

K dalšímu rozvoji československé vojenské pedagogiky

(Stanovisko vojenských pedagogů)

I.

Dne 14. 6. 1968 se sešli vojenští pedagogové na rozšířeném zasedání oborové komise vojenské pedagogiky ČSLA, věnovaném ujasnění funkce a dalšího rozvoje vojenské pedagogiky v současných společenských podmínkách a zaujali toto stanovisko:

Plně se ztotožňujeme s obrodným procesem, který se v současné době uskutečňuje v KSČ a v celé naší společnosti včetně armády. Tento proces vytváří podstatně širší prostor i pro rozvoj vědeckovýzkumné práce, pro svobodu vědeckého bádání, a tedy i pro intenzivnější a svobodný rozvoj vojenské pedagogiky.

Existence bojeschopné armády není myslitelná bez takové přípravy vojsk, jejímž jádrem je řízený výchovný a vzdělávací proces, mající svůj přesně vymezený cíl a obsah, učební plán a osnovy, metody a organizační formy, odpovídající potřebám ozbrojeného boje a fungující podle zákonitostí pedagogického procesu. Z těchto důvodů nemůže být pedagogickovědní aspekt výstavby armády aspektem zanedbatelným a ani nemůže být nahrazen aspektem jiným (politickým, technickým).

Bojeschopnost armády neurčuje pouze společenské zřízení jako takové, ekonomické možnosti země, technický rozvoj a nahromadění techniky v armádě, strategická koncepce, operační a taktické zá-

sady, ale i schopnost vojenské pedagogické vědy vyjádřit komplex všech požadavků z nich vyplývajících v adekvátním systému přípravy lidského faktoru, vojenské výchovy a vzdělání.

Úkoly vojenské výchovy a vzdělávání se stávají zákonitě stále náročnějšími. Proto vojenská pedagogika vzhledem k společenským přeměnám a vědecké technické revoluci musí podstoupit cestu obtížného hledání v pedagogické problematice nevidaně se dynamizující armádní reality.

Vojenská pedagogická věda by se měla podílet na vytvoření pedagogického modelu soudobé moderní československé lidové armády a zabezpečení jeho praktického fungování prostřednictvím přípravy vojenských vychovatelů a pedagogických organizátorů.

Cestu k tomu nevidíme jen v pouhé aplikaci obecné pedagogiky, ani v kopírování cizích systémů. Rovněž rozhodně odmítáme tendence k utilitaristickému pojetí pedagogiky ve smyslu pouhé technologie a metodiky výchovné práce. Má-li vojenská pedagogika správně odpovídat na aktuální palčivé problémy výcviku a výchovy v armádě, musí se koncipovat v ucelený systém vojenskopedagogických poznatků, k čemuž je nezbytné rozvinutí všech forem vlastního badatelského i aplikovaného výzkumu naší armádní skutečnosti.

Již I. konference vojenských pedago-

gů¹⁾, která se konala ve dnech 30.—31. března 1967, konstatovala, že chce-li vojenská pedagogika uvést svůj vědní systém do souladu s výchovnou problematikou soudobé vojenské praxe a získat před ní i potřebný náskok, musí se daleko odvážněji, pružněji, bez apriorních omezení věnovat těmto novým problémům a poznatkům o nich. V souladu se zpřesňováním svého předmětu musí nově uspořádat i systém svých poznatků, neboť tento systém má sloužit pedagogickému ovlivnění změn ve vojenské skutečnosti, bojeschopnosti armády. Na této cestě, jejíž meritem je oborové konstituování, musí intenzivněji a nepředpojatě studovat výsledky ostatních věd, zejména vojenské vědy, psychologie a sociologie. Konference pedagogů byla pokusem vypracovat hypotézu vyjadřující naléhavé potřeby vojenské pedagogiky, jejíž upřesnění a realizace vyžadují vytvořit daleko větší prostor pro pedagogickou frontu v armádě.

Vycházejíce z místa a poslání vojenské pedagogiky v ČSLA a z jejího současného stavu, předkládáme v tomto smyslu některé náměty, jejichž realizace by mohla přispět k uvědomělé a dobrovolné angažovanosti vojenských pedagogů na řešení výchovně vzdělávacích problémů v naší armádě a zároveň ke zvýšení společenské funkce a prestiže československé vojenské pedagogiky. Realizace těchto námětů by přispěla ke zkvalitnění celého výchovně vzdělávacího procesu u vojsk a ve vojenských školách a stala se zárukou vytvoření podmínek pro komplexní rozvoj vojenské pedagogiky v ČSLA.

II.

1. Jedním z nejvýznamnějších nedostatků minulého období byla deformace vztahů pedagogické teorie a vychovatelské praxe, která vedla k narušení jejich spojení. Na jedné straně byla pedagogická věda nucena ke zdůvodňování již předem přijatých koncepcí, její pracovníci delegováni do rozmanitých komisí, jejichž problematika byla předem

vymezena řídicím aparátem a do značné míry již implikovala řešení. Na druhé straně řada prací, které vznikly z vlastního vědeckého poznání skutečností, nebyla v praxi využívána a zejména neexistoval systém, jak převádět výsledky vědy do praxe.

Ovlivňování praxe se uskutečňovalo převážně pouze formou publikační činnosti, která navíc byla silně omezena a deformována. Tento stav platí i nadále. V poslední době se objevuje ve vojenských časopisech (A-revue) tendence omezovat vojenskou pedagogiku jen na poskytování určitých receptů, rad a pokynů pro vojenské vychovatele, požadovat a zveřejňovat převážně články tohoto typu, což neprospívá ani rozvoji vojenské pedagogiky, ani jejímu spojení s praxí.

Rovněž institucionalizace vědeckopedagogických pracovišť se rozvíjela pod vlivem bezprostředních požadavků praxe, a to převážně jako pracovišť školského resortu.

Jestliže se má vojenská pedagogika angažovat při řešení současných i budoucích problémů výchovy v armádě, je nezbytné, aby byla k jejich řešení odpovídajícím způsobem přizvána (svobodnou tvorbou koncepcí a odbornou oponenturou), byl vybudován odpovídající systém využití jejich poznatků v praxi (široké publikační možnosti včetně zřízení časopisu, v němž by bylo možno publikovat výsledky vědeckoteoretické a výzkumné práce vojenské pedagogiky; vydělení experimentálních škol a útvarů, kde by se předběžně ověřovaly dosažené výsledky před jejich širším uplatněním v armádě) a institucionalizována tak, aby zabezpečovala základní problematiku celého výchovného systému ČSLA. Celkem dobré předpoklady jsou vytvořeny pro pedagogiku vojenského školství i pro brannou výchovu mládeže, zcela nedostačující je však báze pro pedagogiku

¹⁾ Viz: *O současném stavu a dalším rozvoji vojenské pedagogiky v Československé lidové armádě* (zpráva o I. konferenci čs. vojenských pedagogů), Pedagogika 4, 1967, str. 493—500.

vojsk a záloh. Tato oblast je zatím pedagogickou vědou ovlivňována minimálně a vojenskopedagogický výzkum této problematiky je dosud zaměřen jednostranně. Přitom jde o jedno z rozhodujících polí výchovně vzdělávacího systému ČSLA, zahrnujícího formování statisíců vojáků a také nejvíce poznamenaného »aplikací« cizích modelů.

Vojenská pedagogika se musí tudíž prosadit jako odborná disciplína organicky spjatá s cíli, funkcemi, posláním, obsahem i cestami vojenského vzdělání, výchovy a výcviku, a to jak v oblasti vojenského školství, tak u vojsk. V tomto smyslu by měla být také rozvíjena a podporována. Postavení vojenské pedagogiky by nemělo být závislé pouze na tom, jaké místo jí vybojuje hrstka pedagogických nadšenců, a na subjektivní libovůli centra tolerovat, či netolerovat toto nadšení, nýbrž především na respektování jejího věcného vztahu k výchově a výcviku vojsk, jejichž výsledek právem vojenská věda zařazuje mezi základní faktory, určující bojovou moc ozbrojených sil.

2. Závažným problémem je stav připravenosti vojenských kádrů těchto kategorií, jímž je svěřena bezprostřední výchova a vzdělávání vojáků, a těch, kteří výchovně vzdělávací proces organizují a řídí. V soudobé moderní armádě mají všude tam, kde se provádí a řídí výchovně vzdělávací činnost, věcné oprávnění pracovat lidé pedagogicky fundovaní (jako velitelé — vychovatelé, učitele nebo pedagogové — specialisté). Pedagogičtí specialisté by měli působit na školských správách a odděleních, na správách a odděleních bojové přípravy vojsk, v politickovýchovných správách a odděleních a mezi personalisty. V této souvislosti nemůžeme považovat za správné, že se při vypracovávání nového modelu vojenskopolitického aparátu nepočítá se specializovanými funkcemi kvalifikovaných vojenských pedagogů. Monopolizace vojenské pedagogiky ve sféře politického aparátu je nezdůvodnitelná, stejně jako ulpívání na představě, že bo-

jevou a politickou přípravu vojsk lze řídit bez pedagogických odborníků, např. pouze metodicky.

Jsmo toho názoru, že je naléhavě nutné zvýraznit a rozšířit studium vojenské pedagogiky ve všech typech vojenských škol (včetně poddůstojnických škol) a toto studium kádrově, materiálně i organizačně zabezpečit. V tomto smyslu chceme podnítit iniciativu vojenských pedagogů k vypracování promyšleného systému studia vojenské pedagogiky ve vojenských školách, který by respektoval kontinuitu a návaznost tohoto studia v jednotlivých typech škol a umožňoval bez improvizací dosažení pedagogického vzdělání nejvyšší kvalifikace, včetně přípravy vysokoškolsky vzdělaných vojenských pedagogů. Doporučujeme v této souvislosti zavést ČVO vojenský pedagog.

3. Řešení závažných pedagogických otázek ČSLA je mimo jiné závislé na stavu a podmínkách rozvoje vojenské pedagogiky jako vědy.

Vojenská pedagogika v ČSLA se nachází ve fázi konstituování relativně samostatného odvětví pedagogické vědy. Postupně překonává období pouhé aplikace poznatků obecné pedagogiky i zahraniční vojenské pedagogiky. Je ve stádiu řešení aktuálních vědeckovýzkumných úkolů a provádění empirických pedagogických výzkumů. Jejímu dalšímu rozvoji brání některé vnější okolnosti i vnitřní podmínky, zejména:

- nerozpracovanost metodologických otázek vojenské pedagogiky;
- dezintegrace vědeckopedagogických pracovišť a s tím spojené rozptylování odborných pedagogických kádrů;
- nepropracovanost profilu jednotlivých kateder a pracovišť ve vědeckovýzkumné práci jak z hlediska obsahu, tak pojetí výzkumné činnosti (vztah mezi badatelským a aplikovaným výzkumem);
- nízká koordinovanost plánu vědeckovýzkumných prací jak mezi pedagogickými pracovišti, tak s pracovišti příbuzných vědních oborů;
- nevybavenost materiální základny vý-

zkumu, nedořešenost otázky hmotných podnětů výzkumných prací;

- nezajištění pracovišť pomocnými vědeckými silami;
- pojetí výchovy vědeckopedagogických pracovníků, které je na jedné straně uzavřeno pro odborně vzdělané a pedagogicky talentované velitele a techniky, na druhé straně přivádí ke studiu osoby bez potřebných předpokladů;
- nedostatečný systém moderní vědecké informace;
- nedostatečné kontakty se zahraničními vojenskopedagogickými pracovišti, nedostatek prostředků na nákup zahraniční literatury.

Domníváme se, že tyto otázky by měly být vážně posouzeny na společném zasedání vojenských pedagogů v souvislosti se sympósiem k metodologii vojenské pedagogiky. Zejména by měl být znovu posouzen stav rozvoje vojenské pedagogiky a mělo by dojít k dalšímu zpřesnění obsahového a metodického zaměření vědeckovýzkumné práce v oboru vojenské pedagogiky.

4. Plné uplatnění vojenskopedagogické teorie ve výchovatelské praxi v ČSLA a další rozvoj vojenské pedagogiky jako vědy, jsou závislé zejména na překonání deformací ve způsobech řízení vědy v armádě vůbec a vojenské pedagogiky zvláště a na vybudování nového účinného systému tohoto řízení, který by zabezpečoval relativní autonomnost rozvoje vědy, prioritu sebeřízení vědy při zachování jeho funkčnosti a toho, aby vojenská pedagogika sloužila socialistické společnosti a naší armádě.

V systému sebeřízení vědy, který jsme se snažili uplatňovat již v rámci dosavadní soustavy řízení, jsme se orientovali na rozvoj činnosti oborové komise vojenských pedagogů jako odborného iniciativního orgánu.

Vytvoření oborové komise asi před dvěma roky bylo progresivním opatřením na úseku řízení vojenské pedagogiky. Přes některé úspěchy nemohla oborová komise

zcela plnit své funkce, neboť prakticky se v řadě otázek (institucionálních, kádrových, organizačních, materiálních) rozhodlo v orgánech MNO a hlavní politické správy ČSLA, aniž byla k řešení přizvána.

Z hlediska autonomie a specifiky vojenské pedagogiky jako vědy, nepovažujeme za správné, aby oborová komise, jakožto vědecký orgán, byla podřízena centrálním řídicím orgánům (MNO, HPS, SVŠ). Požadujeme, aby byla respektována jako relativně nezávislý a rovnocenný partner centrálních řídicích orgánů a měla přímou vazbu na vědeckou radu ministra národní obrany.

Domníváme se, že by oborová komise měla být demokraticky volena na společném plenárním zasedání vojenských pedagogů (na dobu nejméně dvou let) a vykonávat tyto funkce:

- podněcovat a koordinovat vědeckovýzkumnou práci v oboru vojenské pedagogiky. V tomto smyslu by měla pečovat především o cílevědomý a rovnoměrný rozvoj vojenské pedagogiky po stránce obsahové, kádrové a organizační;
- ovlivňovat vědeckovýzkumnou práci, prováděnou na sociální objednávku centrálních řídicích orgánů. Tento druh vědeckovýzkumné práce by měly tyto centrální orgány řídit prostřednictvím svých vědeckovýzkumných úkolů. Oborová komise by měla uplatňovat svůj odborný vliv na řešení vědeckovýzkumných úkolů zejména tím, že by zabezpečovala oponenturu některých závažných úkolů, studií a opatření v oblasti výchovy a vzdělávání vojáků (základní služby, z povolání i záloh);
- ovlivňovat institucionalizaci a profilování vědeckovýzkumné základny tak, aby odpovídala potřebám rozvoje vojenskopedagogické teorie a praxe;
- ovlivňovat koncepci systému vědecké informace v oboru;
- ovlivňovat činnost vědeckovýzkumných pracovišť i kateder prostřednictvím svých členů;
- rozvíjet kontakty se zahraniční vojennou pedagogikou.

skou pedagogickou vědou. Organizovat výměnné vnitřní i zahraniční studijní pobyty;

- ovlivňovat obsah a intenzitu nakladatelské a publikační činnosti v oboru;
- hájit odborné zájmy vojenských pedagogů.

Doporučujeme, aby tyto a další náměty pro činnost oborové komise byly zakotveny v jejím statutu (včetně vazeb oborové komise na ostatní orgány řízení vědy a oborové komise jiných vědních oborů; včetně možnosti dále členit oborovou komisi na sekce podle nově vznikajících dílčích disciplín vojenské pedagogiky). Vytvořením sekcí (nebo subkomisí) při oborové komisi by se mohli do řízení a ovlivňování vědeckovýzkumné práce v oboru vojenské pedagogiky začlenit prakticky všichni vědečtí a pedagogičtí pracovníci tohoto oboru.

III.

V úsilí o konstituování vojenské pedagogiky jako relativně samostatného teoretického systému bude muset vojenská peda-

gogika vždy respektovat poznatky obecné pedagogiky, na jejímž stavu a rozvoji je do značné míry závislá. Je proto žádoucí, aby se vojenští pedagogové více angažovali v činnosti pedagogických organizací celostátního charakteru, zejména v Československé pedagogické společnosti, aby navazovali pracovní styky s teoretickou pedagogickou frontou na vysokých školách, v ústavech ČSAV atp. Smyslem těchto kontaktů by mělo být vzájemné využití výsledků vědecké práce a výměna zkušeností z pedagogické činnosti vůbec, společný postup při prosazování potřeb pedagogické vědy, při plánování a organizaci výzkumu celostátního charakteru, jakož i prezentace našich výsledků na celostátním pedagogickém fóru. V současné době považujeme za správnější aktivně se podílet zejména ve vědeckých diskusích, pracovat v sekcích Čs. pedagogické společnosti, než zřizovat sekci vojenské pedagogiky v rámci této společnosti.

*Účastníci rozšířeného zasedání
oborové komise vojenské pedagogiky ČSLA*

EKONOMIKA VZDĚLÁNÍ

Tato stať již vzhledem k svému rozsahu nemůže být, než stručnou informací o mladé vědní oblasti, zasahující dnes výrazně do otázek dalšího rozvoje vzdělání a školství. Není tomu příliš dávno, co veřejnost mohla zaznamenat zájem našich ekonomů o současnou a budoucí úroveň vzdělanosti v našem státě. Jinde, zejména ve velkých zemích, byla těmto otázkám věnována pozornost mnohem dříve, často pod vlivem významných společenských změn. Tak v SSSR konal průkopnickou práci S. G. Strumilin již v dvacátých letech, kdy prokazoval pozitivní vliv vzdělání, a to především všeobecného, na produktivitu práce. Na celém světě vzniká řada studií a jejich

frekvence se zhušťuje zejména na Západě po druhé světové válce, nejvýrazněji od konce padesátých let, kdy se do popředí zájmu dostávají nejvyšší stupně vzdělání, tedy vzdělání vysokoškolské a jeho postgraduální formy.

Zhruba možno říci, že jestliže po první světové válce byl zájem ekonomů, především v SSSR vyvolán velkými společenskými přeskupeními, a začleňováním nových vrstev obyvatelstva do náročnější průmyslové výroby, je to po druhé světové válce pronikání tzv. vědeckotechnické revoluce do hospodářského a společenského života průmyslově vyspělých zemí, které je charakterizováno důrazem na tvořivost

člověka. Rozvoj této oblasti ekonomie si vynucuje ovšem i soutěžení mezi oběma základními společenskými soustavami.

Roste zájem o to, aby stále širší vrstvy dospívající mládeže dosáhly vzdělání vyšších stupňů, a zvyšuje se podíl států na vydržování a výstavbě institucí schopných toto vzdělání poskytnout.

U nás zájem o ekonomický význam vzdělání vyburcovala specifická domácí situace, která vedla k podceňování vzdělání a uplatňování nedostatečně kvalifikovaných kádrů v řadě důležitých pracovišť. Naše ekonomika narazila na určitou hráz extenzivního rozvoje, která důrazně upozornila, že další progresivní vývoj naší výroby, a tím i životní úroveň není možný tradičním způsobem rozšiřování závodů při stejné úrovni techniky a kvalifikace pracovníků.

Ti, jimž je uloženo vychovávat a vzdělávat mládež i své spoluobčany jejich profesím, nemohli v tomto období obhájit v celém rozsahu důležitost vzdělání pro všestranný rozvoj lidu a jeho státu. Vzdělání, zejména jeho masové rozšíření a jeho institucionalizace, jsou bezprostředně vzájemně spjaty se společenským vývojem. Spontánní touha po vědění a s ním spojené přání po rozšířeném kontaktu s jinými lidmi by zůstaly bez mocné kolektivní potřeby omezeny na úzký okruh individuů. Potřeba většího rozsahu i obsahu vědomostí se však stává velmi záhy záležitostí veřejného, státního i církevního zájmu a jeho ekonomický přínos nabývá důležitosti pro stále širší společenské vrstvy. V minulosti postupoval však ekonomický a společenský vývoj, který soustavně zvyšoval a diferencoval nároky na vzdělanost jednotlivých skupin obyvatelstva, ztatečně pomaleji, než jsme toho svědky v současné době. Změny ve způsobech výroby postupovaly tak zvolna, že se jim vzdělávací instituce stačily přizpůsobovat a nutné změny jak v typech škol, tak v obsahu výuky stačily vytvářet sami pedagogové nebo lidé blízcí školství, jeho administrátoři, kněží apod. Tito lidé byli často polyhistori, byli zároveň do značné míry i

hospodáři, zblízka sledovali vývoj svých akcí. Stačili zachytit signály, které progresivní změny podmiňovaly a mohli působit na změny v organizaci škol i jejich naplně.

Současná situace je odlišná. I pedagog je do jisté míry uzavřen ve své profesi a o ostatním dění kolem sebe má informace, které jsou na úrovni kteréhokoli vzdělaného občana, a ty bývají spíše retrospektivní, než perspektivní ve vztahu k jeho pracovnímu oboru. Vyžaduje již určité hlubší znalosti nejen v oblasti kultury, ale i v oblasti ekonomie a rozvoje techniky, aby mohl s plným dosahem postihnout budoucí působnost své práce. U nás rozhodným způsobem působila tendence bagatelizovat vzdělání, a to jak podceňováním jeho významu v rozvoji ekonomik, kde se přeceňoval prakticismus a dobrá vůle, tak podceňováním úsilí, které musí celá osobnost vyvinout k získání vzdělání. Velká část pedagogů si uvědomovala chyby, které se zde děly a které se odrážely v organizaci a plánování školství. Část však podlehlá proklamovaným tendencím, pomáhala je realizovat přes jejich krátkodobou perspektivnost. Výsledkem byl často až příliš formální postoj ke kvalifikaci reprezentované vysvědčením a nedocenění hlubší práce pedagogů i studujících.

Avšak ani ti, kteří byli přesvědčeni o nutnosti solidní průpravy naší mládeže na všech stupních škol, neměli po ruce dost konkrétních argumentů, aby toto své přesvědčení obhájili.

V této situaci věnují svou pozornost vzdělání a školství českoslovenští ekonomové. Upozorňují vedoucí složky naší společnosti na význam vzdělání a kvality školství a přispívají podstatně k tomu, že úcta k vzdělání znovu, i když zvolna, začíná pronikat do povědomí širokých vrstev našeho lidu, v němž byla v rozporu s jeho základními zájmy značně utlumována. Nutno poznamenat, že více praxí než proklamacemi. Činnost našich ekonomů v oblasti vzdělání od konce padesátých let je bez nadsázky možno nazvat voláním na poplach. Podávají tak pedago-

gice pomocnou ruku, která, ať již je nabízena z jakýchkoli důvodů, je velmi významná a podporuje nový start pedagogiky jako jednoho z nejvýznamnějších činitelů náročného formování naší socialistické budoucnosti.

Vzdělání má samozřejmě význam přesahující oblast ekonomickou. Je výrazným kladem, že si většina našich i zahraničních teoretiků z oblasti ekonomiky vzdělání tento mimoekonomický dosah a jeho bohatou diferencovanost uvědomuje, a nadto velmi často zdůrazňuje zpětné vazby z oblasti kultury do hospodářství. Vyjadřuje to mimo jiné citát z řeči J. Fourastié na washingtonské konferenci, »... francouzská ekonomie nebude potřebovat jen vědce a inženýry, ale v rostoucí míře také specialisty v humanitních vědách, jako je psychologie, lidské vztahy, filosofie a literatura. Míříme rychle k takové formě společnosti, v níž pracovní doba bude poměrně krátká: a tak studijní plány musí mít na mysli kulturní zájmy člověka, které jsou mimo jeho profesí.«¹⁾

I úsilí o demokratizaci vzdělání podporují do značné míry na Západě právě ekonomové, i když zejména v USA jistě významnou roli sehrála bohužel také armáda.

Na vzdělání nelze pohlížet jen jako na ekonomického činitele. Ale je-li zdůrazňován v současné době jeho ekonomický význam, děje-li se to na podkladě závažných vědeckých studií, získávají-li tyto studie váhu, zvyšuje to nesporně i prestiž vzdělání. Také českoslovenští ekonomové usilují o to, vrátit mu pozici, která mu právem náleží. Jestliže se stali na tomto poli spolupracovníky filosofů a sociologů, svědčí to o tom, že přihlížejí i k jiným lidským cílům než úzce ekonomickým.²⁾

Ve svém prvním období se naše ekonomika vzdělání opírá o známá jména světové ekonomické literatury, jako je S. Strumilin, M. V. Keldyš, Bowden, F. Bowles, F. Edding, F. Harbison, J. Vazey, S. E. Harris, E. Denison, T. W. Schultz aj. Je dosti přirozené, že se zabývá především tím, co je nazýváno makroekonomikou vzdělání³⁾, tj. vztahem vzdělání k růstu

národního důchodu, globálními investicemi do vzdělání, celostátním plánováním, vývojovými trendy školství apod.

Je to pochopitelné i proto, že mikroekonomika vzdělání a školství, studium jeho efektivity, vyžaduje od toho, kdo se jí zabývá, velmi podrobnou znalost vnitřního života jednotlivých typů škol, celého pedagogického procesu, se současnou schopností a odbornou připraveností k ekonomickému nazírání této problematiky. Ovšem i v této oblasti lze zaznamenat řadu originálních prací. Intenzivně se těmto otázkám věnují v SSSR a socialistických zemích, a to jak z hlediska účelné organizace výuky a studia, tak aplikace nových výukových metod a pomůcek.

V průběhu posledních let se u nás vytvořila řada kolektivů více či méně institucionalizovaných, které se zabývají ekonomikou vzdělání, zejména v širším slova smyslu. Výčet nemůže být úplný a zachycuje především ty skupiny, které se již v odborné veřejnosti uplatnily svou dosavadní prací. Patří sem skupina ekonomů z ekonomického ústavu ČSAV, vedená dr. B. Levčíkem (J. Auerhahn, J. Kosta, J. Havelka, M. Hájek, M. Foms a další), která je zároveň začleněna do pracovního týmu »Společenské a lidové souvislosti vědeckotechnické revoluce«, vedeného R. Richtou. Jinou skupinu tvoří výzkumné pracoviště ekonomiky vzdělání, které vede, zatím v rámci Vysoké školy ekonomické, L. Barák. Toto pracoviště se věnuje zejména otázkám plánování školství, srovnávacím studiím vývoje školství u nás a v jiných, zejména průmyslově vyspělých zemích, otázkám vývoje zaměstnanosti a kvalifikačních struktur. V poslední době získává na významu Ústav ekonomiky vzdělání, vedený A. Kamiačem na Vysoké škole technické v Bratislavě.

1) Aspects économiques de l'enseignement supérieur, OCDE, 1962.

2) R. Richta a kolektiv: *Civilizace na rozcestí*, Praha 1967, přepracováno 1968.

3) A. Kamiač mluví zde o ekonomice vzdělávání neboli vnitřní ekonomice a o ekonomice v širším slova smyslu neboli vnější.

Problém vztahu vzdělání národa a jednotlivých skupin pracovníků k produktivitě práce objevuje se v některých pracích u nás již na konci padesátých let.⁴⁾ Základní význam má Auerhahnova práce *Technika, kvalifikace, vzdělání* z r. 1965. Výše zmíněné skupiny ekonomů usilovaly v prvním rozběhu především o to, ukázat světový vývoj vzdělanosti a jeho důsledky pro nás a vypracovat metody zkoumání odpovídající našim potřebám. Různá pracoviště v rezortních ministerstvech, v SKP a SKT se zajímala o kvalifikační úroveň zaměstnanců, její strukturu, měnící se s rozvojem techniky, i odraz těchto změn v požadavcích na školství, velmi často především odborné.

Otázce uplatnění i odměňování vysokoškolsky vzdělaných pracovníků byla věnována část referátů a diskuse konference »O společenském postavení vysokých škol« pořádaná na Zvíkově vysokoškolským výborem KSČ v Praze a našimi předními vysokými školami v r. 1965. Ekonomice vysokoškolského vzdělání bylo věnováno další kolokvium na Zvíkově v listopadu 1966.⁵⁾

K podrobnějším studiím z poslední doby patří práce A. Kamiače »Kvantifikace a analýsa nákladů na reprodukci kvalifikované pracovní síly, Bratislava 1967, která se zabývá studiem nákladů pro všechny typy škol. Ekonomice vzdělání otevřely se i stránky časopisů jak ekonomických, tak pedagogických.

Objevuje se stále více pokusů, a to i u nás, zabývat se vnitřní ekonomikou školy i ekonomikou vlastního pedagogického procesu. Zde ovšem je jakákoli kvantifikace neobyčejně obtížná. Můžeme spočítat úspory získané dobrou organizací prostorovou i časovou, což není bez významu, můžeme vypočítat i úsporu času a tedy i platu učitelů při použití různých metod výuky, nemůžeme však zjistit vlastní účinnost výuky, trvalost a hlubší iradiaci látky v osobnosti žáka a studenta. Přesto nemůžeme ekonomické aspekty přehlížet ani zde.

Ekonomové rádi uznávají důležitost těch

rysů vzdělání, které nemají bezprostřední ekonomický vliv (ale velmi často ekonomiku silně ovlivňují tím, že zvyšují celkovou úroveň pracovníků, jejich adaptabilitu, diferencují požadavky na přínos životní úrovně, atd.) Je dnes samozřejmým zjevem, že ani pedagogové nepřehlížejí ekonomický faktor vlivu vzdělání na školství a společnost a naopak. V současné situaci ovlivní toto hledisko jejich práci především příznivě. V globálu ovlivňuje názor ekonomů — teoretiků školství ve směru prodloužení školní docházky a požadavku organizovaných možností celoživotního studia. Uvnitř škol přispívá ke snaze po úspěšnosti ve výběru učiva a formách jeho předávání, aby zbyl čas pro rozvoj osobnosti a samostatnou studijní práci.

Českoslovenští ekonomové, kteří se touto problematikou zabývali většinou s velkým osobním zaujetím a spojují ji perspektivním nástupem vědeckotechnické revoluce u nás, dokázali v poměrně krátké době, že jejich hlas byl slyšen i když si jeho plné uplatnění vyžádá ještě čas k realizaci. Jejich progresivní úsilí jde však výrazně ruku v ruce s moderními snahami pedagogů socialistické společnosti.

LITERATURA

- Auerhahn Jan: *Technika, vzdělání, kvalifikace*, Praha 1965.
 Blablo Rudolf, *Finance a vzdělání*, Vysoká škola 1967—8, č. 1.
 Havelka Jaroslav, *K dalšímu rozvoji vysokého školství*, Hospodářské noviny 1965, č. 4.
 Hendrych Václav, *Ekonomika a rozvoj školství a vzdělání*, Socialistická škola, 1966—7, č. 9.
 Hrouda Miroslav, *Vysoké školy a vědeckotechnická revoluce*, Sociologický časopis 1966, č. 2.

4) S. Černý: *Socialistická reprodukce pracovní síly*, Praha 1961. J. Auerhahn: *Automatisace a její ekonomický význam*. Praha 1965.

5) Viz Sborník referátů a diskuse z kolokvia o ekonomice vysokoškolského vzdělání 1966, SPN 1967.

Kmeť Ján, *Ekonomika pedagogického procesu*, Pedagogika 1968, č. 1.

Kolokvium o ekonomice vysokoškolského vzdělání, Vysoká škola 1966—7, č. 5 a 6.

Kosta Jiří, *Vysoké školy v mezinárodním srovnání*, Hospodářské noviny 1966, č. 40.

Kucharský P.—Meisnarová L., *Cesta k vyšší efektivitě školní práce*, Socialistická škola, 1966—7, č. 7.

Němec Václav, *K nákladům na vzdělání a*

jeho vlivu na hospodářský růst, Vysoká škola 1968, č. 6.

Padevět Karel, *Očekávaný vývoj struktury vzdělání a kvalifikace pracovní síly*, Výroba a škola, 1967 č. 2.

Pavlík Ondřej, *Hlavná příčina súčasných zmen v škole a ve výchove*, Jednotná škola 1967, č. 5.

Sloupka T.—Kozler O, *Ekonomie vzdělání, předmět, úkoly, problémy*. Socialistická škola 1966—7, č. 5.

Milena Tauchmanová

NÁRODNÍ NADACE PRO PEDAGOGICKÝ VÝZKUM V ANGLII A VE WALESU

Rozhodně se nehodí zmiňovat se v článku, který má povahu zprávy, o problémech spojených se svobodou. Navzdory příchuti násilné aktualizace bych rád podotkl cosi samozřejmého: že míra svobody kteréhokoli vědního oboru není závislá jen na vnějších podmínkách, ale je určována stupněm objektivit a sumou objektivního poznání, které je takový obor schopen vytvářet. S pedagogikou to v tomto ohledu není příliš slavné.

K tomu, aby se vědění i v pedagogice mohlo stát hrází subjektivismu, je možné dospět jen rozsáhlým novým poznáním, buď vlastním, a to je záležitost dlouhodobá, nebo kritickým přejímáním fundovaných informací z ciziny.

Jedním z producentů skutečného poznání v tomto oboru je Národní nadace pro pedagogický výzkum v Anglii a ve Walesu (National Foundation for Educational Research in England and Wales), která zaujímá klíčové místo v britském systému pedagogického a pedagogickopsychologického výzkumu. Provádí jej objektivně, promyšleně a na solidní profesionální úrovni.

NFER je spolkovou organizací, sdružující jak jiné organizace (školské úřady, národní asociaci učitelů, university, universitní ústavy atd.), tak jednotlivce. Činnost organizace, v jejímž čele stojí rada (Council) a výkonný výbor (Executive Council), je hřazena jednak efektem vlastních výzkumů (některé jsou zakázkové), jednak členským

mi příspěvkem. Organizace je však naprosto nezávislá, a to i na státních institucích, takže je schopna zajišťovat skutečně nezávislý, vědecký výzkum. Aparát NFER je rozdělen do čtyř základních skupin, z nichž nejdůležitější je technická sekce, která zajišťuje vlastní výzkumný program, testový program, statistickou službu a informační službu.

Výzkumný program NFER se v poslední době soustřeďuje na tři okruhy: vyučování matematice (což je ostatně světový trend), vyučování čtením a výzkum školní zralosti — nehledě na ostatní drobnější studie.

Domnívám se, že stručný informativní přehled práce NFER může být užitečný i pro naše výzkumné pracovníky. Předmětem výzkumu v oboru vyučování matematiky je hlavně vypracování exaktních kritérií pro hodnocení účinnosti různých vyučovacích metod, zjištění míry a způsobů porozumění základním matematickým pojmům a principům, schopnost dětí aplikovat je na různé reálné problémy — avšak na rozdíl od našich přístupů sleduje NFER i zpětný vliv vešch ověřovaných metod na psychiku dětí.

Zkoumané metody lze zhruba rozdělit do tří skupin: a) tradiční metody, spojující slovní informaci s praktickým procvičováním početních úkonů, b) strukturální metody, vlastně procvičování pomocí analo-

gli, aktualizování modelů matematických operací a postupné dovádění k abstraktním pojetím matematických principů, c) motivační metody, kterými se žáci učí početním operacím jednáním napodobujícím praxi běžného života.

Výzkum se provádí velkorysým způsobem — jen pro vyučování matematiky bylo vybráno 87 škol v Anglii a ve Walesu. Na těchto školách se kromě zmíněných parametrů testovala také všeobecná úroveň verbálního uvažování, porozumění matematickým pojmům a postoj žáků k matematice.

Vzhledem k tomu, že i u nás probíhají obdobné práce, i když se vzorky daleko menšími, pokládám za vhodné zmínit se stručně i o některých již formulovaných závěrech výzkumu vyučování matematice. Doposud bylo zjištěno, že schopnosti učitele jsou významnějším faktorem, než jakékoliv variace zkoumaných metod (prostá pravda, na niž se občas zapomínalo), že strukturální metody jsou výrazně efektivnější pouze u subjektů s vyšší inteligencí, avšak obě novější metody, jak strukturální, tak motivační, jsou vcelku úspěšnější než tradiční metoda. (Dílejší zprávy byly uveřejněny jako *Anxiety, Motivation and Primary School Mathematics a Methods of Teaching Mathematics in the Primary School*, obojí dr. J. B. Bigg, N.F.E.R. 1962).

Další výzkumný program NFER, který je zaměřen na výzkum čtení, sleduje tyto dílčí okruhy: Souvislost úrovně čtení na základní škole s celkovým standardem školy. (Cílem je zjistit varietu podmínek učení a vyučování čtení na vzorku 8 734 žáků a publikovaná informace má název *Reading in the Primary School* od Joyce M. Morrise, N.F.E.R. 1959). Dále jde o zjišťování souvislostí mezi úrovní a pokrokem v čtení žáků mladšího školního věku a mezi jejich individuálními zvláštnostmi, domácím prostředím i školními podmínkami. Na tomto podkladě bylo formulováno hodnocení metod vyučování základům čtení, hodnocení různých typů školní organizace i zhodnocení vztahu nonverbálních schopností k výkonu ve čtení žáků mladší-

ho školního věku. Došlo se až k detailnímu odhalení příčin významných odchylek výkonů ve čtecích testech. Celek byl publikován pod názvem *Standards and Progress in Reading*. Autorem je Joyce M. Morris, N.F.E.R. 1966.

Výzkum školní zralosti (*reading readiness*) u předškolních dětí (*infants*) zjišťoval vliv sociálněekonomického prostředí a vliv postojů učitelů předškolních zařízení na individuální zralost dětí. Užším smyslem této práce bylo zejména studium dětí s nižší sociální úrovní. Vzorkem výzkumu bylo 5 000 dětí a byl uveřejněn jako zpráva v *Teaching Beginners to Read, Report No. 1: A Survey of the Teaching Practice and Conditions in 100 Infant Schools and Departments*.

Autorem je E. J. Goodacre, který napsal i další studii z tohoto oboru, zaměřenou speciálně na analýzu vlivu domácího prostředí, a uveřejnil ji jako zprávu č. 2 *Teachers and their Pupil's Home Backgrounds* rovněž v *Teaching Beginners to Read* v r. 1966.

Aktuální je pro nás výzkum výsledků diferenciací žáků na základních školách, v jehož rámci byly studovány dva typy tříd: a) třídy s homogenní úrovní schopností svých žáků (organizované podle testových výkonů jednotlivců) a b) třídy s přirozenou varietou žákovských schopností. Tento široce založený výzkum podchytil i mimoškolní statisticky významné faktory, a to v dlouhém časovém rozvrhu. Začal v r. 1964 a potrvá do doby, než děti, které v tomto roce vstoupily do školy, z ní odejdou. Metodou výzkumu je pravidelné skupinové testování testy slovními, nonverbálními, testy čtení, angličtiny, matematiky, testy chápání matematických pojmů a osobnostním dotazníkem. Smyslem práce přitom nejsou globální závěry, ale právě zjištění, jak se přirozené podmínky a podmínky umělé diferenciací projeví na výkonech jednotlivců všech stupňů schopnosti (výkonu). Patronem tohoto výzkumu je UNESCO a dílejší zpráva o něm bude vydána v průběhu t. r.

V současné době organizuje NFER jiný rozsáhlý výzkumný program, jímž zjišťuje skutečnou vnitřní strukturu a obsah anglického školského systému, který není unifikovaný jako náš. Zpráva o něm, Comprehensive Schools Research, by mohla pro nás být vhodným informativním přehledem.

Obdobně i výzkum vyučování cizím jazykům, zvláště francouzštině, by mohl být užitečnou analogií. Provádí se na 124 základních školách, které představují pro Anglii a Wales vzorec způsobu vyučování francouzštině, a protože se využívá především orálními metodami, vypracovala NFER zcela nové orální testy francouzštiny: LCA, OPA, OPB. I ty by mohly pro nás být zajímavé.

Dlouhodobý (osmiletý) výzkum byl věnován obsahu učebních předmětů a připravovaným změnám osnov i organizačním změnám na vyšších základních školách (secondary schools).

Určitý dílčí výzkumný program pak prověřuje efektivitu různých systémů technického vzdělání, a to buď na průmyslových školách (technical colleges), nebo na jiných nastavbových typech škol.

Předmětem pozornosti je rovněž problematika studia zámořských žáků a studentů, kterých je ve Spojeném království asi 50 000. Týká se to zejména těch, jejichž materštinou není angličtina. NFER vypracovala pro tento účel zvláštní testy, nezávislé na jazykovém prostředí testovaných. Budoucí závěry tohoto programu by u nás našly uplnění zejména u odborníků, kteří se zabývají vzděláním národnostních menšin a studiem na Univerzitě 17. listopadu. (Pokud se jím někdo zabývá).

Velkoryse organizované je longitudinální studium dětského vývoje. Probíhá na vzorku 93 000 dětí, v němž jsou skupiny stejného věku testovány podrobnými dotazníky v pravidelných intervalech, a to ve věku 8, 11 a 15 let. Výzkum zdůrazňuje medicínské aspekty, avšak zahrnuje i interindividuální a sociální faktory. Doposud zjištěné výsledky byly publikovány

pod titulem The Home and the School. Autory jsou J. W. B. Douglas a Mac Gibbon.

Významný je rovněž mezinárodní výzkumný program — tentokrát výzkum školních výkonů. Je předpokladem pro postupné sjednocování norem znalostí a výkonů určitých věkových skupin z různých národních kultur. Na výzkumu spolupracovala střediska pedagogického výzkumu z Austrálie, Belgie, NSR, Finska, Francie, Holandska, Izraele, Japonska, Skotska, Švédska a USA. Indikátorem byly výkony v matematických testech a materiál z osobních dotazníků. Obobí bylo zkonstruováno pro tento účel odborníky z účastnických zemí. Výsledky byly pod patronací UNESCO publikovány Ústavem pro vzdělání v Hamburku v r. 1966.

Nyní připravuje NFER další a podrobnější mezinárodní výzkum — pro přírodovědné předměty, angličtinu, francouzštinu a další cizí jazyky, pro čtení a literaturu. K původním dvanácti zemím se má připojit pět dalších, včetně SSSR, Polska a Maďarska (1).

Výzkumný program NFER by byl nemyšlitelný bez součinnosti statistické služby NFER. Toto oddělení připravuje a zpracovává nejen výzkumy vlastní organizace, ale spolupracuje i na výzkumech jiných institucí (na vlastních počítačích strojích) a poskytuje statistické informace a poradenství zájemcům.

Statistická služba se podílí také na testovém programu NFER, který je zčásti vázán na vlastní výzkumy NFER, ale neomezuje se na ně úplně. Testový program organizace je nyní soustředěn na řešení těchto problémů: zvyšování predikční validity školních testů znalostí, zajišťování nezávislosti testu na opakování (eliminace vlivu učení), produkce predikčních testů pro jednotlivce. Zvýšená pozornost je věnována konstrukci a standardizaci testových baterií — jen v poslední době jich bylo standardizováno jedenáct. Kromě toho NFER samozřejmě produkuje i testy pro jednotlivé předměty, a to jak pro základní, tak pro vyšší typy škol.

Velmi pozoruhodný je poslední testový program: specializace na konstrukci, validizaci a standardizaci nikoli celých testů, ale jednotlivých položek. NFER předpokládá, že stupeň validity a reliability testu je souhrnem validity a reliability jednotlivých položek. V tomto smyslu pak vytvořená zásoba testových položek má sloužit k libovolnému sestavování hodnotných testů podle aktuálních požadavků.

Do rámce testového programu patří i konstrukce testů pro výzkumné účely.

Poslední složkou NFER je informační služba. Je ve stálém kontaktu s výzkumnými týmy organizace i s jinými institucemi a je tedy skutečně informovaná. Poskytuje údaje i o nepublikovaných výzkumech, jejichž výtěžky se v našich poměrech čato bez užitku ztrácejí. Běžná je bibliografická a výpůjční služba s mezinárodními kontakty. Navíc však informační centrum obhospodařuje i knihovnu testů, která je největší britskou kolekcí. Kromě

publikací zmíněných vpředu vydává informační centrum NFER i příležitostný přehled výzkumných materiálů (Occasional Publications) a seznam všech ukončených i prováděných výzkumů (List of Research in Education and Educational Psychology), který nejen umožňuje nejefektivnější kooperaci na tomto poli, ale zároveň zavazuje autory výzkumů k tomu, aby svoje práce skutečně dokončili. Podobný seznam by byl jistě vhodný i pro nás, kde se od započatých prací ustupuje se snadností, která nesvědčí o velké míře serióznosti, s níž se podnikají.

Organizace kursů a konferencí je rovněž v kompetenci informační služby.

Zdá se tedy, že našim vžitým představám o roztržitosti a nesystematičnosti anglického školství neodpovídá organizace anglického pedagogického výzkumu, která se — alespoň v činnosti NFER — jeví jako velmi promyšlená, skloubená a efektivní.

Zdeněk Novák

PROBLÉMY VYSOKÝCH ŠKOL V SSSR

1. *Potřeba vysokoškolské pedagogiky*

Sovětské vysoké školy prošly po Velké vlastenecké válce mohutným rozvojem. Jestliže ve školním roce 1940—41 měly celkem 812 000 studentů, zvýšil se jejich počet do školního roku 1967—68 již na 4 200 000; ve stejném poměru se zvýšil také počet jejich učitelů. Vedle tradičních předválečných vysokých škol, na nichž se počet studentů i učitelů mnohonásobně zvýšil, vznikla také řada zcela nových vysokých škol; mnohé z nich byly zřízeny v nově vybudovaných a osídlených oblastech značně vzdálených od sídel tradičních vysokých škol. Přitom se projevil značný nedostatek zkušených vysokoškolských učitelů, který byl zvláště citelný na nově zřizovaných vysokých školách. Na těchto školách působí převážně mladí učitelé s malou pedagogickou praxí a nemají tam mnoho možností přijímat zkušenosti starších učitelů, takže je třeba je

jejich pedagogické přípravě věnovat zvláštní pozornost. Podle plánu rozvoje výchovy vysokoškolsky vzdělaných odborníků se má počet studentů sovětských vysokých škol do r. 1980 zvýšit na 8 miliónů¹⁾. Proto bude potřeba nových vysokoškolských učitelů ještě dlouho naléhavá.

Rozšiřování počtu vysokých škol a zvyšování množství jejich studentů vede k tomu, že se vysokoškolská výuka stává stále hromadnější. Přitom se ukazuje, že vyučovací proces na vysokých školách sice podléhá obecným pedagogickým zákonitostem, ale že při tom má i své specifické otázky, vycházející z cíle vysokoškolské výuky, z jejich forem a metod. Specifikou vysokoškolské výuky je, že budoucí odborníci na nich vychovávaní mají zvládnout nejen zá-

1) Jeljutin V. B.: *Higher Education in the USSR*. Novosti; Moskva 1966.

Jeljutin V. B.: *Das Hochschulwesen in der UdSSR*. Novosti; Moskva 1968.

klady věd, ale i určitý vědní obor v jeho celé dnešní úrovni. Z toho vyplývá potřeba samostatné pedagogiky vysokých škol a zajištění pedagogické přípravy vysokoškolských učitelů.

Vedle jiných sovětských pedagogických časopisů, které se obracely k problémům vysokoškolské pedagogiky pouze příležitostně, je otázkám vysokoškolské výuky věnován časopis VĚSTNÍK VYSŠEJ ŠKOLY, který v roce 1968 zavedl novou rubriku »Razmyšlenija o pedagogike i metodike vysšej školy«. Problematice vysokoškolské výuky byly věnovány také některé samostatné knižní publikace. V roce 1962 např. vyšla v nakladatelství Vysšaja škola v Moskvě kniha S. I. Zinovjev: »Lekcija v sovětskoj vysšej škole«; leningradská universita vydává neperiodický sborník, věnovaný otázkám vysokoškolské pedagogiky, »Voprosy vospitanija i prepodavanija v universitete«, jejíž první svazek vyšel v roce 1964 [recenze viz Pedagogika XV (1965), č. 4, str. 520], druhý svazek v roce 1967 [recenze viz Pedagogika XVIII (1968), č. 2, str. 132].

Na řadě sovětských vysokých škol vznikly metodické rady a na jejich fakultách metodické komise pro pedagogiku vysokých škol a metodiku jejich základních předmětů. Na některých vysokých školách byly zřízeny samostatné metodické kabinety pro řešení otázek vysokoškolské výuky. Při ministerstvu vysokých a středních odborných škol byl v roce 1965 zřízen metodický kabinet pro vysoké školy²⁾.

Pedagogickou prací sovětských vysokých škol podstatně ovlivnilo usnesení ÚV KSSS a rady ministrů SSSR o opatřeních ke zlepšení přípravy odborníků a pro zlepšení práce vysokých a středních odborných škol³⁾ z roku 1966. Toto usnesení mělo za následek nové zhodnocení významu vysokých škol pro rozvoj socialistické společnosti a obrátilo pozornost na otázky metodiky výuky jednotlivým předmětům. Objevila se potřeba zobecnování pedagogických zkušeností vynikajících učitelů, dále lepšího využití technických pomůcek, zejména

filmů, rozhlasu a výukové televize; rektori mnoha vysokých škol vyslovili požadavek centrálního řízení metodických laboratoří svých škol a jejich fakult a organizovaného zvyšování kvalifikace jejich učitelů. Učitelé vysokých škol se podle jejich názoru musí seznamovat s nejnovějšími poznatky, ale také se základními poznatky soudobé pedagogiky, logiky a filosofie. Ukázala se potřeba zříditi vědeckobadatelská centra pro vysoké školy⁴⁾.

Učitelé sovětských vysokých škol vyžadují zejména zavedení vědeckého řízení vysokých škol, které by umožnilo vyhnout se nepříznivému vlivu stálých změn učebních plánů a osnov a umožňovalo by plánovat přijímání studentů a výchovu odborníků potřebných specializací. Jen tak bude možno účelně uspořádat práci a kooperaci jednotlivých vysokých škol. Učitelé vysokých škol vyžadují podrobné rozbory ekonomiky vysokoškolského vzdělání a jeho jednotlivých forem a metod. Zajímají se zejména o nové formy vyučování, zejména o možnost využití zásad metod a prostředků programového vyučování na vysokých školách. Požadují vědecké podklady pro stanovení pedagogických úvazků učitelů vysokých škol a pro lepší využití samostatné práce studentů. Jsou přesvědčeni, že je třeba zřizovat vědecko-metodická střediska, která by se zabývala hlubokým studiem otázek, které jsou na rozhraní pedagogických, psychologických, sociologických a ekonomických věd. Nezbytnou součástí práce těchto středisek musí být pedagogické experimenty provedené nejprve na vhodně zvolené specializaci některé vysoké školy.

Prvé takové vědecko-metodické centrum

²⁾ Uтверждено Положением о научно-методическом кабинете по высшему и среднему специальному образованию. Vestník vysšej školy 23 (1965); č. 8, str. 81.

³⁾ Jeljutin V. B.: *Važnejšie rešenija — pretvorim v žizn'*. Vestník vysšej školy 24 (1966), č. 10, str. 3.

⁴⁾ *Vysšej škole nužen naučno-issledovatel'skij centr.* Vestník vysšej školy 23 (1965), č. 8, str. 21.

pro otázky vysokoškolské výuky vzniklo ve Lvově⁵⁾.

Pracuje především pro všechny vysoké školy ve Lvově, dále pro vysoké školy Ukrajinské SSR. Má vlastního ředitele, vedoucí kolektiv (= zástupci vysokých škol ve Lvově) a 20 pedagogických a vědeckých pracovníků. Pro nejbližší léta si toto pracoviště stanovilo zejména tyto úkoly:

1. jednotu výuky a výchovy na vysokých školách,

2. využití soudobých technických pomůcek ve vysokoškolské výuce,

3. psychologické a pedagogické základy programované výuky,

4. jak je u studentů možno vypěstovat návyky samostatné tvůrčí vědecké práce.

Učebně metodické centrum pro vysoké školy ve Lvově vydává každoročně sborník »Aktualnyje voprosy pedagogiki vysšej školy« (10–12 AA) a do roku 1970 plánuje vydat příručku »Osnovy pedagogiki vysšej školy« pro učitele vysokých škol a »Metodičeskij spravodnik studenta« pro studenty denního, večerního i dálkového studia i pro všechny zájemce o studium na vysokých školách a pro samostatně studující.

Lvovské pedagogické centrum pro vysoké školy zároveň připravuje kurs »Základy didaktiky vysoké školy«, určený pro aspiranty a pro mladé učitele lvovských vysokých škol. Vypracovali tam podrobný program pro kurs, do něhož zařadili témata:

1. Úloha vysokých škol v současném stavu komunistické výstavby (2 hod.)

3. Plánování a organizace vyučovacího procesu na vysokých školách (2 hod.)

4. Přednáška jako hlavní organizační forma výuky studentů na vysokých školách (4 hod.)

5. Praktická a laboratorní cvičení na vysokých školách (2 hod.)

6. Typy seminárních cvičení se studenty a metodika jejich provádění (2 hod.)

7. Učební a výrobní praxe; pedagogická praxe (2 hod.)

8. Použití technických pomůcek při výuce na vysokých školách (2 hod.)

9. Psychologické a pedagogické základy programovaného učení (4 hod.)

10. Organizace a kontrola samostatné práce studentů (4 hod.)

11. Konzultace a kolokvia jako prostředek pomoci studentům v jejich samostatné práci (2 hod.)

12. Vedení ročníkových a diplomových prací (2 hod.)

13. Systém kontroly; prověrka a hodnocení znalostí (2 hod.)

14. Učitel vysoké školy; vědecká organizace jeho práce (2 hod.)

Jako doplněk příruček pro učitele bude vydán soubor platných zákonů a ostatních dokumentů o vysokých školách ministerstva vysokých a středních odborných škol SSSR a Ukrajinské SSR.

Průvodce pro studenty bude vypracován podle této osnovy: Vyučovací proces na vysoké škole. Režim a hygiena duševní práce studentů. Příprava na přednášku a její konspektování. Samostatná práce s literaturou; studium klasiků marxismu-leninismu. Užití technických pomůcek a bibliografie jako pomoci při samostatné studijní práci. Samostatná práce se slovníkem. Příprava k seminární výuce a na speciální semináře. Příprava na laboratorní práce a jejich provádění. Vypracování ročníkových a diplomních prací. Diplomní a ročníkové projekty. Výrobní a učební praxe. Samostatné studium cizího jazyka. Práce ve studijních kroužcích. Příprava ke zkouškám. Systém kontroly; prověrky a hodnocení znalostí studentů. Práva a povinnosti studenta vysoké školy.

2. Zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol

Do roku 1965 zajišťovaly pedagogickou přípravu svých mladých učitelů jednotlivé vysoké školy pouze z vlastní iniciativy a

⁵⁾ Papernaja G. A.: *Naučno-metodičeskij centr vo Lvove*. Vestník vysšej školy 26 (1968), č. 2, str. 23.

vlastními prostředky⁶⁾. Usnesení ÚV KSSS a vlády SSSR o zkvalitnění přípravy odborníků a o zlepšení práce vysokých škol z roku 1966 dalo podnět k tomu, že vznikla celá síť ústavů pro zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol. Na vedoucích vysokých školách se zřizují samostatné fakulty s tímto zaměřením.

Prvé ústavy tohoto typu byly určeny pro učitele společenských věd. V r. 1966 vznikly dva první ústavy⁷⁾, v roce 1967 čtyři další⁸⁾. Počítá se s tím, že jimi projde ročně 2 300 učitelů vysokých škol. V roce 1967 bylo mimoto zřízeno 28 fakult společenských nauk, které mohou ročně zvýšit kvalifikaci 5 000 učitelů. Ke konci prvního čtvrtletí 1968 jich bylo již 30.

S menším zpožděním vznikaly ústavy a fakulty pro zvyšování kvalifikace vysokoškolských učitelů obecně vzdělávacích a technických i odborných předmětů⁹⁾.

Na moskevské universitě byla např. zřízena fakulta pro zvyšování kvalifikace učitelů matematiky, fyziky, chemie a technické mechaniky, na níž vyučuje 25 akademiků a členů korespondentů a 105 vysokoškolských profesorů. V letním semestru 1967—68 bylo proškoleno 2 500 učitelů uvedených specializací. Podobný pokus se zvyšováním kvalifikace učitelů odborných předmětů se koná i na jiných vysokých školách v Moskvě. Např. na moskevském Institutu oceli a slitin a na Hornickém Institutu byly zřízeny v únoru 1967 ústavy pro zvyšování kvalifikace učitelů jejich odborných předmětů; řada obdobných ústavů jiných vysokých škol zahájila činnost počátkem letního semestru 1967—68. Od začátku školního roku 1968 až 69 má již být v činnosti přes 100 fakult pro zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol s roční kapacitou 30 000 učitelů. Začne pracovat také 30 fakult pro vysoké školy zemědělské, které mají ročně doškolit 4 000 učitelů těchto škol. Rektori všech vysokých škol mají za úkol vypracovat pětileté plány doškolování svých učitelů.

Zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol má formu postgraduálního studia.

Všichni učitelé vysokých škol mají tímto studiem projít jednou za pět let. Předpokládá se přitom, že dvě třetiny učitelů odborných předmětů budou zvyšovat svou kvalifikaci na příslušných fakultách, ostatní ve formě stáží ve vedoucích průmyslových podnicích, zemědělských závodech, výzkumných ústavech nebo na jiných vysokých školách. Mají přitom získat jak další znalosti odborné, tak vzdělání pedagogické. Odborné doškolování nemá být omezeno pouze na jejich úzkou specializaci, ale má zahrnovat také informace ze sousedních vědních oborů. Značná pozornost má být věnována pedagogice, psychologii, dále didaktické práci na vysokých školách a metodice výuky odborným předmětům.

Mimo ústavy a fakulty pro zvyšování kvalifikace učitelů vysokých škol vznikají na některých vysokých školách také semináře a laboratoře poskytující mladým učitelům vysokých škol a aspirantům základní pedagogické znalosti a návyky.

Tak např. na moskevském energetickém institutu vznikl již v roce 1965 »Universitet pedagogičeskogo masterstva« s fakultativním kursem »Teorie a praxe vyučovacího procesu na vysokých školách technických«¹⁰⁾. Jeho náplň tvoří kursy »Psycho-

⁶⁾ Šoler Kl.: *Pedagogicko-metodická příprava mladých učitelů vysokých škol v SSSR*. Vysoká škola 14 (1965—66), č. 10, str. 365.

⁷⁾ Marinko I. L.: *Dela i zaboty IPK* (= Institut povyšeniya kvalifikacii). Vestnik vysšeji školy 24 (1966), č. 6, str. 59.

⁸⁾ Aminov A. M.: *Pervyje gagy novogo IPK*. Vestnik vysšeji školy 25 (1967), č. 12, str. 79.

Malešenko G. V.: *God raboty Rostovskogo IPK*. Vestnik vysšeji školy 26 (1968), č. 1, str. 70.

Kalugin V. M.: *Mnogoje zavisit ot slušatelej*. Vestnik vysšeji školy 26 (1968), č. 2, str. 69.

⁹⁾ Stanis V. F.: *Sisteme povyšeniya kvalifikacii — povsedneвноje vnimaniye*. Vestnik vysšeji školy 26 (1968), č. 2, str. 52.

¹⁰⁾ Sidorenko R. A., Fomin E. Aničkin S. A.: *Otšašivaja pedagogičeskoe masterstvo — v universitach pedagogičeskich znanij*. Vestnik vysšeji školy 26 (1968) č. 2, str. 57.

logie poznání«, »Základy pedagogiky« a »Logika ve vyučovacím procesu«, které přednášejí odborníci z university, dále rozbor základních forem vyučovacího procesu na vysokých školách, a to na konkrétních příkladech z výuky na vysokých školách technických. Tuto výuku odborných metodik zajišťuje škola vlastními učiteli. Hlavní pozornost je přitom zaměřena na metodiku přednášek a přípravy k nim, na metodiku laboratorních prací, početních i jiných cvičení a projektových prací. Účastníci kursu zpracovávají podle obecných instrukcí podrobnější metodiku výuky přednášky nebo cvičení, které zajišťují sami ve svém pedagogickém úvazku.

Podobný »Univerzitet pedagogičeskich znanij« vznikl počátkem školního roku 1966—67 při Uralské polytechnické universitě ve Sverdlovsku. Je určen pro mladé učitele bez pedagogického vzdělání, kteří učí kratší dobu než pět let. Základem výuky je vysokoškolská pedagogika, psychologie a logika. Tato teoretická výuka je doplňována řízenou praktickou výukou a výstupy. Výuka se koná 4 hodiny týdně, individuální učební plány počítají se 100 hodinami samostatné práce každého účastníka kursu. Odborně pedagogickou výuku zajišťují učitelé pedagogického institutu, metodiku odborných předmětů vlastní učitelé školy. V učebním plánu je zařazena:

1. pedagogika (26 hodin přednášek + 6 hodin semináře; zkouška),
2. psychologie (22 hodin přednášek + 4 hodiny semináře; zápočet),
3. logika (20 hodin přednášek + 2 hodiny semináře; zápočet),

celkem 68 hodin přednášek + 12 hodin semináře = 80 hodin.

Ve školním roce 1966—67 bylo takto vyskoleno 31 učitelů, z nichž 9 absolvovalo kurs s výborným prospěchem. Ve školním roce 1967—68 má kurs 80 účastníků. Při zahájení kursu dostávají účastníci kompletní metodickou dokumentaci. Kurs je ukončen zkouškou. Po ní dostávají účastníci osvědčení, které fakulty hodnotí také při udělování vědeckých hodností.

Závěr

Podle programového prohlášení ministra vysokých a středních odborných škol V. B. Jeljutina (3) uložil ÚV KSSS a rada ministrů SSSR vypracovat nový dokument o vysokých školách. Mají být rozšířena práva rektorů a společenských organizací vysokých škol o jejich studenty, zejména o studující při zaměstnání. Studium při zaměstnání nebude omezováno, ale bude sestaven seznam oborů a specializací vhodných pro dálkové a pro večerní studium. I tyto formy studia musí zajistit přípravu praktických badatelů stejné úrovně, jakou zajišťuje denní studium.

Je dále třeba zvýšit význam a vliv ministerstva vysokých a odborných škol, které musí zajistit centrální vědecké řízení celého systému vysokých a odborných škol, koordinaci jejich učebních plánů, výměnu zkušeností atd. Počítá se se zavedením státní inspekce i na vysoké a na odborné školy.

Je třeba zajistit kvalitní přípravu učitelů vysokých škol, a to nejen odbornou, ale i pedagogickou. Musí se seznamovat s posledními poznatky techniky, ale také pedagogiky, psychologie a logiky, i s metodikou výuky svých předmětů. Nesmí se to však zvrhnout na pouhé poskytování receptů. Je třeba vytvořit učebně metodickou dokumentaci pro přípravu těchto kádrů. I když je třeba zachovat právo každého učitele podávat učivo svým osvědčeným způsobem, je třeba nejprve přesně stanovit obsah a rozsah jednotlivých oborů. Je třeba zajistit nejen přípravu učitelů, ale také jejich výběr a rozdělení na jednotlivé vysoké školy. Bude třeba zlepšit také dosavadní konkursní systém, aby i odlehlejší a nově zřizované vysoké školy mohly získat kvalitní učitele.

Je tedy patrné, že se revoluční změny ve vývoji vysokých škol, které se začínají uplatňovat na celém světě, projeví i na vysokých školách sovětských. Rozdíl je snad jen v tom, že tam probíhají tlakem shora, kdežto jinde musí být prosazovány tlakem zdola.

Kliment Šoler