

Chmelař, Vilém

[Příhoda, Václav. Úvod do pedagogické psychologie]

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. B, Řada filozofická. 1957, vol. 6, iss. B4, pp. [135]-137

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/107172>

Access Date: 17. 02. 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.

RECENSE A REFERÁTY

Dr. Václav Příhoda: **Úvod do pedagogické psychologie**,
Praha 1956, SPN, str. 385

Příhodova kniha je první českou příručkou pedagogické psychologie. Autor psal tuto knihu především pro vysokoškolské studenty a učitelstvo. Použil k jejímu napsání také materiálů ze svých universitních přednášek a skript. Ministerstvo školství schválilo Příhodovu knihu jako vysokoškolskou příručku.

Napsat dnes učebnici pedagogické psychologie je úkol nesnadný. Hlavní obtíž spočívá v dosavadní nejednotnosti pojetí pedagogické psychologie a ve výběru látky z bohaté světové i domácí literatury.

Tyto okolnosti a určení knihy pro potřeby vysoké školy přiměly autora k osobitému zpracování problematiky pedagogické psychologie. Příhoda upustil ve své knize od formálního dělení pedagogické psychologie a rozvrhl si své pojednání o pedagogicko-psychologických problémech na deset hlavních částí. Nejprve vymezuje pojem pedagogické psychologie, potom podává stručný nástin vývoje pedagogické psychologie a pak pojednává o výzkumných metodách pedagogické psychologie, o reflexních mechanismech, o základních vývojových faktorech, o podmínkách individuální zkušenosti, o psychologii učení, o psychologii práce vzhledem k výchově, o změnách v metodě výchovy vzhledem k věku. Svou knihu uzavírá pojednáním o kolektivu a osobnosti.

Své vývody o jevech pedagogicko-psychologických opírá důsledně o nerozlučitelnou jednotu protikladů fyziologického-psychického a biologického-sociálního (str. 325). Všude podává fyziologický a biologický výklad jevů a snaží se podat genetické vysvětlení skutečností. Předností Příhodovy knihy je, že při řešení všech otázek se důsledně opírá o učení marxismu-leninismu a o teorii I. P. Pavlovovu.

Poněvadž pojem pedagogické psychologie není dosud dostatečně ujasněn, zabývá se Příhoda otázkou definice pedagogické psychologie a jejího místa ve stupnici věd podrobněji.

Abyste zjistil jaké definice pedagogické psychologie se vyskytují ve světové literatuře, srovnal výměry všech hlavních učebnic pedagogické psychologie. Toto srovnání mu ukázalo velikou variaci v pojetí, obsahu a výměru pedagogické psychologie. Tuto variaci vysvětluje tím, že pedagogická psychologie se ustálila jako samostatná věda teprve v minulém půlstoletí a že je dosud v živém vývoji.

Srovnání současně ukázalo, že je velmi podstatný rozdíl mezi staršími a novějšími definicemi pedagogické psychologie, spočívající v tom, že novější definice zdůrazňují spíše specifickou úlohu pedagogické psychologie, kdežto starší směry považovaly pedagogickou psychologii toliko za aplikaci psychologie, za ryze užitou vědu. Toto základní dvojí pojetí se udržuje dosud. Příhodovo stanovisko k této otázce vyplývá z jeho definice pedagogické psychologie. Příhoda (str. 18) definuje pedagogickou psychologii jako „soustavu poznatků o vnitřní zákonitosti navozených změn v chování člověka“.

Pedagogickou psychologii považuje za vědu hraničící s pedagogikou a psychologii, za mezivědu, za nauku odvozenou (str. 7), vzniklou z naléhavé společenské potřeby upravit výchovu a vyučování ve shodě s individuálními a věkovými zvláštnostmi lidí. Poněvadž obsah pedagogické psychologie podle jeho názoru je společenský, řadí ji ve stupnici věd mezi vědy společenské, a to mezi sociologii v širším smyslu a mezi nauky psychologické.

Pak si klade otázku, v jakém poměru je pedagogická psychologie k psychologii, k pedagogice a k jiným vědám, zejména k dětské psychologii, pedagogii, experimentální pedagogice a speciální didaktice. V této otázce je u nás mnoho nejasností. Příhoda na tuto otázku jasně odpovídá.

Nejprve řeší vztah pedagogické psychologie k psychologii. Opírá se o učení I. P. Pavlova dochází k závěru, že psychologie má svůj fenomen, svou specifickou činnost, kterou se liší od ostatních věd a má i své specifické metody, takže je základní vědou, odlišující se od biologie. Toto hledisko zdůrazňuje proto, že psychologie byla v prvotních klasifikacích vědy ztotožňována s biologií (str. 7) a že v poslední době někteří odborníci (zejména nepychologové) pod vlivem nesprávně chápané Pavlovovy kritiky psychologie kladli si otázku o oprávněnosti psychologie jako samostatné vědní disciplíny.

Pedagogická psychologie se podle Příhody obírá tímiž mechanizmy (str. 9) chování a myšlení jako psychologie, jež je jejím základem, avšak její úkoly a cíle se týkají cíle-vědomé formace lidských osobností v procesu vyučování a výchovy. Pro tuto specifikaci (str. 10) se právě vytvořila jako nová disciplína, jejíž povaha je celým svým zaměřením nikoli biologická a jen psychologická, nýbrž společenská. Příhoda dovozuje, že pedagogická psychologie je společenskou disciplínou ve svých cílech, studující objektivními metodami (str. 13) fyziologické mechanizmy a psychologické podmínky pedagogických jevů.

Potom vymezuje vztah pedagogické psychologie k pedagogice. Práví, že pedagogika určuje cíle přetváření osobnosti člověka, kdežto pedagogická psychologie studuje psychologické podmínky výchovných činností a jevů a objasňuje jakými psychologickými „mechanizmy“ je možno dospět k společenským cílům.

Když si vymezil pojem pedagogické psychologie, ukazuje, čím se liší od pedagogiky a psychologie. Od pedagogiky se podle Příhody odlišuje neuropsychickým aspektem při zkoumání výchovné učební vlivu na člověka, od psychologie pak specifickým zaměřením na jevy sociálně a výchovně formující. Pedagogická psychologie není podle jeho názoru základem pedagogiky, nýbrž jejím pomocným odvětvím.

Lze říci, že Příhoda při výměru definice pedagogické psychologie a jejím zařazení do stupnice věd přihlédl k novým aspektům na předmět psychologie a na cíl a úkoly pedagogiky.

Příhoda zařadil do učebnice stručný nástin pedagogické psychologie, který je dnes, kdy nemáme takového nástinu, velmi vítaný. Nezpracoval však celé dějiny pedagogické psychologie, pro něž nejsou ještě dány ani základní předpoklady, nýbrž načrtl jen informativní, ale kritický nárys vývoje pedagogické psychologie. Látku v nástinu zpracoval podle národů a států, s jejichž kulturou jsme měli živý styk.

V nástinu podává stručný vývoj pedagogické psychologie ruské a sovětské, polské, bulharské a jihoslovanské (tu uvádí jen data mu známá), francouzské, anglické, americké, německé, italské, české a slovenské. Konstatuje, že u nás původní tvorbu nahrazovaly často překlady cizích děl. Jinou příčinou poměrně malé aktivity v české pedagogické psychologii byl podle Příhody přílišný zřetel k pedopsychologii, který působilo pedocentrické myšlení, nevšímavé k sociálním úlohám člověka. Vytýká, že většina našich badatelů studovala duševní ontogenesi samu o sobě, jako by se zakládala jen na růstu, na vnitřních činitelích. Zdůrazňuje, že teprve pochopením dialektické jednoty člověka s prostředím sociálním a především učebně výchovným dává možnost vytvářet skutečný systém pedagogické psychologie jakožto vědy sociální.

V celém nástinu poukazuje na zápas materialistické vědy s idealismem a všude vyzveduje materialistické tendence, které připravovaly současný stupeň dialekticko-materialistické a historicko-materialistické pedagogické psychologie, založené také na studiu vyšší nervové činnosti jako základu vysvětlení psychologických jevů. To zvyšuje hodnotu jeho nástinu.

Poměrně obsáhle zpracoval kapitulu o výzkumných metodách pedagogické psychologických. V ní kriticky hodnotí metodu pozorování a její formy — metodu kasuální, klinickou, genetickou a srovnávací. Právem odmítá snahu omezit metody pedagogické psychologie jen na pozorování, neboť pozorování samo o sobě nestačí a je třeba i v pedagogické psychologii experimentálního výzkumu. Nutnost výzkumu odůvodňuje tím, že při prostém pozorování studujeme jev tak, jak se jeví, a teprve po zjištění skutečného stavu sledujeme jeho vztahy a podstatné znaky. Pedagogický psycholog usiluje však o zkoumání vnitřního poměru studované osoby, který nelze zjistit toliko extrospekci, pozorováním chování (str. 75).

Autor uvádí za jakých okolností lze ve vědě použít besedy, dotazníku, analytické metody a metody volné asociace a oceňuje laboratorní metodu Pavlovy školy pro řešení základních otázek pedagogické psychologie.

Zvláštní kapitolu věnuje reflexním mechanismům. Poukazuje tu na to, že I. P. Pavlovův důkaz o tvoření nových reflexů za doby individuálního života vytvořil novou epochu nejen ve fyziologii vyšší nervové činnosti, nýbrž i v psychologii. Podrobněji se v této kapitole zabývá teoriemi pudů, tvorbou zvyků, mechanismem konkrétního myšlení a abstraktním myšlením a osvětluje vývoj myšlení od konkrétního k abstraktnímu ve spojení se signálními soustavami.

Hodnotí význam základních vývojových faktorů, a to dědičnosti, prostředí a výchovy. Je si vědom složitosti toho problému a proto nechce rozhodovat o platnosti či neplatnosti různých teorií a domněnek, týkajících se dědičnosti, prostředí a výchovy. Omezuje se z toho důvodu jen na informace o takových domněnkách, teoriích a zkoumáních, které mají význam pro řešení psychologicko-pedagogické problematiky. Uvádí řadu dokladů, jež svědčí o neoddělitelnosti individuálního rozvoje od dynamiky prostředí a výchovných vlivů. Připomíná, že dědičnost, prostředí a výchova jsou každý pro sebe jen abstrahovanými

činiteli, jejichž vlastnosti je nejen neustálá interakce, nýbrž i neustálá změna a měnlivost jako základ jejich dialektické jednoty.

V kapitole o individuální zkušenosti pojednává o výzkumu pozornostní orientace, o výzkumu mnemonických jevů, o zapomínání a mnemotechnice. Ve shodě I. P. Pavlovovou teorií a Ivanovem-Smolenským lokalizuje orientační reflex do podkorových ganglií a dominantní reflex — základ úmyslné pozornosti — považuje za orientační, jehož ústředí se vytvořilo v kůře mozkové. Připojuje krátký nástin výchovy pozornosti pro pedagogicko-psychologické vedení postpubescentů a dospělých.

Z rozsáhlé problematiky psychologie učení podává jen přehled obecných zákonitostí, týkajících se vyspívání a učení, pochodu i method, kterými se učíme. Učenin rozumí přeměnu chování a přenosem učení vliv osvojených dovedností na jiné činnosti. Vytýká západním psychologickým směrům, zejména behaviorismu a individuální psychologii, že přehlížely fakt ontogenese, stadiálního vývoje člověka od početí do vyspělosti, jež nazýváme vyspíváním (růstem), jež tvoří dialektickou jednotu s prostředím, v němž člověk žije.

Za nejdůležitější předmět pedagogické psychologie — mimo pojednání o problémech pamětního osvojování a organizovaného učení — pokládá studium povahy a rozmanitých forem práce.

Omezuje se na naznačení konkrétních úkolů, jež vyplývají pro pedagogickou psychologii z definice práce, z otázky poměru práce a hry, z teorie hry, z pracovní křivky, z problému únavy, pracovní a mentální hygieny a subjektivního poměru k práci.

Podává výměr mechanické práce, fyziologického pojmu práce, psychologickou definici práce a národohospodářský výměr práce. Z teorie únavy hodnotí teorii biochemickou, biologickou a pavlovovskou teorii, která dává novou perspektivu v bádání.

Za významné považuje studium krátkodobých i dlouhodobých pracovních křivek.

Zdůrazňuje, že pedagogičti psychologové mohou ve spolupráci s jinými odborníky přispět k zlepšení hygieny práce zejména úpravou podmínek, jež brání vzniku vyčerpání. Podrobněji objasňuje problém výběru povolání, motivace práce a poměr k práci.

V kapitole o změnách v metodě výchovy vzhledem k věku Příhoda připomíná známý fakt, že každý věkový stupeň jeví intelektuální i citové zvláštnosti, jež musí být respektovány, má-li být učební, výchovný nebo terapeutický zákrok úspěšný a dodává, že pedagogická psychologie dosud soustavně neřešila vědeckými methodami, jak přizpůsobovat výchovný proces věkovému stupni subjektu.

Dále poukazuje na to, že znalost psychologie dospívání vzhledem k pedagogickým úkolům je ještě velmi mezerovitá, že je velmi málo experimentálně a exaktnějšími methodami zkoumána problematika postpubescence a že nebyla dosud věnována monografická práce kritickému věku profesionalisace (období třetí životní desítky). Načrtává aspoň základní rysy postpubescence a směrnice pro výchovné vedení v době postpubescence a dospělosti.

Závěrečná část knihy zabývá se problémy kolektivu a osobnosti v procesu výchovy. Poněvadž problém osobnosti a společnosti jako nejvyšší synthesy je velmi obsáhlý, omezuje se Příhoda v této kapitole jen na skromný výběr problematiky. Sleduje tu vývoj sdružování na fylogenetickém základě a dále až k vytvoření společnosti a kolektivu, objasňuje pojem osobitosti čili individuality a hodnotí některé typologie. Osobitost je podle Příhody pojem v podstatě biologický a charakter pojem sociopsychický. Dovojuje, že kolektiv je hlavním činitelem vytváření charakteru a osobnosti.

Autorovi se podařilo zhodnotit ve své knize všechny základní problémy pedagogické psychologie. Kniha jeho je velmi cenným přínosem a skutečným obohacením naší vědecké literatury, pojednávající o problémech pedagogické psychologie. Je psána odborníkem, který velmi dobře ovládá pedagogickou i psychologickou teorii a praxi. Při výkladu a hodnocení jednotlivých otázek používá marxistického a pavlovského zdůvodnění. Ke knize je připojen seznam použité literatury, ukazatel jmen a věcný rejstřík.

Vilém Chmelář

Vladimír Tardý: **Psychologie dítěte a dospívající mládeže.**

Praha 1955, str. 152.

V tomto stručném nárysu ontogenetického vývoje psychiky pojednává autor nejprve v obecné části o činitelích vývoje, v dalších kapitolách pak o jednotlivých stadiích vývojevých: podrobněji o *nemluvněti, batoletě, dítěti předškolním*, dále o *školním věku*, v němž si všimá vstupu do školy, rozumového vývoje žáka a vývoje žákovy osobnosti, a konečně se zabývá základními problémy *dospívání*. Poněvadž skripta jsou určena především po-