

K OTÁZCE VZTAHU METODIKY VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ K DANÉ ODBORNÉ VĚDĚ

Dr. A. M. DOSTÁL, Vysoká škola pedagogická, Praha.

V současné době se pozornost v sovětské pedagogické vědě stále častěji soustřeďuje na otázky metodik vyučovacích předmětů, zvláště pak na přesné vymezení jejich obsahu i metod vědeckého výzkumu. Není pochyby, že to vyplývá ze stále rostoucího významu sovětské pedagogiky jak pro rozvoj hospodářského a kulturního života sovětské společnosti vůbec, tak i pro rozvoj vyučování a výchovy sovětské mládeže.

Tohoto významu mohla nabýt sovětská pedagogika především tím, že svoje poznatky buduje na pedagogické praxi, na zevšeobecnování a výzkumu vyučovacího a výchovného procesu ve škole. A na této vědecké práci se stále více podílejí metodiky vyučovacích předmětů.

Úkoly, které vytyčil XIX. sjezd KSSS pro rozvoj sovětského školství, by nebylo lze splnit bez účinné pomoci sovětské pedagogické vědy, která na základě zevšeobecnění a výzkumu dosavadních bohatých pedagogických zkušeností může dále řešit celou řadu konkrétních úkolů, jako je stanovení zásad pro vypracování učebních osnov a učebnic, další zvýšení ideově theoretické úrovně vyučování jednotlivým předmětům na škole a podobně.

I v našem lidově demokratickém státě, zvláště po vyhlášení nového školského zákona, se otevřely velké perspektivy rozvoji našeho školství. S tím ovšem souvisí provádění celé řady úkolů, které mají nový školský zákon naplnit životem. Takovými úkoly je na př. i vypracování nových osnov a učebnic pro všeobecně vzdělávací školy. Avšak již v průběhu této práce se ukázalo mnoho nedostatků naší pedagogické vědy, tak na příklad při tvorbě nových učebnic a osnov nebylo možno vycházet ze zásad, které by byly pevně stanoveny na základě zevšeobecnění a výzkumu pedagogické zkušenosti v jednotlivých vyučovacích předmětech. Tak docházelo k nedorozumění při zásadních otázkách, jako při stanovení pojetí osnov ústavy ČSR a SSSR, při výběru učiva a jeho soustavném uspořádání do osnov v rámci celkového učebního plánu, jako tomu bylo u matematiky a pod.

Diskuse, které probíhaly během práce na nových osnovách a učebnicích, potvrzovaly skutečnost, že mnohdy není jasno ani v základních theoretických otázkách, týkajících se jednotlivých vyučovacích předmětů a jejich metodik, zejména pak v otázce poměru metodiky vyučovacího předmětu k dané odborné vědě. To se ukázalo zejména v diskusi o osnovách a učebnicích matematiky.¹⁾

Totéž konstatuje i E. I. Perovskij, když říká, že »základní theoretické otázky metodické vědy — a především otázky o jejím předmětu, struktuře i postavení mezi jinými vědami — buď se úplně obcházel, nebo se řešily

¹⁾ Učitel'ské noviny, 1953, č. 51—52, str. 2, v článku »O nových osnovách a učebnicích matematiky«.

jen povrchně, zběžně.²⁾ A podtrhuje dále, že se podceňování theoretických otázek neprojevovalo nikde tak nápadně jako v metodice.

To se týká zejména otázky vztahu metodiky k dané odborné vědě, která dává potřebnou látku příslušnému vyučovacímu předmětu. Perovskij upozorňuje, že právě v této otázce je nejvíce sporů a chybných řešení. Příčiny této nejasnosti vidí především v tom, že se metodice věnovali ponejvíce učitelé středních škol, kteří jsou vzdáleni pedagogické teorii, ba mnohdy ji dokonce podceňují. Ale i sama pedagogická věda byla teprve na takovém stupni vývoje, že nebyla s to účinněji přispět k řešení této otázky. Z toho vznikal závěr, dovozuje dále Perovskij, že obsah metodiky je určován především odbornou vědou, stejnojmennou s vyučovacím předmětem, že vztah této vědy k metodice je pro metodiku nejzávažnější. Tato myšlenka zapustila tak hluboké kořeny, že v dnešní době zastávají tento názor i ti vědečtí pracovníci, kteří jsou odborníky v pedagogické teorii.

Tak na př. akademik L. V. Ščerba píše: »Jako linguista-theoretik pokládám metodiku vyučování cizím jazykům za určité odvětví obecné jazykovědy a chci vyvodit všechno vyučování cizím jazykům z analýsy pojmu „jazyk“ v jeho různých aspektech.«³⁾

Taktéž i N. F. Kurazov v »Metodice vyučování zeměpisu« tvrdí, že »metodika zeměpisu vstupuje v soustavu zeměpisných věd«, i když předtím správně stanovil oblast studia své vědy jako oblast čistě pedagogických jevů.⁴⁾

A. I. Stražev ve své disertaci »Vědecké základy metodiky dějepisu« sice správně stanoví, že metodika představuje jednu ze základních složek pedagogické vědy, ale dále píše: »Avšak metodika dějepisu, opírajíc se o pedagogické vědy a přejímajíc od nich obecnou teorii i metody školské práce, dostává svůj základní obsah rozбором samotné historické vědy jako předmětu.«⁵⁾

To, co uvádí E. I. Perovskij pro sovětskou skutečnost, platí ve zvýšené míře i pro naši pedagogiku a metodiku, avšak s tím rozdílem, že obdobné pojetí vztahu metodiky k odborné vědě nebylo dosud u nás hlouběji theoreticky řešeno, nýbrž se projevuje spíše živelně v praxi na vysokých školách, které připravují budoucí učitele, nebo při konkrétní práci na různých učebních dokumentech.

I na našich vysokých školách pro vzdělání učitelů zabývají se metodikou ponejvíce učitelé ze škol nižšího stupně, praktické, kteří ovládají především svůj vlastní vyučovací předmět a jemu odpovídající odbornou vědu, avšak kteří nejsou hlouběji seznámeni s pedagogickou teorií.

2) E. I. Perovskij, *Předmět i struktura metodiki obučenijsa kak nauki i jejo svjaz s drugimi naukami*, Sovetskaja pedagogika, č. 9, 1953, str. 17.

3) L. V. Ščerba, *Prepodavanie inostrannyh jazykov v srednej škole*, obščije voprosy metodiki, Sb. statěj pod. red. I. V. Rachmanova, izdatel'stvo APN RSFSR, 1947, str. 7—14.

4) N. F. Kurazov, *Metodika prepodavanijsa geografii*, Učpedgiz, 1950, str. 5.

5) A. I. Stražev, *Naučnyje osnovy metodiki istorii*. Dissertacija, 1946, str. 2—3.

Dosavadní stav naší pedagogické vědy neskýtal možnost, jak pomoci v řešení základních theoretických otázek, a to nejen otázek obecně didaktických, nýbrž i metodických. Dosud jsme totiž, vycházejíce z marxismu-leninismu, nebyli s to přistoupit k systematickému a široce založenému zevšeobecnování a výzkumu vyučovací a výchovné praxe na našich školách, ačkoli je to předpokladem k stanovení zákonitostí vyučovacího a výchovného procesu, a tudíž i k řešení všech dalších theoretických otázek. A poněvadž toto vše nebylo dosud provedeno, mohou mnozí vědečtí pracovníci na vysokých školách pedagogického charakteru snadno zaměňovat vědeckou metodiku za nesprávné chápání metodiky jakožto techniky vyučovacího procesu nebo jako užitého odvětví dané odborné vědy. Výmluvným svědectvím tohoto faktu je postavení metodik a školní praxe nejen na filosoficko-historických, filologických a přírodovědeckých fakultách, ale i na bývalých fakultách pedagogických.

Toto zjištění jasně vysvětluje, proč se u nás dosud neřešily základní theoretické otázky metodik vyučovacích předmětů a proč se, jak vysvítá z dosavadní praxe, spíše redukovaly na techniku vyučovacího procesu nebo jen na užitou složku dané odborné vědy.

Naším úkolem tedy bude pokusit se o řešení vztahu metodiky k dané odborné vědě, a to nejen proto, že v této otázce, jak ukazuje E. I. Perovskij, je nejvíce nejasností, nýbrž i proto, že je, jak se domníváme, klíčem k vymezení charakteru jevů, které jsou zároveň předmětem studia metodiky na jedné straně a odborné vědy na straně druhé. Tím bychom přispěli i k řešení základního metodického problému, totiž k vymezení předmětu studia metodiky jakožto samostatné pedagogické vědy.

Při řešení této otázky bude třeba především vyjít z analýsy procesu vědeckého poznání, odrážejícího objektivní realitu, a vyučovacího procesu, jehož cílem je rovněž poznání objektivní reality.

II.

Vědecké poznání vzniká ze společenské praxe lidstva v jeho historickém vývoji a je odrazem objektivní skutečnosti ve vědomí člověka. Tento odraz není jednoduchý, bezprostřední a úplný, nýbrž je to proces, při němž se vytvářejí celé řady abstrakcí, zevšeobecnění, proces tvoření pojmů, pravidel, zákonů a pod. Není tedy jen mrtvým odleskem vnějšího světa ve vědomí lidí, jako je obraz krajiny na fotografické desce. »Odras přírody v mysli člověka,« říká Lenin, »nutno pojímat ne „mrtvě“, ne „abstraktně“, ne bez pohybu, ne bez rozporů, nýbrž ve věčném procesu pohybu, vznikání rozporů a jejich řešení.«⁶⁾

Člověk tedy poznává okolní svět v pracovním procesu, v boji o svou existenci. Toto poznání, které v počáteční historii lidstva nevybočovalo z hranic praxe, bylo založeno na živých názorech, na poznání toho, co bylo přístupno bezprostředně lidským smyslům. Teprve po dlouhém historic-

⁶⁾ V. I. Lenin, Filosofické sešity, SNPL, Praha, 1953, 161.

kém vývoji byl člověk s to povznést se na vyšší stupeň hlubšího chápání skutečnosti, t. j. k abstraktnímu myšlení, takže hmotný svět se odrážel v jeho vědomí již ve formě představ, pojmů a zákonů. A nejen to. Člověk na základě stále hlubšího poznávání objektivní skutečnosti začínal čím dále, tím vědoměji působit na přírodu a přetvářet ji, t. j. užíval svého poznání v praxi, která se takto stala prověrkou jeho pravdivosti.

Tuto cestu lidského poznání vyjádřil Lenin klasickou větou: »Od živého nazírání k abstraktnímu myšlení a od něho k praxi — taková je dialektická cesta poznání pravdy, poznání objektivní reality.«⁷⁾

Lidstvo tedy ve svém historickém vývoji dovedlo svoje poznání objektivní skutečnosti vyjádřit pojmy a zákony a postupně je řadit ve vědní soustavy jakožto odraz reálných vztahů hmotného světa ve vědomí člověka. Takto se vytvářely vědy, jejichž soustavy se jeví »jako ideální odraz historického vývoje hmotné skutečnosti«.⁸⁾

B. Engels však píše v recenzi »Ke kritice politické ekonomie« K. Marxe, že »Dějiny jdou často skoky i oklikami«. Kdyby tedy vědecká soustava reprodukovala věrně tento chod dějin, pak »by bylo nutno je přitom všude sledovat, pročež by bylo třeba nejen zařadit mnoho méně důležitého materiálu, nýbrž často i přerušovat myšlenkový postup...«⁹⁾

Dějiny jednotlivých věd dále ukazují, že poznání obyčejně vycházelo od složitých předmětů a jevů k poznání jevů jednodušších. Tak na příklad přírodní vědy se zabývaly studiem vyšších forem rostlin a zvířat, nežli dospěly k vysvětlení buňky, právě tak se zabývaly napřed vlastnostmi mnoha složitých látek, nežli dospěly k pochopení atomů a molekul.

»Tento na první pohled paradoxní jev,« říká M. N. Skatkin, »se vysvětluje zvláštnostmi našeho myšlení, které začíná poznávat materiální skutečnost ze smyslového vnímání složitých předmětů a jevů, s nimiž přichází do styku, a pouze analysou, abstrahováním dochází k jednoduchým útvarům, buňkám, molekulám a atomům, často naprosto nedostupným bezprostřednímu smyslovému vnímání.«¹⁰⁾

Taková je tedy cesta vědeckého poznání v jeho historickém vývoji. Zkoumá-li však vědec jevy svého oboru, snaží se vždy nalézt nejjednodušší prvky, prvotní buňku či zárodek, z nichž se rozvíjejí všechny další formy a vztahy. Klasická cesta takového vědeckého postupu je cesta K. Marxe při tvoření základů marxistické, vskutku vědecké politické ekonomie; vychází přitom od zboží jakožto buňky hospodářského života kapitalistické společnosti a od ní spěje ke kategoriím stále složitějším. Toto logické vysvětlování vědecké látky, které postupuje od nejjednodušších forem a vztahů k stále složitějším, je ovšem výsledkem předcházejícího studia velkého množství předmětů a jevů historicky složitějších, ale dostupnějších smyslovému vnímání, bezprostřední zkušenosti.

7) V. I. Lenin, tamtéž, str. 140.

8) M. N. Skatkin, *Theorie sestavování osnov na sovětské škole*, *Izvěstija*, č. 20, 1949, český překlad VÚP, str. 25.

9) K. Marx, *Předmluva ke kritice politické ekonomie*, Svoboda, 1950, str. 24.

10) M. N. Skatkin, tamtéž, str. 26.

Shrneme-li tyto úvahy, pak lze říci:

Lidské poznání se v historickém vývoji rozvíjelo z praxe, ze smyslové zkušenosti a postupně se pozvňášelo k zevšeobecnování výsledků smyslového poznání, k abstraktnímu myšlení, k tvoření pojmů a zákonů jakožto forem myšlení a k jejich využívání v praxi, k ovládnání přírody. Také vědecké poznání vychází z pozorování jevů skutečného světa a postupuje od nich k zobecnění, k vyjádření těchto zobecnění ve formě pojmů, pravidel a zákonů nebo jiných obecných formulací, čili k vědeckým poznatkům, a to s cílem využít jich a prověřit je v praxi. Tyto vědecké poznatky však věda uvádí v soustavu, a to od nejjednodušších k stále složitějším. To jsou tedy specifické znaky lidského poznání v jeho historickém vývoji a vědeckého poznání, které si vytvářejí vědecké soustavy z poznatků, které se stále prohlubují a rozšiřují.

Vzniká tedy otázka, do jaké míry se zákonitosti vědeckého poznání a vyučovacího procesu ztotožňují a v čem se odlišují.

E. I. Monoszon uvádí, že »poznání procesu vyučování a výchovy jest jen částí obecného procesu poznání objektivního světa.«¹¹⁾

Společným znakem poznání vyučovacího procesu a poznání vědeckého zůstává tedy úsilí, aby odráželo pravdivě objektivní skutečnosti. Proto leninská charakteristika obecného vědeckého poznání platí i pro žákovské poznání v procesu učení. To znamená, že i ve vyučovacím procesu se vychází od konkrétního vnímání a postupuje k uvědomování podstaty studovaných jevů, jejich vzájemné podmíněnosti, k vytváření pojmů, pravidel a zákonů a konečně k ověření jejich správnosti v praxi.

Lze z toho snad vyvozovat, že by se měla podstata vyučovacího procesu převádět jen na teorii poznání?

Naše celá praxe nás učí, a vyjádřil to i N. A. Petrov v diskusi v moskevském Institutu teorie a dějin pedagogiky APV po přednášce M. N. Danilova na thema »Podstata učení«, že se při posuzování vzniku poznání ve vyučovacím procesu neobejdeme bez leninské teorie poznání, neboť poznání vzniká v kterékoliv hodině. N. A. Petrov však zároveň upozornil, že vyučování má ještě mnoho jiných stránek, které se nevyčerpávají poznáním, že se totiž vyučovací proces projevuje vždy jako složitý proces formování osobnosti jednotlivých žáků.

Už to ukazuje, že se vyučovací proces rozvíjí na základě specifických zákonitostí jen jemu vlastních, a že je tedy třeba odhalovat tyto zákonitosti rovněž specifickými metodami vědeckého výzkumu.

Všimněme si některých charakteristických znaků vyučovacího procesu i soustavy poznatků, které jsou předmětem poznání ve vyučovacím procesu.

Poznání žáků jde rovněž do jisté míry stejnou cestou, kterou šlo lidstvo, t. j. postupně se »prohlubuje od jevů k podstatě, od podstaty prvního

¹¹⁾ E. I. Monoszon, O metodách vědeckého výzkumu, Sovětská věda, Pedagogika-Psychologie, roč. II, č. 2, str. 145.

řádu k podstatě druhého řádu¹²⁾ k poznání stále hlubších a složitějších vztahů hmotného světa, »pokud nedosáhne uvědomění základních vědeckých idejí (pojmu, zákonů, teorií), dávajících přesný obraz světa.«¹³⁾

Učitel při výkladu základů věd, jež tvoří učivo jednotlivých předmětů, musí tedy vrátit pojmy té zkušenosti, z níž vznikly, t. j. dát dítěti možnost, aby na základě živého názoru bezprostředně poznávalo předměty svými smysly.

Avšak, a to je nutno zdůrazit, ve vyučovacím procesu nepůjde o to, aby žák opakoval celou složitou cestu, kterou prošlo lidstvo, nežli došlo k zobecnění jednotlivých zkušeností, nežli je shrnulo v ten či onen obecný pojem či zákon. Učitel totiž z pozorování, které lidstvo nescíslněkrát provedlo, vybírá jen nejtypičtější fakty, v nichž se nejzřetelněji projevují podstatné znaky pojmu, seznamuje žáky s těmito fakty a napomáhá jim sledovat v jednotlivých smyslových vjemech jevy obecné.

Jen takto lze vytvářet ve vědomí žáků pojmy, které žáci zvládnou uvědoměle, obohatí jimi svou dosavadní zkušenost a budou s to využívat nových pojmů aktivně v praxi.

Dále je třeba uvést, že se vědecká soustava odlišuje od historického vytváření pojmů. Vědecká soustava je totiž už zkušenost uvedená v soustavu, systematisovaná zkušenost, která se nahromadila v dějinném vývoji lidstva. Řekli jsme již, že každá věda hledá začátek, prvotní buňku, zárodek, z něhož se rozvíjejí všechny další formy a vztahy.

Je však možno začínat takto i při sestavování vyučovacích předmětů, jejichž obsahem jsou základy příslušných věd, t. j. vycházet od nejjednodušších forem a vztahů a postupovat k formám a vztahům stále složitějším — čili zachovávat soustavu vědní? Bylo by to dokonce zdánlivě i ve shodě se známou didaktickou zásadou »vycházet od jednoduchého k složitému«.

Avšak pojmy »jednoduchý« a »složitý« nemusí vždy ve vývoji objektivní skutečnosti, ve vědě a ve vyučování souhlasit. Pro rozumové poznání bývají mnohdy nejjednodušší a nejzákladnější formy a vztahy nejsložitějšími a nejobtížnějšími. Tak je tomu pravděpodobně nejen ve vztahu k vývoji poznání jednotlivců, ale i k historii poznání hmotného světa lidstvem vůbec.

Ptáme se proto, zdali vědecká soustava může být závazná i pro soustavu vyučovacích předmětů jakožto základů jednotlivých věd? Mělo by tedy učivo, na př. botaniky, začínat od buňky a tkání a studovat rostliny od jednobuněčných k vyšším kvetoucím rostlinám, poněvadž i anatomie rostlin začíná zkoumáním složení buňky a tkání a sleduje dále postupné vytváření rostlinných forem? Mělo by se vyučování chemii začínat atomově molekulární teorií, vyučování fyzice mechanikou, aritmetice počátečními pojmy a axiomaty, poněvadž tak začíná soustava těchto věd?

Skutečnost však ukazuje, že se ve vyučovacích předmětech nezachovává vždy soustava příslušné vědy, že se naopak vytváří vlastní soustava vy-

¹²⁾ V. I. Lenin, tamtéž, str. 229.

¹³⁾ M. N. Skatkin, tamtéž, str. 28.

učovacích předmětů, soustava *pedagogická*, která přihlíží k věkovým zvláštěnostem žáků, k úrovni jejich vzdělání, k povaze učiva a pod. Čím nižší je úroveň rozvoje dětí a čím je obtížnější látka, tím vzdálenější bývá soustava školního učiva od logické vědní soustavy. Názorným dokladem toho jsou učební osnovy pro nejnižší třídy osmileté a jedenáctileté školy. Podle nich na příklad pojmy dějepisné a přírodopisné se podávají- žactvu v 2.—4. postupném ročníku, zeměpisné v 3. a 4. postupném ročníku, a to ve vhodných člancích při vyučování mateřskému jazyku, na vycházkách, při pozorování přírody a pod. Teprve v pátém postupném ročníku dějepisné, zeměpisné a přírodopisné učivo je uspořádáno v soustavu jednotlivých předmětů. V dějepise se však žáci seznamují s dějinami našich národů, při čemž učivo netvoří ucelený systém, nýbrž podává episodicky typické historické obrazy. Pokud jde o učivo zeměpisné a přírodopisné, obsahuje především pojmy, které je možno vytvářet ve vědomí dětí na základě jejich bezprostřední zkušenosti.

Teprve ve vyšších třídách osmileté školy a v nejvyšších třídách školy jedenáctileté je učivo uspořádáno do soustavy, která se svou strukturou přibližuje soustavě vědní.

Při ústavě ČSR a SSSR, jejichž látku tvoří pojmy společensko-politické, speciálněji ústavně právní, povahy velmi obecné, a tedy abstraktní (jako jsou na příklad pojmy státu, historických typů státu, práva, společenských tříd, orgánů státní moci a státní správy), bylo třeba při sestavování osnov dbát zvláště hlediska pedagogicko-didaktického. Proto se jádrem tohoto předmětu stala Ústava 9. května, aby učitel mohl při jejím výkladu využít náležitě místního materiálu, spojit učení s životem žákov prostředí, jeho rodiny, obce, kraje, vlasti, aby totiž mohl takto účinně předcházet formalismu ve vědomostech žáků.

I když pedagogická soustava, která má za konečný cíl poznání soustavy vědecké, nesmí odporovat zákonům tvoření a rozvíjení vědeckých pojmů ve vědomí žáků, nemůže mechanicky napodobovat soustavu vědeckou, neboť by se dostala do rozporu se zákony tvoření a rozvíjení vědeckých pojmů ve vědomí žáků a vedla by ve vyučování k dogmatismu a k formalismu ve vědomostech.

»Soudobá škola,« píše Ušinskij, »je v takové situaci, že teprve na jejím konci se vysvětluje vědecká soustava a nikoli na začátku, právě tak jako v dějinách lidstva se systém nenaplnuje znalostmi, ale znalosti tvoří systém.«¹⁴⁾

Bylo by tedy nesprávné ztotožňovat vyučovací proces s procesem poznání, jak se občas podobné snahy projevovaly v pedagogické theorii a praxi. Pak by se totiž nepřihlíželo k činnosti učitele, k věkovým a duševním charakteristickým znakům vývoje dětské osobnosti, a to by odporovalo i požadavku marxisticko-leninské dialektické metody, aby se vždy dbalo »podmínek místa a času«.

Už z toho plyne, že poznání vyučovacího procesu i soustava vyučovacích

14) K. D. Ušinskij, Vybrané pedagogické spisy, sv. I, Učpedgiz, 1939, str. 352.

předmětů, která je předmětem tohoto poznání, mají svoje *specifické znaky*, rozvíjejí se na základě *vlastních specifických zákonitostí*, odlišných od zákonitostí vědeckého poznání, od zákonitostí té či oné odborné vědy. I když je tento vyučovací proces procesem složitým, neboť obsahuje tri od sebe neoddělitelné složky: vyučovací předmět, vyučování (činnost učitele), učení (činnost žáka), lze v něm nalézt několik typických fází, charakteristických pro jeho celkový průběh.

Vycházejí z těchto předpokladů, I. A. Kairov charakterisuje vyučovací proces takto:

»Sdělení konkrétních dat žákům a jejich pochopení žáky (předvedení a pozorování předmětů, jevů, dějů, sdělení fakt, uvedení příkladů atd.); tvoření představ žáků na tomto základě.

Prameny vědomostí zde jsou:

1. sama hmotná skutečnost, obrazy předmětů, jevů, dějů, událostí, tištěné slovo (především učebnice), slovo učitelovo;
2. správné pochopení (uvědomování si), v čem se shodují a v čem se liší zkoumané předměty, co je na nich podstatné, důležité nebo podřadné, chápání příčin a následků, funkčních závislostí a různých jiných souvislostí;
3. tvoření pojmů v myslích žáků; uvědomění si zákonů, pouček, pravidel, vůdčích myšlenek, norem a jiných zevšeobecnění;
4. práce na tom, aby si žáci pevně osvojili fakta a generalisace (pamatování, učení zpaměti a vůbec upevňování vědomostí);
5. vypracování a upevňování dovedností a návyků;
6. kontrola vědomostí praxí; použití vědomostí při různých úkolech, mezi jiným v pracích tvůrčího rázu.«¹⁵⁾

Jak vyplývá z charakteristiky vyučovacího procesu, jde tedy o *proces pedagogický*, při němž vystupují do popředí právě ty stránky, které jsou *specifické* pro tento proces, jako je především vedoucí úloha učitele, který uvědoměle směřuje k určitému výchovnému cíli, dále věkové a psychologické zvláštnosti dětí a nutnost, aby si žáci nejen osvojili vědomostí, ale aby si je osvojili trvale, atd.

Metodika vyučovacích předmětů se tedy zabývá studiem těchto pedagogických jevů, zatím co příslušné odborné vědy se zabývají studiem jevů společenských či přírodních, speciálněji biologických nebo historických a pod. Proto je *metodika vědou pedagogickou*.

Úkolem metodiky není, jak ukazuje prof. I. T. Ogorodnikov, »samostatné sbírání faktů a studium zákonitostí této vědy. Jejím úkolem je studium pedagogických faktů a vysvětlení pedagogických zákonitostí vyučování a komunistické výchovy dorůstající mládeže v daném vyučovacím předmětu. Na př. metodika historie se nemusí zabývat studiem materiálních podmínek života společnosti v historickém procesu, studiem učení o třídách a třídním boji, učení o státě, o válkách atd., nýbrž musí studovat, jak si tyto vědecké pojmy a zákonitosti žáci uvědomují, jak si je osvojují a jak

¹⁵⁾ I. A. Kairov, *Pedagogika*, SPU Praha, 1951, str. 59.

musí na tomto základě být utvářeny komunistické názory a přesvědčení žáků». ¹⁶⁾

Pedagogický proces se tedy rozvíjí, jak už jsme dříve uvedli, na základě vlastních zákonitostí, právě tak jako proces vědeckého poznání se rozvíjí na základě zákonitostí vlastních té či oné vědě, i když nejobecnější zákonitosti jsou jim oběma společné. A je proto přirozené, že pedagogický proces bude zkoumán v rámci pedagogické vědy metodami vědeckého výzkumu, které jsou vlastní pedagogické vědě.

Pedagogický proces, jenž se rozvíjí při vyučování a osvojování určitého vyučovacího předmětu, je předmětem studia metodiky daného vyučovacího předmětu. A jako každý proces má určité zákonitosti, jimiž se řídí, tak i proces pedagogický má svoje zákonitosti, které je nutno odhalit, aby na jejich základě bylo možno splnit úspěšně vyučovací a výchovné cíle v jednotlivých předmětech. Metodika každého vyučovacího předmětu má tedy svůj obsah či předmět studia a má rovněž i svoje metody výzkumu.

Popírat nebo nevidět tuto skutečnost, znamenalo by redukovat metodiku buď jen na techniku vyučování (avšak i technika vyučování je určována určitými zákonitostmi, které se projevují v tomto pedagogickém procesu), nebo jen na souhrn pokynů, metod či pravidel, jak učit. Nevědecké by bylo rovněž tvrzení, že by metodika byla jen aplikací dané odborné vědy.

Je nesporné, že odborné vědy, které vymezují konkrétní obsah vyučování jednotlivým předmětům, a tím tedy do jisté míry i metodické prostředky při vyučování a učení se základům věd, vtiskují zvláštní charakteristické rysy jednotlivým metodikám, takže se odlišuje na př. metodika matematiky či fyziky od metodiky dějepisu, ústavy a pod. Avšak metodika jakožto věda nezkoumá zákonitosti matematických, fyzikálních, historických a jiných jevů, nýbrž zákonitosti jevů pedagogických, zákonitosti vyučovacího procesu, který probíhá při vyučování a učení se tomu či onomu vyučovacím předmětu. Zákonitosti matematické, fyzikální, historické a j. tvoří obsah vyučování, a jsou tudíž pro vyučování něčím daným.

Proto nelze směšovat, jak upozorňuje E. I. Perovskij v uvedené studii, dva různé pojmy: obsah vyučování jednotlivým předmětům a obsah metodiky jakožto vědy o tomto vyučování.

To ovšem neznamená odtržení metodiky vyučovacího předmětu od dané odborné vědy. Právě naopak, vymezení obsahu studia metodiky vyučovacího předmětu umožňuje využít poznanych zákonitostí vyučovacího procesu k zvládnutí vědy, jejíž základy jsou obsaženy ve vyučovacím předmětu. To znamená také, že odborná znalost je tedy nezbytnou podmínkou, nezbytným předpokladem pro učitele, právě tak jako je pro něho nezbytným předpokladem znalost těch zákonitostí vyučovacího procesu, jichž musí využít, chce-li úspěšně splnit vyučovací a výchovné cíle v daném předměte.

¹⁶⁾ I. T. Ogorodnikov, Základní otázky speciálních metodik, Sovetskaja pedagogika, 1949, 10, 38—44.

Neuznávat tuto skutečnost by znamenalo neuznávat ani zákonitosti vyučovacího procesu, jak se projevují při vyučování a učení jednotlivým předmětům, a tím i možnost je odhalovat a využívat jich k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. Tím bychom vlastně vzali pedagogice její reálnou základnu, na níž může budovat a rozvíjet se jako věda. Každá věda totiž, a to platí i pro pedagogiku, vychází z praxe a praxí prověřuje svou vědeckost; a pedagogickou praxi tvoří právě vyučovací proces, jak se rozvíjí v jednotlivých vyučovacích předmětech.

Buržoasní pedagogika, která stojí na metodologickém základě idealistickém, nekladla si a ani si nemůže klást za úkol odhalování zákonitostí vyučovacího procesu, uskutečňujícího se ve školní praxi. Avšak socialistická pedagogika, má-li se rozvíjet jakožto věda, musí vycházet z vyučovací a výchovné praxe, zkoumat a zevšeobecňovat ji a odhalovat její zákonitosti, aby na jejich základě bylo možno plnit vyučovací a výchovné cíle školy.

E. I. Monoszon uvádí, že »pedagogická zkušenost je pramenem poznání zákonitostí procesu výchovy a vyučování, je základem pedagogické vědy.

Úkolem pedagogické vědy je, aby na základě pedagogických zákonitostí pomáhala zdokonalovat a přetvářet pedagogickou praxi a zvyšovat její účinnost. Není však možno poznat pedagogické zákonitosti bez hlubokého a vědecky přesného studia reálných procesů vyučování a výchovy... toto je nejdůležitějším úkolem činitelů v pedagogické vědě, pedagogů, metodiků a psychologů, studovat a zevšeobecňovat pedagogickou zkušenost.¹⁷⁾

Jestliže se naše metodika opožďovala za prudkým vývojem potřeb hospodářského a kulturního života společnosti, pak to bylo mimo jiné i proto, že se dosud nedostatečně zevšeobecňovala pedagogická zkušenost, že se dostatečně neprováděl vědecký výzkum v oblasti pedagogických jevů.

Vyjdeme-li z metodiky předmětu, z jejího obsahu, pak si plně uvědomíme, jak nesmírný význam má právě metodika v tomto vědeckém výzkumu. Vždyť vyučovací proces neprobíhá obecně jako takový, nýbrž vždy při vyučování a učení jednotlivým předmětům. V tomto smyslu se stávají metodiky vyučovacích předmětů v podstatě základní podmínkou rozvoje samotné pedagogiky. S růstem vzdělání, s prodloužením školní docházky budou neustále vzrůstat i požadavky na zevšeobecňování nových zkušeností a na provádění vědeckého výzkumu, čímž bude vzrůstat i význam metodik.¹⁸⁾

Perspektivy rozvoje metodické práce zavazují tedy naše pedagogické pracovníky, aby věnovali otázkám metodiky zvýšenou pozornost, zvláště pak takovým theoretickým otázkám, jejichž řešení by umožnilo rozvíjení metodické práce v konkrétní problematice. Cestu k této práci nám ukazují bohaté sovětské zkušenosti.

¹⁷⁾ E. I. Monoszon, tamtéž, str. 149.

¹⁸⁾ To vyznívá i ze studie S. G. Šapovalenka »O překonávání zaostávání metodiky jakožto vědy«. Sovetskaja pedagogika 11, 1953.