

Dvojitý předmět pedagogické psychologie

Doc. dr. JAROSLAV DOLEŽAL, CSc.

Katedra pedagogiky filosofické fakulty KU

Podle mého názoru je pedagogická psychologie hraniční vědou mezi psychologií a pedagogikou. Je tomu tak proto, že se v ní spojuje zřetel k potřebám společnosti, vyjádřeným s větší nebo menší přesností v cílech výchovy, se zřetelem nejenom k obecně psychologickým podmínkám výchovy, ale také ke konkrétní lidské osobnosti, která je nejenom objektem, ale i subjektem výchovy.

V tomto smyslu se domnívám, že pojetí pedagogické psychologie jako aplikované psychologické vědy je jednostranné a úzké. Její význam a podstata je v tom, že má syntetizující funkci v uplatnění pedagogiky a psychologie v procesu humanizace moderní výchovy, a to nejenom v praxi jejího zlidštění, ale také v hlubším teoretickém poznání výchovy. Nejde zde proto jenom o problém klasifikace pedagogických a psychologických věd, ale především o problém společenské a gnoseologické funkce vědy, která již svým názvem ukazuje na oblast zájmu pedagogického i psychologického.

Z hraničního charakteru některých věd vyplývají zcela přirozeně problémy, dotýkající se předmětu, metod i vztahu k »mateřským« vědám. Souvisí to s pozdějším vznikem hraničních věd i s tendencí základních věd udržet, popř. rozšířit oblast vlastního bádání. Tuto tendenci lze pozorovat také u psychologie. V tomto případě je nutno za touto tendencí vidět i snahu udržet v pedagogické psychologii ty metodologické výtěžky, které psychologie získala svým stykem s přírodními vědami.

Situaci hraničních věd, vyznačující se problematičností obsahu i vztahu k mateřským vědám, lze pozorovat i u přírodních věd. Jako příklad uveďme fyzikální chemii: »...o chemii lze říci, že pojednává o hmotě a jejích proměnách, kdežto fyzika se zabývá energií a jejími proměnami. Není bezpochyby možné vést ostrou dělící čáru mezi oběma hledisky, poněvadž mnohé problémy ve fyzice i v chemii se zabývají interakcí mezi energií a hmotou; právě tyto problémy tvoří podstatný základ předmětu fyzikální chemie«. (Glasstone S., Textbook of Physical Chemistry, 2. vyd., Macmillan, London 1966, úvod.)

Na tomto příkladu je možno si uvědomit některé vlastnosti hraničních věd. Především sem patří jejich význam pro další rozvoj mateřských věd. Právě hlubší poznání hraničních jevů otevírá nové možnosti vědecké práce. Proto nutně »tradiční« vědy překračují svůj izolovaný přístup k vlastnímu předmětu a hledají nové možnosti ve spolupráci s ostatními vědami, v nichž nacházejí obohacení metodologické i obsahové. Projevuje se to například v pronikání

fyziky a chemie do biologických věd i v oblasti společenských věd, např. v hraničních problémech psychologickopedagogických a sociologickopedagogických (5, 99—110).

Právě tomuto vývoji vědeckého poznání, v němž postupná diferenciací věd je doprovázena tendencemi syntetizujícími, vděčíme za vznik pedagogické psychologie, která se oddělila od pedagogiky. Jejím předmětem nejsou cíle, úkoly a normy výchovy, ale psychologické aspekty výchovy a vyučování, tedy oblast, v níž se stýká společenská výchova s psychikou člověka.

Na charakter pedagogické psychologie jako vědy, která má svoje místo »v soustavě věd mezi pedagogickými a psychologickými naukami« (17, 12) poukazuje V. Příhoda. Rozdíl mezi psychologií a pedagogickou psychologií spatřuje především v společenském zaměření pedagogické psychologie. Psychologie je podle něho základem pedagogické psychologie, která »se obírá týmiž mechanismy chování a myšlení jako psychologie...« Avšak úkoly a cíle pedagogické psychologie »se týkají cílevědomé formace lidských osobností v procesu vyučování a výchovy. Pro tuto specifikaci se právě vytvořila nová disciplína, jejíž povaha je celým svým zaměřením nikoli biologická a jen psychologická, nýbrž společenská« (17, 9—10).

Charakter společenské disciplíny je podle V. Příhody u pedagogické psychologie určen jejím zaměřením k výchovným cílům. Studuje objektivními metodami fyziologické mechanismy a psychologické podmínky pedagogických jevů. Není »základem pedagogiky, nýbrž pomocným odvětvím. Sama je naukou hraničící...« (17, 13).

Podobně T. Pardel přijímá pojetí pedagogické psychologie jako hraniční vědní oblasti mezi psychologií a pedagogikou. Vztah k pedagogice podrobněji neanalyzuje (14, 17).

U jiných autorů není pedagogická psychologie označována jako hraniční disciplína; vyplývá to však z jejich formulací předmětu pedagogické psychologie a jejich metodologických otázek. Tak je tomu u N. D. Levitova, podle něhož pedagogická psychologie »analyzuje [z psychologické stránky] učebně výchovnou práci s cílem tuto práci zlepšit« (11, 6). Ještě výraznější je hraniční charakter pedagogické psychologie v názoru W. Corrella: »Předmětem pedagogického [podtrženo J. D.] bádání v psychologii chování je... lidské chování jako souhrn vztahů mezi člověkem a světem, popřípadě podnětem a reakcí...« (2, 33).

S charakterem pedagogické psychologie jako hraniční disciplíny souvisí otázka jejího předmětu. V. Příhoda definuje její předmět takto: »Podle povahy vědeckého fenomenu je... pedagogická psychologie soustava poznatků o vnitřní zákonitosti n a v o z e n ý c h z m ě n v c h o v á n í č l o v ě k a« (17, 18; podtrženo J. D.) Podle jiné formulace V. Příhody »pedagogická psychologie studuje psychologické podmínky výchovných činností a jevů«, (17, 15). V obou případech je předmětem pedagogické psychologie výchova studovaná z psychologického hlediska, nikoliv cíle výchovy, ale její psychologické zákonitosti a podmínky.

Sledujeme-li jiné formulace předmětu psychologie, zjišťujeme rozdíly mezi nimi. V některých je její předmět definován výrazně psychologicky, např. u západoněmeckých psychologů R. Tausche a A. M. Tauschové, podle nichž »pedagogická psychologie může být pokládána za vědu o duševních procesech a duševních stavech, které existují při výchově a vyučování v lidech, zvláště v dětech a mladistvých, včetně podmínek, s nimiž jsou tyto duševní procesy

ve významném vztahu» (22, 3). Úkolem pedagogické psychologie není zkoumat tyto procesy a stavy z hlediska obecné psychologie a ostatních psychologických disciplín, ale zkoumat, »... za jakých podmínek a s jakými obsahy jsou dány tyto již vyjasněné procesy ve výchově a vyučování a s jakými jinými duševními procesy jsou ve vztahu« (22, 3).

Také V. Příhoda, jak jsem uvedl dříve, vidí předmět pedagogické psychologie v studiu »mechanismů chování a myšlení«, tedy v studiu psychologických jevů, i když její specifický znak spatřuje v zaměření k výchově a vyučování.

Srovnávání těchto názorů, v nichž lze postřehnout rozporné pojetí předmětu pedagogické psychologie, nás vede k otázce, co je vlastně jejím předmětem, psychologické studium výchovných jevů nebo studium psychologických jevů uplatňujících se ve výchově a vyučování? Zdá se, že tato nejasnost nutně doprovází každou vědu, která se zabývá hraniční mezivědnou oblastí, jak o tom svědčí např. vývoj sociologie výchovy. Úsilí o přesné vyjádření předmětu zkoumání je v tomto případě charakterizováno vedle označení sociologie výchovy i názvy pedagogická sociologie a sociologická pedagogika (5, 99—110). Tato rozdílná označení napovídají, jak široká mezivědná oblast je předmětem hraničních vědních disciplín. I v přírodních vědách bývá tento fakt vyjádřen různě, podle převahy »monopolního« zájmu základních věd, což se projevuje i ve volbě názvů hraniční vědy, jako je např. fyzikální chemie a chemická fyzika.

Položme si proto i my otázku, zda se pedagogická psychologie neblíží charakterem předmětu svého zkoumání někdy spíše psychologii, a jindy více pedagogice.

V této souvislosti by bylo možno namítnout, že o charakteru vědní disciplíny rozhodují především výzkumné metody v ní používané. Někteří badatelé spatřují skutečně psychologický charakter pedagogické psychologie v tom, že v pedagogické psychologii »jsou uskutečňovány výzkumné metody, které se osvědčily a jsou uznávány v psychologii...; (tyto metody) jsou dalekosáhle nezávislé na cílech společenského soužití a výchovy« (21, 5). Je však správné spatřovat rozhodující kritérium v používaných metodách, když mnohé metody se uplatňují v různých vědách? K tomu přistupuje i ta skutečnost, že o vhodnosti metody rozhoduje předmět zkoumání a že proto charakter vědy je určen předmětem i metodami výzkumu.

Psychologická věda

Pedagogická psychologie byla a je obvykle chápána jako psychologie, aplikovaná ve výchově (19, 7). Mezi její nejdůležitější úkoly patří zvyšovat účinnost učení při vyučování aplikací psychologických poznatků o učení a motivaci (13, 11). Je to odvětví psychologie, které zkoumá otázky pedagogické praxe (3, 9).

Je nesporné, že pedagogická psychologie je svým obsahem, tzn. souborem faktů a jejich zobecnění, která mají umožnit učitelům realizovat výchovné cíle, vědou psychologickou (19, 15). Je jí i proto, že velká část jejího obsahu se překrývá především s jinými psychologickými disciplínami, s psychologíí obecnou, s dětskou psychologíí, psychologíí dospívání, psychologíí učení, klinickou psychologíí, patopsychologíí a sociální psychologíí. Kromě toho však využívá vhodného materiálu z nepsychologických disciplín, jako je sociální antropologie, medicína, psychiatrie, biologie a sociologie (1, 3—4; 9, 10—11). Tato sku-

tečnost naznačuje, že i svým obsahem, a proto i předmětem překračuje hranici psychologie.

Tento fakt vyplývá právě ze zaměření pedagogické psychologie k pedagogické praxi. Jako není jednotného názoru na předmět pedagogické psychologie a na hranice mezi ní a ostatními vědami, na to, co je a co již není pedagogickou psychologií, není ani jednotného názoru na její obsah, na to, která fakta a která zobecnění jsou potřebná pro zvýšení účinnosti výchovy.

Mezi pokusy stanovit obsah pedagogické psychologie lze uvést závěry komise, kterou v roce 1947 pověřilo oddělení pedagogické psychologie Americké psychologické asociace úkolem definovat a vymezit pole působnosti této disciplíny a určit její vztah k ostatním odvětvím psychologie. Komise stanovila obsah pedagogické psychologie takto [9, 11]:

1. Růst a psychický vývoj člověka: důsledky dědičnosti a prostředí pro sociální, emocionální a intelektuální vývoj; motivace, schopnosti, zájmy a individuální rozdíly.

2. Učení: obecný charakter procesu; faktory, ovlivňující učení; usuzování, řešení problémů a přenos cvičení.

3. Osobnost a její regulace: mentální zdraví studenta a učitele; utváření charakteru a sociální interakce žáků.

4. Měření a hodnocení: obecné principy měření; měření inteligence, schopností, učení a regulace, aplikace výsledků měření.

5. Techniky a metody v pedagogické psychologii: vědecké studium výchovných problémů a způsob provádění výzkumu pro učitele.

Tomuto schématu v podstatě odpovídá osnova učebnice pedagogické psychologie, vydané CH. E. Skinnerem [19] i jiných učebnic, jako např. Blairovy, Jonesovy a Simpsonovy [1]. Tato učebnice obsahuje navíc psychologii učitele.

Značně odlišnou stavbu mají např. Základy pedagogické psychologie od J. S. Rosse. Tato učebnice vyšla v Anglii od r. 1931 více než v dvaceti vydáních, což svědčí o její značné oblibě. Jsou v ní mnohem více zdůrazněna obecně psychologická východiska; projevuje se to i v uspořádání jednotlivých kapitol: Psychologie a výchova; základní hypotézy; duševní mohutnosti, instinkty a emoce; dědičnost a evoluce; základní rysy lidského chování; výsledky vývoje; stadia vývoje; mentální konflikty; pozornost a zájem; paměť; myšlení a uvažování; psychologické měření, typ ve výchově; psychologie skupiny [18].

Naproti tomu jiná anglická učebnice pedagogické psychologie, Úvod do pedagogické psychologie od E. Stone, pojednává v některých kapitolách přímo o vzdělávacím procesu ve škole, např. o vyučování některým předmětům, o zkouškách, o dětech s opožděným vývojem a jejich výchově atd.

Výrazně je k psychologickým základům pedagogické psychologie zaměřen Úvod do pedagogické psychologie od V. Příhody. Zkoumá pojetí pedagogické psychologie a její poměr k jiným vědám, její vývoj, pojednává o výzkumných metodách v pedagogické psychologii, o reflexních mechanismech, o základních vývojových faktorech, o podmínkách individuální zkušenosti, o psychologii učení a práce ve výchově, o metodách výchovy vzhledem k věku a konečně o kolektivu a osobnosti v procesu výchovy.

Na těchto příkladech není nejdůležitější zjištění, že kritérium výchovné praxe neposkytuje samo dostatečný základ k jednotné osnově pedagogické psychologie; závažnější je spíše způsob, jak jednotliví autoři pojednávají o jejím předmětu: od čistě psychologického přístupu až po přístup výrazně pedagogický, kdy předmětem jsou fakta nikoli psychologická, ale pedagogická. Je to přirozený zjev vyplývající z charakteru pedagogické psychologie jako hraniční vědy mezi psychologií a pedagogikou. Chceme-li proto nestranně posoudit místo pedagogické psychologie mezi psychologií a pedagogikou, položme si také otázku, zda nejsou důvody i pro pojetí pedagogické psychologie jako vědy pedagogické.

Pedagogická věda

Výchova je podle J. Váni společenský jev, který můžeme vymezit jako »cílevědomou činnost zaměřenou na formování člověka a determinovanou společensky. Podstatou výchovy je formování člověka v souhlase s požadavky a potřebami společnosti na daném stupni jejího rozvoje« (23, 286). Jako společenská činnost je charakterizována tím, že »svými nejjobecnějšími znaky je... kategorií spjatou s existencí lidské společnosti a ve svých konkrétních podobách a formách je určována zákonitostmi společenského vývoje« (23, 290). Předmět pedagogiky však nelze vymezit jenom se zřetelem k společenské podstatě výchovy. Tím bychom podle J. Váni vyloučili možnost užití biologicko-psychologických metod. K nesprávným metodologickým důsledkům by však vedla i redukce výchovných procesů na jejich stránku biologicko-psychologickou (23, 277).

Zřetel k metodologické stránce má při úvahách o předmětu pedagogické psychologie a o jejím poměru k pedagogice prvořadý význam. Má-li pedagogická psychologie zkoumat výchovu a vyučování a na základě aplikace psychologických poznatků zvyšovat jejich účinnost (13, 11), pak nutně vzniká otázka, zda při jednostranném pojetí psychologického přístupu k výchově nedojde k zúžení, a proto nesprávné interpretaci výchovného jevu. Výchova je složitý, vnitřně strukturovaný celek, »komplexní systém dialektických souvislostí a forem vzájemného působení mezi jednotlivými činiteli a prvky výchovy«. (7, 14). Jde v podstatě o otázku, zda pedagogická psychologie v jednostranně psychologickém pojetí respektuje komplexní charakter výchovy a dialektiku jejích vnitřních vztahů.

Všimněme si v této souvislosti nejdříve, jak pedagogičtí psychologové chápou vztah své disciplíny k pedagogice.

Nejčastěji se setkáváme s názorem, že »pedagogika určuje cíle přetváření osobnosti člověka«, kdežto »pedagogická psychologie objasňuje, jakými psychologickými „mechanismy“ je možno dospět k společenským cílům« (17, 12).

Toto pojetí se vyskytuje v různých obměnách např. v myšlence, že výchovou je třeba rozumět změny a procesy učení v oblasti chování a prožívání, které jsou u lidí vyvolávány přiměřeně k cílům daným etickými názory a normami, tradovanými pojetími a životními zvyklostmi a požadavky společnosti (22, 3).

Zdá se, že jedině toto zúžené pojetí předmětu pedagogiky umožňuje stanovit ostrou hranici mezi psychologií včetně pedagogické psychologie na

straně jedné a pedagogikou na straně druhé. V této souvislosti však vznikají dvě otázky, týkající se pojetí pedagogické psychologie a jejího vztahu k pedagogice:

1. Je-li pedagogická psychologie »celým svým zaměřením nikoli biologická a jen psychologická, nýbrž společenská« (17, 10), co tvoří její specifický předmět jako vědy společenské?

2. V jakém vztahu je pedagogická psychologie k pedagogice z hlediska svého předmětu? Má s pedagogikou společné jenom to, že studuje, »jakými prostředky lze dosáti u různých subjektů pedagogických cílů, úkolů a norem« (17, 13), nebo má s ní společný i předmět zkoumání, jímž je výchova jako společenský jev, z čehož pak teprve lze odvodit pojetí pedagogické psychologie jako společenské vědy?

K otázce specifického předmětu pedagogické psychologie bude účelné si uvědomit vztah mezi psychologií a pedagogikou právě co do předmětu jejich zkoumání. Otakar Chlup v souhlase s pojetím Kádnerovým charakterizuje vztah mezi psychologií a pedagogikou takto: »...psychologie má za úkol stanovití psychický status quo, ať již jde o psychologii ve smyslu statickém nebo dynamickém neboli vývojovém. Psychologie snaží se vysvětlit, jaké jest duševní dění buď vůbec, nebo ve zvláštních případech, nebo konečně ve vývojových stadiích. Úkolem pedagogiky jako vědy jest určovati zásady a způsoby, jimiž se má dít určitá změna s duševními pochody...« (8, 139).

Nepopírám, že pedagogická psychologie je vědou psychologickou, poněvadž, vyjádřeno s O. Chlupem, »snaží se vysvětliti, jaké jest duševní dění... ve zvláštních případech«, tj. také v podmínkách výchovy; jiné psychologické vědy, např. klinická psychologie, psychologie práce, psychopatologie atd. studují duševní dění v jiných zvláštních případech. Popírám však, že pedagogická psychologie je jenom vědou psychologickou a nikoli také pedagogickou, poněvadž předmětem jejího studia jsou nejenom duševní pochody v podmínkách výchovy, ale také výchova jako formování lidské osobnosti záměrným působením společnosti. Nelze otázku vztahu psychologie a pedagogiky v jejich poměru k výchově řešit tak, že obsah pedagogiky zůžeme na cíle výchovy a tím jí vezmeme její předmět, kterým vždy byla výchova jako celek. Odtrhneme-li cíle výchovy od procesu výchovy a jejích podmínek společenských, psychologických a biologických, odsoudíme pedagogiku do úlohy vědy jednostranně normativní. Z výrazně dialektické povahy výchovy vyplývá, že je přirozenou oblastí zájmu nejenom pedagogiky, ale i jiných věd, především psychologie a sociologie. Nijak proto neudivuje, že pedagogická psychologie jako věda psychologická i pedagogická nachází svůj předmět nejenom v jevech psychických, utvářejících se v podmínkách výchovy, ale i v jevech výchovných, u nichž studuje jejich psychologické podmínky.

Této dvoupředmětovosti pedagogické psychologie odpovídají některé formulace, s nimiž se setkáváme u pedagogických psychologů. Tak např. podle J. Čápa je »pedagogická psychologie... odvětví psychologie, které zkoumá zákonitosti utváření psychiky pod vlivem výchovy. Z psychologického hlediska analyzuje podmínky, průběh a výsledky vyučování a výchovy« (3, 9).

V prvním případě zkoumá pedagogická psychologie psychické jevy, v případě druhém jevy výchovné. Nelze však tyto dva předměty bádání klást prostě vedle sebe, ale položit si otázku, co v obou případech činí z výzkumu výchovy výzkum pedagogicko-psychologický a nikoli jenom výzkum psychologický nebo jenom pedagogický.

Úloha pedagogické psychologie v poznání výchovy

S analogickou situací ve vztahu k výchově se setkáváme u pedagogické sociologie. Podle K. Gally »pedagogická sociologie má právě zásluhu v tom, že konfrontuje obě soustavy: sociologickou a pedagogickou. Tato konfrontace vytváří přinejmenším předpoklady pro poznání výchovných jevů z nového hlediska. (Podtrženo J. D.) V této konfrontaci však sociologický systém představuje zpravidla komplexnější vyjádření skutečnosti nežli systém pedagogický, v němž jde výhradně o rovinu výchovy, i když třeba také psychologicky interpretovanou. Sociolog naproti tomu v kterékoli úrovni vědecké abstrakce usiluje o dosažení poznatků, které zachycují společenské jevy v jejich mnohostranné souvislosti« (5, 108—109).

Podobně i v pedagogické psychologii nejde o prostou aplikaci psychologických zákonitostí na výchovné jevy, nýbrž o konfrontaci systému psychologického a pedagogického při studiu výchovných jevů. Právě zde má původ ta skutečnost, že »od přelomu století pedagogická psychologie přispěla pravděpodobně tolik k obecné psychologii, kolik měla sama příležitost si od ní vypůjčit« (1, 4). Zde je tedy původ nejenom praktického, ale i teoretického významu pedagogické psychologie, její schopnosti zpětně obohacovat psychologické poznání tím, že jednak zkoumá psychické děje v podmínkách výchovy a jednak studiem výchovných dějů dává podněty pro zkoumání obecně psychologická. Podobný vztah můžeme sledovat také mezi jinými vědami např. mezi psychologií a fyziologií v. n. č. (16, 105).

Pedagogická psychologie se vyznačuje právě touto konfrontací obou systémů. Kdyby měla obsahovat pouhý psychologický základ výchovy, pak by rozsah psychologických poznatků použitelných v praxi i teorii výchovy musel nutně překročit rámec poznatků, jak je obvykle tradován v učebnicích pedagogické psychologie. Z hlediska potřeb výchovy je důležitá celá oblast psychologie, zákonitosti psychických procesů, zvláště učení, osobnosti, psychologie dětství a adolescence atd. Některé učebnice pedagogické psychologie jsou proto stavěny na tomto záměrném výběru psychologických faktů podle potřeb výchovy (srv. 11). Všechna tato odvětví psychologie mají význam pro pedagogickou práci.

Ve vztahu k výchově jako procesu záměrného formování osobnosti člověka má pedagogika komplexnější charakter než psychologie, poněvadž pojednává o výchově komplexně, o všech faktorech determinujících výchovu v jejich dialektických vztazích, včetně faktorů psychologických. Tento komplexnější charakter ve vztahu k výchově, na rozdíl od psychologie, nutně proniká i do pedagogické psychologie. Vyplývá právě ze skutečnosti, že předmětem pedagogické psychologie je interakce mezi člověkem a »světem vzdělání a výchovy«, kde nevystačíme s pouhou aplikací obecných zákonitostí psychologických nebo pedagogických. V této souvislosti lze právem uvést názor W. Corrella, že »předmět pedagogické psychologie chování, člověk a jeho interakce se světem vzdělání a výchovy v procesu učení, je stejně procesuální povahy jako snahy ho pochopit. Nelze zpětně sahat po systému absolutních pravd. Co je pravdivé, musí se znovu a znovu projevovat« (2, 34).

Konfrontace psychologického a pedagogického systému a komplexnost v přístupu k předmětu pedagogické psychologie se projevuje, ať je jejím předmětem konkrétní psychický děj v podmínkách výchovy, např. samotářství dítěte v podmínkách kolektivní výchovy nebo proces paměti v podmínkách

školního vyučování (nejde však i zde ve skutečnosti o jev výchovy?) nebo děj vysloveně výchovný, jemuž neodpovídá jeden jev psychologický, ale různé psychologické a jiné podmínky, jako je tomu např. u analýzy slabého prospěchu žáka, výchovy k tvůrčímu myšlení atd. (24).

Rozsáhlá oblast mezi psychologií a pedagogikou je charakterizována jevy, v nichž se v nestejně míře uplatňuje potřeba zřetele psychologického a pedagogického. Potřeba zkoumat systematicky i z psychologického hlediska výchovné jevy, aniž obětujeme jejich charakter jevů pedagogických, vyvolávala občas snahu konstituovat hraniční vědní obor, v němž by bylo jasně vyjádřeno, že zkoumány jsou jevy pedagogické: psychologickou pedagogiku (O. Chlup) nebo psychopedagogiku.

Obecná psychopedagogika »pokrývá celou oblast adaptace žáka ke škole (bez ohledu k úrovni), k jejím metodám, k osnovám, k vychovatelům« (12 90). Patří sem problémy od školní zralosti po psychopedagogiku školních předmětů. Obsah psychopedagogiky by bylo možno charakterizovat slovy, že »nic pedagogického jí není cizí«.

Domnívám se, že by nebylo účelné rozlišovat pedagogickou psychologii (tam, kde předmětem je psychologický jev v podmínkách výchovy) a psychologickou pedagogiku nebo psychopedagogiku (předmětem je výchovný jev studovaný z hlediska jeho psychologických podmínek). Toto rozlišování nepokládám za účelné proto, že opět by vznikla těžko řešitelná otázka hranice mezi oběma disciplínami. Oblast jevů, o něž má pedagogická psychologie zájem, zahrnuje jevy psychologické i jevy výchovné i konečně jevy, u nichž je nesnadno odlišovat jejich psychologický a pedagogický charakter. Pedagogická psychologie je naukou psychologickou tím, že nástroje svého zkoumání bere z psychologie, poněvadž studuje psychologické aspekty výchovy. Aby mohla tento úkol splnit, musí se opírat o psychologické poznatky a metody. Pedagogickou naukou je v tom smyslu, že jejím předmětem je v podstatě výchovný jev. Důsledky tohoto předmětného spojení pedagogické psychologie s výchovou se projevují ve výběru psychologických faktů, potřebných k výkladu výchovných jevů, ve volbě metod přiměřených povaze výchovného jevu, který je zkoumán, a konečně v nutnosti respektovat komplexnost výchovného jevu, přičemž má vždy docházet ke konfrontaci psychologického a pedagogického systému. Na tom nic nemění fakt, že podle povahy jevu a problému může více vystoupit do popředí hledisko psychologické nebo pedagogické. V žádném případě však by nebylo správné redukovat poznání výchovného jevu na jedno z těchto hledisek.

Zdá se, že růst významu pedagogické psychologie je v současné době spjat s některými změnami v pojetí výchovy, především s důrazem na humanizaci vzdělání a výchovy. Tento zřetel v moderní výchově se neztrácí jejího společenského určení; cestu k naplnění společenské funkce výchovy spatřuje však nejenom v jejím zaměření k společenským zájmům, ale také ve formování společenského vlivu se zřetelem k individualitě konkrétní lidské osobnosti.

Zřetel k existenci člověka pronikl i do filosofie a psychologie. V této souvislosti je velmi podnětný Garaudyho výklad Husserlovy fenomenologie. Psychologie se zvláště týká toto místo: »Husserlova fenomenologie nám dovoluje odmítnout mechanické pojetí teorie „odrazu“: Člověk již není pouhou oblastí přírody, spojenou s ní pouty příčinnosti. Psychologie tak mění zásadně svou metodu: jejím předmětem již není vysvětlovat, tj. činit z každého mého psychologického stavu, obrazu, citu nebo přání článek v přirozeném řetězu pří-

čin a účinků, nýbrž pochopit, tj. učinit zřejmým můj aktivní vztah k události, ukázat, že jsem odpovědným autorem, že jsem původcem svého chování. Žádný psychický jev se neodehrává ve mně beze mne. Žádný není pasivní. Nejsem věcí mezi věcmi, vystavenou impulsům jedných a předávající je druhým. Nejsem objektem, nýbrž subjektem, tj. zdrojem iniciativy a odpovědnosti». (6, 29—30).

I ve výchově jde dnes nejenom o otázku, jak se žák učí a jak se vyvíjejí jeho vlastnosti, ale také a především o jeho existenci, o řešení vztahu mezi jedincem a společností, mezi člověkem a technizací moderního života. I do výchovy, do její praxe a teorie, budou stále více pronikat otázky, které přitahují zájem lidí na celém světě: strach z jednostrannosti, odcizení a zničení člověka, zdůraznění svobody, mravní odpovědnosti, všestranné rozvinutosti a aktivity lidské osobnosti. Tyto otázky přirozeně posunují do popředí problém vztahu člověka k technizaci moderní doby a k jejím institucím (15).

Výchova nemůže jít kolem těchto skutečností lhostejně, poněvadž jejím předmětem byl vždy člověk, i když ho někdy viděla a posuzovala jenom očima svých ideálů a norem.

I v moderní výchově myslíme na osud a zájem společnosti; osud člověka je bytostně spjat s vývojem lidské společnosti. Nový rys současné výchovy spočívá v tom, že si stále naléhavěji uvědomujeme oba póly vztahu »člověk — společnost«: společnost s jejími potřebami a požadavky na jednotlivce, ale také člověka s jeho potřebami a problémy. V teorii výchovy nemůžeme vystačit jenom s normami vyjadřujícími zájem společnosti; musíme studovat sám proces formování společenského člověka. V tomto procesu se nikdy neztratí člověk jako jedinec, konkrétní člověk se svým vlastním vnitřním životem. Proto je třeba ve výchově znát nejenom cíle a požadavky společnosti, ale i psychiku člověka, způsob, jakým prožívá a se vyrovnává s vlivy a požadavky společnosti.

Pro teorii výchovy není důležitý jenom soulad mezi jedincem a společností, ale také rozpory, konflikty mezi nimi. Jejich psychologické osvětlení nám může poskytnout cenné podněty k hlubšímu pochopení výchovných problémů (4).

Všude zde vystupuje lidské vědomí jako aktivita subjektu. Jednostranný extrovertní přístup k člověku, přístup »z vnějška«, kdy o člověku mluvíme »ve třetí osobě stejně jako o kamenech a zvířatech« a přehlízíme jeho specifiku (10, 169), nám nedokáže vysvětlit výchovné problémy. Jejich podstata není vyčerpána vlastnostmi společnými jednotlivým výchovným jevům; v konkrétních případech mají na výchovném problému často rozhodující podíl specifické vlastnosti konkrétní lidské osobnosti.

Vytýká-li se dosavadní psychologii, že pojednává o člověku obecně, že hledá jenom obecné zákonitosti psychiky, pak podstata této výtky tkví právě v odmítnutí jednostranného extrovertního přístupu k člověku, kdy problematika člověka je redukována na metafysicky pojaté »síly«, faktory, ať vrozené nebo člověku osudově dané povahou sociálního prostředí. Do této výtky patří i odmítnutí jednostranného zřetele k těm vlastnostem psychiky, které jsou společné všem lidem, jimiž se vyznačuje jakási ideální představa obecného člověka. Tím nejsou odmítány poznatky obecně psychologické povahy, stejně jako není odmítán vliv faktorů biologických včetně faktorů vrozených ani faktorů sociálních. Nelze však jimi beze zbytku vysvětlit konkrétní psychický jev, projevy psychiky konkrétního člověka.

Na tomto místě lze právem uvést slova O. Pavlíka, která mají ve vztahu k studiu výchovy gnoseologický význam: »Příznačným rysem dogmatického myšlení je nepřipustné zjednodušení skutečnosti, zvláště lidské a společenské skutečnosti. Vyzdvihne se jeden rys, jedna stránka skutečnosti, a ta se zveličí, přežene, vytrhne z ostatních souvislostí; dogmatické myšlení se snaží podřídit celou skutečnost jedné stránce nebo souvislosti, zredukovat všechno na jednu stránku. Zapomíná se na to, že v lidské skutečnosti se uplatňuje vždy ne jedna, ale více, celá spleť rozmanitých protikladů, z nichž některé jsou důležitější, jiné méně důležité. A jsou také rozmanité souvislosti, vazby mezi jednotlivými protiklady« (15).

Gnoseologický význam těchto úvah pro poznání výchovy ještě výrazněji proniká v Kosíkově rozboru základní otázky materialistické teorie poznání, týkající se vztahu a možnosti přeměny konkrétní totality v totalitu abstraktní. »Radikální odtržení skutečnosti od fakticity«, uvádí Kosík, »znemožňuje rozpoznat ve faktech nové tendence a rozpory, protože pro falešnou totalitu je každý fakt již před jakýmkoli zkoumáním předurčen jednou provždy zjištěnou a hypostazovanou vývojovou tendencí. Sama tato tendence, vystupující s nárokem skutečnosti vyššího řádu, degeneruje v abstrakci, a tedy ve skutečnost nižšího řádu, ve srovnání s empirickými fakty, jestliže není dějinnou tendencí samotných faktů, nýbrž tendencí mimo fakta, za fakty a nad fakty, nezávislou na faktech« (10, 39).

K. Kosík spatřuje v metodě abstraktního principu falešné totalizování, kdy je ponechána stranou rozpornost a mnohovýznamnost skutečnosti a do zkoumání jsou zahrnována pouze taková fakta, která jsou ve shodě s abstraktním principem. Poznání je »dialektickou oscilací«, dialektickou konfrontací mezi fakty a kontextem teorie, přičemž je respektováno bohatství skutečnosti (10, 39–40).

Domnívám se, že tímto směrem půjde vývoj pedagogické psychologie na cestě k specifické funkci mezi psychologií a pedagogikou: stát se oscilačním faktorem, konfrontací v dialektickém smyslu mezi psychologickými a pedagogickými abstrakcemi, přičemž východiskem zkoumání je konkrétní jev psychologický nebo pedagogický, studovaný v podmínkách výchovy. Přitom obecně teoretické poznatky psychologické a pedagogické poskytují soustavu orientačních bodů, na jejímž pozadí je studována výchova, v níž člověk nemá roli pouhého objektu obecných zákonitostí psychologických a pedagogických, ale především úlohu subjektu, spolutvůrce výchovného procesu. Tak např. o povaze utváření vztahů mezi člověkem a společností nás neinformuje pouze soulad mezi chováním jedince a zjištěnými zákonitostmi psychologickými, ale také rozpory, které nacházíme mezi fakty a teoretickými poznatky. (Na gnoseologický význam »odhalování dynamiky... přeměn a brzdících konfliktů« v samotných faktech jako východiska k pedagogickým úvahám poukazuje B. Suchodolski; 21, 67).

Analýza těchto rozporů se může stát pramenem nového poznání, plně respektujícího komplexnost výchovného jevu, poznání, které se nespokojí pouhou dedukcí, ale naopak usluje o konfrontaci pedagogické a psychologické teorie s praxí výchovy.

Uplatnění psychologie ve výchově

Již na počátku jsme spojovali aktuálnost účasti psychologie v poznání výchovy s úsilím o humanizaci moderní výchovy. Tento faktor »pronikání pro-

blémů člověka do svatyně čisté vědy« byl i podnětem k prvním počátkům školní psychologie na konci minulého století (25, 34).

Základním úkolem školní psychologie je »pomáhat k dokonalejší adaptaci žáka ke škole, k dokonalejšímu přizpůsobování školního života zájmům dítěte« (25, 37). Podle francouzského projektu Langevinova—Wallonova z roku 1947 je předmětem školní psychologie psychologická kontrola žáků, přičemž předmětem pedagogické kontroly je kontrola práce učitelů. Školní psychologie se má podle tohoto projektu zabývat:

- studiem dítěte v jeho individuálních zvláštностech i v jeho psychologickém vývoji;
- studiem psychologických důsledků výchovných metod;
- výběrem psychologických zkoušek;
- pomocí při úpravě školních osnov v souladu s věkem žáků.

Hlavním úkolem školního psychologa je péče o normálního žáka (25, 36). Funkce psychologa je v tomto případě výrazně diagnostická. Její spojení se znalostí výchovného prostředí a procesu je pravděpodobně užitečné, nikoli však nezbytné.

Jinak je tomu tehdy, když psycholog plní funkci psychologickoorientační, profesionálně poradenskou. Zde se nelze omezit na testové diagnostické metody, poněvadž »všichni psychologové vědí..., že schopnosti se utvářejí v době dětství pod mnohonásobnými vlivy prostředí; že nerovnosti schopností mezi dětmi jsou odrazem z velké části a víceméně přímo nerovnosti sociálních podmínek...« (25, 41). Poněvadž funkce školního psychologa je spojena s prostředím a prací školy, uvádí se právem, že školní psycholog by měl být svým původem učitel (25, 43).

Ještě výraznější je toto spojení u pedagogického psychologa. Jeho oborem je, na rozdíl od školního psychologa, psychologie vyučování a výchovy (13, 11). Z povahy pedagogické psychologie jako hraniční disciplíny mezi psychologií a pedagogikou vyplývá proto zcela přirozeně, že pedagogický psycholog by měl spojovat ve svém vzdělání i praxi znalosti psychologické a pedagogické i znalost výchovné skutečnosti, která je vlastním předmětem jeho zájmu.

Shrnutí

Pedagogická psychologie je hraniční vědou mezi psychologií a pedagogikou. Má syntetizující funkci v uplatnění pedagogiky a psychologie v procesu humanizace moderní výchovy a v jejím poznání.

Z charakteru pedagogické psychologie jako hraniční disciplíny vyplývají rozdílné názory na její předmět a obsah. Obvykle je pedagogická psychologie pokládána za aplikovanou vědu psychologickou. Proto autor nejdříve zkoumá její vlastnosti jako vědy psychologické a ukazuje na rozpory v tomto pojetí, především na skutečnost, že v pojednáních o předmětu pedagogické psychologie se setkáváme s rozdílnými stanovisky od přístupu čistě psychologického až po přístup výrazně pedagogický, kdy předmětem této vědy jsou fakta nikoliv psychologická, ale pedagogická. Z tohoto důvodu zkoumá možnost chápat pedagogickou psychologii jako vědu nikoliv pouze psychologickou, ale také pedagogickou.

Pedagogická psychologie má s pedagogikou společný charakter vědy společenské. Oběma je společný i respekt ke komplexní povaze výchovy a k dia-

lektice jejích vnitřních vztahů. Z místa pedagogické psychologie mezi psychologí a pedagogikou přirozeně vyplývá, že svůj předmět nachází nejenom v jevech psychických, utvářejících se v podmínkách výchovy, ale i v samotných jevech výchovných, u nichž studuje jejich psychologické podmínky. V tomto smyslu lze hovořit o dvojím předmětu pedagogické psychologie.

Samostatný gnoseologický význam pedagogické psychologie tkví v tom, že je konfrontací systému psychologického a pedagogického při studiu výchovných jevů. Nejde v ní proto o prostou aplikaci. Ve vztahu k výchově má pedagogická psychologie komplexnější charakter než psychologie. Ve svém vývoji bude pravděpodobně stále výrazněji plnit specifickou funkci mezi psychologí a pedagogikou: stát se oscilačním faktorem, konfrontací v dialektickém smyslu mezi psychologickými a pedagogickými abstrakcemi, přičemž východiskem zkoumání budou psychické a výchovné jevy, studované v podmínkách konkrétních výchovných situací. Z této povahy pedagogické psychologie lze odvodit i potřebu založit vzdělání budoucích pedagogických psychologů na solidní teoretické přípravě psychologické i pedagogické.

LITERATURA

1. Blair, G. M., Jones, R. S., Simpson, R. H.: *Educational Psychology*, Macmillan, New York 1958.
2. Correll, W.: *Pädagogische Verhaltenspsychologie*, Ernst Reinhardt, München) Basel, 1965.
3. Čáp, J.: *Pedagogická psychologie*. Praha 1966.
4. Doležal, J.: *Výzkum projevů uzavřenosti v kolektivu žáků*. Praha 1962.
5. Galla, K.: *Úvod do sociologie výchovy*. Praha 1967.
6. Garaudy, R.: *Perspektivy člověka*. Praha 1964.
7. Grulich, V.: *Výchova a společnost*. Praha 1966.
8. Chlup, O.: *K psychologickým základům výchovy a vyučování*. Výbor z díla. Praha 1959.
9. Kolesnik, W. B.: *Educational Psychology*. McGraw-Hill 1963.
10. Kosík, K.: *Dialektika konkrétního*. Praha 1963.
11. Levitov, N. D.: *Детская и педагогическая психология*. Moskva 1960.
12. Mialaret, G.: *La recherche en psychopédagogie*. Revue de l'enseignement supérieur. La psychologie, 2—3, 1966.
13. Morgan, C. T., King, R. A.: *Introduction to Psychology*, McGraw-Hill, 1966.
14. Pardel, T.: *Pedagogická psychológia*, Bratislava 1963.
15. Pavlík, O.: *Problémy školského vzdelávania vo svetle súčasnej vedeckej a technickej revolúcie*, přednáška v Nitrě, cykl., 1966.
16. Pavlov, I. P.: *Sebrané spisy*, III/2, Praha 1953.
17. Příhoda, V.: *Úvod do pedagogické psychologie*, Praha 1956.
18. Ross, J. S.: *Groundwork of Educational Psychology*, Edinburgh 1955.
19. Skinner, Ch., E.: *Educational Psychology*. Prentice-Hall 1959.
20. Stones E.: *An Introduction to Educational Psychology*, London 1967.
21. Suchodolski B.: *Filosoфіe a pedagogika*. Praha 1966.
22. Tausch R., Tausch, A. M.: *Erziehungspsychologie*. Göttingen 1965.
23. Váňa, J.: *O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie*. Pedagogika 1962, 3.
24. Wellington, * C. B., Wellington, J.: *Teaching for Critical Thinking*. McGraw — Hill, 1960.
25. Zazzo, R.: *La psychologie scolaire*. Revue de l'enseignement supérieur. La psychologie, 2—3. 1966.