

Štejgerle, Ladislav

K problému metodik ve vysokoškolském vzdělání učitelů škol II. cyklu

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1966, vol. 15, iss. 11, pp. [51]-57

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112918>

Access Date: 04. 12. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

LADISLAV STEJGERLE

K PROBLÉMU METODIK VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁNÍ UČITELŮ ŠKOL II. CYKLU

Značná část studentů na tzv. polytematických fakultách universit (přírodovědeckých, filosofických) studuje se zaměřením na budoucí uplatnění ve funkci učitelů škol II. cyklu — středoškolských profesorů. Učitelské studium, tj. vysokoškolská příprava budoucích středoškolských profesorů, proto tvoří vedle odborného, neučitelského studia oborového (tzv. vědecká větev) podstatnou část, a právem možno říci, že charakteristickou část odborné výchovně vzdělávací práce těchto universitních fakult; úzké bezprostřední spojení učitelského studia se studiem odborným přitom vtiskuje oběma, především však učitelskému studiu, ne jeden významný rys. Je proto zcela přirozené, že v souvislosti s úsilím o zvýšení úrovně komunistické výchovy mládeže na všech stupních a typech škol se vynořují také otázky správnosti odborné pedagogické přípravy budoucích učitelů v průběhu jejich studia na vysoké škole a vyžadují si stále naléhavěji řešení; svědčí o tom zejména požadavky a směrnice formulované v dokumentech stranických, odborových i jiných společenských organizací.^{1, 2}

Pozornost se obrací především ke školám, které připravují učitele, a v neposlední řadě též ke školám vysokým, které nesou zodpovědnost za nové generace učitelů na středních školách; platí to o zmíněných fakultách universit, ale společenská potřeba si vynucuje neméně naléhavě vzdělávání v pedagogických disciplínách i u studentů na vysokých školách technických, zemědělských atd., které mají za úkol připravit také učitele odborných předmětů pro střední odborné a učňovské školy. To vede v poslední době i k zakládání a budování speciálních pedagogických kateder či seminářů na vysokých školách zemědělských, technických, popřípadě i jiných odborných směrů, kde dosud jejich existence nebyla obvyklá; fakticky zde můžeme pozorovat spontánní vznik a zavádění jakési „učitelské větve“ odborného vysokoškolského studia na uvedených vysokých školách, jako společenskou praxí a potřebou zdůvodněné obdoby učitelského studia na přírodovědeckých a filosofických fakultách universit.³ A není jistě bez zajímavosti, že pochopení, které tomuto studiu pedagogických disciplin projevují vedoucí činitelé vysokých škol zemědělských a technických, je — budiž jim to připočteno ke cti — někdy i znatelně lepší nežli na některé z fakult universitních, kde učitelské studium je již tradiční, a také široký zájem o toto dosud netradiční studium ze strany posluchačů těchto vysokých škol⁴ zajisté svědčí o životnosti a vysoké společenské aktuálnosti těchto opatření.

Uvedená fakta, tj. jisté změny obsahu i pojetí výuky na našich vysokých školách především technických směrů, mají nepochybně svůj hlubší odraz v tendencích nově vymezit profily vysokoškolských absolventů tak, aby lépe vyho-

vovali stále rostoucímu vlivu vědy na všechny oblasti společenské činnosti, což platí jak pro vysoké školy technického směru, tak i pro university. V souvislosti s touto přestavbou studia je pak ovšem nutno řešit v celé šíři také otázky správnosti pojetí a obsahu odborné pedagogicko metodické přípravy budoucích středoškolských učitelů v průběhu jejich vysokoškolského studia.

Základním kritériem správné připravenosti učitele na jeho společensky tak významné úkoly je především společenský prospěch, úspěchy jeho výchovně vzdělávací činnosti, v jejichž výsledcích (tj. ve vědomostech, dovednostech, návycích i osobních vlastnostech, které si žáci pod vedením učitele osvojili), se naplňuje společenské poslání učitele; odbornou pedagogickou vyspělost učitele je proto nutno posuzovat — jak zdůrazňují Chlup,⁵ Kobyljackij⁶ a řada jiných pedagogů^{7, 8} — především podle jeho pracovních výsledků v učebně výchovném procesu, a těmi je zejména úroveň vědomostí, dovedností a návyků žactva.⁹ Shoda mezi pedagogy, zejména didaktiky^{10, 11}, je také v tom, že rozhodující úloha učitele ve vyučovacím procesu vyplývá z jeho možnosti volit vyučovací metody a prostředky a tím ovlivňovat efektivnost vyučování.^{12, 13} Proto také otázky odborné metodické přípravy budoucích středoškolských učitelů je nutno řešit s přihlédnutím k uvedeným zásadám.

Východiskem je ovšem analýza současného stavu. Analýza učitelské praxe, zejména zkušenosti mladých učitelů, ale i dnes již dosti početné, třebaže leckdy jen dílčí výzkumy výsledků vyučovacích umožňují získat dosti dobrý pohled na tuto aktuální pedagogicko metodickou problematiku; jeden z takových výzkumů provedli nedávno např. pracovníci ÚDSU na Karlově universitě v Praze.¹⁴ Velmi cenný materiál — pokud jde o zkušenosti z praxe — poskytují také semináře, konference a besedy s absolventy jednotlivých fakult a oborů (učitelského studia); o úrovni vyučovacích výsledků dosažených u středoškoláků pak poskytují velmi názorný a spolehlivý obrázek také přijímací pohovory a zkoušky na vysoké školy.

Analýza obojích materiálů vždy znova potvrzuje, že úspěšnost a účinnost učitelova působení závisí vedle solidních znalostí odborného předmětu (resp. vědního oboru, který je základem odborného učebního předmětu) především na jeho znalostech metod a prostředků výchovně vzdělávací práce a na dovednostech správně je volit a využívat; tedy na pedagogicko metodické vyspělosti učitele.

Závažnost tohoto faktu je ještě zdůrazněna tím, že znalosti a použití vyučovacích prostředků a metod jsou širokým polem samostatné tvořivé práce každého učitele, polem uplatnění jeho pedagogické aktivity. Zjištění, že úroveň učitelů v tomto směru není stejná, by jistě samo o sobě nepřekvapilo, avšak množství a závažnost těchto nedostatků nutí k vážnému zamyšlení nad možnostmi jejich odstranění, a to co nejúčinněji. Tu je zvlášť významné, že převážná většina neúspěchů a nedostatků tkví právě v nedostatečné přípravě středoškolských učitelů.

Jde tu o velmi významný komplex otázek, související se samotnou koncepcí vzdělání středoškolských učitelů, a tedy o jeden z ožehavých problémů vysokoškolské pedagogiky, kterému je třeba věnovat, zejména v souvislosti s dosud nedokončenou přestavbou studia, na fakultách vzdělávajících učitele náležitou pozornost.

Pedagogicko metodické vzdělání budoucích středoškolských učitelů na vysoké škole zajišťují především pedagogické disciplíny (psychologie, pedagogika, metodiky jednotlivých učebních předmětů, pedagogická praxe); z nich pak zvláštní role v tomto směru náleží metodikám vyučování jednotlivým odborným před-

mětům, o jejichž pojetí a postavení v systému vysokoškolského vzdělání učitelů proto hlavně jde.¹⁵

Analýza výše uvedených nedostatků ukazuje na nutnost řešit a dořešit zejména dva komplexy otázek: 1. které vědomosti a dovednosti je nutno zahrnout do odborného metodického vzdělání učitele, čili jaký je obsah pojmu „metodika učebního předmětu“ a 2. jak, jakými způsoby, postupy a opatřeními budoucího učitele těmito znalostmi a dovednostmi vyzbrojit, což jsou otázky funkce a postavení metodik v systému vzdělání učitelů. V obou těchto komplexech problémů najdeme odpovědi na otázku, v čem tkví příčina vzpomenutých nedostatků metodické přípravy učitelů, mnoho okolností však nasvědčuje tomu, že většina jich bude náležet do skupiny první.

Stesky na nedostatky metodické připravenosti středoškolských učitelů jsou staršího data, kdežto metodiky učebních předmětů jako samostatné disciplíny byly zařazeny do studijních plánů na fakultách vzdělávajících středoškolské učitele teprve po roce 1953. To svědčí mj. také ve prospěch názoru, že existující nedostatky metodické přípravy budoucích učitelů tkví především v obsahové stránce a v pojetí metodik.

Základem pro analýzu současného stavu metodik a porovnání jejich pojetí budiž několik stručných historických poznámek.

Již to, že metodická příprava středoškolských profesorů bývala dříve úzce spojena s vlastní pedagogickou praxí a osvojení metodických znalostí a dovedností odsunováno z plánu vysokoškolského studia učitelů až na dobu po nastoupení školské praxe, svědčí o zcela jiném, mnohem užším a pozitivistickému prakticismu blízkém pojetí metodiky jako nauky pouze o metodách a prostředcích vyučování, a nebylo vzácností ani pojetí metodiky jen jako souhrnu vyučovacích prostředků, metod a forem, které úspěšně vedou k dosažení určitých didaktických cílů. Odpovídalo to názorům našich předních, tehdy v podstatě pozitivisticky smýšlejících pedagogů dvacátých až třicátých let (Čáda, Drtina a zejména Kádner), podle nichž se metodika vydělila z didaktiky, kterou považovali za součást praktické pedagogiky;¹⁶ rozlišovala se také metodika obecná (nauka o metodách a prostředcích vyučování vůbec) a metodiky zvláštní (nauky o metodách vyučování jednotlivým učebním předmětům, popřípadě přímo souhrny těchto metod).

Vlna pedagogického reformismu v třicátých letech, reprezentovaná u nás zejména Václavem Příhodou,¹⁷ přinesla sice kritiku tohoto úzce praktického pojetí metodik, ale skutečné řešení otázek pojetí a obsahu metodik jen zkomplikovala, a to svou ideou samoučení, které vedlo k rozvratu didaktického systému a pevné organizace vyučování. To nám také vysvětluje, proč jsme se setkávali s úzkým praktickým pojetím metodik namnoze ještě i po druhé světové válce, např. v Pavlíkově Didaktice,¹⁸ a leckde by bylo možno pozorovat doznívání podobných názorů ještě i dnes.

Mnohem progresivnější a pokrokovější názory vnášel do problematiky metodik a celého systému pedagogiky svými pracemi a působením v 30. až 40. letech Otakar Chlup.¹⁹ Nemohlo se mu sice podařit, aby metodiky jednotlivých učebních předmětů byly zařazeny oficiálně do studijních plánů tehdejších vysokých škol, ale vypracováním nové a nově pojaté učebnice pedagogiky pro vysokoškolské studenty, zaměřené zejména na problémy středoškolského studia,²⁰ podstatně přispěl k šířšímu, o humanistickou teorii se opírajícímu pojetí metodik, které se stalo významným krokem na cestě k současnému marxistickému chápání pedagogiky i metodik.

Teprve zavedení metodik jednotlivých učebních předmětů do plánů vysokoškolského studia učitelů škol II. cyklu na polytématických fakultách universit vytvořilo však předpoklady pro rozvoj metodik jako marxisticky pojatých speciálních vědních disciplín, ba přímo vedlo k vytyčení společensky zdůvodněného požadavku propracovat z marxistického hlediska jednotlivé metodiky učebních předmětů na vědeckém základě a vyzbrojit jimi nastávající i starší středoškolské profesory. Universitní fakulty, které vzdělávají středoškolské profesory, mají bezpochyby předpoklady pro splnění takového požadavku už proto, že jde o vysoké školy, které jsou současně vědeckými pracovišti, pro něž je výchovně vzdělávací proces nejen prostředkem přípravy vysoce specializovaných odborníků, ale současně také předmětem vědeckého bádání; zatím se však k vytčenému cíli pokračuje jen velmi zvolna.

Významným rysem a velmi důležitým činitelem, který výrazně předznamenal celý vývoj pojetí a postavení metodik jednotlivých učebních předmětů na polytématických universitních fakultách vzdělávajících středoškolské profesory je diferenciacie studia na studium učitelské a odborné podle odlišných studijních plánů, ale zajišťované a prováděné těmitéž katedrami a vysokoškolskými učiteli. Toto spojení spočívá nepochybně na správné zásadě, že pedagogická práce učitele na vysoké škole se opírá především o jeho vlastní činnost vědeckou, jelikož je současně vědeckým pracovníkem. Přestavba studia ve smyslu této zásady na uvedených fakultách přinesla některé veskrze kladné výsledky a zkušenosti, zejména zvýšení odborné úrovně studia prohloubením vědeckých základů studovaných oborů a vyšší efektivnost využití vědecko pedagogických kádrů na vysokých školách, ale v pojetí a rozvoji metodik zatím zůstává stále ještě mnoho otázek nejasných a nedořešených. Nutno si kriticky přiznat, že obsah pojmu „metodika“ není stále daleko tak jasný, jak se mnohdy předpokládá, užívá se ho často v různých významech a dochází k nedorozuměním. Sama přestavba studia v duchu diferenciacie na větev učitelskou a odbornou pak vnesla mnoho nového do pojetí metodik a významně ovlivnila jejich postavení v systému vzdělávání středoškolských učitelů, zejména však přispěla k vytvoření nových vztahů metodik k vědním oborům, které tvoří základ jednotlivých odborných učebních předmětů.

Před zavedením metodik do studijního plánu učitelského studia na universitních fakultách získávali středoškolsští profesori metodickou průpravu od zkušenějších učitelů resp. ředitelů až v průběhu počáteční praxe na střední škole. Vysokoškolská učitelé se proto systematicky metodikami nezabývali, vědecky v tomto směru nepracovali, nebo jen výjimečně, a pokud sami dříve delší dobu na střední škole nepůsobili (a těch bylo v padesátých letech na vysokých školách mnoho), neměli ani větších praktických zkušeností. Proto byla výuka předmětových metodik namnoze svěřována externím učitelům z řad nejlepších zkušených učitelů středních škol, kteří přirozeně kladli důraz na praktickou zkušenost a opírali se především o empirii, kdežto teorii naopak nedocenili. Nelze se tedy divit, že metodiky zpočátku trpěly empirismem, prakticismem, nesprávně zúženým chápáním metodiky pouze jako systému poznatků o úspěšných způsobech vyučování tomu kterému učebnímu předmětu (např. matematice, biologii, historii, určitému jazyku apod.). Bližší pohled na práci škol rovněž ukazoval, že až do nedávné doby metodika většinou nepřesáhla meze obecnější empirie; jednotliví učitelé časem načerpali z bohaté zkušenosti řadu dobrých poznatků a získali na jejich podkladě i mnohé praktické dovednosti, jejich správnost však byla podepřena nikoliv teorií, tj. zobecněním po pečlivé analýze, nýbrž jen spíše

mnohonásobnou osvědčeností v praxi. Jen zvolna se začíná rozvíjet systematické studium a analýza metodických zkušeností i aplikace získaných poznatků, tzn. metodiky se ustavují a začínají rozvíjet také jako specifické dílčí vědecké disciplíny. Jistý předstih zde mají metodiky učebních předmětů na školách nižších stupňů, jelikož na učilištích vzdělávající učitele pro tyto stupně škol trvaly metodiky jako samostatné učební předměty již dávno,²¹ a proto ve svém vývoji poněkud dále pokročily.

Nižší teoretická úroveň ustavujících a rozvíjejících se metodik ve srovnání s vědními obory, které jsou základem učebních předmětů na vysokých školách, se nepříznivě obrazila ve vytvoření nesprávného vztahu mezi odbornými vědami a metodikami jejich vyučování. Metodikám se upírá charakter speciálních vědních disciplín a považují se jen za praktickou aplikaci odborných věd ve vyučovacím procesu. V tomto pojetí je tedy metodika považována za pouhý soubor konkrétních prostředků, metod a forem podávání a osvojování vědeckých poznatků určitého vědního oboru při vyučování příslušného odborného předmětu, tzn. že zahrnuje pouze technickou a organizační stránku vyučování toho kterého učebního předmětu. V praxi se pak zastánci těchto názorů dostávají buď do pozic tzv. odbornictví, které považuje dokonalé osvojení vědního oboru, jenž je základem příslušného učebního předmětu, také za dostatečné poznání, jak tomuto předmětu vyučovat, nebo odtrhují praxi od teorie, kterou podcenili, považujice metodickou vyspělost učitele za otázku jeho speciálního nadání nebo i umění.

Tento zřetelně nesprávný, neujasněný a podceňující vztah odborných věd k metodikám příslušných učebních předmětů je pak jednou z vážných překážek v rozvoji metodik na úrovni specifických vědních disciplín na vysokých školách vzdělávajících středoškolské profesory. Na vysokých školách, které vzdělávají učitele pro základní školy, není tento problém tolik patrný; zřejmě tu odpadá vliv diferenciacie studia na učitelské a odborné, které na těchto vysokých školách není.

Správný vztah mezi odbornými vědními disciplinami a příslušnými metodikami ukazuje sama životní praxe: Jsou vynikající odborníci v jednotlivých vědních oborech, kteří však jsou zcela neúspěšní ve vyučování těchto předmětů, a naproti tomu sotva najdeme metodicky vyspělého učitele, který by neovládal vědecké základy svého předmětu; nemohl by jinak s úspěchem řídit proces jeho osvojování. Jistě tedy je nutný velmi úzký vztah mezi odborným předmětem (resp. jeho vědním základem), např. fyzikou, zeměpisem a metodikou vyučování fyziky, zeměpisu, přesto však nelze metodiku odborného předmětu jen redukovat na požadavek dobrých znalostí příslušného vědního oboru. Nelze přehlížet, že metodika jako vědní obor má zcela jiný předmět zájmu nežli příslušná odborná věda: předmětem zkoumání metodiky je vyučovací proces při výuce odborného předmětu a nikoliv odborná věda sama. Proto výsledkem poznání metodiky jsou zákonitosti, podle nichž probíhá vyučovací proces (vyučování a učení) učebního předmětu a nikoliv nové poznatky z příslušného vědního oboru.²²

To potvrzuje naprosto jasně oprávněnost marxistického pojetí metodik jako specifických pedagogických vědních disciplín a nutnost jako takové je rozvíjet intenzivněji nežli dosud. Společenská nutnost opustit staré úzké empirické pojetí metodik ve prospěch nového vědeckého pojetí marxistického vyplývá ostatně i ze samé podstaty a povahy organizace socialistické společnosti; jestliže všechna společenská činnost v socialistické společnosti je vědecky řízená a vědecká a tvůrčí řídicí činnost se stává stále více základní oblastí lidské činnosti,²³ bylo by absurdní

upírat charakter specifických vědních disciplín metodikám vyučování na vysoké škole, na nichž závisí efektivnost společensky velmi důležité činnosti — přípravy vysoce specializovaných odborníků.

Vymezení předmětu metodiky v marxistickém pojetí však současně také plně zdůvodňuje přináležitost metodik k pedagogickým vědním oborům (např. prof. Šula užívá pro metodiku označení speciální didaktika),²⁴ neboť předmět metodiky se neomezuje jen na vyučovací metody a formy, tj. na technickou stránku vyučování určitému oboru, ale zahrnuje např. také cíle a obsah učiva a jeho výchovnou hodnotu jako činitele, určující volbu vyučovacích metod. Tím více pak vyniká nesprávnost prakticisticky zúženého pojetí předmětu metodik jen právě na tuto technickou stránku vyučování.^{25, 26}

V pojednání jsme se dotkli jen některých významných problémů v postavení a rozvoji předmětových metodik na vysokých školách v systému vzdělávání učitelů škol II. cyklu, a to především v souvislosti s přestavbou studia po r. 1953. Metodiky jsou, jak patrně, disciplínami zatím více problémovými nejen u nás, ale i v cizině, bude proto potřeba kriticky sledovat dění v tomto směru i v zahraničí a vypracovávat srovnávací studie. Přestavba studia na vysokých školách a zařazení metodik učebních předmětů do plánu učitelského studia vytvořilo předpoklad pro uplatnění marxistického pojetí metodik jako specifických pedagogických vědních disciplín; k vyřešení naznačených i ostatních problémů proto musíme zajistit náležité místo, čas i prostředky pro systematický výzkum metodických otázek v plánu vědecké práce na úseku vysokoškolské pedagogiky.

POZNÁMKY

¹ Materiály XII. sjezdu KSC v publikaci *XII. sjezd KSC*, Praha 1962.

² Usnesení ÚV KSC z října 1964 k úkolům dalšího rozvoje školství a výchovy na školách.

³ Viz např. *Vládní usnesení z dne 30. 12. 1963 a Věstník MSK ze dne 31. 8. 1964*.

⁴ Tak na Vysoké škole zemědělské v Brně se přihlásilo do studia pedagogických disciplín ve šk. r. 1964/65 téměř 50 % posluchačů 3. ročníku, jimž je možno toto studium podle výše uvedeného ustanovení začít.

⁵ Stařák, O. Chlup a „*Teorie základního učiva*“ ve sborníku ČSAV Z teorie výchvy a vyučování, Praha 1962.

⁶ *Národně obrazovaní*, roč. 1964, č. 12, diskusní příspěvek J. Kobyljackého k uvedenému problému.

⁷ Chlup - Kopecký a kol., *Pedagogika*, Praha SPN 1963.

⁸ I. A. Kaírov, *Pedagogika*, Praha SPN 1958.

⁹ J. Spal, *Výchovná a odborná stránka vyučování*, pojednání v časopisu *Český jazyk*, roč. 1958/VIII.

¹⁰ K. D. Ušinskij, *Vybrané pedagogické spisy*, Praha SPN 1955.

¹¹ Srovnaj názory B. P. Jesipova, M. A. Danilova, M. N. Skatkina a jiných (Didaktika, Bratislava, SPN 1963) popřípadě i J. A. Komenského *Didaktické spisy* (výbor), Praha SPN 1964.

¹² J. Skalčková - Procházková, *K základům vyučovacího procesu*, Praha SPN 1962.

¹³ Z. Pešek a kol., *Didaktika*, Praha SPN 1964.

¹⁴ F. Jiránek a kol., *Gramatické a matematické vědomosti abiturientů SVVŠ*, Praha ÚDSU 1964.

¹⁵ Viz Sborník metodické konference VSP v Praze, SPN 1958, zvláště stařák J. Procházková.

¹⁶ O. Kádnér, *Základy obecné pedagogiky I.*, Praha 1925.

¹⁷ V. Příhoda, *Racionalizace školství*, Praha, Orbis 1930.

¹⁸ O. Pavlík, *Didaktika*, Bratislava 1949.

¹⁹ O. Chlup, *K základním otázkám pedagogiky*, Praha SPN 1957.

²⁰ O. Chlup, *Středoškolská didaktika*, Praha 1931.

- ²¹ A. M. Dostál, *K metodikám učebních předmětů v soustavě vysokoškolského studia*, čas. Vysoká škola XIII/7.
- ²² J. I. Perovskij, *Předmět a struktura metodiky vyučování jako vědy*; Sovětská věda — Pedagogika-psychologie, IV/3.
- ²³ R. Richta, *Člověk a technika v revoluci našich dnů*, Praha 1963.
- ²⁴ J. Šula, *Speciální didaktiky jako vědy*, čas. Přírodní vědy ve škole, V/2.
- ²⁵ Viz např. přísl. stať v práci O. Chlupa, *Středoškolská didaktika*.
- ²⁶ Srovnej dále stať J. Procházkové *O přístupu k řešení některých didaktických a metodických problémů* ve Sborníku VŠP v Praze z r. 1958 a stať S. G. Šapovalenka *Ako prekonal zaostávanie metodiky ako vedy*, časopis Sovětská věda — Pedagogika-psychologie, IV/4.

ZUM PROBLEM DER METHODIKEN IN DER HOCHSCHULBILDUNG DER OBERSCHULLEHRER (DER OBERSCHULPROFESSOREN)

Die Intensivierung der kommunistischen Erziehung und der Umbau des Hochschulstudiums, besonders an den Hochschulen, die zur Ausbildung der Oberschullehrer (Oberschulprofessoren) dienen, wenden die Aufmerksamkeit den methodischen Problemen und deren vorrangigen Lösung zu.

Die alte empirische und durchaus praktische Auffassung der Methodik geht zu Ende; auf Grund dieser Auffassung wurden die Grundwissenschaftsfächer überschätzt, die dazugehörigen Methodiken dagegen unterschätzt. Der Umbau des Hochschulstudiums und die Einführung der Fachmethodiken in den Lehrstudienplan haben nun gute Voraussetzungen für die wissenschaftliche Entfaltung der Methodiken geschaffen.

In erster Linie sind folgende Aufgaben zu lösen:

die Forschung der methodischen Probleme im wissenschaftlichen Arbeitsplan auf dem Gebiete der Hochschulen allseitig sicherzustellen,

die Fachmethodiken als spezielle pädagogische Wissenschaftsfächer zu entfalten,

an vergleichende Studien über die Methodiken im Ausland heranzugehen.

Übersetzt von L. Stejgerle und R. Merta

