

Výchovně vzdělávací metody v pedagogických dokumentech a didaktických materiálech gymnázia z hlediska systému vertikálních vazeb

PhDr. SOŇA SMOLJAKOVÁ, CSc.,
Výzkumný ústav pedagogický, Praha

CHARAKTERISTIKA PROBLÉMU

Problematika pedagogické návaznosti v systému vertikálních a horizontálních vazeb patří v pedagogice k závažným teoretickým otázkám. Její aktuálnost se zvýšila v současné etapě přestavby našeho školství. V dokumentu¹⁾ i v pracích zabývajících se koncepčními otázkami nového pojetí²⁾ se zdůrazňuje význam vytváření nových obsahových struktur v návaznosti vertikálních i horizontálních vazeb. Konkrétním odrazem této problematiky v novém obsahu gymnázia je především nová struktura obsahu v návaznosti učiva od I. do IV. ročníku a zvýraznění vztahů jak vnitropředmětových, tak mezipředmětových. Úsilí o optimální propracování těchto vazeb se zatím nejvíce pro-sazuje v obsahu učiva, méně je dosud vyjádřeno v systému výchovně vzdělávacích cílů a nedostatečně v didaktických prostředcích, zejména ve výchovně vzdělávacích metodách. Zcela v počátcích je stále etapa teoretického propra-cování systému vertikálních vazeb mezi jednotlivými stupni škol i uvnitř jednoho stupně v pojetí cílů, obsahu i didaktických prostředků.

Řešení problematiky vertikálních vazeb považujeme za úkol závažný a ak-tuální, přitom však za značně náročný a složitý. Ukazují se zde jako nejzávaž-nější dva okruhy problémů. K prvnímu patří komplexní charakter této proble-matiky, která předpokládá paralelní řešení vertikálních vazeb v cílech, obsahu a metodách jako základních činitelů didaktického systému. Druhý okruh pro-blémů představuje dosavadní nepropracovanost metod, nejednotnost v pojetí, včetně terminologické roztržičnosti, projevující se v pedagogické teorii i pra-xi. Obojí značně znesnadňuje možnosti využití metod jako didaktického systé-mu a uplatnění vertikálních vazeb mezi nimi.

V našem pojetí chápeme metody jako dynamické činitele výchovně vzdělá-vacího procesu, jejichž prostřednictvím se realizuje plánovaný systém cílů

a obsahu v konkrétních didaktických podmínkách, zabýváme se vertikální návazností metod ve výchovně vzdělávací práci gymnázia, na němž se v současné době ukončilo experimentální ověřování nového modelu. Předmětem našeho výzkumu byly především projektové dokumenty, experimentální učební osnovy a metodické příručky. Výsledky analýzy jsou doplněny i některými názory učitelů experimentálních škol, kteří uvedené materiály posuzovali z hlediska jejich přínosu pro praxi.

V dokumentu je gymnázium charakterizováno svou obsahovou strukturou v přiměřeném zastoupení humanitního, matematicko-přírodovědného a technicko-ekonomického vzdělání, v úzkých vztazích vzdělání všeobecného polytechnického a základního odborného a v proporcích obligatorní a fakultativní složky,³⁾ zdůrazňuje tedy především horizontální návaznost obsahovou, i když ani návaznost vertikální zde není pominuta. Vyplyvá z celkového uspořádání struktury obsahu a z rozvíjení základů všeobecného polytechnického a odborného vzdělání soustavou volitelných předmětů odborného zaměření nebo všeobecně vzdělávacího charakteru ve vyšších ročnících.

Potřeba cílových a obsahových vertikálních a horizontálních vazeb byla zdůrazňována už v 70. letech v souvislosti s vytvářením nového projektu gymnázia a kritikou diskrepance v obsahu vzdělání mezi jednotlivými stupni škol.⁴⁾ Považuje se přitom za nezbytné řešit dvě roviny problému: a) základní strukturu (makrostrukturu) obsahu vzdělání příslušného stupně nebo typu školy, b) strukturu obsahu vzdělání v učebních přednětech (mikrostruktury).

Mluvíme-li o vertikálních vazbách v rámci jednoho typu školy, zde konkrétně gymnázia, pak máme na mysli takovou strukturu jeho obsahu, cílů a metod od I. do IV. ročníku, pro niž jsou charakteristické následující znaky: a) k o n t i n u á l n o s t (návaznost, plynulost), b) v z e s t u p n o s t (gradace, kvantitativní růst a kvalitativní prohlubování), c) o p e r a t i v n o s t (použitelnost, produktivnost, tvořivost).

Nově koncipovaný obsah tvoří určitou kontinuitu poznatků, jevů a vztahů postupně od I. do IV. ročníku. V této kontinuitě vytváří vzestupnou linii v prohlubující se náročnosti, rozsahu a v souvislosti s tím v nárocích na žáky na jejich poznávací a učební činnosti. Koncepce obsahu vycházející z této kontinuity a vzestupnosti zároveň musí rozšiřovat operační prostor soustavou logicko-myšlenkových a praktických činností žáků.

Uvedené pojetí koncepce obsahu má důležitý význam pro plnění stanovených výchovně vzdělávacích cílů, neřeší však tento problém úplně. Závažným nedostatkem je především souvztažnost vertikální návaznosti obsahových a cílových struktur a promítnutí vertikální návaznosti obsahu na stránku procesuální, tj. zejména na metody výchovně vzdělávací práce.

Nemůžeme se zde podrobněji zabývat prvním problémem, i když má zásadní význam. Můžeme jen konstatovat, že ve vymezování dílčích a etapových cílů a úkolů a jejich konkretizaci v základních pedagogických dokumentech nového pojetí gymnázia byl ve srovnání s dosavadním učiněn značný pokrok. Přesto problematika hierarchizace a strukturace cílů ani jejich souvztažnosti s obsahovými strukturami dosud dořešena není — nejen z hlediska potřeb gymnázia, ale ani v obecné rovině teoretického rozpracování. Bezprostřední

význam pro tvorbu pedagogických dokumentů a řízení výchovně vzdělávací práce gymnázia má druhý problém, a to vertikální návaznost obsahu ve vztahu k vertikálním vazbám v metodách.

VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ METODY V NOVÉM POJETÍ GYMNÁZIA

Metody mají v nové koncepci našeho výchovně vzdělávacího systému značný význam. Dokument Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy klade požadavky nejen na obsahovou, ale i na procesuální stránku, při níž zaujímá důležité místo další zdokonalování systému vyučovacích metod. Metody by měly motivovat a usměrňovat učební činnost žáků, vést je k samostatnosti, logickému myšlení a samostatnému rozhodování.⁵⁾

V praxi se často ve výběru a užití metod a při realizaci jejich specifické funkce projevují nedostatky. Některé z nich platí obecně pro všechny typy a stupně škol. Uvádí se kupř. jednostranné pojetí vyučovacích metod jako činnosti učitele bez patřičného zřetele na učební činnosti žáků, nízká aktivizační potence vyučovacích metod, ovlivněná nedostatečnou motivací žáků a neadekvátním použitím vyučovacích metod v jednotlivých fázích výchovně vzdělávacího procesu, izolované zařazování vyučovacích metod do vyučovacích hodin bez dialektické vazby na ostatní prvky (cíle, obsah, formy a prostředky výuky), nerespektování individuality žáků a nepoměr mezi metodami a formami kolektivní, skupinové a frontální práce se žáky.⁶⁾ V této souvislosti se uvádí jako nezbytnost vytvoření určitého integrovaného didaktického systému, který by jako komplexní a dynamický celek zahrnoval všechny složky ve výchovně vzdělávacím procesu (cíl, obsah, metody, formy a prostředky, učitele a žáka), přičemž se klade značný důraz na integraci vyučovacích metod.

Požadavek na rozpracování metod jako jednotného souboru, komplexu nebo systému není v pedagogické teorii ničím novým. Uvažuje se přitom o možnostech zkvalitnění metod jako celku, kdy by bylo možno „promyšleně vytvořit novou soustavu metod, které otevřou možnosti nejrozmanitější aktivní činnosti žáků a jejich samostatné práci“.⁷⁾ Tento požadavek, vyslovený téměř před dvaceti lety, zůstává dodnes aktuální.

Výchovně vzdělávací metody patří v didaktice k nejčastěji řešeným otázkám.⁸⁾ Jsou sledovány z nejrůznějších hledisek, od definování pojmů, klasifikace a taxonomie metod a vytyčení jejich funkcí až po konkretizaci metodických doporučení ve speciálních didaktikách. Aniž bychom se pokoušeli o souhrnné vymezení všech aspektů metod, soustředíme se pouze na ty, které v problematice systému metod a jejich vertikální návaznosti považujeme za nejdůležitější.

Vedle znaku systémovosti a integrativnosti jsou to především tyto aspekty:

- a) determinující vazby mezi cíli, obsahem a metodami,
- b) dvojediný charakter metody z hlediska jednoty vyučovací činnosti učitele a učební činnosti žáka,
- c) vnitřní struktura metody.

Vztah metody k cíli je stěžejní a determinující, stejně jako její vztah

k obsahu. Výběr a volba metody ve vyučování závisí vždy především na konkrétním cíli, k němuž chce učitel v součinnosti se žáky dospět, a na obsahu, který je prostřednictvím metod osvojován. Vztah k výchovně vzdělávacím cílům a obsahu dává metodě základní charakteristiky a specifikuje ji jako didaktický pojem. Přitom zvláště obsah má determinující význam pro metodu z hlediska jejího charakteru a dává jí specifickou podobu (mluvíme také o metodách specifických pouze pro určitý učební předmět nebo výchovně vzdělávací oblast).

Za základní kvalitativní charakteristický znak metody považujeme vedle souvztažnosti k cíli a obsahu její význam z procesuálního hlediska: metoda obsahuje dialektické spojení učební činnosti žáka a vyučovací činnosti učitele. V současném pojetí výchovně vzdělávacího procesu je interakce učitele a žáka chápána jako vztah dvou subjektů, přičemž řídicí činnost je ponechána učiteli.

K nejaktuálnějším problémům patří vytvoření systému metod, v němž by významnou funkci měla vnitřní struktura metody. V této oblasti existuje už řada námětů pro rozpracování metod v určité návaznosti z hlediska jejich vnitřního členění. Je to kupř. pojetí metody jako určitého nadřazeného pojmu a souhrnného, komplexního jevu, který se vztahuje většinou k celému výchovně vzdělávacímu procesu, a konkretizace této metody, která se vztahuje pouze k určité části výchovně vzdělávacího procesu. Rozlišuje se pak kupř. metoda (jako nadřazený pojem) a metodická forma,⁹⁾ nebo metoda a její varianty, druhy,¹⁰⁾ nebo konečně metoda a metodický postup.¹¹⁾

Skutečnost, že metoda má svou vnitřní strukturu a různé formy nebo podoby své realizace, bývá někdy vyjádřena odlišnou terminologií pro metodu jako celek a nadřazený pojem a pro metody jako její konkrétní části, které se pod tento pojem zahrnují. Někdy se však označují jako metody pouze tyto konkrétní jevové formy,¹²⁾ přičemž opět jde o odlišení metod z hlediska jejich vnitřní struktury, nikoli o klasifikaci z hlediska jejich vnější stránky.

Pracování metod v uvedených aspektech, tj. ve vztahu k cílům a obsahu, sepětí vyučovacích metod s metodami učení a hierarchizaci metod z hlediska jejich vnitřní struktury pokládáme za základní východiska pro tvorbu systému metod ve vertikální návaznosti v rámci určitého integrovaného didaktického systému. Především by však vytvoření takového systému mělo značný význam pro zkvalitnění výchovně vzdělávací práce na gymnáziu v souladu s plněním stanovených cílů nového pojetí. Z těchto důvodů jsme se také zabývali analýzou současného stavu koncepce a využití metod při experimentálním ověřování nového pojetí gymnázia. V této stati uvádíme závěry z výzkumu, v němž jsme se zabývali analýzou experimentálních pedagogických dokumentů především v oblasti doporučovaných metod výchovně vzdělávací práce.

METODY V UČEBNÍCH OSNOVÁCH A METODICKÝCH PŘÍRUČKÁCH GYM- NÁZIA

Ve výzkumu byly analyzovány projektové materiály, experimentální a prozatímní učební osnovy gymnázia¹³⁾ a metodické příručky ve vybraných spole-

čenskovedních a přírodovědných předmětech (český jazyk a literatura, ruský jazyk, dějepis, biologie, chemie). Při analýze osnov a příruček byla sledována následující hlediska:

- 1) struktura materiálu (koncepce osnov a příruček, začlenění didaktických prostředků),
- 2) pojetí výchovně vzdělávacích metod (soustava doporučovaných metod, vztah k cílům a obsahu, poměr metod učebních a vyučovacích, užití moderních, aktivizujících metod),
- 3) vertikální vazby v metodách (srovnání metod od I. do IV. ročníku z hlediska kontinuity, vzestupnosti a operativnosti).

1. Koncepce a struktura učebních osnov a metodických příruček

Utváření soustavy metod a uplatnění jejich funkce ve vztahu k cílům a obsahu je do značné míry závislé na pojetí, které mají v pedagogických dokumentech a v didaktických materiálech, a je ovlivněno i celkovou koncepcí těchto materiálů. Proto jsme věnovali pozornost především struktuře osnov a metodických příruček, a to ze dvou hledisek: a) zda věnují dostatečnou pozornost procesuálním otázkám, a tedy i metodám, b) zda jsou koncipovány ve všech předmětech a ročnících tak, aby umožňovaly návaznost v systému cílů, obsahu a metod od I. do IV. ročníku.

První hledisko patří k základním koncepčním otázkám tvorby pedagogických dokumentů a didaktických materiálů. I když hlavní těžiště pokynů k řízení výchovně vzdělávacího procesu je v metodických příručkách, nemohou ani učební osnovy tuto oblast pominout nebo uvádět jenom okrajově. Na tom, zda a jak systematicky se jí věnují, závisí do značné míry i jejich funkčnost ve vyučování. Souvisí s tím úzce i konkretizace stanovených cílů a úkolů, vymezení obsahu v tematických celcích a doporučení vhodných metod a forem práce. Teprve při splnění všech těchto předpokladů — dostatečný prostor pro otázky výchovně vzdělávacího procesu a jeho řízení, konkretizace cílů a obsahu, soustava metod — mohou osnovy přispět k utváření účelných vazeb mezi metodami z hlediska jejich vertikální návaznosti.

Experimentální učební osnovy gymnázia a v současné době vytvářené prozatímní osnovy¹⁴⁾ se ve srovnání s dosavadními více blíží optimálnímu pojetí osnov jako normativního a operativního dokumentu s komplexní řídicí funkcí.¹⁵⁾ Stále však v nich ještě stránka procesuální není začleněna a vyjádřena tak, aby uvedenou funkci mohly plnit beze zbytku. Zvláště patrné je to na odlišném přístupu k těmto otázkám v různých předmětech. Zatímco osnovy společenskovedních předmětů většinou věnovaly procesuálním otázkám dostatečnou pozornost, v osnovách přírodovědných předmětů byla tato oblast začleněna jaksi na okraj, v závěru osnov, a měla charakter výlučně metodického doporučení. (Tak kupř. v experimentálních osnovách biologie byla tato část nazvána „Poznámky k vyučovacímu procesu“, zařazená až na konci, po přehledu témat I. — III. ročníku. Odtrženost metod od cílů a obsahu

tu byla zdůrazněna i formálně. V upravené verzi osnov je tento nedostatek již odstraněn).

Osnovy vzhledem ke své funkci nemohou podrobněji rozpracovávat celý didaktický systém. Začlenění metod v nich může mít pouze charakter doporučení v rovině určité základní linie, vyplývající ze stanovených cílů a specifiky obsahu. V tomto smyslu osnovy tento požadavek skutečně plní. Problematictější je už systematickosti těchto doporučení a jednotnost obecně didaktických východisek. V tomto směru jsou v experimentálních i prozatímních osnovách ještě určité rezervy, projevující se v rozdílnosti přístupů ke zpracování celkové struktury osnov a v malé propracovanosti otázek řízení výchovně vzdělávacího procesu a metod zvláště.

Metodické příručky nemají na rozdíl od osnov funkci normativní, ale pouze operativní: doporučují vhodné plánování didaktické struktury výchovně vzdělávacího procesu a organizaci vyučovací hodiny v těsném vztahu s konkrétně stanovenými cíli a obsahem. Zvlášť velký význam mají při přestavbě obsahu, kdy se učitelé seznamují s novým pojetím. Metodické příručky ukazují, jak pracovat s novým obsahem kvalitně a efektivně, a objasňují i některé nové pohledy na řízení výchovně vzdělávací práce, které s požadavky na modernizaci výchovně vzdělávacího procesu těsně souvisejí.

V experimentálních metodických příručkách jsme zjistili některé nedostatky koncepčního charakteru, které znesnadňovaly plné využití jejich funkce. Některé vyplývaly ze snahy autorů doplnit do příruček vše, co považovali za potřebné z hlediska věcného obsahu a co nebylo zahrnuto v učebnicích, popřípadě ještě zevrubněji vysvětlit některé nové nebo obtížnější pasáže učiva. Z těchto důvodů došlo v některých příručkách k určitému posunu od metodické funkce příručky (která by měla být prvořadá) k funkci naukové. Nedodržení stěžejní funkce příručky tak dalo vznik materiálu, který přebírá na jedné straně úlohu učebních osnov (základní východiska cílů, charakteristik předmětu apod.) a na druhé straně úlohu učebních textů (vysvětlivky, doplňky v podobě souvislých výkladových textů, přehledy cizojazyčné slovní zásoby apod.). Toto zamlžení hlavní funkce metodických příruček má pak svůj odraz logicky i v narušení jejich struktury a nekoordinovanosti obecných přístupů, ať už celkově ve všech ročnících jednoho předmětu, nebo pouze v některých ročnících. Typickým příkladem takové diskontinuity v koncepci jsou metodické příručky pro ruský jazyk, které mají v každém ročníku odlišné pojetí a strukturu, nebo dějepis, kde jsou podle zcela rozdílných hledisek koncipovány příručky pro první a pro další dva ročníky.

Výhrady uváděné k pojetí některých experimentálních metodických příruček nejsou výhradami k jejich celkové kvalitě a významu, zkušenosti ze škol svědčí o tom, že v experimentu znamenaly pro učitele značnou pomoc a mnohdy byly využívány i učiteli neexperimentálních tříd. Různorodost přístupů ke zpracování umožnila v rámci experimentu ověřit variabilní postupy a rozhodnout se tak v přípravě na všeobecné zavedení pro nejúčinnější a nejvhodnější koncepci těchto materiálů.

2. Pojetí metod

Pojetí metod v učebních osnovách a metodických příručkách vycházelo rovněž z poměrně diferencovaných přístupů k jejich třídění a užití terminologii. Zřetelně zde chyběla opora o předem propracovaný jednotný systém metod, který byl aplikován v jednotlivých předmětech s ohledem na jejich specifiku. Vzhledem k tomu, že nové pojetí klade důraz zejména na aktivní úlohu žáka jako subjektu ve vyučovacím procesu a na činnostní charakter vyučování, sledovali jsme, jaké metody jsou doporučovány nejen z hlediska vyučovacích metod učitele, ale také jaké učební činnosti žáků navozují.

V příručkách je rozpracován v podstatě dvojitý přístup k pojetí metod, který do značné míry vyplývá z charakteru učebního obsahu předmětu.

První více zdůrazňuje vyučovací metody učitele (i když ani zde nechybí vazba na žáka, na jeho učební a poznávací metody), metody výslovně uvádí, kombinuje je a snaží se o využití v určité soustavě doporučovaných metod a postupů. Tento způsob je častý v předmětech a tématech, které vyžadují osvojení určitého souvislého učební celku výkladového charakteru. Nejčastěji to je v dějepise, literatuře a občanské nauce.

Druhý přístup je víc orientován na učební a poznávací činnosti žáků a metody výslovně neuvádí. Je možno odvodit je pouze z popisovaných činností, ne vždy však zřetelně rozlišit z hlediska učitele a žáka. Tento typ je zřetelný kupř. v jazycích (i v jazykové složce předmětu český jazyk a literatura) a v přírodovědných předmětech. Do značné míry se také více opírá o zevrubněji metodicky zpracované učebnice, kupř. o konkrétní rozpracování jednotlivých úkolů pro etapu procvičování a upevňování v každé vyučovací hodině.

U prvního přístupu je předností konkretizace didaktického systému uváděním doporučovaných metod v určité přehledné soustavě. Nedostatkem je příliš obecné pojetí, které někdy neumožňuje rozlišit vnitřní strukturu metody a konkrétní činnosti žáků. U druhého přístupu naopak sice v souladu s požadavky nového pojetí je kladen důraz na činnosti žáků, ale nedostatečně je vyjádřena vazba na metody učitele. Často také dochází v tomto případě ke splývání metodických postupů učitele a činností žáků a k jejich nedostatečnému rozlišení od vytyčených konkrétních úkolů tím, že se v podstatě pouze popisují dílčí jednotky učiva.

Kladem všech zkoumaných učebních osnov a metodických příruček je jejich orientace na moderní metody a formy práce, aktivizující žáky. Doporučení uváděná v obou materiálech zdůrazňují především metody heuristického rozhovoru, metody problémového učení, samostatnou práci žáků apod. Rozdílná je míra orientace na uvedené metody (v tomto směru poněkud zaostávají osnovy přírodovědných předmětů) a především pak systematickosti v užití těchto metod. Z tohoto kvalitativního hlediska vyžaduje soustava doporučovaných metod ještě dopracování a prohloubení.

3. Vertikální vazby

a) Kontinuita

Na základě analýzy vybraných experimentálních učebních osnov a metodických příruček jsme zjistili, že metody doporučené v těchto materiálech byly koncipovány v prosté návaznosti od prvního do závěrečného ročníku a v rámci každého předmětu bez podstatnějších rozdílů v jejich pojetí, funkci a způsobu užití: soustava metod doporučených ve vstupním ročníku zůstávala v každém předmětu v podstatě stále táž po celý studijní cyklus.

Kontinuita metod byla výraznější v učebních osnovách než v metodických příručkách. K určité diskontinuitě docházelo pouze v některých předmětech v souvislosti s měnící se koncepcí didaktických materiálů v jednotlivých ročnících (kupř. v ruském jazyce, částečně v dějepise a biologii), kdy docházelo i ke změnám v užití terminologii, charakteristice a vnitřní struktuře metod.

Obecně didaktickým problémem se jeví nepoměr mezi určitou existující návazností metod ve vertikálních vazbách (v rámci jednoho předmětu) a značnou diferencovaností vazeb mezi metodami v rovině horizontální (v rámci mezipředmětových vztahů a vztahů různých výchovně vzdělávacích oblastí). Tato horizontální diskontinuita se projevovala kupř. i v odlišné koncepci didaktického systému v každém předmětu, nejvýrazněji pak v rozdílech v didaktické koncepci výchovně vzdělávacího procesu mezi přírodovědnými a společenskovědními předměty, která nevyplývala pouze z rozdílných specifik těchto předmětů. Nepoměr mezi určitou vertikální návazností při horizontální diskontinuitě má svůj hlubší dosah nejen z hlediska optimálního uplatnění doporučených metod a forem práce, ale i z hlediska celého didaktického systému uváděného v jednotlivých osnovách a metodických příručkách.

b) Vzestupnost

Z toho, co bylo dosud uvedeno, vyplývá, že jak učební osnovy, tak metodické příručky sice většinou koncipují metody ve vertikální kontinuitě, ale k hledisku vzestupnosti a gradace v podstatě nepřihlížejí. V některých případech osnovy tento aspekt uvádějí pouze jako obecný požadavek, který však už dále není rozpracován v konkrétní soustavě metod. Pouze v některých předmětech bylo možno sledovat určité podněty pro využití některých metod od jejich elementární k náročnější formě (kupř. u problémové metody v českém jazyce), nikde však nešlo o systematické propracování soustavy metod z tohoto hlediska.

Tento nedostatek je zvláště závažný z hlediska plnění hlavních cílů gymnázia. Jestliže posláním gymnázia je především příprava na vysokoškolské studium, pak tato příprava musí zahrnovat nejen určitý vědní základ v obsahu stanoveného učiva, ale zároveň osvojení potřebných metod a forem učební a poznávací činnosti. V tomto směru jsou postupně se zvyšující a prohlubující se nároky na metody během studia na gymnáziu nezbytné. V jejich systému hrají významnou roli metody samostatné práce, problémové metody, ale i osvojení určitých technik a návyků samostatné učební činnosti, a to nejen pro přípravu na vysokoškolské studium, ale i pro

různé další formy pomaturitního studia a pro sebevzdělávání vůbec. Jako prvořadá se ukazuje propracování soustavy doporučených metod v didaktických materiálech od I. do IV. ročníku v postupné linii od metod regulačních k metodám autoregulačním, se stále se zvyšující mírou samostatnosti žáků při řešení úkolů a problémů. V soustavě vertikálních vazeb metod z hlediska postupně se zvyšující náročnosti by měla závěrečná etapa studia na gymnáziu ve IV. ročníku být rovněž více propojena s metodami užívanými ve volitelných předmětech, v nichž jsou dosud ve využití aspektu vzestupnosti a gradace v systému metod značné rezervy.

V metodických příručkách bude třeba ve větší míře doporučovat různé formy a varianty metod ve vertikální návaznosti, od elementárnějších až po nejnáročnější. Tak kupř. při práci s učebním textem je možno pokládat za nejnižší míru náročnosti podtrhávání textu, pak tvoření osnovy (obojí by měl žák znát už ze základní školy), třetí, náročnější stupeň tvoří konspektování, kterému by se měl žák naučit už v prvních ročnících gymnázia, a konečně čtvrtý, nejvyšší stupeň, představující zpracování několika různých pramenů a samostatnou přípravu referátu, grafu, tabulky, schématu, přehledu apod. Tento čtvrtý stupeň by si měl žák osvojit rovněž během studia na gymnáziu, těžiště by mělo být ve vyšších ročnících. Vertikální návaznost v metodách lze obdobně rozpracovat i u jiných metod, a to nejen z hlediska zvyšujících se nároků na samostatnost žáků, ale i z hlediska prohlubujících se požadavků na jejich volní stránky, z hlediska časových nároků, kvantitativních a kvalitativních ukazatelů rozvoje osobnosti apod.

c) Operativnost

Operativnost, produktivnost představuje nejdůležitější znak týkající se nejen vertikální návaznosti metod, ale též vnitřních vazeb celého systému cílů a obsahu ve výchově a vzdělávání na gymnáziu. Prostřednictvím vhodně volených metod učitel rozvíjí u žáků nejen vědomosti, ale i dovednosti, schopnosti, potřeby a zájmy z hlediska všestranného rozvoje jejich osobnosti. Vertikální vazby v metodách by tak měly být adekvátní vertikálním vazbám v cílech a obsahu, a to nikoli jen ve smyslu kvantitativního nárůstu poznatků u žáků a zvyšování jejich náročnosti, ale i z hlediska kvalitativního vzrůstu nároků při formativním působení na rozvoj žáků. Operativnost a produktivnost ve vertikálních vazbách zahrnuje především propracování cílů, obsahu a metod v nárocích na myšlení a činnosti žáků. V tomto smyslu už nejde o pouhé uspořádání jednotlivých metod od jejich elementární formy až k formám náročnějším, ale o restrukturalizaci metod z hlediska jejich soustavy a vnitřní struktury výchovně vzdělávacích cílů a úkolů. Tak kupř. požadovaný rozvoj intelektuálního myšlení žáků vyžaduje diferencované metody pro rozvoj prostého reproduktivního myšlení, jiné pro jednoduché nebo složitější myšlenkové operace a jiné pro tvořivé myšlení. Z toho vyplývají i požadavky na propracování celé struktury učebních poznávacích činností žáků a na soustavu konkrétních učebních úkolů, na nichž by si žák tyto potřebné myšlenkové operace cvičil, ověřoval a osvojoval. Operativnost jako znak vertikální návaznosti metod představuje propojení tří aspektů: zvyšující se míru samostatnosti při stejném

nebo zvýšeném rozsahu požadovaných úkolů a při zvyšující se náročnosti těchto úkolů.

Požadavky na koncepci metod z hlediska operativnosti a produktivnosti experimentální i prozatímní osnovy zčásti už plní. Realizace těchto požadavků však vyplývá spíše z celkové koncepce obsahu gymnázia, než aby byla specifickým rysem doporučovaných metod, vyplývajícím z jejich vnitřní struktury.

ZÁVĚRY

Při analýze experimentálních a tzv. prozatímních učebních osnov a metodických příruček vybraných společenských a přírodovědných předmětů gymnázia jsme dospěli k těmto závěrům:

- a) Metody uváděné v osnovách a metodických příručkách jsou koncipovány v souladu s hlavními zásadami nového pojetí gymnázia především pokud jde o zvýraznění moderních aktivizujících metod a důrazu na činnostní stránku žáků ve výchovně vzdělávacím procesu. Nejsou však dosud propracovány z hlediska systému a vnitřní struktury, takže mohou plnit svou funkci z hlediska stanovených cílů pouze zčásti.
- b) Soustava doporučovaných metod je koncipována především z hlediska specifického obsahu v každém předmětu, méně už z hlediska konkrétních cílů a úkolů. Tento problém souvisí na jedné straně s určitou předimenzovaností obsahu, na druhé straně s malou propracovaností struktury výchovně vzdělávacích cílů a úkolů. Tyto nedostatky představují celý komplex didaktických a pedagogických problémů, jejichž řešení je záležitostí dlouhodobějšího charakteru nejen při vlastní tvorbě pedagogických dokumentů, ale zasahuje i do teoretických otázek koncepce a stanovení cílů, obsahu, prostředků a vzájemných vazeb mezi nimi.
- c) Vertikální vazby jsou vyjádřeny více v osnovách než v metodických příručkách, téměř bez výjimky však pouze v obsahu učiva a jen ojediněle v metodách. Nejvíce přitom bylo uplatněno hledisko kontinuitnosti, jen částečně a nepřímě hledisko operativnosti a produktivnosti.

Při práci na učebních osnovách a metodických příručkách gymnázia v jejich připravované definitivní verzi považujeme proto z obecně didaktického hlediska za nejdůležitější dořešení těchto aspektů:

- jednotnou koordinaci didaktických materiálů, sjednocení obecných koncepčních přístupů, zvýraznění procesuálních otázek a vytvoření jednotného integrovaného didaktického systému, včetně jednotné terminologie,
- rozpracování struktury a hierarchie výchovně vzdělávacích cílů a úkolů od obecných k speciálním a dílčím a ve vztahu ke strukturaci obsahu,
- vytvoření uceleného systému metod, odpovídajícího současným požadavkům dokumentu a jednotě výchovně vzdělávacího působení. Zaměřit se přitom bude třeba především na vnitřní strukturu těchto metod, jednotu metod učení a vyučování a respektování zákonitostí učebních činností žáků v jednotlivých fázích výchovně vzdělávacího procesu,
- řešení systému vertikálních vazeb metod v návaznosti na systém vertikálních vazeb v obsahu a paralelně s řešením systému vazeb horizontálních.

¹⁾ *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. I. Projekt a důvodová zpráva. II. Dílčí projekty.* Praha, PSN 1977.

²⁾ Kupř. Stračár, E.: *Koncepcia vertikálnych a horizontálnych vazieb v 12ročnom kontinuálnom kurze vzdelávania.* In: *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti.* Bratislava, SPN 1977, s. 116—140.

³⁾ *Gymnázium:* In: *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. II. Dílčí projekty.* Praha, SPN 1977, s. 34—48.

⁴⁾ Stračár, R.: *Koncepcia vertikálnych a horizontálnych vazieb v 12ročnom kontinuálnom kurze vzdelávania.* In: *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti.* Bratislava, SPN 1977, s. 116—140.

⁵⁾ *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. I. Projekt a důvodová zpráva. II. Dílčí projekty.* Praha, SPN 1977.

Požadavky na metody jsou uvedeny v oddíle o základní škole (*Dílčí projekty*, s. 11—12), v oddíle o gymnáziu výslovně uvedeny nejsou.

⁶⁾ Švec, V.: *K integrácii vyučovacích metód v novokoncipovanej výchovnovzdelávacej sústave.* Jednotná škola, 1982, č. 3, s. 243—249.

⁷⁾ Skalková, J.: *K základům vyučovacího procesu.* Praha, SPN 1965, s. 91.

⁸⁾ Zvlášť významným podílem přispěli k řešení této problematiky v posledních letech pedagogové z SSSR a NDR.

⁹⁾ Králíková, M.: *Obsah, metody a formy vyučování a učení.* In: Králíková, M.— Ondráček, J.: *Perspektivy výuky v socialistické škole.* Praha, SPN 1977, s. 44.

¹⁰⁾ Lerner, I. J.: *Didaktičeskije osnovy metodov obučeniya.* Moskva, Pedagogika 1981, s. 30—31 a 114—115.

¹¹⁾ Mizamov, P. A.: *Didaktičeskije osnovy aktivizacii učebnoj dejatel'nosti studentov.* Izdatelstvo kazanskogo univerziteta 1975, s. 96.

¹²⁾ Kupř. u Zvereva, který rozlišuje elementární a náročnější formy metod. Zverev, I. D.: *Sostojanije i perspektivy razrabotki i problemy metodov obučeniya v sovremennoj škole.* Moskva, Pedagogika 1980, s. 5—16.

¹³⁾ a) *Experimentální učební osnovy gymnázia.* (I.—IV. ročník) Praha, SPN 1979.

b) *Učební osnovy pro I. a II. roč. gymnázia.* Praha, SPN 1983 (tzv. prozatímní osnovy).

¹⁴⁾ Podle experimentálních osnov proběhlo experimentální ověřování nového pojetí gymnázia v letech 1979—1984. Podle prozatímních osnov (upravené experimentální) se začíná vyučovat na gymnáziu od 1. 9. 1984. Úpravy v prozatímních osnovách se týkají téměř výhradně věcného obsahu, případně formálního členění, stylizace apod. Obecně didaktické aspekty, pokyny k řízení výchovně vzdělávacího procesu a metody zůstaly v podstatě beze změny.

¹⁵⁾ K problematice koncepce osnov a jejich funkce ve výchovně vzdělávacím procesu viz kupř.:

Coufalík, J. a kol.: *Úvod do teorie tvorby základních pedagogických dokumentů pro SOŠ.* Praha, VÚOŠ 1980.

LITERATURA

1) Coufalík, J. a kol.: *Úvod do teorie a tvorby základních pedagogických dokumentů pro střední odborné školy.* Praha, VÚOŠ 1980.

2) *Další rozvoj československé výchovně vzdělávací soustavy. I. Projekt a důvodová*

- zpráva. II. Dílčí projekty. Praha, SPN 1977.
- 3) *Experimentální metodické příručky pro I. – IV. ročník gymnázia*. VÚP Praha a VÚP Bratislava, 1979 – 1982.
 - 4) *Experimentální učební osnovy gymnázia*. Praha, SPN 1979.
 - 5) Králíková, M. – Ondráček, J.: *Perspektivy výuky v socialistické škole*. Praha, SPN 1977.
 - 6) Lerner, I. J.: *Didaktičeskije osnovy metodov obučeniija*. Moskva, Pedagogika 1981.
 - 7) Mojžíšek, L.: *Vyučovací a diagnostické metody*. Praha, SPN 1975.
 - 8) Mizamov, P. A.: *Didaktičeskije osnovy aktivizacii učebnoj dejatel'nosti studentov*. Izdatel'stvo kazanskogo univerziteta 1975.
 - 9) *Problemy metodov obučeniija v sovremennoj obščebrazovatel'noj škole*. Moskva, Pedagogika 1980.
 - 10) *Prozatímní učební osnovy pro I. a II. ročník gymnázia*. Praha, SPN 1983.
 - 11) Skalková, J.: *K základům vyučovacího procesu*. Praha, SPN 1965.
 - 12) Skalková, J.: *Od teorie k praxi vyučování na střední všeobecně vzdělávací škole*. Praha, SPN 1978.
 - 13) Smoljaková, S.: *Systém výchovně vzdělávacích metod ve volitelných předmětech na gymnáziu*. Pedagogika, 1982, č. 4, s. 393 – 408.
 - 14) Stračár, E.: *Koncepcia vertikálnych a horizontálnych vazieb v 12-ročnom kontinuálnom kurze vzdelávania*. In: *Škola a vzdelávanie v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Bratislava, SPN 1977, s. 116 – 140.
 - 15) Švec, V.: *K integrácii vyučovacích metod v novokoncipovanej výchovno-vzdelávacej sústave*. Jednotná škola, 1982, č. 3, s. 243 – 249.

СОНЯ СМОЛЯКОВА

ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТАХ И ДИДАКТИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛАХ ГИМНАЗИИ В ОТНОШЕНИИ СИСТЕМЫ СВЯЗИ ПО ВЕРТИКАЛИ

Проблематика педагогической связи по вертикали в новой концепции гимназии отразилась в системе спирального программирования учебного материала. Однако, до настоящего времени этот аспект проявляется преимущественно в структуре содержания, чем в структуре дидактических средств, в частности, в методах воспитательно-образовательной работы.

Предпосылкой для более широкого использования связи по вертикали является соблюдение соответствующей концепции педагогических документов и дидактических материалов.

В рамках научных исследований был проведен анализ учебных программ и методических пособий для гимназий, составленных по новой концепции

и проверенных в экспериментальных школах. Предметом исследований была система вертикальной связи в методах в отношении непрерывности, восхождения и оперативности.

Результаты анализа показали, что учебные программы и методические пособия отвечают требованиям модернизации воспитательно-образовательного процесса, однако содержат еще недочеты касательно разработки дидактической системы, толкования методов по отношению к конкретным целям и задачам, а также и в системе методов в отношении связи по вертикали.

Для повышения качества функционирования программ и пособий в воспитательно-образовательном процессе

необходимо будет, помимо иного, посвятить повышенное внимание применению вертикальной связи в рамках более широкого комплекса интегрированной дидактической системы и пу-

тем использования новейших достижений в области теории составления педагогических документов и дидактических материалов.

SOŇA SMOLJAKOVÁ

EDUCATIONAL METHODS IN PEDAGOGICAL DOCUMENTS AND DIDACTIC MATERIALS OF SENIOR HIGH SCHOOL FROM THE VIEWPOINT OF THE VERTICAL LINKS SYSTEM

The problems of pedagogical continuity in the vertical links system in the new conception of the "gymnasium" (i. e. a four-year secondary school corresponding roughly to the upper forms of the Grammar School in Britain or Senior High School in the USA) are reflected in a new conception of education from the first to the fourth year. For the time being, however, this aspects is being pushed through more in the structure of content than in the structure of didactic means, especially methods of educational work.

One of the prerequisites for a wider use of vertical continuity is a corresponding conception of pedagogical documents and didactics materials.

In the research an analysis was made of syllabuses and methodological teachers' books for gymnasiums created in the new conception and verified at experimental schools. The primary object of the research was the system of vertical links in

methods from the viewpoints of continuity advancement and efficaciousness.

The results of the analysis have shown that the syllabuses as well as methodological handbooks do reflect the main demands on modernization of the educational process, but there are still shortcomings in the elaboration of the didactic system, in the conception of methods in relation to concrete aims and tasks and in the system of methods from the viewpoint of vertical continuity.

In order to improve the function of syllabuses and handbooks in the educational process it will be necessary, besides other things, to pay more attention to the application of vertical continuity in the broader complex of an integrated didactic system and to the use of the latest knowledge in the theory of creation of basis pedagogical documents and didactic materials.