

DILEMA FOREM VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY

DILEMMA OF UNIVERSITY TEACHING FORMS

Jana Šindlářová

Anotace:

Mezi základní formy vysokoškolské výuky patří přednáška a cvičení. Tradiční pojetí vychází z větší náročnosti přednášky a vyhrazuje ji zkušenějším učitelům. Příspěvek se soustřeďuje na potřebu specifické vybavenosti učitelů i pro cvičení vzhledem k aktivizaci studentů a používání takových metod, které zvyšují efektivnost výuky.

Klíčová slova:

Formy vysokoškolské výuky, přednáška, cvičení, efektivní výuka, aktivizace studentů

Abstract:

Lecture and seminar are two of main forms of university teaching. Usually the lecture is taken as a more difficult form and that way more experienced teachers are entrusted with lectures. The paper concerns with the necessity of teacher's special facilities for seminars conducting. Seminars can use many activation methods and this way improve effectiveness of teaching.

Keywords:

Forms of university teaching, lecture, seminar, the efficient teaching, students' activation

ÚVOD

Příspěvek se zamýšlí nad tradiční představou, že přednáška je základní a řídicí formou výuky, a proto se jí věnují především profesori a docenti. Dalšími ze základních forem pak často bývají pověřováni odborní asistenti, na řadě vysokých škol pak rovněž doktorandi – vedou semináře a cvičení. V zásadě lze další úvahu shrnout do teze, že vlivem tradice a společenských zvyklostí, které jsou spojeny s představou o stupních profesionální kariéry vysokoškolského učitele, může být podceňována náročnost vedení cvičení (semináře).

CÍL A METODY

Podle současných trendů vysokoškolská pedagogika na jedné straně uvažuje o tom, že přednáška v konvenční podobě monologu se zcela přežila, ale na druhé straně dává velké šance různým podobám interaktivní přednášky. Cílem úvahy je zamyšlení nad dilematem různých forem přednášky a semináře na jedné straně a nad problémem učitele a jeho odborné a pedagogické kompetentnosti zvládnout nároky přednášky a cvičení na druhé straně. Při reflexi vycházíme z metod logického uvažování (komparace, třídění aj.) a z metody dedukce a indukce na základě srovnání literatury a praktických zkušeností.

VÝSLEDKY

Prvním stupněm úvahy o formách vysokoškolské výuky je obecná otázka – dilema, zda a do jaké míry je možno vysokoškolského učitele připravit jako pedagoga.

Značnou podporu má názor o nutnosti kultivace začínajících vysokoškolských učitelů, poskytnutí nezbytných znalostí o fungování pedagogického procesu v daném prostředí i víceméně „osvětová“ pomoc uznávaným odborníkům, aby docenili kromě specifické odborné kvalifikace i potřebu seznámit se s principy, jak své znalosti předávat a jak se

studenty jednat. V této souvislosti připomínám některé pokusy vysokých škol pořádat pro začínající učitele kurzy vysokoškolské pedagogiky (podrobněji Linhartová, 2004). Tento názor je do jisté míry „pedagogicky optimistický“ vzhledem k uznání možnosti přípravy a ulehčení začátků nových vysokoškolských učitelů, i když nezastírá značné rozdíly mezi jejich přípravou a mezi vzděláváním učitelů pro působení na základních a středních školách. Vysokoškolská pedagogika v tomto pojetí má své místo.

Pro ilustraci dalšího stanoviska bude nejvýstižnější uvedení krátké citace (Štech, 1999 :157): „Výuka na vysoké škole není dosud předmětem speciální přípravy. Vysokoškolským učitelem se člověk stává pouze na základě způsobilosti ve svém vědním oboru. Specifickým profesionálem, tj. vzdělavatelem jiných na nejvyšší kvalifikační úrovni, se stává postupně a „spontánně“. Sám si vypracovává metody vedení přednášek, seminářů a cvičení. Většinou pokusem a omylem se snaží své výukové metody zdokonalovat, učí se, jak co neefektivněji prověřovat znalosti studentů apod. Řada modelů, podle kterých postupuje, zůstává i jemu samotnému skryta. Modely výuky přitom vyvěrají z povahy profese vysokoškolského učitele, jsou ovlivňovány specifickou epistemologií jeho vědního oboru i jeho – leckdy jen laickou-představou o psychologických zákonitostech učení a poznávání.“

Uvedený výklad vychází z pojetí vysokoškolského učitele jako „bádajícího profesionála, který zasvěcuje mladší kolegy..., musí být sám badatelem..., potřebuje značnou autonomii. Ta je však zase vyvážena rizikem vystavení se kritickému pohledu kolegů i studentů i rizikem nejistoty...“ (ibid.:164) Dilema zavedení vysokoškolské průpravy je zde řešeno v její neprospěch.

Z tohoto pohledu není pro začátečníky příliš snadné splnit nároky role vysokoškolského učitele. Nicméně při obou nastíněných pohledech se předpokládá, že proces vrůstání do této role určitou dobu trvá. Teoreticky zřejmě můžeme konstatovat, že během procesu získávání zkušeností by pro učitele bylo vhodné uplatnění ve „snadnějších“ formách výuky.

Dalším dilematem v této úvaze tedy bude otázka, které formy výuky je možné považovat za „snadnější“.

V odborné literatuře je dostatečně zpracováno odlišení jednotlivých forem vysokoškolské výuky (přednášky, semináře a cvičení, praxe...) . Při pokusu srovnat jejich náročnost však narazíme na rychlý vývoj těchto forem v současné době od tradičních až k moderním interaktivním, kdy se vlastně poněkud může začít stírat rozdíl mezi přednáškou a seminářem (cvičením).

Velmi zjednodušeně bychom mohli konstatovat, že v tradiční přednášce jde o aktivitu učitele, víceméně o jeho monolog a prezentaci, zatímco v tradičním semináři (cvičení) jde o aktivitu studentů, kteří plní určité úkoly (získávají určité dovednosti). Toto vymezení však neodpovídá současnému vývoji a stavu.

Literatura současné doby užívá termínů jako „přednáška jako transmise a přednáška jako angažovanost“ (Light a Cox 2001, in: Vašutová 2002:90-91), „provokativní přednáška“, „kombinovaná přednáška“ (McCord 1989, ibid.:90), „interaktivní přednáška“, „přednáška založená na řešení problému ve spolupráci se studenty“, diskuse při interaktivní přednášce“, dialog v přednášce, brainstorming v přednášce (Vašutová, 2002: 212).

Snaha o aktivitu studentů a o inovaci tradiční formy přednášky jsou hlavní změny proti minulosti. Domnívám se, že při tomto srovnání vynikají nároky nejen na odbornou úroveň, která je neodmyslitelnou podmínkou přednáškové formy, ale i na didaktické a psychologické umění přednášejícího vzhledem k potřebě vzbuzení, využití a usměrnění aktivity a proměnlivých reakcí studentů.

DISKUSE

Obdobně můžeme schematicky srovnat tradiční seminář (cvičení) s jeho víceméně předem daným schématem doplnění a procvičení látky probrané v přednášce nebo se stereotypním postupným přednášením referátů jednotlivých studentů s aktivizujícím

seminářem. Aktivizující metody práce se studenty v seminářích a cvičeních mohou budit dojem zdánlivé lehkosti a improvizace, tudíž menší obtížnosti pro učitele. Pokud ale mají splnit výukový cíl, kladou velké nároky na učitele, na jeho vědomosti a odborný i obecný přehled i na schopnost pohotově reagovat a usměrňovat práci studentů. Navíc hrozí nebezpečí, že se seminář (cvičení) změní nenápadně v nezávazný diskusní klub, pokud učitel nemá určité moderátorské a organizační schopnosti.

K častým výukovým seminárním formám nyní patří různé typy dialogů ve skupině (řízený dialog), metoda „sněhové koule“, skupinové řešení problémů, zpracování různých projektů – sond posluchači, zpracování případových studií. Učitel, který vede taková aktivizující cvičení a semináře, by měl nejen být schopen instruovat a iniciovat aktivitu a kooperaci studentů ve skupinách, ale také jim poskytnout zpětnou vazbu v podobě ohodnocení jejich úsilí a jeho výsledků. Vyplývá z toho, že pro začínajícího učitele vysoké školy vůbec nemusí být lehkým úkolem se zhostit vedení takových forem výuky. Zdá se, že v tom případě je vystaven i poměrně tvrdé zkoušce konfrontace své autority se studenty, kteří mu většinou nejsou věkově vzdáleni natolik, aby automaticky respektovali určitá pravidla zdánlivě volnější formy výuky. Na druhé straně je možné, že právě věková blízkost vyučujícího přispěje ke spontánnosti a aktivitě studentů.

Logickým vyústěním úvahy o „snadnějších formách“ bude předpoklad, že právě takovými formami by měli být pověřováni začínající učitelé na vysoké škole. Viděli jsme však, že méně náročné na přípravu snad mohou být pouze tradiční přednáška a tradiční seminář. Jakmile se formy výuky inovují, jejich obtížnost se v obou případech zvyšuje.

V současné době je diskutabilní, zda praxe, kdy z důvodů vyšších úvazků a ze setrvačnosti využívají ústavy pro vedení seminářů a cvičení doktorandů a mladých asistentů, znamená výlučně pozitivní jev pro kvalitu výuky i pro získávání pedagogických zkušeností.

Skutečnost je taková, že „...Na vysokých školách se přednáškám věnují především profesori a docenti, avšak není neobvyklé, že také přednášejí odborní asistenti. Profesori a docenti by měli garantovat vysokou odbornou úroveň přednášky, avšak nejsou vždy zárukou pro vysokou úroveň didaktickou.“ (Vašutová, 2002: 210 a Vašutová, 1999:191)

ZÁVĚR

Úvaha se zaměřila na skutečnost, že se zaváděním aktivizujících metod do obou základních forem výuky, tj. do přednášky a ve větší míře do seminářů (cvičení) přestává platit jednoznačně, že semináře jsou vhodné pro získávání zkušeností u začínajících vysokoškolských učitelů, zatímco přednášky pro svou větší náročnost by měly být zajišťovány hlavně profesory a docenty. Dilema vhodnější formy výuky pro získání didaktických zkušeností lze řešit jen podle konkrétních situací, oborů i adeptů.

Dosud nedorozšířená stále zůstává obecně otázka možného usnadnění tohoto procesu adeptům. Odbornou, ale také didaktickou kompetenci začínajících i zkušených učitelů vysoké školy si vyžadují obě základní formy výuky.

Literatura:

- Linhartová,D.,Akademické sbory: významné lidské zdroje firmy. Konference Firma 2004, Brno: PEF MZLU v Brně, v tisku
- Štech,S., Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In:Vašutová,J. a kol., Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky.1999,Praha:Ústav výzkumu a rozvoje školství, s.157-165.,ISBN 80-86039-97-8
- Vašutová,J., Skupinová výuka na vysoké škole. In: Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky, 1999:204-222, 222 s., ISBN 80-86039-97-8
- Vašutová,J., Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, 2002,Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 282s. , ISBN 80-7290-100-1

Kontakt na autora:

PhDr. Jana Šindlářová, Ústav humanitních věd PEF MZLU v Brně, Zemědělská 1, 613 00 Brno, tel.545132071, mail: sindlar@mendelu.cz