosti*, která se má projevovat jak aktivitou při výuce, v přístupu k učivu, v řešení a plnění stanovených úkolů, tak i aktivním podílem na samotném plánování výchovně vzdělávací práce, na specifikaci jejího obsahu i jejích prostředků, forem a metod.

Po této stránce jsou různé možnosti ve výchově skupinové a individuální. Zatímco při skupinové výchovně vzdělávací činnosti musí učitel vycházet z diagnosticky zjištěného průměru skupiny a přihlížet k požadavkům stanoveným studijním plánem a osnovami, při individuální výchovně vzdělávací činnosti může na základě individuální diagnózy podstatně modifikovat všechny stránky pedagogické práce. Takovýto přístup předpokládá, že pedagog nejen učí studenta látce, ale zároveň mu umožňuje, aby porozuměl cílům pedagogické práce, systému učiva a kritériím jeho výběru, mechanismům učení, metodám i formám výchovně vzdělávací činnosti a aby si tak osvojoval i techniku výchovně vzdělávací práce se sebou samým a později i s druhými lidmi. *Od výchovy pedagogem k sebevýchově* — tak bychom mohli charakterizovat podstatu tohoto pedagogického postupu, *od úlohy subjektu výchovy k funkci subjektu sebevýchovy* — tak bychom mohli vyjádřit studentovo postavení v tomto procesu.

PROSTŘEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Výchova a vzdělávání se uskutečňují za použití rozmanitých prostředků, které působí jak intencionálně (tj. přímo a záměrně), tak funkcionálně (tj. nepřímo a pro vychovávaného jedince jakoby bezděčně) a vzájemně se doplňují a podporují. Základním a tradičním prostředkem intencionálního výchovně vzdělávacího působení je vyučování; k němu přistupuje

působení pedagogicky adaptovaného prostředí, působení hromadných sdělovacích prostředků, dále výchovné působení práce, hry a umění. Tím ovšem nevyčerpáváme všechny novodobé výchovně vzdělávací prostředky, neboť jejich soubor se neustále obohacuje a rozvíjí.

V **yučováním** rozumíme systematickou výchovně vzdělávací činnost učitele ve vyučovací jednotce, při níž rozvíjí u studentů vědomosti, dovednosti a návyky i schopnosti a utváří jejich adekvátní postoje ke skutečnosti. Podle počtu jedinců, kteří se výuky účastní, můžeme rozlišit vyučování individuální a skupinové. *Individuální vyučování* má tu přednost, že může plně vycházet z komplexní diagnózy studentových výchovných předpokladů a že umožňuje důsledně přihlížet k jeho individualitě. Je ekonomicky poměrně nákladné a používá se jej obvykle tam, kde je nutno dosáhnout v krátké době vysokých výkonů, kde musíme počítat s podstatnými rozdíly v předpokladech i ve výkonech studentů i v metodách výchovně vzdělávací práce (například v některých druzích uměleckého vyučování) nebo kde jde o dosažení špičkových výsledků (tak práce s doktorandy nebo s aspiranty býval většinou individualizovaná).

V běžné praxi vysokých škol se převážně užívá *skupinového vyučování*, a to ve skupinách o nejrozmanitějším počtu studentů (zatím co semináře a cvičení se obvykle pohybují okolo 15—20, nejsou vzácné přednášky i pro několik set posluchačů). Skupinová výuka nemůže plně respektovat individuální předpoklady každého jedince; vychází ze skupinového průměru a jen v některých případech může hlouběji přihlížet k individuálním rozdílům například tím, že se při určitých úkolech dělí základní skupiny na menší celky nebo že se studentům ukládají různé úkoly podle stupně jejich dosavadního rozvoje. Skupinová výuka má současně některé přednosti: umožňuje vzájemné pozitivní ovlivňování studentů, srovnávání jejich studijních i pracovních výsledků, umožňuje spolupráci a vzájemnou pomoc. Také po ekonomické stránce je podstatně levnější a dává možnost využít vynikajících odborníků pro široký okruh studentů.

Druhým základním výchovně vzdělávacím prostředkem je **pedagogicky adaptované prostředí**. Přírodní a společenské prostředí vždy působí na rozvoj jedince, ať již pozitivně nebo negativně. O výchovném vlivu prostředí však můžeme hovořit jenom v tom případě, jestliže je záměrně uzpůsobeno výchovným cílům. Jde vždy o působení funkcionální, které se může v mnoha případech spojit s intencionálními vlivy výuky.

Nejvyššího stupně pedagogické adaptace dosahujeme v prostředí pedagogických institucí. Jedině v tomto prostředí je možno uvést všechny jeho komponenty do plného souladu s výchovně vzdělávacími cíli, které dosahujeme. Výchovným činitelem v prostředí vysoké školy je jednak její *materiální vybavení* (odpovídající po stránce účelové, hygienické i estetické), jednak její *sociální atmosféra* (kultura mezilidských vztahů) a *životní a pracovní režim* navozený v tomto prostředí (souborem norem,

jimiž se řídí život a práce na dané vysoké škole, fakultě nebo katedře). Pokud se dostává některá z uvedených komponent pedagogického prostředí do rozporu s cíli výchovy nebo s některými jinými formami výchovně vzdělávací práce (například se studovanou teorií, s proklamovanými požadavky), působí tento nesoulad jako paralyzátor našich výchovných snah.

V moderní pedagogice vystupují v úloze výchovných činitelů stále více do popředí hromadné sdělovací prostředky (masová komunikační média), jako je tisk, rozhlas, film a televize. Tyto prostředky, podminěné rozvojem soudobé techniky, vychovávají jak intencionálně, tak funkcionálně. *Intencionální výchovně vzdělávací působení* se uskutečňuje četnými pořady, které jsou věnovány dalšímu vzdělávání, ať již filozofickému, politickému, vědeckému, technickému nebo uměleckému. Počet hodin věnovaných pořadům tohoto druhu narůstá úměrně s potřebami dalšího vzdělávání členů naší společnosti a s možnostmi dalších rozhlasových nebo televizních okruhů. Z pedagogického hlediska nelze však přehlížet ani *funkcionální výchovně vzdělávací působení*, tj. působení těchto prostředků v situacích, kdy si zdánlivě nekladou za cíl vychovávat čtenáře, posluchače nebo diváky. Funkcionální výchova a vzdělávání se uskutečňují samým výběrem obsahu, přístupem k jevům a problémům i formou jejich podání a ovlivňují u jedince především oblast postojů světonázorových, politických, morálních a estetických.

Stále významnějším výchovně vzdělávacím činitelem se stává také práce fyzická i duševní. Práce může výchovně působit jak *hodnotou pracovního produktu*, tak *hodnotou pracovního prostředí* (jeho uspořádáním i jeho kulturní úrovní) i samým *pracovním procesem*, který učí organizovanosti, soustavnosti, důslednosti, houževnatosti i jiným charakterovým vlastnostem. Výchovné působení práce je tedy podmíněno jak tím, co v pracovním procesu vzniká, tak samotným pracovním prostředím a stupněm organizovanosti, racionalizace a efektivizace pracovní činnosti. Z toho vyplývá, že výchovný účín práce je tím vyšší, čím společensky významnější a po všech stránkách kvalitnější výsledek přináší, čím dokonalejší je prostředí, v němž jedinec pracuje, a čím vyspělejší je sama technika pracovní činnosti.

Hra jako výchovný prostředek se často spojuje pouze s dětmi a mládeží a v pedagogice dospělých bývá neprávem opomíjena. Je beze sporu, že v předškolním věku tvoří hra základní formu životní činnosti, zatím co ve školním věku a v dospělosti je nahrazena učením a prací. Za jejího přispění děti hlouběji poznávají svět (napodobivé a tematické hry), utvářejí si mravní a estetické postoje ke skutečnosti a rozvíjejí si své schopnosti, zájmy a potřeby. Avšak i v pozdějším věku, v době školní docházky i v dospělosti, se hra podílí na dalším rozvoji různých stránek osobnosti. Tak sportovní hry přispívají rozvoji tělesné zdatnosti, organizovanosti, houževnatosti, pevné vůle i estetické citlivosti, společenské hry (například

hra v šachy) rozvíjejí strategické a taktické myšlení. Využití her jako výchovného prostředku obohacuje soubor těchto prostředků a vnáší do výchovně vzdělávací práce pestrost a změnu.

V přehledu základních soudobých výchovně vzdělávacích prostředků nemůžeme konečně opomenout ani umění. Umělecká díla a tvůrčí umělecké činnosti obohacují poznání, a to zvláště v oblasti společenské, spolupůsobí při tvorbě světonázorových, politických a mravních postojů ke skutečnosti, podstatně ovlivňují estetickou citlivost (vkus) a rozvíjejí tvořivost. Z těchto důvodů zapojuje moderní pedagogika umění stále více do souboru svých prostředků a estetická výchova, která jednak vychovává jedince k umění a ke kráse, jednak usiluje o jeho další rozvoj prostřednictvím umění a krásy se stává významnou a rovnocennou složkou každé účinné výchovy.