

Jůva, Vladimír

Formy výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole

In: Jůva, Vladimír. *Vysoká škola a výchova*. Vyd. 1. V Brně: Univerzita J.E. Purkyně, 1981, pp. 115-139

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/121731>

Access Date: 08. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

8. FORMY VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ ČINNOSTI NA VYSOKÉ ŠKOLE

Výchovně vzdělávací činnost vysoké školy se uskutečňuje v pestré paletě nejrozmanitějších forem, které na sebe navzájem navazují, prolínají se a zabezpečují žádoucí dělbu práce v rámci jednotného a komplexního procesu výchovy a vzdělávání vysokoškolských studentů. Některé z těchto forem provázejí vysokou školu již od jejího vzniku, jiné se naopak rozvíjejí teprve v současných podmínkách a organicky se začleňují do stále složitější struktury pedagogických činností, které mají ve vzájemné spolupráci zabezpečit úspěšné dosažení výchovně vzdělávacích cílů vyjádřených v profilech, studijních plánech i v osnovách škol, fakult i oborů.

Základní formou výchovně vzdělávací činnosti vysokých škol byla tradičně *přednáška*. I když její smysl, její obsah i její podoba jsou i nadále budou předmětem diskusí, v další etapě rozvoje našich vysokých škol s touto formou plně počítáme, z ní vycházíme a k ní zaměřujeme některé formy další. K přednášce se tradičně připojují *semináře* a nejrozmanitější formy *cvičení*, které mají za úkol vybavit posluchače odpovídající mírou dovedností a návyků a tak transformovat teoretické poznání dané přednáškami a samostatným studiem do praktické roviny. Sepětí výuky s praxí zabezpečují vedle cvičení nejrozmanitější formy krátkodobých i dlouhodobých *praxí* a *exkurzí*, které přenášejí studenty bezprostředně do terénních situací a podmínek. Individualizaci studia a překonání případných potíží napomáhají *konzultace*, bez kterých si nedovedeme představit přípravu kvalitních *seminárních, ročníkových a diplomových prací* a *rozvoj studentské vědecké a odborné činnosti*. Všechny tyto formy pak vyúsťují v okamžiku *zkoušky*, ať již dílčí, závěrečné, rigorózní nebo kandidátské, kdy si společnost, učitelé i sami studenti ověří, jakých výsledků bylo ve vysokoškolském výchovně vzdělávacím procesu dosaženo.

Konečnou prověrkou tohoto celého mnohotvárného a složitého výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole je ovšem *absolventovo uplatnění*

ve společnosti, v občanském životě, na pracovišti a v odpovídajícím oboru. Ve společenské praxi se s konečnou platností ověří, zda bylo dosaženo plánovaného profilu absolventa a nakolik je tento profil nosný z hlediska stále se rozvíjejících a měnících potřeb společnosti. Tam je zdroj permanentní inovace výchovně vzdělávací činnosti vysoké školy, která se promítá do proměn studijních profilů, učebních plánů a osnov, učebnic i dalších pomůcek, stejně jako do proměn metod a forem výchovně vzdělávací práce vysokoškolských učitelů.

VYSOKOŠKOLSKÁ PŘEDNÁŠKA

Přednáška je základní formou výchovně vzdělávacího působení vysokoškolského učitele na studenty. Je to tradiční forma vysokoškolské výuky, jejíž rozvoj můžeme sledovat od počátku evropských univerzit. Přednáška (lectio) byla vedle disputace ústřední formou učitelova výkladu látky; její podstata byla v předčítání naukových textů, které pak byly studentům často dodatečně diktovány, aby si tak připravili základní studijní pomůcku v době, kdy knihtisk neexistuje anebo je v prvních počátcích. Na současné vysoké škole, vybavené vhodnými studijními pomůckami (učebnicemi, skripty, antologiemi), nabývá přednáška samozřejmě nové formy a bylo by anachronismem ustrnout — což se bohužel někdy děje — v poloze pouhého předčítání a diktování látky. Dnešní přednáška je složitou výchovně vzdělávací formou s vysokými nároky ideologickými, faktografickými, metodologickými, rétorickými i technicko-dokumentačními, které kladou nebývalé požadavky na současného vysokoškolského učitele.

V uplynulých letech byla přednáška jako forma vysokoškolské výuky často kritizována jak ze strany učitelů, tak i posluchačů. Byl to bezesporu odraz všeobecné kritiky monologických forem podání látky, charakteristické pro pedagogiku dvacátého století vůbec. Přednášce se vytýkalo, že je málo účinná a že posluchače dostatečně neaktivizuje, a tato kritika vedla mnohdy až k jednostranným závěrům vyloučit přednášku jako „zastaralou“ formu výuky ze studijních plánů a nahradit ji různými formami seminářů a cvičení a samostatným studiem učebnic, skript a odborných studií. Tato kritika byla reakcí na situaci uplynulých let (na mnoha vysokých školách dosud nepřekonanou), kdy velký počet přednášek konali asistenti na počátku svého vysokoškolského působení, v etapě intenzivní vědecké práce na doktorátech, 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, jednostran-

né faktografičnosti i totožnosti přednášky s učebnicí nebo skriptem. Z toho vyplýval i malý výchovný a vzdělávací efekt, nedostatečný přínos přednášek k rozvoji zájmů, samostatnosti a kritičnosti posluchačů i malá hodnota ideologická a metodologická. V nemalé míře chybělo a mnohde dosud chybí adekvátní technické vybavení pro moderní formu přednášky, ať již jde o vhodné tabule, projekční techniku, zvukovou techniku, didaktický film nebo didaktickou televizi. Svůj podíl na dosavadních nedostatecích vysokoškolských přednášek má jistě i podcenění metodiky vysokoškolské přednášky, se kterým se ještě na mnoha katedrách i u mnoha učitelů setkáváme.

V současné době se dostává vysokoškolská přednáška znovu do popředí zájmu vysokoškolské pedagogiky. Přehledné učebnice vysokoškolské pedagogiky věnují přednášce stále více místa i pozornosti a v naší i zahraniční literatuře přibývá monografií věnovaných této problematice.¹ Také speciální časopisy pro vysokoškolskou pedagogiku přinášejí kritické postřehy i významné podněty týkající se vysokoškolské přednášky vůbec i přednášek z určitých speciálních vědních oborů.

Problematiku vysokoškolské přednášky můžeme z hlediska pedagogického zkoumat ve dvou rovinách. Vysokoškolská didaktika se snaží řešit ty problémy, které jsou společné nebo obdobné u přednášek všech oborů nebo alespoň u přednášek oborových skupin. Specifické problémy vysokoškolské přednášky určitého oboru může řešit jedinečně vysokoškolská metodika tohoto oboru (například metodika biologie na vysoké škole, metodika historie, metodika právních věd apod.). V dalším rozboru se zaměříme především na ony znaky vysokoškolské přednášky, které jsou v určité míře společné nebo analogické většině vysokoškolských oborů a které determinují výchovnou a vzdělávací hodnotu této výukové formy.

Základním kritériem, podle kterého posuzujeme vysokoškolskou přednášku, je její úroveň vědecká a ideová. Přednáška má především *odpovídat současnému stavu vědy*. Častým nedostatkem vysokoškolských přednášek bývá jejich zaostávání za vědeckým výzkumem; z tohoto důvodu je proto tak významné, aby vysokoškolský učitel byl současně vědeckovýzkumným pracovníkem, který každodenně obohacuje své přednášky o výsledky vlastní výzkumné činnosti, analyzuje metodologii těchto výzkumů a zároveň hodnotí aktuální přínos badatelů domácích i zahraničních. Přednáška má přinášet *pravdivá fakta*, řádně *doložená*

¹ Problematiku vysokoškolské přednášky analyzuje v české literatuře Karel Galla (Vysokoškolská přednáška, SPN, Praha 1958), ve slovenské literatuře Vladimír Václavík (Vysokoškolská přednáška, in: Rudolf Štepanovič a kol., Základy pedagogiky vysokých škól, UK, Bratislava 1975, str. 141–150). V sovětské literatuře přináší základní rozbor S. I. Zinovjev (Lekcija v sovětskoj vyššej škole, GI Vysšaja škola, Moskva 1962) s podrobnou bibliografií, v polské literatuře Wincenty Okón (Elementy dydaktyki szkoly wyższej, PWN, Warszawa 1973), který rozlišuje výklad konvenční, problémový a konverzační.

dostatečnými argumenty. Při výběru těchto faktů musíme uvážlivě volit jevy kladné i záporné, vést posluchače ke střízlivému a kritickému přístupu ke skutečnosti a nevytvářet v něm iluze, které mohou být prvními praktickými zkušenostmi zcela paralyzovány. Přednáška má také *předjímat vývoj vědy*, anticipovat příští problémy i jejich pravděpodobné řešení. V tom je aktuálnost přednášky jako formy přímého pedagoga působení na skupinu posluchačů.

Požadavek ideové hodnoty přednášky znamená především interpretovat látku *v duchu marxisticko-leninské filozofie.* Přitom zdaleka nejde jenom o analýzu názorů klasiků marxismu-leninismu na daný problém, nýbrž především o dialektickomaterialistický a historickomaterialistický výklad daných jevů za důsledné aplikace marxistické metodologie a dialektickomaterialistických zákonů a kategorií. Traktované problémy je vhodné dovést ke světonázorovým závěrům, aniž se ovšem dopouštíme násilných extempore. V tomto směru se v praxi setkáváme s dvojí chybou: jednak s opomíjením ideologických aspektů a s úzkou oborově faktografickou orientací, jednak s násilnými filozofickými a politickými extempore, která organicky nevyplývají z probírané látky, působí rušivě a spíše oslabují přirozené ideově výchovné působení.

Druhým základním kritériem, podle kterého posuzujeme každou vysokoškolskou přednášku, je její *v z d ě l á v a c í a v ý c h o v n á h o d n o t a*, tj. její přínos k rozvoji všeobecného i odborného vzdělání posluchače a k formování jeho postojů ke skutečnosti, formování jeho zájmových orientací, jeho potřeb a adekvátních forem chování a společensky prospěšného jednání. Má-li být přednáška skutečným přínosem z hlediska posluchačova vzdělání, měla by mu především poskytnout vhodně vybraná a uspořádaná *základní fakta* studovaného oboru a z nich vyvozené dílčí i obecné *zákonitosti*, které by měl posluchač v průběhu přednášky pochopit a alespoň částečně si již v průběhu přednášky osvojit. Kategoricky musíme odmítnout takové přednášky, kdy přemíra faktů, nedostatečné uspořádání a učlenění jakož i nevhodné tempo výkladu znemožní většině posluchačů jasně sledovat obsah látky, uvědomovat si základní spojitosti i obecné konsekvence. Taková přednáška nutí k pasivní účasti, vyvolává nutně prožitek neúčelnosti, ne-li bezsmyslnosti, a vede k závěru, že je vhodnější v klidu pouze studovat příslušnou učebnici nebo skriptum. V takovém případě je zbytečné hovořit o hodnotě živého slova a o jeho vzdělávacím a výchovném působení.

Současná přednáška se však neomezuje jen na faktografickou stránku, i když správná fakta, uvážlivě vybraná a uspořádaná, a z nich vyplývající zákonitosti vždy tvoří východisko dobré přednášky. Současná vysokoškolská pedagogika oprávněně zdůrazňuje i *metodologický aspekt* přednášky, její úkol systematicky uvádět posluchače do specifické metodologie studovaného oboru. Současná orientace vysokoškolského studia v epoše, charakterizované prudkým nárůstem informací a technologií, vede stále

více k tomu, aby se student obeznámil především s metodologií svého oboru, se způsoby, jak odhalovat, vyhodnocovat a aplikovat nové poznatky. Vysokoškolská přednáška tak demonstruje studentovi především složitou cestu vědeckého hledání, překonávání překážek, vytváření dostatečně zdůvodněných vědeckých teorií a jejich aplikace ve výrobní i společenské praxi. Tento způsob prezentace vědecké látky je podstatně dramatictější než suchá enumerace faktů a dává učiteli naději, že i za současné přemíry slovních informací bude student zaujat, přesvědčen a získán pro práci ve svém oboru a ve své profesi.

Vzdělávací hodnota vysokoškolské přednášky je vedle její faktografické a metodologické stránky také v jejím přínosu k soustavnému *rozvoji poznávacích schopností* posluchačů. Kvalita práce každého odborníka tkví mimo jiné v tom, jak má rozvinutou schopnost správně pozorovat skutečnost, představovat si její jednotlivé stránky, tyto představy ve své fantazii účelně přetvářet a především postihovat vztahy mezi předměty a jevy — logicky myslet. *Rozvoj schopnosti pozorovat, představovat si a logicky myslet* je závislý na výběru podnětů, na jejich uspořádání a na operacích s nimi prováděných v jednotlivých formách výuky, na předním místě pak v odborné přednášce. I tento obecný cíl by měl mít každý vysokoškolský učitel na zřeteli, když promýšlí metodiku své přednášky: jak ve spojitosti s vybraným učivem u posluchačů vhodně stimulovat pozorování reality, jak stimulovat jejich představy o skutečnosti, jejich fantazii a myšlení. Ve výrocích vysokoškolských učitelů se často setkáváme s kritikou malé pozorovací schopnosti, malé fantazie a nedostatečného logického myšlení u studentů. Tyto kvality však nevzniknou samy od sebe. Jsou odrazem našeho způsobu vyučovací práce. Kde učitel na každém kroku neklade stále náročnější úkoly pro pozorování, pro fantazii a myšlení, kde se spokojuje pouhým zapamatováním, nesmí se divit, že se rozvíjí pouze paměť, a to především krátkodobá, zatímco pozorování, fantazie a myšlení ve svém rozvoji zaostávají.

Současně se vzdělávacími cíly sleduje však vysokoškolský učitel při přednášce i *cíle výchovné*, dané dominantními výchovnými úkoly školy, jako je výchova k vědeckému světovému názoru, výchova vztahu k práci a k povolání, výchova v duchu socialistického internacionalismu a vlastnictví i výchova charakterových rysů socialistické osobnosti, její odpovědnosti, houževnatosti, důslednosti, iniciativnosti a pevné vůle při překonávání překážek na cestě k prosazování společenského pokroku. Výchova vysokoškolského posluchače se uskutečňuje přímo ve vyučovacím procesu, a to v jeho jednotlivých formách, z nichž přednáška, působící živým slovem zkušeného a společensky angažovaného odborníka, má bezesporu klíčový význam. Leonid Leonov ve svém románě Ruský les široce popisuje vstupní přednášku pro studenty lesního inženýrství. Nechybějí v ní fakta, jsou v ní vyvozovány i četné zobecňující závěry, ale její hlavní smysl je jiný: získat pro obor, ukázat společenskou hodnotu

práce lesního inženýra, odhalit romantiku této profese a navodit žádoucí angažovanou atmosféru do celé další studijní práce. V tom je velká šance každého vysokoškolského učitele; jedni dovedou získat i lhostejné, druzí „dovedou“ naopak znechutit i sebeatraktivnější obor. Každá přednáška působí výchovně, ne vždy však ve směru společensky žádoucím a oboru prospívajícím. Výrok Jana Amose Komenského, že největším morem učení je znechucení, platí v plné míře i ve vysokoškolské přednášce.

Hodnota vysokoškolské přednášky je významně podmíněna také v ý b ě r e m f a k t ů k pochopení zvolených problémů. Je zapotřebí alespoň klíčové teoretické problémy vyvodit z vhodných případů a příkladů. Celá novodobá pedagogika je prostoupena kritikou tradičního vzdělávacího deduktivismu a úsilím o prohloubení induktivního přístupu k poznávání vědeckých zákonitostí. K induktivnímu postupu nás vede již základní didaktická zásada Komenského postupovat vždy od příkladu k pravidlu a k praxi, tedy od jedinečného k obecnému a pak k aplikaci v praktické činnosti. Obdobný požadavek je vyjádřen i v Herbartových čtyřech formálních stupních výuky (jasnost, asociace, systém, metoda), které žádají, aby učitel při každé výuce vycházel od jasných představ (tedy od konkrétních případů), navazoval na předcházející zkušenosti studentů, zobecnil a systematizoval dosažené poznání a v závěru je aplikoval vhodnou praktickou formou. Anglosaské koncepce zašly ještě dále; kladly přímo požadavek, aby se student zmocňoval nové látky cestou „objevování“, rekapitulací historické cesty vědy, tj. aby byl vhodným postupem doveden k samostatnému odhalení jednotlivých zákonitostí, které si má osvojit a kterých má ve své další práci využívat.

Socialistická pedagogika klade velký důraz na *tvůrčí charakter školy*, na překonání pouhého zapamatování si látky, na hluboké pochopení a metodologický rozvoj studentů. Z tohoto hlediska je zvláště významné *posilovat induktivní výuku*, zamýšlet se nad odpovědným výběrem výchozích faktů, nad způsoby jejich expozice, interpretace i vyvozování zákonitostí, aby byl student i při přednášce plně aktivizován. Přitom není třeba volit mnoho výchozích faktů; i zde může přemíra ztížit pochopení, i zde hrozí nebezpečí „dezinformace množstvím informací“. Uvážit, která fakta zvolit, jak je co nejlépe přiblížit studentům, jak z nich co nejprěsvědčivěji vyvodit potřebné zákonitosti — to je jeden z nejnáročnějších úkolů vysokoškolského učitele při přípravě přednášky, úkol, který svědčí o jeho pedagogické tvořivosti. Studijní osnovy stanoví převážně jen obecné pojmy a zákonitosti, které si mají studenti osvojit, a poskytují tak učiteli dostatek prostoru pro výběr, uspořádání, pro formu podání a interpretaci výchozích faktů. Při expozici jednotlivých výchozích faktů, při přibližování nejrozmanitějších přírodních, společenských i technických jevů nám vhodně pomáhají i různé *prostředky názorné výuky*, ilustrace i demonstrace, použití troj- a dvojrozměrných pomůcek, filmu i televize. V procesu zobecňování faktů pak s úspěchem používáme různých schémat,

tabulek a grafů, aniž přitom zapomínáme na dva nejpřirozenější nástroje názorné výuky — na názornost vlastní mluvy při konkrétním popisu jevů a na názorný náčrt na tabuli, který by měl být vlastní každému vysokoškolskému učiteli.

O efektu přednášky rozhoduje významně také její s t r u k t u r a. Zvolenou problematiku by měla přednáška rozčlenit do několika dílčích logických celků a každý dílčí celek opět strukturovat jako sled výchozích faktů a vyplývajících závěrů. Přitom je zapotřebí v každém celku dostatečně zvýraznit základní ideu. Má-li přednáška plně aktivizovat studenty, není vhodné, aby tento sled faktů a zákonitostí byl pouhým konstatováním existujících skutečností. Současná pedagogika vyzvedá *problémovou výstavbu přednášky*; před studenty je vhodné stavět otázky, problémy, a ty postupně před nimi rozvíjet, dokazovat nebo vyvracet. Jde o to, abychom v přednášce rozvinuli živý a plastický obraz hledání podstaty, obraz neutuchajícího úsilí generací dobrat se přes dílčí omyly relativně stále pravdivějšího poznání reality s cílem tuto realitu ve shodě s jejími zákony přetvářet z hlediska potřeb lidské společnosti. Suché konstatování, které dosud charakterizuje přednášky mnoha učitelů, je třeba nahradit výrazným dramatem lidského poznávání se všemi obtížemi, úskalími, dílčími prohrami i postupným vítězstvím, a do tohoto úsilí se pokusit vtáhnout i novou generaci, za jejíž přípravu odpovídáme. Takovýto přístup nutně zvyšuje zájem, aktivizuje myšlení, city, vůli a podněcuje samostatné hledání a tvořivost studentů. Není to snadné; každý učitel se tomu učí po celé své vysokoškolské působení, avšak jedině v tomto přístupu je záruka, že trvale odpadne kritická výhrada proti vysokoškolské přednášce jako proti formě, která je z hlediska studentovy aktivity a tvořivosti téměř zanedbatelná.

Jednota teorie a praxe ve vysokoškolské výuce, která se stále prohlubuje, nás vede k zamyšlení nad problémem, jak tento zřetel zabezpečit i ve vysokoškolské přednášce. Cílem přednášky je teoretické vzdělání posluchače v daném oboru. Posluchači by však mělo být v přednášce jasno, že každý teoretický poznatek, který mu sdělujeme, má praktickou hodnotu, má svůj dopad v praxi, je v plném slova smyslu *funkční*. Z tohoto hlediska dnes přehodnocujeme obsah každého předmětu, z tohoto hlediska provádíme výběr učiva a z tohoto hlediska se snažíme látku svého oboru interpretovat. Proto i když přednáška nemůže řešit všechny praktické důsledky plynoucí z exponovaných poznatků, měla by alespoň u každého problémového okruhu naznačit praktický dosah daných otázek a především ukázat, která další přednáška, který seminář, které cvičení na daný teoretický poznatek naváže a bude ho transformovat do praktické roviny. Z toho vyplývá nutnost stále hlubší koordinace všech forem výuky: jednotlivých lekcí dané přednášky, jednotlivých přednášek daného oboru i oborů příbuzných, přednášek se semináři, cvičeními, exkurzemi a praxemi.

Předmětem stálých diskusí je v současné době rozsah učiva v přednášce. Má-li přednáška plnit četné výše naznačené funkce, má-li spojovat cíle vzdělávací a výchovné, prohlubovat induktivní formy práce, zvyšovat důraz na metodologické aspekty oboru, uvádět do dramatu lidského poznání s jeho vítězstvími i prohrami, není samozřejmě možné si klást za cíl, aby vysokoškolská přednáška absolvovala všechny podrobnosti oboru nebo zvoleného tématu. To ani není cílem vysokoškolské přednášky, neboť na rozdíl od nižších stupňů škol je studium na vysoké škole organickým průnikem vyučovacích forem, které vybrané úseky látky exponují a procvičují (přednáška, seminář, cvičení), se samostatným studiem posluchačů z vhodných učebnic i z dalších pomůcek podle předem stanoveného programu.

Přednáška tedy nemá probírat všechny podrobnosti, nýbrž se soustředit na vybrané základní jevy a zákonitosti a motivovat samostatné studium posluchačů. Z tohoto hlediska je základním problémem vysokoškolského učitele výběr nejvhodnějšího obsahu pro zamýšlenou přednášku a uvážlivá dělba práce mezi přednáškou a samostatným studiem. Přednáška by měla především uvést do problematiky oboru, do jeho metodologie a do jeho kategoriálního systému, měla by studovaný předmět dostatečně motivovat, vyvolat potřebný zájem u studentů a „odhalit romantiku“ dané disciplíny. Zkušenost ukazuje, že je mnohem produktivnější kvalitně probrat několik zvolených klíčových problémů a jiné odkázat k samostatnému studiu (což ovšem vyžaduje mít vhodné učební texty), než vše povrchně projít, anebo, jak se při rozsahu vysokoškolské látky stává, v pravém slova smyslu „proletět“ s rizikem, že v průběhu přednášky studenti většinu látky ani dostatečně nepochopili. Vizitkou dobrého vysokoškolského učitele je na několika vybraných klíčových kapitolách, probíraných přítažlivě, problémově, názorně, v těsné jednotě teorie a praxe dovést odhalit metodologii, způsob myšlení a významné zákonitosti svého oboru.

Vysokoškolská přednáška je výchovně vzdělávací forma založená na působení učitelova živého slova. Kvalita učitelovy řeči nejen po stránce obsahové, ale i po stránce formální je proto jedním z významných činitelů, rozhodujících o účinu přednášky, a hraje zároveň i významnou úlohu estetickovýchovnou. V tomto směru se v dosavadní praxi setkáváme s některými nedostatky, jako je celkově nízká jazyková kultura, monotónnost, nevýraznost a jednotvárnost mluvy. Hlavní znaky, které podmiňují kvality učitelova slovního projevu, můžeme shrnout do několika základních okruhů:

— *Volba adekvátního slovníku*: Učitel by měl znát dosavadní slovní zásobu studentů a při přednášce z ní vycházet; zároveň slovník studentů obohacovat o nové odborné názvy a cizí slova a odborné termíny vždy vysvětlit.

— *Spisovná mluva*: Učitel učí nejen obsahem, ale i formou řeči, příkladem svého vyjadřování. Proto je zapotřebí, aby správně používal fo-

netických, morfologických i syntaktických jazykových norem, aby správně kladl slovní i větné přízvuky a adekvátně frázoval mluvu. Zvláště by se měl *vyvarovat parazitních slov* jako „že“, „ehm“, „prostě“, „řekněme“, „tedy“, „tak nějak“, „jako“ aj.

— *Zřetelná a jasná výslovnost*: Špatná výslovnost unavuje vnímání, vede k odvratu pozornosti a dává nevhodný příklad k bezděčné nápodobě; učitel by neměl mít vadu řeči, jako je ráčkování, huhňavost, šeplavost, má vyslovovat s maximální zřetelností a nepolykat koncovky nebo celá slova.

— *Výraznost a emocionalita řeči*: Vnímání a myšlení je efektivnější, působí-li současně nejen na intelektuální, ale i na citovou stránku studentů. Emocionalita řeči je dána mnoha činiteli — výběrem příkladů, slov a obrátů i učitelovou rétorickou technikou; je ovšem nutné najít odpovídající míru a vyvarovat se afektovanosti.

— *Tempo, rytmus a dynamika řeči*: Příliš rychlá a příliš pomalá mluva unavuje; učitel by měl mluvit takovým tempem, v jakém probíhá myšlenkový proces u studentů. Tempem řeči a jeho změnami, stejně jako změnami síly mluvy vyjadřujeme vztah myšlenek, oddělíme myšlenku podstatnou, kterou proneseme pomaleji a v jiné intenzitě, od myšlenky vedlejší.

Všechny tyto jazykové prostředky,² jejichž účinnost učitel postupně ve své praxi odhaluje a jejichž aplikaci si krok za krokem osvojuje, mají jediný cíl — napomoci k zabezpečení hlavních výchovných a vzdělávacích cílů vysokoškolské přednášky, k prohloubení efektivnosti vysokoškolské výuky a k jasnějšímu a plastičtějšímu odhalení problematiky příslušného oboru a profese. Jsou to prostředky významné, avšak pouze doplňující. Jejich hodnota je podmíněna ideovou a obsahovou koncepcí přednášky a její promyšlenou a logickou výstavbou. Pokud tyto stránky přednášky nejsou na úrovni, sama rétorická kvalita přednesu nemůže tyto nedostatky nahradit.

Stručná analýza několika zvolených aspektů naznačila šíři problematiky, se kterou se při vysokoškolské přednášce setkáváme. Ideová orientace přednášky, její vědecká úroveň, její vztah k praxi, její didaktická výstavba, její názorné zabezpečení jakož i forma jejího podání rozhodují, zda splní své výchovně vzdělávací cíle, anebo bude jen nevýrazným a málo účinným prvkem naší pedagogické činnosti na vysoké škole.

² Zajímavé postřehy týkající se slovního projevu při přednášce přináší práce Jiřího Tomana *Jak dobře mluvit* (Svoboda, Praha 1976).

VYSOKOŠKOLSKÉ CVIČENÍ

Úspěšný výchovně vzdělávací proces vždy předpokládá, abychom ve vzájemném průniku paralelně rozvíjeli soubor vybraných vědomostí z dané disciplíny, soubor potřebných schopností, dovedností a návyků i odpovídající postoje ke skutečnosti, zájmy a potřeby, které stimulují jednání vychovávaného jedince. Jestliže nižší stupně škol realizují tyto tři dílčí procesy v neustálé jednotě v rámci smíšených vyučovacích hodin, vysoká škola při hlubší dělbě práce koncentruje rozvoj vědomostí především do přednášek a do samostatného studia, zatímco schopnostem, dovednostem a návykům jsou vyhrazeny formy jiné, a to na předním místě *cvičení* nejrozmanitější povahy.³ Obě tyto formy samozřejmě nedílně odpovídají za nejvýznamnější výsledek celého výchovně vzdělávacího snažení, a to za adekvátní postoje k realitě, zájmy a potřeby, za výsledné jednání absolventa ve shodě s profilem školy, fakulty a oboru.

Podle důrazu na vědomosti nebo na dovednosti a návyky preferovaly a preferují vysoké školy buďto přednášky, anebo naopak *cvičení* v jejich nejrozmanitějších podobách a funkcích. Socialistická vysoká škola zdůrazňující jednotu teorie a praxe a těsné spojení výchovy a vzdělání se životem společnosti, s jejími potřebami a perspektivami, vyzvedá podíl *cvičení* ve studijních plánech, rozšiřuje časový prostor věnovaný *cvičením* a prohlubuje jejich intenzitu, individualizaci i jejich tvůrčí charakter. Časový podíl *cvičení* v rámci studijních plánů na většině oborů již překročil 50 % a tendence k větší orientaci na *cvičení* a k určité redukci přednášek stále narůstá. Čím více škola, fakulta nebo obor souvisí s bezprostřední společenskou praxí, tím naléhavější je potřeba rozvinout bohatou škálu různých praktických forem výchovně vzdělávací činnosti, které zajistí úspěšnou a efektivní činnost absolventa v krátké době po nástupu v příslušné profesi. Na druhé straně potřeba kvalitního, systematického a dostatečně širokého teoretického rozhledu vyžaduje, abychom i při docenění praktických forem výuky, mezi nimiž stojí *cvičení* na prvním místě, nepodceňovali teoretický přínos přednášek a s nimi spjatého systematického samostatného studia, které nejen posluchače připravuje ke stávající činnosti, ale v dostatečném předstihu anticipuje i pravděpodobný vývoj vědy, oboru a profese.

Podle oboru a podle zaměření mají vysokoškolská *cvičení* různou podobu. Nejnáročnější formou *cvičení* jsou *cvičení seminární* (prosemináře a semináře), které mají posluchače uvádět do metod vědeckovýzkumné práce, rozvíjet jejich vědeckou tvůrčí činnost a prostřednictvím této čin-

³ Problematiku vysokoškolských seminářů a *cvičení* řeší spis Karla Gally (*Cvičení a semináře na vysokých školách*, SPN, Praha 1961) a stať Rudolfa Štepanoviče (*Semináře a cvičení na vysoké škole* (in. Rudolf Štepanovič a kol., *Základy pedagogiky vysokých škol*, UK, Bratislava 1975, str. 151–160).

nosti stimulovat jejich vztah k vědě, k oboru i k perspektivní profesi. Cvičení seminární povahy byla tradičně charakteristická pro univerzitní studium, právem jsou však ve stále širší míře aplikována na všech vysokých školách. Nejrozšířenějším typem vysokoškolských cvičení jsou *praktická cvičení* (praktika, laboratorní cvičení), která mají dát studentům požadované technické dovednosti a návyky, procvičit u nich schopnosti zacházet s příslušnými technickými a diagnostickými přístroji a stroji, konat pozorování a pokusy, zpracovávat potřebnou dokumentaci a vyhodnocovat dosažené výsledky. Zvláštním typem praktických cvičení jsou *cvičení lektorská*; tímto termínem se označují praktická cvičení jazyková, instrumentální i některá další cvičení praktická na humanitních oborech. Tato cvičení mají relativně nejbliže ke středoškolskému systematickému výcviku určité disciplíny.

Podstata každého cvičení je názorné doplnění přednášek a samostatného studia, systematické osvojení technických i tvůrčích dovedností a návyků, zkvalitnění schopností studentů, rozvoj jejich samostatnosti a aktivity. U každého cvičení můžeme rozlišit cíle specifické a obecné a cíle vzdělávací a výchovné v užším smyslu. *Specifické cíle* jsou dány bezprostředně studovaným oborem: tvoří je na bázi získaných vědomostí (z přednášek i ze samostatného studia) yocvičený soubor dovedností a návyků, které jsou z hlediska oboru a profese pro absolventa z určitého důvodu potřebné a žádoucí. Tak například ve cvičení z logiky si má posluchač systematicky osvojit techniku utváření logických formulí a stanovený soubor operací s formulacemi výrokové i predikátové logiky tak, aby jich mohl v odborné praxi efektivně využívat. Ve cvičení z mikrobiologie má posluchač ovládnout základní techniku identifikace mikroorganismů, jejich mikroskopického pozorování i odpovídající dokumentace a vyhodnocování výsledků.

Vysokoškolské cvičení se však nikdy neomezuje jenom na cíle specifické, i když oprávněně tyto cíle tvoří jeho základní zaměření, ale vždy sleduje i cíle obecné, tj. rozvoj celého souboru schopností, které budou pro další rozvoj studenta i jeho příští činnosti potřebné. Tak uvedené cvičení z logiky současně usiluje o to, aby si posluchač rozvíjel obecné schopnosti logického myšlení, potřebné pro studium kteréhokoliv oboru i pro praktickou činnost. Cvičení z mikrobiologie (a analogicky kteréhokoliv jiné praktické cvičení) zároveň rozvíjí u studenta pracovní dovednosti a návyky, soustavnost, trpělivost, ukázněnost a četné další vlastnosti nutné pro jakoukoliv odbornou pracovní činnost.

Spojení specifických a obecných cílů ve vysokoškolském cvičení je současně provázáno spojením cílů *vzdělávacích* a *výchovných*. Ve cvičení jde stejně jako v přednáškách i v ostatních formách vysokoškolské výuky jednak o odpovídající vědomosti, dovednosti, schopnosti a návyky potřebné k pochopení a ovládnutí příslušného oboru, jednak o formování celkového přístupu jedince ke skutečnosti, o formování jeho

zájmových orientací a potřeb, které jsou východiskem jeho příštího jednání. Přitom tyto vztahy k realitě mají opět svou rovinu specifickou a obecnou. Na jedné straně jsou to vztahy k vlastnímu oboru, na druhé straně vztahy k realitě v nejširším smyslu, k přírodě a ke společnosti, k lidem i k hodnotovému systému naší společnosti.

Obecné výchovné cíle cvičení jsou dány složkami komunistické výchovy. Vysokoškolské cvičení, pokud je z pedagogického hlediska správně vedeno, napomáhá realizaci všech složek komunistické výchovy, a to především jejich základních cílů, které — jak již bylo zdůrazněno při analýze složek výchovy — se týkají každé pedagogické činnosti bez ohledu na instituci, věk nebo obor, ve kterém se jedinec rozvíjí. Tak z hlediska výchovy vědecké a světonázorové vysokoškolské cvičení napomáhá orientaci v oblasti vědeckého poznání, vybavuje posluchače vědeckou metodologií a utváří jeho vztah k vědě i jeho schopnosti vědecky přistupovat k řešení jakéhokoliv životního problému; prostřednictvím vědeckého poznání reality v něm krok za krokem formuje celkový vědecky podložený pohled na skutečnost — vědecký ateistický světový názor. Z hlediska výchovy technické a pracovní rozvíjí cvičení u posluchačů orientaci v možnostech soudobé techniky obecně i v aplikaci na studovaný obor, učí ho s touto technikou zacházet a vhodně jí používat a rozvíjí především racionální a efektivní styl práce, a to práce fyzické i duševní.

Z hlediska mravní a politické výchovy vysokoškolské cvičení — obdobně jako jiné formy výuky — upevňuje v bezprostřední činnosti, v každodenním styku učitele se studenty a v průběhu pracovní činnosti základní hodnoty socialistické morálky a napomáhá v utváření občanských postojů a v politické orientaci posluchačů. Estetika prostředí, ve kterém se cvičení koná, estetika přístrojů a pomůcek, estetický aspekt prováděné činnosti i estetika mezilidských vztahů napomáhá ve cvičení rozvoji estetické výchovy studentů; dodržování pravidel hygieny a bezpečnosti práce vnáší do cvičení i aspekt tělovýchovný. Je náročným úkolem každého vysokoškolského učitele zvážit, jak co nejcitlivěji v organické jednotě se specifickými cíli a s cíli vzdělávacími zabezpečit i cíle obecné a cíle výchovné v užším smyslu.

Stálým problémem vysokoškolských cvičení je jejich vztah k přednáškám a k samostatnému studiu. Tento vztah k přednáškám a k samostatnému studiu má svůj aspekt časový, obsahový i personální. První otázkou je *časový poměr přednášek a cvičení*. Z psychologie učení vyplývá, že osvojování dovedností a návyků je časově podstatně náročnější než studium vědomostí; zatímco u vědomostí je rozhodující pochopení v rámci adekvátního informačního systému, dovedností a návyky vyžadují i při seberacionálnější výchovně vzdělávací činnosti mnoho opakování, a to nikoliv mechanického, nýbrž v nových a stále náročnějších kontextech, aby se dosáhlo nejen přijatelné úrovně daných dovedností, ale i její aplikace v pravděpodobných životních

situacích. Typickým dokladem jsou časové nároky na výcvik jazykových dovedností ve srovnání s poznáním a pochopením základních teoretických jazykových fenoménů a norem. Analogická situace je v oblasti dovedností medicinských, technických, uměleckých nebo sportovních.

Tato skutečnost staví vysoké školy stále znovu před klíčovou otázkou: zda máme absolventovi poskytovat vedle systematických teoretických vědomostí také v dostatečné míře kvalitní dovednosti a návyky, na které dovednosti a návyky se máme omezit, nakolik máme přenechat dostatečný výcvik dovedností a návyků následné praxi, tj. prvním letům práce v povolání. Každé dosud přijímané řešení je kompromisem: důraz na praktickou stránku výuky nutně vede k redukci teorie; předimenzování teorie vede tradičně ke kritice vysokoškolské přípravy jako odtržené od potřeb praxe. Dnešní studijní plány posilují pod tlakem společenské praxe cvičení všeho druhu, počet hodin cvičení se stále zvyšuje, ale i tak úroveň dosahovaných dovedností a návyků není z hlediska požadavků praxe dostatečná a v mnoha oborech nezbyvá, než vkládat pro absolventy určitou fázi zácviku na pracovišti, aby se nedostatek praktických dovedností a návyků vyrovnal. Studijní doba vysoké školy samé je omezená a její prodlužování není zatím žádoucí jak z hlediska ekonomického (prudký nárůst státních výdajů na vysokou školu), tak z důvodů sociálních (snaha mladé generace vstoupit včas do praktického života, založit si rodinu, být ekonomicky nezávislá). Počet týdenních hodin také nelze zvyšovat, neboť by se vysoká škola dostala do rozporu se společenskou normou pracovní doby i s kritérii psychohygienickými. Rezerva je pouze ve výběru učiva, v systému požadavků a v metodice výchovně vzdělávací činnosti. Právě v oblasti cvičení je metodika práce rozhodující: stálá aktivizace studentů, práce na klíčových úkolech exemplární povahy, osvojování vhodně aplikovatelných pracovních modelů atd.

Z hlediska vztahu přednášek, samostatného studia a cvičení je významná i otázka *obsahové koordinace*. Vazba seminářů a cvičení s přednáškami a se samostatným studiem je podmínkou úspěšnosti cvičení, i když její zabezpečení nebývá vždy snadné. Cvičení většinou předpokládá určité znalosti z přednášek nebo ze samostatného studia, bez nichž může dojít k mechanickému provádění nejrozmanitějších úkonů bez hlubšího pochopení podstaty a souvislostí. Proto v řadě cvičení učitelé musí přímo zadávat předběžné studium určité partie látky, kontrolovat tuto přípravu a teprve na jejím základě cvičení realizovat. Jestliže ovšem z technických důvodů sled úkolů ve cvičení a v přednášce není koordinován, jestliže není alespoň vhodná příručka, jestliže požadavky předběžné přípravy studentů na celý soubor paralelních cvičení jsou předimenzovány, dochází k nežádoucímu jevu — dovednosti a návyky jsou odtrženy od svých teoretických východisek, jsou pouze mechanicky absolvovány, efektivnost cvičení hluboce poklesá. To si musí uvědomit všichni učitelé a především vedoucí kateder, pravidelně řešit otázku ko-

ordinace cvičení, přednášek a samostatného studia a přijímat na určitou dobu taková řešení, která — i když jsou kompromisní — zabezpečí alespoň v nezákladnější míře požadavek jednoty přednášek samostatného studia a cvičení, plné uvědomělosti při plnění úkolů jednotlivých cvičení, plné aktivizace všech posluchačů a redukci prostojů a ztrátových časů na minimum.

Z hlediska vztahu přednášek a cvičení není zanedbatelná ani *personální koordinace*. Jednotu teorie a praxe v přednáškách na jedné straně a ve cvičeních na straně druhé nejlépe samozřejmě zajistí personální identita: tentýž učitel koná přednášku, ve které posluchače teoreticky připraví, a vede cvičení, při kterém teoretická východiska přenáší do praxe — v rovině názorných pozorování, výzkumů, experimentů, aplikací a výcviku dovedností a návyků. Jestliže je takováto práce ještě zajištěna vhodnou studijní pomůckou, vzniká reálná naděje, že dosáhneme žádoucích studijních záměrů.

Na většině fakult (na technických a lékařských téměř vždy) však přednáška konaná pro relativně velký počet posluchačů (kteří je však často nenavštěvují pravidelně) je personálně odtržena od cvičení; přednáší profesor nebo docent, cvičení pak vedou v mnoha paralelních skupinách podle jednotného plánu asistenti daného oboru. Výchozím problémem takovéto práce je programové, obsahové i názorové sjednocení všech, kteří skupinově zabezpečují daný studijní komplex. Asistent, který vede cvičení, by měl nejen znát systém látky v přednáškách a v příslušných učebnicích, ale ztotožnit se i se zvolenými preferencemi v traktování oboru a se základními hodnotícími přístupy katedry jako celku. Tato otázka vyvstává již na školách nižších stupňů, na vysoké škole je však zvláště citlivá. Vysokoškolský učitel má na jedné straně právo, ba přímo povinnost hledat stále pravdivější, systémově přesvědčivější a argumenty zdůvodněnější výklad reality, avšak z pedagogického hlediska v určité vývojové fázi, kdy se posluchač často poprvé setkává s danou oblastí, je zapotřebí, aby tento první pohled měl jednotný charakter; postupná problematizace i zdánlivě jasných otázek je záležitostí vyšších a speciálnějších forem studia jakékoliv disciplíny. Dělbá přednášek a cvičení mezi různé učitele je tak záležitostí nejen dobré organizace, ale i určité koncepční integrace pracovníků a jejich vědeckého taktu. Mezi přednáškou a cvičením, vedeným různými učiteli, by mělo dojít k obdobné harmonii, jako v případě personální identity. Zneužití pedagogického fóra k řešení personálních vztahů je jedním z nejméně přijatelných zlovyků vysokoškolského prostředí.

Různá situace při personálním rozdělení přednášek vzniká i podle toho, kdo nakonec zkouší studovanou látku. Tam, kde zkouší učitelé, kteří vedou cvičení, je tím nepochybně jejich autorita posilována a posluchači se bedlivěji zaměřují na všechny problémy řešené ve cvičeních. Přednáška se však může ve své hodnotě tím ještě snížit. Tam, kde zkouší před-

nášejší profesor (a to je ve většině případů), je naopak někdy cvičení značně odtrženo, zvláště když se při zkoušce požadavky ze cvičení neakcentují. Všechny tyto okolnosti je vhodné domyslet, chceme-li v časově krajně omezeném prostoru vysokoškolské výuky dosáhnout relativně nejvyšších výsledků.

V samém provádění cvičení mají současné vysoké školy v důsledku stávajících prostorových determinant i stálého nárůstu posluchačů a studovaných oborů nemalé problémy. Cvičení vždy vyžaduje relativně vyšší individualizaci výuky než přednáška. Má své nároky na prostory, na speciální přístrojové vybavení, na počet učitelů i na materiální zabezpečení (sbírkami, pokusnými látkami, knihovny ad.). Vedení cvičení je pedagogicky velmi náročný úkol, neméně než dobrá přednáška. Vyžaduje po vysokoškolském učiteli nejen teoretické i praktické znalosti, ale i dobré organizační schopnosti, dovednosti aktivizovat posluchače, zabezpečit i v omezených podmínkách jejich plné pracovní vytížení i vhodné střídání činností z hlediska aktivního odpočinku. V tomto směru jsou zvláště pedagogicky náročná dlouhá cvičení (polodenní, případně i celodenní). V průběhu cvičení musí učitel vystihnout, kdy je zapotřebí jeho pomoci a kdy je nutno, aby se posluchač sám dopracoval k řešení, kdy se má pracovat skupinově a kdy se má práce individualizovat i podle jakých kritérií se mají hodnotit dosažené výsledky. Řada okolností — účast posluchače na cvičeních, jeho přístup k práci, kvalita zpracovaných úkolů, programů, samostatnost, iniciativnost a tvořivost — to vše vede k tomu, že posluchači je udělen zápočet, který bývá obvykle předpokladem k propuštění ke zkoušce teoretické.

VYSOKOŠKOLSKÉ PRAXE A EXKURZE

Jedním ze základních rysů současné přestavby studia ve vyspělých socialistických zemích je ještě těsnější sepětí vysoké školy s praxí, pro kterou posluchače připravujeme. Znamená to především, že *vysoká škola by měla dokonale znát praxi*, do které absolvent vstoupí, měla by s ní být v různých formách v každodenním spojení a její požadavky — teoreticky samozřejmě umocněné — by se měly promítat v nové koncepci studijních profilů, studijních plánů a osnov i v novém pojetí každodenní výchovně vzdělávací práce.⁴ Zároveň to ovšem znamená, že *pracovníci všech oborů, kteří na určité fakultě posluchače připravují, by měli být v příslušné praxi dokonale orientovaní a zběhlí*.

Není to požadavek snadný, uvážíme-li, že na současných vysokých školách stále více vyučují absolventi různých fakult, jejichž původní za-

⁴ Této problematice se dotýká stat Marie Řehořkové Některé aspekty vysokoškolské pedagogiky ve vztahu k praxi (SPFFBU I-12/13, Brno 1977/79, str. 105–112).

měření bylo často značně odlišné. Tak například na vysokých školách zemědělských vyučují vedle zemědělsko-technických inženýrů (a to zase z různých fakult a různě profilovaných) absolventi univerzitních fakult (přírodovědeckých, filozofických, právnických), absolventi vysokých škol technických, případně i absolventi vysoké školy politické a někdy i vysokých škol vojenských. Ať učí matematice nebo fyzice, chemii nebo biologii, marxismu-leninismu, právům, jazykům či tělesné výchově, připravují společnými silami absolventa určitého zemědělskotechnického profilu pro práci v socialistickém zemědělství, a to na jeho integraci, intenzifikaci a efektivizaci. Jejich výuka má být profilována konečným výchovným cílem fakulty; není to však možné, pokud všichni učitelé dané zemědělskotechnické fakulty nemají alespoň základní představy o současné zemědělskotechnické teorii i praxi a o jejích perspektivách. V tom je jeden z problémů spojení dnešní vysoké školy s praxí: integrace učitelských sborů jednotlivých fakult z hlediska zkušeností ze stávající praxe v oblasti, pro kterou je posluchač připravován.

Při rozhovoru s učiteli tzv. teoretických oborů technických, zemědělsko-technických a s učiteli lékařských fakult se dosud někdy setkáváme s pochybami v tomto smyslu. Učitel se cítí matematikem, má podat soubor stanovených matematických informací a vycvičit stanovené matematické dovednosti; další aplikace ho nezajímá. Úkol je však mnohem těžší — naučit matematice ve spojitosti s absolventovou funkcí, tj. v dané profilaci s orientací na nejpotřebnější a nejfrekventovanější poznatkové okruhy. Stejně je tomu při vysokoškolské výuce marxismu-leninismu, při výuce jazyků i četných dalších disciplín, z hlediska profilu nutných, ovšem za předpokladu, že budou s tímto profilem dostatečně svázány. Většina učitelů si to dnes stále více uvědomuje. Je třeba vyzvedat například snahu učitelů marxismu-leninismu hledat vazby filozofie, politické ekonomie a vědeckého komunismu se studovanými obory, snahu učitelů cizích jazyků připravovat profilované antologie a další pomůcky pro různé obory apod. V tomto sepětí jednotlivých disciplín s oborem je předpoklad pro správnou orientaci výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole vzhledem k praxi. Tuto činnost je samozřejmě vhodné doplňovat pravidelnými průzkumy o tom, jak se absolventi osvědčují, co jim v přípravě chybí a jak to co nejlépe doplnit.

To, že všichni pracovníci vysoké školy znají dobře praxi, pro kterou posluchače připravují, je prvním předpokladem k tomu, aby se zabezpečil cíl ještě daleko náročnější, který z ideje sepětí vysoké školy s praxí vyplývá: Vysoká škola má zabezpečit, aby každý posluchač v průběhu studia v co nejrozmanitějších formách dostatečně poznal praxi, ve které má působit a kterou má svou činností rozvíjet a přetvářet. Vysoká škola má *dát studentům co nejširší orientaci v praxi.*⁵ Tohoto cíle můžeme dosáhnout několika způsoby.

Vysoká škola zve do přednášek, seminářů a cvičení přední pracovníky

z *praxe*, ředitele výrobních podniků, zemědělských závodů, zdravotnických, justičních i pedagogických zařízení, pracovníky z vědeckých institucí i výzkumných pracovišť, aby z vlastního pohledu seznámili studenty s danou praxí, s jejími výsledky i obtížemi, s jejími požadavky na absolventa i s jejími perspektivami. Tyto neformální besedy, které můžeme uskutečňovat i na půdě společenských organizací nebo v kolejích, mohou včas orientovat posluchače na hlavní aspekty celé vysokoškolské přípravy a prohloubit motivaci studijní činnosti.

Vysoké školy, fakulty i obory jsou zároveň stále více *ve styku se svými absolventy* a využívají jejich zkušeností pro zkvalitnění přestavby studia i pro obohacení mladších studentů. Výbornou příležitostí pro tento styk s absolventy je na mnoha fakultách postgraduální studium, příprava k atestacím, která by měla být vedena v atmosféře tvůrčí spolupráce bývalých absolventů s jejich učiteli při společném hledání ještě kvalitnější přípravy příštích studentů.

Vysoká škola však musí svým posluchačům současně ještě v průběhu studia *umožnit hlubší kontakt s pracovišti*, na kterých mají perspektivně působit, a zapojit je alespoň na krátkou dobu do různých pracovních i řídicích činností v těchto institucích. To se uskutečňuje formou *praxí* a *exkurzí* nejrozmanitější povahy. Jsou krátkodobé praxe a exkurze, které mají dát toliko základní orientaci, uvést do atmosféry určitého pracoviště a do jeho problematiky. Jsou praxe, kde student po určitou dobu je povinen vykonávat konkrétní, předem stanovené činnosti, a to i činnosti náležející do okruhu působnosti jeho příštích potencionálních spolupracovníků (například určité výrobní činnosti v rámci výrobních prací příštích inženýrů, zemědělské činnosti v rámci prací příštích zemědělskotechnických inženýrů). Jsou konečně praxe, při kterých student vykonává za pomoci a kontroly stanovených učitelů nebo odborníků z praxe své perspektivní činnosti včetně činností řídicí povahy. Tato forma praxe je vyvrcholením praktické přípravy a její hodnocení se často započítává do celkového hodnocení absolventa. Tak absolvent vykonává příslušnou inženýrskou, lékařskou nebo učitelskou činnost v podmínkách, kam má v budoucnu nastoupit. Je úkolem každé vysoké školy prokomponovat systém prací a exkurzí tak, aby organicky provázely systém přednášek, seminářů a cvičení, aby umožňovaly aplikovat získané zkušenosti a naopak aby stimulovaly studijní zájmy a potřeby.

Praxe a exkurze jsou nutným článkem vysokoškolského studia, avšak jsou článkem relativně mladým, jehož metodika zdaleka nedosáhla úrovně přednášek, seminářů a některých cvičení. Ne vždy je praxe a exkurze skutečným přínosem. Nemůžeme si zastírat, že se dosud setkáváme s praxemi a exkurzemi velmi extenzívními, málo promyšlenými, odtrženými

⁵ Podrobnou analýzu pedagogických prací přináší práce ukrajinského badatele Andreje Bondara *Pedagogická prax študentov* (SPN, Bratislava 1976).

od hlavních otázek vysokoškolského studia, které pak jsou hodnoceny některými učiteli i studenty, a ne zcela bezdůvodně, jako ztráta času, jako plýtvání časem i silami učitelů i studentů.

Právě na úseku praxí a exkurzí je třeba znovu a znovu zdůrazňovat hlavní podmínky jejich efektivnosti. Platí-li v celém současném školství požadavek racionalizace, platí především právě v oblasti praxí. *Racionalizace praxí a exkurzí* znamená dosáhnout toho, abychom v relativně krátkém čase zajistili maximální výchovně vzdělávací efekt. Předpokladem této racionálnosti praxí a exkurzí je dokonalé plánování, uvážený výběr pracovišť, jednotlivých pracovních míst i pracovních činností, dokonalá organizace a kvalitní personální zabezpečení. Právě otázka kádrového zabezpečení praxí a exkurzí je velmi citlivá a náročná jak na učitele vysoké školy, tak na pracovníky z praxe. Kde není na obou stranách ochoty, vědomí účelnosti a snaha dát studentům co nejvíce, ztrácí i jinak dobře plánovaná praxe a exkurze svůj efekt.

Významným požadavkem na praxe a exkurze je také jejich *komplexnost*. Student by měl vidět problematiku své budoucí profese v celé šíři, měl by projít celým výrobním systémem od jeho plánování, přes realizaci až po distribuci a vyhodnocení nebo celým systémem školské práce od jejího řízení až ke každodennímu provádění. Je také vhodné, aby měl možnost seznámit se s různými druhy institucí a s různým stylem práce. Ideální praxe zapojí studenta postupně na všechna základní místa celého výrobního nebo společenského procesu.

Má-li být praxe a exkurze efektivní, musí poskytnout studentům obraz *progresivních pracovních koncepcí a metod*. Je samozřejmé, že posluchač má poznávat i problémy a potíže terénních pracovišť, ale nezbytným požadavkem efektivní praxe nebo exkurze je, aby se setkal s novými, moderními, progresivními koncepcemi, formami a metodami práce. Praxe nebo exkurze by měla posluchače inspirovat, dát mu kladné vzory, vložit do něho chuť i odvahu probouvat nové, racionální a efektivní i za cenu osobních obětí a dočasného nepochopení.

Proto má takový význam *systém bazových pracovišť* okolo vysoké školy, fakulty nebo oboru, pracovišť, na kterých není zásadního rozporu mezi tím, čemu se studenti učí, a tím, co v praxi poznávají. Je ovšem potřebné vidět i pracoviště hluboko pod žádoucím standardem dnešní vědy, techniky a organizace práce. I to obohacuje zkušenost, i to adaptuje jedince podmínkám, s nimiž v terénu ještě musí počítat. Má-li však mít vysokoškolská příprava opravdu anticipační funkci, musí studentům včas zabezpečit takové praktické zkušenosti, které nejen naplňují úroveň současné vědy, techniky a kultury, ale ještě ji i v mnohém překračují a stále se jí snaží zdokonalit. Jedině to studenty přesvědčí, že naše záměry nejsou utopie, i když hromadná praxe je zatím zdaleka nenaplnila.

Podmínkou, kterou též nesmíme podcenit, je *důsledná kontrola dosažených výsledků* na praxích a při exkurzích. Jak škola, fakulta nebo obor,

tak příslušná pracoviště by si měla ověřovat výsledky praxí a exkurzí posluchačů, z výsledků vyvozovat závěry a neustále zdokonalovat obsah, plánování i organizační zabezpečení těchto forem výuky. Rezervu máme na mnoha oborech i v hlubším spojení praxí a exkurzí s ostatními formami výuky, ve vzájemné návaznosti těchto forem a v důsledném využívání získaných zkušeností v seminářích, ve cvičeních i při diplomových pracích.

Praxe a exkurze na jedné straně v uplynulé etapě významně obohatily soubor forem vysokoškolské výchovy a vzdělávání; přispěly k hlubšímu spojení vysokých škol se životem v socialistické společnosti a podstatně rozšířily vědecké, technické, kulturní i pracovní zkušenosti studentů. Na druhé straně byly však často poznamenány značnou extenzívností, formálností a organizační improvizovaností. V této oblasti má současná vysoká škola významné rezervy v další intenzifikaci praxí a exkurzí, v jejím těsnějším sepětí s komplexní výukou, v její pevnější organizační struktuře i v budování sítě bazových praktických pracovišť, a to s dostatečným předstihem z hlediska perspektiv naší společnosti.

VYSOKOŠKOLSKÉ KONZULTACE

Dnešní vysoká škola nabývá stále více masového charakteru. Prudce se zvyšují počty posluchačů, narůstají počty oborů, množí se počet přednášek, cvičení i zkoušek a vysokoškolský učitel i při nejlepší vůli ztrácí individuální kontakt se studenty a tím i možnost na jejich rozvoj hlouběji v bezprostředním osobním kontaktu zapůsobit. Zvláště přednášky, realizované mnohdy pro několik set posluchačů, jsou z této možnosti zcela vyloučeny. Poněkud příznivější situace je ve cvičeních, zvláště ve vysoce specializovaných cvičeních vyšších ročníků, ale i tam pracuje učitel převážně frontálně s celou malou skupinou studentů. Přitom náročné výchovně vzdělávací cíle současné vysoké školy přímo vyžadují prohloubit individualizaci pedagogické práce a v bezprostředním kontaktu s velmi malými skupinami a s jednotlivci zabezpečit vzdělávací a výchovné cíle — specifické i obecné — které nám často v hromadných formách práce unikají.

Z tohoto hlediska se stávají *konzultace* prováděné s malými skupinami studentů i s jednotlivci naléhavou potřebou současné vysoké školy. Přesto jsou dosud velmi často opomíjeny jak vysokoškolskými učiteli, tak i studenty; malá účast studentů denního studia na konzultacích se často považuje za chronický projev, o němž se sice periodicky mluví, ale který se nemění a nezmění.

Vzniká otázka, zda tedy mají konzultace svůj význam a v čem tkví jejich funkce v celém systému výchovně vzdělávací práce vysoké školy. Konzultace umožní především vysokoškolskému učiteli hlouběji *poznat studenty, včas odhalit mezery* ve vědomostech i dovednostech a *zjistit*

orientaci jejich postojů, zájmů a potřeb a umožní mu tak *individuálně výchovně působit* na jedince. Smyslem tohoto individuálního působení je získat studenta pro obor, pro určitý problém, pro studium, ale i napomoci učitelovým vlivem k upevnění některých morálních kvalit, jako je studentova houževnatost, cílevědomost, plánovitost, důslednost i zdravá sebedůvěra. Nemenší je význam konzultací pro studenta samotného. V individuálním styku s učitelem má možnost hlouběji poznat jeho přístupy ke skutečnosti, ke společnosti, k lidem i k hodnotám, má možnost seznámit se s jeho pracovním a životním stylem, s některými metodologickými postupy a především živým příkladem a kontaktem si uvěřit žádoucí vztah k oboru, k práci i k životu.

Konzultace lze realizovat v nejrůznějších formách. Podle počtu posluchačů, kteří se konzultace účastní, můžeme rozlišit *konzultace skupinové*, obvykle pro nepočetnou skupinu studentů téhož ročníku a obdobných problémů, a *konzultace individuální*. Podle místa konání může jít o *konzultace na učebně*, *konzultace v učitelově pracovním* nebo i o *konzultace na kolejích*. Podle toho, kdo je iniciátorem konzultace, můžeme hovořit též o dvou typech — o *konzultacích stanovených učitelem* a o *konzultacích vyžádaných samými studenty*.

Jako otevřený problém se diskutuje otázka *plánovaných a povinných konzultací*. Na denním studiu převládá představa, že pro konzultaci se má rozhodnout student nebo skupina studentů a ti si mají konzultaci vyžádat nebo se dostavit v konzultační době příslušného učitele. Smysl konzultací je skutečně v tom, aby měl každý student právo přijít ve stanovené době za svým učitelem a projednat s ním příslušné studijní i osobní problémy. Této iniciativě studentů musí být dán prostor a je jednou ze základních povinností vysokoškolského učitele, aby pevně stanovil dobu svých konzultací a tyto konzultace řádně prováděl.

Tážeme se však, zda i na denním studiu není vhodné v některých případech podnítit konzultaci ze strany učitele. Setkáváme se s tím, že některé katedry zvou studenty, kteří mají studijní potíže, na plánované skupinové, případně i individuální konzultace, nebo se zavádějí povinné periodické konzultace, jakási kolokvia, která mají prohloubit osobní styk učitele se studenty, provádět přirozenou a nenásilnou kontrolu studijní práce a k této práci pravidelně na bázi rozhovoru a výměny názorů a zkušeností podněcovat.

Dosavadní zkušenosti ukazují, že *využití konzultací na denním studiu je těsně závislé na rozsahu a intenzitě samostatné práce studentů*. Posilování seminárních forem práce, pověřování studentů samostatnými odbornými a výzkumnými úkoly, intenzivní zapojování studentů do studentské odborné a vědecké činnosti a jejich pravidelných soutěží, práce na úkolech ročníkových i diplomových — to vše zvyšuje potřebu konzultací, nutí posluchače, aby jich využívali, a dává vysokoškolskému

učiteli příležitost, aby tak ve spojitosti s konkrétními úkoly a s jejich řešením posluchače blíže poznával, podněcoval, korigoval a usměrňoval.

Mají-li konzultace skutečně splnit svou specifickou úlohu, je vhodné dbát některých požadavků na jejich provádění, pokud nemají pozbyt svého charakteru a stát se jen jinou formou výuky nebo prověřování. Moderní pedagogika obecně zdůrazňuje, že každá výchova by měla být v podstatě *pomocí vychovávanému jedinci*. U konzultací tento obecný požadavek však platí dvojnásobně. Při konzultaci je nutné zabezpečit jeden ze základních požadavků humánní výchovy, tj. pocit bezpečí vychovávaného jedince. Konzultace se hluboce míjí svým účinkem, pokud ve studentovi vznikne pocit, že je na obtíž, že překáží, že je předmětem kritického posuzování a často zároveň i odsuzování. Výchova může být samozřejmě účinná jedině tehdy, pokud pedagog zná pravdu o posluchači, pokud reálně pozná jeho dosavadní přednosti a nedostatky; těchto znalostí by však neměl nikdy zneužít proti němu. V opačném případě nutí posluchače k předstírání a konzultace se pro posluchače stává naopak nežádoucí formou kontaktu s učitelem, ve kterém — ať právem či neprávem — začne vidět inkvizitora, který chce o posluchači získat informace k tomu, aby jich ve vhodné chvíli použil proti němu. Jde o klíčový problém jakékoliv výchovy, o problém, který rozhoduje, zda výchovu přijímáme jako pomoc, anebo jako formu násilí. Situace při konzultaci je však právě na vysoké škole onou mezní situací, při které si student plně uvědomí skutečný vztah učitele ke své osobě a která významně ovlivní jeho vztah ke škole, k oboru, ke studiu a zprostředkovaně i ke společnosti jako celku. Dobrá konzultace by měla být vždy vysoce kulturní formou osobního kontaktu vysokoškolského učitele se studentem, tvůrčí besedou, okamžikem pozitivního sblížení studenta s učitelem, místem, kde se studentovi dostane vhodného vysvětlení, doporučení, podnětu i posily a sebedůvěry.

Zvláštním typem konzultací jsou konzultace ve studiu při zaměstnání. V této formě studia (ať již jde o studium dálkové, večerní nebo postgraduální) se tímto termínem označují plánované kolektivní formy práce učitelů se studenty. Není to náhodné; rozlišuje se tím tato forma od způsobů práce v denním studiu. Konzultace ve studiu při zaměstnání se někdy provádějí totožně s přednáškami a cvičeními v denním studiu; není to však možné ani správné, a to jak z hlediska časového, tak z hlediska věkových zvláštností účastníků. Jsou to dospělí lidé, často již po léta zaměstnaní a vykonávají mnohdy významné funkce; jsou vybráni podle potřeb a předpokladů pracovišť, tedy i vhodně motivovaní (alespoň tomu tak má být). Mechanická aplikace forem práce z denního studia zde není na místě.

Konzultace ve studiu při zaměstnání je náročná forma skupinové výchovně vzdělávací činnosti, která má *v časově krajně limitovaném prostoru zabezpečit úvod do studia určité disciplíny*, rozbor základních poža-

давкў i jejich dostatečnou motivaci, návod k efektivním a produktivním formám studijní práce za využití předem pro toto studium připravených pomůcek a instrukcí k provádění pozorování, pokusů, praktických aplikací, které mají nahradit posluchačům chybějící cvičení. Konzultace ve studiu při zaměstnání mají také pravidelně zobecňovat dosavadní výsledky dané studijní skupiny i skupin předcházejících i typické potíže a formy jejich překonávání. Tyto konzultace se mají proto v některých svých fázích stát rozhovorem vysokoškolských učitelů s posluchači o všech problémech, které komplikují jejich práci, a to za plné důvěry na obou stranách. Jejich smysl je především v tom, aby překonaly vážný handicap, který mají posluchači při zaměstnání tím, že jejich styk s fakultou je omezen většinou jen na několik dní v roce.

Samozřejmě, že i ve studiu při zaměstnání se uplatňují všechny formy konzultací, o kterých jsme se zmínili na úseku denního studia; zvláště individuální konzultace při zpracovávání seminárních úkolů, ročníkových a diplomových prací jsou z hlediska úspěšného závěru této náročné formy studia mimořádně potřebné.

VYSOKOŠKOLSKÁ ZKOUŠKA

Vysokoškolská zkouška tvoří jeden z nejzávažnějších a pedagogicky nejobtížnějších momentů výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole. Je vyústěním dílčích etap vysokoškolské výchovy a vzdělávání a závěrečné, rigorózní nebo kandidátské zkoušky ověřují výsledky dlouhodobého — často mnohaletého — výchovně vzdělávacího působení vysoké školy i systematické samostatné studijní činnosti zkoušeného jedince.⁶

V ý z n a m v y s o k o š k o l s k é z k o u š k y můžeme posuzovat z několika hledisek. Dílčí i závěrečné zkoušky umožňují vysokoškolskému učiteli, aby si učinil jasný obraz o výsledcích své výchovně vzdělávací činnosti (diagnostická funkce zkoušky); studentům zkouška pomáhá v prohloubení zájmu o studium a k uvědomělému vztahu k učení (motivační a výchovná funkce zkoušky). Hlavní úloha zkoušky však tkví v tom, že je významným společenským ověřením výsledků výchovně vzdělávací práce učitele, katedry, fakulty i školy (společensko-kontrolní funkce), a z tohoto hlediska by k ní měl přistupovat jak vysokoškolský učitel, tak i vysokoškolský student.

Ve vysokoškolské praxi se uplatňuje několik základních typů zkoušek. Podle funkce, kterou zkoušky plní, můžeme rozlišit zkoušky orientační (diagnostické), které nám na počátku studia a v jeho průběhu

⁶ Problematiku vysokoškolské zkoušky analyzuje v české literatuře František Hyhlík (Zkoušky vysokoškolských studentů, SPN, Praha 1957), ve slovenské literatuře Rudolf Štepanovič (Proverovanie vedomostí na vysokej škole, SPN, Bratislava 1973). Obecné aspekty zkoušky rozebírá Emil Stračár ve spise Proverovanie žiackých vedomostí (SPN, Bratislava 1958).

umožňují orientovat se v úrovni dosavadní připravenosti studentů, přimět posluchače k soustavnějšímu studiu i navodit výchozí vědomosti a dovednosti k další práci, a *zkoušky klasifikační*, při kterých učitel nebo celý kolektiv (komise) provádí společenskou kontrolu dosažených výsledků. Podle rozsahu realizujeme v průběhu studia jednak zkoušky dílčí, jimiž se uzavírají jednotlivé disciplíny (můžeme je ještě dále členit na zkoušky profilové a doplňující), jednak *zkoušky závěrečné*, které jsou vyústěním celé dlouhodobé studijní práce na vysoké škole, a to jak v základním studiu (státní zkoušky), tak ve studiu postgraduálním, v přípravě k doktorátu (rigorózní zkoušky) nebo ke kandidatuře věd (kandidátské zkoušky). Tyto závěrečné zkoušky mají mimořádný společenský význam, poskytují absolventovi profesionální oprávnění i příslušnou titulaturu; mají zásadně komisionální charakter a konají se často za přítomnosti zástupců jiných vysokých škol, vědeckých a odborných pracovišť i orgánů lidospřávy. Podle formy můžeme pak rozlišit *zkoušky ústní*, do kterých často vyúsťuje i komplexní zkouška, která spojuje různé formy, dále *zkoušky písemné* a *zkoušky praktické*, tj. předvedení určitého výkonu (pracovního, uměleckého nebo sportovního). Výsledkem celého kontrolního procesu při zkoušce je *klasifikace* studenta podle zvolené klasifikační stupnice (na vysoké škole nejčastěji čtyřstupňové, někdy trojstupňové — při závěrečné klasifikaci, i dvojestupňové — při zkouškách rigorózních a kandidátských) ve shodě s normami klasifikačního řádu, který stanoví míru požadavků pro jednotlivé klasifikační stupně.

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 mnohdy v atmosféře neobjektivnosti, nespravedlnosti, zaujetí a nervozity. Ve snaze o vyšší objektivnost zkoušky se hledaly různé formy přesně měřitelných písemných zkoušek — testů (jako jsou například testy jednoslovné, doplňovací, rozřídovací, testy ve formě volby nebo vystihování vzájemných vztahů), které však mohly zjišťovat jenom některé faktografické údaje (jako jsou znalosti terminologické, znalosti historických dat nebo vystihování elementárních vztahů).⁷

Při analýze zkoušky je vhodné si uvědomit, co vlastně tvoří předmět zkoušky. Při zkoušce můžeme uplatnit několik základních hledisek: *hledisko kvantitativní* (v jakém rozsahu si student látku osvojil),

⁷ Problematiku didaktických textů přibližuje práce Jitky Hniličkové, Marcela Jozífkova a Alexandra Tučka *Didaktické testy a jejich statistické zpracování* (SPN, Praha 1972), práce jugoslávského autora Vladimíra Mužiče *Testy vědomostí* (SPN, Praha 1971) i kapitola Wincenty Okoně *Testy dydaktyczne* (*Elementy dydaktyki szkoły* wyzszej, PWN, Warszawa 1973, str. 321–331).

kvalitativní: (zda si látku osvojil správně, porozuměl jí, pochopil její podstatu a vzájemné souvislosti), *aplikační* (jak dovede osvojenou látku prakticky použít), *formativní* (jak si za pomoci látky rozvinul schopnosti samostatně, přesně a tvořivě myslet a své myšlenky vyjadřovat a realizovat) a *postojové* (jaký je jeho subjektivní vztah k oboru a jeho učivu).

Pedagogickou teorii tradičně zajímaly příčiny neúspěchu při zkouškách a jejich prevence. Tyto příčiny jsou různé povahy, a to jak subjektivní — dané studentem, tak objektivní — způsobené prostředím i učitelem samým. *Subjektivní příčiny* jsou opět jednak trvalé povahy (nedostatečné předpoklady ke studiu, nedostatečná předchozí průprava, malá studijní aktivita, lhostejný nebo i záporný vztah k oboru a ke studiu), jednak povahy dočasné (vysoký stupeň trémy, rozrušení z konfliktních situací v osobním životě). *Objektivní příčiny* neúspěchu při zkoušce jsou především ve studijním a zkušebním prostředí (nevhodné studijní podmínky na kolejích nebo v rodině, nedostatečný pracovní režim, přetížení studenta extenzivní společenskou nebo jinou činností, zkouška v hlučném a neklidném prostředí a v atmosféře chvatu). Významným činitelem zkušebního neúspěchu může být konečně i učitel a jeho působení (nepřiměřená míra učiva, nevhodný výběr a systém požadavků, nejasné stanovení zkušebních požadavků, nevhodné formy podání látky v přednáškách, seminářích a cvičeních, nevhodná učebnice nebo nedostatek učebních textů, nevhodné formy jednání ze strany učitele). Všechny tyto okolnosti i další momenty jsou předmětem pedagogického výzkumu a jejich hlubší poznání umožní vytvářet lepší podmínky pro všechny typy vysokoškolských zkoušek.

Má-li vysokoškolská zkouška skutečně splnit svou základní funkci, tj. být společenskou kontrolou dosažených výsledků, je třeba stále zkvalitňovat její techniku a důsledně dbát základních požadavků na její regulérnost:

— Jasně a včas stanovit zdůvodněnou míru požadavků ke zkoušce (jejich obsah, rozsah, hloubku i motivaci), aby se student mohl řádně a soustavně připravit. Neujasněnost v požadavcích a jejich nedostatečné zdůvodnění ochromují studijní úsilí posluchačů.

— Zachovat vždy vážnost a důstojnost zkoušky (jde o společensky významnou činnost, zkouška není akt učitelovy libovůle).

— Učitelovo chování při zkoušce má charakterizovat klid, takt a vlídnost.

— Prostor zkoušky má studenta uklidnit, má mu umožnit, aby se soustředil, při některých činnostech pak i uvolnil a rozcvičil.

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

— Chyby je vhodné vytýkat až po odpovědi nebo po výkonu, nevpadat do odpovědi nebo do výkonu, jejichž průběh tak může být negativně narušen.

— Ujasnit si klasifikační měřítka, usilovat o maximální spravedlnost a hodnocení studentu zdůvodnit.

Regulérnost zkoušky a její společenský význam může prohloubit komisionální forma zkoušení, přítomnost přisedícího nebo předsedy z jiné instituce. Dbát na regulérnost dílčích i závěrečných zkoušek je předním úkolem řídicích orgánů vysoké školy na všech úrovních (prorektorů, děkanů, vedoucích kateder a oddělení) a hospitace při zkouškách je stejně významná jako hospitace v přednáškách, seminářích nebo cvičeních. Výsledky svých závěrečných, státních, rigorózních a kandidátských zkoušek prokazuje každá vysoká škola před odbornou veřejností svou způsobilost náležitě plnit své společenské poslání.

