

Řehořková, Marie

Vysoká škola a praxe

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1981, vol. 30, iss. 116, pp. [127]-141

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112512>

Access Date: 17. 02. 2024

Version: 20220831

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

MARIE ŘEHOŘKOVÁ

VYSOKÁ ŠKOLA A PRAXE

Přijetí systému celoživotního vzdělávání staví vysokou školu poněkud do jiného světla, než tomu bylo doposud. Otevírá ji více životu, praxi a zároveň v ní vidí završení působení základního a středního stupně školského systému. Staví vysokou školu i do úzké konfrontace s nejširší společenskou societou, vyjadřovanou především skupinami vrstevníků a spoluobčanů, jež se stávají v socialismu vedle školy a rodiny výrazným výchovným faktorem.

Doposud nám bylo jasné například to, že nerozvine-li rodina spolu se základní školou a výchovnými aspekty nejširší společenské society u žáka kladný vztah k učení, touhu po poznání a objevování nového, pak i žák s vrozenými vlohami a rozvinutými schopnostmi (jako je dobrá paměť, představitost, schopnost úsudku) neprojeví zájem o další vzdělání, organizované v náročnějších a specializovanějších formách středoškolské a vysokoškolské výuky.¹

Uvažujeme-li nyní o problému vzdělávání z hlediska celoživotního, pak nám musí být jasné i to, že školská soustava v souladu s rodinnou výchovou a výchovnými záměry nejširší společenské society musí usilovat jak o maximální počet jedinců, zapojených do celého výchovně vzdělávacího systému, tak o maximální kvalitu celého tohoto systému.

Před ideou celoživotního vzdělávání byly realizovány v podstatě dvě krajnosti:

- a) maximální kvalita vzdělání (např. Anglie, NSR);
- b) maximální kvantita na všech stupních školského systému (SSSR, USA).²

Obě krajnosti jsou poplatny úpravě s ohledem na ideu celoživotního vzdělávání. Ta od nich vyžaduje vzájemný průnik, jak tomu ani jinak nemůže být, má-li se stát vzdělání odrazem celoživotní touhy po poznání

¹ Viz závěry a doporučení 3. mezinárodní konference UNESCO o vzdělávání dospělých v Tokiu, 1972, str. 124, doporučení 12, vydal Ústav školských informací v Bratislavě v roce 1973.

² Vlastimil Pařízek: Extenzivní a intenzivní rozvoj školské soustavy, Aktuálně otázky pedagogické vedy, SNP Bratislava, 1970, str. 93 a násl.

u každého jedince. Ekonomické předpoklady k realizaci celoživotního vzdělávání jsou ovšem dány jen tím společenským systémem, který má zspolečenštěné výrobní prostředky.

Jedním z ukazatelů kvality vzdělání je i jeho délka; dá se tedy očekávat, že realizace středního vzdělání v rámci nové výchovně vzdělávací soustavy (8 + 2, 8 + 3, 8 + 4) zvýší i zájem o studium na vysokých školách a v dospělém věku. V úvahách některých současných pedagogů vyúsťuje cesta poznání v cestu dobra. Lze tedy v této soudobé ideji celoživotního vzdělání nalézt to, co ve vzdělání hledal již Jan Ámos Komenský.

Někteří pedagogové se domnívají, že idea moderního pojetí vzdělání velmi vážně naráží na nedostatečnou skloubenost a promyšlenost obsahu (jaké vzdělání má soudobý člověk mít), dále na zastaralé pojetí vazby učitel — žák a na zastaralé chápání žákova učení (např. otázka hodnocení žákova výkonu).³

Rozhodně by se měla obrazit promyšlenost obsahu i v poměru mezi všeobecným vzděláním a vzděláním profilujícím k činnosti, k praxi. Všeobecné vzdělání občanů zaručuje hladký chod společnosti jako strukturovaného systému, v němž není možné realizovat četná opatření bez porozumění širokých vrstev obyvatelstva. Odborné vzdělání souvisí s potřebami národního hospodářství; nedostatek nebo nadbytek kvalifikovaných pracovníků se projevuje v důsledku úrovně výroby i v důsledku předstihu vzdělání.

Idea celoživotního vzdělání, která nutně musí spínat kvalitu vzdělání s jeho kvantitativními ukazateli, tu stojí v současnosti i před závažným problémem společenské funkce vzdělání, jež spočívá mimo jiné v tom, že určitý druh nebo i stupeň vzdělání je prozatím spojen s určitým společenským zařazením. Ekonomika vzdělání může řadou faktů doložit, že vzdělání plní i roli základního faktoru ekonomického růstu společnosti.

Uvedené okruhy problémů poměrně přesně vymezují naše možnosti při realizaci celoživotního vzdělávání, v němž — přirozeně — i vysoká škola hraje roli jen jednoho, byť významného, článku.

V současné době je v ČSSR 37 vysokých škol, z toho je 6 univerzit, 7 samostatných pedagogických fakult, 6 vysokých škol uměleckého směru, 4 vysoké školy technické, 3 vysoké školy zemědělské, 2 vysoké školy veterinární, 2 vysoké školy chemicko-technologické, 2 vysoké školy ekonomické, 1 vysoká škola strojní a elektrotechnická, 1 vysoká škola strojní a textilní, 1 vysoká škola báňská, 1 vysoká škola lesnická a dřevařská a 1 vysoká škola dopravní.⁴

Naše vysoké školy prošly rychlým rozvojem, který se obrazil jak v počtu vysokých škol, tak vzrůstajícím počtem studentů. Zatím co v roce 1936/37 bylo v ČSR celkem 13 vysokých škol s 52 fakultami a 23 435 studenty denního studia, v roce 1948/49 je to už 22 vysokých škol s 55 fakultami a 55 738 studenty denního studia; v roce 1953/54 dosahuje počet vysokých škol čísla 39, fakult 106, studentů denního studia 46 738, studujících při zaměstnání 21 660, v roce 1970/71 je na 37 vysokých školách, 104 fakultách dokonce už 102 015 posluchačů denního studia a 25 465 studujících při za-

³ Vlastimil Pařfzek, *tamtéž*, str. 96 a násl.

⁴ Václav David: *Vysoké školy ČSSR*, SPN, Praha, 1972.

městnání. V roce 1977/78 studovalo na 36 vysokých školách, 110 fakultách 179 397 studentů denního studia a 41 768 studujících při zaměstnání.⁵

Prudký rozvoj soustavy vysokých škol po 2. světové válce byl umocněn demokratizací vzdělání po roce 1948, kdy padly ekonomické bariéry (vysokoškolské vzdělání je bezplatné) i společenské bariéry a vysoké školy se otevřely schopným a snaživým absolventům středních škol.

Vysokoškolské vzdělání, které mělo do roku 1948 poměrně úzkou základnu, tuto základnu postupně rozšiřuje a tím se přirozeně mění i postavení a úloha vysokoškolského vzdělání ve společnosti.⁶ Pozvolna se poměňují i motivace pro získání vysokoškolského vzdělání. Kvantifikací jsou narušovány individualistické tendence, které chápaly vysokoškolské vzdělání jako odrazový můstek pro společenský vzestup a upevnění jedince postavení v životě. Vzdělání stále cílevědoměji připravuje jedince na plnění jeho společenských funkcí, obohacuje jeho osobní život s ohledem na zájmy společnosti.

Tak odpovídá struktura vzdělání na závažnou proměnu naší společnosti, započatou rokem 1948, která má důsledky i v širokém rozsahu přeměn přírodních sil v síly výrobní. Rozvoj výrobních sil pak vytváří předpoklady pro zavádění nové techniky a nových technologických postupů, tj. umožňuje aplikaci vědeckých poznatků do praxe. Bez této aplikace vědeckých poznatků do praxe by se těžko mohla rozšiřovat báze vysokoškolského vzdělání.

Současná etapa vědeckotechnické revoluce předpokládá rozvoj vzdělávací soustavy ve všech jejích člancích, přičemž vysokoškolské studium se spíná s rozvojem vědy bezprostředně. V období VTR dochází k důležité interakci mezi vědou a praxí a vysoké školy mají v ní nezastupitelné místo. Na jedné straně rozvoj vědomostí a tvořivý elán pracovníků podmiňují rozvoj vědy, na druhé straně aplikace vědeckých poznatků do všech oblastí hospodářského a společenského života vyžaduje přípravu dalších kvalifikovaných pracovníků, kteří disponují potřebnými vědomostmi a dovednostmi.

Interakce mezi vědou a praxí klade požadavky nejen kvantitativní, tj. na větší počty vysokoškolsky vzdělaných odborníků, ale vymezuje i požadavky kvalitativní, na objem a kvalitu jejich dovedností a vědomostí. Tak se stává vysokoškolské vzdělání významnou složkou kvalifikace pracovníků, plní funkci ekonomickou a kulturní. Přípravou jedince pro plnění jeho ekonomických funkcí a kulturního poslání v nejširším slova smyslu začíná vzrůstat podíl vzdělání na reprodukčním procesu, tj. vysokoškolské vzdělání zabezpečuje reprodukci vysokoškolsky kvalifikovaného pracovníka jako jednoho z nejvýznamnějších faktorů ekonomického růstu společnosti.

Uvědomíme-li si, že v průběhu 10 let se dnes zdvojnásobuje množství informací, pak před dnešní vysokou školou stojí dva závažné problémy:

1. jak provádět výběr z množství informací, aby byl reprezentativní;

⁵ Viz Statistická ročenka 1978.

⁶ Ladislav Haňka mluví o dvojí funkci vysokoškolského vzdělání: profesionální a obecně kulturní. Viz jeho článek „K přístupu na vysoké školy“, *Vysoká škola*, č. 9, 1970/71, str. 450 a následně.

2. jak čelit zastarávání poznatků, které studující získali v průběhu svého studia.

Ani jeden z obou uvedených problémů nelze řešit bez rozpracování koncepce celoživotního vzdělávání. Vysoká škola se tak stále více stává otevřenou institucí, která se nutně musí vyrovnávat s novými poznatky vědy a praxe. Inovace vysokoškolského vzdělání přináší pak nové — dříve nepotřebné — formy dalšího vzdělávání, z nichž nejdůležitější je v současné době vědecká příprava vysokoškolských učitelů a postgraduální studium absolventů vysokých škol.

Specifickým problémem soudobého vysokého školství je jeho efektivita v přípravě odborníků. Zde hrají velmi závažnou roli především tito činitelé:

a) úroveň přijímacího řízení (je výběrové, podřízené určitým kritériím, jež nejsou neměnná);

b) úroveň výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole (připravenost učitelských kádrů po stránce vědecké i pedagogické, normování požadavků, kladených na učitele i studenta, vybavení vysokých škol s ohledem na nejnovější vědecké poznatky, včetně učebních textů a vysokoškolských učebnic);

c) úroveň rozmístovacího řízení (absolvent vysoké školy by se měl dostat na místo, pro něž byl připravován školou a měl by vykonávat činnost, pro kterou studiem získal vědomosti, dovednosti a některé základní pracovní návyky).

V našem společenském zřízení nese náklady na vysokoškolské vzdělání především společnost. I když se báze vysokých škol, a tudíž i studijních možností stále rozšiřuje, je zřejmé, že nelze jít za hranice možností, které má každá společnost limitovány stupněm rozvoje výrobních sil. Jsou to především tedy ekonomické faktory (tj. potřeby našeho národního hospodářství ve sféře výrobní i nevýrobní, které se bezprostředně odrážejí v zájmu o absolventy vysokých škol, ale i počet vysokoškolských institucí, učebních a ubytovacích prostorů, počet učitelů a zaměstnanců vysokých škol), které vymezují růst posluchačů, počet studujících na vysokých školách.

Je velmi bohatá společnost — a taková prozatím neexistuje — by mohla poskytovat vysokoškolské vzdělání pouze pro vzdělání, bez ohledu na jeho investiční charakter.⁷

Investiční charakter vysokoškolského vzdělání určuje i faktory, které tvoří podstatu kvalifikace; bývá zpravidla členěna následujícím způsobem:

a) duševní způsobilost (zahrnuje všeobecnou inteligenci, nadání, vlohy),

b) fyzická způsobilost (zahrnuje fyzickou zdatnost, sílu a smyslovou způsobilost spolu se zvláštnostmi temperamentu);

c) teoretické vzdělání (získané na škole nebo sebevzděláním),

d) praktické dovednosti, zkušenosti (pracovní zručnost, řídicí a organizační dovednosti).

Podstata kvalifikace je v úzkém vztahu k efektivitě vysokoškolského

⁷ Náklady na vzdělání, přesahující úroveň základního všeobecného vzdělání je nutno kvalifikovat jako investice. Viz Andrej Kamiač: „Ekonomika vzdelania“, Práca, Bratislava, 1971, str. 17.

vzdělání. Názory na podstatu kvalifikace nejsou ovšem jednotné; mnozí praktici, ale i někteří teoretici se domnívají, že je možné nahradit, substituovat i vysokoškolské vzdělání dlouhodobější praxí. Většina teoretiků, kteří se tímto problémem zabývají, je však toho názoru, že podíl praxe a vzdělání je 2 : 3 ve prospěch vzdělání. Andrej Kamiač je toho mínění, že „u pracovníků, kteří vykonávají složitou práci, podstatnou složku kvalifikace tvoří vzdělání“.⁸

Efektivita vysokoškolského vzdělání je řešitelná pouze jako dlouhodobý proces. Náklady na vzdělání a efektivnost vzdělání se řeší komplexně tak, že vzdělávací proces je chápán jako proces zprostředkující studujícím teoretické vědomosti a některé dovednosti, které jim pak umožňují vykonávat složitější práci. Získané vědomosti a dovednosti se stávají potenciaálními schopnostmi tvorby kulturních hodnot v nejširším slova smyslu (včetně užitkových hodnot). Náklady na vzdělání se vracejí postupně, v průběhu působení kvalifikované síly, a proto i posouzení efektivnosti vzdělání není záležitostí jednorázovou.

Z uvedeného nelze ovšem odvodit, že by jednotliví činitelé, kteří participují na přípravě odborníků, byli méně významní a jejich ovlivňování nemělo význam. Ovlivňování úrovně přijímacího řízení i úrovně výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole je velmi důležité, musí však být v souladu s úrovní rozmístovacího řízení a těch forem práce s absolventy v praxi, které odpovídají vědeckému řízení pracovních činností.⁹

Úroveň přijímacího řízení je dána v podstatě již přípravou žáka na nižších stupních školského systému. Vladimír Václavík člení přípravu žáka pro vysokoškolské studium na několik etap, v nichž probíhá specifické formování a krystalizace zájmů.¹⁰

Podle autora už základní škola v podstatě vytváří zájmovou diferenciaci žáků. Druhý stupeň základní školy (dříve i nyní čtyřletý) provádí určitou diferenciaci obsahu učiva volitelnými předměty a pokládá tak základ pro rozvoj specifických zájmů uměnovědných (sborový zpěv, hra na hudební nástroj, zpěv a pohybová výchova, výtvarná výchova), přírodovědných (cvičení z matematiky, matematicko-fyzikální praktika, fyzikálně chemická praktika, chemicko-biologická praktika), společenskovedních (cvičení z mateřského jazyka, konverzace v ruském jazyce, cizí jazyk).

Je přirozené, že se tu navazuje na učební plán 1. stupně základní školy, který pokrývá v optimálních proporcích všechny základní oblasti výchovy a vzdělávání dítěte. Jazykové vyučování (mateřský jazyk, psaní) je zastoupeno 42,2 %, matematika 21,1 %, základní poučení o přírodě a společnosti 12,2 %, hudební a výtvarná výchova 11,1 %, pracovní vyučování 4,5 % a tělesná výchova 6,9 %. Jednotlivé výchovně vzdělávací oblasti jsou v učebním plánu 1. a 2. stupně základní školy zastoupeny takto: jazykovědná 33,5 %, společenskovední 8,8 %, matematicko-přírodovědná 33,0 %,

⁸ Andrej Kamiač, tamtéž, str. 21.

⁹ Vědecké řízení pracovních činností úzce souvisí s výchovou vedoucích pracovníků. K tomu viz blíže práci Miroslava Boráka: „Moderné metody výchovy vedoucích“, Obzor, Bratislava, 1970.

¹⁰ Vladimír Václavík a kol.: Vybrané kapitoly z pedagogiky vysokých škol II, Vysokoškolská skripta, Bratislava, 1974, str. 9.

estetickov ýchovná 9,2 %, pracovní vyučován í 5,8 %, tělov ýchovná 7,8 %.¹¹

Volitelné předměty svým zastoupením 1,9 % mohou přispět k zájmové a profesionální orientaci žáků. Možnost volit „volitelný předmět“, třeba s pomocí učitele nebo i rodičů a starších sourozenců, je pro dítě závažným výchovným momentem; dává mu nejen příležitost k uplatnění individuálních zájmů a schopností, ale i příležitost k morálnímu, charakterovému růstu, neboť učí dítě aktivnímu přístupu ke skutečnosti a zodpovědnosti za vlastní rozhodnutí.¹²

Přechod žáka ze základní školy na odbornou školu, do učebního oboru nebo na gymnázium je prvním závažným krokem v jeho životě. Dítě pro takovýto závažný moment musí být vychováváno, výchova musí brát v úvahu ve stále větší míře moment volby, před nějž bude dítě postaveno při ukončení základní školní docházky poprvé, nikoli však naposledy. Schopnost správně se rozhodovat je jednou z nejčastěji ověřovaných schopností v životní praxi každého jedince.

Hledáme-li často u dospělého jedince odpovědnost, rozhodnost a důslednost, musíme se ptát, zda máme právo sklízet to, co jsme nezaseli nebo nepěstovali v dostatečné míře a s náležitou péčí u dítěte. Rozhodně by současné základní škole jen prospělo, kdyby u žáků kladla větší důraz na samostatnost v rozhodování a na zodpovědnost z rozhodnutí vyplývající. Samozřejmě s ohledem na psychické vyzrávání dítěte a jeho zatímní životní zkušenost. Miroslav Cipro je toho názoru, že „od okamžiku, kdy se v mladém jedinci začínou objevovat první výraznější známky vlastní iniciativy a touhy po osobitěm uplatnění, měla by škola vyjít vstříc této iniciativě. Kdy nastává tento okamžik, je sporné a zřejmě u různých jedinců různé. Jisté je, že rozdíly mezi schopnostmi různých dětí se objevují dříve, než schopnost dítěte samého tyto rozdíly si uvědomit a podle toho zaměřit svůj vědomý zájem tím či oním směrem“.¹³

Z uvedeného je zřejmé, že základní škola musí na své úrovni rozvíjet samostatnost dítěte. Nařízení a příkazy by měly být používány vždy jako výsledný imperativ předchozí činnosti, která dítě rozvíjí a uvědomuje ve směru příkazu. Správnost tohoto postupu je odůvodněna i tím, že v období mateřské školy a na 1. stupni základní školy převládá u dítěte činnost první signální soustavy. Postupně se u dítěte vytváří velmi žádoucí schopnost dlouhodoběji se koncentrovat, která má velký význam pro rozvoj druhé signální soustavy (od základních prvků abstrakce přes kauzální chápání jevů až po rozvoj logického myšlení a paměti).

První stupeň základní školy je charakterizován nedokonalostí řídicí úlohy druhé signální soustavy, která se projevuje v labilitě procesu podráždění a útlumu a také v tom, že žák nedovede ještě učivo analyzovat, porovnat a opět syntetizovat. Učí se z paměti. Učitel musí žákovi v tomto stadiu napomáhat a vytvářet tak postupně základy logického způsobu myšlení a logické paměti. Je-li v tomto období žák učitelem zanedbán, pak používá i nadále pouze mechanickou paměť a je přetěžován, neboť učiva

¹¹ Viz Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy, SPN, Praha, 1976.

¹² Viz Miroslav Cipro: „Idea diferencovanosti v rámci jednotné školy“, Aktuálně otázky pedagogické vedy, SPN, Bratislava, str. 74.

¹³ Miroslav Cipro, tamtéž, str. 71.

přibývá. Žák nedovede říci nic vlastními slovy, samostatně, drží se křečovitě učebnice, záznamu v sešitě. Přejde-li tento způsob učení i do staršího školního věku, používá-li jej žák v období docházky do vyšších tříd základní školy, pak má nežádoucí vliv nejen na úroveň jeho vzdělávání, ale i na formování ostatních vlastností osobnosti, jako je ukázněnost, zodpovědnost, cílevědomost.

Bez logického myšlení není možné se rozhodovat, samostatně postupovat v učení ani v ostatních životně důležitých činnostech, které vyžadují iniciativní přístup. Kvalita naší iniciativy je podřízena činnosti vyšší nervové soustavy, jejímu stupni rozvoje. Samostatné učení, poznávání, vyžaduje uvědomělé porozumění věcem a jevům; to však není možné bez analyticko-syntetické činnosti vyšší nervové soustavy.¹⁴ Právem tedy klademe rozumovou výchovu v mladším a středním školním věku na přední místo. Učitel musí trpělivě a soustavně učit žáky přesnému vyjádření, přístupu k řešení úlohy, jak je třeba pracovat s učebnicí, jak si organizovat učení, opakování, jak provádět kontrolu sebe sama v plnění úkolů.

Ve středním a starším školním věku musíme ve vyučování uplatňovat tvořivou rozumovou činnost žáka, pasivní reprodukční učení analyticko-syntetickou činností vyšší nervové soustavy nepodporuje. Je zcela přirozené, jestliže žáci středního a staršího školního věku chápou někdy tuto pasivní reprodukční činnost jako něco, co snižuje jejich schopnost pracovat tvořivě, co zabraňuje jejich iniciativě. Ludmila Ambrušová¹⁵ uvádí, že u žáků, kteří mezi 11. a 14. rokem mají touhu cvičit tyto myšlenkové procesy, nacházíme často zálibu v přírodních vědách. Přírodní vědy jsou pro svou logickou strukturu a rozpracovanost vhodné pro rozvoj intelektu. Mnohdy pak tento zájem se dále prohlubuje na střední škole a přechází v uvědomělé a cílevědomé studium vysokoškolské.

Střední škola vzdělává a vychovává žáka mezi 14. a 18. rokem, kdy se nejvíce rozvíjí jeho logické myšlení. Není náhodné, že se žáci v tomto věku zaměřují na problémy, uvažují nejen o přírodních, ale i o složitých společenských jevech. Je to období, kdy se už výrazně projevuje převaha druhé signální soustavy. Je to také období, kdy se rozvíjí samostatnost, vznikají potřebné pracovní a studijní návyky. Žáci si dělají výpisky, zpracovávají doporučenou literaturu, zakládají si dokumentaci a dopracovávají se k vlastnímu studijnímu režimu. To vše je velmi důležité z hlediska přípravy pro studium na vysoké škole.

Střední škola by měla modelovat žáka svým obsahem, formami i metodami tak, aby mohl úspěšně pokračovat na vysoké škole i úspěšně se vřadit do pracovního procesu. Tento podvojný záměr plně zvýraznila nová výchovně vzdělávací soustava, která se již druhý rok uvádí do praxe. Podle ní jsou to i čtyřleté učební obory, ukončené maturitou, které otevírají zájemcům cestu na vysokou školu příslušného směru, a gymnázia připravují své absolventy nejen pro další studium, ale i pro praxi.

¹⁴ Pavlovova teorie nám objasnila analyticko-syntetickou činnost kůry velkého mozku jako podmíněný reflex. K tomu viz blíže: Josef Linhart „Vyšší nervová činnost dítěte“, Učební texty vysokých škol, SPN, Praha, 1953.

¹⁵ Ludmila Ambrušová: Samostatné štúdium študentov a vysoká škola, Vysokoškolská skripta UK v Bratislavě, 1971, str. 36.

Je přirozené, že např. čtyřletá střední škola elektrotechnická nebo čtyřletý učební obor strojírenský neotevívají možnost studia na jakékoliv vysoké škole, ale jen na vysoké škole příslušného směru; v tomto případě především na VUT — fakultě elektrotechnické, fakultě strojní.

Občas se setkáváme u mladých absolventů středních odborných škol i se zájmem zcela odlišným; je to proto, že zájmová oblast, ovlivňující profesionální orientaci, není ve 14 letech vyhraněna, dotváří se a někdy se podstatně odchýlí od rozhodnutí, které žák učinil při ukončení základní školy. Studentovi, který po ukončení středního stupně vzdělání mění směr studia, nastávají četné obtíže, plynoucí z nenávaznosti předchozího vzdělání na další, vysokoškolské vzdělání. Proto by mělo jít vždy jen o náležitě zdůvodněné výjimky.

Přijímací řízení na vysokých školách prozatím dosti obtížně zápasí se základním kvantitativním ukazatelem, tj. s počtem zájemců o obor. Vyskytují se stále dvě krajnosti: vysoké školy nebo fakulty, na něž se hlásí příliš mnoho žáků, což má za následek, že i někteří žáci s výborným prospěchem a zájmem o obor nemohou být přijati, a naopak, existují vysoké školy a fakulty, na něž se soustavně hlásí menší počty zájemců, než stanoví směrná čísla, což opět vede k tomu, že požadavky oboru při přijímacím řízení nemohou být v optimální míře realizovány.¹⁶

Mezi atraktivní obory patří medicína; léta se hlásí na naše lékařské fakulty množství zájemců, které značně převyšuje daná směrná čísla. Chronickým nedostatkem zájemců trpí některé fakulty VUT, např. stavební a strojní. Dříve značný nedostatek zájemců o studium měly i vysoké školy zemědělské a také vysoká škola baňská, kde nedostatek zájemců i nadále trvá.

Profil studia na medicíně a na VUT je odlišný, situace by vyžadovala dlouhodobější působení na změnu zájmů a motivace pro obor už v průběhu středoškolského studia. Zde mají velmi žádoucí poslání — s ohledem na celospolečenské zájmy i štěstí jedince — výchovní poradci na gymnáziích. Jejich činnost se prozatím v tomto směru příliš neprojevila, ale dá se očekávat, že budoucnost bude poněkud jiná. Podle Ladislava Haňky by měla soustava výchovného poradenství od základních škol přes školy střední vést každého žáka k poznání subjektivních možností a konfrontovat tyto možnosti s objektivními podmínkami a možnostmi.¹⁷

Bylo by ovšem mylné klást pouze do rukou výchovného poradce rozhodnutí pro obor, který by odpovídal celospolečenským zájmům, vyjádřeným směrnými čísly. Výzkumy bylo již prokázáno,¹⁸ jaký význam pro potencionálního vysokoškoláka má charakter jeho nejbližšího sociálního prostředí, rodiny. Eliška Freiová uvádí, že „kulturní, vzdělanostní úroveň rodiny, sociální pozice jejích příslušníků a těmito skutečnostmi determinovaný stupeň životních aspirací určuje i charakter a intenzitu tlaků ‚opracovávajících‘ mladého jedince, v našem případě potencionálního vy-

¹⁶ Zájem o studium na UJEP podle jednotlivých fakult za poslední dva roky (1977/78, 1978/79) dokresluje tabulka č. 1.

¹⁷ Ladislav Haňka: K přístupu na vysoké školy, *Vysoká škola*, 1970/71, str. 450.

¹⁸ Eliška Freiová: Některé aspekty vstupu na vysokou školu, *Vysoká škola*, 1970/71, str. 285.

sokoškoláka“. Dále autorka říká, že lékařské fakulty jsou typickým příkladem fakult s vysokým stupněm intergenerační profesionální kontinuity.

To vše nasvědčuje tomu, že profesionální orientace žáka jak na základní škole, tak na středním stupni školské soustavy je silně ovlivňována rodinným milieu, které nemusí vždy brát v úvahu celospolečenské zájmy, vyjadřované směrnými čísly. Na disproporcích mezi celospolečenským zájmem a individuálními zájmy rozhodně participuje větší měrou rodina než socialistická škola, i když nelze tvrdit, že i zde nemáme určité rezervy, především v kvalitnějších činnostech soustavy výchovného poradenství. Zvláště velké rezervy máme pak ve vhodné motivaci celospolečenských zájmů.

Přijímací řízení na příslušnou fakultu vysoké školy je tehdy úspěšné, když zabezpečí daný studijní obor nejen kvantitativně (tj. naplní se příslušná směrná čísla), ale přijme-li především ty studenty, kteří na obor chtěli jít a jsou pro studium oboru příslušnou střední školou dobře připraveni, tj. zabezpečí-li příslušný obor i kvalitativně.

Motivace studenta pro studium oboru je často cennější, než dosažení stupně prospěchu v profilových předmětech či dokonce celkový prospěch. Motivace souvisí s vůlí, houževnatostí, cílevědomostí a zodpovědností, proto je tak u potencionálního vysokoškoláka důležitá. Problém je v tom, že se dá poměrně obtížně zjistit. Důležitým pomocníkem při zjišťování motivace pro zvolený obor je komplexní hodnocení studenta.

Při přijímacím řízení musíme uchazeče vidět komplexně, v jeho sociálním zařazení, v rodinném prostředí, které bezpochyby jeho motivaci pro obor formovalo. Komplexní hodnocení vypracovává příslušná střední škola, která studenta znala 4 roky, spoluutvářela jeho zájmy, byla místem jeho zájmových aktivit, spjatých s oborem. Vyjádření o studentovi formou komplexního hodnocení je pro jednorázové přijímací řízení velmi závažné. Bohužel se často stává, že komplexní hodnocení je z hlediska zjištění kvality motivace pro studium na vysoké škole a pro daný obor málo cenné. Ludmila Ambrušová říká: „Formální přístup a málo anebo nic neříkající fráze komplexního hodnocení škodí především studentovi, ale i pověsti střední školy a bývají hlavní příčinou nesprávných závěrů přijímacích komisí.“¹⁹

Může se pak stát, že student s daleko cennějšími motivy, zodpovědný, houževnatý, v případě volby je odsunut a dostává se před něho student, který sice stejně dobře prospíval, ale jehož motivační sféra neodpovídá základním požadavkům oboru a také praxi, k níž ho ukončení studia oboru oprávní. Základy etiky lékaře, právníka, učitele, psychologa jsou již v motivační sféře potencionálního vysokoškoláka, i když praxe pak tuto etiku odborníka dále výrazně modifikuje. Nevhodný výběr z hlediska motivace pro obor a pro praxi po ukončení studia následující má pak závažné důsledky nejen společenské, ale i ekonomické.

Důraz na motivační sféru při přijímacím řízení neplyne z toho, že by byl chápán středoškolsky vzdělaný mladý člověk jako dozrálý po stránce volní, citové a mravní. Povinností vysoké školy je nadále tohoto mladého

¹⁹ Ludmila Ambrušová—Josef Ambruš: Přístup k vysokoškolskému vzdělání z hlediska vysokej školy, Vysoká škola, 1969/70, str. 110.

člověka vychovávat, jde však o to, abychom na vysoké škole výchovné úsilí nevěnovali především těm jedincům, kteří jsou převážně již motivováni ve směru dalšího rozvoje socialistického humanismu, na jehož principech se musí rozvíjet jak naše zdravotnictví, tak socialistické právo, školství i ekonomika.

Dominantní motiv, který vede studenta k rozhodnutí pro studium na té či oné vysoké škole a fakultě, není vůbec náhodný, je výslednicí dlouhodobého působení rodiny, školy a někdy i hodnotících kritérií a soudů vrstevnických skupin. Není — přirozeně — neměnný, ale jeho změna, je-li nežádoucí, je obtížná a vyžaduje nejen velké výchovné umění záměrné, ale i uzpůsobení nezáměrných výchovných momentů ve směru kvalitativní proměny motivu.

Z uvedeného plyne i to, že v průběhu vysokoškolského studia by měla být soustavně posilována motivace pro obor a pro uplatnění v praxi ze studia oboru plynoucí. Tato motivace je o to důležitější, že v 1. ročnících vysokoškolského studia se velmi často setkáváme s tzv. haló efekty. Na studenta zapůsobila některá z málo podstatných stránek povolání, k jehož výkonu ukončení oboru opravňuje.²⁰

Je přirozené, že nesprávně motivovaný student, s nevhodnými představami o svém budoucím povolání, nemůže být příliš úspěšný a v důsledku toho pak ani příliš spokojený v odlišně fungující praxi. To je také v podstatě „jádro“ výchovy k profesi na vysoké škole; stále musíme mít na mysli úzké sepětí profese s obecně kultivačními momenty výchovy, neboť nevychováme jen odborníka, ale také občana socialistického státu. Naruší-li se nedílnost tohoto dvojího poslání výchovy na vysoké škole, může to mít závažné důsledky v praxi. Pouhé „odborničení“ je stejně škodlivé jako nezalost oboru.

Vedle kvality přijímacího řízení, která rozhoduje o tom, koho budeme na vysoké škole dále vychovávat a vzdělávat, rozhoduje o efektivitě v přípravě vysokoškolských kádrů přirozeně i kvalita samotné výchovy a vzdělávání na příslušné vysoké škole. Kvalita výchovy a vzdělávání na vysoké škole je závislá především na úrovni řízení a organizace výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole, na vědecké a pedagogické připravenosti vysokoškolských učitelů a na denním režimu vysokoškolského studenta.

S úrovní řízení a organizace výchovně vzdělávacího procesu souvisí především rozvrh výuky, který musí brát v úvahu i samostatné studium studentů a jejich zájmovou činnost v oboru i společenskou aktivitu studentů jak v rámci vysoké školy, tak mimo něj, na veřejnosti. Organizace výchovně vzdělávacího procesu je pak spjata i s úrovní administrativních a pracovních podmínek té které školy, s vybavením moderní přístrojovou technikou především v těch prostorách, kde se konají semináře, cvičení, stáže atd. Ve cvičeních a seminářích se vytvářejí pracovní dovednosti a návyky, které jsou nepostradatelné pro trvalejší zafixování vědomostí.

U některých studijních oborů (např. fyziky, chemie, biologie) jsou manuální zručnosti a dovednosti při experimentování předpokladem řady náročnějších teoretických disciplín, které na ně navazují ve vyšších roční-

²⁰ Např. studentka se rozhodla studovat češtinu a západní jazyk, poněvadž chce působit jako učitelka v cizině.

cích studia.²¹ Důležité je také vybavení jednotlivých oborů učebnicemi, skripty a odbornou literaturou. Vzhledem k tomu, že vysoké školy připravují odborné kádry i pro špičkově vybavená pracoviště (např. některé výzkumné ústavy ČSAV) neměly by být příliš vzdáleny svým vybavením od těchto pracovišť.

Úroveň výuky je přirozeně neodmyslitelná od úrovně vysokoškolského učitele, jeho ideové, vědecké a pedagogické připravenosti. Nemělo by být závažnějších disparitací mezi vědeckými poznatky vysokoškolského učitele a jeho pedagogickými dovednostmi a návyky. Etika vysokoškolského učitele se výrazně odráží jak v modifikaci obsahu, tak i forem a metod. I na vysoké škole vychovává učitel celou svou osobností; proto by měl být nejen učitelem – odborníkem, ale i tím, který uvědoměle formuje vztah studentů k oboru a k budoucí praxi (učitele, lékaře, právníka atd.), což je neodmyslitelné od etických postojů ke skutečnosti.

Jiřina Máchová²² mluví o dovršení zralosti studenta v průběhu vysokoškolského studia zhruba ve čtyřech rovinách:

1. zrání po stránce intelektuální, zejména pokud jde o utváření vědeckého světového názoru;

2. zrání citové, včetně širšího okruhu prvků, týkajících se vztahů k hodnotám společnosti;

3. zrání vůle a charakteru, včetně utváření základních sociálně politických postojů;

4. zrání zájmů, schopností, a zejména schopností samostatně tvořit v oblasti, které se věnuje profesionálně.

Výuka a výchovné působení vysokoškolského učitele by se mělo shodovat se shora uvedenými oblastmi zrání (intelektuálního, citového, zrání vůle a charakteru, zrání zájmů a schopností samostatně tvořit). Výuka v jakémkoliv oboru musí být realizována tak, aby výrazně přispěla i k formování osobnosti studenta s ohledem na jeho budoucí výkon v praxi. Na základě empirie i prací některých zahraničních autorů²³ je možno přiklonit se k názoru, že moderní řízení činností, založené na úzkém sepětí a návaznosti pracovních postupů, klade důraz při přípravě odborníka také na rozvoj těch mravních zásad, které pomáhají v pracovním styku zachovávat na určité úrovni funkční prestiž a profesionální čest (inženýra, právníka, ekonomu, učitele, lékaře). Kreativita vysokoškolsky vzdělaných odborníků je neodmyslitelná od určitých charakterových a volných vlastností, které jsou zárukou úspěšné práce v kolektivech či pracovních týmech.

Učební plány a osnovy určují postup výchovně vzdělávací práce na vysoké škole; stanoví základní normu pro výkon učitele i studenta. Zavazují učitele co do obsahu i rozsahu výuky, aby postupoval shodně se stávajícími

²¹ Viz důvodová zpráva k návrhu stud. plánů pro rok 1960/61 pro studium fyziky na přírodovědecké fakultě UJEP (kombinace M–Fy, Ch–Fy a odborná fyzika); uvádí se, že pro 1. roč. bude zaveden předmět „laboratorní a dílenská práce.“ Předmět je zařazen proto, že studentům chybí manuální zručnosti a dovednosti při experimentální práci. Ve zprávě se také říká, že žáci nabudou lepší vztah k přístrojům.

²² Jiřina Máchová: Vymezení inteligence z hlediska marxistické filozofie, Vysoká škola, 1976/77, roč. XXV/1.

²³ Opírám se především o práce sovětských autorů Viktora Šepela a Platona Michajloviče Kerženceva.

normami. Vedou učitele (a ten pak studenta) k takové formě činnosti, která odpovídá moderní organizaci práce, založené na faktoru času jako důležité komponentě efektivity vzdělání.

Z hlediska ekonomiky vzdělání je faktor času důležitou vizitkou kvality výchovně vzdělávacího procesu. Je možno říci, že se obecně kritizuje nízká efektivita vzdělávací soustavy (s ohledem na délku studia a neúspěšnost studentů opakujících a těch, kteří vysokoškolské studium neukončí). František Valenta²⁴ uvádí, že „současný stav studijních výsledků na našich vysokých školách, zejména s masovou studentskou základnou, můžeme stručně charakterizovat asi 50% odpadem (studijní úmrtností) z velkých počtů zapsaných studentů při poměrně dlouhém – 10 až 12 semestrovém studiu a neuspokojivými výsledky klasifikace vědomostí studentů při ročníkových a závěrečných zkouškách“.

Vysokoškolské vzdělání je přínosné jak pro společnost (z hlediska nákladů, investic), tak pro jedince (z hlediska psychologického i z hlediska tzv. spotřebních nákladů) tehdy, je-li úspěšné. Úspěšné je především to vzdělání, které bylo ukončeno. Neukončené vysokoškolské vzdělání je tedy vzdělání jak z aspektu společenského, tak z aspektu jedince neúspěšné. Příčiny neúspěšnosti vždy vysokoškolskou pedagogiku zajímaly.²⁵ Jsou četné, na tomto místě uvedeme především dva faktory, které neúspěšnost studia na vysoké škole ovlivňují:

a) nedostatečná příprava studenta na školách nižšího typu (především nedostatečná příprava k samostatnému studiu a k tvořivé práci) a z toho plynoucí nepřiměřené požadavky na studenta na vysoké škole;

b) denní režim studenta a sociální interakce studenta v průběhu studia na vysoké škole.

První z faktorů byl již v předchozím textu rozebrán. Druhý z faktorů, který také hraje významnou roli v úspěšnosti či neúspěšnosti studenta na vysoké škole, bývá jak studenty samotnými, tak i některými učiteli podceňován. A přitom – jak již bylo konstatováno – je jedním ze zásadních momentů, které rozhodují o kvalitě výchovy a vzdělávání na vysoké škole.

Proto je nutné uvědomit si řádně jeho význam. Uvědomit si, že výkon vyšší nervové soustavy je přímo úměrný ohledu, který k ní máme jako k vysoce organizovanému biologickému systému. Po výkonu vyžaduje přiměřený odpočinek (spánek, klid, změna činnosti), vyžaduje soustavně přiměřenou stravu (s dostatkem plnohodnotných bílkovin, tuků, ale i stopových prvků, minerálních solí a vitamínů).

Výzkumy ukazují,²⁶ jak sami studenti podceňují pro úspěšný studijní výkon např. stravování. Stravují se biologicky málo hodnotně, navíc zcela nepravidelně. Mnohé dívky, posedlé nesmyslnou touhou po štíhlosti, drží dlouhé diety, které vážně oslabují výkon vyšší nervové soustavy. K tomu přistupuje i zlovyk kouření, rozšířený jak mezi studenty, tak mezi studentkami. Velmi důležité pro dobré studijní výsledky je i vhodné studijní

²⁴ František Valenta: K reformě vysokoškolského vzdělání, Vysoká škola, 1970, str. 298 a násl.

²⁵ Mám na mysli především práce Vladimíra Václavíka.

²⁶ Ludmila Ambrušová: Samostatné štúdium študentov a vysoká škola, Vysokoškolská skripta, UK Bratislava, 1971, str. 46 a násl.

prostředí, klid k samostatnému studiu na kolejích, doma, v podnájmu, a vhodná sociální interakce (kamarádství, přátelství, láska). Zvláště u studentek je v pozadí studijních neúspěchů často zcela nevhodná sociální interakce.

Z uvedeného je zcela zřejmé, že denní režim studenta včetně vhodné sociální interakce v průběhu vysokoškolského studia je tedy výrazným činitelem, který ovlivňuje jak kvalitu výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole, tak zabezpečuje úspěšné ukončení vysokoškolského studia a nástup do praxe s odpovídajícími vědomostmi, dovednostmi a pracovními návyky.

Má-li ovšem vysoká škola připravovat pro požadavky měnící se praxe, musí rozvíjet především aktivitu, aktivní přístup k poznatkům, musí usilovat o experimentální přístup ke studovaným otázkám, o kritický vztah k faktům a o samostatnou práci s těmito fakty. Jde přece o kritické osvojení si a výběr, o schopnost volby, o schopnost jevy analyzovat a provádět syntézu na vyšší úrovni. To vše vyžaduje aplikace vědeckých poznatků do každodenní praxe na kterémkoliv pracovišti, které počítá s prací absolventů vysokých škol.

Vysoká škola vede studenta k samostatnosti především následujícími faktory:

- a) individuální formou studia;
- b) požadavky na seberegulaci v časových podmínkách dynamiky vysokoškolského režimu;
- c) podmínkami seberealizace jedince jakožto průpravy pro celoživotní profesionální zaměření;
- d) podmínkami materiálně-finanční situace vysokoškoláka jako dospělého člena společnosti;
- e) sociálními vztahy a styky na vysoké škole.

Nově vzniklé situace jsou pro studenta tím obtížnější a tíže řešitelné, čím více byla výchova k samostatnosti na nižších stupních školské soustavy a také rodinou opomíjena. Samostatnost je od studenta vyžadována a také výrazně posilována v průběhu celého vysokoškolského studia. Předpokládá se průběžná práce, která vyžaduje organizaci v jistých časových intervalech. Časový harmonogram, schopnost jeho sestavení a dodržování použije pak student jako absolvent vysoké školy v praxi, kde se zpravidla zpracovávají individuální měsíční a roční podnikové plány.

Individuální formy studia, s ohledem na průběžný studijní výkon, vyžadují soustavnou přípravu i na přednášky, nejen na cvičení, semináře, stáže. Individuální formy studia musí nutně přivádět studenta k využívání konzultací a ke snaze samostatně se uplatnit již v průběhu vysokoškolského studia formou různých soutěží, především SVOČ. Student má zpravidla samostatný přístup k určitému, byť parciálnímu problému, který ho zaujal a k němuž sám našel hlubší citový vztah. Jde v podstatě o zájmovou činnost, která má charakter prvopočáteční vědecké práce. Tvořivost v myšlení a hledání nového řešení je tu prováděná.

Vysokoškolská výuka musí v plném rozsahu takto studenta motivovat, jeho tvořivé myšlení posilovat a vhodným vedením dovádět k činnosti, která je prokazatelně samostatná. Je to důležité především proto, že rychlé tempo růstu vědeckých a technických poznatků zvyšuje nároky na

schopnost vysokoškolsky vzdělaného odborníka reagovat na nové podněty a tvořivě je uplatňovat ve své práci. Je ovšem zásadní věcí, aby nejen vysoká škola si byla plně vědoma svých povinností k praxi, ale také naopak, praxe svých povinností k vysoké škole.

Uvedli jsme si zvyšování počtu vysokých škol a vysokoškolských studentů po roce 1945, načrtli jsme si také závažné problémy, provázející výchovu a vzdělání na vysoké škole, jedno nám však nesmí uniknout: počty studentů na vysokých školách a stupněm nasycenosti národního hospodářství absolventy vysokých škol jsme již v 60. letech předstihli i ekonomicky vyspělé země; nedokázali jsme však kvalifikované pracovníky v našem národním hospodářství vždy plně využít. František Valenta²⁷ je toho názoru, že „problém nedostatečného využívání nabyté kvalifikace všech stupňů se stává v naší ekonomice stále závažnějším a jeho řešení stále naléhavější“.

S tím úzce souvisí rozmisťování absolventů vysokých škol na místa, pro něž studiem na vysoké škole byli připravováni a kde by měli být uváděni do každodenní pracovní činnosti tak, aby — pokud možno — velmi brzy se projevil jejich tvůrčí vztah k práci. Jinými slovy jde o přesné vymezení pracovní činnosti, vhodné pro absolventa vysoké školy, v níž by uplatnil vysokoškolským studiem získané vědomosti, dovednosti a základní pracovní návyky (jako je tvůrčí a samostatný přístup k práci). Řídící a organizační mechanismy institucí a podniků musí být v souladu s tendencemi rozvoje vysokých škol, mzdové a kvalifikační katalogy pak jasně musí obrážet prioritu vzdělání před praxí jako závažného faktoru efektivity vzdělání.

Sovětský autor Platon Michajlovič Keržencev ve své knize „Principy organizace“ zdůrazňuje 14 pravidel, které by měl ovládat a dodržovat každý, kdo řídí (organizuje) práci druhých. Mezi nimi je i to, že každý pracovník by měl dostat „svou“ práci, která vyhovuje úrovni jeho vědomostí, dovedností a pracovních návyků. „Postav každého na jeho místo. Člověk je nejčastěji proto špatným pracovníkem, poněvadž se nedostal ke své práci.“²⁸

Rozmísťovací řízení absolventů je z tohoto hlediska velmi závažnou, poslední fází výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole. Jestliže jsme dobře pro vysokoškolské studium vybrali, dobře během studia učili a vychovávali, pak je přinejmenším pošetilé nepostarat se o to, aby dobře připravený absolvent vysoké školy nedostal místo, kde může v plné míře uplatnit své vědomosti, dovednosti a pracovní návyky, svůj zájem o obor a snahu dobře se uplatnit v pracovním procesu.

Rozmísťovací řízení absolventů vysokých škol do praxe, jeho kvalita, je tedy z hlediska efektivity vzdělání stejně důležitá jako kvalita přijímacího řízení a kvalita výchovně vzdělávacího procesu na vysoké škole. V poslední době začíná být ekonomický moment rozmisťování absolventů a jejich úspěch v praxi docenován i odborníky, jak o tom svědčí i některé

²⁷ František Valenta, *tamtéž*, str. 300.

²⁸ Platon Michajlovič Keržencev: *Principy organizace*, Moskva, 1968.

studie ve Vysoké škole a také pozornost, věnovaná tomuto problému vědeckovýzkumnou základnou na vysokých školách.²⁹

Ekonomika vzdělání má před sebou závažný úkol: dokumentovat, že nežádoucí rozmístění absolventů, a z toho i z jiných objektivních příčin plynoucí jejich neúspěch v praxi, je problém společensky a ekonomicky stejně závažný, jako už léta tradovaný – jako prvořadý – problém úbytku studentů v průběhu studia na vysoké škole.

Tab. 1. Zájem o studium na UJEP podle jednotlivých fakult za poslední 2 roky (1977/78 a 1978/79)

1977/78					
Denní studium	směrné číslo	přihlášeno v ‰		přijato v ‰	
filozofická	270	487	180	287	106,3
lékařská	370	853	230	444	120
pedagogická	275	485	176	286	104
právníká	270	502	184	285	104,8
přírodovědecká	265	338	127	249	93,9
1978/79					
filozofická	280	458	176	263	101
lékařská	350	751	214	409	116
pedagogická	240	410	170	246	102
právníká	250	431	172	254	101
přírodovědecká	315	358	113	313	99,4

ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ ЗАВЕДЕНИЕ И ПРАКТИКА

Современное высшее учебное заведение в своём развитии отражает бурный рост науки и техники. Позиция вуза в общественной структуре социалистического государства определяется развитием образования продолжающегося всю жизнь. Этот образовательный процесс представляет вуз в качестве только одного, но очень важного звена воспитательно-образовательного процесса продолжающегося всю жизнь. Мысль завершенности образования постепенно исчезает. Качество вступительных экзаменов в вуз и распределение кадров после окончания вуза определяет темп использования новых научных познаний в общественно-производственной практике.

DIE HOCHSCHULE UND DIE PRAXIS

Die Hochschule der Gegenwart widerspiegelt in ihrer Entwicklung einen steilen Aufschwung der Wissenschaft und Technik. Die Stellung der Hochschule in der gesellschaftlichen Struktur des sozialistischen Staates ist durch die Entwicklung der Lebensbildung determiniert. Der Prozeß der das ganze Leben betreffenden Bildung macht aus der Hochschule nur einen, wenn auch wichtigen Teil des Erziehung und Bildungsprozesses. Die Idee einer beendigten Bildung wird allmählich verlassen. Die Qualität der Aufnahmeprüfung zum Hochschulstudium und des Dislokationsverfahrens entscheidet über das Tempo der Applikation neuer wissenschaftlichen Erkenntnisse in die Gesellschafts- und Produktionspraxis.

²⁹ Viz např. Josef Sládek: Vztah výuky a uplatnění absolventů v praxi, Vysoká škola, roč. XXIV/10, 1975/76, dále K. Padevêt: Uplatnění absolventů vysokých škol v praxi, Učitel'ské noviny č. 20/1974, A. Hrudková—B. Petrášová: K problematice absolventů pedagogiky v praxi, SVOČ 1977, FF UJEP v Brně.

