

O NĚKTERÝCH ÚKOLECH PSYCHOLOGIE V OBLASTI VÝCHOVY*)

Jednou z nezbytných podmínek dovršení socialismu a přechodu ke komunismu je vedle plánovitého rozvíjení hospodářského a technického potenciálu země i plánovité působení na přeměnu společenského vědomí. Každý den budovatelské práce přináší svědectví o tom, jaký význam má tzv. subjektivní faktor historického vývoje, jaký význam má stupeň uvědomělosti jednotlivce i celé společnosti pro tempo i kvalitu této práce. Je proto zcela zákonité, že vývoj společenského vědomí není ponechán pouze živelnému průběhu, ale stává se procesem řízeným a ovládaným podobně jako proces výrobní.

Řízená přeměna společenského vědomí je z největší části záležitostí výchovy, a to výchovy v nejširším slova smyslu, včetně výchovy dospělých konkrétní politickou praxí, propagací, osvětou, uměním ap. Především jde však o výchovu mládeže školou povinné. Pracovníci na úseku výchovy proto dnes stojí před úkolem, který nemá v historii obdoby. Program vytyčený před nimi dubnovým usnesením o těsném sepětí školy se životem udává směr a perspektivu jejich práce pro celou epochu. Ještě nikdy v dějinách lidstva nestály pedagogické vědy před tak naléhavými požadavky a potřebami společnosti jako dnes v podmínkách socialismu.

*

Výchova jako společenský jev je proces, který Makarenko právem přirovnával k procesu výrobnímu, protože skladba obou procesů má určité rysy shodné. Jestliže ve výrobním procesu rozlišujeme pracovní předmět, pracovní nástroje a tvořivý subjekt, pak podobně i ve výchově rozlišujeme předmět výchovy (dítě, žáka), výchovné prostředky a vychovatele. Jestliže hlavní směr výrobního procesu je dán představou konečného výrobku, pak podobně určujícím činitelem výchovy je idea konečného výchovného cíle jako výsledku výchovného procesu.

Použijme této paralely jako metodologické pomůcky při hledání základních úkolů, které by naše psychologie měla převzít při řešení aktuálních pedagogických otázek.

Konečný výchovný cíl by v soulase s naší dnešní pedagogickou teorií bylo možno stručně formulovat jako všestranně rozvinutou lidskou osobnost typickou pro období komunismu. Otázka konečného výchovného cíle se tedy ve značné míře překrývá s problematikou osobnosti, a proto i její realizace se bude muset nutně opírat o vědeckou teorii osobnosti. Zde však narážíme na první obtíž. Marxistická teorie osobnosti je dosud ještě příliš málo rozpracována, než aby mohla pedagogice podstatně pomoci. Jiné, nemarxistické teorie pak trpí řadou nedostatků. Obvykle podceňují nebo zcela ignorují sociálně historickou determinaci osobnosti a chápou ji převážně jen biologicko-psychologicky. Aplikace takovéhoto teorií v pedagogice by znamenala pouze pasivní podřízení školy a učitele individualitě jednotlivých žáků.

Problematika osobnosti není zdaleka jen záležitostí psychologickou. Marxistická teorie osobnosti je společným dílem filosofie, etiky, psychologie, pedagogiky a dalších disciplín. Přesto však právě psychologie dluží pedagogice nejvíce při

*) Předneseno na celostátním semináři o teoretických otázkách pedagogické psychologie, uspořádaném pedagogickou sekcí Československé psychologické společnosti v Praze dne 28. dubna 1960.

řešení její klíčové otázky o všestranně rozvinuté osobnosti jakožto konečném výchovném cíli. Před současnou psychologií stojí proto jako první naléhavý úkol, aby neprodleně rozvinula práci na teorii socialistické a komunistické osobnosti.

Otázka výchovného cíle tvoří ovšem celý systém problémů, které v tomto krátkém příspěvku nelze rozvádět. Proto se omezíme jen na základní z nich, významné zejména z hlediska současného plánu přestavby školy. Jsou to asi tyto tři hlavní problémové okruhy:

Především je to otázka funkce teoretického (rozumového) poznání skutečnosti a fyzické činnosti v celkovém rozvoji osobnosti. Požadavek spojení školy s praxí se opírá o základní marxistickou tezi, že praxe je hlavním zdrojem a kritériem poznání a že harmonický rozvoj osobnosti je podmíněn harmonickým rozvojem činností fyzických i psychických. Jaký je však nutný kvantitativní poměr obou složek pro různé druhy povolání, pro různé lidské typy atd., to je dosud otázka nerozřešená a praxe ji proto musí řešit jen zkusmo, odhadem. Přitom však nejde jen o význam fyzické činnosti pro rozvoj poznávacích schopností. Ještě závažnější je otázka, jaký význam má fyzická činnost při vytváření morálních kvalit člověka, při vytváření jeho postojů k jednotlivým lidem i k celé společnosti, k vlastní osobě a k životu vůbec. To je první okruh problémů, k jejichž řešení se už dnes hlásí některá výzkumná pracoviště pedagogická i psychologická.

Druhý okruh problémů lze stručně charakterizovat jako konkretizaci známé Marxovy teze o tom, že skutečná podstata člověka je souhrn společenských vztahů. Psychologie zde stojí před svým nejobtížnějším úkolem. Jeho řešení znamená řešení otázky o sociální determinaci lidského individua, objasnění osobnosti jako jevu sociálně historického. Právě proto, že jde o problém velmi náročný, nepřistoupila dosud psychologie k jeho soustavnému výzkumu. Jde totiž o problém, jehož řešení si vynutí zcela nové výzkumné metody i nový styl zejména v organizaci výzkumné práce. Dosavadní opomíjení tohoto problému tvoří asi největší slabinu současné naší psychologie a je hlavní příčinou jejího zaostávání za životem. Je příčinou faktu, že konkrétní živý člověk naší doby, zejména ony mladé výhonky — lidé nového typu, pro současnou naši psychologii jako předmět zkoumání prakticky neexistují.

Třetí okruh problémů lze stručně charakterizovat jako otázku produktivity vzdělávacího procesu. Vědecké poznání skutečnosti se dnes stále rychleji rozrůstá do šíře téměř nepřehledné. Které poznatky a v jaké hloubce jsou nutné pro jednotlivce jako jeho všeobecné vzdělání, aby mohl dojít k ucelenému světovému názoru, aby mohl zaujmout správný postoj k nejrozmanitějším jevům skutečnosti přírodní i společenské?

Je přece všeobecně známým faktem, že každý člověk uplatní ve svém životě jen určitou část získaných školních vědomostí. Velká část těchto vědomostí se navždy zapomene. Ve vědomí člověka se uchovává jen celková hrubá představa o oblasti botaniky, fyziky, chemie, matematiky, historie ap. Zde je nutno formulovat otázku asi takto: Mají tyto navždy zapomenuté vědomosti svůj význam pro utváření osobnosti nebo nikoliv? Je možno dosáhnout oné celkové obecné představy o různých vědních oblastech také jinou cestou, než tradičním způsobem vyučování, jestliže člověk v praxi tyto obory nebude nikdy potřebovat? Jakou úlohu sehrává taková obecná představa o nepraktikovaných oborech v celé skladbě lidské osobnosti?

To nejsou problémy snadné. Hovoří však o nich veřejnost, hovoří se o nich i mezi odborníky. Nejde tu o nic jiného, než o jasné zodpovězení otázky, zda je nutné či zda není nutné, aby si mládež jen na přechodnou dobu osvojovala značné

množství vědomostí, které jsou předem určeny k tomu, aby byly zapomenuty. Pro kapitalistickou školu řešení této otázky zdaleka není nutné. Cílem socialistické a komunistické výchovy je však všestranně rozvinutá osobnost budovatelů komunismu; požadavek všestranně rozvinuté osobnosti nutně předpokládá vymezení optimálního rozsahu vzdělání všeobecného i odborného. Při rostoucím tempu vědeckého poznání a vzhledem k velkoryse vytčenému výchovnému cíli se otázka produktivity vzdělávacího procesu stává velmi naléhavým problémem a není pochyby o tom, že společenská praxe si její řešení dříve či později vynutí.

Zastavili jsme se jen u tří problémových okruhů konečného výchovného cíle, avšak i tento zkratkovitý rozbor ukazuje na nutnost nejtěsnější spolupráce pedagogů a psychologů při jejich řešení, protože ani jedna ani druhá věda sama o sobě nemůže tyto problémy vyřešit uspokojivě a úplně. Ještě výraznější je pak situace, přejdeme-li od otázky výchovného cíle k otázce výchovného objektu, k otázce dítěte a žáka. Zde ani není třeba zvlášť zdůrazňovat, že úspěch výchovného působení závisí ve značné míře na znalosti výchovného objektu, tj. na znalosti vývojových zákonitostí a věkových a individuálních možností žáka. Zde je situace také o to lepší, že psychologie dítěte a žáka je přece jen mnohem více rozvinuta než marxistická teorie osobnosti. Přesto však i zde je nutno si položit vážnou otázku, zda při sestavování učebních osnov a při vypracovávání učebnic byly vývojové zákonitosti a věkové možnosti žáků vždy a dostatečně respektovány. Jak jinak by si bylo možno vysvětlit jev, že vysokoškoláci po 11 letech školní práce se dopouštějí těžkých chyb proti jazyku, že nové pojetí vyučování matematice nikterak nepodporuje schopnost samostatného myšlení studentů, nerozvíjí jejich schopnosti analýzy a syntézy, že u nich převládá jen pasivní memorování a nikoliv samostatné promýšlení látky? Při vypracovávání nových učebních osnov a zejména učebnic bude proto nutná mnohem těsnější spolupráce pedagogických psychologů, pedagogů, učitelů z praxe a ostatních odborníků, než tomu bylo dosud. Na tomto úseku je už dnes dostatek možností pro vskutku plodnou spolupráci a je pouze třeba dostatečně těchto možností využít a dále je rozvíjet.

Přitom si ovšem nesmíme myslet, že by vývojová psychologie mohla už dnes poskytnout pedagogům veškerou pomoc. Psycholog by např. dnes ještě těžko odpovídal na otázku, jaký rozsah a jakou kvalitu vědomostí je možno žádat od žáků toho či onoho věku, s jakou úrovní poznávacích schopností, volných vlastností nebo citových kvalit je možno počítat na každém určitém věkovém stupni, jak může učitel co nejpravděpodobněji odhadnout vývojovou perspektivu jednotlivých žáků ap. Na všech těchto problémech se však pracuje a je jen třeba, aby tento výzkum byl soustavnější a byl organizován a řízen mnohem pevněji a cílevědoměji než dosud.

Psychologické poznatky a jejich uplatnění jsou tedy nezbytnou složkou pedagogiky jak v otázce výchovného cíle, tak v otázce výchovného objektu i v otázce dílčích, etapových cílů. Zejména v otázce výchovného objektu je podíl psychologie na řešení pedagogických problémů nejvíce výrazný a nepopíratelný. Její význam je však veliký i při řešení různých problémů metodických. Jak ukazují četné sovětské i některé naše práce, nejvíce současných experimentálně psychologických prací čerpá dnes právě z oblasti vyučovacích metod. Jejich hodnota z hlediska praktického využití je ovšem různá, avšak ve svém celku přinášejí veliké množství cenných poznatků se značnou praktickou použitelností. Už dnes by je bylo možno shrnout v cennou příručku pro učitele jako pomoc při řešení různých metodických problémů.

Psychologické řešení různých otázek vyučovacích metod nabývá právě dnes

větší důležitosti než kdykoli v minulosti. Úspěšné ovládnutí neefektivnějších metod je totiž druhou nezbytnou podmínkou pro zvýšení produktivity vzdělávacího procesu. Jednostranné zdůrazňování metodických problémů mělo v minulosti svůj politický aspekt, protože odvádělo pedagogiku a učitele od hlavních problémů a úkolů výchovy. Zcela jiná je však situace dnes, kdy metodické problémy jsou řešeny v souvislosti s výchovným cílem, s otázkou celé školské organizace a její náplně. Také na tomto úseku si proto situace vyžaduje ještě mnohem širšího psychologického výzkumu, aby teorie mohla dát raxi co nejvíce efektivních vyučovacích metod.

Na začátku tohoto rozboru jsme hovořili o konečném cíli jako rozhodujícím činiteli výchovy. Jeho nositelem a vlastníkem je pedagog, praktik a teoretik. Výchovný cíl se proto ve výchově uplatňuje mnohonásobně: jeho uplatňování začíná u pedagogického teoretika a končí u učitele-praktika. V jaké míře by se však měl na tom či onom úseku pedagogické praxe i teorie uplatňovat, to je další dosud nerozřešená otázka.

Učitel a vychovatel jako bezprostřední činitel výchovného procesu není však pouze nositelem výchovného cíle. V rukou učitele jsou také výchovné a vyučovací metody. Specifická povaha výchovného procesu způsobuje, že většina těchto metod se v něm uplatňuje jako souhrn speciálních pedagogických vědomostí a dovedností. Praxe stále a stále ukazuje, že tyto pedagogické a psychologické vědomosti a dovednosti učitelovy mají pro jeho práci přinejmenším stejný význam jako jeho znalost učebního předmětu. Zkvalitnění celé školské práce si téměř s krajní naléhavostí vynucuje řešení otázky o skladbě celého učitelského vzdělání. Praxe dále ukazuje, že výchova klade požadavky nejen na učitelovy vědomosti a dovednosti, nýbrž že vyžaduje také určitých kvalit celé učitelovy osobnosti. Otázka učitelského vzdělání se tak rozšiřuje o otázku psychologie učitelovy osobnosti a tím také na otázku výběru mladých lidí pro učitelské povolání. Ve všech těchto otázkách se úkoly psychologie a pedagogiky tak prolínají a překrývají, že zde skoro ani není možné vést přesnou hranici mezi oběma vědami. Psychologie učitelovy osobnosti je však velmi málo rozpracována. Psychologie i pedagogika zde proto stojí před dalším společným problémem, který vyžaduje naléhavého řešení.

*

Výčet nejdůležitějších základních problémů současné pedagogiky ukazuje, kolik vážných a náročných úkolů zde čeká na psychologii, má-li se stát jedním z účinných nástrojů vědeckého řízení výchovného procesu. Z toho samozřejmě nevyplývá, že by psychologie měla být pouze pomocnicí pedagogiky. Její předmět je mnohem obsáhlejší, její úkoly jsou mnohem širší. Sotva se však dopustíme chyby, řekneme-li, že při všem respektu k ostatním oblastem psychologie jsou její úkoly na úseku výchovy dnes nejdůležitější. Na úspěšném řešení pedagogických problémů závisí výchova dnešní mládeže i mládeže příštích desetiletí. Z tohoto hlediska pak zdůrazňování úkolů psychologie na úseku výchovy jistě není přehnané.

Pod zorným úhlem této skutečnosti je proto třeba také pohlížet na celou další společnou práci pedagogů a psychologů. Několikaleté odtržení pedagogiky od psychologie mělo na jedné straně pro pedagogiku svůj očištný význam. Pedagogika se oprostila od přemíry psychologizujících a biologizujících tendencí a upevnila se především jako věda společensko-historická. Dočasná vzájemná izolace obou věd měla však také mnoho stinných stránek. Význam speciálních psychologických výzkumů na úseku výchovy byl mnohdy vážně podceňován a řada problémů

byla proto řešena jen pomocí prostého empirického odhadu, mnohdy se značnou dávkou subjektivismu a voluntarismu.

Mnohem vážnější důsledky měla však vzájemná izolace obou věd pro psychologii, která se za tu dobu značně odklonila od pedagogiky, ztratila s ní kontakt i orientaci v jejích nejpálčivějších problémech. Je sice pravda, že několik málo psychologů se v práci i nadále soustřeďovalo na problémy pedagogické a dosáhlo v této práci také určitých kladných výsledků, však ve srovnání s celým souhrnem a závažností aktuálních problémů pedagogiky se tyto práce často jeví pouze jako řešení dílčích problémů, někdy hodně podružných. Výrazem této skutečnosti bylo například i to, že na druhé celostátní psychologické konferenci konané v říjnu 1959 byla v pedagogické sekci většina referátů zaměřena na problémy psychodiagnostiky a pouze několik málo referátů se dotýkalo některého klíčového problému současné pedagogiky.

Další vážný důsledek, vyplývající ze vzájemné izolace obou věd, se týká metodologie vědeckého výzkumu. V posledních desetiletích se naše psychologie pracovala k poměrně přesnému laboratornímu experimentu, který je dnes hlavní, skoro reprezentativní výzkumnou metodou naší psychologie. Tato přednost současné psychologie je však zároveň i její slabinou. Přesný laboratorní experiment sice dává nesporné výsledky, může však v kratší době vyřešit jen velmi úzký problém. Řešení obsáhlejšího problému pomocí laboratorního experimentu je značně nákladné a klade zejména veliké nároky na čas. Je třeba při něm počítat nejen s několika jednotlivými roky, nýbrž někdy i s desetiletími, aspoň za našich technických podmínek. Praxe však vyžaduje řešení ve velmi krátké době. Proto je často nucena sáhnout k řešení zkusmému bez jakéhokoli experimentálního ověření. Pro účely praxe nám zde chybí metoda hrubšího, ale rychlého experimentu přirozeného, který by alespoň v základních obrysech mohl naznačit vědecké řešení problému pro okamžitou potřebu praxe. Propracování metod takového pedagogicko-psychologického experimentu však zůstalo zanedbáno. Jednu z příčin této skutečnosti je ovšem nutno hledat také v tom, že nebyl dostatečně rozvíjen ani experiment pedagogický.

Velká část problémů naznačených v předchozím rozboru je však takové povahy, že je vůbec nelze podrobit experimentu. Problém socialistické a komunistické osobnosti ve spojitosti s výchovným cílem, problém osobnosti učitelovy i další problémy jsou takové povahy, že při jejich řešení nelze počítat ani s nelaboratorním experimentem. Značná slabina současné naší psychologie spočívá proto v tom, že zůstalo vážně zanedbáno propracování jejích neexperimentálních metod. Dosud se téměř neuplatnila jedna ze základních tezí, totiž že psychologie je vědou nejen přírodní, nýbrž i společenskou. Vedle metod laboratorního i přirozeného experimentu je proto nutno rozvíjet v psychologii také specifické metody věd společensko historických.

Nebylo by ovšem správné vinit ze všech těchto nedostatků jen psychology. Každá věda se rozvíjí především v závislosti na potřebách společnosti a na její podpoře té či oné vědy. Nedoceňování a někdy i odmítání psychologie při řešení různých pedagogických problémů mělo proto svůj důsledek také v nedostatečném kvantitativním i kvalitativním růstu výzkumných pracovníků, v pomalém vytváření technické základny psychologie a tím pak i v zaostávání výzkumných metod i ve značné ztrátě kontaktu s aktuální pedagogickou problematikou. Vytýčení celostátního plánu přestavby našeho školství si jistě vynutí důkladné objasnění všech nadhozených otázek, aby plán přestavby mohl být splněn co nejúspěšněji.