

K PROBLÉMU POŇATIA A SÚSTAVY METÓD VYUČOVANIA

doc. dr. EMIL STRAČÁR, C Sc,
Výskumný ústav pedagogický v Bratislave

Úvod do problému

V tomto období vstupujeme do ďalšej významnej etapy v prestavbe obsahu a systému nášho školstva. V súhlase so závermi XI. sjazdu KSČ a uznesenia ÚV KSČ O úzkom spojení školy so životom vyjasnil a vymedzil sa obsah základnej deväťročnej školy, pripravujú sa učebné osnovy škôl II. cyklu. Vyjasnením a stanovením poslania a obsahu jednotlivých typov škôl, získava teória i metodika vyučovania základňu, na ktorej možno riešiť ďalšie zásadné i čiastkové otázky výchovnovzdelávacej praxe na školách. Máme tu na myslí ponajprv veľmi aktuálnu požiadavku teoretický osvetliť a potom na báze výskumu dôsledne riešiť problém vyučovacích metód, ktorými by bolo možné realizovať ciele, úlohy a obsah vzdelávania mládeže na jednotlivých typoch škôl. Preto tiež mnohostranné objasňovanie problematiky metód vyučovania považujeme za ďalšiu dôležitú fázu hlbokej prestavby nášho školstva, podmienenej súčasnými i perspektívnymi potrebami rozvoja našej socialistickej spoločnosti.

Ideové a metodologické hľadiská prístupu k problému

Ideovým východiskom všetkých snáh o riešenie zásadných a čiastkových otázok teórie a metodiky vyučovania je uznesenie ÚV KSČ O úzkom spojení školy so životom. Pod zorným uhlom tohto uznesenia riešili sa a riešia sa tak významné otázky ako problém poslania a obsah jednotlivých typov škôl, iba v súhlase s ním možno správne a v novom svetle vidieť a objasňovať otázky mravnej, pracovnej a polytechnickej výchovy, otázky všestranného rozvoja osobnosti. Je preto prirodzené, že i pri objasňovaní problému vyučovacích metód vo vzťahu k ostatným činiteľom vyučovacieho procesu princíp úzkeho spojenia školy so životom určuje celkový prístup ku jeho skúmaniu.

V pedagogickej literatúre, najmä v časopisoch možno pozorovať zvýšený, i keď iba sporadicky sa prejavujúci záujem o problém nového poňatia vyučovacích metód. Ukazuje sa, že doterajšie rozpracovanie metód vyučovania tak z hľadiska všeobecnopedagogického ako aj s ohľadom na prínos špeciálnych metodík nie je na úrovni súčasných požiadaviek skvalitniť vyučbu, zvýšiť podstatne efektívnosť vyučovacieho procesu. Treba kriticky konštatovať, že v doterajšom prístupe k problematike vyučovacích metód možno badať vplyvom určitej zotrvačnosti pozostatky buržoáznej školy a pedagogiky. S tým prirodzene súvisí i malá pružnosť teórie a metodiky vyučovania, zachytiť a stvárniť i v tejto oblasti vplyvy a požiadavky moderného vyučovania.

Z metodického hľadiska zmenený, v porovnaní s doterajším odlišný prístup k vyjasňovaniu otázok poňatia a sústavy vyučovacích metód vy-

žaduje predovšetkým stanovenie určitej hypotézy. Vychádzame tu z predpokladu, že v podstate nepôjde a nemôže ísť o vynachádzanie úplne nových, doteraz celkom neznámych metód vyučovania, ale skôr o rekonštrukciu, hlboké objasnenie a usústavnenie tých metód vyučovania, ktoré sa už doteraz v praxi vynikajúcich učiteľov používali, ako aj so zreteľom na stále rastúci vplyv technického rozvoja, vynucujúceho si zmeny nielen v obsahu, ale závisle na tomto i v metódach vyučovania. Východiskom pre predbežné ujasňovanie niektorých významných otázok, týkajúcich sa metód vyučovania, je teda poznanie, lepšie povedené predpoklad, že pôjde ponajprv o hlboké teoretické a mnohostranné rozpracovanie problému vyučovacích metód na exaktnom základe systematického výskumu. Pripravovaný výskum vyučovacích metód musí sa však nutne oprieť o niektoré predstavy a hypotézy, ktorých úloha je, poskytnúť základnú orientáciu výskumnému pracovníkovi, z akých všeobecných teoretických hľadísk sa žiada pristupovať ku skúmaniu zvoleného problému.

V zložitosti vyučovacieho procesu zaujíma metóda významné miesto so zreteľom na základnú úlohu — prostredníctvom obsahu zabezpečovať plnenie výchovných a vzdelávacích úloh vyučovania. Z tohto hľadiska metóda vyučovania môže plniť svoje významné poslanie iba vo vzťahu k obsahu, prostredníctvom ktorého sa dostáva i do zákonitého vzťahu k výchovným a vzdelávacím cieľom. Vzťah metódy k cieľom a obsahu vyučovania nevyčerpáva jej mnohostrannú spojitosť s ostatnými javmi vyučovacieho procesu. Metóda vyučovania je tiež v bezprostrednom vzťahu k zásadám vyučovania, ktoré odrážajú nielen objektívne zákonitosti vyučovacieho procesu (jeho spoločenskú podmienenosť a prírodne-psychologickú určenosť), ale i špecifické znaky didaktických javov. Preto pri objasňovaní problému poňatia a sústavy vyučovacích metód správny metodologický prístup vyžaduje sledovať ich vzťah

- a) k cieľom a obsahu všeobecného a polytechnického vzdelania vôbec a jednotlivých okruhov vyučovacích predmetov zvlášť,
- b) k podstate a zákonitostiam vyučovacieho procesu najmä so zreteľom na zásady jeho organizácie,
- c) k poslaniu vyučovacieho procesu,
- d) k subjektívnym faktorom vyučovania — k učiteľovi a žiakovi.

Vzťah metódy k cieľom a obsahu vyučovania

Požiadavka nového poňatia a vyjasnenia sústavy vyučovacích metód vyplýva z poznania zákonitého vzťahu podmienenosti metód cieľami a obsahom vyučovania. Požiadavke moderného všeobecného a polytechnického vzdelania má vo vyučovaní zodpovedať podstatne odlišné poňatie podstaty a funkcie metódy vo vyučovacom procese, ako aj ucelenej sústavy vyučovacích metód. Metodika vyučovania sa mení závisle na zmenách v cieľoch a obsahu. Uvedený vzťah nemožno však chápať iba jednostranne, ale dialekticky, z niekoľkých stránok. Na jednej strane je to podmienenosť metódy obsahom resp. cieľami vzdelania, na druhej strane vystupuje do popredia aktívny vzťah metódy k cieľom a obsahu vzdelania. Metóda predstavuje dynamického činiteľa vo vyučovaní, pretože ňou sa realizujú v určitých podmienkach vyučovania obsah i cieľ vzdelania.

V metóde sa odráža, lepšie povedané organicky spája celý rad činností zamierených na dosiahnutie stanoveného výchovného a vzdelávacieho cieľa prostredníctvom obsahu. Aktívny vzťah metódy k obsahu a cieľom vzdelania je veľmi významný znak vyučovacej metódy, pretože ciele výchovné a vzdelávacie sú v obsahu vyučovacích predmetov obsiahnuté iba potencionálne — možnosťou. Aktuálne existujú, realizujú sa iba prostredníctvom metódy. Pre prax vyučovania má tento záver význam v tom smere, že bez správneho výberu metódy primeranej stanoveným výchovno-vzdelávacím cieľom ako aj obsahu nie je možné tieto ciele vo vyučovaní dosiahnuť. Prirodzene, že metódu v jej aktívnom vzťahu nemožno absolutizovať ako rozhodujúceho dynamického činiteľa v pomere k relatívne statickým činiteľom, akými sú ciele a obsah vyučovania. Aktívnym činiteľom sa môže metóda stať iba vo vzťahu k cieľavedomej činnosti učiteľa, na ktorú organicky naväzuje i činnosť žiaka.

Z uvedeného vyplýva zásadná požiadavka, pristúpiť po vyjasnení základných otázok poňatia a sústavy vyučovacích metód z hľadísk všeobecnodidaktických k presnému vymedzeniu špecifických znakov sústavy vyučovacích metód v jednotlivých okruhoch vyučovacích predmetov, resp. jednotlivých konkrétnych vyučovacích predmetov vzhľadom na špecifický obsah a ciele, ktoré tieto v systéme všeobecného a polytechnického vzdelania sledujú.

Poňatie metódy vyučovania z hľadiska podstaty vyučovacieho procesu

Vyučovací proces vo svojej mnohotvárnosti zahŕňa v sebe mnohé významné stránky, ktoré treba rešpektovať i pri vyjasňovaní nového poňatia vyučovacích metód. V tomto smere možno stanoviť, že vyučovanie je proces stáleho kvantitatívneho a kvalitatívneho rozvoja poznania žiaka. Z tohto hľadiska teda ide o gnozeologickú stránku vyučovacieho procesu. Z psychologického hľadiska možno vyučovací proces najobecnnejšie charakterizovať, ako proces stálej a vzájomnej interakcie učiteľa a žiaka, v ktorom sa organicky spája ich aktívna činnosť v najrozličnejších podobách. Z didaktickej stránky sa proces vyučovania ukazuje ako proces systematického osvojovania upevňovania a stáleho zdokonaľovania vedomostí žiakov, popritom však, lepšie povedané, paralelne s tým postupuje proces stáleho a všestranného rozvoja osobnosti žiaka v súhlase s požiadavkami jednotlivých zložiek komunistickej výchovy. Uvedené stránky vyučovacieho procesu svojou mnohostrannosťou predstavujú v podstate mnohostrannosť jednotlivých stránok osobnosti žiaka integrovaných v jednote. Vzhľadom na to i spomenuté stránky vyučovacieho procesu nemožno vzájomne izolovať. Ich jednota sa najvýraznejšie prejavuje práve vo vyučovacej metóde, v jej aktívnom vzťahu k cieľom a obsahu výchovy a vzdelania. Narušenie jednoty pedagogicko-didaktickej psychologickej a gnozeologickej stránky vyučovacieho procesu pri aplikácii vyučovacej metódy v praxi vedie k vážnym nedostatkom. Tieto sa prejavujú napr. v zamierenosti na mechanické osvojovanie učiva, v podceňovaní aktivity žiaka na vyučovaní, v jednostrannom kvantitatívnom narastaní vedomostí žiakov, alebo v nesprávnej orientácii na didaktické ciele, v nízkej úrovni výchovného vplyvu vyučovania na žiakov.

Vyučovacia metóda a poslanie vyučovacieho procesu

Aktívny charakter metódy v procese vyučovania vyžaduje vidieť ju vo vzťahu k poslaneiu vyučovacieho procesu, ktoré možno vymedziť i v úzkych spojitostiach s pochopením jeho vlastnej podstaty. Poslanie vyučovacieho procesu musí teda zodpovedať jeho podstate a zákonitostiam. Vo vyučovaní sa majú teda realizovať nové nároky a požiadavky spoločnosti na výchovu a vzdelanie mládeže. Idea všestranného rozvoja osobnosti zodpovedajúca spoločenským potrebám, ako aj objektívnym zákonitostiam utvárania a rozvoja osobnosti sa uplatňuje v odlišnom chápaní a stanovení poslania vyučovacieho procesu, v ktorom sa výchovné a vzdelávacie ciele a úlohy v rozhodujúcej miere uskutočňujú. V tomto smere možno teda úlohy vyučovacieho procesu predbežne vymedziť takto:

- a) sleduje vyzbrojiť žiakov ucelenou sústavou poznatkov zo základov vied v ich prejave a aplikácii v praxi;
- b) má vybaviť žiakov určitým systémom praktických návykov a zručností so zreteľom na prípravu pre život;
- c) sleduje rozvíjať ich duševné, najmä poznávacie procesy a zbehlosti s ohľadom na potreby sebazvdelania;
- d) v týchto spojitostiach má viesť žiakov k osvojeniu metód a spôsobov produktívneho učenia;
- e) sleduje rozvíjať celkove osobnosť žiaka.

Pri tomto, možno povedať, kvalitatívne odlišnom vymedzení úloh vyučovania v porovnaní s doterajšou tradičnou školou, vystupuje do popredia spomenutý aktívny a dynamický charakter vyučovacej metódy. Pri stanovení obsahu vyučovania v učebných osnovách pôjde teraz o rozpracovanie takej sústavy vyučovacích metód, ktorými by bolo možno uvedené poslanie vyučovacieho procesu v praxi uplatniť.

Vzťah metódy a subjektívnych činiteľov vyučovania

Cieľavedomá zamierenosť praxe na plnenie úloh vyučovacieho procesu v celkovom systéme komunistickej výchovy predpokladá vyjasniť vzťah metódy k cieľavedomej činnosti učiteľa a podmienené na tejto i aktívnej účasti žiaka vo vyučovaní. Pri vyjasňovaní vzťahu metódy k cieľom a obsahu vyučovania sme poukázali na skutočnosť, že tieto sa realizujú iba použitím určitej metódy. So zreteľom na zástoj subjektívnych faktorov vyučovacieho procesu treba uvedenú formuláciu doplniť v tom zmysle, že aktívnym činiteľom vyučovania je metóda iba vo vzťahu k cieľavedomej činnosti učiteľa a aktívnej účasti žiaka vo vyučovacom procese. Metóda v každej oblasti poznania a praxe predstavuje veľmi významnú, možno povedať rozhodujúcu stránku cieľavedomej a zámernej činnosti. O metóde možno hovoriť všade tam, kde ide o zámernú a v určitom smere náročnú a zložitú činnosť. Dialektická podstata, mnohotvárnosť a zložitosť vyučovacieho procesu vedie nás teda k poznaniu potreby, stanoví špecifické metódy cieľavedomej činnosti typickej pre proces vyučovania. Vyučovacia práca učiteľa a učenie žiaka predstavujú dve vzájomne spojené stránky cieľavedomej činnosti, ktoré vtláčajú zvláštny charakter i vyučovacím metódam. Pre správne pochopenie vzťahu metódy a subjek-

tívnych faktorov vyučovacieho procesu je dôležité postihnúť predovšetkým aktívny prístup učiteľa k cieľom, obsahu a zásadám vyučovania, ktorý sa prostredníctvom metódy zameriava na žiaka. Vyučovacia metóda spája teda v sebe zámernú činnosť učiteľa (stránka vyučovacia) i aktívny postoj žiaka k tejto činnosti — jeho učenie. Nové poňatie ako aj snaha o vymedzenie sústavy vyučovacích metód musí mať teda na zreteli dialektickú jednotu cieľavedomej aktivity učiteľa a ňou motivovovanej aktívnej účasti žiaka vo vyučovacom procese.

Ak chápeme metódu ako objektívny jav vyučovania vzhľadom na jej podmienenosť mnohými objektívnymi podmienkami a činiteľmi vyučovacieho procesu, vzniká otázka, ako sa uvedený vzťah vyučovacej metódy a subjektívnych faktorov vyučovania prejavuje v praxi, či významný zástoj subjektívnych činiteľov nesmeruje k narušeniu spomenutej objektivity vyučovacej metódy. Treba zdôrazniť, že tak ako zástoj metódy i pôsobenie subjektívnych činiteľov je zákonite podmienené inými určujúcimi činiteľmi, ako sú ciele, obsah, zákonitosti a zásady vyučovacieho procesu. Subjektívny faktor — učiteľ — a jeho aktívny prístup k metóde sa prejavuje

a) vo výbere metódy primeranej konkrétne stanoveným cieľom vyučovania,

b) pri premietnutí do konkrétnych podmienok vyučovania.

Iba v tomto smere vtláča subjektívny faktor použitej metóde individuálny vzhľad, ktorý sa prirodzene odráža i v dosiahnutých výsledkoch vyučovania. Výber a premietnutie metódy do konkrétnych podmienok vyučovania sú nutne spojené s poznaním objektívnej podstaty vyučovacej metódy, jej spoločenskej, psychologickej a gnozeologickej určenosti.

Pokusné vymedzenie pojmu vyučovacej metódy

Úvodom treba povedať, že i pri tom, keď sa v pedagogickej literatúre najmä v učebniciach pedagogiky prejavila snaha o vymedzenie pojmu vyučovacej metódy, sa tento problém doteraz sústavnejšie neobjasňoval. Potreba prehĺbiť cieľavedomý prístup k vyučovacej praxi na školách vyžaduje odstrániť doterajšiu nejednotnosť, možno povedať úplnú chaotičnosť v stanovení pojmu vyučovacej metódy. Z tohto hľadiska ukazuje sa potreba kriticky analyzovať a zhodnotiť doterajšie snahy o vymedzenie pojmu metódy, ako sa uvádza u niektorých autorov najmä učebníc pedagogiky.

I. A. Kairov — slovo »metóda« znamená cestu, spôsob. Vyučovacie metódy sú spôsoby učiteľovej práce a ním určené spôsoby práce žiakov, pomocou ktorých sa dosahuje osvojenie vedomostí, zručností a návykov.¹⁾

S. G. Šapovalenko — metódami výchovnovyučovacej práce v sovietskej škole rozumieme spôsoby, ktorými učiteľ oboznamuje žiakov s vedeckými poznatkami a pomocou ktorých formuje ich pracovné schopnosti a návyky.²⁾

Danilov—Jesipov — učebná metóda je spôsob práce učiteľa a žiakov, pomocou ktorého si žiaci osvojujú vedomosti, zručnosti a návyky, utvá-

¹⁾ *Pedagogika* (I. A. Kairov), Bratislava SPN 1957, str. 119.

²⁾ S. G. Šapovalenko: *Zdokonaľovať metódy všeobecnovzdelávacej, polytechnickej a pracovnej prípravy žiakov*, Za socialistickú školu IX., 1, str. 59.

rajú si komunistický svetonáhľad a rozvíjajú svoje poznávacie schopnosti.³⁾

D. O. Lordkipanidze — vyučovacia metóda je cesta, spôsob a prostriedok, ktorým učiteľ odovzdáva žiakom vedomosti a dosahuje to, že si žiaci tieto vedomosti osvojujú. Inými slovami, vyučovacia metóda je cesta, ktorou prebieha pedagogický proces, cesta, ktorou vedieme žiakov od nevedomosti k vedeniu.

Významným pokusom o vymedzenie pojmu vyučovacej metódy bola diskusia sovietskych pedagógov (diskusné príspevky v Sov. pedagogike, 1956—1957). Na tomto mieste uvedieme iba skutočne svojské definície, pretože v niektorých ďalších diskusných príspevkoch autori podporujú to či ono stanovisko.

M. A. Danilov — Vyučovacia metóda je učiteľom volený logický postup, prostredníctvom ktorého žiaci uvedomene si osvojujú vedomosti, ovládajú návyky a zručnosti.⁴⁾

J. I. Perovskij — Metóda vyučovania je forma obsahu vyučovania, zodpovedajúca najbližším didaktickým cieľom, ktoré v danom momente stavia učiteľ pred seba a svojich žiakov.⁵⁾

Uvedené definície pojem metódy vyučovania alebo čiastočne vyjasňujú alebo vôbec nevyjasňujú. Podľa nášho názoru nemožno pojem metódy vyjasňovať resp. vymedzovať pojmami takisto neujasnenými, ako je spôsob, prostriedok, nástroj, forma obsahu vyučovania a pod. Tieto pojmy sa totiž svojimi znakmi v obsahu od pojmu metóda odlišujú. Metóda, forma, spôsob a prostriedok vyučovania sú pojmy didaktiky, z ktorých každý predstavuje, zahrnuje v sebe určité špecifické znaky, každý má svoje miesto a reprezentuje určitú stránku procesu výučby. Ak teda vymedzujeme pojem metódy použitím pojmu spôsob, žiada sa ihneď vysvetliť i tento. Ďalej treba povedať, že v metóde sa uskutočňujú dva základné, podstatné procesy, a to proces vyučovania i učenia v jednote. Metóda, podľa nášho názoru je nadradená spôsobu a prostriedku vyučovania, ktoré v sebe zahrnuje, no zároveň podmlenená je vo svojej realizácii určitou formou organizácie vyučovania. Všetky tieto tvoria jednotu v celistvosti vyučovacieho procesu.

Všimnime si, ktoré znaky vyzdvihujú jednotliví autori v snahe o vymedzenie pojmu vyučovacej metódy. Za určujúce znaky považujú:

M. A. Danilov — a) logickú cestu osvojovania nových vedomostí žiakmi, b) stupeň aktivity žiakov.⁶⁾

Tieto znaky chápe Danilov vo vzťahu k obsahu vyučovania.

J. I. Perovskij — obsah vyučovania (metóda je forma obsahu) vo vzťahu k najbližším didaktickým cieľom.⁷⁾

E. J. Golant — prameň poznania, z ktorého žiaci nadobúdajú vedomosti.⁸⁾

³⁾ M. A. Danilov — B. P. Jesipov: *Didaktika*, Bratislava SPN 1959, str. 186.

⁴⁾ M. A. Danilov: *K otázke a metód vyučovania v sovietskej škole*, Sovietska pedagogika 1956, 10, str. 90.

⁵⁾ J. I. Perovskij: *Problémy metód vyučovania*, Sovietska pedagogika 1956, 12, str. 116.

⁶⁾ M. A. Danilov: *K otázke a metód vyučovania v sovietskej škole*, Sovietska pedagogika 1956, 10, str. 92.

⁷⁾ J. I. Perovskij: *Problémy metód vyučovania*, Sovietska pedagogika 1956, 12, str. 116.

⁸⁾ E. J. Golant: *K teórii metód vyučovania v sovietskej škole*, Sovietska pedagogika 1956, 11, str. 90.

Podľa nášho názoru uvedené definície nezahrnujú najobecnejšie znaky metódy, ale skôr kritéria pre diferenciáciu, klasifikáciu vyučovacích metód. Domnievame sa, že k vymedzeniu pojmu metódy treba vychádzať z poznania, že v obsahu pojmu vyučovacej metódy musia sa odrážať jej vzťahy k najobecnejším kategóriám vyučovania. Máme tu na mysli: ciele, obsah, zásady a organizáciu vyučovania. Tieto znaky nemožno vzájomne izolovať a niektorý z nich vytrhávať v snahe o určenia podstaty vyučovacej metódy. Na prvom mieste žiada sa zdôrazniť aktívny vzťah metódy k cieľom a obsahu vyučovania. Tu treba mať na zreteli, že ciele a obsah sú relatívne statické javy vyučovania, kým metóda predstavuje dynamickú stránku vyučovania. Ciele a obsah nadobúdajú dynamickú podobu práve vplyvom vyučovacej metódy. Z tohto hľadiska možno urobiť predbežný záver v tom smere, že vo vymedzení pojmu metódy sa musí tento zákonitý vzťah rešpektovať a uplatniť. Vyučovacia metóda je taktiež v určitom vzťahu k zásadám vyučovania, ktoré vyjadrujú spoločenskú a psychologickú determinovanosť obsahu, cieľov, metód a celej organizácie vyučovania. Z nášho hľadiska stojí v popredí predovšetkým zákonitý vzťah medzi cieľmi a obsahom vyučovania na jednej strane a metódami vyučovania na strane druhej. Ciele a obsah vyučovania sa realizujú pri rešpektovaní vyučovacích zásad. To znamená, že nutne podmieňujú a určujú i uplatnenie vyučovacej metódy. Nemožno tiež prehliadať, že metóda sa realizuje v konkrétnych podmienkach vyučovania, keď činitele vyučovacieho procesu vystupujú v určitom usporiadaní a vytvárajú tak jednotu organizácie vyučovania s formou organizácie vyučovania, v ktorej sa metóda uplatňuje.

Z našich pedagógov sa v poslednom čase k problému podstaty vyučovacej metódy vyslovil A. M. Dostál.⁹⁾ Jeho náhľady a niektoré vývody sú skutočne v mnohých smeroch pozoruhodné. Zvlášť si treba ceniť jeho snahu o dôsledný dialektický prístup k rozboru otázok vyučovania, a teda i vyučovacích metód. A. M. Dostál venuje napr. veľkú pozornosť objasňovaniu dialektickej podstaty vyučovacieho procesu, veľa pozoruhodných myšlienok vyslovil k problému jednoty vyučovania a učenia, ktoré predstavujú dve vzájomne sa prelínajúce stránky toho istého vyučovacieho procesu. Vo vymedzení pojmu metódy však A. M. Dostál tie významné vývody, ktoré uvádza k problému podstaty vyučovacieho procesu, v potrebnnej miere, dôsledne nevyužil. Jeho definícii metódy chýbajú tie niektoré znaky, o ktorých predtým veľmi pozoruhodne hovoril: »V souladu s tímto pojetím bychom rozuměli vyučovací metodou cílevědomý, promyšlený způsob nebo postup, kterého učitel užívá soustavně a jímž usiluje v souhlase s podstatou vyučovacího procesu o dosažení stanoveného výchovně vzdělávacího cíle.«¹⁰⁾

Ponajprv by sme chceli poukázať práve z hľadiska autorom zdôrazňovanej jednoty vyučovania a učenia vo vyučovacom procese, že vyučovacia metóda nie len premyslený postup práce učiteľa, ale i žiaka, ktorý sa vyučovania aktívne účastní. Aktivita učiteľa a žiaka vo vyučovaní sú teda obecné znaky vyučovacej metódy, ktoré musia byť, podľa nášho názoru v definícii zahrnuté. Domnievame sa, že A. M. Dostál tento znak zahrnul vo formulácii »... v souhlase s podstatou vyučovacího procesu«, pova-

⁹⁾ A. M. Dostál: *Vyučování základům společenských věd*, SPN, Praha 1961.

¹⁰⁾ C. d., str. 167.

žujeme však takéto vymedzenie zasa za príliš obecné, ktoré praxi nedáva presný obsah pojmu vyučovacej metódy.

Za príliš úzku považujeme v definícii A. M. Dostáľa formuláciu ... »postup, ktorého učiteľ užíva soustavně...«.

Sme toho názoru, že v definícii vyučovacej metódy nemožno vyčlenovať ako obecný znak jej vzťah k jednej, izolovanej zásade vyučovania, pretože podmienenosť metódy princípmi vyučovania sa prejavuje mnohostranne, teda v pomere ku všetkým. Iba v tomto zmysle možno podľa nášho náhľadu vymedziť v definícii vzťah podmienenosti vyučovacej metódy didaktickými princípmi.

So zreteľom na uvedené vzťahy medzi činiteľmi a jednotlivými stránkami vyučovania možno sa pokúsiť o definíciu vyučovacej metódy: »Vyučovacou metódou rozumieme zámerné usporiadanie obsahu vyučovania, činnosti učiteľa a žiaka, ktoré smeruje k dosiahnutiu stanovených výchovných a vzdelávacích cieľov, a to v súhlase so zásadami organizácie vyučovania.«

V týchto spojitostiach možno stanoviť i definíciu vyučovacej formy a prostriedku: »Vyučovacou formou (formou vyučovania) rozumieme určité usporiadanie organizačných podmienok vyučovania, v ktorých sa uplatňuje jedna alebo viacero metód pre dosiahnutie stanovených cieľov.«

»Prostriedkom vyučovania nazývame javy a predmety, ktorých použitie vo zvláštnych podmienkach vyučovania napomáha v úzkom spojení s metódou dosiahnuť stanovené ciele vyučovania.«

Na ilustráciu vzťahu medzi metódou, formou a prostriedkom vyučovania uvádzame: Demonštráciu a pozorovanie ako metódu vyučovania možno použiť na vyučovacej hodine, pri exkurzii, pri vyučovaní na školskom pokusnom pozemku, v dielni, v krúžku — teda v rozličných podmienkach organizácie vyučovania — pri rozličných formách. Demonštráciu možno uplatniť pri použití modelov, prírodnín, filmu, zvukového záznamu — teda rozličných prostriedkov vyučovania.

Pokus o všeobecnú klasifikáciu metód vyučovania

Snahy o klasifikáciu metód vyučovania sú vždy spojené s teoretickým prístupom k vyjasňovaniu problému vyučovacích metód. Klasifikácia metód vyučovania má význam pre správnu orientáciu praxe, pre uvedený prístup k metodike vyučovania. V teórii sa vyzdvihujú rozličné kritéria pre klasifikáciu, preto sa tu tiež objavujú rozličné sústavy metód. Nekladieme si úlohu sledovať a kriticky zhodnotiť vývin názorov a záverov teórie vyučovacích metód, ktoré sa tradovali v buržoáznej pedagogike. Tieto názory a závery si všimneme iba potiaľ, pokiaľ nám pomáhajú pri vyjasňovaní hľadísk prístupu k otázkam poňatia a sústavy vyučovacích metód z pozícií marxisticko-leninskej metodologie.

Možno konštatovať, že snaha izolovať a absolutizovať niektoré stránky vyučovacieho procesu pri vymedzovaní podstaty vyučovacej metódy sa výrazne prejavuje v buržoáznej teórii vyučovacích metód už v samom prístupe k problému. Svedčí o tom napr. tendencia vzájomne izolovať dve základné stránky vyučovacieho procesu — vyučovanie a učenie, ako sa ona prejavila najmä v nemeckej pedagogike na počiatku nášho storočia. (Paulsen, Nieden, najmä však Wilmann.) Z hľadiska nášho prístupu k pro-

blému podstaty a klasifikácie vyučovacích metód je pozoruhodná snaha franzúzskeho pedagóga Compayrèho nachádzať vzťahy medzi vnútorným poriadkom vykladaných právd a vonkajšou formou učenia. Kombináciou dvoch základných foriem výkladu a použitého logického postupu prichádza k stanoveniu štyroch typov vyučovacích metód: 1. metóda indukcie s formou výkladovou, 2. indukcia s formou opytovacou, 3. dedukcia výkladová, 4. dedukcia opytovacia.¹¹⁾

U niektorých ďalších autorov nachádzame skutočne pestrú zmes kritérií pre klasifikáciu vyučovacích metód, či už ide o zdôraznenie gnozeologických hľadísk delenia, alebo o stanovenie základných metód — dogmatickej a genetickej resp. analytickej a syntetickej.¹²⁾

Možno konštatovať, že ani uvedené, ani ďalšie snahy buržoáznej teórie vyučovacích metód nevyčerpávajú hlavné kritéria klasifikácie metód vyučovania, a to z toho dôvodu, že zvolené kritéria vystupujú u jednotlivých autorov izolovane. Mnohostranná podstata vyučovacieho procesu vyžaduje hľadať medzi uvedenými kritériami predstavujúcimi jednotlivé stránky vyučovacieho procesu vzájomnú spojitosť, ktorá by bola v súlade s poznanou celistvosťou všetkých jeho stránok.

Za takisto jednostrannú treba považovať tendenciu rozčleňovať vyučovacie metódy na 2 základné skupiny — na metódy podľa zreteľov psychologických a logických. Celistvosť vyučovacieho procesu sama osebe vylučuje každú snahu izolovať od seba jeho výchovnovzdelávaciu, psychologickú, gnozeologickú a logickú stránku pri klasifikácii vyučovacích metód. Obsah vyučovania, pramene poznania ako aj aktivita učiteľa a žiaka reprezentujú pedagogicko-didaktickú, gnozeologickú a psychologickú stránku vyučovacieho procesu a vo vzájomnej jednote predstavujú obecné kritérium pre horizontálne členenie vyučovacích metód. Didaktické ciele, ktoré určujú napokon i funkciu tej-ktorej zložky vyučovacieho procesu logické cesty myslenia žiakov pri osvojovaní poznatkov resp. používané technické prostriedky vyučovania, nás vedú zasa k vertikálnej diferenciacii vyučovacích metód.

Takto v jednote horizontálneho a vertikálneho členenia vyučovacích metód prichádzame k ich mnohotvárnej variabilite, ktorá zodpovedá mnohotvárnosti a zložitosti samotného vyučovacieho procesu. Tak napr. rozhovor patriaci do skupiny metód slovného vyučovania môže sa v praxi vyskytnúť v rozličnej podobe ako rozhovor induktívne generalizujúci, porovnávajúci, deduktívne determinujúci atď. (hľadisko logické). Tieto varianty rozhovoru ako základnej vyučovacej metódy sa môžu členiť podľa použitia v jednotlivých zložkách vyučovania — rozhovor pri oboznamovaní žiakov s novým učivom, rozhovor precvičovací, opakovací alebo preverovací. Napokon sa môže rozhovor spájať s použitím najrozličnejších technických prostriedkov a dostávame ďalšie varianty tej istej základnej vyučovacej metódy — rozhovor s filmom, so zvukovým záznamom, s demonštráciou a pod.

Vidíme teda, že v klasifikácii vyučovacích metód nemožno izolovať vyššie uvedené stránky vyučovacieho procesu, pretože sa tým nutne naruša jeho celistvosť. Táto snaha buržoáznej teórie vyučovacích metód izo-

¹¹⁾ O. Kádner: *Základy obecné pedagogiky*, díl III., str. 939, Praha 1928.

¹²⁾ Tamtiež.

lovať jednotlivé stránky vyučovacieho procesu ako jej typická črta pôsobila a pôsobí určitou zotrvačnosťou i v našich podmienkach.

V ďalšom chceme venovať pozornosť najmä súčasným snahám o klasifikáciu vyučovacích metód. J. I. Perovskij považuje za kritérium klasifikácie vyučovacích metód: a) najbližšie didaktické ciele,¹³⁾ b) typ poznatkov.

M. A. Danilov diferencuje metódy vyučovania podľa: a) stupňa aktivity žiaka (beseda, ústny výklad, práca s knihou), b) spôsobu prístupu žiaka k poznatku, c) charakteru logických ciest ich osvojovania (analýza, syntéza, indukcia, dedukcia), d) podľa nástroja sprostredkovávania vedomostí (pozorovanie, prirodzený pokus, slovo učiteľa, kniha).¹⁴⁾

Golant považuje za základné kritérium klasifikácie vyučovacích metód pramene poznania a podľa týchto delí vyučovacie metódy do 3 základných skupín: slovné, názorné, praktické. Ďalšie pokusy o klasifikáciu podporujú alebo opakujú vyššie uvedené kritéria pri začlenení vyučovacích metód.

Treba povedať, že stanovené kritéria u jednotlivých autorov sú jednostranné, prejavuje sa v nich sklon k absolutizovaniu niektorej stránky vyučovacej metódy. Z hľadiska mnohotvárnej podstaty vyučovacej metódy ako aj celého vyučovacieho procesu nemožno jednotlivé stránky izolovať, treba ich chápať v jednote či už ide o pedagogicko-didaktickú, psychologickú, gnozeologickú či logickú stránku vyučovacej metódy.

V klasifikácii vyučovacích metód sa podľa nášho názoru musí odrážať:

- a) jednota vyššie uvedených stránok vyučovania,
- b) diferencovanosť jednotlivých fáz, etáp, zložiek vyučovacieho procesu. V časti o základných hľadiskách prístupu k problému vyučovacích metód sme poukázali na zákonitý vzťah podmienenosti metódy obsahom vyučovania. Diferencovanosť obsahu, ako uvádza Perovskij »typ poznatkov«, ktoré si žiaci osvojujú, treba považovať za jedno, nie však jediné kritérium klasifikácie metód vyučovania.

Perovskij diferencuje poznatky žiakov do 3 základných typov:

- a) konkrétne poznatky o predmetoch a javoch, ktoré žiaci môžu nielen nazerať, ale na ktoré môžu skutočne pôsobiť,
- b) konkrétne poznatky o predmetoch a javoch, na ktoré žiaci nemôžu skutočne pôsobiť, ale ktoré môžu nazerať,
- c) konkrétne poznatky o predmetoch a javoch nedostupných nazeraniu žiakov a tiež poznatky širokého zovšeobecnenia.¹⁵⁾

Myšlienka J. I. Perovského o diferencovanosti obsahu a o možnosti rozčleniť poznatky na 3 základné skupiny je skutočne pozoruhodná. Treba povedať, že uvedená diferencovanosť obsahu vyučovania sa musí nutne uplatniť v klasifikácii metód. Nemožno ju však považovať za jediného a rozhodujúceho faktora diferenciácie, ale vždy vo vzťahu k ostatným, teda konkrétne napr. k prameňom poznania, vo vzťahu k stupňu aktivity učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese resp. vo vzťahu k funkciám jednotlivých zložiek vyučovania. Ak uvedieme spomenuté typy poznatkov stanovených Perovským do bezprostredného vzťahu k prameňom poznania,

¹³⁾ Tamtiež.

¹⁴⁾ Tamtiež.

¹⁵⁾ Tamtiež.

ako ich určuje Golant, prichádzame k záveru, že medzi týmito je veľmi úzka spojitosť, ba možno povedať, že sa takmer úplne kryjú.

K prvej skupine poznatkov, ako ich uvádza Perovskij, sa totiž nutne viaže ako rozhodujúci prameň poznania praktická činnosť, kým k druhej skupine sa organicky priraduje ako prameň poznania názor a v tretej skupine poznatkov je rozhodujúcim prameňom poznania ústne a písané slovo (výklad učiteľa, učebnica ap.).

Z hľadiska diferencovanosti obsahu a prameňov poznania treba uvažovať aj o diferencovanosti vzťahu aktivity učiteľa a žiaka vo vyučovacom procese, ktorá je jedným z ďalších určujúcich znakov vyučovacej metódy. V tomto smere sa v jednotlivých skupinách metód ukazuje diferencovanosť aktivity týchto hlavných činiteľov vyučovania vzhľadom na vzájomnú proporcionalitu ich aktivity i na jej podobu. V odlišnej proporcionalite a podobe prejavuje sa aktivita učiteľa a žiaka pri slovných, názorných a praktických metódach vyučovania, i keď rozhodujúca úloha učiteľa — usmerňujúca a organizujúca — sa tým nijako neruší.

Z našich autorov by sme sa chceli vysloviť ku názorom a stanoviskom A. M. Dostála. Pri snahe o klasifikáciu stanovuje autor v podstate dve základné kritéria: didaktické a noetické. Jeho pokus o klasifikáciu možno hodnotiť ako prínos, i pritom však chceme poukázať na niektoré zretele, ktoré podľa nášho názoru v podanej klasifikácii alebo chýbajú, alebo nie sú celkom domyslené.

Ponajprv sa domnievame, že pre horizontálne členenie vyučovacích metód treba za obecné kritéria považovať — obsah učiva, pramene poznania žiaka a vzájomný vzťah aktivity učiteľa a žiaka. Preto členenie na metódy slovného prejavu a metódy priameho poznávania predmetov a javov považujeme za neúplné. Domnievame sa tiež, že z noetického i psychologického hľadiska nemožno spájať do tej istej skupiny základných metód metódy názorného vyučovania a metódy praktického vyučovania, pretože názor a praktická činnosť sú dva špecifické, i keď prirodzene blízke pramene poznania. Túto skutočnosť treba rešpektovať i v teórii vyučovacích metód. Rovnako i z historického hľadiska treba mať na pamäti, že metódy názorného vyučovania sa tradujú vo vyučovaní skôr ako metódy praktického vyučovania. Prirodzene máme na mysli vyučovanie ako proces cieľavedomý, systematický a organizovaný. Nakopon i predbežné výsledky nášho výskumu v trojskupinovom pracovnom experimente pri sledovaní metód výkladu nových poznatkov nás vedú k uznaniu špecifičnosti uvedených vyučovacích metód.

Napokon považujeme za problematické i začlenenie exkurzie, práce v dielniach, v závode a na pozemku k metódam vyučovania. Ich odlišnosť totiž vidíme nie vo vzťahu k metódam vyučovania, ale k vyučovacej hodine ako forme vyučovania. Exkurziu, prácu v dielniach, v závode, na pozemku zaraďujeme teda, tak ako vyučovaciu hodinu v triede, k formám vyučovania.

Na základe kritického zhodnotenia uvedených náhľadov na klasifikáciu metód vyučovania možno základné kritéria v tomto smere stanoviť takto:

- a) typ poznatkov, s ktorými sa žiaci vo vyučovaní oboznamujú,
- b) pramene poznania, z ktorých žiaci nadobúdajú poznatky a paralelne s tým osvojujú si určité návyky, zručnosti a zbehlosti,
- c) stupeň aktivity učiteľa a žiaka.

Podľa týchto základných kritérií možno vymedziť sústavu základných metód vyučovania.

1. slovné metódy, ako sú prednáška, rozhovor, beseda, práca s knihou, písomné práce, seminárna metóda a pod.,
2. názorné metódy — demonštrácia a pozorovanie,
3. praktické metódy, ako sú praktické práce, laboratórne práce, práca s textom a p.

Sústavu základných metód vyučovania možno ďalej diferencovať so zreteľom na ďalšie činitele vyučovacieho procesu. Máme tu na mysli jednotlivé zložky vyučovania, logické cesty sprístupňovania poznatkov žiakom a didaktické prostriedky, ktoré najmä v modernom vyučovaní musia odohrať veľmi významnú úlohu. S ohľadom na špecifickú funkciu jednotlivých zložiek vyučovania možno základné metódy rozčleniť do troch skupín. Sú to ponajprv metódy výkladu nových poznatkov, metódy upevňovania a prehľbovania vedomostí a napokon metódy ich preverovania. Tak napr. metóda rozhovoru môže vystupovať vzhľadom na funkciu tej-ktorej didaktickej zložky v rozličných podobách. Môže ísť napr. o rozhovor — vysvetľovací, opakovací alebo preverovací. Rovnako napr. demonštrácia môže plniť odlišné úlohy napr. pri výklade, pri upevňovaní a prehľbovaní poznatkov a napokon môže byť použitá i pri preverovaní žiackych vedomostí.

Vzhľadom na prax vyučovania treba zdôrazniť, že základné metódy vyučovania zahrnuté v uvedených hlavných skupinách budú v konkrétnom vyučovaní vystupovať v najrozličnejších spojeniach a podobách. Prednáška, beseda, rozhovor, práca s učebnicou, písomné práce, literárno-estetický rozbor, demonštrácia a pozorovanie, laboratórne práce a cvičenia, ústna, písomná a praktická skúška atď. budú sa pri jednotlivých formách vyučovania (vyučovacia hodina, exkurzie, práce v dielni a na pozemku) navzájom a mnohostranne spájať a dopĺňať tak, ako sa nutne prelína slovné, názorné a praktické poznávanie skutočností.

Ďalšia diferencovanosť v základnej sústave vyučovacích metód bude vyplývať z ich mnohostranného spájania s modernými technickými prostriedkami vyučovania (audiovizuálne pomôcky, nástroje, stroje a zariadenia ap.). Prednáška, beseda, rozhovor, práca s textom, spojená s demonštráciou, poučného či dejového filmu, zvukového záznamu, pokusu a pod., prednáška spojená s demonštráciou a praktickým predvádzaním či s prakticko-výrobnou činnosťou žiakov v závode a pod. ilustrujú nám pestrú a mnohotvárnú variabilitu základných metód vyučovania so vzťahom k moderným technickým prostriedkom výučby. Mnohotvárnosť základnej sústavy vyučovacích metód sa uplatní i so zreteľom na cesty a spôsoby rozvoja logicko-myšlienkových operácií žiakov v procese výučby. Máme tu na mysli procesy analýzy a syntézy, indukcie a dedukcie, analógie, determinácie a generalizácie a pod. Tieto sa budú prirodzene uplatňovať v bezprostrednom spojení so základnou metódou a použitím technických prostriedkov vyučovania. Prednášku, besedu, alebo rozhovor spojený s pokusom bude možno viesť rozličnými smermi a cestami logického myslenia a poznávania skutočností žiakmi. Prednáška, v ktorej sa objasňujú nové javy v induktívno-generalizujúcom alebo deduktívno-determinujúcom postupe, na základe analógie, analýzy a syntézy atď., bude teda predstavovať mnohotvárne podoby tej istej metódy vyučovania. Z hľadís-

ka mnohostrannej vzájomnej spojitosti základných metód vyučovania treba zdôrazniť, že sústava vyučovacích metód nijako nevylučuje a nemôže vylúčiť slovné metódy vyučovania, ale tieto hodnotí a začleňuje do nejrozličnejších vzťahov k ostatným metódam so zreteľom na ďalšie pramene poznania žiakov vo vyučovaní. V poznaní dialektického vzťahu vzájomnej spojitosti a podmienenosti základných prameňov poznania žiakov a vyučovacích metód, ktoré tieto pramene predstavujú v špecifických podmienkach vyučovacieho procesu, spočíva jedna z hlavných čŕt nového poňatia uvedeného problému.

Niektoré špecifické znaky metód vyučovania v jednotlivých predmetoch

Jednou z najvýznamnejších úloh špeciálnych metodík bude rozpracovať uvedenú sústavu základných metód vyučovania so zreteľom na pôsobenie a uplatnenie niektorých špecifických stránok metodiky vyučovania v jednotlivých predmetoch. Východiskom pre tento postup môže byť predovšetkým poznanie zákonitého vzťahu podmienenosti metódy a jej výberu cieľami, úlohami a obsahom vyučovania v tom-ktorom predmete. Treba povedať, že základná sústava vyučovacích metód nadobudne v špeciálnych metodikách práve z tohto hľadiska odlišnú podobu. Rozdiely v zamieraní, v poslaní a obsahu jednotlivých vyučovacích predmetov vzhľadom na ich vzťah k zložkám komunistickej výchovy, prejavia sa v odlišnom začleňovaní jednotlivých vyučovacích metód do uvedených základných skupín ako aj v zmenenej proporcionalite jednotlivých vyučovacích metód, v ich aplikácii na prax vyučovania. Vychádzame tu z poznania, že so zreteľom na ciele a úlohy napr. spoločenskovedného alebo prírodovedného cyklu je aj ich obsah diferencovaný vo vzťahu k rozvoju jednotlivých stránok osobnosti žiaka. Vzhľadom na túto odlišnú funkciu môžu mať uvedené základné pramene poznania a závisle na týchto i metódy vyučovania rozličnú funkciu v tomto rozvoji. Tak napr. písomné práce z hľadiska rozvoja osobnosti žiaka plnia odlišnú úlohu v cykle spoločenskovedných, najmä jazykových predmetov, inú funkciu sledujú v cykle prírodovedných predmetov. Kým teda v cykle spoločenskovedných, najmä jazykových, predmetov sú úzko spojené s praktickou činnosťou žiaka, v prírodovedných predmetoch sa uplatňujú ako metóda slovného poznávania a vyjadrovania. Preto písomné práce ako vyučovacia metóda sa v okruhu jazykových predmetov začleňujú k metódam praktického vyučovania, kým v prírodovedných predmetoch vystupujú v úlohe slovnej metódy. Podobne práca s učebnicou alebo knihou môže vzhľadom na charakter obsahu určitého vyučovacieho predmetu vystupovať raz v tej alebo onej podobe. Zvláštny význam nadobudne otázka diferenciácie vyučovacích metód z hľadiska špecifičnosti obsahu v okruhu špecificky výchovných predmetov, v ktorých vzhľadom na doterajšiu nerozpracovanosť ako aj novosť problematiky vyučovacích metód vystúpi táto obzvlášť do popredia.

Záverom k rozboru niektorých otázok teórie metód vyučovania chceme zdôrazniť, že základná línia rozvoja sústavy vyučovacích metód môže sa uberať iba po ceste ich približovania sa k sústave metód moderného, vedeckého myslenia a bádania. Prirodzene, že sústava vyučovacích metód

sa môže sústave vedeckých metód iba blížiť, nikdy sa však nemôže s touto sústavou stotožňovať. Vychádzame tu z poznania, že proces vyučovania a proces vedeckého poznania sa v určitom smere podobajú, majú však aj zásadné rozdiely. Jedným zo základných znakov, ktorý je pre oba procesy spoločný, je, že smerujú k poznávaniu javov a zákonitostí objektívnej skutočnosti. Poznanie žiaka vo vyučovacom procese charakterizujú mnohé odlišnosti vo vzťahu k vedeckému poznaniu. Prvá zvláštnosť spočíva v odlišnosti samého obsahu poznania. Obsah poznania žiaka v tom-ktorom predmete predstavuje určitý didaktický systém učiva, ktorý sa líši od vedného systému, platného v tej-ktorej vednej disciplíne. Výberový charakter obsahu vyučovacích predmetov je úzko spojený s požiadavkou ich zamierenosti na výchovné a vzdelávacie ciele a úlohy. Vzhľadom na výberový charakter obsahu vyučovacích predmetov sa proces poznania žiaka vo vyučovaní diferencuje v pomere k procesu vedeckého poznania približne v tomto smere:

a) poznanie žiaka vo vyučovaní má typický sprostredkovaný charakter a uskutočňuje sa pod vedením učiteľa,

b) je to proces poznávania už známych, dokázaných a overených pravd.

I pri poznaní uvedených rozdielov nemožno z didaktického hľadiska stavať tieto procesy do úplného protikladu. Jedna z významných úloh všeobecného a polytechnického vzdelania — sledovať postupný rozvoj základov moderného vedeckého myslenia a poznania žiakov vyžaduje, uplatniť niektoré metodologické zretele vedeckého poznania i v rozvíjaní poznania žiakov vo vyučovacom procese. Máme tu na mysli ponajprv bezprostrednú spätosť vedeckovýskumnej činnosti s objektom poznávania, analýzu získaných údajov, ich zhodnotenie a zhrnutie v záveroch. Sústava vyučovacích metód má teda zabezpečovať, aby i pri sprostredkovanom charaktere poznania žiakov vo vyučovacom procese neboli žiaci orientovaní jednostranne iba na slovo, ako jeden zo základných prameňov sprostredkovaného poznávania skutočnosti, ale v podstatne širšej miere postupovali tu po ceste bezprostredného a analytického poznávania skutočnosti. Obrazne povedané, sústava vyučovacích metód má žiakov viesť nielen po vydláždených cestách sprostredkovaného poznávania a osvojovania hotových poučiek a záverov, ale i po zráznych a obťažných chodníkoch, ktorými sa často uberá vedecké poznanie. Požiadavka priblížiť metódy vyučovania k metódam vedeckého bádania je podmienená skutočne mnohostranne cieľami a úlohami všeobecného a polytechnického vzdelania v systéme komunistickej výchovy žiakov. Uvedomené a aktívne osvojovanie základov vied smerujúce k utváraniu svetového názoru žiakov, ich komunistického presvedčenia, praktická príprava žiakov pre život atď. predpokladajú podstatne zvýšiť celkovú efektívnosť súčasnej výučby. Preto problém nového poňatia a sústavy vyučovacích metód je problém prehĺbenia procesu komunistickej výchovy žiakov vôbec, je problém zvýšenia prospechu a celkovej úrovne vedomostí žiakov.

Z á v e r

Rozbor niektorých otázok teórie vyučovacích metód sledoval ujasniť a predbežne vymedziť niektoré závery, ktoré môžu byť východiskom pre ďalšiu konkrétnu prácu vo výskume. Zároveň však sledoval vytvoriť vý-

chodisko pre rozpracúvanie uvedených otázok z hľadiska potrieb špeciálnych metódik vyučovacích predmetov. Preto i tento rozbor nijako nemožno považovať za úplný a uzavretý. Sme si vedomí toho, že pri riešení zvoleného problému na báze výskumu sa predbežné hypoteticky stavané závery musia preveriť.

Эмиль Страчар

К проблеме понятия и системы методов обучения

Исходной идеей для выяснения сущности и классификации методов обучения является принцип тесной связи школы с жизнью, поскольку с методологической точки зрения выявляется разносторонняя связанность методов с отдельными факторами и явлениями процесса обучения. С этой точки зрения мы выдвигаем в качестве основных критериев классификации: тип знаний, источник познания и степень активности учителя и ученика при обучении. Исходя из этого, можно установить 3 группы основных методов обучения: словесное, наглядное и практическое. Дальнейшее расчленение методов обучения может быть достигнуто логическим путём в процессе усваивания знаний учениками, в зависимости от назначения отдельных элементов обучения, создающее предпосылку для устранения существующей многочисленности типов и стереотипичности методов обучения на практике.

Emil Stračár

To the Problem of the Conception and System of Methods of Instruction

An epistemological starting point for an understanding of the substance and classification of methods of instruction is a principle of close connexion of school and life; from the methodological standpoint there is stressed an allround connexion of methods and other factors and phenomena of the teaching process. From this point of view, the main criterion of classification is supposed to be the type of knowledges of the source of knowledge and a degree of teacher's and pupils' activity during instruction. Three groups of basic methods of instruction may be determined on this basis: The verbal, intuitive and practical instruction. Further differentiation of basic methods of instruction may be attained in accordance with logical ways when pupils acquire knowledges, with technical means used during instruction and then in accordance with the function of individual parts of the teaching process. In this way we have got a manifold variability of basic methods of instruction which makes a supposition of doing away with the present monotypes and stereotypes of practical teaching methods.