

PRÍSPĚVEK K DIDAKTICE DÁLKOVÉHO STUDIA NA VYSOKÉ ŠKOLE

JIRÍ KOTÁSEK

Ústav pro dálkové studium učitelů na Karlově universitě v Praze

Revoluční změny ve společenské soustavě, vědecký a technický pokrok mění nejen obsah, ale i formy a metody vzdělávací práce, jíž se zajišťuje kontinuita společenských činností i společenského poznání. Jedním z důsledků těchto změn je vznik institucí, které zprvu příležitostně, později však průběžně vzdělávají dospělé. Vzdělávání není již chápáno pouze jako příprava na život, ale zároveň jako doprovod života. V nových společenských podmínkách tak vzrůstá potřeba sebevzdělání, které přestává být součástí života některých jedinců a stává se nutností pro všechny pracující.

Zmíněný historický proces znamená u nás v posledních letech soustavné zvyšování kvalifikace pracujících, především prostřednictvím školního vzdělávání, které zde probíhá cílevědomě a organizovaně, a tím nejlépe vyhovuje současným potřebám socialistické společnosti. Za této nové vzdělávací situace se rozvíjejí i vyučovací způsoby, jimiž se provádí sdělování a předvádění, osvojování a nacvičování učiva.

Současné pedagogické práce, které se zabývají vyučováním, přihlížejí bohužel málo k nové vzdělávací situaci a k jejím důsledkům pro vyučování a jeho organizaci. Jedním z nedostatků současné didaktické teorie je zúžení obecné teorie vyučování pouze na analýzu tradičního vyučování na základní a střední škole ve formě soustavy vyučovacích hodin. Poznatky o vyučovacím procesu, didaktických principech i vyučovacích metodách nejsou proto v těchto pracích obecnou teorií vyučování, ale pouze teorií jednoho vyučovacího systému.

Nová vzdělávací situace se však vyznačuje vznikem dalšího vyučovacího systému, který je značně odlišný ode všech dosavadních. Tento vyučovací systém dálkového studia podstatně mění způsob sdělování a osvojování učiva, vztah mezi učitelem a žákem i funkci tradičních metod vyučování.

V současné době lze vedle klasického systému vyučovacích hodin ve třídách na základní škole a obdobného systému na střední škole rozlišit vyučovací systém pracovního výcviku, prezenční vysokoškolský vyučovací systém a vyučovací systém dálkového studia (středoškolský a vysokoškolský). Tyto vyučovací systémy vznikly jako způsoby řízení procesu učení u žáků v závislosti na cílech, obsahu a podmínkách výchovy a vzdělávání. Uvedené vyučovací systémy určují formy a metody vyučování, o nichž je proto nutno uvažovat vždy v rámci příslušného systému.

Učitel velmi často promýšlí cíle a obsah vyučování vzhledem k daným organizačním formám a metodám vyučování. Z hlediska vyučovací praxe je to zcela samozřejmé. Soustava forem a metod vyučování je tak strukturou, do níž učitel včleňuje svou vlastní řídicí činnost i učební činnost žáků. Důsledkem toho je, že se nové společenské a výchovné

úkoly, jež se tu objevují, promítají do praxe prostřednictvím této ustálené struktury.

Rovněž didaktická teorie činí někdy východiskem úvah o vyučování daný organizační stav. Zde však již tento postup není na místě. Zkoumá se pak pouze jev, nikoliv jeho podstata. Vzniká nesprávný dojem, že daná organizační forma je jediná možná. Teorie však má jiné poslání: odhalit didaktickou podstatu určitého vyučovacího systému, určit možnosti jeho dalšího vývoje v souladu s novými společenskými požadavky a vzdělávacími úkoly.

Proto si v této stati klademe otázku: Co je didaktickou podstatou dálkového studia na vysoké škole, jestliže je chápeme jako specifický vyučovací systém.

Pro dálkové studium jako vyučovací systém, jehož didaktickou podstatu chceme prozkoumat, jsou nejvýraznější organizační podmínky, které vyplývají z toho, že jde o studium při zaměstnání s omezenými časovými možnostmi přímého osobního styku učitele a žáka.

Vyučovací systém je ve své podstatě vždy určen především vzdělávacími a výchovnými cíli a povahou učiva. Vzniká tak otázka, jaké důsledky mají vysokoškolské cíle a obsah výchovy a vzdělání pro vyučovací systém dálkového studia.

Vyučovací systém jako soubor prostředků vyučování je vedle organizačních a časových podmínek silně ovlivněn objektem výchovy a vzdělávání, tj. žákem. V dálkovém studiu na vysoké škole je tímto činitelem psychika dospělého a životní situace pracujících.



Vyučovací systém je charakterizován způsobem řízení učebních činností žáků, který bývá obvykle v didaktice označován jako vyučovací proces. Danilov si v monografii o vyučovacím procesu klade otázku, která je důležitá i pro určení didaktické podstaty dálkového studia: Co je »hybnou silou« vyučovacího procesu? Odpovídá na ni takto: »Hybnou silou vyučovacího procesu je protiklad mezi učebními a praktickými úkoly, které vystupují v průběhu vyučování, a existující úroveň vědomostí a dovedností i úroveň rozumového vývoje žáků.¹⁾«

V tradičním vyučovacím systému na základní a střední škole formuluje tuto soustavu učebních a praktických úkolů sám učitel. I při snahách o zvýšení aktivity žáků zůstává učitel řídicím centrem školního učení žáků.

Rovněž vysokoškolský systém prezenčního studia ponechává učiteli tuto centrální úlohu, aspoň v jedné složce — při přednáškách a cvičeních (tzv. výuka).²⁾ Prostřednictvím výuky ovlivňuje učitel i samostatné studium, jehož význam v poslední době výrazně vzrůstá.

V dálkovém studiu na vysoké škole se »hybná síla« nevytváří pouze cílevědomou učitelovou činností. Žák si ji ve větší míře vytváří sám tím, že si formuluje dílčí učební úkoly. Geneticky vzato, vyvíjí se učební činnost žáka v jednotlivých vyučovacích systémech tak, že žák od vnějšího

1) M. A. Danilov: *Process obučeníja v sovetskof škole*. Moskva 1960, s. 42.

2) K. Galla: *Úvod do didaktiky vysoké školy*. Praha 1957, s. 11.

ukládání učebních úkolů přechází ke stále samostatnější formulaci dílčích cílů učení. Proto se na vysoké škole mluví o samostatném studiu, které v dálkovém systému má charakter *sebevzdělávání*.

Vyučování na střední škole se vyznačuje přímou osobní interakcí učitele a žáků v řetězci vyučovacích hodin, které plní všechny didaktické funkce. V prezenčním studiu na vysoké škole je vyučování rozčleněno do relativně samostatných procesů sdělování učiva v přednáškách, vytváření dovedností v seminářích, cvičeních a v odborné praxi a konečně do samostatného studia, resp. samostatných prací. V dálkovém studiu, řečeno schematicky, nabývá vyučování opět jednotné povahy. Místo paralelního průběhu několika dílčích procesů nastupuje samostatné studium, do něhož jsou včleněny formy pedagogické práce učitelů.

Mezi domácími pracemi na střední škole, samostatným studiem v prezenčním vysokoškolském systému a samostatným studiem (s prvky sebevzdělávání) v dálkovém systému je určitá didaktická příbuznost. Zároveň je však domácí a samostatná učební činnost v jednotlivých systémech podstatně odlišná. Domácí práce na střední škole spočívá v dílčích úkolech, které jsou bezprostředně uloženy a kontrolovány ve vyučovacích hodinách. Samostatné studium na vysoké škole je dlouhodobý proces souběžně ovlivňovaný přednáškami a cvičeními. Samostatné studium dálkové je ovlivňováno nikoliv paralelně, nýbrž v časově následných a poměrně vzdálených intervalech, takže jeho sebevzdělávací povaha je typickým rysem tohoto vyučovacího systému.

Uvedené organizační znaky dálkového studia vedou k tomu, že se zde mění vztah subjektu a objektu vyučování. Podíl žáka na samostatném plánování a řízení učebních činností výrazně vzrůstá.

Zvláště závažná je změna charakteru vyučovací činnosti učitele. V ostatních vyučovacích soustavách převládá v jeho vzdělávací práci sdělování poznatků a bezprostřední vyvolávání činností. V dálkovém studiu nabývá jeho práce charakteru činnosti instrukční.

I n s t r u k č n í č i n n o s t učitele je zřejmě nejdůležitější skutečností didaktické podstaty dálkového studia. Při instrukci nejde o »pohyb« učiva od učitele k žákovi, jak se to děje ve vyučovací činnosti učitele v jiných soustavách, ale pouze o **p r o j e k t o v á n í** tohoto pohybu u žáka v nejbližší budoucnosti.

Význam slova instrukce je obvykle spojován s verbálním návodem k nějaké činnosti nebo pohybovým předvedením této činnosti, která se pak většinou jednorázově uskuteční. Didaktický pojem instrukční činnosti učitele v dálkovém studiu zahrnuje dlouhodobější obsahový i metodický návod k samostatnému studiu žáka.

Instrukční činnost je tím účinnější, čím je jednoznačnější a čím menšího kvanta učiva se týká. To je základem snahy vytvořit pravidelný a častý systém instrukčních pokynů a instrukčních zaměstnání.

Instrukční činnost vysokoškolských učitelů v dálkovém studiu vede k větší pozornosti vůči metodám samostatného učení. Ve zvýšené míře zde platí to, co konstatuje Galla o současném systému prezenčního vysokoškolského studia: »Studenti jsou málo poučováni o způsobech samo-

statného studia, o nacvičování, upevňování látky přednášek a cvičení a o rozvíjení vědomostí vlastní četbou.«³⁾

Instrukční povaha vyučovací činnosti podstatně mění charakter jednotlivých vyučovacích metod v dálkovém studiu. Systematický výklad určité partie učiva metodou přednášky je v dálkovém studiu funkční jen tehdy, jestliže rozvinutě předvedená myšlenková metoda je současně ilustrací metody samostatného studia. Tuto kvalitativně odlišnou povahu nabývají v dálkovém studiu i všechny metody vysokoškolské výuky.

Podle charakteru instrukční činnosti lze rovněž rozlišit různé druhy dálkového studia. Patří sem především starší forma externího studia, která dnes ztrácí svůj význam a neodpovídá současným potřebám studia při zaměstnání. Omezuje totiž instrukční činnost na minimum (sdělení rozsahu a obsahu studia v jednotlivých disciplínách) a ponechává studujícího v podstatě bez jakékoliv pomoci.

Instrukční činnost lze provádět písemně v podobě dopisů, které jsou pravidelně zasílány studujícím. Korespondenční studium má rovněž starší tradice, ovlivněné soukromými a komerčními zájmy, na něž socialistický vzdělávací systém nemohl plně navázat. Myšlenka korespondenčního studia se však uplatnila v systému řízení studia pomocí tzv. učebních dopisů (Lehrbrief). Tento systém byl propracován zvláště v NDR. Podle Riecherta se učebním dopisem má student cítit osloven. Dopisem má být navázán obdobný kontakt jako skutečným dopisem. Je pro něj charakteristická metodická příprava učiva vzhledem ke specifické situaci dálkově studujícího.⁴⁾

Německý systém korespondenčního studia nahrazuje soustavou učebních dopisů soubornou učebnicí. Učební dopis obsahuje vždy určitou část učiva a instrukci ke studiu, a to obsahově i metodické povahy. V praktickém provedení jsou obě tyto stránky ve větší či menší souvislosti. Z toho je patrné, že korespondenční systém může rovněž nahradit učební dopisy pouze instrukčními dopisy (v naší praxi bývají označovány jako metodické dopisy nebo pokyny pro studující), vedle speciálních učebnic pro dálkově studující.

Zde se vývoj dálkového studia jako vyučovacího systému křížuje s výsledky výzkumů v oblasti programového učení a vyučovacích strojů. Aplikací těchto výzkumů se otvírají možnosti vytvořit programované učebnice a autoinstrukční zařízení, které by bez přímého kontaktu žáka s učitelem cílevědomě řídily samostatné individuální učení v příslušných disciplínách nebo jejich částech. Instrukční činnost učitele by zde byla pevně fixována v programu učení. Samostatné studium s vnitřním určováním dílčích učebních cílů je zde nahrazeno programovaným učním, které dílčí učební cíle předkládá žákovi zvnějšku, obdobně jako při přímém vyučování.

Programované učebnice a autoinstrukční zařízení však nemohou vytvořit samostatný vyučovací systém, pouze jej doplňují a zkvalitňují. Mohou se však stát jeho významným prostředkem.⁵⁾

³⁾ K. Galla: *Úvod do didaktiky vysoké školy*. Praha 1957, s. 12.

⁴⁾ J. Riechert: *Schreiben, Lehren und Verstehen*. Freiberg 1959, s. 91 a n.

⁵⁾ J. Váňa: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Pedagogika, roč. XII, 1962, č. 3, s. 310.

Historicky nejmladším druhem dálkového studia je konzultací systém, který vznikl v SSSR v souvislosti s demokratizací vzdělání a potřebou zvýšit počet vysokoškolsky kvalifikovaných odborníků. Jeho rozšíření u nás souvisí s obdobnými tendencemi ve vysokoškolském vzdělání po roce 1945.

Instrukční činnost je založena na přímém osobním kontaktu učitele se studujícími v hromadných konzultacích časově pravidelně zařazených do studijního roku. Termín konzultace měl ve vývoji tohoto druhu dálkového studia důležitý význam. Vliv tradičního prezenčního studia se projevoval tak, že společná shromáždění dálkově studujících s učiteli měla podobu »kondenzovaných« přednášek. Použití termínu konzultace, která v prezenčním studiu plní jinou funkci, mělo naznačit odlišnost této vyučovací formy od dosavadních vysokoškolských forem. Zavedení nového termínu nemůže ovšem samo o sobě zkvalitnit systém dálkového studia.

Konzultaci považujeme dnes za takovou organizační formu dálkového studia, v níž učitel realizuje instrukční a kontrolní funkci vzhledem k samostatnému studiu žáků. Jestliže systém konzultací odpovídá v podstatě přednáškové formě výuky v prezenčním studiu, jsou semináře a cvičení nahrazeny soustředěními, v nichž je instrukční činnost učitele nahrazena přímou vyučovací činností.

Vyvinuly se v podstatě dvě varianty konzultačního systému. První z nich je založena na relativně častých konzultacích a bezprostředním řízení samostatného studia (např. v ČSSR a v NDR), druhá na obecnějších studijních pokynech udělovaných při soustředění (např. v SSSR). Obě z nich předpokládají speciálně připravované učebnice pro dálkové studium.

Při velkém rozmachu studia při zaměstnání se vytváří možnost rozhlasového a televizního řízení samostatného studia, ovšem pouze v některých obecných studijních předmětech. Ve vysokoškolském studiu však jde o soubor vzájemně spjatých studijních předmětů. Z těchto důvodů zůstane tento prostředek dálkového studia rovněž pouze doplňkem ostatních.

Charakterizovali jsme samostatné studium a instrukční činnost jako nejdůležitější znaky vyučovacího systému dálkového studia. Jestliže v začátcích vývoje dálkového studia převládala v samostatném studiu živelnost, podmíněná nepropracovanými formami řídicí činnosti, směřuje další vývoj k prohloubení organizovanosti a plánovitosti. Proto si teorie dálkového studia klade otázku, jaké jsou vývojové tendence tohoto vyučovacího systému.

Základní tendencí vývoje dálkového studia je vytvoření takové soustavy forem a metod, která by s co největší účinností ovlivňovala samostatné studium tak, aby studující ve vlastním učení nenaráželi na nepřekonatelné překážky. Ve výraznějším měřítku se proto budou rozšiřovat speciální učebnice založené na principu programovaného učení, rozhlasové a televizní řízení samostatného studia. Tyto prostředky nepřímého řízení studia nebudou však pravděpodobně mít samostatný význam, vedle nich bude nezbytný přímý osobní kontakt vyučujícího a žáka v soustavě metodicky promyšlených konzultací.

Současný stav dálkového studia na vysokých školách je stále ještě značně spjat s tradičním prezenčním vysokoškolským vyučovacím systémem. Jednotlivé formy dálkového studia jsou v povědomí učitelů pouze náhražkami odpovídajících forem prezenčního studia. Učitelé jim často nepřikládají samostatný význam v rámci tohoto nového vyučovacího systému. Vývojovou tendencí je proto vytvoření samostatného vyučovacího systému dálkového studia, jehož formy a metody jsou relativně nezávislé a vyplývají nikoliv přímo z podmínek prezenčního studia, nýbrž ze samé podstaty samostatného studia a jeho řízení.

V současné době lze již na základě zkušeností a výzkumů poukázat na některé možnosti prohloubení specifčnosti dálkového studia.

Hlavní funkcí studijních plánů a osnov prezenčního studia je (vedle sjednocení požadavků různých vysokých škol a koordinace studijních předmětů) ovlivnit konkrétní vyučovací postup učitelů. Tato funkce vyplývá z povahy prezenčního vyučovacího systému, v němž je možné systémem přednášek a cvičení ovlivňovat průběh samostatného studia. V dálkovém studiu jsou tyto možnosti vlivem organizačních podmínek oslabeny. Studijní plány a osnovy dostávají proto i další funkci — vymezení studijního postupu i pro žáky nezávisle na učiteli.

Studijní osnovy jsou až dosud vymezeny tak, že jsou pomůckou pro učitele, který s jejich pomocí volí konkrétní vyučovací postup. Jestliže v dálkovém studiu probíhá studijní proces do značné míry samostatně, je třeba jeho postup v osnovách vymezení mnohem přesněji, nejen jako heslovitý přehled obsahu učiva, ale také jako systém konkrétních studijních úkolů.

Rovněž studijní plán, jímž jsou rozvrženy předměty do jednotlivých semestrů, je někdy mechanicky přenesen do dálkového studia. Soustava přednášek a cvičení v prezenčním studiu dovoluje využít souběžného několikapředmětového vyučovacího postupu. Tento postup je však zcela nepřiměřený v dálkovém studiu, v němž je systém studijní práce úplně jiný. Didaktické poslání konzultací jako forem instrukční a kontrolní činnosti učitele se může realizovat jen tehdy, jestliže žák má možnost souběžně s konzultacemi studovat. Tak vzniká problém optimálního počtu studijních předmětů, v nichž souběžně probíhá instrukční a studijní proces.

Tento problém má závažné důsledky i pro stavbu studijního roku a pro zkušební systém, které mají být podřízeny, nikoliv nadřazeny didaktické povaze dálkového studia a jeho organizačním podmínkám. Dvousemestrový studijní rok i neměnná zkušební období odpovídající mechanicky internímu studiu, by měla být proto podrobena pokusné revizi.



Formy a metody dálkového studia na vysoké škole nelze však prozkoumat pouze z hlediska organizačních podmínek. Výsledkem dálkového studia má být vysokoškolská kvalifikace absolventů, obdobně jako v prezenčním studiu. Proto otázka cíle a charakteru vysokoškolského vzdělání je dalším východiskem rozboru dálkového studia jako vyučovacího systému.

Tuto otázku řeší podrobně současná vysokoškolská pedagogika. Za charakteristický rys vysokoškolského vzdělání považuje vedle osvojení vědomostí a dovedností i pochopení metod vědecké práce jako cest, jimiž se dospělo ve vědě a technice k poznatkům. »Posluchačům se podávají a vysvětlují výsledky vědeckého bádání, metody jeho postupu i aplikace na praxi.«⁶⁾ Učení ve vysokoškolském studiu vede na rozdíl od středoškolského k osvojení nejenom předneseného, ale i nového učiva.⁷⁾

Odlišnost vysokoškolského vzdělání není tedy pouze v kvantitě poznatků, ale v jejich kvalitě. I když jde rovněž o vybrané poznatky, je jejich soustava určena strukturou vědy. Cílem je porozumění vědecké metodě a uvedení do tvůrčího vědeckého myšlení, zvláště v aplikaci na řešení praktických úkolů. Studium na vysoké škole je současně ú č a s t í na vědeckém bádání, vyučovací proces se přibližuje vědeckému poznávacímu procesu.

Je zcela přirozené, že tomuto cíli prozatím mnohem více odpovídá vyučovací systém prezenčního studia na vysoké škole. Charakteristickým rysem počátečního stadia vývoje dálkového studia je rozpor mezi uvědomovanými cíli vysokoškolského vzdělání, jeho obsahem a doposud nevypracovanými formami a metodami dálkového studia, které by realizaci cílů umožnily. To je hlavní důvod, proč se někdy mezi vysokoškolskými učiteli udržuje názor, že dálkové studium je neúplnou náhradou interního studia.

Na základě uvedených poznatků vysokoškolské pedagogiky lze zpřesnit vývojovou tendenci dálkového studia na vysoké škole jako vyučovacího systému. Dálkové studium se v příštím vývoji bude stále více o d l i š o v a t od forem a metod prezenčního studia, aby vlastními formami a metodami umožnilo realizovat cíle vysokoškolského vzdělání.

Jedním z projevů nevyhraněné povahy dálkového studia je nadměrný a jednostranný zřetel k obsahové, materiální stránce vzdělání. Tento zřetel se projevuje výrazně např. v úvodním soustředění, v konzultacích i v přípravě učebnic pro dálkové studium. Uvedení do studia v soustředěních i konzultacích obsahuje převážně o b s a h o v é informace o studiu, tj. o rozsahu studia, o studijních pomůckách apod. Méně často se již ukazují z p ů s o b y studia. Rovněž konzultace se plánují a provádějí jako pokyny a řízení procesu osvojování poznatků, rozvoj vědeckého myšlení a porozumění metodám bádání je pouze na okraji pedagogického působení učitelů. Nejvýrazněji se však tento jednostranný zřetel projevuje v současných vysokoškolských učebnicích, které autoři připravují spíše jako encyklopedie a příručky, než jako pedagogické prostředky k rozvíjení žákovy vědeckého myšlení.

Má-li se tedy dálkovým studiem dosáhnout cílů vysokoškolského vzdělání, je nutné zvýraznit vědecky formující stránku pedagogické práce vysokoškolských učitelů. Tato tendence je ostatně v souladu se snahami o aktivizaci žáků v současném vyučování na všech stupních škol.

Základními formami vysokoškolského vyučování jsou jednak přednáš-

⁶⁾ K. Galla: *Úvod do didaktiky vysoké školy*, Praha 1957, s. 33.

⁷⁾ Tamtéž, s. 11.

ky, jednak cvičení, semináře a praktika. Vývoj vysokoškolského vyučování směřuje k prohloubení systému seminářů a cvičení, které jsou nejproduktivnějším prostředkem výchovy tvůrčího vědeckého myšlení.⁶⁾ Jaké důsledky má tento vývoj pro dálkové studium?

Odpověď na tuto otázku je třeba uvážit v souvislosti s organizačními podmínkami dálkového studia. Uvedli jsme, že bezprostředně řízená učební činnost zde nabývá povahy samostatného studia, vyučovací činnost učitelů povahy instrukční činnosti. V praxi se samostatné studium chápe často jako učební proces směřující k reprodukci vědomostí při zkoušce. Soustředění, které plní obdobnou funkci jako semináře a cvičení v prezenčním studiu, směřují k vytvoření soustav dovedností. Poněvadž však mají krátkodobý charakter, vzniká nebezpečí, že z dálkového systému bude vylučována samostatná příprava seminárních a jiných prací, která může podstatně formovat vědecké myšlení studujících.

Teoreticky je proto nutné rozlišit s a m o s t a t n é s t u d i u m, které směřuje v podstatě k osvojení soustavy poznatků a v němž je učení přímým cílem, a s a m o s t a t n é p r á c e p o s l u c h a č ů (referáty, grafické práce, zprávy o laboratorních pracích a pozorováních), kde je učení nepřímým výsledkem.

To jsou důvody, proč se v dálkovém studiu mají výrazněji uplatňovat p í s e m n é k o n t r o l n í p r á c e, jejichž řízení se uskutečňuje zvláště prostřednictvím i n d i v i d u á l n í c h k o n z u l t a c í. Jejich průměrné uplatnění naráží především na obtíže didaktické. Zkušenosti totiž ukazují, že lze jen s obtížemi zajistit samostatný tvůrčí charakter těchto prací. Rovněž současný pracovní a platový řád vysokoškolských učitelů tuto formu odsunuje zcela na okraj, a to v rozporu s vývojovými tendencemi dálkového studia.

Soustava písemných kontrolních prací, didakticky dobře promyšlená od jednoduchých krátkodobých úkolů ke složitějším souborným a výzkumným pracím, by podstatně ovlivnila vysokoškolský charakter dálkového studia.

Tento úkol lze však realizovat jen tehdy, vznikne-li vedle speciálních učebnic usnadňujících studijní proces rovněž soustava speciálních příruček, které by měly podobu knih literárních pramenů, návodů k samostatným výzkumům apod. a cílevědomě by řídily rozvoj základních schopností vědecké práce.

☆

Současná pedagogická teorie vychází z předpokladu, že předmětem výchovy je nedospělý člověk, který se připravuje na plnoprávnou účast v životě společnosti. Tento předpoklad ovlivňuje cíle, obsah i prostředky školní výchovy. Změněná společenská a vzdělávací situace však činí objektem výchovného působení rovněž dospělého. Vzniká otázka, jaké důsledky má tato skutečnost pro vyučovací systém, který zde zkoumáme.

Odlišnost výchovy dospělých od výchovy dětí a mládeže není ještě dostatečně prozkoumána. Jestliže výchova mládeže směřuje k budoucnosti a vytváří obraz možností, časovou dimenzí výchovy dospělých je

⁶⁾ K. Galla: *Cvičení a semináře na vysokých školách*. Praha 1961.

přítomnost a vytváří se při ní obraz skutečnosti. Výchova dospělých není přípravou, ale návodem k uskutečnění. Proto se zdůrazňuje výchova životem a v životě. Za specifickou formu výchovy dospělých se považuje zvláště mimoškolní, tzv. informální výchova.

V současné době se u nás rozvíjejí obě formy výchovy dospělých — školní i mimoškolní. V popředí stojí především školní forma výchovy dospělých, která vytváří druhou, rovnocennou cestu k získání příslušné kvalifikace. Její přednosti jsou v systematickosti, cílevědomosti a v důsledcích, které má pro kvalifikační postavení absolventů i v podmínkách, které se pracujícím během studia vytvářejí. Její cíl je ztotožňován se vzděláním mládeže.

Mimoškolní systém výchovy dospělých (např. lidové university, cykly přednášek apod.) je ve svých cílech obvykle lépe přizpůsoben psychice dospělých, jejich životní situaci a potřebám. Nemůže však sám o sobě plnit tu funkci, kterou mají školské formy výchovy dospělých při zvyšování kvalifikace pracujících. Jeho cíle, způsoby vytváření vzdělávacího obsahu i metody mohou však přispět ke zdokonalení školských forem, které jsou často převzaty ze systému vzdělávání dětí a mládeže.

Psychologie dospělých jako odvětví vývojové psychologie se pokouší charakterizovat specifické rysy jednotlivých věkových fází dospělosti. Zvláště odlišný je postoj individua k učení v dětství a dospívání ve srovnání s dospělostí. V období do třiceti let zjišťují autoři⁹⁾ tendenci učit se o věci samé, nikoliv školsky trpně přijímat učení o ní. V období do čtyřiceti let uskutečňují lidé své životní plány, proto silně působí tendence učit se pouze tomu, co se v životní situaci považuje za potřebné. Tento postoj k učení nutně ovlivňuje studium při zaměstnání, které tím nabývá utilitárnějšího charakteru, což však nikterak neznamená snížení teoretické úrovně vzdělání. Z toho pak vyplývá, že jakýkoliv studijní kurs dospělých má především jasně naznačovat účel, a to jak v systému studia, tak v životní praxi.

Jiným důležitým znakem studia dospělých je, že se uskutečňuje paralelně s jejich pracovní činností. Obsah studia však nemůže být pouze paralelní, ale do značné míry problémově totožný s pracovní činností. V normálním vysokoškolském studiu směřuje aplikace vědeckých poznatků do budoucnosti, ve studiu při zaměstnání je aplikace věcí přítomnosti. Systematický zřetel v uspořádání učiva by proto měl být mnohem výrazněji doplněn zřetelem prakticky situačním, zřetelem k pracovní a životní zkušenosti dospělých žáků. Studium při zaměstnání však nejen získává vzdělávací zdroje ze života, ale ukazuje svým žákům i možnosti poučení v životě. Tím se rovněž výrazně liší od běžného školního vzdělávání dětí a mládeže.

Odlišnost výchovy dospělých nevede však jen k přizpůsobení tradičních školských forem novým potřebám. Vynucuje si rovněž vznik nových institucí. Příkladem toho je vznik podnikových institutů, které jsou pevně spjaty s příslušným druhem výroby. Jiným příkladem jsou zvláštní fakulty vysokých škol vzniklé při velkých zemědělských závodcích a průmyslových podnicích. Tyto nové jevy v síti vysokoškolských

⁹⁾ W. Szewczuk: *Psychologia człowieka dorosłego*. Warszawa 1959.

F. Pöggeler: *Einführung in die Andragogik*. Ratingen 1957.

zařízení dokazují správnost hypotézy, že si vzdělávání dospělých vytváří své svébytné cíle a jim přizpůsobený obsah vzdělání.

Nejvýznamnější důsledky má psychika dospělého a jeho životní situace pro výběr prostředků studia při zaměstnání. Vyučovací systém dálkového studia na vysoké škole není tedy určen pouze organizačními podmínkami a vysokoškolskou povahou, ale rovněž podmínkami danými objektem výchovy.

Učení dospělého je ve zvýšené míře závislé na vlastní osobní formulaci dílčích cílů studia, jeho časového plánu a metod. Proto je nelze ve vyučovacím systému dálkového studia řídit obdobnými metodami jako učení dětí. Čím rozmanitější formy řízení studia se vytvářejí, tím více prostoru vzniká pro samostatnou práci dospělého. Ideálem dálkového studia proto nemůže být např. jeden neměnný typ konzultace blížící se stereotypní stavbě vyučovací hodiny na nižších školských stupních, ale školský neformální styk učitele a žáka, podněcující a usnadňující samostatné studium.

Studijní proces dospělých a jeho řízení dálkovým způsobem musí být rovněž mnohem více individualizováno než ve studiu prezenčním. Jejich úspěch je podmíněn stupněm přizpůsobení k individuálním zvláštěm dospělých žáků. Proto je nutné podporovat snahy o rozšíření individuálních konzultací.

Pedagogika již přesvědčivě dokázala, že výsledky výchovného procesu nejsou závislé pouze na metodách, ale rovněž na osobnosti vychovatele. Proto je i vyučovací systém dálkového studia ovlivněn vztahem, který se v něm vytváří mezi učitelem a žákem. V tomto vztahu jako by se nejvýrazněji koncentrovaly rozdíly mezi vzděláváním dospělých a mládeže. Jestliže děti a mládež přenášejí na osobu učitele část společenské autority, jíž se podřizují, je ve studiu dospělých učitel spíše pomocníkem než představitelem společenské autority. Náročnost studia není v odstupe učitele, ale v míře jeho schopnosti pomoci dospělému ve studiu. Dospělý již není v pravém slova smyslu žákem, jeho účast ve společenském životě jej naprosto odlišuje od postavení mladého člověka, který pouze studuje.

Jaké důsledky mají tyto závěry pro chování učitele? Autorita učitele ve výchově dospělých je omezena pouze na danou oblast vědění, nevyplývá z jeho stáří a nadřazeného postavení. Tento odlišný vztah učitele a žáka ve výchově dospělých se týká zvláště zkoušek a jiných forem hodnocení dospělého žáka. Avšak i vlastní výuka je tímto specifickým vztahem dotčena. V mnohých oblastech studia nejde totiž při vzdělávání dospělých o předání poznatků, ale o výměnu zkušeností, při níž učitel se záměrně stává jedním z účastníků besedy. Jakékoliv autoritářství ve věcech praktických problémů příslušného povolání je závažným nedostatkem učitelské práce v dálkovém studiu.

Věk a životní zkušenost žáků ovlivňují však nejen jejich vztah k vysokoškolskému učiteli, ale rovněž jejich vzájemný vztah. Jestliže zkoumáme odlišnost skupin žáků v prezenčním a dálkovém studiu, zjistíme, že normální vysokoškolské studijní skupiny i ročníky mají svou vnitřní sociální strukturu, která podstatně ovlivňuje postoje ke studiu i chování v době výuky. Dospělí posluchači v dálkovém studiu tuto sociální struk-

turu vytvářejí mnohem obtížněji, jsou spíše publikem než sociální skupinou. Tento rys je druhou stránkou jejich individuálně odpovědnějšího postoje ke studiu.

Proto je zcela oprávněné, jestliže praxe dálkového studia na vysoké škole hledá cesty, jak tento individuální postoj ke studiu doplnit příznivými sociálními vztahy mezi dospělými studujícími. Tomu napomáhá vytváření studijních skupin, pověřování studijních vedoucích a volba samosprávy, jmenování ročníkových učitelů, a to obdobně jako v prezenčním studiu. Skupinová odpovědnost pak rozšiřuje studijní motivaci a zvyšuje studijní výkony.

Иржи Котасек

Заметка к дидактике заочного обучения в ВУЗе

Образование уже не рассматривается только как подготовка к жизни, но и как сопроводитель в жизни. Эта общественная тенденция вызывает постоянное распространение заочного обучения в средних и высших учебных заведениях. При этом школы выполняют актуальное задание повышения квалификации трудящихся. Заочное обучение в высшем учебном заведении, представляющее самостоятельную систему форм и методов обучения, обусловлено назначением и содержанием воспитания в высшем учебном заведении, условиями учения, возрастом и общественным положением слушателей. В статье дается подробный анализ упомянутых взаимоотношений. Характерной особенностью заочного обучения является самообучение учащегося и инструкторская работа учителя. Процесс инструктора заключается не в «передвижении» учебных предметов от учителя к учащемуся, а только в проектировании этого передвижения между учащимся и другими источниками образования (учебниками, литературой, собственной практикой). В зависимости от характера инструктора различают системы заочного обучения: корреспондентскую и консультационную. Чтобы содействовать достижению целей высшего образования (творческое применение науки и научных методов в работе по специальности), для заочного обучения возникают специфические формы и методы обучения, которые в возрастающей степени выразительно отличаются от очного обучения. Это обстоятельство проявляется в программах обучения, в консультациях и сессиях методах работы учителей и студентов и в учебниках. Дифференцированию между школьным и заочным обучением содействует в значительной степени влияние возраста и общественного положения заочных студентов. Если воспитание молодежи нацелено в будущее, то воспитание взрослых осуществляется параллельно с их работой. Поэтому изыскивается такое содержание и такие методы обучения, которые учитывают трудовой и жизненный опыт студентов.

Jiří Kotásek

A Contribution to the Didactic of Courses for External Students at Universities

Education is no longer understood only as a sort of training for life, but also as a companion of life. This social trend results in external studies at secondary schools and universities being continually extended. Schools are thus fulfilling the current task of improving the qualification of the working people. External studies at the universities, which constitute an independent system of forms and methods of instruction, are conditioned by the aim and content of university education, conditions of study, as well as by the age and living conditions of the external students. These relationships have been analysed in the article in detail. Characteristic features of the external studies are the self-teaching work of the pupil and the instructional work of the teacher. The instructional work does not consist in the teacher «passing on» information to the pupil, but only in guiding the pupil how to acquire this information from other sources of instruction (textbooks, literature, the pupil's own practice). As to the character of the instructional work, we distinguish two systems of external studies, i. e. consultation and correspondence courses. For external studies, to achieve the aims of university education (i. e. creative application of science and its methods by specialists in practice), specific forms and methods of instruction arise, which differ more and more from those of regular studies. This makes itself

felt in study plans and curriculums, in consultative lessons and holiday-courses of students, in the teachers' and students' methods of work as well as in textbooks. What further contributes substantially to the differentiation between regular and external studies is the influence of the age and living conditions of the external students. While the education of the youth looks ahead, the education of adults is going on simultaneously with their employment. Therefore such content and methods of instruction are sought as take into account the students' experiences of work and life.