

POJETÍ PEDAGOGICKÉ PSYCHOLOGIE A PEDAGOGICKÝ VÝZKUM: AKTUÁLNÍ TRENDY

Stanislav Štech

Pedagogická fakulta UK Praha

Povaha a poslání pedagogické psychologie se v první polovině 90.let staly předmětem řady úvah a polemik nejen v časopisech (*Educational Psychology Review*, *Educational Psychologist*), ale i v monografickém zpracování (Brunerovy práce *Acts of Meaning*, 1990, a *The Culture of Education*, 1996). V diskusích je samozřejmě velmi podstatným způsobem ve hře úloha a podoba pedagogicko-psychologického výzkumu jako zdroje a kritéria teoretické výstavby, funkce a užitečnosti pedagogické psychologie.

Na přelomu 80. a 90.let byla ve skupině kolem Brunera a jeho spolupracovníků retrospektivním ohlédnutím nad výsledky tzv. kognitivní revoluce (1956-) odstartována debata ohledně teoretického předmětu a poslání psychologie vůbec a pedagogické psychologie zvláště (Resnick, 1987; Cole, 1989; Hicks, 1995).

V hodnocení přínosů tzv. kognitivní revoluce Bruner konstatuje, že šlo o "*maximální úsilí ustavit význam (meaning) jako ústřední koncept psychologie ... Cílem bylo urychleně dotlačit psychologii k tomu, aby spojila své síly se sesterskými interpetativními disciplínami ve vědách o člověku a v sociálních vědách*" (1990, s.2). S politováním konstatuje, že pokus tak úplně nevyšel. Pojmy význam a konstrukce byly nahrazeny pojmy informace, zpracování (processing) a faktory.

Uvedená výzva k reflexi vyvolala reakce v řadě textů (Wittrock, 1992; Berliner, 1992; Salomon 1996). Společným jmenovatelem všech reakcí byla kritika převládajícího pojetí pedagogické psychologie a jeho základních principů. Těmi jsou:

- podřízenost psychologických výzkumů na poli výchovy (jejich témat a pojmů) pojmům a teoriím vyvinutým v jiném vědním kontextu (kognitivní, vývojová, klinická psychologie): typicky např. problematika *učení a myšlení v konkrétních vyučovacích předmětech* a kategoriální aparát obecné kognitivní psychologie;
- jejich malá relevance pro praxi daná *žánrem* takových psychologických textů (nesrozumitelné uživatelům a aktérům)
- dekontextualizace sledovaných fenoménů (souvisí s ideálem kontrolovatelnosti sledovaných parametrů po vzoru přírodních věd), která má za důsledek
- špatnou "jednotku analýzy" řady výzkumů (srv. teoretickou analýzu Leontjeva, 1978), kdy se výzkumný problém sleduje jaksi na "nesprávné úrovni vymezení". Takovým případem může být např. sledování neuroticismu žáků po přechodu na 2.st. a jeho dopadů na školní prospěch dotazníky "na neuroticismus obecně" v korelaci s analýzou klasifikace a "dalšími faktory". Přitom "významunosná" jednotka analýzy by třeba vyžadovala koncipovat problém na úrovni vyšší, např. subjektivního smyslu přechodu na vyšší stupeň školy v souvislosti s očekáváními rodičů,

představami o sobě, přiměřeným ovládnutím příslušných kognitivních nástrojů atd. nebo naopak koncipovat ho na úrovni *nížší* (např. na úrovni dílčích kognitivních dispozic a nikoli temperamentového či osobnostního rysu). A vůbec - možná, že identifikovaný problém už je posunut apriorním použitím psychologických kategorií typu "neuroticismus" v samotném procesu jeho identifikace.

V probíhajících debatách lze identifikovat několik základních pozic, od nejpopravnější až po hlouběji reflektující povahu *změny* v pedagogické psychologii.

1. "Aplikační" vs. sui generis pojetí pedagogické psychologie - Wittrockova "obrana"

Wittrockův text (1992) snad nejlépe dokumentuje pozici, která prožívá renesanci (známe ji již z akademického sporu starého několik desítek let o tzv. základní a aplikované psychologické disciplíny).

Podle Wittrocka je ve spojení *pedagogická psychologie* stále důraz kladen na substantivum, tedy na jméno **podstatné** a základní referencí je "psychologie vůbec". *Ad-jectivum* pedagogická je pouhým, téměř náhodným aplikačním terénem, na němž se univerzále psychického vyjevují - je to jméno *přidavné*.

Reakce Wittrockova je pozoruhodně rozporná. Argumentuje dosti irelevantně historicky tvrzením, že stejně většina velkých psychologů historie byli pedagogičtí, a že naši disciplíně nejsou přiznáváni (nikdo si prý dnes neuvědomuje, že Ebbignhaus, Thorndike, Cattell, Cronbach, Ausubel, Bruner atd. pracovali výzumně na poli edukace a zavedli poznatky uznávané obecně).

Důležitější argumentem je tvrzení, že pedagogická psychologie dnes musí tématicky rozšiřovat své výzkumy, více se orientovat na projekty a postupy *sui generis*, na nichž doloží svou svébytnost. Jen tak přestane být pedagogický psycholog pouhým zprostředkovatelem, tlumočnickem či uživatelem psychologických poznatků odjinud na poli edukace.

Aniž by zpřesnil, jak si představuje ono *sui generis* pojetí pedagogické psychologie, zůstává v zásadě v léčce, která spočívá v zachování původní matrice vztahu psychologické axiomatiky ("psychologie") a empirického předmětu ("výchova"). Uvedená matrice pojímá předmět (výchova), tvořící specifikum *sui generis*, a poznávací vědní aparát (psychologie) jako vůči sobě vnější. Tato **exteriorita** vede k jistému paradoxu pedagogické psychologie z hlediska etablování v síti dominantních věd: čím více rozvíjíme to specifické a *sui generis*, tím více prohlubujeme to sekundární a vzdalujeme se silnému jádru dominantních představ o psychologicky validním zkoumání a teoretizování.

Wittrock se totiž neptá po tom, zda v poli edukačním existují nějaké specifické tlaky, genetické vazby a zákonitosti uvnitř procesu výchovy a transmise kultury, které zásadně umožňují pronikat do subjektivního světa, do psychických fenoménů v jejich kulturně-historické podmíněnosti. A které si vynucují svébytnou metodologii i kategoriální aparát.

Jeho "obrana" považuje za dominantní funkci teorie *explanací* a emblematickou výzkumnou metodou zůstává i nadále *experiment*. Psychologie nadále dominuje svému pedagogickému předmětu, v jejím popředí zůstává především analytická rigoróznost pozitivistického typu redukcí lidské situace na izolované komponenty a pracující s jedincem vytrženým z kontextu. Psychologie jakoby zůstávala vně výchovy.

2. Zavést adekvátní žánr diskursu - Berlinerova kritika pedagogické psychologie "zevnitř"

Ve stati *Telling the Stories od Educational Psychology* (Vyprávět pedagogickou psychologii jako příběhy) zdůrazňuje Berliner (1992), že naši **uživatelé** (srv. s Wittrockovými referenčními psychology), kteří významně spoluutvářejí rozvoj naší disciplíny, upřednostňují narativní struktury poznání o druhých lidech, o událostech, o světě. Přitom jazyk pedagogické psychologie se jim nejeví jako srozumitelný a pravdě podobný (*possessing verisimilitude*), protože pro ně není dobře **kontextualizovaný**: "*Abychom postupovali lépe, musíme se naučit vyprávět příběhy o našem výzkumu a zaměřit se na skutečné učitele a žáky v běžných školních situacích*".

Z toho vyplývá úplně jiná pozice nároků na pedagogickou psychologii. Najde o to bránit se tomu, aby nebyla jen tlumočnickem či zprostředkovatelem poznatků z jiného pole tím, že bude zkoumat "po svém" edukační problémy v tom vymezení, jaké je obvyklé v komunitě pedagogicko psychologické. Jde o to, zrušit onen "vnější vztah" přivedením psychologie k tzv. folk psychologii (naivní psychologii sociálních aktérů, např. oněch skutečných učitelů a žáků) a k reálným kulturním situacím a kontextům (které samy "žadávají" psychologovi své členění, problémy i jazyk) - a ty je třeba samozřejmě hlouběji analyzovat, interpretovat a prezentovat v takové podobě, aby i oni z nich mohli vytvářet předvedčivé a silné příběhy (*stories*). Posílení pozice pedagogického psychologa tedy spočívá v metodologickém obratu. Řešením pro Berlinerera je, zdá se, narativní (srv. Bruner, 1987) či šířeji diskursivní, inspirace.

Nechceme-li akceptovat Berlinerův postoj, je kritika nablédná. Zaměřuje vlastní produkci psychologického poznání s jeho podáním a užitím a hlavně - obě sféry *odděluje*. Přitom právě ve spojení obou leží zřejmě jádro věci. Kontextuálně, tj. významově zadané podoby kulturních forem výchovy (*transmise*) už z povahy věci samé jsou narativní. Kultura sama má tuto osnovu, která je v ní "uložena" (použít můžeme Brunerův termín "embedded"). Berlinerovi by se tedy dalo namítnout, že věc nevyřešíme tím, že abstraktní, dekontextualizovaný jazyk psychologických nálezu přetlumočíme do narativní podoby.

A navíc, to, co Berliner řeší, není vůbec specifické jen pro pedagogickou psychologii a může se týkat všech psychologických disciplín, a dokonce i všech sociálních věd. Je nějaký důvod myslet si, že právě na poli edukativním je situace nějak příznivější či naléhavější pro změnu paradigmatu a pro opravdu originální vědní konstrukce ?

Přizpůsobení psychologie aktérům a uživatelům však rehabilituje onen pedagogický předmět, který už není jen přídatný či aplikační, ale je vyzdvižen na úroveň místa produkujícího poznání.

Do popředí se dostávají pojmy jako **kontext**, **situované poznání (situated cognition)**, **sociální konstruování** apod. Nárůst výzkumů kvalitativně metodologických, etnometodologických, školně etnografických, diskursivně analytických atd. nese klíčovou kvalitu této výzkumné tradice - **praktický holismus** (Salomon, 1996). Praktický svět je složen z komplexních významových celků (Leontjevovy "molární jednotky" nazývá dnes Salomon "kompozita"), kterými se rozumějí "trsy korelujících událostí" či "složeniny psychologických stavů, procesů, osobnostních rysů, sociálních situací atd."

Výsledkem je větší důraz spíše než na explanaci na porozumění, které se tak stává "vodítkem praxe". Ovšem ve svém zvláštním statu inspirátora, poskytovatele přesvědčivého jazyka, resp. podání, výchovné reality (oněch "příběhů"). Jestliže příliš neuspělo pozitivistické rozšiřování témat a prohlubování sofistických výzkumných projektů, které nedokázalo čelit trivializaci odborného myšlení, směřuje se tentokrát k dalším "revolucím". Po té kognitivní se hovoří o narativní (Bruner, 1986) a nověji o **kontextuální revoluci** (Bruner, 1990).

3. Kulturně-psychologický obrat - genetická vazba výchovy a psychiky

Salomon ve své shrnující studii navrhuje jako řešení pro rozvíjení silnější a účinnější pedagogické psychologie změnu metodologické optiky: pedagogická psychologie podle něj musí zajišťovat vedle explanace a vodítka pro praxi třetí funkci a tou je projektování, **design** a vycházet přitom ze zmíněných **kompozit**. Obojí znamená zahrnout do psychologického zkoumání kulturní kontext.

Připomenu, že u kompozit jde podle mého o návrat problému jednotky analýzy spočívající v dovednosti nalézt **úroveň problému**, pod níž to ještě není a nad níž už to není psychologický problém, resp. problém, který by nesl nějaký význam na lidské úrovni.

U designu jde také, řekl bych, o návrat známého metodologického postulátu o akčním poznání: nutnost intervenovat do výchovné reality není diktována jen nějakými osvětářskými motivy, ale vytváření artefaktů ve výchově přináší poznání, kterého bychom jinak nedosáhli (akční výzkum, poznání bojem atd.). Pojem "design" se mi zdá být přínosný tehdy, když ho uchopíme jako kulturně-instrumentální pojem řádu Vygotského **zóny nejbližšího vývoje**. K takové konceptualizaci ovšem Salomon nedochází. Pokusy o zásahy do **přirozeného** běhu událostí, vývoje dítěte, průběhu interakcí, pokud jsou modelovány a zachycovány v adekvátních jednotkách analýzy přinášejí poznání jiné kvality.

Ukazují, že role kultury a výchovy pro formování psychických struktur a funkcí je centrální, že mezi nimi existuje nejen nějaký vnější vztah nebo více či méně vhodná forma vyjádření jednoho v druhém, ale že jde o vztah **genetický** (dnes po Vygotském a Leontjevovi zejména Bruner, srv. 1996). Výzkumné prokazování ústředního místa výchovy při generování psychických funkcí, struktur, osobnosti, subjektivní konstrukce vlastního životopisu je tak tím klíčovým pro ukázání významu a poslání pedagogické psychologie, která tak současně ukazuje svou specifickou síť psychologického poznání, i svou "užitečnost" ve vědách o výchově i pro pedagogickou praxi.

Výchova jako modus existence psychických procesů a funkcí je životně nezbytná pro lidský způsob existence. Přístup k "vyšším" (kulturním) psychickým funkcím je možný právě studiem výchovy jako kondenzátu kultury v momentu její transmise. Proto je disciplína studující edukativní situace a procesy alespoň potenciálně v jakési centrální zóně poznání člověka.

Výzkumy v takto orientované pedagogické psychologii mohou být jakkoli dlíh, neúplné a nepokrývat celé pole výchovy či tzv. závažná témata (dříve jsme říkali "společensky závažná"). Vždy však budou jádrové, protože budou vypovídat o podstatných zákonitostech geneze a fungování psychiky.

Diskuse už dnes nemůže být vedena uvnitř psychologie mezi "aplikačním" či "sul generis" pojetím pedagogické psychologie. Diskuse by měla být vedena na

problémovém poli (kultura - její transmise - geneze psychických struktur a funkcí) mezi pohledy kulturní antropologie, filozofie výchovy, psychoanalýzy, sociologie, lingvistiky, historiografie, oborových didaktik. Z nich vyplynou otázky a nároky, které ukáží, zda odpovědi lidí hlásících se k psychologii na poli výchovy představují nějaký přínos, něco nového a nezaměnitelného pro naši interpretaci světa (podobně zřejmě musí platit i pro ostatní disciplíny včetně pedagogiky).

Shrnu-li svůj pohled, pak bych řekl, že spíše než shánět důkazy o silné a autonomní pedagogické psychologii vymezované negačně vůči "psychologii vůbec" i vůči "výchově" jako interdisciplinárním fenoménu, je nutné:

- vzít v úvahu, že výchova v širokém slova smyslu je centrálním fenoménem lidského života a konstituování lidské psychiky, a v tomto kulturně antropologickém smyslu "předchází" např. i terapii nebo práci;

- vzít v potaz všechny formy "folk" psychologie, kde je právě výchova místem koncentrace velkého množství údajů o strukturaci i fungování naší mysli (různé praktiky, konstrukce, diskursy);

- brát vážně inspirace z ostatních "sesterských" věd (viz výše), které jsou z hlediska heuristického pro nás odkazovými leckdy spíše než ostatní psychologické nebo jiné formálně tematicky příbuzné disciplíny.

Volba kulturně psychologické perspektivy navíc není věc nějaké osobní preference či libovůle badatele, upozorňuje Salomon (1996). Myšlení v dané disciplíně totiž samo vyplývá (emanuje) z výzkumných nástrojů, které jsou k dispozici, a které jsou příslušnou vědní komunitou považovány za validní. Salomon upozorňuje dále, že tyto nástroje (např. způsoby analýzy dat) "produkují" psychologické myšlení, pojmy, teorie, spíše než by tyto teorie vyplývaly jaksi nezprostředkovaně z dat.

Pedagogicko-psychologický výzkum je dnes ve světě daleko těsněji spjat s tématy, která nelze jednoznačně situovat do oblasti kognitivní, afektivní, osobnostní atd., odehrává se v inspirační síti věd o výchově a svou specifičností nalézá v kulturně psychologické orientaci na odhalování stále se měnících zákonitostí a podob geneze psychického.

Literatura

Berliner, D.C. (1992): Telling the Stories of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 27, 2, s.143- 162 {stať spolu s dalšími zde uváděnými publikována v rámci monotematického jádra: "The Nature and Mission of Educational Psychology}.

Bruner, J.S. (1986): *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1987): *Life as Narrative*. *Social Research*, 54, s.11-32.

Bruner, J.S. (1996): *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cazden, C. (1988): *Classroom discourse: The Language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Cole, M. (1985): The Zone of Proximal Development: Where Culture and cognition create each other. In J.Wertsch (Ed.): Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge, Cambridge University Press. s.146-161.

Cole, M. (1989): Cultural Psychology: A once and future discipline ? In J.Berman (Ed.): Nebraska Symposium on Motivation: Crosscultural Perspectives. Lincoln, University of Nebraska Press.

Edwards, D.; Potter, J. (1992): Discursive Psychology. Newbury Park, CA: Sage.

Goodenow, C.: Strengthening the Links Between Educational Psychology and the Study of Social Contexts. Educational Psychologist, 27, 2, s.177-196.

Gumperz, J. (1986): Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In J.Cook-Gumperz (Ed.): The social construction of literacy. New York, Cambridge University Press, s.45-68.

Heath, S.B. (1983): Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms. New York, Cambridge University Press.

Hicks, D. (1995): Discourse, Learning, and Teaching. Review of Research in Education, 21, 2, s.49-95.

Mehan, H.(1979): Learning lessons: social organization in the classroom. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Moll, L. (Ed.) (1990): Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. New York, Cambridge University Press.

Nelson, K.(Ed.) (1989): Narratives from the crib. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ogbu, J.U. (1996): L' antropologia dell' educazione: introduzione e cenni storico-teorici -In F.Gobbo (Ed.): Antropologia dell' educazione. Milano, Edizioni unicopli, s.1-47.

Olson, D.R. (1993): How writing represents speech. Language and Communication, 13, 1, s.1-17.

Resnick, L.B. (1987): Learning in School and Out. Educational Researcher, 16/9, s.13-20.

Salomon, G. (1996): Unorthodox Thoughts on the Nature and Mission of Contemporary Educational Psychology. Educational Psychology Review, vol. 8, 4, s.397-417.

Wertsch, J. (1991): Voices of the Mind: A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Witrock, M.C. (1992): An Empowering Conception of Educational Psychology. Educational Psychologist, 27, 2, s.129-142.

Doc. PhDr. Stanislav Štech, CSc.

katedra psychologie

Pedagogická fakulta UK

Myslíkova 7

110 00 Praha 1