

N. D. NIKANDROV,
NII obščeĭ pedagogiki APN SSSR, Moskva

Metodologická problematika v pedagogice se v současné době těší mimořádné pozornosti. Souvisí to jistě s tím, že metodologie je oblast činnosti, která je velice úzce spjata jak s ideologií, tak s otázkami ideologického boje. Navíc se stále přesvědčivěji ukazuje, že kvalita a odůvodněnost pedagogických doporučení závisí především na metodách, jimiž byla tato doporučení získána. Znamená to však, že se často stává, že badatel, aby zdůraznil „závažnost“ a „význam“ určitého problému, nazve ho metodologickým. Důvodem a příčinou takového přístupu není nepoctivost badatele, ale nepřesnost vymezení samotného pojmu „metodologický problém“ a naprostý nedostatek znaků, které by nám umožnily s dostatečnou spolehlivostí posoudit, je-li daný problém skutečně metodologické povahy nebo není.

Třídění metodologických problémů podle tří základních znaků — úrovně, předmětného obsahu a povahy — jsme uvedli již v předcházející práci (4). Úkolem této studie už bude konkrétnější výzkum uvedené problematiky, protože jsme dospěli k názoru, že ji lze řešit nejen tříděním, ale i klasifikací metodologických problémů. Vyžaduje to pochopitelně předběžné upřesnění, které problémy budeme v pedagogice považovat za metodologické.

Obecně pedagogickým východiskem v sovětské a vlastně v celé socialistické pedagogice je marxisticko-leninské učení a všechny jeho složky: dialektickomaterialistická filozofie, politická ekonomie a vědecký komunismus. Zásadní význam také mají direktivní dokumenty KSSS a ostatních komunistických stran, které se týkají otázek vzdělání a v širších souvislostech i otázek sociální politiky. Úzce odborná metodologie pedagogiky, kterou různí autoři vymezují v detailech různým způsobem, se vztahuje nejen k poznávání, ale i k přetváření pedagogické skutečnosti. Jde vlastně o přirozené rozvíjení linie marxistické tradice, jejíž kořeny tkví v proslulé tezi K. Marxe: „Filozofové svět pouze různým způsobem vysvětlují, ale podstata spočívá v tom, abychom svět změnili“ (K. Marx, F. Engels: Sočinenija, t. 3, s. 4). A. G. Spirkin, E. G. Judin a M. G. Jaroševskij chápou metodologii jako „systém zásad a způsobů organizace a kon-

strukce teoretické činnosti a zároveň jako vědu o tomto systému“ (5, s. 365). Vymezení metodologie pedagogiky, jak ho předkládají P. R. Atutov, N. P. Kuzin, Z. A. Maľkova a M. N. Skatkin jako „učení o struktuře, logické organizaci, metodách a prostředcích činnosti v oblasti teorie a praxe“, je předchozímu vymezení blízké (1, s. 62).

Existuje-li řada různých vymezení metodologie, bylo pokusů o přesné vymezení pojmu „metodologický problém“ provedeno mnohem méně. Patrně nejjednodušší by bylo tvrdit, že metodologický problém je takový, který patří do oblasti metodologie.

Bludnému kruhu tohoto přístupu se lze vyhnout jen tehdy, pokud přesně vymezíme oblast metodologie. Zde je však třeba jisté upřesnění. Jestliže vše, co se vztahuje k způsobům činnosti (teoretické nebo praktické), nazveme metodologií, pak vlastně mizí hranice mezi metodologií, teorií a metodikou. Pak i nejkonkrétnější otázku, nejkonkrétnější praktický návod (např. jak organizovat vyučovací hodinu nebo jak aktivizovat myšlení žáků 6. ročníku při výkladu tématu „Tření“ ve fyzice) lze považovat za metodologický. Abychom odstranili jasný nesoulad a rozpor nejen mezi tím, jak se pojem metodologie obecně chápe, ale i mezi přirozenou logikou, můžeme nabídnout toto: Pokud jde o oblast vědeckého poznání, budeme tuto definici a vymezení chápat bez jakýchkoliv omezení v její úplné podobě. Pokud jde o přetváření skutečnosti, způsobů činnosti, nebudeme za metodologickou problematiku považovat vše, ale pouze to, co je charakteristické pro možnosti, principy a způsoby využití vědeckého poznání, ke kterému toto přetváření cílevědomě směřuje. Pak oba uvedené konkrétní příklady nelze považovat za metodologické problémy, i když způsoby osvojování příslušných vědomostí, nezbytných pro zdokonalování organizační struktury vyučovací hodiny a zvyšování aktivity žáků, a také způsoby využití těchto vědomostí a jejich zavádění do praxe můžeme zahrnout do metodologické problematiky.

Jeden z mála pokusů o přesné vymezení metodologického problému jakožto pojmu provedl V. I. Kucenko. Soudí, že metodologický problém je „způsob vyjádření požadavků kladených teorií vyšší úrovně obecnosti na teorii nižší úrovně, a to v oblasti utváření a využívání poznávacích metod a přetváření skutečnosti“ (3, s. 177). Tato definice je velmi zajímavá. Vyplývá z ní, že 1) metodologický problém nelze vymezit bez jeho konfrontace s jiným problémem nižší úrovně obecnosti, a 2) i tato definice zdůrazňuje zaměření metodologie a metodologického problému jak na oblast poznávání, tak na oblast přetváření skutečnosti. Tento rys je natolik významný a uvedená tendence tak charakteristická pro současnou etapu rozvoje vědy, že i sám předmět metodologie by bylo podle našeho názoru možno určit jako vztah mezi poznáváním skutečnosti a jejím přetvářením. Pokud mluvíme o prvním okruhu problémů, o nutnosti vymezovat metodologický problém pouze z jeho vztahu k dalšímu problému jiné úrovně obecnosti, je třeba s touto myšlenkou souhlasit. Nevyplývá z toho nutnost srovnávat pouze úroveň teoretického pojetí libovolného předmětu skutečnosti. Zároveň se nám nabízí další pracovní vymezení metodologického problému: metodologický problém je takový problém, jehož určení a řešení je nezbytné pro odůvodněné vymezení a ře-

šení jiného problému (teoretického nebo praktického, metodologicky nižší úrovně obecnosti).

Z této definice vyplývá závažný důsledek: metodologických problémů je nekonečné množství, protože lze vždy najít problém, který se vzhledem k jinému, obecnějšímu problému jeví jako dílčí. Znamená to, že pouhý stupeň obecnosti problému je sice důležitý a nezbytný, není však postačující podmínkou pro stanovení „metodologičnosti“ toho kterého problému. Pak je v podstatě nemožná i klasifikace, která by poskytla vyčerpávající výčet metodologických problémů. Pokusy o klasifikaci vědeckých problémů však existují. V zajímavé práci S. S. Kamilové je např. pasáž o druzích vědeckých problémů a o kritériích jejich klasifikace (2). Bližší zkoumání však ukazuje, že návrhy autorky neodpovídají nárokům kladeným na klasifikaci jakožto na jeden ze způsobů třídění pojmů. Neexistují univerzální jednotné zásady třídění. Různé pojmy mohou být zařazeny do jedné skupiny, chybí jednotné hledisko třídění apod. Bylo by možno říci, že nejde o nedopatření a chybu autorky, ale o to, že jednoznačné třídění vědeckých problémů (a tedy i problémů metodologických) je v podstatě nemožné. Avšak jejich třídění (alespoň „přibližné“, ne tak rigorózní) je nejen možné, ale, jak vyplývá z výše uvedeného, je dokonce nezbytné.

Jedním z principů dělení je úroveň metodologického problému. Obvykle se uvádějí čtyři úrovně metodologického poznatku: filozofická metodologie, obecně vědecká metodologie, dílčí vědecká metodologie a metodika a technika konkrétního výzkumu. Zcela zřejmě však může být úrovní mnohem více, přesně řečeno je jich nekonečné množství. Vezmeme-li např. problematiku experimentu a zvýšení jeho efektivnosti jako metodu výzkumu, pak ji lze zkoumat na obecně vědecké úrovni, na úrovni dílčí vědy i na úrovni konkrétního výzkumu. Existuje však i další členění. Budeme-li vycházet z vlastní pedagogické úrovně, můžeme zařadit problematiku experimentu do oblasti teorie výchovy; experimentu v oblasti problematiky mravní výchovy; experimentu v oblasti výzkumu problematiky výchovy vůle a charakteru i experimentu ve výzkumu zaměřeném na konkrétní téma (disertaci, studii) atd. Zde je třeba upozornit, že badatel může ve svém zkoumání začít nejvyšší úrovní zobecnění, nezbytnými filozofickými východisky. Úroveň problému není určována touto horní hranicí, kde začíná výzkum, ale je určována konkrétní úrovní úvah, analýz a doporučení, ke které „sestupuje“ badatel jako ke svému základnímu a hlavnímu předmětu bádání.

V první fázi řešení lze začít s vymežováním metodologického problému s pomocí čtyř uvedených úrovní.

Další nezbytné východisko třídění a uspořádání metodologických problémů vyplývá z jejich předmětného zaměření (předmětného obsahu). Východisko umožňuje, máme-li použít terminologie logiky, určit hranice mezi problémy „různého povahy“. Použijeme-li v počáteční fázi bádání jistého zjednodušení, můžeme problémy řešit v rámci různých oblastí pedagogiky (teorie vzdělání, teorie výchovy, vědy o řízení školy). Vzhledem ke konkrétnímu předmětu výzkumu je možno v rámci těchto oblastí dojít k dalšímu zpřesnění metodologické problematiky. Vždy však je třeba odlišovat tento způsob vymežování od

vymezování daného úrovní problémů. Uvedeme příklad: obsah fyzikálního vzdělání ve škole — obsah vzdělání ve střední škole — obsah vzdělání jako didaktický problém souvisí s úrovní analýzy a nikoli s předmětným obsahem.

Vycházíme ze stejných zásad, mluvíme-li o metodologických problémech programově cílového zaměření. Je např. možné mluvit o metodologické problematice pedagogiky v podmínkách reformy školy nebo o metodologických problémech komputelizace ve vzdělávání a v pedagogické vědě.

Třetím nezbytným východiskem a principem třídění metodologických problémů je jejich vlastní charakter. Toto pojmenování je konvenční, znamená to, že za metodologické problémy budeme v úzkém pojetí považovat takové, které jsou zaměřeny k hledání a zdokonalování prostředků poznávání a zdokonalování praktických metod činnosti. V širším pojetí lze za metodologické považovat i takové problémy, jejichž řešení poskytuje obecnou metodu použitelnou při vysvětlení jevů, zároveň určuje způsoby jejich řízení, a to i v případě, kdy nepatří bezprostředně k metodám poznávání a přetváření skutečnosti. Tento přístup umožňuje „vyřadit“ z řady metodologických problémů takové, které, jak jsme již uvedli, byly metodologickými nazvány jen proto, abychom jim dodali větší významnost a které bezprostředně nesouvisí ani s hledáním metod poznávání, ani praktických metod činnosti, a neposkytují obecný přístup k objasňování jevů. Např. problém aktivizace vyučování matematice není metodologickým problémem z oblasti matematiky. Je to problém čistě teoretický a praktický. Tento problém se nestane metodologickým ani tehdy, když použijeme jiné formulace: „metody aktivizace vyučování v hodinách matematiky“, i když by to snad vypadalo, že zde bezprostředně půjde o metody praktické činnosti. Víme však, že vzhledem k přetváření skutečnosti ne všechno, co má vztah k metodám, je metodologické, ale jen to, co se vztahuje k možnostem, zásadám a způsobům využití vědeckého poznání. Vymezíme-li si problém ještě přesněji (např. metody aktivizace vyučování u konkrétního tématu v hodinách matematiky), je podle tohoto nového systému předcházející problém metodologický. Přitom se z hlediska „metodologičnosti“ zkoumá jak úroveň, tak povaha problému; druhý problém je nižší úrovně a řešení prvního problému bude patrně určující pro přístup k řešení druhého. V tomto případě se zásady třídění prakticky sblíží.

Snadno lze nabídnout další zásady pro klasifikaci, třídění metodologických problémů a lze snadno nazvat tyto zásady kritérii. Je však třeba mít na paměti dvě okolnosti. Za prvé není důležité najít co nejvíce zásad třídění, ale naopak je třeba stanovit jejich nezbytné minimum, bez kterého je skutečná „lokalizace“ problému, jeho vyčlenění z množství ostatních problémů zcela nemožné. Za druhé zavedení pojmu „kritérium klasifikace“ by nás vedlo k takové úrovni přesnosti, již nebylo dosud v této oblasti dosaženo. Tyto první dvě zásady jsou zcela nezbytné. Třetí zásada je použitelná především tehdy, když je obtížné provádět srovnání úrovně dvou problémů, když se oba vztahují k přibližně stejné úrovni. Je-li pak jeden z nich po svém vyřešení klíčem k řešení druhého problému, stává se v daném systému poznatků problémem metodologickým.

Aplikace uvedených zásad není vždy snadná, zvláště ne v případě, když jde o přesnou formulaci problému. Je tomu tak proto, že se může i při stejném po-

jmenování vztahovat k různým úrovním. Např. otázka všestranného rozvoje osobnosti může být položena ve filozofii, ale i v pedagogice, zároveň se však může vztahovat k období vývoje konkrétního věku nebo typu školy. Proto označení „všestranný rozvoj osobnosti“ neurčuje pevné místo v hierarchii mnoha dalších pojmů a nepomáhá při řešení otázky, jde-li o metodologický, teoretický nebo praktický problém.

Zvláštní místo náleží v současné době komplexním problémům, tj. takovým, které mohou být zformulovány a řešeny jen při integraci vědeckých poznatků různých oblastí (v rámci jednoho vědního oboru nebo v rámci několika věd). Potom i příslušné metodologické problémy jsou svým předmětným obsahem komplexní. Jelikož množství těchto problémů stále vzrůstá, mluví V. S. Šubinskij zcela právem o integračním zaměření metodologických výzkumů v pedagogice (6).

Přeložila *Anastázie Kopřivová*

LITERATURA

1. Atutov, P. R. — Kuzin, N. P. — Maľkova, Z. A. — Skatkin, M. N.: *Teoretiko-metodologičeskije problemy pedagogiki*. Sovetskaja pedagogika, 1982, č. 3, s. 55-62.
2. Kamilova, S. S.: *Naučnaja problema v svete marksistskoj gnoseologii*. Taškent, Fan 1984. 128 s.
3. Kucenko, V. I.: *Obščestvennaja problema: genezis i rešenije. (Metodologičeskij analiz)*. Kijev, Naukova dumka 1984. 440 s.
4. Nikandrov, N. D.: *Metodologičeskoje znanije v pedagogike*. Sovetskaja pedagogika, 1984, č. 8, s. 38-44.
5. Spirkin, A. G. — Judin, E. G. — Jaroševskij, M. G.: *Metodologija*. In: *Filosofskij enciklopedičeskij slovar'*. Moskva, Sovetskaja enciklopedija, 1983, s. 365-367.
6. Šubinskij, V. S.: *Integrativnaja napravlennoť metodologičeskich issledovanij v pedagogike*. In: *Integrativnyje processy v pedagogičeskoj nauke i praktike kommunističeskogo vospitanija i obrazovanija*. Red. G. I. Baturina, M. F. Kozlov, Z. A. Maľkova. Moskva, izd. APN SSSR 1983, s. 24-43.