

Chlup, Otokar

O psychických komplexech

In: Chlup, Otokar. *Výzkum duševních projevů u dětí méně schopných*. Brno: Filosofická fakulta s podporou Ministerstva školství a národní osvěty, 1925, pp. [12]-17

Stable URL (handle):

<https://hdl.handle.net/11222.digilib/118586>

Access Date: 02. 12. 2024

Version: 20220831

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

II. O psychických komplexech.

Každá psychologie obecná jedná o jevech duševních: jednodušších a složitějších, které jsou chápány jako komplexy jevů jednodušších nebo také jako samostatné obecnější pochody. Proto bývají tyto jevy složité analysovány v jevy pokud možno jednodušší. Znamenitou úlohu v této jisté atomisaci duševních procesů vykonala neurologie a vůbec fyziologie, které objevem různých center funkcionálních učinily rozhodný průlom do psychologie tak zvané mohutnostní, která duševní pochody vysvětlovala z jistých složitých schopností všeobecných a od sebe nezávisle působících. Tyto starší mohutnosti, jak již bylo řečeno, nahrazeny byly pozdější psychologii empirickou velmi složitou jednotou funkcionální, na níž pak abstrakcí diferencovány byly různé stránky funkcionální. Fyziologickou diferenciací center a jejich specifickou účelností, která jest zvláště nápadná v případech patologických a vůbec úchylných, byla porušena i tato zásada psychické jednoty, a prvky psychické budí znova zájem v badání psychologickém. Zvláštní úlohu hraje problém prvku psychického a psychického komplexu v psychologii užité. Zkušenost ve výchově, v umění, v životě praktickém vůbec má zdánlivě jen co činiti s jevy velmi složitými a nikoli jednoduchými. Písmo žakovo, jeho odpovědi, jeho projevy jednání, tvoření umělecké, politika, kultura celá se odehrává zdánlivě jenom v psychických komplexech, které pouze podrobná analyza dovede postihovati v jejich prvcích základních. Proto nepřekvapuje, že právě v řadách odborníků užité psychologie jeví se snaha chápati komplexy psychické jako pravé reály duševního života a v nich spatřovati předmět přímého pozorování. Myšlení, inteligence, charakter jsou příklady takových komplexů nejvíce projednávaných, Zapomíná se, kolik na těchto složitých

projevech jest nánosu z populární psychologie, a položil-li si Meumann (11) otázku, jak si možno vysvětliti tyto komplexy psychické jako sumaci prvků, kterým také nelze v duševním dějství upříti reality, pak zajisté vyvolala tuto otázku snaha proniknouti k pravým činitelům duševního dění. Pro psychologii psychických komplexů a jejich užití v praktických oborech nejvíce svádí kontinuita duševních projevů a jejich relativní stálost, nehledíme-li k odchylkám, založeným v tak zvaném vychvívání intesity projevů vlivem různých subjektivních a objektivních činitelů, kteréžto vychvívání však přes to se pohybuje v hranicích individuální variační šíře toho kterého psychického projevu. Této kontinuitě projevů a relativní stálosti říkáme nadání, individualita, charakter, nebo, jak inteligenci někteří američtí badatelé v oboru výzkumu psychologického říkají, general intelligence, ačkoli všechny tyto pojmy mohou obsahovati jakousi sumaci vlastností psychofysické energie v individuálních případech. To jest jen výraz pro psychofysickou potencialitu založenou v determinaci dědičné a sociální. Ve skutečnosti jak individualita tak charakter a nadání se projevují vždy, jak bylo řečeno, v pochodech jednodušších.

Z příliš synthetického nazírání psychologického v nové psychologii obecné i užitě vyplývá úsilí postihovati také ony komplexy duševní metodami tak zvanými testovými. Metody tyto, jejichž původní formu shledáváme již u Galtona, Catella, Taylora, pracoval soustavně a ve škálu výzkumu inteligence uvedl prof. A. Binet. (5) Jeho snahou bylo na dostatečném dětském materiálu zkusnou cestou zjistiti výkonnost inteligence, jejíž psychologický základ vkládal ve schopnost přizpůsobovati pozornost, a sestaviti takto škálu testů způsobilých pro jisté stupně věku. Za tím účelem sestavil řady testů pro každý rok věku a tuto stupnici testovou nazval stupnicí normální. Dítě, které vyhovělo úkolům určeným pro jeho věk, bylo klasifikováno jako odpovídající inteligenci svého věku. Dítě, které nevyhovělo ani 50% testů odpovídajícím jeho věku, bylo klasifikováno po stránce inteligence jako o rok opožděné, a naopak dítě, které vyhovělo více nežli 50% testů určených pro věk o rok starší, bylo zařazeno mezi dítky o rok v inteligenci pokročilejší. Aby bylo jasno, jakým

způsobem testové šetření se dálo, uvedeme příklad serie testů určených Binetem pro dítě osmileté. Pro tento věk zjistil Binet tyto úkoly, jimž vyhověti má dítě normální: 1. Četba 53 slov. K tomuto úkolu potřebuje osmileté dítě průměrně 45 vt., v 9 letech průměrně 40 vt., v 10 letech pak 29 vt., čili jak vidno rychlost v četbě, které s věkem přibývá, jest měřítkem normálu. 2. Spočítati tři dvouhaléře a tři desítihaléře (převedeno na měnu čsl.). 3. Jmenovati čtyři barvy. 4. Počítati od 20 do 0. 5. Psáti diktátem a vyšetřiti, píše-li dítě oddělená slova. 6. Srovnat dva předměty z paměti (na př. moucha a motýl). Pro tento úkol žádají se alespoň dva správné znaky shody. To jsou úkoly z první Binetovy škály inteligenční; po dalších zkušenostech měnil Binet stupnici, která, v konečném znění z roku 1911 pro osmileté děti udává následující normální úkoly: 1. Sečísti mince. 2. Počítati od 20 do 0. 3. Udati na vadném obrázku lidské postavy scházející údy (ruce, nos atd.). 4. Udati datum. 5. Opakovati pět předřikávaných číslíc. Binet měl hojně následovníky ve své metodě zkoumání inteligence, avšak dlužno připomenouti, že všichni tito stoupenci metody Binetovy byli nuceni na původní stupnici Binetově konati změny, odpovídající změněným poměrům země a kraje, z něhož pocházely vyšetřované děti. Tak Goddard při úkolu čtvrtém žádá pouze udání dne a nikoliv data měsíčního. Ostatní úkoly přijímá. Leviste Morlé klade pátý úkol stupnice Binetovy teprve na stupeň devátého roku věku. Johnston klade první úkol jako vhodný pro 6. rok, kdežto druhý úkol shledal jako vhodný pro 9. rok, a dokonce čtvrtý úkol jeví se mu vhodným pro rok 10. Bobertag pro dívky německé klade první, třetí a pátý úkol jako přiměřené pro 7. rok a čtvrtý úkol jako přiměřený pro dívky desetileté. Terman, americký badatel, mohl první, druhý, čtvrtý a pátý úkol žádati teprve od dítek devítiletých. Pro bližší poučení důležité jest pojednání Meumannovo (11) v jeho přednáškách o experimentální pedagogice, kde jest kriticky probrána metoda testová podle Bineta a jeho následovníků a poukázáno na nedostatky věkové škály inteligenční pro různosti krajové, sociální a rasové. Tato kritika četných pokusů zkoumání inteligence zůstane vždy důležitým mezníkem v oboru teorie testové. Meumann sám a po něm řada badatelů se odvrací od testového zkoumání a dává

přednost podrobnější psychologické analýze duševních schopností. Někteří napodobitelé Binetovi se pokoušeli nahraditi rozmanitost úkolů v jednotlivých seriích testů úkoly t. zv. homogenními, t. j. ukládali zkoušeným dětem úkoly téže kategorie logické, na př. dvacet úkolů, jejichž obsahem bylo udati pojmy kontrastní (dlouhý, krátký). Jde-li o to, abychom si učinili správný a věrohodný obraz o stavu schopností školního dítěte, ať již účelem šetření jest stanovití nějakou psychickou úchytku nebo určití směr povolání, pak testové částečné vyšetření bude vždy narážeti na překážky a budeme vždy uchylovati se k podrobnějšímu rozboru psychologickému. Jest dobře uvědomiti si některé okolnosti, které výsledky testového zkoumání činí velmi nejistými a někdy nepotřebnými. Předně — a to již sama školní praxe ukázala — stanovití nějaké všeobecné testy, jakousi generální stupnici pro každý stupeň věku, vyžadovalo by velikou řadu individuálních šetření. Binet skutečně se o tuto práci pokusil a výsledky její uložil ve zmíněné škále věkové. Snažil se pokud možno odpoutati se od poznatků závislých na školním vzdělání a volil proto úmyslně úkoly z praktického života. I kdybychom připustili, že se Binetovi podařilo najíti zaručené testy inteligence způsobilé objektivně posouditi děti v jistém prostředí, nelze těchto testů užití pro mládež oblasti jiné, jiného kraje, jiné země a jiného národa. Proto bychom musili podle vzoru Binetova sestrojovati analogické škály pro každé prostředí a údobí. Ale tu již také jsme u okolnosti, která dala nový směr testovému zkoumání. Binetova stupnice a ovšem i stupnice jeho následovníků vyžadují v každém případě individuálního šetření, které zabírá velmi mnoho času a jest rušivým činitelem ve školní práci. Proto jevila se brzy snaha zjednodušiti testy tak, aby byly vhodnou pomůckou psychologického šetření a zabraly čas nejmenší. Značnou vadou testového zkoumání inteligenčního jest, že nepřihlíží k důležitým stavům subjektivním a spokojuje se objektivními výkony beze zřetele k soustavě psychické celkové. Tato celková psychická soustava dítěte není jednostranně rozumová, a reakce na popudy zkoušky nemusejí vždy procházeti funkcemi souzení a pozornosti nebo paměti, nýbrž mohou se často vybíjeti cestou funkcí iracionálních, a tu již naprosto výsledky testové zkoušky nemohou nám

podati obraz o skutečné schopnosti logické. Jsou to stavy různých disociací a disturbací zcela individuálních, o nichž nám testová metoda ničeho nevypovídá. Avšak tato okolnost by mohla býti považována za výjimečnou a tedy ne rozhodující pro otázku zkoumání inteligence. Mnohem závažnější jest však okolnost, že při jakémkoli projevu, který zastáncové komplexních pochodů duševních označují jako projev inteligence, vždy rozhodujícím determinantem v okamžiku konečném jest některá elementárnější funkce jako paměť, pozornost, citový vzruch a jiné četné psychické činnosti. Upozornili jsme na nesčetné možnosti individuálních kombinací různých kvalit a jejich intenzit jakož i na jejich vliv na projevy, jimž přiznáváme vlastnost pochodů komplexních. Uvážíme-li na př., jak působí fluktuující pozornost, nebo různé stupně koncentrace pozornosti, uvážíme-li dále, jak důležitý jest rozsah pozornosti při různých stupních koncentrace, pochopíme, jak působí tato kvalita a její kvantita na výsledky testové. Podobně bychom mohli sledovati účinky bezprostřední a trvalé paměti a jiných funkcí psychických. Při testech vyměřených na dobu pouhého výkonu těžko postřehujeme, jak dalece výsledky závisly jsou na nevyvinuté nebo nevíčené paměti bezprostřední neb trvalé a kolik z celého pochodu dlužno přičísti na vrub paměti nebo na vrub tak zvané inteligence. Také velmi fluktuující oblast citová v dětském věku, jakýkoli nahodilý vzruch citový, jakákoli reakce subjektivní nebo nahodilá reakce na popudy objektivní nemůže zůstatí bez trvalého vlivu na pochody inteligence. Rovněž tak individuální tempo, reaktivnost různých funkcí mají v životě psychickém zvláštní působnost. Tím již je řečeno, že k zaručeným výsledkům zkoumání inteligence můžeme dojíti teprve tehdy, když jsme zjistili četné základnější pochody psychické a jejich vliv na pochody složitě, to jest, když jsme vykonali skutečný rozbor psychologický. Předpokládáme-li, že školní dítě na určitém stupni věku jest méně nebo více inteligentní, tu s pedagogického a psychologického hlediska nás zajímá, který elementární pochod nebo které pochody duševní působí právě na nižší a vyšší stupeň složitých pochodů. Neboť jen tehdy najdeme správnou cestu nápravou, jestliže jsme si uvědomili pravý zdroj nedostatků a předností v individuální povaze žákově. Zkoušky inteligence setrvávají

spíše na povrchu duševních projevů, neboť nám ukazují okamžitý stav duševní činnosti, ale závěry, které z toho můžeme činiti, nemohou jíti daleko za mez tohoto okamžitého rozpoložení žákov. Pro vědecké úkoly psychologické a¹ pro užití pedagogické jsou metody částečných testů příliš nejasné. Také pozorování badatelů, která ukazují výsledky testového šetření v nápadném souhlase s posouzením učitelovým, mohou nám sloužiti za důkaz, že testové zkoumání nejde daleko nad zkoušky učitelovy v jednotlivých školních úkolech, které hodnotí výkony jen zhruba. Na druhé straně může jednostranné testové vyzkoušení žáka svést učitele k nebezpečnému předsudku. Testové metody jsou zvláště povážlivé, jde-li o hodnocení žáka jako představitele typu abnormálního. Mezi školními dětmi velmi zhusta se některý žák opozdí z příčin učiteli často nedostupných, fyziologických nebo psychologických. Tu snadno bývá učitel sváděn k tomu, že považuje nedostatky elementárnějších a zhusta napravitelných a vychovatelných funkcí za komplexní nebo totální neschopnost. Na př. smyslová zaostalost způsobí někdy zaostalost duševní, ale testy nám nikterak neukazují pramen úchytky. Příčina zaostalosti může býti však psychogenní, a tu jest důležité zjistiti povahu této zaostalosti a její psychický zdroj. Máme-li shrnouti posudek o testové metodě inteligence, tu třeba doznati, že testy inteligence nemohou býti ekvivalentní náhradou metody psychologické analýsy. Pro cíle pedagogické především důležitá jest otázka elementárních pochodů. Testy inteligence nepřihlížejí k těmto základním projevům psychologickým, ačkoli, jak bylo ukázáno, duševní dění se odehrává v daném okamžiku vždy jen těmito jednoduššími duševními činnostmi. Souditi pomocí testů o duševních úchytkách jest rovněž pro nahodilost podmínek nemožno. Z této kritiky testového zkoumání inteligence podle metody Binetovy a jeho následovníků, jakož i ze stupnice psychologických prvků vyplývá mi nutnost obrátiti se za účelem poznání individua podrobným psychologickým rozborem. K tomu cíli třeba nám objasniti pojem psychologické vlastnosti.
