

Počátky české vysokoškolské pedagogiky

PhDr. HANA KASÍKOVÁ,
PhDr. JOSEF VALENTA,
katedra pedagogiky filozofické fakulty
Univerzity Karlovy, Praha

Současné přeměny československého výchovně vzdělávacího systému pod vlivem vědeckotechnického rozvoje a jeho dopadu ve všech sférách socialistické společnosti jsou hlavním stimulem i pro rozvoj pedagogické teorie všech článků výchovně vzdělávací soustavy. Řada úkolů stojí i před relativně mladou pedagogickou disciplínou, pedagogikou vysokých škol, která se rozvíjí v rámci ostatních pedagogických věd, zároveň však řeší specifické problémy pramenící z jejího předmětu. Z řady dokumentů, zejména z projektu rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy, vyplývá, že je nutné budovat vysoké školy jako moderní výchovně vzdělávací instituce „připravující odborníky oddané věci socialismu, odhodlané bojovat za vše nové a pokrokové v zájmu dalšího rozvoje socialismu, s velkým osobním odhodláním a odvahou přistupovat aktivně k řešení vzniklých problémů.“¹

Rozvoj vysokoškolské pedagogiky je specifickým dokladem diferenciacie pedagogické teorie vůbec. Třicet let existence oboru prokázalo jeho opodstatněnost i jeho teoretický a praktický přínos pro rozvoj socialistické vysoké školy. Sama disciplína však stojí pouze na začátku sebereflexe, která je jedním ze zdrojů rozvoje každé vědy. Za součást této sebereflexe lze považovat i pohled do historie vysokoškolské pedagogiky. Tento výsek pedagogické teorie se v minulosti opíral především o názory představitelů české pedagogické vědy, v nichž se prezentuje idea vysoké školy. Souhrn těchto názorů, který představuje prvopočátky ještě nekonstituovaného vědního systému, dokumentuje:

- vývoj názorů na vysokou školu od místa pro tradování, rozvoj vědy až k modernímu pojetí této významné ideologické a politické instituce, vysoké školy jako vědeckého a výchovně vzdělávacího ústavu, k pojetí, které se plně projevilo až v podmínkách společnosti nastupující cestu k socialismu;
- v náznaku rozvoj pedagogické vědy, který přispívá k vytvoření speciální disciplíny, pedagogiky vysokých škol;
- posun od všeobecných témat o povaze vysokých škol, jejich významu

a postavení ve společnosti, organizaci, od zaměření spíše historiografického a informativního, od kritických postřehů k zvládnání celé výchovné problematiky vysoké školy, od témat všeobecné povahy k problematice konkrétních skutečností pedagogického procesu na jednotlivých vysokých školách;

- posun od zájmu jednotlivých pedagogů k soustředěnému zájmu socialistického státu a široké pedagogické fronty;
- posun od individuálního ke kolektivnímu řešení problematiky;
- posun od popisného, úvahového způsobu prací z vysokoškolské pedagogiky ke komplexnímu, teoreticko-empirickému přístupu k tematice;
- zásadní změnu z hlediska uplatnění v praxi; od vylučování výchovné problematiky z vysoké školy k přímým požadavkům vysokých škol o pomoc v konkrétním řešení jednotlivých otázek k uplatňování výsledků teoretického bádání v praxi.

Protože místem, ke kterému se nejčastěji sbíhaly důsledněji promyšlené problémy výchovné povahy, byla zamýšlená vysoká škola pedagogická, práce představitelů české pedagogiky zrcadlí současně i pohled na problematiku vysokoškolského vzdělání učitelstva: — od požadavků, prosazování myšlenky vysokoškolského vzdělání učitelstva, zpracování vnějších organizačních otázek školy, vnitřní náplně studia bez praktického dopadu v úrovni státní vysoké školy až k uskutečnění této myšlenky v osvobozené republice v roce 1945.

Zobrazení počátků české vysokoškolské pedagogiky členíme do tří částí. První je věnována ideji vysoké školy v díle J. A. Komenského, jehož důraz na celistvost výchovně vzdělávacího procesu od nejranějšího věku k dospělosti se projevil řešením značně uceleného komplexu otázek zaměřených ke konkrétním skutečnostem pedagogického procesu na vysokých školách. Druhá část sleduje, jakým způsobem se vyrovnává s otázkami vysokého školství česká buržoazní pedagogika, třetí je věnována charakteristice nově se konstituujícího oboru v podmínkách společnosti budující socialismus, pedagogice vysokých škol.

IDEA VYSOKÉ ŠKOLY V DÍLE J. A. KOMENSKÉHO

Tradici české vysokoškolské pedagogiky otevírá dílo J. A. Komenského, i když první elementy pedagogiky vysokých škol můžeme vystopovat již v některých starších dokumentech vázaných k činnosti pražské univerzity. Evropa pociťuje v 17. století mnohde velmi silné otřesy předznamenávající epochu buržoazních revolucí a nástup kapitalismu. Komenský, který odpovídá na dobové požadavky v oblasti výchovně vzdělávací teorie a praxe, se nemůže vyhnout problematice vysoké školy jednak z hlediska vůdčí ideje své práce, totiž vytváření ucelených systémů, a současně i z hlediska rozvoje vědy a jejího místa v rodícím se společenském řádu.

V době Komenského se univerzity dostávají teprve na počátek cesty přeměny v moderní kapitalistickou vysokou školu. Teologie, sloužící katolicismu i protestantismu, právo účinně napomáhající rozvoji kapitalistických vztahů, filozofie, u níž lze sledovat začátek emancipace jednotlivých věd, v metodické

poloze setrvávající dogmatismus a strnulost. Tak lze stručně charakterizovat nejvyšší učiliště v 17. století.² Tak jako v úvahách o nižších stupních škol se i zde Komenský opírá o kritiku stávající feudální univerzity a pozitivně ji překračuje charakteristikou akademie, vysoké školy v jeho pojetí. Systematické pojednání v podobě infortoria sice nezpracoval, ale řada postřehů o akademích je rozseta v obou Didaktikách, Labyrintu, v pátém cyklu Schola ludus, ve dvanácté kapitole Vševýchovy a dvacáté druhé kapitole Všenápravy.

Vysoká škola jako součást pansofického plánu zajímala Komenského především z hlediska koncepce, obsahu, metod a vztahu učitel – uchazeč o vysokoškolské vzdělání. Akademie měly být baštami vskutku vševědného úsilí, a to zvláště v tradiční poloze „předávání“. (Rozvoj vědeckého bádání v Komenského systému měl být svěřen instituci nazývané Collegium didacticum.) Na akademiích mají být „konána studia vpravdě všeobecná, aby nebylo nic ve vědě ani v lidské moudrosti, co by nebylo možno si tam opatřit.“³ Na tomto základě chce Komenský v akademiích vychovávat „lidi způsobilé, aby jim bezpečně mohlo být svěřeno řízení věcí lidských . . . a budoucí učitelé a vůdce jiných, aby církve, školy a státy měly dosti způsobilých správců“.⁴ Dosažení tohoto cíle, jak již bylo naznačeno, se má dít prostřednictvím vševědného obsahu i obsahu zaměřeného podle charakteru tří odborných fakult běžných na středověké univerzitě.

Progresivním prvkem koncepce Komenského (pod vlivem Baconova empirismu) je v podobě pokusů traktovaná praxe studujících: „Filozofové necht' uvažují, zda by nebylo lépe zabývat se zkušenostmi nebo konat pokusy přímo v akademiích, než aby život plynul v abstraktních a teoretických spekulacích bez praxe a omamujících disputací.“⁵

Předpokladem pro plnění těchto cílů jsou Komenskému jednak všestranné vzdělání, jednak pedagogicky schopní učitelé, kteří by využívali širokých metodických možností Komenského didaktiky. Prosazuje pozorování, pokusy, cvičení, inscenace, tzv. gelliánské debatní kroužky, ale i samostatnou práci studentů a práci s knihou. Studenti, kteří disponovali předpoklady pro akademická studia, se měli orientovat podle přirozených předpokladů do určité oblasti. Komenský črtá i jejich mravní profil a dává podněty k technice studia a hygieně duševní práce.

Komenského koncepce vysoké školy je z dnešního hlediska ohraničená možnostmi rozvoje poznání i důsledky odtud vycházejícími; ve své době však naopak překročila hranice svého reálného uplatnění. Z této koncepce vyplývá i anticipace vysoké školy jako vědeckého pracoviště. Realizace jeho pojetí práce v akademiích by znamenala v konečném důsledku přestoupení roviny pouhého zprostředkování vědy.

ČESKÁ BURŽOAZNÍ PEDAGOGIKA O PROBLÉMECH VYSOKÉ ŠKOLY

Další rozvoj vědy a techniky a myšlenkové proudy provázející nástup kapitalismu, zejména osvícenství, významně podpořily požadavek modernizace univerzit ve smyslu jejich přetváření na ústavy nejen vzdělávací, ale i skutečně vědecké. V monarchii Habsburků se začínají tyto změny projevovat reformou

univerzit v souvislosti s novými prvky řízení ekonomiky i státní mašinérie v době panování Marie Terezie. Pražské vysoké učení začíná novou etapu své existence, jejíž podstata tkví v přechodu od instituce rázu středověkého ke škole buržoazní. Z tohoto hlediska byl významnou fází vývoj univerzity po revolučním roce 1848, kdy nastoupila cestu k liberalistické vysoké škole. Situace vyžadovala jednak řadu opatření koncepčních i organizačních, ale také obhajobu svobody učení a bádání proti zásahům státu a církve. Pražská univerzita navíc řešila otázku svého národního charakteru. Prezentace vědy v českém jazyce byla jedním z prvních kroků ke konstituování vědy vůbec; boj za budování českého vědeckého pracoviště pokračoval až do oddělení německé univerzity od české v r. 1882 jako otázka nejen vědy, ale i národnosti a politiky domácí buržoazie.

Snaha vyrovnat rakouské univerzity evropské úrovni, objektivní trendy vývoje vědy, podnikatelské i kulturní potřeby vládnoucí třídy i v úrovni tohoto stupně vzdělání vyvolávají diskuse a vznik rozmanitých názorů na poslání vysoké školy. Příznačné je, že představitelé českého buržoazního pedagogického myšlení v době kolem poloviny 19. století považují za nutné vyjadřovat se k otázkám univerzit a činí tak zpravidla v širokých souvislostech přestavby celého výchovně vzdělávacího systému buržoazní společnosti.

Pojetí vysoké školy jako instituce nejen tradující, ale i rozvíjející vědu bylo předznamenáno již v první polovině 19. století dvěma vynikajícími muži české vědy, Bernardem Bolzanem, profesorem filozofické fakulty, a Františkem Josefem Gerstnerem, profesorem a budovatelem českého technického učení v Praze.

V r. 1850 se k otázce univerzity vyjádřil v Časopise českého muzea středoškolský profesor a docent filozofie František Čupr. Zapojuje univerzitu do vzdělávacího systému společnosti, který sleduje od úrovně elementární školy. Univerzitě klade — v duchu Palackým nebo Havlíčkem propagovaných idejí o duchovních zbraních českého národa v jeho boji za osvobození — úlohu národně osvětového zařízení.

Čupr chápe univerzitu již jako instituci vědeckou; základem projektu organizace univerzity je jeho klasifikace věd. Věda prakticky zaměřená se má pěstovat na odborných fakultách (lékařská, právnická atd.) a povšechné vědy (etika, pedagogika atd.) na jiné, samostatné fakultě. Ačkoliv Čupr, přívrženec Herbartova učení, prosazoval v celém svém systému výchovné prvky školního vyučování, přece v úrovni univerzity nepovažuje za nutnou práci výchovnou, která spadá spíše do sféry působnosti nižších stupňů škol. Pokud jde o školu vysokou, „jest účel škol univerzitních pouhé vyučování. A v této pouhosti zakládá se svoboda univerzit.“⁶ Tato svoboda však nesmí být na újmu účinnosti studia, a proto se Čupr věnuje i otázkám obsahu a vnitřní organizace pedagogické, v jeho pojetí především vzdělávací práce na vysoké škole.

Progresivní prvek Čuprova díla zaměřeného na vývoj pedagogického myšlení o vysoké škole spočívá v jeho názorech na přípravu učitelstva, pro něž navrhuje zřízení fakulty pedagogické. Významným podnětem je zvýraznění vztahu sepětí teorie a praxe v přípravě adeptů učitelství.

Čupr předznamenává svým pojetím liberalistickou vysokou školu.

K otázce vysoké školy se vyjádřil i český přírodovědec, profesor lékařské fakulty Jan Evangelista Purkyně, ve svém návrhu koncepce výchovně vzdělávací soustavy s názvem „Akademia“.⁷

Purkyně spojuje rozvoj vědy s rozvojem národa a záruku vědeckého progressu spatřuje v kvalitním systému národního vzdělání. Volá po budování vědeckých ústavů a samostatných českých vysokých škol. Jeho návrh předpokládá ústavy pěstující „akademickou“ vědu, ústavy připravující pro speciální povolání a ve třetí linii ústavy zabývající se aplikací vědy. Univerzita tedy šíří vědu a vychovává odborníky — k tomu potřebuje nezávislost. Je více vědeckým ústavem, ale je také školou. V souvislosti s tím Purkyně hovoří o profilaci vysokoškolského pedagoga ve smyslu zdůraznění jeho učitelské práce. Zde nalézáme cenný přínos Purkyně v historii české vysokoškolské pedagogiky. Zároveň je však třeba připomenout, že vzhledem k projektování širšího systému vědeckých institucí podcenil vědeckou potencialitu vysokoškolských pracovišť.

Důsledkem ideově politického vývoje a dalšího rozvoje české vědy v oblasti vysokého školství bylo zřízení samostatné české univerzity rozdělením dosavadní Karlo-Ferdinandovy univerzity v roce 1882. Prvním profesorem filozofie a pedagogiky na této univerzitě a zakladatelem první vědecké školy v české pedagogice byl G. A. Lindner. Jeho široká praktická i teoretická činnost na poli výchovy i vědy o ní se dotkla také problematiky vysokoškolské pedagogiky. Tento kontakt má však specifickou a pro Lindnera typickou podobu. Jeho Die Pädagogische Hochschule vychází z kritiky tehdejší vědecké činnosti na univerzitě, z rozboru nedostatků práce středoškolských profesorů a z Lindnerova hlubokého zájmu o co nejvyšší vzdělání učitelů. Zcela v duchu moderní koncepce vysoké školy má jeho pedagogické učiliště netoliko vzdělávat, ale i pěstovat pedagogickou vědu. Koncepce této vědy byla předložena Lindnerem v podobě organizace obsahu výuky na vysoké škole pedagogické. Lindner zde rozpracoval obor do dílčích disciplín, vazby pedagogiky a jiných věd atd. Z této koncepce vycházel později F. Drtina i další návrhy, které spojovaly rozvoj pedagogické vědy s rozvojem učitelského vzdělání.⁸

Lindner jako zkušený středoškolský učitel důkladně promýšlel ve svém návrhu i otázky spojení teorie a praxe v učitelské přípravě, problémy dalšího vzdělávání učitelů, ale i kádrové a materiální zabezpečení chodu vysoké školy pedagogické. Jeho model vysoké školy je odrazem vysoké úrovně českého pedagogického myšlení; jeho prototyp přesahuje rámec potřeb učitelského vzdělání.

Od roku 1899 byl ředitelem pedagogického semináře idealistický filozof a pedagog František Drtina. Potřeba počátku 20. století hledat kulturní syntézu společnosti i prostředky školské organizace se odrazila i v jeho pojetí výchovně vzdělávací soustavy; z této koncepce vyplynula i pozornost vysokoškolské problematice. Vybavem důkladným studiem historie i zahraničních zkušeností, zdůrazňuje Drtina ústřední postavení vysokých škol v kulturním životě národa a jeho vývoji. Centrem jeho integrované univerzity je teoretická filozofická fakulta, zabývající se obecnými otázkami jednotlivých vědních disciplín, výchovou vědeckého dorostu a výzkumnou prací, zatímco ostatní fa-

kulty by měly praktický, aplikační ráz. Tato organizace — i připojení technických škol k univerzitám — umožnila Drtinovi uvažovat o vzájemné mezioborové souvislosti na straně jedné a svobodném rozvoji disciplín na straně druhé.

Z filozofické fakulty vyděluje Drtina fakultu školskou, další odbornou fakultu, určenou pro přípravu učitelů.⁹ Snaha pomoci vzdělanostní emancipaci českého učitelstva jej vedla k organizování univerzitních prázdninových extenzí pro učitele. Extenze plně odpovídaly Drtinovu pojetí vysoké školy jako kulturního centra národa, byly pozitivním osvětovým činem univerzity.

Drtinovým přínosem k základům vysokoškolské pedagogiky jsou i jeho myšlenky o spojení státu a vysoké školy, které se zákonitě zabývají problémem akademické svobody. Tu vidí Drtina jako nezbytnou, ale omezuje ji tím, že přikládá vysoké škole i význam výchovný. Zároveň upozorňuje i na její úskalí (nepřehlednost studia, jeho nedokončování, ale i mravní profil studentů a učitelů, vědeckou kázeň)¹⁰ atd. Zdůrazňuje aktivní formy studia, samostatného studia a vytváření podmínek od materiálního zabezpečení až po osobní příklad učitele vysoké školy¹¹ a iniciativu studentů. Drtinovo úsilí o moderní vysokou školu, skutečnou „universitas magistrorum et scholarium“ jej zařadilo na jedno z čelných míst mezi představiteli pedagogické vědy, kteří podněcovali počátky vysokoškolské pedagogiky.

„Také naše vysoké školství dovedlo si uhájit pověst nejkonzervativnější složky v celé soustavě školské,“ říká O. Kádner o české vysoké škole v období první republiky.¹² Nelze ovšem jednoznačně negativně posuzovat vývoj vysoké školy v období 1918—1938, neboť nesporným pokrokem byl vznik druhé české (Brno) a první slovenské univerzity v r. 1919. Pozitivní bylo např. vyčlenění přírodovědných oborů z rámce filozofické fakulty Univerzity Karlovy a zřizování přírodovědeckých fakult na nových učilištích. Takové opatření — urogované již na počátku století např. Drtinou — bylo z hlediska rozvoje přírodních věd i z hlediska potřeb rozvíjejícího se buržoazního podnikání v samostatné republice zcela logické. Přesto zůstává faktem, že změny, které vysoké školy u nás prodělávaly po roce 1918, byly především kvantitativního rázu, vnější a organizační. Zásadní změny vnitřní, koncepční a pedagogické se v podstatě nerealizovaly.

Nicméně jak změny organizační, tak vědecké úkoly vysokých škol či příprava středoškolských profesorů musí nutně vyvolat v první republice kritický tlak na změny i v oblasti pedagogické práce vysokých škol. Nadále trvá tendence formulovat otázky vysokoškolské pedagogiky v dílech vysokoškolských učitelů, kteří byli současně pedagogickými teoretiky. Stejně tak se zde často spojuje kritika soudobé vysoké školy s pozitivním modelem nového typu instituce pro vzdělání učitelů. Spojení vysokého pedagogického učiliště a základů vysokoškolské pedagogiky prolíná celým vývojem oboru.

Představitel pokrokového křídla české buržoazní vědy, pozitivisticky orientovaný O. Kádner, ředitel pedagogického semináře filozofické fakulty Karlovy univerzity, u nás první uvažuje o vysokoškolské pedagogice jako o disciplíně vědecké jednak pod vlivem zahraničních snah a jednak pod vlivem citlivého vnímání problémů a z něho vyplývajícího kritického přístupu k vysoké škole

jeho současnosti. Obhajuje samostatnost oboru a cestou argumentace dospívá k nártu obsahu této pedagogické vědy (život studentů, sociální činnost studentů, poměr přednášek a cvičení, přechod na vysokou školu, pedagogická příprava mladých vědců atd.).

Kádnerovy Dějiny pedagogiky jsou nedocenitelným přínosem pro zkoumání historie vysoké školy i názorů na ni a Vývoj a dnešní soustava školství podávají nejen fundovaný přehled zejména evropského vysokého školství, ale i cennou kritiku organizace škol i jejich pedagogických problémů. „Po stránce vnitřní třeba konečně také u nás omeziti zastaralé formy výkladů v podobě monologických přednášek ve prospěch seminárních cvičení . . . třeba omeziti přílišný historismus v mnohých oborech ve prospěch praxe a současnosti; třeba posílitii samičinnost a vlastní práci posluchačů, lépe spojitii výchovu odborníků vědec-kých se vzděláním příštích praktiků . . . Konečně není u nás postaráno dostateč-ně o vědecký dorost a včasnou náhradu za profesory odcházející“.¹³ Konkretiza-ci jeho názorů v praxi můžeme zaznamenat např. na půdě soukrommé pedago-gické fakulty při Škole vysokých studií pedagogických v Praze¹⁴. Linii Lindner-Drtina můžeme tedy doplnit i jménem Kádner.

Otokar Chlup, představitel pokrokové české pedagogiky s marxistickou orientací, se zabývá otázkami vysoké školy v ještě těsnější souvislosti se vzdě-láním učitelstva. Řadu podnětů přináší na základě analýzy pedagogické při-pravenosti mladých středoškolských profesorů. Kritika nesystematičnosti, pří-lišné teoretické povahy jejich studia, podcenění pedagogické složky přípravy na učitelskou práci, či neznalosti filozofie, sociologie a psychologie vyúsťuje v návrh na oddělení odborného a učitelského studia na univerzitě.¹⁵

Pro učitele národní školy koncipuje samostatnou školu vysokou; pojetí je-jich přípravy vyrůstá z představy učitele jako všestranně vzdělaného pedago-gického odborníka. Propaguje cestu úzkého propojení odborných předmětů a předmětů pedagogických s akcentem na předmětové didaktiky. (Po válce stojí u zrodu integrace pedagogického i předmětového vzdělání učitelů na pe-dagogických fakultách.) Svou koncepci se snažil uvádět v život již za první re-publiky na brněnské dvouleté pedagogické akademii při Škole vysokých studií pedagogických.

K vysokoškolské pedagogice se Chlup vyjádřil zásadně v hesle „Didaktika vysokoškolská“ v Pedagogické encyklopedii. Již sama formulace hesla v po-dobném díle je poukazem na potřebu i počátky konstituování oboru. Chlup se zde dotýká osobnosti vysokoškolského učitele, forem i metod práce na ško-lách a organizace studia. „Vědoslovný rozbor současného vysokého školství a energická vůle reformní mohly by dojítii k překvapujícím výsledkům, které by celou současnou organizaci zjednodušily ve smyslu úspornosti i ve směru organické didaktické náplně ve prospěch vědy i praktického života.“¹⁶ Tak se Chlup vyjadřuje lapidárně k nutnosti vytváření teorie bezprostředně zhodno-titelné v praxi vysoké školy.

I u V. Příhody vystupují prvky vysokoškolské pedagogiky ruku v ruce s otázkami vzdělání učitelů. Příhoda jako představitel reformního proudu 20. a 30. let se v souvislosti s prosazováním svého pojetí školní práce zabýval i pří-pravou učitelů.

Široké pole působnosti mu v tomto ohledu poskytovala právě pražská Škola vysokých studií pedagogických. Ve věci vzdělání učitelů polemizuje Příhoda s Chlupem (Vědecká příprava učitelstva, 1937) Rozdíl názorů tkvěl především v poměru mezi aprobačními předměty a pedagogickou a psychologickou přípravou a v organizačním uspořádání učitelského učiliště. Zatímco Chlup navrhuje vytvoření samostatné instituce, doporučuje Příhoda integraci pedagogické fakulty do univerzity (popřípadě pedagogickou přípravu přímo na filozofické a přírodovědecké fakultě). Pedagogická fakulta měla poskytovat vzdělání pouze pedagogicko-psychologické (viz systém soukromé pedagogické fakulty při Škole vysokých studií pedagogických v Praze); předmětové vzdělání se mělo realizovat na jiných fakultách. Příhodův návrh byl velkoryse řešený a z hlediska modelu vysoké školy daleko předčil realitu tehdejších učilišť. Chlupovi však dal za pravdu další vývoj, který potvrdil potřebu vysokého obecného vzdělání učitele i nutnost integrace přípravy „pod jednou střechou“.

K pedagogice vysoké školy se Příhoda vyjadřuje již v roce 1927 opět v souvislosti s úvahou o vzdělání učitelů: „Na vysoké škole pedagogické bude právě vhodné místo, aby se provedla unifikace pedagogického vzdělání pro všechny učitele. Neškodilo by, kdyby byl na takové škole zřízen i odbor pro pedagogii vysokoškolskou.“¹⁷ To je přímý podnět k institucionalizaci oboru a jeho autor upozorňuje, že systematickosti v přípravě učitelů vyšších stupňů škol by si neměla zadat se systémem v přípravě učitelů nižších škol.

Dalším přínosem V. Příhody v námi sledované oblasti byl výzkum schopností a zájmů studentů přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy, který proběhl v letech 1930—1933 (společně s O. Matouškem: Dnešní studenti, 1935). Práce se zaměřovala mimo jiné na otázky výběru studentů pro vysoké školy a poukázala v této věci na řadu nedostatků. Přes zaměření na kvantitativní způsob šetření přinesla studie konkrétní kritiku střední i vysoké školy a doporučuje jako kritérium výběru dlouhodobé sledování studenta v průběhu středoškolského studia.

K vysokoškolské problematice se Příhoda vrací i během okupace a koncipuje nový typ integrované vysoké školy, v níž univerzitní, technické i umělecké směry mohou čile kontaktovat a vytvářet mnohotvárnou jednotu vzdělání (Idea vysokého učení, 1945). Tato škola by měla současně plnit funkci výchovnou, „zasahující hlubokou kulturou do srdce i chování posluchačů“.¹⁸ Oživení takové koncepce předpokládá samozřejmě i řadu pedagogických inovací. Nový typ univerzity měl být součástí Příhodova ideálu jednotné diferencované školské soustavy.

Shrňme nyní stručně vývoj názorů na pedagogickou problematiku vysokých škol v období kapitalismu. Vývoj od volné soutěže až k úrovni imperia- listických vztahů nutně kladl vyšší a vyšší nároky na rozvoj řady oborů i na kvalitu odborné připravenosti, vzdělání odborníků. Počátky české vysokoškolské pedagogiky jsou spjaty s realitou vysokých škol, s rozvojem oborů, pro které byly vysoké školy mnohdy jediným útočištěm, ale i s konstituováním pedagogiky jako vědy vůbec.

Rozvoj české vědy, českého pedagogického myšlení na jedné straně a jistá rigidita vysoké školy a její malá schopnost reagovat na ozývající se společen-

skou potřebu, diskutabilní intelektualistická koncepce, úzké odbornictví i nízká efektivita vzdělání v praxi obracejí pozornost k problémům výchovy a vzdělávání na vysoké škole. Pak se setkáme pouze s náznaky nebo formulací dílčích, konkrétních problémů nebo naopak s vytvářením široce pojatých koncepcí vysoké školy v souvislosti s projektováním přeměny výchovně vzdělávacího systému společnosti vůbec. Tedy nesystematizované podněty z praxe na straně jedné a často příliš ideální koncepce celých vysokých škol na druhé straně ukazují počáteční problémy vývoje oboru. Současně tu vystoupí do popředí historický prvek emancipovanosti univerzit, jejímž důsledkem v oblasti výchovně vzdělávací práce byla značná libovůle na základě principu akademické svobody. Z toho důvodu např. potřeba systematického rozpracování didaktických otázek nebyla naplňována.

Samostatná Československá republika zaznamenává větší pozornost vysokoškolské pedagogice, srovnávání systémů, sondám do historie vysokých škol, postavení škol ve společnosti atd. Tento posun se musel nutně objevit v souladu s hospodářskými i kulturními potřebami moderního demokratického buržoazního státu (výrazem rozvoje vědy je ostatně i vznik vědeckých ústavů mimo vysoké školy).

Přesto i zde platí již uvedená charakteristika s tím rozdílem, že v místech styku úvah o vysoké škole a vzdělání učitelů vstupují teoretické požadavky do praxe (viz Školu vysokých studií pedagogických) nebo se praxi alespoň blíží v podobě prvních výzkumů i realizovatelných, ve státním školství však buržoazní republikou nerealizovaných návrhů. I zde však koncepční pojetí otázek vysoké školy zpravidla nevyústí např. do rozpracování problémů realizace výchovně vzdělávacího procesu. Příspěvky jsou rázu popisného nebo úvahového, přes poctivé úsilí řady odborníků má vysokoškolská pedagogika torzovitou podobu. Přesto Kádner již v roce 1916 poukázal na nutnost pěstovat pedagogiku vysokých škol, Příhoda dává podnět k řešení přípravy vysokoškolských učitelů, Chlup předkládá k úvaze vědecky prozkoumat vysoké školství. Pokrokem tu je nesporně fakt, že uvedení pedagogové si uvědomují vysokou školu jako skutečně školu a na základě domácí lindnerovsko-drtinovské tradice překonávají vžitě mínění o nepedagogickém charakteru instituce. Znovu tu upozorňujeme na úzkou souvislost s otázkou vysokoškolského vzdělání učitelů všech stupňů škol. Toto spojení ukazuje zrod prvků české vysokoškolské pedagogiky v progresivním a demokratickém kontextu z hlediska sociálního a současně teoretická báze vysoké školy pedagogické soustřeďuje nejčastěji důsledněji promyšlené postřehy týkající se přímo pedagogického procesu na vysoké škole.

Systém vědní disciplíny však nevzniká a náměty jsou spíše torzovité. Proč se tedy vysokoškolská pedagogika nekonstitovala? Stručně lze odpovědět takto: Akademická svoboda, která je vnějším výrazem neplánovité činnosti vysokých škol, by byla v rozporu s charakterem disciplíny; učitelé byli chápáni především jako odborníci a jejich odborná proslulost se společensky cenila. Stejně tak i studenti měli být připraveni především jako odborníci a v tom případě učitelé fakticky sami rozhodovali o tom, zda jejich působení na studenty půjde za rámec ryze vzdělávacích aktivit (globálně byl kontakt studentů s učí-

teli více omezen než např. dnes). Tím ovšem nechceme říci, že neexistovali učitelé, kteří nebyli s to předávat poznatky v rámci daného systému na relativně vysoké pedagogické úrovni, tím spíše, že řada z nich měla učitelskou praxi ze střední školy. Prameny však poukazují současně na značnou problematičnost takové praxe z pedagogického hlediska. Přehlédneme-li jednotlivé důvody, můžeme najít společného jmenovatele v buržoazně liberálním pojetí vysoké školy, státem neregulovaném a nedotovaném studiu, v neplánovitosti a subjektivismu vědecké práce a stavu pedagogiky jako vědy obecně.

Je přesto patrné, že podmínky pro vznik vysokoškolské pedagogiky začínají nazrávat. Hlas společenské potřeby nechme zaznít v závěru této části ústy Karla Čapka, který univerzitu kritizuje, ale zároveň anticipuje budoucí vývoj: „Duch hnidopišství a učené pedanterie, který se nevyplní žádnou reformou, začíná se na univerzitách a ne na střední škole. Tím nemluvím proti tomu, aby univerzita nebyla chrámem vědy; naopak každý z nás by si přál té vědecké produkce ještě víc. Ale přednášet neznamená dělat vědu; to znamená učit a vychovávat; nejenom učit vědě, nýbrž učit učitelství... Řekli bychom, že snaha reformovat a demokratizovat život se bezmocně zastavila před branami starodávných i mladších fakult.“ (Místo pro Jonathana, Praha 1970, s. 19–23).

VZNIK VYSOKOŠKOLSKÉ PEDAGOGIKY V SOCIALISTICKÉM ČESKOSLOVENSKU

Po vzniku republiky zachovaly vysoké školy vesměs svůj tradiční, předválečný liberální charakter až do roku 1948. Společenská změna si vyžádala postavit před poúnorové vysoké školy nový úkol: výchovu socialistické inteligence. Současně se od škol očekává zapojení do vědeckovýzkumné práce ve prospěch všeho lidu země. Takové úkoly předpokládají také rozsáhlé změny v podstatě instituce samé, tzn. v prvé řadě likvidaci jejího buržoazního charakteru. Z hlediska ideového a obsahového se začíná výuka opírat o marxismus-leninismus, pozornost se orientuje na kritéria výběru posluchačů, na rozšíření forem studia (studium při zaměstnání). Práce na vysoké škole začíná mít výraznou polohu výchovnou. V souvislosti s tím začínají hrát svou roli i faktory mimovyučovací, práce mládežnické organizace a jiných organizací společensko-politického rázu. Hlavní hybnou silou při uskutečňování přeměn vysoké školy se stávají organizace KSČ.

Nové postavení a nový charakter vysokých škol se stávají záhy předmětem legislativních změn. Zákon o vysokých školách z roku 1950 byl zásadním přelomem tohoto druhu a konstituoval s ohledem na sovětský vzor vnitřní organizaci vysokoškolských zařízení v podobě, kterou známe i dnes. Kromě zákona č. 58/1950 Sb. a jeho novely č. 46/1956 Sb. se objevovaly závažné dokumenty v oblasti školskopolitické. Důležité bylo usnesení ÚV KSČ „O zvýšení úrovně a dalším rozvoji vysokých škol“ z 26. 4. 1956. Legislativou vyřešená organizace umožnila v tomto usnesení sledovat možnosti optimalizace vědecké a výchovně vzdělávací práce.

Všechny změny, jimiž vysoká škola prochází po roce 1948, spolu s rozvojem marxistické pedagogické teorie vytvářejí podmínky pro vznik disciplíny

napomáhající všem stránkám výchovně vzdělávací činnosti univerzit a ostatních vysokých škol. Příznačným se stává, že nová úloha vysoké školy oživuje tlak na rozvoj vysokoškolské pedagogiky zdola, z potřeby učitelů této školy vyrovnávat se s úkoly jejich pracovišť. Dalším hybným momentem byl problém pedagogické kvalifikace množství mladých asistentů, aspirantů a lektorů, kteří stanuli za katedrami vysokoškolských učeben.

V roce 1950 vzniká časopis Vysoká škola. Na jeho stránkách můžeme sledovati obtíže, živelnost a často utilitaristické zaměření v počátcích vysokoškolské pedagogiky. Významně tu v průběhu 50. let pomohl příklad sovětský, kde obor existoval již jako dynamická a systematizovaná teorie¹⁹, podporovaná prvním časopisem tohoto druhu (Vestník vyšší školy). Zásadní význam měl i fakt, že se mladé pedagogické disciplíny ujal Otokar Chlup.

Po osvobození Chlup pokračoval v přerušené práci vysokoškolského učitele. Řada problémů spojená s prací na nových učitelských fakultách se stala terénem pro Chlupovu orientaci na pedagogiku nejvyššího stupně škol. Článek Pedagogika na vysokých školách (Vysoká škola 1953) se stal programovým prohlášením nové vědy. Chlupův program vyšel z kritiky buržoazní školy, z jeho bohatých zkušeností, rozsáhlého studia a podnětů sovětské vysokoškolské pedagogiky. Spojuje koncepci vysoké školy nejen s odbornou připraveností, ale i s politickým profilem školy, s výchovou socialistické inteligence. Hledá vztah teorie a praxe, vědy a výchovy, prosazuje nový typ „universitatis magistrorum et scholarium“ v podobě pracovního kolektivu učitelů a žáků. Zdůvodňuje potřebu vysokoškolské pedagogiky a na této platformě usiluje o vybudování institucionální základny nového oboru. Tou se stává katedra pedagogiky na filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, která vznikla v roce 1953. Chlup byl pověřen řízením pracoviště a přivedl s sebou své bývalé spolupracovníky i žáky z pedagogické fakulty (K. Galla, R. Sedlář, K. Škoda) a další pracovníky (J. Doležal, B. S. Urban aj.). Vysokoškolská pedagogika – kromě základní pedagogické přípravy v učitelském studiu na filozofické a přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy – je hlavním úkolem katedry. Na katedře se tak již v polovině 50. let vyhraňuje postavení oboru v systému pedagogických věd a rozvíjí se jeho struktura. Jeden z hlavních úkolů spatřoval Chlup v oblasti výchovy a vzdělávání vysokoškolských učitelů. Jeho naplňování se dělo v podobě kursů vysokoškolské pedagogiky pro učitele především mladší generace. Osobnost učitele vysoké školy byla v duchu Chlupově profilována ve smyslu široké politické a kulturní vzdělanosti, důkladné znalosti oboru a pedagogického mistrovství založeného na dokonalém ovládnutí slova i grafického projevu. Proto byl obsah kursu zaměřen jednak ve směru všeobecně vzdělávacím (marxismus-leninismus, politika socialistického státu, logika, estetika, literární věda a jazykověda) a jednak ve směru přípravy pedagogicko-psychologické (obecně pedagogické a historické otázky, didaktika vysoké školy, rétorika, didaktika oborů, kapitoly z teorie a praxe vědecké práce).

V roce 1954 byla výnosem ministerstva školství ze dne 13. 7. zavedena pedagogická příprava vysokoškolských učitelů. Po řadu let ji realizovala na území celého státu pouze pražská katedra. Od studijního roku 1954–1955 je za-

vedeno dvouleté studium pedagogiky vysokých škol pro asistenty, lektory a aspiranty, realizované na bázi složky pedagogicko-psychologické a esteticko-výchovné.²⁰ Rozvoj oboru, syčený i novými zkušenostmi, se záhy projevil v publikační činnosti pracovníků katedry, především v časopise Vysoká škola a ve vzniku samostatné edice v Státním pedagogickém nakladatelství. Činnost katedry zaznamenala i mezinárodní ohlas, zejména v socialistických zemích.

V roce 1954 publikuje O. Chlup další zásadní stať (Cíle vysokoškolské pedagogiky, Vysoká škola 1954). Koncepte předmětu vychází z obecné pedagogiky a metodologicky je determinována gnozeologickou analýzou sledované oblasti, psychologickým učením I. P. Pavlova a leninskou teorií odrazu. Opět vystupuje jako prvořadá otázka osobnosti učitele a jeho široce koncipované společenské poslání. Věnuje pozornost i vysokoškolské učebnici.

Chlupův přínos k pedagogice vysoké školy spočívá ve vytvoření její koncepce, a tím vymezení rámce vědecké práce na straně jedné a na straně druhé v prosazení vzniku samostatného pracoviště, které přenášelo teoretické poznatky do praxe výchovy učitelů. Jeho dílo je současně odrazem historických přeměn vysokých škol ve vědeckopedagogické instituce zapojené do demokratizačních trendů v oblasti vzdělávání a do soustavy plánovitého řízení společnosti.²¹ Je i odrazem rozvoje pedagogické vědy vůbec.

Po Chlupově odchodu do Pedagogického ústavu J. A. Komenského ČSAV v roce 1956 se stává vedoucím katedry sociolog a pedagog Karel Galla, který se jako spoluzakladatel oboru věnuje jeho dalšímu rozvoji. Do svého společenského úkolu vložil dosavadní zkušenost vysokoškolského učitele i výsledky rozsáhlého studia a přispěl zvláště podněty sociologie výchovy. V první fázi vývoje poválečné pedagogiky se spolu s Chlupem věnoval aktuálnímu problému pomoci mladým učitelům a současně připravoval syntetizující práci z oboru. V krátkém čase pak vycházejí tři základní díla naší pedagogiky vysokých škol, Úvod do didaktiky vysoké školy (1957), Vysokoškolská přednáška (1958) a Cvičení a semináře na vysokých školách (1961). K. Galla ve svém pojetí oboru věnuje velkou pozornost také studentům vysokých škol (přechod ze střední školy, problém prvního ročníku, samostatné studium, přetíženost studentů), ale i učebním plánům, organizačním formám studia, učebnicím atd. Prof. Galla byl také zakladatelem a ředitelem Ústavu pro pedagogiku vysokých škol, který existoval v letech 1972–1978. Po ukončení činnosti ústavu byla část úkolů přenesena zpět na katedru pedagogiky filozofické fakulty Univerzity Karlovy. K. Gallu můžeme tedy právem považovat za spolutvůrce vysokoškolské pedagogiky v socialistickém Československu.

ZÁVĚR

Po roce 1948 připadl vysokým školám úkol rozvíjet vědeckou a pedagogickou činnost v duchu požadavku základního ekonomického zákona socialismu. Tím se prohloubila spjatost vysokých škol se životem celé společnosti. Efektivnost jejich činnosti se stává celospolečenským zájmem. Potřeba formulovaná školskopolitickými stanovisky KSČ, konkretizovaná legislativními opatřeními, vzbuzuje aktivitu vysokoškolských učitelů. Sovětský vzor i rozvoj vlastní

pedagogické teorie pak umožňuje vznik samostatné vědní disciplíny. V kapitalistické éře se sice působením logiky vývoje společnosti, školy i pedagogiky objevují tendence k propracování teoretických problémů práce vysoké školy, ale protože nebyly založeny na celospolečenské objednávce, měly v konečném důsledku minimální možnost vlastního rozvoje a uplatnění. Proto můžeme sledovat pouze názory jednotlivců, kteří se nemohli opírat o určitou společenskou sílu.

Socialistické přeměny společnosti přinášejí výraznou změnu podmínek pro konstituování pedagogiky vysokých škol. Společná činnost O. Chlupa, K. Gally a dalších odborníků přispěla k jejímu rychlému rozvoji. V praxi se vytvořily podmínky pro uplatnění jejích výsledků, praxe se stala bohatým pramenem poznání a obohacení disciplíny. Komplexní přístup k vysokoškolské pedagogice umožnil nejen rozvoj teorie, ale i rozvoj vysokých škol jako institucí. Podněty vycházející z Chlupova pracoviště i aktuálnost přestavby vysoké školy podnítily zájem o obor i na jiných vysokých školách.

Historická sonda neukazuje však pouze příklad vztahu mezi charakterem společnosti a rozvojem vědní disciplíny. Upozorňuje vedením historické paralely současně na dnešní význam dalšího rozpracování pedagogiky vysoké školy. S cílem zabezpečení maximální účinnosti prochází dnes celý výchovně vzdělávací systém společnosti rozsáhlou přestavbou kvalitativního rázu, vysoké školy nevyjímaje. Úkoly, které dnes společnost vysokoškolské pedagogice klade, jsou v mnohém odlišné od úkolů, s nimiž se musela vyrovnávat v 50. letech, avšak stejně jako tehdy dávají oboru velkou perspektivu. Tím spíše, že se pedagogika vysokých škol nyní opírá o širokou institucionální základnu, ale již i o svou vlastní bohatou tradici.

POZNÁMKY

¹ Závěrečné slovo tajemníka ÚV KSČ s. Josefa Havlína na celostátním sjezdu stranických a akademických funkcionářů vysokých škol a samostatných fakult ČSSR (1979), in: *K současným úkolům vysokých škol v ČSSR*. Praha, SNP 1981, s. 297.

² Jůva, Vl.: *Vysoká škola a výchova*. Spisy FF UJEP, č. 233, Brno 1981, s. 21–43.

³ Komenský, J. A.: *Didaktika veliká*. Praha 1905, s. 223.

⁴ Komenský, J. A.: *Velká didaktika*. Vybrané spisy, Praha, SPN 1958, s. 236.

⁵ Komenský, J. A.: *Vševýchova*. Praha 1948, s. 204.

⁶ Čupr, Fr.: *Univerzita*. Čas čes. muzea 1850, s. 229.

⁷ Purkyně, J. E.: *Akademia*. Praha, ČSAV 1962–3.

⁸ Cach, J. — Dvořák K.: *G. A. Lindner a jeho odkaz dnešku*. Praha, SPN 1970, s. 35.

⁹ Drtina, Fr.: *Univerzita budoucnosti*. Spisy 3, Praha, Laichter 1930, s. 229.

¹⁰ Drtina, Fr.: *Akademické studium*. Pražská lidová revue, IX 1913, s. 103.

¹¹ *Program české strany pokrokové*. Praha 1912, s. 111.

¹² Kádner, O.: *Vývoj a dnešní soustava školství*. 2. Praha 1931, s. 144.

¹³ Op. cit. 156.

¹⁴ Krejčí, Vl.: *Boj o vysokoškolské vzdělání učitelů v českých zemích (1890–1939)*. Ostrava 1978, s. 58–83.

¹⁵ Chlup, O.: *O pedagogické přípravě středoškolského učitelstva*. Věstník pedagogický, I. 1923, s. 53.

¹⁶ Chlup, O. — Kubálek, J. — Uher, J.: *Pedagogická encyklopedie*, I, Praha 1938, s. 53.

¹⁷ Příhoda, V.: *Kritika ministerského návrhu na vzdělání učitelstva*. Škola vysokých studií pedagogických v Praze. Praha 1927, s. 20.

¹⁸ Příhoda, V.: *Idea vysokého učení*. Praha 1945, s. 8.

¹⁹ Galla, K.: *K rozvoji naší vysokoškolské pedagogiky*. Pedagogika III, 1955, s. 245.

²⁰ Viz výnos ministerstva školství, č.j. 43 796/54 z 13. 7. 1954.

²¹ Galla, K.: *Zvyšování pedagogické kvality vysokoškolského učitele*. In: *100 let pedagogiky na FF UK 1882—1982*. Praha, Univerzita Karlova 1982, s. 131—158.

ГАНА КАСИКОВА, ИОЗЕФ ВАЛЕНТА ЗАЧАТКИ ЧЕШСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ВУЗ

Статья посвящена зачаткам чешской педагогики для ВУЗ по линии университетских преподавателей. В своем стремлении soblности непрерывность процесса развития, авторы приводят обзор взглядов на проблемы ВУЗ от половины 19-го столетия и почти до нашего времени со вступительным разделом из наследия Я. А. Коменского. Период развития буржуазной педагогики здесь представлен концепциями и рекомендациями Фр. Чупра, Я. Е. Пуркинье, Г. А. Лииднера, Фр. Дртины, О. Кадiera, О. Хлупа и В. Пршигоды; за период строительства социализма цинмание уделено деятельности О. Хлупа и К. Галлы, основоположникам марксистской педагогики для ВУЗ. Авторы очерка пытаются продемоистрировать воздействие общественных условий на стаиовление и развитие отрасли путем сопоставления периодов перед 1948 годом и после него. Критический анализ источников затем показал развитие взглядов на ВУЗ, пачииается с концепции учреждения чисто образовательного и вплоть до копцепции воспитательно-образовательного учре-

ждения, потом сдвиг от тем общего характера в сторону конкретного использования теории педагогики для ВУЗ па практике, перепесение центра тяжести интереса к Вуз из сферы рассуждений отдельных лиц в область концептуальной и организовванной заботы социалистического государства и в результате этого, также и переход от индивидуального решения проблем к решению коллективному, от описательного и спекулятивного характера работы – из области теории к творческому подходу. Притом отмечается связаиость зачатков теории отдельной дисциплины с процессом развития педагогики в нашей стране вообще, поскольку педагогика для ВУЗ интересовала прежде всего выдающихся чешских педагогов в связи с разработкой проблематики высшего образования учителей для школ разных ступеней. Настоящий очерк стремится, помимо иного, показать актуальность исторических импульсов для педагогики ВУЗ в современных условиях перестройки чехословацкой воспитательно-образовательной системы.

HANA KASÍKOVÁ, JOSEF VALENTA THE BEGINNINGS OF PEDAGOGICS OF CZECH HIGHER LEARNING

The study discusses the starting phases of Czech higher education pedagogics as reflected in the views of higher education, university teachers. In an effort to trace the continuity of its development the au-

thors review the views on the problems of the institutions of higher learning from the second half of the 19th century almost to the present, starting with a preliminary chapter on the legacy of J. A. Comenius.

The period of the bourgeois development in pedagogics is represented by conceptions and proposals of Fr. Čupr, J. E. Purkyně, G. A. Lindner, F. Drtina, O. Kádner, O. Chlup and V. Příhoda, in the survey on the period of the building of socialism attention is devoted to the activities of O. Chlup and K. Galla, founders of marxist higher learning pedagogics. The study is attempting to show the influence of social conditions on the constitution and development of this field by confronting periods before and after 1948. A critical analysis of sources further depicts the development of views on higher learning, starting with the conception of a purely educational institution to the conception of an all-around educational institution, it further discusses the shift from topics of a general character to a concrete application of the theory of higher learning pedagogics in practice, the transfer of pri-

mary interest in higher education from individual reflections to conceptual and organizational care manifested by the socialist state and thereby also a shift from individual solutions of problems to collective solutions, from a descriptive and speculative character of theoretical works to a creative approach. The study reviews at the same time the connection between the origins of the theory of partial discipline and development of pedagogics in the Czech lands in general, for primarily the outstanding Czech pedagogues interested themselves in the pedagogics of higher education and in the problem of higher education of teachers of all types of schools. The work aims to show, among others, the timeliness of historical stimulations for the pedagogics of higher learning under present conditions of reconstruction of the Czechoslovak educational system.

Bude třeba rozhodně zvýšit přínos vysokoškolské vědy k řešení úkolů sociálně ekonomického rozvoje země. Aktivněji využívat předností vysokých škol a především soustředění vědců různého profilu na školách při rozpracování komplexních národohospodářských a meziodvětvových vědeckotechnických problémů. Posílit vazby mezi vysokoškolskou, akademickou a resortní vědou a překonat jejich izolovanost. Je třeba zabezpečit jednotu vědecké a učební práce, široké zapojování studentů do výzkumu a zvýšení kvality přípravy odborníků na tomto základě.

Je nezbytné podstatně zvětšit rozsah vědeckého výzkumu a vědeckých úkolů realizovaných na vysokých školách a dosáhnout prudkého zvýšení jejich národohospodářského efektu.

Z Návrhu ÚV KSSS: Základní směry přestavby vysokého a středního odborného školství v SSSR (Pravda, 26. 5. 1986)