

BOLESLAV BARTA

ANALÝZA CHYB V SOUČASNÝCH NÁZORECH  
NA VÝCHOVNĚ PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVÍ  
V ČSSR

Vymezení problému

Má-li být sborník prací věnovaný k počtě 70. narozenin prof. dr. V. Chmelaře především obrazem tvůrčího rozvíjení myšlenek, kterými své žáky a spolupracovníky profesor Chmelař po léta ovlivňoval, pak nemůže v obsahu sborníku chybět práce dotýkající se alespoň některých základních otázek dnešní koncepce psychologického poradenství pro mládež, speciálně poradenství při volbě povolání.

Práci na úseku poradenství při volbě povolání věnoval profesor Chmelař většinu svého času mezi oběma světovými válkami. Protože i zde pracoval exaktně a vědecky, stojí také dnes v prvých řadách těch, kdo usilují o zajištění podobných psychologických služeb v socialistickém Československu.

Se změnami společenských výrobních vztahů se změnila i koncepce poradenství pro volbu povolání. Volba povolání se má v socialismu stát organickým vyvrcholením cílevědomě řízené výchovy k povolání, poradenská činnost tohoto druhu má přispět k optimálnímu rozvoji a společensky produktivnímu využití všech sil a schopností u každého člověka a má se stát součástí širěji pojatého výchovně psychologického poradenství.

Výklad této koncepce i její realizace však podléhají deformačním vlivům hrubě empiristických, zdánlivě marxistických názorů, vycházejících z povrchního chápání jevů a prosazujících se silou, kterou jim zapůjčovalo uplynulé období kultu osobnosti. Tyto názory se však svou setrvačností prosazují dál. Je tedy nutno vážně se zabývat jak jejich kořeny, tak je třeba je vyvracet.

Společenská potřeba výchovně psychologického  
poradenství a návrh jeho struktury

Dnes jsme u nás svědky střetání se dvou nesmírně závažných společenských procesů:

1. dosažení socialismu, v němž začínáme budovat materiálně technickou základnu komunismu a
2. vědecko-technické revoluce, která postupně postihuje všechny oblasti vědy,

znásobuje její dosavadní účinnost a postupně se promítá do všech oblastí praxe.

Za této situace se věda jednak sama stává bezprostřední výrobní silou a jednak se podstatně zvyšuje její úloha v rozvoji ostatních výrobních sil.

Zcela zákonitě se tedy zvyšuje úloha vědy také v péči o rozvoj nejdůležitější výrobní síly — o člověka, který roste a formuje se ve výchovném procesu. Proto se musí také řízení výchovného procesu opírat o vědu stále více a rozhodněji.

Jsou to převážně vlastnosti psychických procesů a vlastnosti osobnosti, které stále více určují hodnotu člověka také jako hodnotu pracovní síly a které jsou předmětem psychologického bádání. Je tedy třeba vytvořit pro využití psychologie ve výchovném procesu, v němž se tyto vlastnosti formují, odpovídající podmínky.

Budování materiálně technické základny komunismu a výchova nového — komunistického člověka, jsou dva úkoly, které jsou vzájemně tak spjaté, že není možno řešit úspěšně jeden bez druhého. Přitom právě na výsledcích zde dosažených záleží budoucnost komunismu.

Naše strana a vláda poukazovala zejména v poslední době na nedostatky v přípravě lidí k práci s novou technikou, na nedostatky v řídicí a organizátorské práci, na nedostatky ve vztahu lidí ke společenskému majetku, k práci ke společenským zájmům, ke spoluobčanům apod. Za těmito dnešními nedostatky však stojí nedostatky minulosti na úseku výchovy. Jsou to nedostatky v přípravě na povolání, nedostatky v péči o talenty, nedostatky v prevenci a nápravě deficilit, nedostatky v přípravě k rodičovství, nedostatky ve vědeckém přístupu k výuce jednotlivých vyučovacích předmětů na školách apod.

Je přirozené, že tyto nedostatky se projevují jako objektivní brzda v budování materiálně technické základny komunismu a je proto nezbytné nejen je redukovat na minimum, ale i zajistit trvalou účinnou prevenci jejich dalšího výskytu.

K odstranění těchto nedostatků a navíc k radikálnímu zvýšení efektivnosti výchovného procesu vede jen jedna cesta. Je to cesta co nejširšího a konkrétního zapojení vědy do života. Realizace různých stupňů tohoto zapojení je však možná jen prostřednictvím odpovídajících „převodních systémů“. K tomu je možno využít jednak stávajících institucí a pracovníků a jednak je třeba podle typu úkolů a povahy problémů vytvářet nové instituce a nové specialisty.

Zvědečtění výchovného procesu, které by odpovídalo možnostem dosažené úrovně vědecko-technické revoluce v příslušných vědách, je v socialistické společnosti věc reálná a dokonce nutná. Problém, který si musí společnost vyřešit, spočívá v tom, nalézt nejučinnější organizační strukturu, jež zajistí na vysoké odborné úrovni dostatečně rychlé, široké a plynulé spojení teorie s praxí, vědy se životem.

Pokud jde o psychologii a její spojení s výchovnou praxí, vidíme takovou organizační strukturu v systému výchovně-psychologického poradenství, které má 3 články:

1. Výchovně psychologický poradce,
2. výchovně psychologická poradna,
3. psychologická výchovná klinika.

Tento rodičí se systém vychází ze všech výše uvedených skutečností a je zaměřen hlavně na řešení dvou problémů:

1. na výchovu k povolání a k jeho volbě,
2. na výchovné obtíže s dětmi a mládeží, speciálně na ty, které se svou povahou vymykají účinkům výchovných prostředků, které může škola v daném případě uplatnit.

Tyto dva problémy stojí v pozadí nedostatků, na něž nás, jak bylo výše řečeno, upozorňuje naše strana a vláda a v nichž se konec konců zrcadlí také všechny ostatní učebně výchovné problémy školy.

Systém výchovně psychologického poradenství je nástrojem úzkého sepětí psychologické vědy s výchovným procesem, je převodním systémem mezi vědou a praxí. Má zajistit kvalitní realizaci dialektického vztahu stálého zdokonalování psychologické teorie prostřednictvím přesnějšího a hlubšího poznání výchovné praxe a další zdokonalování výchovné praxe pomocí psychologické teorie.

Správnost a aktuálnost zaměření výchovně psychologického poradenství byla mimo jiné potvrzena celým smyslem usnesení ÚV KSČ a vlády ČSSR. „O zvýšení úlohy vědy a techniky v rozvoji výrobních sil v ČSSR“ z února 1962.

Postavení psychologie má tu zvláštnost, že se jako výrobní síla projevuje bezprostředně ve výrobním procesu a zprostředkovaně v procesu výchovném a ve zdravotní péči o pracující. Jako výrobní síla se může psychologie projevovat jen ve spojení s praxí a proto musí být v příslušných oblastech praxe dostatečný počet jejich odborných nositelů, kvalifikovaných psychologů, kteří by nejen zvyšovali míru psychologického poznání v masách, ale kteří by také vědecko-prakticky řešili metodicky náročné psychologické otázky. Tato skutečnost je jedním z důležitých východisek požadavku, aby byl přímo do výchovného procesu zapojen dostatečný počet odborně psychologických pracovníků.

### Kořeny námitek proti výchovně psychologickému poradenství

Realizace návrhu systému výchovně psychologického poradenství i přijetí jeho teoretického zdůvodnění má však své velké překážky v názorech i v praktické činnosti některých pracovníků z oblasti výchovy.

Abychom lépe pochopili námitky proti výchovně psychologickému poradenství v jejich genezi, je třeba, abychom provedli alespoň stručnou analýzu stavu využití vědy ve výchově v předchozích letech, protože tento stav a jeho praktické důsledky formovaly v tomto směru po řadu let vědomí výchovných pracovníků.

Rekapitulace negativních jevů ve výchově v uplynulém období nemá za cíl zastírat to vše dobré a správné, co bylo v této době mnohdy s obrovským úsilím na úseku výchovy vykonáno, nemá rovněž za cíl popírat princip vedoucí úlohy učitele ve výchově, ani budít dojem, že vliv minulosti je na všechny výchovné pracovníky v duchu těchto negativních jevů stejný, nebo dokonce diskvalifikovat učitelstvo jako celek.

Smysl této rekapitulace spočívá právě jen v jasném uvědomění si těch nesprávností a nedostatků ve výchovném procesu, které tvoří jakési podhoubí, z něhož u jednotlivců vyrůstají vyhraněné negativní postoje proti spojení psychologické vědy s výchovnou praxí.

Za největší překážku je třeba pokládat apriorismus a empirismus, jejichž rozšíření a zakořenění nemalou mírou přispělo v období kultu osobnosti k postžení řady vědních oborů dogmatismem. Apriorismus v pedagogice na dlouhou dobu zabrzdil a znemožnil objektivní poznání zákonitých souvislostí mezi jevy výchovného procesu. Tím vlastně oddělil pedagogickou teorii od psychologické teorie a obojí od výchovné praxe, která se pak vyvíjela nezávisle na opravdovém vědeckém poznání. Za této situace výchovní pracovníci zakládali svou činnost na empirii a víře v několik autorit.

Téze o vedoucí úloze učitele ve výchově byla chápána abstraktně, přenášela se na výchovu vůbec, na základě ní se z učitele, resp. z vychovatele činil všemocný výchovný činitel bez ohledu na jeho skutečné možnosti. Jeho úloha nebyla viděna v správných proporcích. To objektivně působilo jako brzda v rozvoji a zvědeckění výchovného procesu. Výchovný proces byl v protikladu se svým společenským charakterem uměle uzavírán před nově vznikajícím typem vědecko-praktických výchovných pracovníků, jejichž práce má ve svých důsledcích vést ke znásobení úspěšného výchovně vzdělávacího působení učitelů a tím k posílení jejich vedoucí úlohy ve výchově nové generace.

Mechanistické chápání tří faktorů určujících duševní vývoj dítěte (dědičnosti, prostředí a výchovy), a stejně tak metafyzické chápání rozhodujícího významu výchovy, vedlo k přehlížení individuálních zvláštností žáka. To však nutně vedlo k pojetí žáka jako jakéhosi aparátu, který přijímá pokyny a nařízení učitele tak, že v něm bezprostředně, automaticky vyvolávají odpovídající chování a vytvářejí žádané postoje, osvojení vyložených poznatků apod.

„Pedagogika“, jak řekl prezident Akademie pedagogických věd SSSR I. A. Kairov o sovětské pedagogice z období posledních 20 let (1936—1956) „se stala v podstatě bezdětnou. To ji zbavuje netoliko možností používat vědeckých psychologických dat o žácích, ale má to za následek též nesprávný přístup k tak důležitému problému, jako je problém vyučování a rozvoje dítěte“ [1].

Slova I. A. Kairova platí i o naší pedagogice. Také naše pedagogika, v protikladu s možnostmi, které dává socialismus, nepoužívala vědeckých psychologických dat o žácích. V pedagogické teorii a praxi se vědecky nepočítalo např. s roz-

díly ve zralosti nervového systému u jednotlivých žáků, s rozdíly ve vrozených možnostech a získaných předpokladech, s rozdíly v úrovni výkonu jednotlivých psychických mechanismů a procesů, s rozdíly v psychických obsazích (znalosti, nezdary, úspěchy, zklamání, ambice atd.) a mírou jejich vlivu na zaměření činnosti. Nepočítalo se s tím, že týž podnět nevyvolává u všech žáků vždy týž účinek — rozhodně ne přesně týž. Psychický vývoj dítěte nebyl chápán jako nevyhnutelný a zákonitý důsledek vzájemného vztahu mezi vnitřními podmínkami a vnějšími příčinami, a to tak, že vnější vlivy se lámou přes vnitřní podmínky jako světelný paprsek přes hranol. (Blíže viz v pracích sovětského psychologa Rubinštejna.) Prakticky se tedy nepočítalo s tím, že výchova a prostředí se stávají formujícím činitelem jen prostřednictvím vlastní specifické aktivity konkrétního dítěte, že ráz této aktivity je určován zmíněnými a dalšími interindividuálními rozdíly a že je jej nutno u každého dítěte vědeckými metodami také poznat, chceme-li vědecky založenou výchovu také provádět.

Povrchní zkušenost byla často považována za obecně platné vědecké poznání. Dominovala metoda pedagogického pozorování nezbytně spojená s nepřesnými, přibližnými odhady, byly přeceňovány zkušenosti jednotlivců či dílčí zkušenosti některých zařízení, tradicím byl často přičítán mnohem větší význam než jaký skutečně měly.

Celý tento arzenál přístupů k chápání a zvládání výchovných jevů je přirozeně v nesmířitelném rozporu s metodami hluboké vědecké analýzy a s metodami vědecky zdůvodněných výchovných postupů.

Tyto nánosy dogmatismu ve vědomí některých, často jinak poctivých a snaživých pracovníků, je třeba co nejrychleji neutralizovat jak v teoretických diskusích, tak v praxi.

### Přehled názorů zaměřených proti výchovně psychologickému poradenství

Názory, které v praxi velmi brzdí pronikání vědecké psychologie do výchovy nového člověka (i když dosud nebyly většinou publikovány), lze přehledně formulovat takto:

1. Názor, že v komunismu přestane automaticky existovat problém difícilit a problém povolání. Je proto zbytečné a nákladné vytvářet dnes pro jejich řešení příslušná odborná zařízení a odborné pracovníky.

2. Názor, že úroveň psychologického vzdělání dnešních učitelů a vychovatelů je dostatečná a že bude brzy a podstatně zvýšena ve výuce budoucích učitelů na vysokých školách učitelského směru. Každý učitel pak bude mít takovou míru psychologických poznatků, že nebude psychologů ve výchově třeba.

3. Názor, že psychologie nemá vlastní oblast praxe, že psychologickou péči nelze realizovat samu o sobě, že ji nelze vydělit z jiných forem péče o člověka

a že je tedy nemožné, aby se řešením jakýchkoliv psychologických otázek v praxi zabývali profesionálně psychologové.

4. Názor, že správné řešení všech psychologických otázek lze realizovat zmasověním psychologie, které bude uskutečněno „propsychologizováním“ všech profesí, nějak se zabývajících člověkem.

5. Záměna pedologů s psychology a názor, že usnesení ÚV VKSb „O pedologických zvrácenostech...“ z r. 1936, které je významným dokumentem tzv. Stalinského období výchovy, platí bezezbytku i dnes, že psychologický individuální přístup k diagnostice i ke konkrétnímu výchovnému vedení dítěte je přístup pedologický, který narušuje princip socialistické pedagogiky o vedoucí úloze učitele.

6. Názor, že systém výchovně psychologického poradenství stojí mimo výchovný proces, a psycholog do výchovných otázek zasahuje jen ambulantně.

### Chyby obsažené v názorech zaměřených proti výchovně psychologickému poradenství

Není pochyb o tom, že uvedené názory, jako projevy dogmatismu, apriorismu, či empirismu jsou vážnými překážkami v čínorodé infiltraci psychologické vědy do výchovné praxe. Je proto třeba, aby k nim sami psychologové zaujímali stanovisko.

Pokusíme se tedy, alespoň stručně poukázat na některé nesprávnosti těchto názorů. Nepůjde tedy o vyčerpávající rozbor, ale spíše o diskusní podnět.

Ad 1. Názor, že není dnes třeba vytvářet odborné instituce pro řešení problému volby povolání a problému difícilit, proto, že v komunismu přestanou tyto problémy existovat má několik vážných chyb:

a) nepočítá s tím, že doba, které bude třeba k úplnému vybudování materiálně technické základny komunismu si vyžádá alespoň 20—30 roků, protože dnešní naše materiálně technická základna je založena na tovární výrobě, jež se ještě po technické stránce málo odlišuje od kapitalismu. Abstraktní jednoduchá práce činí téměř  $\frac{3}{4}$  všech ekonomických činností.

b) Nebude-li již nyní energicky, na skutečně vědeckém základě a vysoce odborně započato řešení problému výchovy k povolání a problému difícilit, které nelze od sebe oddělovat, bude se toto období z pochopitelných důvodů prodlužovat.

c) Zánik antagonistických rozporů v socialistické a komunistické společnosti neznamena, že zanikají rozpory vůbec. Mají sice jinou povahu za kapitalismu, ale za určitých okolností jsou a zůstávají etiologickým činitelem při vzniku difícilit. Cesta k výraznému snižování výskytu difícilit vede jedině přes vědecké poznání zákonitostí jejich vzniku a průběhu a na něm založené prevenci. To však není možné bez vysoce kvalifikovaných vědecko praktických pracovníků.

d) Podobně nemůžeme dnes počítat jako s jistotou, že všechny pracovní činnosti v komunistické společnosti budou eqipotenciální co do nároku na úroveň výkonu jednotlivých psychických funkcí i jejich koordinaci a integraci.

Je nutno počítat s tím, že zmizí rozdíl mezi prací tělesnou a duševní, ale o to větší diference pravděpodobně nastane na celém úseku duševní práce. Velký počet lidí bude pracovat v základním i aplikovaném výzkumu (věda se stává výrobní silou), který bude potřebovat různé typy a různé kategorie vědeckých pracovníků i pomocného personálu; velkou armádu lidí, konajících různě náročné činnosti bude zřejmě potřebovat příprava výroby, množství lidí bude pracovat v plánování a v organizaci výroby, spotřeby i distribuce, atd.

A kdyby tomu tak přece jen nebylo, kdyby se nutnost práce zredukovala na nepatrné minimum a kdyby byla takového druhu, že by ji mohl se stejným úspěchem vykonávat každý, kdyby lidé žili bez konfliktů a bez napětí, pak by se tím spíše vyplatilo podporovat rozvoj každé instituce, která prokáže, že příchod této doby pomůže urychlit. Výchovně psychologické poradenství by si pak již podle dosavadních výsledků podporu bezesporu zasloužilo.

Ad. 2. Otázka vyššího psychologického vzdělání učitelstva, která by měla učinit zbytečnou existenci výchovně psychologického poradenství, nepřihlíží k tomu, že:

a) Stěží lze významně zvýšit (třeba jen dvojnásobně) současný počet hodin psychologie ve výuce učitelů, protože stejné nároky na zvýšení počtu hodin uplatňují také jiné předměty, především ty, kterým pak učitel vyučuje;

b) diagnostika předpokládá znát teorii jevu, který je diagnostikován, teorii metody, obecný teoretický základ celé vědy, konkrétní praktické diagnostické dovednosti a výcvik v myšlení určitého typu. To však představuje samostatné vysokoškolské studium psychologie, které nelze vtěsnat do žádného učebního plánu studia jakéhokoliv učitelského oboru;

c) bude velkým úspěchem, když se podaří rozšířit v učitelském studiu graduálním i postgraduálním výuku psychologie natolik, aby učitel dobře rozuměl všem výsledkům psychologovy práce s dítětem a dokázal je optimálně využít při své výchovně vzdělávací práci, jejímuž poslání je psychologova činnost ve škole podřízena.

Ad. 3. Názor, že „neexistuje psychologická péče sama o sobě“, vychází z nenové téze, že psychologie nemá vlastní oblast praxe.

Dříve než se nad touto tézí zamyslíme, položme si otázku, co lze rozumět psychologickou péčí samou o sobě? Snad její objektivní existenci, snad její nezávislost na jakémkoliv jiné odborné činnosti lidí. Máme-li na mysli první výklad, pak nezbyvá, než konstatovat, že psychologická péče skutečně existuje. Svědčí o tom práce našich zdravotnických nebo průmyslových psychologů, stejně tak jako práce psychologů v NDR, v Polsku, v SSSR atd. Svědčí o tom i dosavadní pracovní úspěchy našich dětských psychologických poraden nebo výchovně psychologických

kých klinik. Máme-li na mysli druhý výklad, pak platí i o jakékoliv jiné uvědomělé společenské činnosti lidí. Např. úspěšná léčebná činnost lékaře je závislá na odborné činnosti farmakologů, na odborné činnosti biochemiků a biologů, na činnosti techniků a dělníků vyrábějících přístroje pro diagnostiku a léčbu, na odborné činnosti jiných lékařských specialistů a v řadě lékařských oborů již také na odborné činnosti psychologů. Psychologie, stejně jako jiné obory, má oblast své praxe, která je vždy součástí širší praxe společenské.

Téze, že psychologie nemá vlastní oblast praxe, je svázána s představou, že každá oblast praxe, např. výchovná, výrobní a zdravotnická je výlučně doménou jednoho typu odborníka.

Pokusíme se prověřit si její pravdivost z hlediska dnešního stavu. Vyjděme třeba od výrobní praxe a zjednodušíme si situaci tak, že budeme uvažovat jen o výrobní praxi v jakémkoliv strojírenském závodě.

a) Podle výše uvedené představy by zde tedy výroba byla výlučně záležitostí inženýrů strojnictví, případně středně technických specialistů a příslušných dělnických profesí (soustružník, frézař apod.). V praxi však vidíme, že takový závod zaměstnává ekonomy (a ekonomickou stránku výroby i další její stránky, které uvádíme nelze stejně vydělit z výroby jako stránku psychologickou), matematiky, právníky, technology, má oddělení výchovy kádrů, závodního lékaře apod.

Provoz tohoto závodu představuje sice jednotný proces, ale vnitřně diferencovaný na řadu složek, mezi nimiž je dialektický vztah, jedna složka ovlivňuje druhou a péče o každou z nich je svěřována příslušným specialistům. Nikoliv poslední složkou co do významu je v provozu takového závodu složka psychologická.

Zvláště silně vystupuje např. do popředí při pracovních manipulacích člověka s výrobním nástrojem či strojem ve formě nároků pracovních operací na senzorické, motorické a intelektové (pozornost, paměť, představivost, myšlení) funkce člověka a jejich koordinaci, dále při konstrukci nových strojů a nástrojů se zřením k psychofyziologickým danostem a optimálním možnostem člověka, při rozmisťování pracovníků na riziková pracoviště (většina úrazů má psychologickou příčinu), při úpravě pracovního prostředí z hlediska psychologického významu fyzikálních podmínek apod. Řešení vztahů mezi psychickými zvláštnostmi konkrétního člověka a strojem má veliký význam v boji proti zmetkovitosti, v poznávání struktury optimálních pracovních návyků u nejlepších pracovníků (menší námaha — vyšší výkon), při snižování úrazů apod.

Tyto vztahy neřeší ani technik, ani ekonom, ani matematik, ani nikdo jiný, pokud nebude mít plnou psychologickou kvalifikaci. Rozhodně je neřeší vědecky. Jistě každý uzná, že tyto vztahy objektivně existují, že je třeba je řešit na vědecké úrovni a že svou povahou nemohou být předmětem jiné odborné péče, než psychologické.

Přitom jsou psychologové toho názoru, že je třeba dát technikům tolik psycho-



logického vzdělání, kolik unesou jejich učební plány na technikách a kolik ho může získat každý technik v postgraduálním studiu při současném sledování světové technické literatury, přinášející nesmírná množství poznatků z bouřlivého vývoje v každé oblasti techniky.

Poznání alespoň základních problémů psychologie ve výrobě se strany techniků, stejně tak jako poznání základních výrobních problémů se strany psychologů, je nezbytné proto, aby diferencované poznání a působení jednotlivých specialistů mohlo být co nejúspěšněji integrováno v co možná nejefektivnější výrobní proces.

Psychologické vzdělání techniků nečiní psychology zbytečnými, ale vytváří naopak jeden ze základních předpokladů rozšiřující možnosti uplatnění psychologů ve výrobní oblasti společenské praxe.

b) Podívejme se alespoň stručně na vývoj v oblasti zdravotní péče o člověka, abychom přinesli dostatek důkazů o tom, že nejen pedagogika je tímto procesem diferenciací zasažena a že je na škodu celé výchově, na škodu ovládání a úspěšnému uvědomělému řízení výchovných jevů, jestliže se tento proces v rozporu s jeho objektivní zdůvodněností uměle zastavuje.

Je běžně známo, že péče o zdraví člověka je již dávno vázána na spolupráci lékaře a lékárníka. V posledních letech se z lékárníka stal rozsáhlým a hlubokým studiem na farmakologických fakultách rovnocenný a nezbytný spolupracovník lékaře. Přejděme vznik a bohatou diferenciací středně zdravotnických pracovníků a zastavme se na chvíli u samé lékařské profese.

Ještě před 30 léty nám stačil lékař ve své soukromé ordinaci sám postavit diagnózu a sám nás také většinou léčil. A jaký je stav dnes? Kromě několika nejběžnějších, jednoduchých onemocnění se musí lékař většinou opírat o pomoc biochemika, hematologa, kardiologa, rentgenologa, neurologa, endokrinologa, psychiatra atd. V poslední době sem docela zákonitě přistupuje psycholog. Dokonalejší analýza složitějších nemocí umožňuje dosáhnout její syntézu na vyšším stupni, zobrazit ji úplněji a pravdivěji a také úspěšněji ji léčit, než kdykoliv předtím.

Kam až bude pokračovat tento proces? Domnívám se, že jej nelze bezeškod zastavit, dokud nepostihne všechny základní, kvalitativně jednotné složky (tj. všechny formy pohybu hmoty, a všechny typy vztahů) určité oblasti skutečnosti, které je z hlediska společenské potřeby v dané etapě vývoje nutno ovládat.

c) Rovněž vnitřní diferenciací výchovného procesu nejen že dávno existuje, ale též se vyvíjí. Není tedy vznik výchovně psychologického poradenství něčím umělým, co stojí mimo výchovný proces.

Jen letmý pohled do dějin pedagogiky nás přesvědčí, že v závislosti na hospodářské, politické a kulturní úrovni vývoje dané lidské společnosti nebyla vždy výchova soustředěna v jednom typu instituce a vázána jen na jeden typ jejího uskutečnovatele. Pro konkrétní historickou exkursi odkazují na kterékoliv dějiny

pedagogiky, které byly u nás po válce vydány. Zde si všimněme alespoň současného stavu u nás.

Výchova převážné většiny dětí a mládeže probíhá ve dvou odlišných institucích: v rodině a ve škole. O výchovné působení se zde dělí dva typy „specialistů“ rodiče a učitelé. Ale tím vnitřní diferenciací nekončí. Kromě různých typů škol a učitelů máme řadu dalších výchovných institucí, jako jsou např. jesle, různé typy dětských domovů, domovy pracujících a studujících dorostu. K předchozím dvěma typům „specialistů“ se přidružují výchovné sestry a vychovatelé. K uvedeným institucím je však nutno ještě připočítat takové instituce jako jsou masové organizace mládeže (PO, ČSM, sportovní organizace, Svazarm), které mají rovněž důležité výchovné poslání. Zde nelze jako uskutečňovatele výchovy pominout celou řadu různých úrovní výchovných pracovníků, svým způsobem také „specialistů“, počínaje pionýrským vedoucím a konče placeným funkcionářem ČSM. V poslední době, kdy se stala nedílnou součástí výchovy také výrobní práce, přistupuje k těmto institucím rovněž továrna nebo zemědělský závod a okruh „specialistů“ se rozšiřuje o mistry a instruktory výrobního výcviku. V okresích byly zřízeny pro řešení některých výchovných problémů s dětmi tzv. orgány péče o mládež a tzv. okresní odborné komise.

Výchova nového člověka však nekončí dospělostí. Pokračuje na pracovištích, kde si lidé vytvářejí nesmírně důležitou výchovnou instituci — brigády socialistické práce, které slouží k jejich vzájemné výchově a uvědomělé sebevýchově. Důležité místo ve výchově nového člověka však mají i hospodářští, techničtí i veřejní pracovníci. Např. stranický styl jejich práce a obsah jejich činnosti má silný formativní vliv na myšlení a jednání lidí, zejména na jejich politický a morální vývoj. Na pracovištích jsou organizovány závodní školy práce, závodní průmyslové školy a v poslední době dokonce závodní instituty, které mají poskytnout pracujícím úroveň vysokoškolského vzdělání v příslušné technické oblasti.

Po 20. roce svého života je již stále méně lidí pod přímým vlivem školní výchovy. Výchovné vzdělávací proces se přesouvá do mimoškolních institucí, které působí na výchovu člověka mnohem delší dobu než škola.

Při výchově nového člověka hraje důležitou úlohu v neposlední řadě tisk, rozhlas a televize, které jsou velmi účinnými prostředky masového výchovného působení.

Z toho, co jsem načrtnul je zřejmé, že výchova probíhá v celé společnosti, že není omezena jen na některou její část a že je tedy problémem celospolečenským. Tento bohatě vnitřně diferencovaný proces jak co do institucí, jejich dílčích výchovných úkolů a jejich uskutečňovatelů „specialistů“, je sjednocován jediným celospolečenským cílem výchovy, tj. ideálem komunistického člověka. Vnitřní struktura tohoto procesu není statická, není pevně do sebe uzavřená, ale mění se v závislosti na růstu lidského poznání a potřebách společnosti.

Tak jako si společnost vytvořila všechny vzpomenuté výchovné instituce, vytváří si i instituce psychologické s příslušnými vědeckopraktickými pracovníky — pedagogickými psychology a výchovně psychologickými poradci. Tyto již existující psychologické instituce jsou u nás reálným východiskem pro navrhovaný systém výchovně psychologického poradenství, který se má zabývat těmi jevy ve výchově, jež žádná z dosavadních výchovných institucí ani nepostihuje ani nezvládá a jež jsou svou povahou specificky psychologické. Je lhostejné, zda tyto jevy vděčí za svůj vznik škole nebo rodině, nebo zda vznikají mimo školu a mimo rodinu. Výchovně psychologické poradenství zasahuje sice do školy, ale zároveň rámec školy daleko přesahuje.

Návrh tohoto systému nevznikl na základě pouhého přání rozmnožit počet psychologů, ale na základě analýzy konkrétní situace ve výchově a analýzy v současných a perspektivních potřeb naší socialistické společnosti budující komunismus.

Ad. 4. Názor, že „zmasovění psychologie propsychologizováním“ všech profesí učiní odborné psychology zbytečnými, je nutno chápat z dvojího hlediska. Jednak jako výsledek poznání, že v dnešní fázi vývoje společnosti již nelze psychologii ignorovat, tedy jako ústup z původních pozic, a jednak jako nový pokus brzdit rozvoj psychologie ve změněných společenských podmínkách tím, že se odděluje od svých vlastních odborných nositelů — od psychologů.

Praxe v jiných oborech, např. v matematice, ukazuje, že „promatematizováním jednotlivých profesí potřeba kvalifikovaných matematiků neklesá, nýbrž naopak prudce stoupá, i když bychom mohli např. říci, že matematika je prakticky nevydělitelná z jakékoliv oblasti praxe, protože je vědou o kvantitativních vztazích a prostorových formách libovolných jevů (předmětů, stavů, dějů).

Podobně se ukazuje např., že s rozšiřováním zdravotnické osvěty počet lékařů, např. hygieniků neklesá, ale stále stoupá.

Lze tedy shrnout, že nesmělo-li se o psychologii v pedagogice před 10 lety téměř mluvit, dnes se mluví o ní často, ale mnohým se nelíbí, když se to spojuje s psychologem. Věříme, že tato fáze je jen přechodem k tomu, aby příštích 10 let bylo vyplněno prací významně rostoucího počtu psychologů na úseku výchovy komunistického člověka.

Ad. 5. Pokud jde o dnešní platnost Usnesení o pedologických zvrácenostech, budu jen citovat presidenta sovětské akademie pedagogických věd Kairova:

„Proti zdravému rozumu začali prostě popírat nutnost a oprávněnost jakéhokoliv zkoumání zvláštností dětí. Citovali dogmaticky jednotlivé věty, ba i jen slova vytržená z textu usnesení a prohlašovali za pedologické všechny metody zkoumání věkových a individuálních zvláštností žáka, které přesahují rámec prostého pozorování a obvyklé prověrky znalostí. Nehledě na to, že od vydání tohoto usnesení uplynulo již více než 20 let, nebylo dosud podrobena kritice, a i nadále brání rozvoji skutečně marxistického učení o dětech. Není však pochyb-

nosti o tom, že bez studia osobnosti dítěte je nemožná vědecky podložená praktická činnost učitele.“

Ad. 6. K názoru, že výchovně psychologické poradenství stojí mimo výchovný proces a že psycholog do výchovných otázek zasahuje jen ambulantně, je třeba říci, že každá instituce, která u nás slouží výchovnému procesu, je společenská. A chápeme-li výchovu jako celospolečenský proces, nemá taková instituce ani možnost, aby existovala mimo něj. Nezasahuje do výchovného procesu ambulantně, ale přímo v něm dává člověku to, co mu některá z ostatních institucí nedala, resp. napravuje, co v něm pokazila nebo posilňuje to, co člověk již zčásti získal prostřednictvím jiné instituce. Vidíme, že tyto instituce si společnost vytváří, mění je, dává jim nový obsah, ruší nepotřebné, zřizuje nové, a to obvykle podle svých potřeb a možností. Není sporu o tom, že výchovně psychologické poradenství je adekvátním výrazem společenské potřeby.

Tolik tedy k námitkám proti výchovně psychologickému poradenství a jejich kořenům. Budoucnost se bude nepochybně i v naší výchovné praxi vyvíjet v duchu slov sovětských autorů Leontěva, Galperiny a Elkonina: „Nestačí, aby se psychologové účastnili jen odůvodňování tezí vytyčených pedagogikou; psychologové musejí mnohem aktivněji než dosud stavět nové problémy, jejichž řešení může tvůrčím způsobem obohatit výchovnou a vyučovací praxi . . . Zdá se nám mimo jiné naprosto nutným rozhodně změnit organizaci vědecké práce v takových odvětvích psychologie, jako je pedagogická psychologie, která vyžaduje, aby se škola stala hlavním pracovištěm psychologa, jeho klinikou. Psycholog nesmí být hostem a pozorovatelem ve škole, ale aktivním účastníkem pedagogického procesu. Je třeba, aby psycholog nejen chápal, jaký musí být tento proces, ale aby ho uměl i prakticky vést“ [2].

#### POZNÁMKY

- [1] Kairov, I. A.: Perspektivy razvitija pedagogičeskoj nauki i koordinacija pabdy Akademii i kafeder pedagogiki pedagogičeskich institutov, Sovetskaja pedagogika, č. 2/1960, str. 16—44.  
 [2] Leontěv, A. N., Galperin, P. Ja., Elkonin D. B.: Voprosy psihologii, č. 1/1959, str. 3—22.