

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, pochodů a method, kterými se učíme. Učením rozumí přeměnu chování a přenosem učení vliv osvojených dovedností na jiné činnosti. Vytyká 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 pedagogičtí 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 metodami, 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 metodami 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, batoleti, dítěti předškolním*, dále o *školním věku*, v němž si všímá vstupu do školy, rozumového vývoje žáka a vývoje žákovy osobnosti, a konečně se zabývá základními problémy *dospívání*. Poněvadž skripta jsou určena především po-

sluchačům vysokých a vyšších škol pedagogických, připojuje autor nakonec kapitulu o psychologii učitele.

Z rozsáhlé problematiky psychologie dětství a dospívání se autorovi podařilo stručně a jasně probrat otázky psychického vývoje pro vychovatele nejdůležitější, důsledně na dialekticko-materialistickém základě, a to nejpodrobněji vývoj předškolní, nejstručněji dospívání. Pojednává o vývoji mozku, reflexech nepodmíněných a tvoření reflexů podmíněných pod vedením výchovy v socialistické společnosti, která poskytuje nové výchovné možnosti a nové prostředky a je zaměřena nejen na rozvoj poznávacích schopností, ale také na utváření charakteru.

Autor vychází z materialistického názoru, že psychika se vyvíjí v činnosti. „Na množství a kvalitě podmětů, které se dostanou z okolí člověka i těla do kůry mozkové, závisí množství a kvalita vytvořených podmíněných reflexů a vyšších syntéz, na nich se zakládají. A to je právě podstatné pro duševní vývoj. Duševní vývoj není tedy podmíněn pouhým zráním mozku, nýbrž jeho činností, kterou vykonává na základě podnětů k němu docházejících“ (str. 7). „Duševní vývoj je s hlediska v. n. č. především vytvářením podmíněných reflexů se všemi druhy získaných útlumů. Získané útlumy vznikají při reakcích na prostředí a hlavně jsou vypěstovány výchovou dítěte“ (str. 17).

Každému věkovému období je věnována kapitola, jež začíná vytyčením, a charakteristikou základních zákonitostí v. n. č. v tomto období. V období nemluvněte si všímá autor jednotlivých druhů reflexů, zvláště r. orientačního, rozvoje pohybů, způsobu poznávání věcí a zacházení s nimi (1. metodou pokusů a chyb, 2. pasivními pohyby, 3. napodobením pohybů druhých lidí i svých). City dítěte probírá v souvislosti se vztahem k osobám; od nich dostává dítě impulsy k napodobení, zvláště při vývoji řeči.

Tim přechází autor k období batolete. Batole je schopno úmyslných pohybů, úmyslného napodobení a s výchovou útlumů souvisí napodobení odložené. Vedle rozvoje lokomočních pohybů u batolete si všímá dětské hry a jejich druhů, vztahu k lidem a ukončuje tuto kapitulu stručnou charakteristikou tříletého dítěte.

U předškolního dítěte si všímá autor zvláště účinnosti podnětů z II. s. s.; schopnost slova budít představu roste s věkem, takže děti si mohou ze slovních podnětů vybavit novou kombinaci známých částí. Vnímání se stává záměrnou činností, pozorováním. Pro rozumový vývoj v tomto období je příznačné, že dítě začíná rozumět a tvořit vztahy nadřazenosti a podřazenosti pojmů a úsudky (jednoduché) dedukce, analogie a počátky indukce. Fantasie se rozvíjí slovy, zvláště při hře. Pro rozvoj citů předškolního dítěte má velký význam kolektiv, v něm se vychovává morální chování a morální hodnocení. Pro rozvoj vůle v tomto období je důležité, že 1. představa cíle je působivější i bez vnějších podnětů, 2. že roste schopnost tlumit nežádoucí podněty, 3. v dítěti se vypracovává nová motivace, vědomí povinnosti, kterou socialistická výchova zvláště zdůrazňuje.

V kapitole o školním věku věnuje autor pozornost vstupu do školy a jeho předpokladům. Protože škola postupuje při vyučování podle didaktických zásad, zabývá se autor jejich psychologickým základem, který je nutno si ujasnit pro rozumový vývoj žáka a pro učení s jeho různými stránkami: jde v něm o vnímání, představování a tvoření pohybových dovedností, hlavně však o abstraktní myšlení.

Rozumové schopnosti se cvičí při osvojení kterékoli vědy, ale v tomto věku má největší význam vyučování jazykové a matematické, kterými se autor podrobněji zabývá. Žák se učí zacházet s významem slova a významovými vztahy, používat pravidel a forem, při počítání se učí shrnování a zobecňování, neboť „v matematice se neustále přechází od operace k výsledku operace, od obecného ke zvláštnímu a naopak. Je to jakási škola dialektiky, kde se totéž stává různým a různé totožným“ (str. 98). Ostatní psychické změny u žáka probírá autor v rámci vývoje osobnosti žáka. Pro vývoj vůle je důležitá organizovanost školní práce a záměrná výchova kladných volních vlastností. Vývoj osobnosti mladšího školního dítěte se děje pod vedením školy; spočívá v rozumnosti, schopnosti tlumit negativní city, bojovat s únavou. Osobnost a vědomí sebe sama se rozvíjí s rozvojem vztahů k druhým lidem.

Věk od 11 do 14 let charakterizuje autor stručně po stránce tělesné a duševní. Schopnost úmyslného řízení duševní činnosti, vůle, je předpokladem složitější myšlenkové práce, systematisování; v tomto období se u žáků vyskytuje kritičnost a schopnost hodnotitcůch soudů. Společenské vztahy se v tomto věku mohou snadno utvářet negativně (tvoření tlup) a je třeba, aby škola působila i na rodiče žáků a u těchto se snažila vypěstovat morálně politické pojmy a potřebné charakterové vlastnosti pro život v kolektivu. Kritický postoj k učitelům, později k sobě, a všestranný rozvoj zájmů je pro toto období příznačný.

V kapitole o dospívání se autor zabývá především rozdíly mezi hochy a dívkami,

tělesnými, psychickými a společenskými. U pohlavního dospívání se zmiňuje o dědičnosti, tělesných a neuropsychických znacích dospívání. Při celkově větší výkonnosti mozku se projevuje dočasně oslabení korové činnosti s citovou labilitou a trvalým zvýšením citového fondu, fantazie a sebevědomí. S rozumovým vývojem v adolescenci souvisí zájem o kulturu a veřejný život a tvoření světového názoru. Snaha po samostatnosti se může správně uplatňovat jen při ukázněném užívání svobody. V adolescenci se utvářejí hlubší citové vztahy k osobám, ustaluje se životní cíl a povahová dospělost ke konci tohoto období se projevuje rozvinutím vůle, rozumnosti, vyrovnanosti tendencí nebo převahou jedné z nich a hlavně morální zodpovědnosti.

V poslední stručné kapitole uvádí autor požadavky, jež klade socialistická škola na osobnost učitele.

Tardyho skripta podávají zatím v naší literatuře nejucelenější, i když stručný přehled ontogenetického vývoje psychiky. Jsou psána důsledně s marxistického stanoviska, jasně a výstižně, autor se tu opírá o bohatou znalost odborné psychologické literatury, sovětské i západní, a o znalost fyziologie vyšší nervové činnosti, kterou tu soustavně uplatňuje, aniž by psychické jevy fyziologisoval, a poukazuje také na oblasti v tomto směru neprobádané. Skripta jsou však příliš stručná, zvláště jejich 2. a 3. část, takže potřebují podrobnějšího rozpracování. I tak jsou dobrou pomůckou pro studující psychologie i pro učitele.

Ludmila Kolářková

N. D. Levitov: Otázky psychologie charakteru.

V českém překladu Levitovy knihy od H. Čáповé, D. Brčákové a M. Drozda se dostává českému čtenáři, odborníkovi i laikovi, do rukou poučná kniha o otázkách týkajících se podstaty charakteru, jeho vztahu k ostatním stránkám osobnosti, jeho struktury, projevu a metod jeho poznání, jakož i individuálnosti a typičnosti charakteru. V 6.—8. kapitole se autor zabývá utvářením charakteru sovětského člověka na různých věkových stupních, základními podmínkami tohoto utváření a způsoby při výchově charakteru.

Je nutno rozlišovat charakter v širším a užším slova smyslu, jímž je vůle a zaměřenost člověka. Charakter podle Levitova (souhlasně jako u Těplova) „je určován především tím, jaký vztah má člověk k světu, k ostatním lidem, k vlastní práci a konečně k sobě samému“ (str. 17). Zaměřenosti rozumí osobitě prožívaný výběrový vztah ke skutečnosti, který charakterizuje daného člověka a má vliv na jeho činnost. Zaměřenost znamená obsah vídných cílů a motivů, zahrnuje významné vztahy, které skutečně mají vliv na chování člověka (str. 25 a n.). Různé psychologické odstíny zaměřenosti jsou vyjádřeny v pojmech ideál, zájem, sklon, motiv, cit (ovšem vyšší cit), základem zaměřenosti však je světový názor jakožto souhrn názorů na přírodu a společnost. Vůle nabývá v charakteru jednoty a individuální zvlátnosti.

Charakter nesmíme chápat izolovaně, nýbrž v souvislosti s ostatními stránkami osobnosti. Z těch si všímá autor vztahu charakteru a temperamentu, ch., intelektu a schopností a konečně poměru charakteru k individuálním rozdílům psychologických funkcí, neboť každý psychický proces možno pojímat jako příznačný pro charakter a pro celou osobnost. Tím více to platí pro dlouhodobé psychické stavy.

Ve struktuře charakteru rozlišuje autor správně rysy zaměřenosti a rysy vůle, rysy stavby charakteru jako celku a vzájemnou jejich souvislost. Zaměřenost sovětského člověka je obsažena v jeho ideovosti a zásadovosti, v jeho komunistickém vlastenectví, poměru k práci, k vědě, umění a přírodě (to u Těplova zdůrazněno není), v poměru k sobě samému, k druhým lidem a ke kolektivu. K volným rysům sovětského člověka patří aktivita, energie a iniciativa, organizovanost a pevnost; jeho charakter jako celek se vyznačuje vyhraněností, jednotou, složitostí, originálností a dynamičností. Všechny charakterové rysy spolu vnitřně souvisí a svého kvalitativního významu nabývají teprve v celkové struktuře, vzájemně se musejí vyrovnávat po případě mohou převládat. Charakterové rysy jsou dynamické povahy. Projevují se a zároveň i utvářejí v pracovní činnosti, a to tím jednoznačtější, čím je činnost složitější. Mimoto se ovšem charakter projevuje v písmu, ve fyziognomii, ale také v činech, v řečových projevech a ve výsledcích činnosti. Održten od životních situací nelze charakter člověka poznat.

Jako zásady platné pro metody výzkumu charakteru uvádí Levitov lidský vztah ke zkoumanému člověku (mechanický odmítá) a sledování jeho vývoje v konkrétních podmínkách a v kolektivu. Pro sovětské vědce, jak říká Levitov (str. 150), je příznačné, že neomezuji svůj úkol na určení hlavních rysů charakteru člověka v době výzkumu. Zajímá je také to, jaký může být a má být daný charakter za náležitých podmínek (podtrženo L. K.),