

## Funkce metod ve výuce

Josef Maňák

Metody mají v procesu vědeckého poznávání i v praktické činnosti významnou úlohu, poněvadž spolu s cíli, teoretickými koncepcemi, podmínkami a prostředky vytvářejí rámec, v němž se realizuje veškerá lidská aktivita. V úsilí dosáhnout vytyčených cílů vyplývajících z aktuálních potřeb a problémů se za daných podmínek a na základě dostupných prostředků hledají stále účinnější metody, nebo se aspoň osvědčené postupy modifikují, inovují a přizpůsobují novým situacím. To platí jak pro sféru teoretických, tak i praktických aktivit, přičemž otázka optimálních metod se musí ve všech případech řešit znovu, protože mechanické uplatňování metod, nepřihlížející ke změně okolností, nepřináší očekávané výsledky.

Specifickou situaci představuje výukový proces, v němž metoda vystupuje především jako způsob jednání učitele a žáků v intencích edukačního procesu. Na rozdíl od metod vědeckých se však edukační metody neorientují jen na dané cíle a objekt poznání (obsahovou stránku), ale zahrnují též interakci učitel–žáci, zaměřují se na jejich psychické stavy, vývojové fáze, na sociální prostředí atd. Okolnosti, které determinují výukové metody, vytvářejí jejich četné variace a způsobují též, že jejich teoretickému propracování i praktické aplikaci je záhodno věnovat trvalou pozornost.

Metoda je v rozmanitých oblastech lidské činnosti většinou vždy přiřazována jednomu určujícímu činiteli, který je jejím nositelem, reprezentantem i realizátorem. Také v tradiční pedagogice byla výuková metoda spojována většinou jen s vyučovací činností učitele. Toto pojetí však bylo ve své jednostranné podobě výrazem tzv. „bezdětné pedagogiky“, která vlastně s dítětem, žákem příliš nepočítala, chápala jej jen jako objekt svého působení. Od doby „kopernikovské revoluce“ se však vedle učitele, a někdy i místo učitele, stává důležitým subjektem edukačního dění žák. Kopernikovský obrat zásadně mění pojetí výukové metody, poněvadž určujícím faktorem již není pouze učitel, ale interakce učitel–žák. Pedagogická komunikace již také není jen prostředkem k dosažení cíle, ale představuje též vlastní cíl edukačního aktu. Je-li nutno zvýraznit v rámci výukové metody postavení jednoho z obou činitelů interakce, hovoříme o vyučovací metodě (činnosti učitele), nebo o učební metodě (učební aktivitě žáka). Učitel ovšem ve výukové interakci vykazuje jinou funkci než žák. I dnes plně platí Komenského teze, že „učícímu náleží práce, vyučujícímu její řízení“ (Analytická didaktika, XXXIV).

V nejširším, nejobecnějším významu se termínem metoda označuje způsob, sled postupných kroků, postup, kterým lze dosáhnout stanoveného cíle. V konkrétním případě však metoda nabývá různých podob a forem, poněvadž nutně odráží specifčnost sledovaného cíle i podmínky, v nichž se realizuje. Z charakteru edukačního procesu vyplývá, že při pojetí a vymezení výukové metody je nutno zejména plně respektovat základní dyadickou jednotku tohoto procesu, tj. učitele a žáka, a bezprostřední konkrétnost cílů, které průběžně podléhají vlivu měnících se společenských i osobnostních faktorů. Při respektování těchto zřetelů vymežujeme výukovou metodu jako uspořádaný systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků směřujících k dosažení daných výchovně-vzdělávacích cílů. Při respektování všech těchto souvislostí se výuková metoda stává komplexním edukačním fenoménem, neboť je utvářena konkrétními mnohvrstevnatými a diverzifikovanými cíli a neobyčejně variabilními podmínkami. Tato mnohotvárná složitost se projevuje mimo jiné také v tom, že termínem metoda se nezřídka označují též techniky, procedury, operace apod., které s metodou úzce souvisejí, neboť představují její strukturní prvky, takže se šíře a bohatost záběru termínu metoda ještě rozšiřuje.

Nezbytným prvkem každé metody je její orientace na cíl, který je určujícím faktorem veškerého edukačního dění, neboť vytyčuje požadované výstupy, a tím též vymezuje prostor pro metody, které neefektivněji vedou k jeho dosažení. Bez metody, tj. bez promyšleného sledu dílčích postupů, není možno k cíli dojít. Mezi cílem a metodou vzniká vztah vzájemné reciprocity, v němž ovšem kategorie cíle má nadřazené postavení. Abychom k postulovanému cíli efektivně a za příznivých ergonomických ukazatelů opravdu dorazili, je nutno cíl podrobně specifikovat, co nejpřesněji vymežit, určit, konkretizovat. V oblasti vzdělávání se tak děje transformací lidského poznání v konkrétní obsah, v učivo, přičemž je nutno kromě jiného přihlídnout též k metodám, které jsou vzhledem k charakteristice učiva adekvátní a funkční. Ve vztahu k učivu má metoda funkci zprostředkovatele, který nechává učivo procházet jednotlivými transformačními stavy a etapami, kdy dochází k jeho postupnému metodickému zpracování učitelem a žáky, vyvrcholením je interiorizace a vlastní osvojení.

Důležitou vazbu vytváří výuková metoda s organizačními formami. Vzhledem k určujícím podmínkám pedagogické interakce se metoda vždy realizuje v určitém uspořádání (organizaci) vztahů mezi učitelem a žáky, které stanoví její rámec. Významnou roli ve vztahu metoda–organizační formy výuky má počet participujících žáků, charakteristika prostoru, v němž výuka probíhá, dále faktor času (trvání výukové jednotky), který podstatně ovlivňuje výběr metod i možnosti jejich realizace. Z hlediska organizačních forem výuky charakterizuje metodu dynamický aspekt, který vychází statickou danost or-

ganizačního rámce naplňuje aktivitou pedagogické komunikace probíhající mezi zúčastněnými subjekty. Pomocnou, nikoliv však nevýznamnou úlohu v této souvislosti mají didaktické prostředky, které se v některých případech stávají nedílnou součástí metody (např. obrazy, přístrojové vybavení atd.), nebo aspoň metodu doplňují a obohacují (např. psací potřeby, různé pomůcky apod.).

Ze stručně nastíněné analýzy faktorů podílejících se na výuce vyplývá též postavení a funkce metod ve výchovně-vzdělávacím procesu. I když pro výcvik myšlení může být metoda chápána především jako nástroj, kterému se věnuje větší pozornost než obsahu (de Bono, 1987, s. 16), protože záměrem je trénink myšlenkových operací, je zřejmé, že obecně metoda zaujímá ve vzdělávacím procesu specifické postavení a plní nezastupitelné funkce v širokém rozsahu. Valenta (1998, s. 43) konstatuje, že metoda je některým kategoriím výukového systému podřízena, jiným nadřízena. Je prvkem systému, který systém uvádí v život a realizuje jej. Pro výukovou metodu je příznačné, že zajištění všech příslušných funkcí výuky se projevuje v neobyčejně členitém instrumentáriu, které nabízí bohaté možnosti různých přístupů při realizaci výchovně-vzdělávacího procesu. V literatuře o výukových metodách (např. Vrána, 1936; Václavík, 1996; Maňák, 1967; Mojžíšek, 1975; Gudjons, 1991; Meyer, 1992; Zelina, 1996 aj.) nacházíme podrobné přehledy a klasifikace metod, ale v pedagogické praxi se tato mnohotvárnost projevuje v malé míře, rejstřík používaných metod je značně omezený.

Výukové metody se v pedagogické praxi nezdá stávají v rukou učitele pouze jakýmsi transmisním prostředkem, který je sice nezbytný při zprostředkování učiva, ale který tuto svou funkci plní téměř mechanicky a nevyžaduje zvýšenou pozornost. I když zprostředkování vědomostí a dovedností patří k nejdůležitějším funkcím výukových metod, nelze zanedbávat ani jejich ostatní funkce, neboť výuka by se ochuzovala o důležité charakteristiky, které je žádoucí v zájmu harmonického rozvoje osobnosti respektovat a zajišťovat. Ke zmíněné ústřední funkci výukových metod je třeba přiřadit funkci aktivizační, jejímž prostřednictvím se žáci motivují, učí se ovládat postupy, úkony a operace, osvojovat si techniky práce a myšlení. Velmi významná je též funkce komunikační, která je vlastně součástí i předpokladem veškeré pedagogicky smysluplné a efektivní interakce.

Belz a Siegrist (2001, s. 30) identifikují při formování osobnosti tzv. klíčové kompetence, které si v oblasti metod v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu žáci osvojují a které v podstatě reprezentují funkce metod. Tyto kompetence jsou obsahově neutrální, ale jejich osvojování je vždy vázáno na určitý konkrétní obsah, kromě toho se osvojují jen v aktivní činnosti. Podle autorů ke klíčovým kompetencím patří organizace a provádění úkolů, komunikace a kooperace, aplikace technik učení a technik učební práce, samo-

statnost a zodpovědnost, snášení zátěže a tvořivé řešení situací a problémů. Je ovšem také zřejmé, že výukové metody nerozvíjejí jednotlivé kompetence všechny ve stejné míře, proto je záhodno uplatňovat ve výuce širokou paletu metod, aby každá kompetence dostala příležitost optimálně se rozvíjet.

Brzdou plného uplatnění funkcí výukových metod, a tedy též osvojení si všech nezbytných klíčových kompetencí je skutečnost, že učitelé někdy ovládají jen úzký repertoár metod, takže výsledné osvojení požadovaných vědomostí a dovedností žáky je neúplné a neuspokojivé. Z výzkumu, který se týkal výukových metod (rok 2000, počet respondentů – učitelů 140), vyplynulo několik důležitých zjištění. Mimo jiné se potvrdila jistá bezradnost učitelů ve vztahu k metodám výuky, neboť převážně pracují jen s metodami tradičními. Na otázku, které výukové metody a postupy by ještě chtěli zvládnout, příliš často odpovídali: žádné, ty, které používám, mi dostačují. Také malý zájem o alternativní školy a inovativní výchovně-vzdělávací pokusy svědčí o tom, že otázka výukových metod není v současnosti v popředí zájmu učitelů.

Funkce výukových metod, ve významu opakujících se činností se zaměřením na sledovaný cíl, naplňují svébytné poslání metod ve výchovně-vzdělávacím procesu, neboť zahrnují všechny aktivity, postupy, úkony, techniky a operace, které vedou žáky k osvojení požadovaných vědomostí, dovedností, příslušných kompetencí, postojů, učebních stylů. Na rozdíl od trvalé závažnosti, které metody sehrávají v každé úspěšné činnosti, a zejména při tvořivých aktivitách a při hledání nových cest dopředu, není jim v naší pedagogické teorii a praxi věnována žádoucí pozornost. Má-li však naše škola realizovat požadavky, které na ni klade moderní společnost, je naprosto nutné zabývat se hlouběji i tímto prvkem edukačního systému.

## Literatura

- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001.
- DE BONO, E. *De Bono's Thinking Course*. London: British Broadcasting Corporation, 1987.
- GUDJONS, H. a kol. *Unterrichtsmethoden*. Hamburg: Bergmann + Helbis Verlag, 1991.
- KOMENSKÝ, J. Á. *Analytická didaktika*. Praha: SN, 1947.
- MAŇÁK, J. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1967.
- MEYER, H. *Unterrichtsmethoden*. 5. vyd. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Scriptor, 1992.
- MOJŽÍŠEK, L. *Vyučovací metody*. Praha: SPN, 1975.
- VÁCLAVÍK, V. *Učebné metody*. Bratislava: SPN, 1966.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Agentura Strom, 1998.
- VRÁNA, S. *Učebné metody*. Brno: Dědictví Komenského, 1936.
- ZELINA, M. *Strategie a metody rozvoja osobnosti*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996.

**Adresa autora:** Prof. PhDr. Josef Maňák, CSc., Katedra pedagogiky PdF MU v Brně, Poříčí 31, 603 00 Brno