

## Obsah

<b>Vážení čitatelia</b>	7
Vlastný životopis (Vít Hejný, 1961)	13
Profesor Vít Hejný (životopisné údaje, 2011)	14
Za profesorom Vítom Hejným (Ján Gatiaľ, 1977)	23
Spomienky na otca (Milan Hejný, 1987)	24
<b>I. Pracovné materiály školiaceho pracoviska TMM</b>	
Edičná poznámka	33
Úvod	36
1. Duševný pohyb – pojem	38
2. Klimatika a intenzita duševného pohybu	39
3. Orientácia duševného pohybu	40
4. Skratový duševný pohyb	41
Úlohy 1	41
5. Duševný orgán	42
6. Strategický duševný orgán	43
7. Administratívna funkcia strategického orgánu	44
8. Projektívna funkcia strategického orgánu	46
9. Funkcia zameriavania	47
Úlohy 2	48
10. Orgán VAC	49
11. Funkcia orgánu VAC pri počítaní	49
12. Šumy v okolí orgánu VAC	51
Úlohy 3	52
13. Fylogénéza orgánu VAC	53
14. Zrod kauzálneho myslenia v matematike (= zrod matematiky)	54
15. Objav Pytagora	55
16. Genéza matematického poznatku	56
Úlohy 4	57
17. Ako pripraviť prednášku na TMM?	58
18. Téma „Pojem nekonečne malej veličiny“	59
19. Téma „Trojuholníková nerovnosť“	61
20. Téma „Základné početové úkony“	62
Úlohy 5	65
21. Interakcia	66
22. Postojová stratégia edukátora	66
23. Odvetná stratégia chovanca	68
24. Dialogická stratégia edukátora	70

25. Ako navodiť dialogickú interakciu? . . . . .	71
Úlohy 6 . . . . .	73
Projekčný dotazník . . . . .	74

## II. Výchova prací

Edičná poznámka . . . . .	77
1. Slovo úvodom . . . . .	81
2. Věk předškolní . . . . .	83
2.1. Věk 1-3 roky . . . . .	83
2.2. Věk 4-6 let . . . . .	91
3. Věk školní . . . . .	99
3.1. Věk 7-9 let . . . . .	99
3.2. Věk 10-12 let . . . . .	112
3.3. Vývoj děvčete do 12 let . . . . .	131
4. Doba mladická (studentská) . . . . .	144
4.1. Věk od 13-15 let . . . . .	144
4.2. Věk 16-18 let . . . . .	151

## III. Kinetická psychologie

Edičná poznámka . . . . .	159
1.1. Problém výchovy . . . . .	162
1.2. Problém výuky . . . . .	162
1.3. Problém zvládnutí otázek výchovy a výuky . . . . .	163
1.4. Psychologie užitá . . . . .	164
2. Psychologie . . . . .	164
2.1. Psychologie kinetická . . . . .	165
3. Zákon poznání . . . . .	165
3.1. Vzbuzení poznání . . . . .	165
4. Chtění a cítění . . . . .	167
4.1. Citová odezva . . . . .	168
4.2. Podněty a citový odraz . . . . .	168
4.3. Citový podnět a vědomí . . . . .	169
5. Vzbuzení pozornosti . . . . .	170
5.1. Funkce pozornosti . . . . .	170
5.2. Průběh poznání neboli poznávání . . . . .	171
5.3. Pozornost a vnímání . . . . .	172
5.4. Pozornost a souzení . . . . .	173
6. Protipodnětné akce . . . . .	174
6.1. Stanovisko poznávání . . . . .	177
6.2. Rovnováha stanoviska poznávání . . . . .	180
6.3. Cíl poznání . . . . .	182
7. Závěr poznávání . . . . .	184
7.1. Zrušené poznání . . . . .	184
7.2. Uskutočnění poznání . . . . .	185

7.3. Přejchod k hodnocení . . . . .	186
7.4. Zákonnost poznání . . . . .	188
8. Zákonnost hodnocení . . . . .	189
8.1. Subjektívnost hodnocení . . . . .	189
8.2. Objektívnost hodnocení . . . . .	190
8.3. Individuálnost hodnocení . . . . .	192
8.4. Činnost individuální . . . . .	193
8.5. Hodnocení a poznání . . . . .	194
8.6. Zhodnocovací činnost . . . . .	195
9. Chápání . . . . .	196
9.1. Činnost chápání . . . . .	197
9.2. Akční napětí . . . . .	198
10. Duševní řád . . . . .	200
10.1. Duševní řád řádem životním . . . . .	200
10.2. Hodnoty duševního řádu . . . . .	201
10.3. Druhy hodnot pamětných . . . . .	201
11. Schopnosti – jejich dělení . . . . .	202
11.1. Schopnost poznání . . . . .	202
11.2. Schopnost hodnocení . . . . .	203
11.3. Schopnost paměti zhodnocovací . . . . .	203
11.4. Schopnost konání . . . . .	203
11.5. Změna řádu . . . . .	204
12. Souzení . . . . .	205
12.1. Skladba souzení . . . . .	206
12.2. Individualisované cítění . . . . .	207
12.3. Souzení a pamatování . . . . .	209
12.4. Automatizace konání . . . . .	209
12.5. Zvykové souzení . . . . .	210
12.6. Imaginace souzení . . . . .	211

#### **IV. Psychológia pre pedagóga v teréne**

Edičná poznámka . . . . .	215
1. Matematicko-geometrické poznanie a žiak . . . . .	219
2. Rozhoduje iba nadanie? . . . . .	219
3. Naučiteľnosť a vychovateľnosť . . . . .	221
4. Interakčné vzťahy . . . . .	224
5. Komunikačný orgán . . . . .	226
6. Stratégia dialogická . . . . .	230
7. Edukačný dialóg a orgán participačný . . . . .	232
8. Hľadá sa nový prístup k edukačnej stratégii . . . . .	235
9. Tézovitost edukácie . . . . .	238
10. Podmienky zosubjektívnenia edukačného procesu . . . . .	240
11. V zrkadle spätnej väzby . . . . .	244
12. Nezávideniahodná pozícia edukátorov . . . . .	247
13. Strategická a operačná činnosť komunikačného orgánu . . . . .	252

---

14. Jazyk edukátora a chovanca . . . . .	255
15. Otázka poznateľnosti duševných pohybov . . . . .	257
16. Psychologická analýza základných duševných pohybov . . . . .	260
17. Edukačná situácia . . . . .	263
18. Stimulačný pohyb . . . . .	264
19. Edukačný význam stimulácie . . . . .	266
20. Zživotňovanie duševných pochodov . . . . .	268
21. Psychologická analýza základných typov duševného rastu . . . . .	272
22. Stratégia rastu . . . . .	279
23. Ústrojnosť a inklúzie stimulu . . . . .	283
24. Dominanta rastu . . . . .	287
25. Pohnútky, pohnútkové pohyby . . . . .	289
26. Pohybový orgán v kríze, stres. . . . .	291
Register . . . . .	294

## Profesor Vít Hejný



### Detstvo a štúdiá

Vít Hejný sa narodil 6. júna 1904 v moravskom meste Litovel. Pochádzal z rodiny nižšieho úradníka bernej správy Jozefa Hejného a Marie, rodenej Hofmannovej. Pri krste dostal meno Vít František. Svoje detstvo prežíval najmä so súrodencami, o rok starším bratom Ladislavom a o rok mladšou sestrou Marií. Keď mal dva roky, rodina si osvojila chudobné dieťa z ulice. Volala sa Vlasta a v ich domácnosti prežila asi 15 rokov.

Bezstarostný detský život narušil 28. júl 1914, kedy vypukla I. svetová vojna. Hlad a boj o prežitie prinútil všetkých ľudí k tvrdej práci. Inak to nebolo ani v rodine Hejných. Deti boli nútené zbierať žalude a gaštaný. Z gaštanov si robievali placky a zo žaludov mleli kávu, ktorú vymieňali za iné potraviny. Na následky hladu a chorôb krátko po sebe zomreli starí rodičia František († 22. 2. 1916) a Mária Hofmannovci († 2. 4. 1916). Mladá rodina zriadila v dome po nebohých rodičoch hospodárstvo. (Chovali kozy, prasatá, husi, kačky, sliepky a králiky.) V roku 1920 rodina predala rodičovský dom i s hospodárstvom.

Po ukončení základnej 5-ročnej obecnej školy pokračoval Vít Hejný v štúdiách na osemročnom *Zemskom reálnom gymnáziu* v Litovli. Po úspešnom ukončení štúdiá dňa 18. júna 1923 zmaturoval. Pretože pre rodinu bolo finančne neúnosné dať študovať všetky tri deti a nechceli nikoho z nich uprednostňovať, synovia sa rozhodli pre spravodlivé východisko, ktorým bolo učiteľské povolanie. Starší Ladislav nastúpil ako učiteľ v moravskej dedine Mládeč, kde pracoval aj ako výskumník v jaskyniach. Začiatkom školského roku 1923/1924 (22. septembra 1923) nastúpil na miesto pomocného učiteľa v Bouzove aj mladší Vít. Popri učiteľskej službe sa aktívne podieľal na miestom kultúrnom živote, kde sa rozvinul aj jeho režisérsky talent. Spolu s kolegyňou Marií Michlovou navreli detské divadelné predstavenie: *Štedrý večer po päti letech*, ktoré zahrali dňa 23. decembra 1923.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Výňatok z archívu miestnej školy v Bouzove. Bouzov: 1924.

## 10. Orgán VAČ

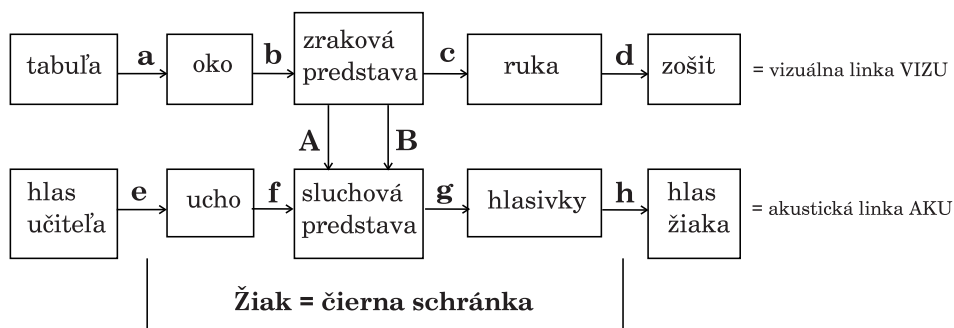
Kauzalitou rozumieme príčinné spojenie javov (z latinského *causa* – príčina, jav). O kauzalite hovoríme všade, kde k väzbe „príčina – dôsledok“ dochádza. Napríklad: ak je prirodzené číslo deliteľné štyrmi, tak je párne; ak bude pekné počasie, pôjdeme do ZOO; Peter, ak sa ešte raz otočíš, tak ti písomku vezmem! Zo skúsenosti vieme, že myslenie niektorých ľudí vykazuje vysoký stupeň kauzality, zatiaľ čo myslenie iných je značne nekauzálne. Duševný orgán, poverený usku-točňovaním kauzálnych operácií v duševnom pohybe nazveme **orgán vzťahovo-abstraktnej činnosti** alebo stručne **orgán VAČ**.

Orgán VAČ je spolu so strategickým orgánom najdôležitejším objektom nášho štúdia. Je to práve tento parciálny duševný orgán, ktorý pri výuke matematiky a fyziky hrá hlavnú rolu. Keď hovoríme o kauzalite, máme na mysli kauzali-tu v širokom slova zmysle. Nejde teda iba o realizáciu logických operácií, ale o celý komplex operácií, ktoré intuitívne chápeme pod menom „logické myslenie“: hierarchizácia, modelovanie, abstrahovanie, paralelizácia a pod.

K štúdiu orgánu VAČ je možné pristúpiť z mnohých strán. Snažíme sa o taký prístup, ktorý by nám dal na jednej strane pevný teoretický rámec a na druhej strane konkrétne možnosti praktického využitia. Podľa nášho presvedčenia je najvýhodnejšie **genetické hľadisko**. Porovnanie fylogenézy a ontogenézy ukáže jadro všeobecnej zákonitosti antropomorfnej. Na druhej strane znalosť fylogenézy dáva veľké možnosti aplikácií v ontogenéze. Ľudovo povedané: dívajúc sa na históriu matematiky pochopíme, ako máme učiť deti. Avšak túto paralelu fyto-onto nemožno chápať formálne. Jej správne pochopenie vyžaduje znalosť mecha-nizmu funkcie orgánu VAČ. Tento mechanizmus preštudujeme na príklade, ktorý považujeme za najnázornejší: na učení sa základných početných úkonov.

## 11. Funkcia orgánu VAČ pri počítaní

Znázorníme najprv mechanizmus učenia sa čítať a písať. Na priloženom obrázku 1 je kybernetický model skladajúci sa z 10 blokov a 10 kanálov. Sú štyri možnosti, ako informácia pretečie cez túto „čiernu schránku“:



Obr. 3.

# Výchova prací

## 1. Slovo úvodem

Chceme-li poznati, jaké jsou možnosti výchovy mládeže s hlediska vědeckého světového názoru, musíme si povšimnouti tří činitelů, jež bezpodmínečně přicházejí v úvahu a to: 1. chovance, 2. vychovatele, 3. vědeckého světového názoru. Protože budeme uvažovati o možnostech výchovy, budeme všechny uvedené činitele poznávati speciálně z tohoto hlediska. Výchova, k níž obracím svoji pozornost, jest v nejširším slova smyslu soubor duševních pochodů a činností, jež běžně pokládáme za samostatnou strukturu lidského snažení. Z nauky o výchově máme použít měřítko pro posouzení tří činitelů shora uvedených. Jest však žádoucí, uvést na samém začátku, že výchova, i když tvoří samostatnou strukturu lidské činnosti, netvoří tato samostatnou strukturu kvalitně jinou duševní skutečnosti, kvalitně jiným skutečným, než, je duševno životní, lidské, od něhož nemůže býti výchova odtržena. Výchova tedy tvoří část duševního životního celku, a to část organicky na životní proces jako jednotu bytí a konání napojenou a od této neoddělitelnou. Posuzující výchovu z tohoto hlediska životní nedělitelnosti, vidíme, že se výchova od ostatních lidských činností odlišuje sledováním a plněním speciálních výchovných cílů. Tyto potom umožňují utřídit do samostatné struktury duševních činností všechny pochody myšlení a všechny činnosti směřující k dosažení výchovných cílů.

Výchova musí tedy býti poznávána, má-li býti poznávána reálně a dialekticky, a to jednak jako duševní činnost, vztahující se rozsahem na určité pochody a procesy životní podle cíle výchovy, jednak jako část organické životní jednoty s hlediska nedělitelnosti životních skutečností. Pod tímto dialektickým aspektem budeme musiti zhodnotiti všechny tři uvedené činitele. Musíme si však položit otázku: Čím jest pak výchova, sledující svoje vlastní cíle, částí nedělitelné životní skutečnosti? Výchova jest proces, kde vychovatel sleduje dosažení určitých, vědeckým světovým názorem stanovených cílů, jichž si chovanec usiluje dosáhnouti. Celý výchovný proces jest uskutečňován vědomými pochody na straně vychovatele i chovance: vědecký světový názor jest výsledkem vědomé činnosti. Vědomé stavy a děje jmenujeme běžně duševní.

Duševní činnost či duševno prostupuje všechny obory lidského snažení, a proto i výchova jest součástí veškerého duševního úsilí. Duševno bude proto velmi významným činitelem výchovy a musí pro svůj zásadní význam, pro poznání možnosti výchovy býti poznáno pod dialektickým aspektem nedělitelnosti životní.

Duševno můžeme poznávati v jevech a projevech duševních, nespojitých časově a dějově. Takové dělené a nespojité poznání, kde jednotlivé jevy popisujeme bez dialektického aspektu životního celku, nacházíme v psychologii popisné či static-