

PSYCHOLOGIE
A
VYCHOVATELSTVÍ

CO A JAK ČÍST PRO STUDIUM
JEJICH JEDNOTLIVÝCH OBORŮ

V PRAZE 1946

NAKLADATELSTVÍ VYŠEHRAĐ V PRAZE

ÚVOD DO STUDIA

IV.

ZA REDAKCE

BOHDANA CHUDOBY

VYDALO

NAKLADATELSTVÍ VYŠEHRADEK V PRAZE

MODERNÍ PSYCHOLOGIE A VÝCHOVA

Dominik Pecka

I.

Cesta k poznání člověka nevede, jak již Kant zdůraznil, ani metafysikou, ani přírodopisným kabinetem. Ne metafysikou, poněvadž k pojmu člověka chceme teprve dospěti; ne přírodopisným kabinetem, poněvadž vyšší nemůže býti vysvětlováno z nižšího: jako nemůžeme bytnost rostliny vysvětlovati pomocí mineralogie, nebo bytnost zvířete pomocí botaniky, tak nemůžeme bytnost člověka vysvětlovati pomocí zoologie.

Hlavní rozdíl mezi člověkem a zvířetem je v tom, že člověk jedná účelně, kdežto zvíře se řídí „pudem“. Člověk stojí mimo přírodu, ba nad přírodou, a řídí se sám; zvíře stojí v přírodě a jest od ní řízeno - *animal non agit, sed agitur*. Jen člověk má možnost a schopnost vystoupiti nad řád nutnosti, je- muž ostatní bytosti jsou podrobeny, a jednati svobodně.

Trojí schopností převyšuje člověk živočicha, a to: 1. schopností pozorovati svět, 2. schopností pozorovati sebe, 3. schopností tvořiti abstraktní pojmy.

1. Jen člověk dovede zpředmětniti svět, to jest, pozorovati věci, jak jsou o sobě. „Pro krávu neexistuje kapr, pro čápa zajíc, pro zajíce včela, pro včelu mravenec, pro mravence křemen.“ (L. Klages.) Ale pro člověka je všechno zde. Člověk vše pozoruje. Zvíře, všímá-li si nějaké věci, všímá si jí jen po té stránce, která má vztah k jeho potřebám. Tráva je krávé něčím k žrádlu, pro mšici něčím k lezení - pro člověka však jsou všechny věci něčím po všech svých stránkách, a to i bez ohledu na jeho potřeby. Člověk jest pozorovatel věcí.

2. Jen člověk dovede pozorovati sám sebe. Jen člověk má dar reflexivního poznání. Člověk si našel stanovisko, s něhož se může dívati sám na sebe, „schoval se“ takřka do sebe samého, aby se na sebe mohl dívati. Člověk má vědomí sebe, může mysliti o sobě, má vědu o své vědě.

3. Jen člověk tvoří pojmy. Zvíře má představy, ale neabstrahuje. Jen člověk dovede odloučiti od věcí jejich individu-

ální znaky a případné vlastnosti a vytvořiti obecný pojem, vystihující nejen bytnost věci, od které abstrahoval, nýbrž i bytnost věcí, které mají s ní stejnou přirozenost.

To vše, čím se člověk liší od zvířete, je třeba nějak vyjádřiti. Řekové to nazývali νοῦς, λόγος, πνεῦμα. Nazvěme to duchem.

Není správné se domnívati, že duch jest jen intelekt, nebo dokonce jen jakási technická inteligence. Toto úzké pojetí ducha se vyskytuje zejména v názorech „filosofů života“, Henriho Bergsona a Ludwiga Klagese. Myslitelům těmto se jeví duch jako „protivník duše“, to jest života: jako síla, která svou rozumovostí a pojmovostí rozkládá proud života a svou vůlí jej popírá - jako by poznávající a chtějící duch neměl také jiných stránek: radosti z poznání, citu pro spravedlnost, smyslu pro čest, lásky k dobru, touhy po hodnotě. Tyto „city“ ducha ukazují, že duch není pouze rozum a také ne pouze vůle, nýbrž také nazírání, hodnocení a tvoření, a mimo to, že duch jest nerozlučně spjat s duší jakožto životním principem v člověku.

Kde jest duše, jest život, to jest její bytnost. Kde jest duch, jest poznání; to jest jeho bytnost a duch předpokládá ono bytí a onen řád, jejž nazýváme „životem“. Duch jest vyšší řád živého. Duch sám jest život. Nic mrtvého nemůže míti dar poznání, nýbrž jen živé. Rozdíl mezi duší zvířecí a duší lidskou jest duch, jenž jest jakostně vyšším životem. Jednotu lidské duše musíme bráti vážně; nemůžeme v člověku reálně oddělovat duši tělovou od duše duchové, ale můžeme obojí reálně rozlišovati. Tato reálná jednota má důsledky, z nichž nejdůležitější je ten, že celý duševní život člověka a jeho projevy, i tam, kde jsou zdánlivě totožny s projevy živočišnými, jsou již v kořenu jinak podmíněny než duševní projevy živočišné, totiž jsou podmíněny duchem, jehož prvotní bytností jest poznání obecného bytí jakožto bytí. (Theodor Haecker, *Der Geist des Menschen und die Wahrheit*. J. Hegner, Leipzig 1937, S. 207-8.)

Duch ovšem může býti protivníkem života, nepokládá-li život za hodný života nebo nesnaží-li se učiniti jej takovým. Podceňování ducha znamená zdůrazňování zážitku, okamžiku, živočišnosti. Zcela jistě pak by byl duch protivníkem života, kdyby zůstával na povrchu, spokojoval se jen s tím, co

je dáno, a neusiloval o lepší, kdyby ulpíval na tom, co jest, a nehledal toho, co býti má.

Člověk jest bytost duchová i přírodní. Ale to, co jest v něm přírodního, živočišného a smyslového, jest jen podklad, podmínka a látka pro činnost ducha, to jest pro tvoření.

V nejširším smyslu rozumíme duši princip života. Život však známe v trojím útvaru: rostlina, zvíře, člověk. Jest tedy možno mluvit s Aristotelem o duši rostlinné (vegetativní), jakožto principu života rostlinného, o duši živočišné (animální), jakožto principu života živočišného, a o duši rozumné (anima rationalis), jakožto principu života v člověku.

Duše jest útvary prvek ústrojné hmoty.

Duše v člověku jest princip činností vegetativních, animálních i duchových.

Někteří moderní psychologové rozlišují dvojí princip života lidského: duši, princip života organického, a ducha, princip života myšlenkového a volného. Toto rozlišení však platí jen v našem myšlení, nikoliv ve skutečnosti: kdyby byl dvojí princip života v člověku, zůstával by nevysvětlen základní pocit vnitřní jednoty, který člověk má. Mimo to: tělo lidské je lidské, poněvadž je oživeno duší lidskou. Kdyby byl v člověku dvojí princip, tělo by nebylo lidské: specificky lidský by byl jen duch, a ten by neměl přímého poměru k tělu.

Lidské tělo jest přiměřeným domovem duchu. Ale není to tak, jako by v člověku žilo zvíře vedle ducha, nýbrž tak, že tělesnost člověka je cele proniknuta duchem. Není to tělesnost zvířecí, nýbrž právě lidská, která jest přiměřena bytnosti člověka, právě tak jako zvířecí organismus jest přiměřen bytnosti zvířete. Mysleme jen na vzpřímenou chůzi nebo na ústroje mluvní, nebo na zvláštnost lidské ruky nebo také na specifické pochody v lidském mozku. Tuto zvláštnost a odlišnost uznávají nyní i „přírodopytci“ a lékaři. Chápeme nyní také, proč je nesmyslné pokládati anthropologii, i když pojednává o těle, za odvětví zoologie. (Werner Sombart, *Vom Menschen. Versuch einer geisteswissenschaftlichen Anthropologie*. Buchholz und Weisswange, Berlin-Charlottenburg 1938, S. 27.)

Duše lidská jest principem duchovým. Duchovostí se rozumí vnitřní či subjektivní nezávislost na hmotě. Vnitřně a subjektivně na hmotě nezávislá jest podstata, která svou bytnost nemá z hmoty a která ani svou jsoucností na hmotě nezávisí.

Může však taková podstata býti zevně a objektivně závislou na hmotě, pokud totiž ke své činnosti potřebuje hmotných orgánů. Duchovost takové podstaty je ovšem nedokonalá: dokonalá však by byla, kdyby ve všech svých činnostech byla na hmotě nezávislá.

Duše lidská není dokonale duchová: ve své podstatě a ve své existenci je sice zcela na hmotě nezávislá, ale ne ve všech svých činnostech. Mluvíme-li o duchovosti lidské duše, musíme mít na mysli nehmotnost vnitřní a subjektivní, nikoliv nehmotnost vnější a objektivní.

Že duše je podstata duchová, soudíme z jejích činností. *Agere sequitur esse*. Jaká činnost, taková bytnost.

Duchovost duše ukazují: 1. kony rozumu, 2. kony vůle.

1. Duše lidská vnímá sice představy v čase a prostoru, ale přesto je schopna odezíratí od těchto určení, proniknouti k jádru jevů a poznávati podstatu věcí. Dokonce je schopna vytvářeti pojmy a skupiny pojmů od konkrétních podmínek zcela odloučených, na příklad pojmy metafysické, jako: příčina, pravda, dobro. Toho však by duše schopna nebyla, kdyby veškeré naše myšlení bylo jen pochodem hmotným, protože hmota je vždy jen jednotlivá, konkrétní a její výkony jsou vázány na prostor a čas.

Vše hmotné je nahodilé a měnné. Ale rozum lidský poznává skutečnosti nadsmyslné, neměnné, nutné a věčné. Taktéž i první principy poznání, to je princip totožnosti, kontradikce, vyloučeného třetího a dostatečného důvodu poznává rozum jako principy neměnné a nutné. Takového poznání by však duše neměla, kdyby nebyla duchová.

Duše lidská poznává sebe samu. Může i sám kon svého poznání učiniti předmětem poznání dalšího. Může i svou reflexi učiniti předmětem reflexe. Reflexe však se nevyskytuje v řádu číře hmotném, poněvadž hmota nikdy nepůsobí na sebe samu.

2. Každé chtění, vycházející z principu hmotného, směřuje jen k předmětu jednotlivému. Avšak vůle lidská, rozumem řízená, směřuje i k předmětu obecnému, totiž k dobru vůbec.

Žádný hmotný princip nemůže směřovati k předmětům nehmotným. Ale vůle lidská je zaměřena k předmětům řád hmotný přesahujícím. Chce totiž moudrost, spravedlnost, dobro, krásu.

Vůle člověka může odporovati všem vlivům stvořeného světa, takže nic ji nemůže donutiti, aby chtěla to, co nechce. Je schopna ovládati hmotu, podříditi ji tělesné žádosti, je schopna pro vyšší, nadzemské cíle potlačit nejen některou touhu tělesnou, nýbrž i veškerý obětováním života tělesného: bytost neduchová toho nemůže.

Je tedy patrné, že duše lidská ve svých činnostech přesahuje činnost hmoty a že je v ní na hmotě nezávislá. A poněvadž činnost vyplývá, jak řečeno, z bytnosti, znamená to, že duše je podstata nehmotná čili duchová.

2.

Psychologie je věda o duši. Lidská duše není však duch čistý, nýbrž duch mající schopnost a takřka náchylnost ke spojení s hmotným tělem. Duše a tělo tvoří v tomto životě nedílnou jednotu, a to od početí v lůně mateřském. Jelikož nestácíme současně pozorovati duši a tělo, zkoumáme je zvlášť. Člověk je bytost tělesně duševní. Tělo člověka je tělo oduševnělé a duše člověka se projevuje i tělesně, avšak dějství duševní a tělesné není totožné.

Základním a nejtěžším problémem psychologickým je poměr duše a těla. Obecná a přímá zkušenost učí, že tělesné stavy vyvolávají stavy duševní a naopak. Bolest tělesná způsobuje rozladění duševní. Utrpení duševní vede k poruchám ústrojí tělesného. Duševní práce, jak dokázal Mosso, způsobuje únavu tělesnou a naopak námaha duševní vyvolává i ochablost tělesnou, takže je omylem domnívati se, že námaha tělesná je zotavením od námahy duševní. (*E. Neumann's Intelligenz und Wille*. Herausg. Dr G. Störing, Gelle-Meyer, Leipzig 1925, S. 76.)

Vzájemné ovlivňování duše a těla vysvětlovali materialisté domněnkou, že jevy duševní jsou jen doprovodem dějů tělesně nervových (psychofysický paralelismus). Bylo-li to miněno tak, jako by dějství duševní bylo jen výsledkem pochodů fysikochemických, nebylo to vysvětlení, nýbrž nová otázka: Jak je možno, aby myšlenky, vědomí, paměť vycházely z dění ryze hmotného?

Jisté jest, že tam, kde jde o zážitky, mající původ ve vnějších vlivech (popudy a podráždění) nebo vnitřních pochodech

tělesných, nebo kde jde o hru představ bez smyslu, mají tělesně nervové pochody příčinné prvenství, takže stavy duševní jsou jejich následkem. Ale tam, kde jde o postižení smyslu, souvislost myšlenek a pohnutek, má příčinné prvenství duše a pochody tělesné jsou jen výrazem dějství duševního. Nejlépe je to patrné z tělesných změn, způsobených pochody čistě duševními: hypnosou, sugescí a autosugescí. Změny ty by nastaly, nebýt příčin číře duševních. Mimo to je známo, že vývoj duševní a vývoj tělesný nejsou souběžny. Duševní vývoj člověka pokračuje, i když síla tělesná ochabuje. Velká díla vědecká a umělecká jsou díla podzimu, ne jara.

Myšlenku o vzájemném ovlivňování duše a těla lze snad nejlépe vyjádřit tak, že každý tělesně duševní, to jest nervový a zároveň duševní pochod, má dvojí příčinu a dvojí účín. Vychází z dějství duševního i nervového a má účín duševní i nervový. Příčinné prvenství má hned stránka nervová, hned stránka duševní, a tak vystupuje do popředí brzy fyzická, brzy duševní zákonitost. (Aloys Wenzel, *Seelisches Leben - lebendiger Geist*. Ferdinand Ehmke, Stuttgart 1943, S. 110-11.)

Je nepochybné, že celé tělo má účast na duševním životě, a to nejen svými smyslovými a motorickými nervy, mozkovými centry a ústředním nervstvem, nýbrž i funkcí žláz čili tak zvanou vnitřní sekrecí.

3.

Intimní sounáležitost duše a těla jest polem pracně zorávaným moderní psychologií výrazovou (Ausdruckpsychologie). Znalost člověka, která jest nezbytným základem výchovné činnosti, má dobrou oporu v pozorování vnějších známek a projevů: držení těla, chůze, výrazu tváře, pohybů, způsobu řeči, rázu písma, stavby těla, útvaru lebky a obličeje. Předpokládá se, že povaha člověka se neprojevuje tím, co člověk dělá, nýbrž i tím, jak vypadá a jak si počíná.

Stará fysiognomika z doby Goetheovy ustoupila hodně do pozadí: souditi na duševní vlastnosti podle jednotlivých tvarových zvláštností lebky je zřejmě pochybené, poněvadž v útvaru lebky a stavbě těla vůbec mohou plemenné a kmenové znaky převládati nad individuálními a nadto jednomu a témuž útvaru může odpovídati, jak zkušenost učí, rozdílný

úděl duševní. Lidské tělo jako celek, a zvláště lidská tvář, jest sice zrcadlem duše, ale individuální vlastnosti se nedají z ní přesně vyčísti a dokonce ne vyměřiti. Proto novější psychologie přešla raději k pozorování výrazových pohybů a zvláště ní význam přisuzuje grafologii. Že písmo je výrazem osobnosti, je nepochybné: už podle písma na adrese dopisu poznáváme, kdo nám píše. Z písma je možno poznati i duševní úroveň, temperament, inteligenci, sílu vůle. Ale jeden a týž znak může znamenati různé věci. L. Klages mluví tudíž o ambivalenci znaků. Grafologie jest věda dosud nedotvořená. Budovati úsudek o člověku jen na odhadech grafologických by sice bylo jednostranné, avšak užívati výsledků grafologie spolu s výsledky jiných method jest oprávněno.

4.

Staré třídění povah na sanguiniky, choleriky, melancholiky a flegmatiky má základ v antické theorii humorální, ožívá však v novodobém zdůraznění vnitřní sekrece. Nelze popírati, že jsou skuteční sanguinikové (lidé „krevní“ a vznětliví), cholerikové (lidé „žlučovní“, hněvní a popudliví), melancholikové (lidé chmurní a citoví) a flegmatikové (lidé „hnijící“, líní a neteční). Je však zřejmo, že tato typisace je zaměřena hned k citu, hned k tempu reakce: nevychází tudíž z jednotného hlediska a nehodí se také na všechny lidi.

Novodobá psychologie určuje povahové typy buď na základě pokusného vyšetřování (Jaensch), nebo na základě psychopathologie (Kretschmer), na základě nervové therapie (Jung) nebo na základě nauky výrazové (Ausdruckskunde: Klages), a konečně i na základě poměru k hlavním hodnotám kultury a života (Spranger).

Nejživotnější zdá se typisace Kretschmerova. (Ernst Kretschmer, *Körpe bau und Charakter*. 17.-18. Aufl., Springer-Verlag, Berlin 1942.) Kretschmer rozeznává typ schizothymní (duševně rozštěpený), jež přiřazuje k asthenické a leptosomní, to jest štíhlé a slabé soustavě tělesné, a cyklothymní (duševně ucelený, v rytmickém koloběhu se pohybující), jež přiřazuje k pyknické a atletické, to jest zavalité a k tloušťce náchylné soustavě tělesné. K nim pak přidává typ dysplastický, který představuje jakousi variaci uvedených typů a jejich prolínání.

K tomuto rozlišení byl Kretschmer přiveden zkušeností psychiatrickou, v níž se mu dvě endogenní psychosy, totiž schizofrenie a cirkulární šílenství, jevíly jako chorobné vystupňování těchto dvou základních typů. Zvláště případným se zdá roztržení Kretschmerovo, pokud jde o tvořivé a geniální lidi. Filozofové a matematikové se vyznačují štíhlým vzrůstem a schizothymním charakterem (Descartes, Newton, Kant, Gauss). Pyknikové jsou mezi nimi vzácností. Cyklothymní a pykničtí jsou zato přírodní badatelé a lékaři (Darwin, Mendel, Pasteur, Koch, Behring). Mezi slovesnými umělci nápadně vyniká rozdíl mezi mistry široké, syté, realistické a humorné prosy, kteří vesměs byli pykniky, a dramatiky, pathetiky a romantiky, kteří se představují jako leptosomové. (Ernst Kretschmer, *Geniale Menschen*. Springer-Verlag, Berlin 1942, S. 201-4.)

Ryzí typy jsou řídké: většinou se nám lidé jeví jako kombinace typu schizothymního a cyklothymního. Je jisto, že zařazením člověka pod určitý typ není ještě vystižena celá jeho individualita. Člověk, jak jest, je vždy více než typ - má totiž kromě vlastností skupinových i vlastnosti čistě osobité.

Soustavě Kretschmerově lze snad vytýkati, že v ní není objasněn poměr mezi temperamentem a charakterem. Lze vsutku určovati charakter podle temperamentu? Neliší se někdy charakter dospělého člověka od charakteru dítěte? Nejsou změny organismu, nemoci, způsob zaměstnání, vlivy sociální neméně významnými prvky utvářejícími charakter jako temperament?

Příbuzné je rozlišení E. R. Jaenscheho na typ integrovaný, vyznačující se jednotností a uceleností duševního života, a typ desintegrovaný, vyznačující se rozeklaností a nesouladností duševních složek. K této své typisaci dospěl Jaensch na základě vyšetřování eidetiků, to je osob, schopných subjektivních zrakových představ (názorových obrazů). Bratr E. R. Jaenscheho, lékař Walther Jaensch, se pokusil hledat v subjektivních názorových obrazech vztah k určitým tělesným znakům. Eidetikové jsou buď typu T (tetanooidní), nebo typu B (basedowoidní); tyto typy odpovídají určitým konstitucím tělesným. K nim pak byl přidán typ S (synesthetický), u něhož se vyskytuje schopnost spojovati s vnímáním zvuků počítky barevné.

Souvztažnost mezi formami optických názorových obrazů a určitými tělesnými typy by ovšem bylo možno dokázati jen

na podkladě velkého materiálu, jehož však ani W. Jaensch sám nepodal. Mimo to sám přiznává, že jak tetanoidní, tak i basedowoidní názorové obrazy se mohou vyskytovat i osamoceně, bez průvodních tělesných znaků. (Walther Jaensch, *Grundzüge einer Physiologie und Klinik der psychophysischen Persönlichkeit*. Berlin 1926, S. 39, 52.)

Jaenschova typisace se v celku kryje s Kretschmerovou. Na první pohled je patrné, že lidé integrovaní jsou vlastně cyklothymikové, lidé desintegrovaní schizothymikové. Ale přes svou methodičnost nemá typisace Jaenschova životnosti typisace Kretschmerovy.

S hlediska subjektu a objektu rozlišuje C. G. Jung typ introvertní a extravertní. K prvnímu náleží lidé, kteří jsou uzavření více do sebe, ne sice ve smyslu mravního egoismu, ale ve smyslu orientace spíše theoretické než praktické, duchovní než hmotné. K druhým pak lidé, jejichž zájem je svět vnější, život, společnost, výchova, hospodářství, a jejichž živlem je zkušenost a praxe. (C. G. Jung, *Psychologische Typen*. Rascher-Verlag, Zürich und Leipzig 1942, S. 473-583.)

Zdá se, že psychologická typologie má nyní za úkol nalézt konvergenci schizothymního temperamentu Kretschmerova, desintegrovaného typu Jaenschova a introvertního typu Jungova na straně jedné, cyklothymního, integrovaného a extravertního typu na straně druhé a převést různé odstíny a úchylky jednotlivých nauk na společného jmenovatele jasného a přesného rozlišení. Po stránce věcné se totiž tyto pokusy o typisaci v celku shodují, jen názvosloví je v každé typologii jiné.

Uvedené typisace jsou vesměs formální, to jest málokterá, kromě Jungovy, přihlíží k vlastnímu obsahu duševního života. Zcela duchovědně jest založena typisace Eduarda Sprangera. (Eduard Spranger, *Lebensformen*. Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit. Max Niemeyer, Halle (Saale) 1930.) Spranger rozeznává různé typy podle poměru k hlavním hodnotám kulturním. Zájem o vědu typisuje člověka theoretického (typ učenecký), zájem o umění člověka esthetického (typ umělecký), zájem o hospodářství a techniku člověka ekonomického (typ praktický), zájem o blaho bližních člověka sociálního (typ lidumilný), zájem o veřejné věci člověka politického (typ mocenský) a zájem o náboženství člověka zbožného (typ náboženský).

Rozumí se, že Spranger podává jen obraz typů ideálních, jsa si dobře vědom, že ve skutečnosti se vlastnosti typů prolínají a mísí, takže prakticky znamená jeho třídění pokus o určení převládajícího zájmu, jakési dominanty, která vtiskuje určité osobnosti svůj ráz. Namítá-li se někdy, že třídění Sprangrovo je stříženo jen na lidi vyšší duševní úrovně a že se na příklad málo hodí na lidi prosté, šlo by pak spíše jen o přesné určení, kdo je člověk prostý. Víme však, že i mezi prostými lidmi, ba i mezi dětmi, se najdou písmáci, technici, vynálezci, ekonomové, politikové, lidumilové a ovšem i lidé náboženští. Nutno však přiznati, že hodnoty, na nichž zakládá Spranger své typy, nejsou stejného řádu, a že tudíž lidé nižších zájmů se mohou jevit jako lidé nehodnotní a neužiteční.

Postřehy typologů jsou tak bystré a zkušenosti jejich tak bohaté, že z nich může čerpati poučení i vychovatel, i když je jisto, že daleko významnější jest to, co člověk myslí a chce, než to, jak to myslí a chce, a i když nás zajímá více vlastní obsah duševního života než jeho struktura nebo jeho dominanty.

Ale k duši dítěte můžeme konec konců proniknouti jen podle vnějšího vzhledu, chování a projevu. Nemusíme bezvýhradně přijímati typisaci Kretschmerovu, ale musíme uznati, že duševní struktura jest do určité míry podmíněna tělesnou výstavbou, vnitřní sekrecí a zdravotním stavem. (V knize „Klub Pickwickovců“ líčí Dickens líného chlapce: „Tlustý hoch se probudil, otevřel oči, spolkl ohromný kus holubí paštiky, která mu vlezla mezi zuby od chvíle, kdy ho přepadl spánek, poslechl zvolna rozkazu svého pána a zíral ospalýma očima na zbytek večeře.“ Dickens tohoto tlustého chlapce osobně znal. Lidé ho považovali za lenocha. Dnes však víme, že trpěl nemocí zvanou dystrophia adiposogenitalis. Je to porucha hypofysy (podvěsku mozkového). Tato žláza vylučuje přímo do krve různé hormony, které mají vliv na růst těla, krevní skladbu a duševní vývoj. Porucha hypofysy může býti příčinou flegmatické dispozice mysli, beztemperamentnosti, ospalosti a netečnosti. Kdyby v době Dickensově byla známa hormonální léčba, mohl ten chlapec býti vyléčen včasným vstříkáváním podvěskového hormonu.

Můžeme mít pochybnosti o průkaznosti Jaenschových domněnek o souvislosti eidetických vloh s tělesnými typy. Ale nesporně jest, že eidetická vloha je zejména u mládeže moc-

ně vyvinuta a že příslušná pozorování jsou leckdy dobrým klíčem k tajemství mladé duše. A to tajemství nelze vždy odhaliti jen zjištěním vnějšího chování bez znalosti vlastního duševního ustrojení. (Eidetik může ve škole omylem býti pokládán za žáka líného a nepozorného. Je možno, že jeden žák ve škole sní z pohodlí, ale jiný proto, že jeho vnitřní svět ho poutá více než svět školy. Anebo jeden žák se nedívá na učitele proto, že hledí jinde nalézt, co mu chybí, jiný však proto, že hledá projekční plochu (stěnu, strop), na niž by promítl svůj názorový obraz, vzbuzený látkou právě probíranou. (Dr Ferdinand Kratina, *Eidetická vloha u mládeže*. Gener. kom. Orbis, Praha 1930, str. 157.)

Můžeme v třídění Jungově viděti ne zcela zdařilou a ne zcela přirozenou schematisaci, ale nemůžeme upříti, že rozlišením mezi lidmi introvertními a extravertními a rozborem jejich duševního obzoru se stalo zřejmým, že bohatý a kypící život není jen kolem nás, nýbrž především v nás a že vnitřní bohatství to jest, co uchvacuje a získává mládež, ne pouhá slova. (Věříme tak příliš na metody, píše C. G. Jung, že když metoda je dobrá, zdá se tím býti posvěcen i učitel, který jí užívá. Méněcenný člověk nikdy není dobrým učitelem. Schovává však svou škodlivou méněcennost, která žáka tajně otravuje, za znamenitou methodikou a stejně skvělou výřečností. Starší žák ovšem již nežádá nic lepšího, než znalost užitečných method, poněvadž již podlehl obecnému názoru, že lepší metoda vítězí. Zkusil již, že i nejprázdnější hlava, která si umí osvojiti nějakou metodu, je první ve třídě. Celé jeho okolí mu namlouvá a názorně ukazuje, že je třeba jen správných method, abychom dosáhli žádoucího výsledku. Viz *Psychologische Typen*, S. 578-9.)

Můžeme si říkati, že typisace Sprangova jest vlastně jen popisem určitých jednostranností, zvláštních zálib nebo koníčků: výchova však znamená pěstiti schopnosti všechny. Vskutku jest cílem výchovy vypěstiti člověka harmonického a vyrovnaného. Ale právě studium typů Sprangových nás poučuje, že je-li někdo prost jednostranností, je to právě člověk náboženský. Není člověka universálního, poněvadž nikdo nemůže uskutečniti všechny hodnoty. Ale jest možno a nutno míti ke všem hodnotám kladný poměr. A ten poměr má člověk náboženský. Má kladný poměr k vědě, poněvadž pravé a celé

vědění vede k Bohu; k umění, neboť pravé umění od zjevů smyslových povznáší k nadsmyslnu; k hospodářství, neboť hmotné statky v rukou člověka náboženského jsou prostředkem ke konání dobrých skutků a dosažení cílů nadhmotných; ke společnosti, neboť náboženství ukládá milovati bližního pro Boha; k státu, neboť řád politický a autorita vrchnosti světské vyplývají z řádu mravního a z autority Boží. A tak je zřejmo, že jednotná a celostátní výchova není myslitelná jinak než na základě náboženském.

Jakkoliv užitečná a podnětná jest typisace moderní psychologie, nelze neviděti nebezpečí, že její výsledky budou chápány ve smyslu povahového determinismu. I když víme, že povaha člověka jest utvářena prvky dědičnosti, temperamentu a prostředí, přece jen nemůžeme pokládati žádný z těchto prvků za osudový a nezměnitelný. Kdo myslí, že rozhodující pro vývoj charakteru jest prostředí, uchovává si přece jen jakousi víru v působení vychovatelské. Ale kdo se oddává domněnce, že o povaze člověka rozhodují jediné vlivy dědičnosti, nebo že ji spolu s nimi nutně a bezvýhradně určují typové rysy, propadá ne snad jen pessimismu, nýbrž přímo nihilismu vychovatelskému. Jen ty rysy povahové musíme pokládati za zděděné nebo temperamentem dané, které naprosto nelze vysvětliti jako získané.

5.

Moderní psychologie zcela opustila názor, že jevy duševní se skládají z prvků. Obecně se dnes uznává, že duševní děje nelze rozkládati na prvky a části - představy, myšlenky, city a touhy samy o sobě jsou jen materiálem nemajícím smyslu. Osobnost jako celek je zcela něco jiného než osobnost rozložená na prvky - a žádným souhrnem těchto složek nedostaneme onen celek osobnosti. Obrazně řečeno: duševní činnost jako celek nikdy není rovna součtu svých částí. (Clarence E. Ragsdale, *Modern psychologies and education*. The Macmillan Company, New work 1932, p. 82.) Nelze tedy postupovati od částí k celku, nýbrž je nutno postupovati od celku k částem. A jelikož většina duševních jevů jsou členité celky, obírá se psychologie tvary; příkladem tvarů jsou geometrické obrazce, kresby, písmena, slova, věty, akordy, melodie, rytmy, myš-

lenky, chtění, jednání. A tak se mluví o psychologii tvarové, jejímž prvním zákonem je převaha celku nad částmi, a to v oblasti vnímání, představování, myšlení, chtění a jednání.

O rozvoj myšlenky celostní v psychologii se zasloužili zejména němečtí pěstitelé tvarové psychologie, a to jak ze školy berlínské (Wertheimer, Koehler, Koffka, Lewin), tak lipské (Krueger, Sander, Volkelt). Vytyká se jim však, že tvar (Gestalt) jim není zjevem ryze psychickým, nýbrž celkem fyziopsychickým. (Georges Dwelshauvers, *Traité de psychologie*. Payot, Paris 1934, p. 91.) Je nepochybné, že pojem tvaru je nesrovnatelně jasnější, rozumí-li se jim skutečnost výlučně duševní. A také je jisto, že jinak se tvarová psychologie nevyhne nebezpečí, že bude pokládána za zakuklený sensualismus. (B. Petermann, *Das Gestaltproblem in der Psychologie*. J. A. Barth, Leipzig 1931.)

Celostní psychologie tvrdě účtuje s psychologíí prvkovou. Od analyzy vede k synthese. Zdůrazňuje vnitřní souvislost a vzájemné prolínání duševních jevů; přednost tvarů vyšších před nižšími. Slovem: nižší vysvětluje z vyššího, části z celku.

Pro obor výchovy znamená celostní psychologie výstrahu před jednostranným pěstěním určitých schopností duševních. Ukazuje, že vyučování nesmí se omezovati jen na pěstění paměti a rozumu a přitom nedbati vůle a citu. Takové vyučování je analyza a vivisekce, ale není to výchova celostní. Dále znamená celostní psychologie výstrahu před jednostranným posuzováním žáka, a zejména před zjednodušujícími metodami výzkumu psychotechnického. Zkoumati podle testů duševní výkonnost, paměť, pozornost, úsudek, nadání a jiné složky duševního života je věc užitečná, jedná-li se o přesnější ponětí o těchto složkách; ale tvořiti si na základě takového zkoumání obraz celé osobnosti je odvážné, ne-li pochybné. Testová metoda zachycuje jen částkové úkony - ale ve skutečnosti není částkových úkonů. A proto se začínají dávat úkoly obecnější, aby se zjistila celková úroveň duševní. Dokonce se přechází k volným pojednáním nebo nenucenému rozhovoru a používá se grafologie. Ale to vše pořád není více než zjišťování výkonnosti, pohotovosti, vyjadřovací obratnosti a zdaleka to ještě není spolehlivý základ k úsudku o osobnosti.

6.

Myšlenka celosti dává smysli otázce nadmíru závažné: Představuje vědomí celý duševní život? Není kromě vědomí v duši ještě jiná oblast, o které nevíme, nebo na kterou zapomínáme? Velcí filosofové a umělci odedávna věděli, že je v lidské duši hlubina, odkud vycházejí počiny a zážitky, jichž pohnutí člověk nezná, nebo které mají jinou motivaci, než si člověk myslí. Tyto zjevy studovali i lékaři a dospěli k různým hypotézám o podvědomí nebo nevědomí.

Nejznámějším pokusem o výklad nevědomí jest psychoanalýza. (Sigmund Freud, *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Internationaler psychoanalytischer Verlag, Leipzig-Wien-Zürich 1922.) Její hlavní these jsou:

1. V duševním životě člověka se objevují myšlenky, představy, přání, které se nesrovnávají s mravními zásadami nebo názory společnosti, takže člověk se za ně stydí a zatlačuje je do podvědomí.

2. Tyto potlačené komplexy představ a tužeb však žijí v podvědomí dále a snaží se opět proniknouti do vědomí, vědomí však nad nimi bdí a vykonává nad nimi jakousi cenzuru, nemohou tudíž vniknouti do něho ve své skutečné podobě. Snaží se tedy tam vniknouti v jakémsi přestrojení a zakuklení: tak vznikají chybné úkony (Fehlleistungen), jako přecheknutí, přepsání, založení, zapomenutí, to je vlastní jádro různých snů, to je příčina různých duševních poruch (neuros). Chybné úkony, sny, neurosy jsou pak jen náhražky za původní chtěné a žádané ukojení nebo uplatnění.

3. Komplexy ztrácejí svou sílu, podaří-li se uvést je do vědomí tak, aby si je člověk přiznal - a to je praktický úkol lékaře.

4. Jak většina psychoanalytiků se vesměs apriorně domnívá, mají nevědomé komplexy základ v pudu slastnosti (libido), jehož částkové funkce se v době puberty sjednotí pod panstvím pohlaví.

Ostatní názory psychoanalytiků, na příklad tvrzení, že všechno vyšší život sociální, kulturní, umělecký a náboženský lze vysvětliti jako sublimaci libida, to jest jako převedení pohlavních sil k jiným, nepohlavním cílům, jsou jen typickými ukázkami uvažování s žabí perspektivy.

Základní pojmy psychoanalysy byly poněkud obměněny v tak zvané individuální psychologii. Hlavní hybnou silou duševního života jest podle této theorie individuální životní cíl, snaha po uplatnění. Tato snaha naráží na překážky (tělesná slabost, okolí, vlivy rodinné a školní výchovy), a tak vzniká pocit méněcennosti (*Minderwertigkeitsgefühl*). Potlačuje-li člověk svou vůli k moci, tvoří se v podvědomí komplexy méněcennosti, a ty se mohou projevit jako neurosy. (Alfred Adler, *Über den nervösen Charakter*. Wiesbaden 1912.)

Jinou obměnou psychologie nevědoma jest nauka Jungova. Kromě nevědoma osobního, v němž se skrývají komplexy nesplněných tužeb, zná Jung i nevědomo nadosobní, jež ve formě praobrazů, prasymbolů a archetypů obsahuje vzpomínky a zkušenosti lidstva a jež je sídlem našich nevyvinutých schopností a ohniskem všech intuicí a inspirací. (C. G. Jung, *Die Psychologie der unbewussten Prozesse*. Rascher-Verlag, Zürich 1918.)

Hypothese má ve vědě význam podobný jako lešení při stavbě. Lešení není stavba. Musí býti strženo, jakmile je stavba dokončena. Je chybou dělati z pouhé hypotese vysvětlující theorii. Nic však nebrání, abychom nepřijali z těchto lékařských hypotes to, co je vskutku životné, i když musíme přísně odmítati, co je pouhým dohadem nebo fantasií. Především je nutno rozeznávati mezi tím, co nikdy vědomé nebylo, a tím, co sice bylo vědomé, ale již není. Mnozí psychologové, na příklad O. Bumke, odmítají existenci představ absolutně nevědomých. Jest však nepochybné, že některé duševní obsahy člověk vskutku do vědomí zatlačuje, to jest úmyslně je zapomíná. Zbývá tedy jen otázka, počínají-li si tyto komplexy vskutku jako redakce opozičních listů, které by rády propašovaly do novin nějakou zprávu, kterou by oko censorovo přehlédlo. Bohatý materiál, který hlubinná psychologie shromáždila, je vcelku přesvědčující, i když nejsou přesvědčující příliš odvážné a zevšeobecňující závěry z něho vyvozované, na příklad, že by každé přeřeknutí nebo přepsání bylo dílem komplexu.

Pokud individuální psychologie se týká, je jisto, že opravdu se může v duši uhostiti pocit méněcennosti, naráží-li životní ideál na nepřízeň a nepochopení, a tak se stává zřejmým kladný úkol výchovy: buditi sebedůvěru a pěstiti, případně korigovati životní ideál.

A konečně otázka, je-li kromě osobního podvědomí i podvědomí kolektivní, také není bez smyslu, když uvážíme, že zjevy, jako inspirace - případy velmi časté, že vědec nebo umělec marně hledající řešení, přeruší svou práci a nechává „pracovati podvědomí“, až se pojednou hledané řešení vynoří samo s podivuhodnou jistotou - se nedají vždy vyvozovati z normálního vědomí, a tak se vnucuje ponětí širšího a obsáhlejšího nevědoma nadosobního.

Nelze neviděti, že psychologie hlubinná dává svým učením o nebezpečí potlačených představ, citů a tužeb nepřímou za pravdu základní poučce starých: poznej sám sebe!, která se v křesťanské výchově uplatňuje jako návod k častému zpytování svědomí a upřímné zpovědi. Nehledíme-li k svátostnému charakteru svátosti pokání, můžeme říci, že zpověď jako instrument duchovní terapie nejen předčí, ale zbytečnými také činí složité praktiky psychoanalytiků, kterým se tu a tam podařilo vyléčiti nějakého neurotika. A chápeme, proč největší křesťanský vychovatel nové doby, svatý Jan Bosco, pokládal zpověď za nejúčinnější prostředek výchovný.

7.

Psychologie je věda zkušenostní, ale jiného druhu než fyzika nebo biologie. Přírodu poznáváme, duševní život chápeme. Avšak chápati něco můžeme jen na základě příbuznosti a sourodnosti. A proto východiskem pravé vědy o duši, která má býti více než pozorováním vnějšího počínání (behaviourismus), musí býti vlastní duševní život. Methoda introspekční, která z toho důvodu vystupuje do popředí, musí však býti doplněna methodou experimentní, jež buduje na zkušenosti objektivní. Z touhy po objektivitě se pokoušeli někteří psychologové vyjádřiti „zákony“ psychologické vzorci přímo algebraickými (příklad: zákon Weber-Fechnerův o počíticích). Ale takové matematické zákonitosti v duševním životě není. Často se stává, že jeden psycholog opakuje pokusy druhého - a dospěje k výsledkům zcela opačným. Duševní život lidský je tak složitý a mnohotvárný, že je nemožné plně jej zachytiti a objektivně vystihnouti. A proto psychologie, byť byla vědou reálnou a konkrétní, nikdy se nemůže státi vědou exaktní. Snad trochu pessimistické je tvrditi, že psychologie je spíše umění než věda.

Psychologický theoretik se nezabývá otázkou, jak a k čemu užítí psychologie. Úkolem theoretické psychologie je přispěti k poznání člověka, a tak stojí její úsilí ve službách anthropologie, která ovšem, pokud jde o nejhlubší záhady, je součástí filosofie.

Psychologie je však i vědou praktickou: klade základy k znalosti lidí, povah, náklonností, schopností, případně i základ k nápravě duševních poruch. V tom smyslu sotva se bez ní obejde kněz, vychovatel, lékař.

I jako věda praktická je psychologie jen vědou zjišťující a popisnou, nikoli určující a normativní. Proto pedagogie se nemůže vyvozovati přímo a jediné z psychologie. Soudobá pedagogika, píše Dilthey, trpí buď pouhým psychologickým odvozováním nebo pouhým rozvíjením školního řádu stanoveného státem. Není induktivní vědy pedagogické; právě škola Herbartova zdržela její vývoj. Jejím materiálem by musila býti pečlivá sbírka přesně zaznamenaných zkušeností, doplněná novými pokusy. Z psychologie nemůže být odvozena pedagogika. Že dnešní praktikové pohrdají psychologii, má příčinu v tom, že se v ní hledá rozřešení úkolu zatím neřešitelného, jak totiž odvoditi celou soustavu pedagogickou z psychologických základů. (Wilhelm Dilthey, *Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems*. B. G. Teubner, Leipzig und Berlin 1934, S. 238.) Vychovateli nestačí věděti, jaká mládež jest - jemu musí býti také jasno, jaká mládež býti má. A proto pedagogie může býti odvozena jediné z filosofické anthropologie. Teprve když je známo, co člověk jest, může se říci, jaký člověk býti má. Avšak přesto žádná reálná pedagogie nesmí býti slepa k výsledkům práce na poli psychologie a jest jí nesporně k užitku, dovede-li jich kriticky užívat. A i když není žádoucí, aby každý psycholog byl vychovatelem, jest žádoucí, aby každý vychovatel byl psychologem.

ŠTÚDIUM PSYCHOLOGIE

Anton Jurovský

I.

Psychologia v smysle dnes najbežnejšom sa pestuje ako empirická (skúsenostná) a prevážne experimentálna veda. Predmetom jej bádania sú duševné javy, duševný život, alebo duševnéenie človeka. Za také sa považuje tá časť našich životných prejavov, ktorá je priamo a bezprostredne prístupná len tomu, kto ich zažíva, teda len ich nositeľovi, a to prostredníctvom sebapozorovania; alebo ináč povedané, sú to javy vedomia, respektíve tie javy, ktoré si môžeme uvedomiť, ich výskyt, priebeh a podmienky, za akých sa uskutočňujú. Analogicky k tomu sa však štúdium psychologie rozširuje aj na duševné javy, vyskytujúce sa na celkom malých deťoch, na zvieratách, na duševné javy kolektívne a pod. Ako každá veda aj psychologia si kladie za cieľ duševné javy sossbierať, pomenovať a opísať, ich roztriediť či klasifikovať a napokon vysvetliť.

I keď psychologia ako empirická a experimentálna veda je pomerne mladého pôvodu (do vedeckej formy sa psychologia dostáva až koncom minulého storočia), jednako patrí už dnes medzi vedy hojne pestované. Tak čo do svojho rozšírenia ako i čo do prenikavosti výsledkov svojho bádania nezaostáva v ničom ani za oveľa staršími vednými disciplínami. Niet už dnes asi na svete univerzity, na ktorej by sa nepestovala a niet už dnes ani kultúrnej krajiny, v ktorej by neboly zriadené špeciálne ústavy, v ktorých sa psychologia, resp. niektoré jej špeciálne odvetvie, pestuje či už za účelmi teoreticko-bádacími, alebo praktickými.

V dôsledku toho je psychologia aj vo svojom vnútri hodne rozvetvená vedná oblasť. Okrem t. zv. všeobecnej psychologie, ktorá je základom a východiskom psychologického štúdia vôbec a ktorou sa mieni veda o „duševných javoch ako takých“ u normálneho dospelého človeka našej civilizácie, bežne pestované jej oblasti sú: psychologia vývojová a psychologia dieťaťa, psychologia osobnosti t. zv. charakterologia, psy-

chologia sociálna a kolektívna, psychologia diferenciálna a abnormálnych stavov duševných, t. zv. psychopathologia. Zvláštne odvetvie psychologie tvorí t. zv. psychologia použitá (aplikovaná), ktorá je psychologiou pestovanou so zreteľom použiteľnosti metod a poznatkov psychologických na riešenie konkrétnych otázok praktického života. Najpestovanejšie odvetvia použitej psychologie sú: psychologia výchovy (psychologické štúdium výchovy a použitie poznatkov psychologických na riešenie otázok súvisiacich s vyučovaním a výchovou vôbec); psychotechnika a k nej blízke psychologia práce, priemyselná, obchodu a reklamy, zaoberajúca sa riešením otázok súvisiacich s prácou a zamestnaním človeka (štúdium požiadaviek jednotlivých druhov práce na duševné usporiadanie človeka, štúdium pracovného procesu, výkonnosti, psychického činiteľa pri práci a potom hlavne praktické poradenstvo pri voľbe povolania a výber ľudí na povolania na podklade psychologickom); psychologia lekárska, kriminálna, brannosti a ev. aj iné. Rozvetvenosť bádacích oblastí v psychologii nesie so sebou u jej pracovníkov nutnosť špecializácie pre jednotlivé odvetvia psychologie, prípadne i pre jej jednotlivé problémy, bez ktorej už odborná práca v psychologii nie aj ani mysliteľná.

Avšak i napriek rozšírenosti psychologie a jej bohatému pestovaniu v jednom sa predsa objavuje typický znak jej relatívnej mladosti, ktorý je pre dnešnú psychologiu charakteristický. Ním je množstvo psychologických škôl, smerov a hľadísk, ktoré sú neraz aj v základných veciach od seba odlišné. To zavedá príčinu k narážkam o permanentnej kríze v psychologii, v čom sa ovšem vidí jej slabosť. Až postupne a systematicky i metodicky prehĺbenou prácou sa však aj v psychologii dosahuje toho, že sa pomaly hľadiská aspoň na základné otázky ustávajú a že tak postupne pribúda vždy viac a viac poznatkov, ktorými psychologia priespíva i všeobecne do vedného a kultúrneho bohatstva človeka, i do riešenia otázok praktického života. A práve toto spôsobuje, že záujem o psychologiu - tak na strane vedy ako i praktického života - i napriek jej „permanentnej kríze“ nielen že neupadá, ale sa stále zväčšuje.

2.

Štúdium psychologie sa principiálne prevádza s dvojakým cieľom: po prvé, pre ňu samotnú, a po druhé, jej štúdium ako pomocnej vedy. V prvom prípade ide nám v štúdiu o to, aby sme sa stali psychologami, to znamená, aby sme psychológiu ovládali tak, že by sa nám práca v nej mohla stať životným povolaním a tak zdrojom našej obživy. V druhom prípade študujeme psychológiu ako pomocnú vedu pre naše ináč nie psychologické povolanie, v ktorom si však povaha jeho práce vyžaduje byť oboznámeným aj s poznatkami psychologickými a ich v ňom používať. Tak je tomu na pr. v povolaní vychovateľskom a učiteľskom, v povolaní duchovnom, sociálneho pracovníka, v lekárskom, sudcovskom a advokátskom, ale i v povolaní hospodárskeho a obchodného podnikateľa, inžiniera, politika a žurnalistu, na čo sa hlavne v posledných časoch kladie celkom správne zvýšený dôraz.

Pokiaľ ide o prvý prípad, odborné štúdium psychologie s cieľom stať sa psychologom, resp. z psychologie vyžiť, najbežnejší je u nás dosiaľ prípad stredoškolského profesora s odborom filozofie, ktorej súčiastkou je i psychologia. Tak v priebehu štúdia ako i na štátne skúšky sa žiada u študujúceho ovládanie základných poznatkov všeobecnej psychologie, ďalej zbežná orientácia po jednotlivých oblastiach psychologie a po jednotlivých jej školách a smeroch a napokon aj metódika psychologickej práce najmä na podklade experimentálnom.

Oveľa väčšie sú študijné i skúšobné požiadavky pre tých, čo sa psychológii chcú venovať vedecky ako odborní psychológovia. Hoci u nás nie je ešte daná možnosť nadobudnúť úradný titul odborného psychologa vysokoškolským štúdiom a skúškami, predsa i v rámci doterajšej študijnej praxe na filozofických, prípadne i prírodovedeckých a časom možno aj na iných fakultách možno si špecializáciu odborného psychologa nadobudnúť. Robí sa tak návštevou všetkých prednášok a seminárnych cvičení z odboru psychologie, intenzívnym súkromným štúdiom psychologie a vypracovaním doktorskej dizertácie z psychologie ako i vykonaním hlavného rigoróza so zvláštnym zreteľom na psychológiu. Zakončením štúdia sa dosiahne titul doktora filozofie, z ktorého síce špecializácia pre psychológiu

nie je patrná, avšak hlavným predpokladom pre jeho dosiahnutie bola práca v odbore psychologie.

U odborného psychologa sa žiada, aby dôkladne ovládal všetky problémy psychologické, aby poznal aj ich špeciálne riešenia v rámci jednotlivých psychologických škôl a smerov a najmä aby ovládal aj metodiku výskumnej vedeckej práce a tak aby sa stal spôsobilým k samostatnej práci bádateľskej alebo praktickej v obore psychologie. K dosiahnutiu toho obyčajne len účasť na prednáškách, seminárnych cvičeniach a len štúdium literatúry nestačí, ale sa žiada, aby si kandidát osvojil najmä výskumnú metodiku v nejakom špeciálnom psychologickom ústave, či už pre teoretickú alebo použitú psychológiu. Je to už dnes možné, pretože aj u nás pribúda ústavov, v ktorých sa pestuje psychologia v tom alebo inom smere, a tým pribúda aj možnosti vyškolenia sa v nich. Spomenúť možno aspoň ústavy pre psychológiu použitú na otázky práce a pre psychotechniku (Ústav ľudskej práce v Prahe, Psychotechnický ústav v Bratislave, psychotechnické ústavy vojenské, pri niektorých priemyselných podnikoch, poradne pre voľbu povolania, oddelenia pre mladistvých pri úradoch ochrany práce v Čechách a na Morave, psychotechnické referáty pri tých istých úradoch na Slovensku), ďalej aj výskumné ústavy pedagogické, psychologické, pedologické, pre nápravnú výchovu, a snáď časom aj iné ustanovizne, ktorých iste časom aj u nás pribudne. Tu všade sa odborným psychologom aj u nás naskytuje hodne príležitosti k príprave na odborného psychologa i k zamestnaniu jeho či už v teoretickom alebo v praktickom smere. Odporúčame zaujímať sa o prácu v podobných inštitúciách už po čas vysokoškolského štúdia, pretože kandidát hospitovaním a praxou v nich sa snadno dostane k samostatnej vedeckej práci v oblasti psychologie, čo je i vhodným doplnkom prevážne teoretického a knižného štúdia psychologie, ktoré je zväčša bežné na vysokých školách.

Praktické výhľady odborných psychologov sú ináč u nás veľmi dobré. Je nedostatok odborných psychologov. Ani ústavy psychologické už doteraz existujúce nemajú dostatok plne kvalifikovaných odborných síl. A vzhľadom na to, že aplikáciu psychologických poznatkov si aj u nás vyžaduje čím ďalej tým viac odvetví praktického života, treba počítať s tým, že časom bude vzrastať aj počet ustanovizní určených pre tento

účel i počet miest pre odborných psychologov v nich. Preto i keď povolanie odborného psychológa je dosiaľ nové a málo známe, netreba sa ho báť, ale naopak treba ho odporúčať tým, čo o prácu v psychológii majú opravdivý záujem a majú pre ňu aj nadanie a prípadne aj iné predpoklady.

✦ Pokiaľ ide o druhú kategóriu, o štúdium psychológie ako pomocnej vedy, je vec aspoň na pohľad oveľa jednoduchšia. V mnohých študijných odvetviach - napr. pre učiteľov, profesorov, duchovných, pre sociálnych pracovníkov, žurnalistov a miestami aj pre lekárov, chodných a priemyselných podnikateľov a pod. - sa do študijného programu zaraďujú prednášky z psychológie, alebo sa poslucháčom ukladá povinnosť odposlúchať určité prednášky z psychológie na filozofických fakultách. Ináč sa ponecháva na ľubovôľu poslucháčom obohatiť, pokiaľ im to ich záujem a čas dovoľuje, prípravu na svoje povolanie aj o poznatky psychologické, a to obyčajne v podobe súkromného štúdia a čítby psychologických diel súcich po ruke. V každom prípade zostáva ich psychologické štúdium neúplné, kusé. Okrem toho pri súkromnom štúdiu a čítbe je nebezpečie, že sa študujúcemu dostane do rúk nejaké vyslovene jednostranné spracovanie patričnej otázky, len so stanoviska jedného smeru a preto nie celkom správne. To čitateľa strhne a získa, všetko potom posudzuje len podľa prečítaného, takže výsledok toho je neraz, že si takým náhodným a jednostranným štúdiom skôr pokazí svoj nezaujatý a prirodzený psychologický pohľad, než aby si ho zbystril. Cieľom štúdia psychológie ako pomocnej vedy v tom ktorom odbore nie je stať sa psychologom a v tom odbore násilne a neraz aj škodlive a zbytočne „psychologizovať“, ale jedine vytríbiť si svoj pohľad pre duševné denie u ľudí, s ktorými má vo svojom povolaní dočinenia, rozumieť im lepšie a tak s nimi zaobchádzať i primerane k ich duševnému založeniu, k ich duševným vlastnostiam a potrebám. Tohoto možno dosiahnuť aj správnym odpočúvaním špeciálnych prednášok a kurzov psychologických, aj preštudovaním si niektorých dobrých psychologických diel. Avšak upozorniť treba, že psychológia je už dnes veda rozsiahla a dôkladne prepracovaná; kto sa chce v nej dôkladne vyznať, musí sa jej venovať celý. Pestovať ju len ako niečo vedľajšieho, len - mohli by sme povedať - amatérsky, tak psychológii ako i takým pestovateľom viac škodí ako osoží.

Spôsob odborného štúdia psychologie môžeme zhruba rozdeliť na dvoje: štúdium všeobecné a špeciálne. Na toto sa obyčajne pamätá aj pri rozdelení prednášok univerzitných. Podáva sa v nich ponajprv akoby základný kurz z tzv. všeobecnej psychologie. Jeho cieľom je oboznámiť poslucháčov so základnými pojmami psychologie, s jej základnými problémami, s metodami ich riešenia a s ich riešením v jednotlivých smeroch či školách súčasnej psychologie. Študujúci majú bezpodmienečne prednášky zo všeobecnej psychologie navštevovať a okrem toho dopĺňovať si ich systematickým súkromným štúdiom psychologických učebníc a pojednaní o základných problémoch psychologie. Je to žiadúce najmä preto, lebo príprava k štúdiu psychologie, ktorú poskytuje stredná škola, je minimálna, nakoľko už aj pre malý počet učebných hodín sa obmedzuje len na povšechnú informáciu o psychologii a o niektorých jej nápadnejších poznatkoch. Zásadou pre každého študujúceho musí byť, že si už do prvej štátnice preštuduje nejaké základné psychologické dielo, najlepšie nejakú dobrú systematickú učebnicu psychologie.

Až na tomto všeobecnom základe možno stavať druhú časť štúdia, ktorú by sme mohli nazvať špecializáciou. Študujúci na ňu narazí zase v prednáškach profesorov, ktorí všeobecne ešte radšej a častejšie prednášajú o špeciálnych problémoch psychologických ako o systematickej psychologii. Tu už vôbec nestačí len prednáška. Je dobrým zvykom, že profesor sám upozorňuje najmä pri prednáškach o špeciálnych otázkach na literatúru, týkajúcu sa predmetu. Upozornenie je mienené na to, aby sa poslucháč sám ďalej o daný problém zaujímal a ho podrobnejšie a s iného stanoviska študoval v príslušnej literatúre. Až tam počína študujúci vidieť správne do daného problému, kde si o ňom preštuduje aj špeciálne odborné pojednanie. K tomu cieľu sú upravené aj seminárne cvičenia. Ich program vyplňujú zväčša referáty, recenzie, kritiky špeciálnych prác a štúdií o jednotlivých otázkach. Nimi sú poslucháči vedení k tomu, aby také práce čítali, aby im rozumeli, vedeli ich posúdiť, srovnali s inými prácami toho druhu a učiť sa tak zaujať k nim aj vlastné stanovisko. Behom tretieho a štvrtého študijného roku má študujúci rozhodne prejsť aj týmto štádiom špeciálneho štúdia.

Žiada sa tu však ešte aj niečo viac a to vlastná práca v bádaní psychologickom, alebo aspoň príprava resp. nábeh k nej. Študujúci nemá byť len prijímateľom poznatkov psychologických, ale má sa aj sám pripraviť na aktívny zásah do ich získavania. Keď o nejakej špeciálnej psychologickej otázke počuje prednášku, keď o nej prečíta aj nejakú štúdiu, podá o nej v seminári referát a kritiku, má to prebudiť jeho aktívny zájem o ňu. Na to, čo o otázke vie, má nasadzovať teda svoje vlastné myslenie. To znamená, musí vidieť, v čom otázka nie je úplne alebo nie správne zodpovedaná, kde sú v nej otvorené miesta, premýšľa o ďalšom jej riešení a vynachádza prostriedky, ktorými k jej riešeniu dospieť. Tým vlastne už študujúci začína samostatne pracovať. Kým je študentom, alebo mladým vedeckým pracovníkom, má pri tom k dispozícii pomoc svojho profesora. Ten mu radí, čo k danej otázke študovať, ako v jej riešení postupovať, upozorní ho na pr., v čom je ním zamýšľaná možnosť riešenia hneď od začiatku pomýlená, alebo v čom má slubné stránky. Poradí sa s profesorom o metodách, akými riešenia dosiahnuť a napokon aj o tom, ako celú prácu zformovať do vedeckej štúdie, či to už má byť práca seminárna, dizertačná, štúdia na uverejnenie atď.

Rozhodne každý seriózný študent odbornej psychologie má prejsť už počas svojho vysokoškolského štúdia aj týmto štádiom pokusu o vlastnú vedeckú prácu. Dosiahne tým veľmi mnoho, a to i vtedy, ak sa mu jeho prvá práca, ako obvykle, nevydarí. Jeho záujem o špeciálny psychologický problém, na ktorom mu napokon aj osobne záleží, stáva sa preň niečím živým, akútnym. Núti ho k tomu, aby si pre jeho vyjasnenie preštudoval celú sériu štúdií. Tým nielen že sa mu daný problém lepšie objasňuje, ale získava zároveň mnoho iných poznatkov, ktoré sa k jeho problému družia, alebo z neho vyplývajú. Dosahuje tým i toho, že aspoň jednu vec ovláda do hĺbky, lebo nikdy len pasívnym štúdiom neprenikneme tak živelne do vnútra problému, ako keď na ňom sami pracujeme, keď sa problém stáva skutočne „naším“. V tom prípade nás už však nielen daný problém „chytí“, ale vôbec celá psychologia, takže sa tým stávame jej pracovníkmi, zasvätencami a služobníkmi. Nič netreba ďalej len problém prehĺbovať a rozširovať aj na iné, čím postupne sa staneme odborníkmi ovládajúcimi s väčšou či menšou dôkladnosťou a istotou jednotlivé jej oblasti a problémy.

Pre študujúcich psychológiu len ako pomocnú vedu táto odborná špecializácia, pravdaže, odpadá. Čoho však tiež nutne potrebujú, je oboznámiť sa s problematikou svojho odboru a s príspevkami i poznatkami, ktoré psychologia dodáva k jej zvládnutiu. Okrem prednášok a cvičení, konaných za týmto cieľom, majú si ďalej prečítať aj niekoľko špeciálnych diel, ich odboru sa týkajúcich, a potom aj keď sú už vo svojom povolaní, občas prečítať aspoň význačnejšie literárne novinky, pojednávajúce o psychológii ich odboru. Pre učiteľa a profesora napr. málo osoží to, že počas svojich štúdií aj riadne absolvoval predpísané prednášky psychologie a z nich aj žiadané skúšky dobre poskladal, ak si svoje štúdium nedoplní súkromnou čítbou diel z psychologie výchovy, a to aj vtedy, keď už svoje povolanie vykonáva, a ak si tu i tam nepovšimne aspoň významnejších nových diel, ktoré obyčajne znamenajú prehĺbený a zdokonalený pohľad na daný problém. Podobne tomu je aj vo všetkých iných odboroch, ktorým je psychologia pomocnou vedou.

4.

Pred ťažkú otázku sme v našom pojednaní postavení, keď máme konkrétne uviesť, čo z bohatej knižnej a časopiseckej psychologickkej literatúry odporúčať záujemcom na čítanie a štúdium. Ťažkosť je nielen v tom, že literatúry je veľa, ale aj v tom, že v psychológii viac ako v ktorejkoľvek inej vede sa aj všeobecné psychologické problémy spracovávajú zo špeciálneho, autorovi vlastného stanoviska. Ťažkosť je však aj v tom, že pre vojnové udalosti bol náš kontakt so svetovou psychologickou tvorbou prerušený. No i napriek tomu pokúsime sa aj v tomto bode urobiť, čo je v našej moci.

a) Učebnice psychologie a diela obsahujúce jej základnú problematiku:

1. Fr. Krejčí, *Základy vědeckého systému psychologie*. Praha 1929. (Dielo vhodné na osvetlenie základov vedeckej psychologie.)

2. Fr. Šeracký, *Experimentální psychologie a psychologie dítěte*. I. d. Základy a počítky. Praha 1926. (Dielo, ktoré zostalo torzom, vykazuje niektoré nedostatky, avšak na informáciu a ako úvod do psychologie vhodné.)

3. F. Mareš, *Fysiologická psychologie*. Praha 1926.
4. M. Habáň, *Psychologie*. Brno 1937. (Obe pojednávajú o psychologii zo špeciálneho stanoviska.)
5. F. Kratina, *Úvod do celostní a tvarové psychologie*. Praha-Brno 1935. (Dobrá, i keď nie celkom úplná expozícia jedného z najvýznačnejších smerov v súčasnej psychologii. Odporúča sa ako dobrá študijná pomôcka i pri úvode do psychologie.)
6. A. Jurovský, *Psychologia*. T. S. Martin 1942. (2. a 3. vyd. 1943.) (Dielo mienené ako systematická učebnica všeobecnej psychologie pre vysoké školy i pre súkromné štúdium. Pri spracovaní berie ohľad i na hľadiská a smery súčasnej psychologie. Obsahuje aj bohatý soznam psychologické literatúry.)
7. K. Černocký, *Psychologický slovník*. Praha 1940. (Dost bohatý a dobre spracovaný slovník, podávajúci vysvetlenia azda o všetkých psycholog. pojmoch a výrazoch a o čelných pestovateľoch psychologie. Pri heslách pojmov a autorov uvádza aj literatúru, takže pre štúdium psychologie a prácu v nej je hodnotnou pomôckou.)
8. R. Müller-Freienfels, *Psychologie přítomnosti* (preklad). Praha 1937. (Informuje o rozličných smeroch a školách v dnešnej psychologii. Pre základné štúdium dôležité.)
9. G. F. Stout and C. A. Mace, *A Manual of Psychology*. 4. vyd. London 1932.
10. R. S. Woodworth, *Psychology*. 8. vyd. London 1930.
11. H. Piéron, *Psychologie expérimentale*. 3. vyd. Paris 1934.
12. J. Lindworsky, *Experimentelle Psychologie*. 5. vyd. München 1926.
13. H. Ebbinghaus, *Abriss der Psychologie*. 9. vyd. Berlin-Leipzig 1932.
14. W. Stern, *Allgemeine Psychologie auf personalistischer Grundlage*. Haag 1935. (Obsahuje dost bohatý výber literatúry.)
15. Elsenhans-Giese-Gruhle-Dorsch, *Lehrbuch der Psychologie*. Tübingen 1939.

Uvedené základné diela a učebnice psychologické naše i cudzojazyčné celkom postačia na získanie základnej orientácie pro psychologii. Ďalšie diela, najmä pojednávajúce o špeciálnych problémoch, nájde študujúci jednak v uvedených, a jednak sa s nimi stretne pri svojom špeciálnom štúdiu a pri sledovaní bohatej časopiseckej literatúry psychologickej. Uvá-

dzať ich na tomto mieste by bolo sreto zbytočné, a src nedostatok miesta dokonca nemožné. Za potrebnejšie považujeme ešte upozorniť aspoň na niektoré diela zo špeciálnych psychologických odborov, čím chceme poslúžiť najmä tým študujúcim a záujemcom o psychológiu, ktorých zaujíma ako pomocná veda ich odboru.

b) Psychologia osobnosti - charakterologia - typologia.

1. A. Adler, *Člověk jaký jest. Základy indiv. psychologie.* Praha 1935.

2. A. A. Roback, *The Psychology of Character.* London 1928.,

3. G. W. Allport, *Personality.* London 1938.

4. L. Klages, *Die Grundlagen der Charakterkunde.* Leipzig 1924.

5. E. Kretschmer, *Körperbau und Charakter.* 7.-8. vyd. Berlin 1929.

6. G. Pfahler, *System der Typenlehren.* Leipzig 1936.

7. P. Helwig, *Charakterologie.* Leipzig-Berlin 1936.

8. Ph. Lersch, *Der Aufbau des Charakters.* Leipzig 1938.

9. E. Rothacker, *Die Schichten der Persönlichkeit.* 2. vyd. 1941.

10. R. Souček, *Charakter - Pokusy o analízu osobností.* Praha 1946.

c) Psychologia výchovy.

1. O. Chlup, *Pedagogika.* 1933.

2. A. Weiss-Nägel, *Psychologické základy výchovy.* Bratislava 1934.

3. E. L. Thorndike, *Pädagogická psychologie.* 1929.

4. Fr. Štampach, *Základy vychovatelství, s úvodem do pedagogiky, anthropologie a psychologie.* Praha 1938.

5. H. L. Hollingworth, *Educational Psychology.* New York-London 1933.

6. O. Tumlirz, *Pädagogische Psychologie.* Leipzig 1930.

d) Psychologia dieťaťa.

1. M. Rostohar, *Studie z vývojové psychologie.* 1928.

2. F. Kratina, *Eidetická vlna u mládeže.* Olomouc 1930.

3. L. Skořepa, *Puberta.* 3. vyd. Praha 1940.

4. C. Stejskal, *Dětská inteligence.* Praha 1934.

5. K. Černocký, *Psychologie dětství.* 1936.

6. A. Weiss-Nägel, *Utvořenie osobnosti dieťaťa.* Bratislava 1939.

7. E. Claparède, *Psychologie ditée a experimentální pedagogika*. Brno 1925-28.

8. F. L. Goodenough, *Developmental Psychology*. New York-London 1934.

9. Ch. Bühler, *Kindheit und Jugend*. 3. vyd. Leipzig 1931.

10. W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit...* 3. vyd. Leipzig 1923.

11. O. Kroh, *Psychologie des Grundschulkindes*. 1928.

12. Z. Spranger, *Psychologie des Jugendalters*. 18. vyd. Leipzig 1932.

c) Použitá psychologia - psychotechnika.

1. Lancová, Stejskal etc., *Správná volba povolání*. Praha 1925.

2. J. Váňa, *Psychotechnika*. 1926.

3. J. Váňa, *Měření inteligence*. Praha 1933.

4. J. Dieška, *Praktická psychologia*. Bratislava 1943.

5. A. T. Poffenberger, *Applied Psychology*. New York-London 1928.

6. S. Myers (vydávateľ), *Industrial Psychology*. London 1929.

7. H. Wallon, *Principes de psychologie appliquée*. Paris 1930.

8. Solliers et Drapps, *La Psychotechnique*. Bruxelles (?).

9. Spreng, *Angewandte Psychologie*. 1935.

10. H. Bogen, *Psychologische Grundlegung der Berufsberatung*.

f) Psychologia obchodu a reklamy.

1. A. J. Snow, *Psychology in Business Relations*. Chicago 1925.

2. E. K. Strong, *Psychology of Selling and Advertising*. New York 1925.

3. A. T. Poffenberger, *Psychology in Advertising*. Chicago 1925.

4. V. Hartungen, *Psychologie der Reklame*. 1926.

g) Psychologia lekárska.

1. S. Freud, *Úvod do psychoanalýsy*. 2. vyd. Praha 1945.

2. W. Mc Dougall, *Outlines of Abnormal Psychology*. New York 1926.

3. B. Hart, *The Psychology of Insanity*. London 1918.

4. E. Kretschmer, *Medizinische Psychologie*. 5. vyd. Leipzig 1939.

h) Psychologia kriminálna a právna.

1. W. Healy, *The Individual Delinquent*. Boston 1915.
 2. H. Münsterberg, *On the Witness Stand*. New York 1923.
 3. C. Murchison, *Criminal Intelligence*. Worcester Mass. 1926.
 4. K. Marbe, *Grundzüge der forensischen Psychologie*. 1913.
 5. O. Lipmann, *Grundzüge der Psychologie für Juristen*. 1914.
 6. P. Hellwig, *Gerichtliche Psychologie und Vernehmungstechnik*. 1927.
-

PSYCHOLOGIE SOCIÁLNÍ

František Müller

I.

Máme-li na mysli jen předmět sociální psychologie, můžeme říci, že patří k nejstarším oblastem lidského zájmu a že musíme jít aspoň k Platonovi a Aristotelovi, abychom se dostali k počátkům soustavného sociopsychologického myšlení. Problém sociální psychologie záleží totiž v prosté otázce, proč se lidé chovají tak, jak se chovají, čili proč se chovají svým specifickým způsobem. Tato otázka vždy zaměstnávala myslitele, moralisty i politiky, neboť souvisí s důležitou otázkou praktickou: lze na lidi působit tak, aby se jejich chování podstatně změnilo? Každá nová sociální nauka byla vždy určena novým nazíráním na člověka a na pružiny jeho sociálního chování. O člověku se na př. předpokládalo, že se chová podle zásady libosti a požitku (theorie hedonistická), že je od přírody špatný (Macchiavelli), že je od přírody bojovný (Hobbes), že je tvor rozumný a řídí se poznáním (Locke), že je od přírody dobrý (Rousseau) atd. Povaha tohoto předpokladu o pružinách lidského chování určuje vždy ráz příslušných teorií státních, hospodářských, morálních, výchovných a j. Stejně je tomu v dílčích úsecích sociální psychologie, jako na př. u problému zločinnosti, chudinství, výstřednosti, politického radikalismu atd.

Devatenácté století se první octlo tváří v tvář složité sociální problematice moderní doby. Není tedy divu, že se počalo zajímat o vědecktější studium pružin lidského chování, aby mohlo lépe řešit své sociální obtíže. Nicméně pokládáme dnes i sociálně psychologické nauky 19. stol. za předvědecké, pokud se týče stránky methodické. Vedle vzkříšené starší theorie klimatické (Motesquieuovy), vykládající rozdíly v lidském chování, ve zvycích, tradicích, konvencích a vírách čistě přírodovědecky a objektivisticky jako následek růzností podnebních, vykonávala v druhé polovině 19. stol. jistý vliv i škola orientovaná biologicky (A. de Gobineau), která vykládala různou

sti v chování pomocí dědičnosti rasových znaků. Ke konci století byla však vystřídána směry, které si všímaly více činitelů sociologických a psychologických. Jako nejpłodnější pojmy se ukázaly pojem sociální nápodoby (Gabriel Tarde) a pojem skupinové představy a sugesce (Gustave le Bon). Předvědeckými nazýváme tyto theorie proto, že jejich původci užívali jen metody pozorovací, k níž připojovali vlastní spekulativní výklad, a že užívali pojmů spíš popisných a pomocných než vystihujících vědecky vznik a obsah jevu.

Mezníkem v rozvoji moderní sociální psychologie je dílo Ch. H. Cooley-ho *Human Nature and Social Order* (1902). Cooley opatřil nové vědě nosný pojmový základ a upozornil na fakt, že se lidské chování získává zkušeností, že se lidé učí, a to především zkušeností s jinými lidmi. Tímto pojetím byla konečně uvolněna dráha moderní sociální psychologii, která se v krátké době 40 let může reprezentovat celou řadou velmi zvučných jmen: Cooley, Mc Dougall, Ross, Ellwood, Allport, Dunlap, Bernard, Hellpach, Brown, Kimball Young, Gurnee, Murphy, La Piere, Farnsworth a j. Sociální psychologie je dnes vědou převážně anglosaskou a je orientována empiricky a experimentálně. I v Rusku pracuje se v sociální psychologii velmi čile, a to hlavně způsobem výzkumným a monografickým. U nás je sociální psychologie vědou novou aspoň potud, že se dosud nemůžeme vykázat žádným dílem z tohoto oboru, a to ani původním, ani překladem. Vedle Schütznerova přehledu *Hlavnější směry sociální psychologie* z r. 1927 lze upozornit jen na 50stránkovou studii Zd. Ullricha *Vývoj sociální psychologie*, otištěnou v Sorokinových *Sociologických naukách přítomnosti* (1936).

2.

Sociální psychologie se zabývá jevy psychickými, které jsou sociální povahy, nebo naopak psychickou stránkou jevů sociálních. Z této podvojnosti zájmů vyplývá, že sociální psychologie vyplňuje mezeru mezi psychologií a sociologií.

V pojetí sociální psychologie můžeme rozlišit dvojí linii: jedna se přibližuje sociologii, druhá psychologii. První se zajímá o formy sociálně psychologických styků, jako jsou tradice, zvyky, mravy, konvence, módy a pod. Byla označena jako

- škola rovin a proudů (planes and currents) a jejím představitelem je E. A. Ross. Podle něho sociální psychologie studuje psychické roviny a proudy, které vznikají mezi lidmi jako důsledek spolčování. Snaží se pochopiti a vyložiti uniformity v citění, věření nebo chtění - a tedy i v jednání - které vznikají z interakce lidských bytostí, t. j. ze sociálních příčin. Sociální psychologie pozůstává podle něho ze dvou nerovných částí, ze sociální ascendance a z individuální ascendance, t. j. z určení jedince množstvím a množstvím jedincem, z tvárnění obyčejného člověka sociálním prostředím a z tvárnění sociálního prostředí mimořádnou osobou.

Druhá linie v moderní sociální psychologii zajímá se především o vývoj osobnosti. Tato linie dělí se na dvě školy: na školu instinktivistickou (Mc Dougall), která vykládá lidské chování vrozenými instinkty, a na školu vlivu okolí (Cooley, Bernard, K. Young, La Piere a Farnsworth), jež pokládá za předmět sociální psychologie studium vzniku lidského chování ze sociální zkušenosti. Možno říci, že toto pojetí v posledních dvou desetiletích všeobecně převládlo a ukázalo se být zvláště vhodné pro aplikaci vědeckých method. Sociální psychologie stává se tedy dnes *„vědou o vlivu okolí, zejména sociálního, na chování i individua i kolektiva“*, zjišťující, *„jak jednotlivec, jako člen kolektiva, reaguje svým chováním na různé podněty. Jde o reakce jednoho nebo více jedinců na podněty vycházející z okolí a mající výlučně ráz psychosociální“*. (L. L. Bernard.) Podle K. Younga zabývá se *„osobností, pokud je ovlivněna jinými osobami a pokud je navzájem ovlivňuje“* (str. 14). Gurnee ji charakterisuje jako *„vědu o činnosti nebo chování, pokud je toto důsledkem stimulace jinými bytostmi“* (str. 5). La Piere a Farnsworth pokládají za pole sociální psychologie *„studium procesů, jimiž lidský živočich nabývá sociální zkušenosti těch charakteristik chování, jež z něho dělají socializovanou lidskou bytost“*. - Citované definice liší se spíš odstíny slovní formulace než obsahem. Zdá se, že předmět sociální psychologie je již bezpečně určen a dosti jasně vytyčen jak vůči psychologii, tak vzhledem k sociologii. Jako obsahové jádro můžeme z různých definic vybrati zjištění, že *sociální psychologie se zabývá lidským chováním, vznikajícím z psychosociální interakce*.

3.

Jsou extrémní směry, které pokládají sociální psychologii za pouhé odvětví psychologie nebo zas naopak ji tradují jako sociologii s přibráním psychologického hlediska. Ani první stanovisko (jež nejlépe propaguje Murphy), ani druhé (Ross, Bernard) nezahrnuje celý rozsah pracovního pole, jež se sociálně psychologickému hledisku a metodám nabízí. Jako nová věda, která vzniká mezi dvěma vědami již ustavenými, kloní se svými částmi k oběma pólům. V první části sleduje geneticky vznik chování u individua, růst osobnosti a vrůstání do společnosti a jejích sociálních a kulturních útvarů, jako je na př. řeč, rodina, povolání, národ a pod. V druhé části zabývá se sice objektivními sociálními jevy, ale po jejich psychologické, subjektivní, dynamické stránce. Sociální psychologii zajímají na př. postoje a představy, které vedou ke vzniku skupin a společensko-kulturních útvarů, ale nezabývá se útvary již institucionalisovanými, jejich skladbou, organizací, závislostmi na skutečnostech neživého světa a pod., neboť to jsou již problémy sociologické. Do této druhé části patří takové sociopsychologické jevy, jako je móda, konvence, tradice, reklama, propaganda, veřejné mínění, pověsti, „šeptanda“, „paniky“, obecné nálady a duševní nákazy, psychologie davů, posluchačstva, vůdcovství, politického stranictví, radikalismu a konservatismu, sklony a postoje tříd, příslušníků povolání, různých náboženských vyznání a pod.

4.

Jako jiné sociální vědy neomezuje se ani sociální psychologie na jednu nebo několik svých specifických method. Užívá všech známých method výzkumu, pokud je jejich aplikace v sociální psychologii vhodná, a mimo to se snaží vytvořit speciální metody na zachycení psychosociálních jevů. Požadavkem je co nejadekvátnější výběr a aplikace metody, případně použití více method při zkoumání téhož jevu, aby se dosáhlo kontroly a mnohostrannějšího osvětlení. Cílem sociální psychologie je užívati pokud možno method empirických a experimentálních. U jevů hromadných a výjimečných, jako jsou na př. revoluce, sektářská hnutí, módy a pod., je ovšem

experiment vyloučen a též zkušenost a vědecké pozorování lze uplatňovat jen omezeně. V takových případech jsme odkázáni na obezřelé využití method historických. Při empirickém pozorování psychosociálních faktů dbáme známých zásad vědeckého pozorování, zvláště pak usilujeme o vyloučení subjektivních předpojatostí a předsudků, neboť jde většinou o jevy, které se dotýkají našich ustálených postojů a citlivých podvědomých vrstev osobnosti. Při vlastní průzkumné práci slouží nám metoda dotazníková, interviewová, metoda hodnotících stupnic postojových, metody testové, korelační a statistické.

Jako ostatní vědy, pokládá i sociální psychologie za svou poslední metu předvídání jevů ve svém oboru. Toto předvídání ovšem nikdy nemůže být úplné, neboť psychické jevy jsou komplexní a v jednotlivinách nevypočitatelné. Sociopsychologické poznatky nemají tedy povahu přírodovědeckých zákonů, nýbrž mají platnost pravděpodobnostní, statistickou, t. j. platnost ve velkých číslech. Pokud je to možno, snažíme se pravděpodobnost vyjádřit číselně, případně i s udáním pravděpodobné úchytky, takže sociálně psychologické poznatky mohou mít hodnotu nejen theoretickou, ale též praktickou.

5.

I když je sociální psychologie vědou 20. století, bude velmi vhodné, začne-li student četbu dvěma autory z konce století minulého. V esejisticky svěžích dílech Gustava le Bona (*Psychologie des foules, Les Opinions et les croyances* atd.) pozná zvláštní povahu skupinových jevů a jejich psychologických odchylností v myšlení, představování, cítění a chtění. U Gabriela Tarde (*Les Lois d'Imitation* 1895) může studovat pokus, vysvětlit sociální chování v celé šíři a rozmanitosti pomocí jediného psychologického „mechanismu“, t. j. pomocí nápodoby.

Po této přípravné četbě, která ukáže, že sociální interakce je při výkladu skupinového chování činitelem aspoň stejně důležitým, jako jsou složky biologické, lze přikročit k četbě vybraných sociálně psychologických děl v pořádku téměř chronologickém:

C. H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, 1902, pokládá se za první dílo vědecké sociální psychologie. Lidské

chování vykládá se jako výsledek návyků, získaných sociální zkušeností, t. j. životem v nějakém společenském řádu. Auto-rovo východisko je sociologické.

E. A. Ross, *Social Psychology*, 1908, podává vypracování idejí Tardových a jejich aplikaci na studium t. zv. rovin a proudů ve společnosti. Kniha je dobře čitelná po stránce myšlenkové i jazykové.

W. Mc Dougall, *An Introduction to Social Psychology*, 1908, patří k nejúspěšnějším a nejznámějším dílům sociálně psychologickým. Vykládá společnost a sociální chování pomocí instinktů a zakládá tak v sociální psychologii t. zv. školu instinktivistickou.

W. Mc Dougall, *The Group Mind*, 1920, je pokračováním knihy předešlé se zvláštním zřením k psychologii kolektivní a k psychologii národní povahy.

L. L. Bernard, *Instinct; a Study in Social Psychology*, 1924, je důkladná vědecká kritika školy instinktivistické. Místo biologických instinktů užívá Bernard při výkladu chování behaviouristického reflexu.

L. L. Bernard, *An Introduction to Social Psychology*, 1926, je četba dosti obtížná. Na základě mírně behaviouristickém autor rozebírá jednotlivé procesy, jimiž jedinec získává ze svého sociálního prostředí prostředky životního přizpůsobení.

F. H. Allport, *Social Psychology*, 1924, je dílo, jehož četba byla kdysi velmi rozšířena. Zaměření je silně psychologisujícího a pokouší se o aplikaci experimentálních method.

E. S. Bogardus, *Fundamentals of Social Psychology*, 1924, je naproti tomu spíš psychologická sociologie. Zabývá se téměř výhradně jevy a procesy skupinového života.

Fl. Znaniecki, *The Laws of Social Psychology*, 1925, je pokus polského sociálního psychologa zachytit jevy skupinového života v obecně platných zákonech.

Knight Dunlap, *Social Psychology*, 1925, je dílo experimentálního psychologa. Pozoruhodná je v něm kapitola o psychologii propagandy.

C. A. Murchison, *Social Psychology*, 1929, je psychologii politické vlády a nezabývá se všemi obvyklými obory sociální psychologie.

Kimball Young, *Social Psychology*, 1930, je dílo velmi vhodné pro četbu, neboť popisuje zevrubně jak vrůst individua do

společnosti, tak hlavní jevy skupinové psychologie. Podání je přístupné a jazyk snadný.

G. et L. Murphy, *Experimental Social Psychology*, 1931, zabývá se sociálními jevy čistě psychologicky a experimentálně. Má snahu vyjádřit všechny psychologické vztahy číselnou korelací a věnuje se převážně sociálně psychologickým otázkám dětského věku.

A. O. Bowden, *Social Psychology of Education*, 1937, zabývá se naproti tomu sociálně psychologickými problémy výchovy a výuky školské.

W. Hellpach, *Elementares Handbuch der Sozialpsychologie*, 1933, usiluje jednak o přesné vymezení některých pojmů skupinové psychologie, jednak o vyjádření základních psychologických procesů ve společnosti formou obecných zákonů.

L. G. Brown, *Social Psychology*, 1934, obsahuje hojně ilustračního materiálu z deníků, interviewů, testů a pod.

H. Gurnee, *Elements for Social Psychology*, 1936, je spíš učebnice než vlastní systém a může se tedy počítat mezi nejvhodnější a nejprístupnější díla začátečnické četby.

La Pierre & Farnsworth, *Social Psychology*, 1936, je naproti tomu asi dosud nejlepší dílo vědecké, v němž se methodicky dobře prolíná hledisko psychologické i sociologické, neboť bylo napsáno představiteli obou oborů. Četba je pojmově dosti obtížná.

Nakonec uvádíme ještě dvě díla pomocná:

Kimball Young, *Source Book for Social Psychology*, 1927, jež je snůškou nejrozmanitějšího ilustračního materiálu, a

F. B. Karpf, *American Social Psychology*, 1932, je kritický rozbor a historické umístění nejdůležitějších sociopsychologických pojmů podle hlavních představitelů a směrů.

Data u názvů uvedených knih udávají rok prvního vydání. Všechny knihy, vybrané pro náš přehled literatury oboru, lze vypůjčit v universitní knihovně pražské nebo brněnské.

Studium sociální psychologie lze doporučit jako obor nový, zajímavý, poskytující velké možnosti jak v práci vědecké, tak v praktické aplikaci. Zatím je ovšem předpokladem aspoň částečná znalost angličtiny.

PSYCHOLOGIE VYCHOVATELOVA

Josef Hronek

I.

Psychologie má životný význam pro pedagogickou praxi, je nejspolehlivější cestou k dosažení výchovatelských cílů. Je známo, že Herbart v „Nástinu pedagogických přednášek“ (1835) vyslovil větu: „Pedagogika jakožto věda závisí na praktické filosofii (t. j. ethice) a na psychologii. Ona udává cíl výchovy, tato cestu, prostředky a překážky.“ Ethika určuje mravní zaměření výchovy a vyučování, které se pak děje prostřednictvím poznatků, jež utvářejí mysl dítěte podle zásad, které stanoví psychologie. V psychologii je vlastně těžiště Herbartova výchovného vyučování. Není ani těžko říci, k čemu spějeme, jaký je cíl výchovy, jako spíše, jak k tomu spějeme (prostředky).

Kdo chce působiti na duševní život, musí znáti zákony tohoto života; zákony psychologické mění se tak v praktické zásady výchovné. Podle toho pedagog neobejde se bez důkladné moderní znalosti psychologie, založené na pozorování a experimentu, která překonala starší pozitivistickou psychologii popisnou, jež pro samé theoretisování o duševních elementech se odvracela od pozorování vlastní duše, od života citového a mravního, od pochopení skutečného člověka.

Souvislost pedagogiky s psychologií je tak úzká, že pedagogika se jeví namnoze jako výtah z psychologie. Ale pravidelně je nutno voliti jinou cestu, poznatky psychologické je třeba aplikovat na pedagogiku, tím se stává psychologie vědou užitou.

Psychologie je tedy rozhodující činitel při výchově a vyučování, jímž se dosahuje výchovných hodnot. Nelze však tvrditi, že dobrý psycholog jest už eo ipso dobrý pedagog.

Vlastním nositelem pedagogického dění jest dítě. To dnes není už popíráno. Snahy o hlubší poznání dítěte vyrůstají jednak z potřeb theoretických, jednak praktických. Skoro ve všech zemích se rozvinulo hnutí pro vědecké bádání o dítěti. Dítě

není člověkem v malém, ale bytost se speciálními vlastnostmi. Bylo by omylem tudíž pozorování na dospělých lidech přenášeti na děti.

Do konce XIX. století byla psychologie pěstována jakožto abstraktní, theoretická věda. Rychlým rozvojem psychologie se vyvinul samostatný obor konkrétní psychologie, který si všímá duševního života dítěte, strukturálních zákonů vývojového pochodu a příčin, který jej uzpůsobují - pedopsychologie, již se také podařilo objasnit mnohé ze základních problémů vývoje dítěte po stránce intelektuální a mravní. Ježto pedopsychologie zabývá se skoro výhradně prvými dvěma desítilletími duševního života člověka, je tak důležitý obor, že potřebuje, aby byl zvlášť projednáván. Bühler píše ve své knize „Nástin duševního vývoje dítěte“ (1939): „Učení o dítěti si nenechá a také nesmí nechat vzít hrdé právo každé čisté vědy, totiž probádati svůj předmět pro předmět samotný. Dítě jest nám zajisté něčím více než kameny, rostliny a zvířata; je nám rovno, je dědicem naší kultury, dorůstající osobností, kterou pozorujeme očima odpovědného vychovatele a nad níž bdíme s péčí lékaře a duchovního otce. V něm se odehrává opakování a pokračování našich vlastních duševních dějů, na kterém se snažíme sami sobě lépe porozuměti a vyčísti budoucí duševní proudy.“

Pedopsychologie dává vychovateli možnost prohlédati do hlubin dětské duše, pochopiti její zvláštnosti, postihnouti její potřeby a určití prostředky, jak nejlépe dosíci výchovného cíle. Pedopsychologie má svou hodnotu vlastní, proto z tohoto důvodu nemůžeme ji ztotožňovati s pedagogickou psychologií, která jest vědeckým výzkumem psychických stránek a základů celé výchovy.

Vedle termínu pedopsychologie užívá se názvu pedologie. Pedologie však v širším smyslu je věda o tělesné a duševní přirozenosti dítěte, v užším jen o tělesné přirozenosti dítěte.

2.

Z method pedopsychologického zkoumání byl především oblíben Preyerův postup pomocí deníků. Jak se to má dělati? Není to lehké a nejde to bez důkladné přípravy, neboť cílem deníkových prací je podati objektivní pozorování o dětských duševních

projevech a vyličiti okolnosti, které tyto projevy vysvětlují.

Z českých prací možno uvést „*Matčiny zápisky*“ od Blaženy Stržíňkové, v nichž vedle biografických dat o své dceři Blaženě podává podrobně i vývoj dětské řeči (1928, methodologicky upravil prof. O. Chlup) a slovenský skvělý deník matčin, Eleny Maróthy Šoltésové „*Moje deti*“. Dva životopisy od kolébky po hrob. Zápisky a rozpravy (1923 a 1924; viz též ref. J. Hendricha *Matčin deník Eleny Šoltésové - IV. sjezd pro výzkum dítěte v Bratislavě, 1930, str. 253*).

Dále se děje plánovitě zavádění umělých situací ve formě výkonových pokusů. Jde tu o určení, co dítě za daných okolností dokáže, zmůže nebo vykoná. Bezprostředně ukáže pokus jen to, je-li nějaká úloha řešitelná a kde leží hranice přiměřených výkonových schopností.

Četné stoupence našla interpretace psychologická, t. j. výklad a objasnění objektivních duševních výtvorů dítěte.

3.

Dětství se končí, biologicky vzato, dokonáním pohlavní zralosti. Rozdělení vývojové doby na fáze není jednotné. Někteří psychologové rozumějí dětstvím první léta života dítěte. Psychologií raného dětství se zabývají dvě základní knihy dětské psychologie, a to W. Preyera „*Duše dítěte*“ (1882; 9. vyd. 1929) a Pérezovo dílo „*Dítě od tří do sedmi let*“ (4. vyd. 1907). K těmto pracím nutno přiřaditi vzácnou knihu W. Sterna „*Psychologie raného dětství*“ (6. vyd. 1930), založenou na zápiscích jeho choti, jež po léta zevrubně zaznamenávala duševní vývin jejich 3 dětí. Stanley Hall v „*Mládí*“ (1914) zahrnuje dobu pohlavního dospívání. První základní pokus přísné systematiky nám skýtá kniha Charlotty Bühlerové „*Dětství a mládí*“. Základní zákony duševního vývoje (1928), která se týká psychologie mládí až do 19 let a v psychologii raného dětství je zvláště důkladná. William Stern rozeznává tyto docela zřetelně oddělené oblasti („*Pedologie kulturním požadavkem*“ v překladu Cyr. Stejskala, 1922:) První oblast zabírá vývoj v útlém dětství až do šestého roku. Druhá, poměrně vybudovaná oblast se týká dětí mezi 7.-14. rokem, a to dětí potřebných zvláštní péče (dětí neplnosmyslné), pedopsychologická práce je tu ve službách léčebné pedagogiky a ochranné péče. Normální

školní dítě jest už po řadu let předmětem pilného pedopsychologického bádání. Tato oblast zůstane navždy spojena s jménem Meumannovým. Meumann ve svých „*Přednáškách o experimentální pedagogice*“ (1911-15) obírá se studiem oněch duševních jevů, které mají hlavní úlohu ve vnitřním životě školním v letech 7.-14. U nás příkladem toho jsou Čádovy „*Rozpravy z psychologie dítěte a žáka*“ (1918). Dále jest důležité období mezi 14.-18. rokem. Je to doba, která bezprostředně předchází před občanským životem, doba, v níž s pohlavní zralostí u obou pohlaví nastává úplná duševní proměna. Tu jsme u střední školy, jejíž vyšší třídy pracují jenom s tímto úsekem mládí. Psychologii studenta podle poznatků, které čerpal studiem příslušné literatury (zejména Ed. Sprangera „*Psychologie des Jugendalters*“ - 14. vyd. 1931 a W. Sterna) i vlastních zkušeností se obírá Jan Uher v knize „*Středoškolský student a jeho svět*“ (1939). Je však ještě jiný druh škol, který pracuje s dospělejší mládeží - to jsou školy odborné všeho druhu, učňovské a zemědělské. Vysokoškolské mládeži věnoval pozornost prof. V. Příhoda s O. Matouškem, ve spise „*Dnešní studenti*“ (1935).

4.

Pedopsychologické studie rozlišuje prof. Chlup podle různých psychologických hledisek, jimiž se řídí badatelé, a podle toho stanoví tři hlavní proudy: analyticko-synthetický, komplexní a behavioristický. Příklady metody analyticko-synthetické při zkoumání duševního vývoje dítěte shledáváme u K. Bühlera, St. Halla, I. Kinga, W. Sterna. Novější pedopsychologické studium řeší problémy duševního vývoje ve smyslu psychologie tvarové a strukturální. U nás jsou to především práce M. Rostohara „*Studie z vývojové psychologie*“ (1928) a F. Kratiny „*Studie z tvarové psychologie*“ (1932), a především „*Úvod do celostní a tvarové psychologie*“ (1935), v němž autor zejména jedná systematicky o theorii celostní a tvarové psychologie a o jejich základních principech.

Také americký behaviorismus (Mac Dougall, E. L. Thorndike) a u nás jeho zástupce prof. V. Příhoda věnuje pozornost studiu dítěte: „*Kázeň na americké škole*“ (1925) a „*Psychologický výběr na amerických školách*“ (1927). Pod přísným vli-

vem Thorndikovým vydal své „*Dvě studie o lidském chování*“ (1928) a přeložil jeho „*Osobitost*“ (1926) a „*Pedagogickou psychologii*“ (spolu s Lad. Urbanem, 1929).

Jsou však i pracovníci, kteří studují ojedinělý problém, duševní jev nebo projevy dítěte, byli to na př. ve věcech prvních kroků duševního vývoje Baldwin, Shinnová, v řeči Ament, Meumann, Cl. a W. Sternovi, O'Shea, u nás příkladem toho jsou studie Čádovy „*Studium řeči dětské*“ (I. díl 1906, II. 1908). Souborné zhodnocení instinktů dítěte nalezneme v Edw. Kirpatricka „*Základech studia dítěte*“ (1918). Studium dětských zájmů, dětských pudů, dětské sugesce bylo prohloubeno pracemi Mac Dougallovými, Thorndikeovými a Köhlerovými. V životě dítěte velkou úlohu hraje představivost, která se projevuje ve hře, fantasii a myšlení, o čemž jedná Groos; u nás je to dobrá práce J. Vaňka „*Studie o dětském myšlení*“ (1937). Zájmem dětí ve světle psychologie zabývá se ve vzorné studii Fr. Tomášek ve spise „*Učitel náboženství a zájem dětí*“ (1941). Spontánní kresba dětská byla předmětem četných prací. Sledující dětskou kresbu, získáváme víc a více vhled do dětské duše. Poznáváme, že kresba dětská má svůj význam i smysl, má určitý obsah, zkrátka je to jakási řeč. Čáda, Sully, Burk, Ament výslovně tvrdí, že kresby dítěte jsou především druh řeči, nebo, chcete-li, druh písma. O dětských kresbách máme vedle průkopnické práce Čádovy „*Dětské kresby*“ (1903) studie K. Čermáka, L. Ondrůjové a E. Strnada. Každé dítě, i to nejméně nadané, má větší nebo menší schopnost eidetickou, t. j. vybavovati zrakové vněmy. U nás o problému eidetismu u školní mládeže jedná kriticky F. Kratina ve spise „*Eidetická vloha u mládeže*“ (1930).

Zkoumáním rozumové úrovně dětí se zabývalo mnoho psychologů. Z method zkoumání inteligence byla v posledních letech nejvíce studována methoda testová. Mezníkem na tomto úseku pedopsychologie jest rok 1908, kdy práce Binetovy vyvrcholily škálou k měření duševního vývoje dítěte. Problém sám je dosti složitý. Nejlepší naší knihou jest Cyr. Stejskala „*Dětská inteligence*“ (1934), která přispívá k tomu, abychom problém inteligence, právě že je tak důležitý ve školním a veřejném životě vůbec, pojímali opravdověji a s hlubším pochopením pro jeho složitost. Neméně důležitá jest jiná kniha, a to J. Váni „*Měření inteligence*“ (1933). Doc. Velínský a Dvořák

ček na školách testovali a své poznatky ověřili více se stanoviska didaktického než psychologického, ale i tak sebrali data pro pedopsychologii závažná.

Do mládí spadá většinou volba povolání, která rozhoduje o celém životním osudu člověka. Psycholog postaven před úkol vyšetřovati mládež v době, kdy se rozhoduje pro praktické povolání nebo studie. Potřeba psychologické analýsy povolání vyvolala soubornou publikaci „*Správná volba povolání*“ (1925) jež je dílem J. Lancové, O. Říhy, C. Stejskala a F. Šerackého.

V posledním desetiletí se rozrostl typologický výzkum mládeže. U nás byl první doc. J. V. Klíma s publikací „*K problému typologického a charakterologického průzkumu žactva*“ (1935). Typologické studium je spojováno jednak s charakterologií, jednak s učením o dědičnosti. Z našich biotypologů dlužno uvést doc. B. Krajníka. O dnešním stavu typologie informuje doc. F. Kratina v publikaci „*Typ a typologie*“ (1942), v níž zejména referuje o typologii Kretschmerově. Typologovi neběží jen o stanovení typů, nýbrž snaží se získat zároveň poznatky charakterologické. Vývoj, kterým prošlo charakterologické zkoumání od svých začátků až do dnešního dne popisuje Rud. Souček ve svém spise „*Charakter*“ (1946).

Ve školské praxi se objevují praktické návody pro pedopsychologický výzkum dětí. Toho druhu jsou: pro školy mateřské kniha Tobie Jonckheera „*Experimentální pedagogika na škole mateřské*“ v překladu M. Kostýřové (1938), v níž i učitel na škole národní nalezne mnohý detail, který poslouží k hlubšímu proniknutí učitelské praxe. Pro školy národní je naše původní práce J. Kubálka „*Výzkum dětí ve třídě elementární*“ (1916). Neocenitelnou pomůckou při výchově jsou osobní archy. Šústal a Uher podávají v publikaci „*Pozorování žáků ve škole národní*“ (1934) methodický postup, kterým možno nejlépe zachytiti žákovskou individualitu. Úspěšné byly též sjezdy pro výzkum dítěte u nás (pořádáno jich bylo celkem pět), o nichž přinášejí bohatý materiál sjezdové zprávy.

5.

Jaké máme pomůcky ke studiu soustavné pedopsychologie k dispozici? Naše literatura, týkající se pedopsychologie, rozsahem i obsahem není velká.

První, kdo u nás v pedopsychologii pracoval a základy k ní položil, byl prof. Fr. Čáda ve spise „*Hodnota pedopsychologie*“ (1902) a v pracích shora již uvedených. Z dalších autorů dlužno uvést R. Neuhöfsera „*Úvod do psychologie dítěte*“ (1903), Dr K. Černockého „*Psychologie dětství*“ (1936) s odkazy na příslušnou literaturu domácí a cizí a prof. O. Chlupa jednak monografické studie, obírající se psychologickým zjištěním vývoje českého dítěte, a to „*Mravní nemoci dětství*“ (6. r.), „*O výchově vůle*“ a „*O výchově citů*“ (Pedag. rozhl. 1909 a 1910) a především studie z pedagogické psychologie „*Paměť*“ (1918), jednak „*Pedopsychologii*“ (IV. kapitola jeho „*Pedagogiky*“, str. 129 a násl. - 2. vyd. 1936).

Poněvadž nemáme dosud moderní knihy, která by nám podávala ucelenou psychologii dětství, bylo nutno přeložiti pedopsychologická díla z cizích jazyků. Jako souhrnné nárysy pedopsychologie mohou býti doporučena tato přeložená díla (byť některá dnes už zastarala):

Fred. Tracy, „*Psychologie dětství*“. Přel. K. Křivý (1904).

James Sully, „*Studie dětství*“. Přel. O. Sýkora (1899).

E. Claparède, „*Psychologie dětství*“. Přel. B. Kratochvíl a L. Ondrújová (1925, 1928).

Ir. King, „*Duševní vývoj dětský*“. Přeložil O. Chlup (1912).

St. Hall, „*Vybrané stati pedopsychologické a pedagogické*“. Přeložil J. Mauer (1906).

I. A. Šikorskij, „*Vybrané stati pedopsychologické a pedopatologické*“. Přel. M. Kozák (1909).

K. Bühler, „*Nástin duševního vývoje dítěte*“. Přel. H. Fischerová-Hájková a Zd. Stiebitzová (1939).

Z uvedeného informačního přehledu patrno, že studium pedopsychologie nemá význam jen čistě vědecký, má také eminentní důležitost praktickou, neboť přizpůsobuje výchovu potřebám dětí, jejich sklonům a možnostem. Je nám všem, kdož učíme nebo učiti budeme, nezbytně nutné v pedopsychologii stále pokračovati. „Kdo nepostupuje, ustupuje; kdo se nezdokonaluje, upadá každým dnem; kdo se zastaví na svém stupni vědění, stává se pomalu nevědomcem“ (Jeanne Girardová).

VÝCHOVA V PRVNÍM ŠKOLNÍM STUPNI

Emanuel Frynta

I.

Pomlčíme-li o vychovateli, spočívá zdar výchovy především na dvou základních věcech: na jasném ponětí o časném i věčném poslání člověka a na znalosti dítěte a jeho duševního světa.

Stará škola, ustavená na křesťanském názoru na svět, měla jistotu o poslání člověka a neznala-li dítě lépe než my, opírala se aspoň o autoritu Písma v tom, že „vůle člověčkova je náchylna ke zlému“, kteroužto pravdu si denně ověřovala zkušeností. Výchova v této škole nebyla v podstatných věcech na rozpacích a měla - jak jediné je správné - velikou převahu nad stránkou vyučovací.

Škola devatenáctého století a naše odvrhla křesťanství, nechce nic vědět o povolání člověka pro věčnost, a proto bloudí i v otázce jeho časného určení. Vycházejíc pak ze zkušenostmi nepotvrzeného, ale nadmíru líbivého tvrzení Rousseauova, že „člověk je od přirozenosti dobrý“, bloudí dvojnásob. Odtud žalostný stav výchovy v dnešní škole, ne-li naprostý nedostatek výchovy vůbec. Stránka vyučovací tu nesmírně převažuje. Jen pro nejistotu o základech a cílech výchovy byla výchovná stránka zanedbávána a všechno snažení se obrátilo k péči o stránku vyučovací. Tímto stavem školy utrpěla i výchova v rodině, zvláště ve velkých městech, kde živost a síla křesťanských tradic je daleko menší než na venku. Nedostatek výchovného usilování v rodině i ve škole se projevuje od pokolení k pokolení vždy větším úpadkem charakteru, slabostí vůle, chabostí úsudku a přibýváním ducha stádnosti.

Mluví-li se přesto o rozkvětu školství, pokládá se mylně za něco takového jen rozmnožení škol a nadměrné, leckdy i zbytečné rozmnožení látky vyučovací. Ve skutečnosti lze mluvit jen o úpadku škol, neboť není-li jasno o základech výchovy, nemůže být řádných method výchovných a v důsledku toho

často ani vyučovacích. Uvažme také, že skoro všechno školství je postátněno, což prakticky znamená standardisováno, a jako takové jeví sklon pokračovat do nekonečna ve své práci, předpisy přesně vymezené, jako běžící pás v továrně. Ke všemu se projevuje ještě u nás neuvážená a nebezpečná snaha, odstranit jakékoli soukromé školství vůbec. A přece je jisto, že opravdu nové cesty výchovné i vyučovací mohou razit jen školy soukromé, státní jsou nejvýš schopny časem je přijmout.

Nemožný stav evropské školy, a především výchovy v ní, nemohl ujít konečně pozornosti vynikajících duchů. Není tu místa na citování jejich odsuzujících výroků, ale slyšíme aspoň, co říká proslulý italský anthropolog Sergi: „Je nezbytně nutné obnovit metody výchovy a vyučování; kdo usiluje o tuto věc, usiluje o obrození lidstva.“ Nemluví sice o základech výchovy, ale vidíme, že ví o jejím úpadku a jak mnoho čeká od její obnovy.

Volá se tedy po nápravě a vzniká hnutí, snažící se o novou pedagogiku, nikoliv spekulativní, nýbrž ustavenou na základech pokusů, o pedagogiku vědeckou. Věc pochopitelná v době, která čeká vše jen od vědy. Je nepochybné, že množství přesných a účelných pokusů a pozorování dětí nám umožní zjistit určité skutečnosti, které mohou přispěti při stanovení cest nové pedagogiky. Tyto pokusy však nesmějí být - jak se často stává u nás i v cizině - pokládány už samy o sobě za vědeckou pedagogiku, je třeba je považovat jen za pouhou přípravu materiálu pro studium, které má zásady vědecké pedagogiky teprve vyvodit.

Zatím není tedy ještě vědecké pedagogiky, pracuje se o ní. Její přínos nebude bez užitku, ale nečekejme od ní rozřešení všech výchovných problémů, neboť výchova je více uměním než vědou.

2.

Tolik bylo třeba říci, abychom pochopili, proč je jen málo pozoruhodných děl v nové literatuře o výchově, jejichž studium by bylo lze doporučit. Není také skoro takových, která by se obírala výhradně výchovou dětí 6-12letých. Literatura, na niž tu upozorňujeme, i když se nezabývá jenom tímto údobím dětského věku, nebo mluví někdy o výchově více obecně,

či není ani přímo literaturou pedagogickou, může však usnadnit mladému vychovateli jeho úkol, vyvést ho z nejistot a ukázat mu na nové a lepší cesty.

Nejvýznamnější počiny a myšlenky vychovatelské v uplynulých sto letech pocházejí od lidí - bylo by to zajímavé, kdyby to nebylo pravidlem - kteří nebyli vychovateli povoláním: od svatého Jana Bosca, L. N. Tolstého a Dr. Marie Montessori.

O svatém Janu Boscovi, zakladateli vychovatelského řádu Salesiánů, pojednává u nás nejobsáhleji kniha Marie Štechové „Život světcův“ (Praha 1937, nakl. A. Neubert, 650 str.). Poučuje zevrubně o jeho neobyčejném životě, o salesiánských školách, které jsou dnes rozšířeny po celém světě, a o vychovatelských zásadách světcových. Vypravování o jeho mládí říká mnoho o dětské duši a zmínky o jeho jednání se žáky, svědčící o originalitě a strhující přímosti, budou nepochybně utvářet postoj mladého vychovatele k dětem. Kniha je doložena výroky světcovými o tom, co je špatného ve výchově 19. století, i o tom, kterými zásadami by se měla výchova spravovat. Právě-li třeba sv. Jan Bosco: „Podstatným zlem moderní výchovy je, že nechce již mluvit o věcech věčnosti, a především ne o smrti a pekle,“ odhaluje nám nejen původ bezmocnosti moderní výchovy, nýbrž ukazuje také, že nahlédl až do hlubin dětské duše a ví, jak záhy bývá zneklidňována tajemstvím života a přeje si o něm slyšet. Klade důraz na výchovu vůle a najdeme o tom v knize pěkný výklad. Jeho výchovný systém? Slyšme, co o tom sám říká: „Žádá se na mně, abych vysvětlil svůj systém. A já jej sám neznám. Šel jsem vždy dopředu bez systému, podle toho, jak mi co Bůh kdy vnukal a jak toho okolnosti vyžadovaly.“ A jindy: „Ptáte se, jaký je můj systém vychovávací? Systém preventivní: láska!“

Vychovatelským pokusům a myšlenkám Tolstého byla u nás věnována značná pozornost a jejich vliv se projevil i v praxi větší svobodou dítěte a pozorností k jeho svobodnému projevu, pokud to zřízení veřejné školy dovoľovalo. K důsledným však soukromým pokusům u nás nedošlo. Tolstoj napsal pro školu, kterou založil v Jasné Poljaně, čítanky. Ukázal v nich, jak se má mluvit k dětem. Všecky články, i naučné, sledují především cíl výchovný. Čítanky Tolstého jsou vzorem knih toho druhu. Jsou dnes právě tak svěží jako v době svého vzniku, nic v nich nezastaralo. Ukazují názorně a šťastně, jak ne

kázáním a moralisováním, ne zákazy a příkazy, nýbrž formou epickou, tedy prožíváním, má si dítě osvojovat zásady mravní. (Česky byly vydány u J. Pelcla a později u B. Kočího v Praze.) - Napsal také knihu „*Paedagogické stati*“ - vyšla v Ruské knihovně Ottově a v Dědictví Komenského. Jedná o výchově a vyučování vůbec, o smyslu a důvodech výchovy, o methodách vyučovacích, o výchově a vyučování 6-12letých, líčí život v jasnopoljanské škole a naprostou svobodu dětí v ní. Tolstoj zdůrazňuje, že „náboženství je jediný zákonný a rozumný základ výchovy“.

Skoro k úplnosti systému vypracovala své metody výchovné a vyučovací Italka Dr Maria Montessori. Soukromé školy, jí a podle ní zřízené v Itálii a v jiných zemích, podaly důkazy o správnosti její cesty a vzbudily mnoho pozornosti a nadšení mezi pedagogy a umělci. To není trudná škola, kde sedí nehybné a nesvobodné děti jako motýlové napíchaní ve sbírce, poutané umělou a násilnou kázní, toť místo, v němž naprosto nekasárensky je připraveno vzdělávací okolí dítěte a kde dítě živým konáním poznává a organickým upoutáváním k vlastnostem okolního světa je vychováváno k svobodě. Výchova i vyučování jsou tu individuální, možné i při větším počtu dětí. V češtině nemáme jejích knih, ale Josef Florián ve Staré Říši na Moravě vydal r. 1935 sborník „*První krok z vězení veřejné školy do kvetoucí zahrady mládeže*“ (Kurs, sv. 32.), kde jsou vyloženy principy, na kterých Montessoriová založila svůj způsob výchovy a vyučování a je tam vylíčen i život ve školách podle ní zřízených. - Zatím co cizina vážně sledovala práci Montessoriové a prakticky ji zkoušela - na př. v Holandsku bylo podle jejího vzoru zřízeno více než padesát mateřských a více než dvacet soukromých škol obecných - nebylo jí u nás věnováno mnoho pozornosti. Jednak snad proto, že je pro ni výchova bez náboženství nemyslitelná, jednak z toho důvodu, že je u nás, bohužel, vůbec málo zájmu o soukromé školy, hledající nové cesty.

3.

Vynikající lidé jsou všichni vychovateli lidstva: svým dílem, pracovním úsilím, touhou k velikosti a vznešenu - tedy příkladem. Mimo to však projevují všichni své vychovatelské

poslání, k němuž jsou tajemně určeni, také tím, že se přímo vyslovují o výchově. Ať už jsou to vědci, vynálezci, myslitelé nebo umělci, není jednoho mezi nimi, aby se někde ve svém díle nevyjádřil o výchově, i kdyby to měl být třeba jen skeptický názor o její moci. Nejvíce zmínek o světě dětství a o výchově najdeme v jejich vzpomínkách a zápiscích. Četba každému užitečná, vychovateli však neobyčejně. Vždycky se nám tu podaří nahlédnout do některého jiného kouta ztraceného ráje dětství. Mládí tu vzpomíná na své bolestné i radostné zkušenosti se školou a o poměru žáka a učitele se tu dovídáme věci, na které bývá vychovatel krajně zvědav. A jestli se dotýká autor vlastního problému výchovy třeba jen jednou nebo několika málo větami, osvětluje jej obvykle se strany tak nečekané, že rázem pronikáme blíže k jeho jádru. Právě takové myšlenky zasahují opravdového vychovatele - a ne jalové příručky a leckteré učené nudy, jimiž bývá mladý učitel zasypáván - ujasňují mu jeho úkol, vzbuzují nadšení pro něj, podněcují k pokusům a hledání vlastních cest, formují mladého vychovatele v osobnost a nedají mu ustrnout v pouhého ouřadu. - Četba podobně užitečná jsou i životopisy vynikajících lidí.

Pozoruhodné myšlenky najdeme na př. v knížkách tak zapadlých a neprávem opomíjených, jako jsou „Zrnka“ Fr. Vymazala: „Nevtloukejte do dětí tolik nauk a budou rozumnější. - Nynější pedagogika vychovává apače. - Mnohomluvný učitel má žáky. - Dobrý učitel je spolupracovníkem svých žáků. - Chyby lékařů napravuje smrt; chyby vychovatelů ohrožují příští pokolení. - Žák musí umět počítat nožky a chloupky nejmenšího broučka a na kostel hledí jako kráva.“ - V knize Jakuba Demla „Mé svědectví o Otokaru Březinovi“ se dovídáme třeba o zvláštní schopnosti českého národa k učitelství, o tom, jak venkované lépe vychovávají své děti, a o důležitosti a moci zvykové výchovy. - Uvádíme aspoň tyto dva příklady na důkaz toho, co najde vychovatel v takových dílech, kde obvykle nehledá poučení.

4.

Poklady vychovatelské moudrosti - nevšímané a ladem ležící - objevíme v příslovích. Je tu esenciálně vyjádřena zkušenost tisíciletí, vždy jadrně a vtipně, často básnicky. Vychov-

vatel tu najde i podstatné poučení o lidské povaze, nesmírně důležité pro jeho práci.

Nejobsáhlejší naše sbírky přísloví jsou: F. L. Čelakovského „*Mudrosloví národu slovanského ve příslovích*“, V. Flajšhanse „*Česká přísloví*“, A. P. Zátureckého „*Slovenská přísloví, pořekadla a úsloví*“, Št. Hanigovského „*Slovenské prislovia*“.

5.

Duševní svět dítěte je zcela jiný svět představ, citů, vnímání, vidění, zájmů a myšlenek než svět dospělých. Odnesli jsme si z tohoto kouzelného kraje jen něco vzpomínek a nevzkročíme tam už nikdy, jeho brány se za námi zavřely. Čím jasněji se však kdo pamatuje na své dětství, tím lepším je vychovatelem. Vlastní vzpomínky je však třeba osvěžovat a znalost dětské duše stále prohlubovat a rozšiřovat, abychom mohli se zdarem vychovávat. Tu nestačí psychologie, která nám podává některé obecné poučky o dětech. Jsou jistě užitečné, ale o duševním světě dětí nám říkají právě tolik, jako definice ssavce o ježkovi. Naše vlastní pozorování? Bude jistě cenné, ale kdo obstojí ať v čemkoli s hrstkou vlastních zkušeností? Kde se tedy poučíme? Zmínili jsme se již o tom, že leccos nám poodhalují zápisky a vzpomínky vynikajících lidí. Přímou však nahlížíme do světa dětství, ba prožíváme něco z něho, když čteme beletristické knihy o dětech a dobrá díla pro děti. Kdo by si tu hned nevzpomněl na „*Babičku*“ B. Němcové (jaká byla ta babička vychovatelka!) - budeme ji číst pozorně znova a znova. - Jiné příklady dobré četby v tom směru: „*Rodiče a děti*“ od Pavly Kytlicové, „*Děti*“ od Čechova, „*Povídky z dětského života*“ od Korolenka (Rusové jsou vůbec mistry v líčení dětské duše), některé povídky z Amicisova „*Srdce*“.

6.

Budoucímu učiteli se dostává při studiu řady pokynů o tom, jaký má být. Nejsou pochyby o jejich výtečnosti. Suchost jejich formy změnil ho však tak málo, jako vojáka výzvy: Buď statečný, věrný, vytrvalý! Když přijde mladý učitel konečně po prvé před děti, vzpomíná spíše na nějaký živý příklad, na některého z dobrých učitelů, kteří ho kdysi učili, a podle něho

se snaží přistoupit k dětem. Okolo těchto vzpomínek začne krystalisovat jeho vlastní výchovatelská osobnost.

Máme však v naší literatuře krásný příklad dobrého vychovatele v povídce B. Němcové „*Pan učitel*“. Pročte-li si ji mladý učitel vícekrát, bude jí už provždy poznamenán. Nemyslíme, že bude postavu povídky kopírovat. Vyjasní jen, usměrní a sjednotí jeho výchovatelské toužení, dosud chaotické a mlhavé. Už ví, jaký bude, jaký chce být, už se mu ukazuje, jaký by měl být jeho poměr k dětem.

7.

Všichni mladí vychovatelé by měli číst stejně rozmarnou jako vážnou knihu Dominika Pecky „*Ze zápisníku starého profesora*“. Vychovatel povoláním i nadáním vykládá tu hned anekdoticky, tu zas aforisticky nebo krátkou úvahou zkušenosti a pozorování z praxe a své myšlenky o výchově i vychovatelích - kromě jiných věcí. Halda odborné literatury nám nepoví tolik podstatného tak jasně a přesvědčivě. Každý řádek knihy svědčí o hluboké vážnosti, s níž autor pojímá svůj výchovatelský úkol, o oddanosti, s níž jej koná, a o lásce k svěřeným duším. Nemluví o tom, ale vane to tak sugestivně z každé věty, že v opravdových duších to způsobí důležitá rozhodnutí. Jsme tu ve společnosti nadšeného vychovatele, jehož příklad je strhující.

Snad se bude zdát, že to, co jsme tu doporučili, je nesoustavné a že je toho málo. Nuže, pro opravdové studium je toho dost a přesně vymezených cest není. Lze jenom naznačit, odkud třeba vyjít a kde hledat. Dále musí hledat každý sám.

A až už vykročíte na vlastní cestu, čtěte Komenského. Ve škole se sice budoucí učitel o něm učí, ale nic z něho obyčejně nečte. Až se poohlédnete v praxi, podíváte se, co vám stále ještě může dát a jakého výchovatelského genia dal český národ světu.

VÝCHOVA DĚTÍ ÚCHYLNÝCH

Ladislav Pokorný

Pedagogika úchylných navazuje těsně na pedopathologii a souvisí tak úzce s lékařstvím. Je ji tedy třeba studovat jak s hlediska lékařského, tak vychovatelského. Při rozsáhlosti obou věd se úkoly obyčejně dělí, a to tak, že vychovatel ovládá sice jen základní poznatky lékařské, avšak pracuje vždy pod dohledem lékaře-odborníka.

V cizí literatuře vyšly o tomto předmětu obsáhlé encyklopedie a léčebné pedagogiky. Pokud však vyšly před rokem 1900, mají vcelku už jen historickou cenu, poněvadž tento obor učinil od té doby úžasné pokroky.

Tak se také díváme na práci M. Červinkové-Riegrové *Ochrana chudé a opuštěné mládeže* (Praha 1894). Poněvadž jinou českou práci tohoto druhu nemáme, nezbyvá než spokojit se zatím s ní. Doufejme, že už brzy se dočkáme souhrnné práce, kterou chystají společně pracovníci pražského Pedologického ústavu. Z cizích prací lze s prospěchem sáhnout po knize J. Hanselmannna *Einführung in die Heilpädagogik*, Lipsko 1933. Švýcarský pracovník sociální péče přehledně probírá jednotlivé skupiny úchylných, a to jak po stránce lékařské, tak vychovatelské, s četnými poznámkami historickými. Je v mnoha věcech původní a někdy mu bývá vytýkána nevyzkoušenost některých rad, avšak jeho informace - a to informace velmi důkladná - vykoná platné služby. - Doufejme, že z cizích literatur se nám v dohledné době dostane bohatého zdroje poučení z ruské literatury, neboť tam mají značně vyvinutou nápravně pedagogickou péči zvláště o bezprizorné, avšak i o jinak úchylné děti.

Poněvadž každý druh úchylnosti je do jisté míry samostatným oborem, je třeba orientovat se v každé skupině zvláště.

O dětech duševně úchylných, zvláště pak o pomocném školství, podává přehlednou informaci kniha *Péče o duševně úchylné děti a pomocné školství* (Praha 1941, nákladem Spolku pro péči o slabomyslné v Praze). Je to souhrn prací praktiků pomocného školství. Zabývá se nejprve dítětem duševně úchyl-

ným a v článku Dr J. Apetaura *Jaké dítě patří do pomocné školy*. Tímto článkem se vlastně ve zkratce seznamujeme se slabomyslným po všech stránkách a dostává se nám dobrého úvodu pro další rozšiřování poznatků. Další články, B. Pospíšila *Jak se osvědčili absolventi pomocných škol v životě* a V. Runczika *Pomocná škola a poradna pro volbu povolání*, na značném statistickém materiálu ukazují, jak a s jakou nadějí na úspěch lze umístit absolventy pomocných škol.

Druhá část knihy pojednává o celkovém rozsahu a organizaci péče o slabomyslné. Třetí část je konečně odborně školská, pojednávajíc o důležitých normách, které je nutno splnit, aby se mohla zřídit pomocná škola nebo třída, a probírá některé problémy vyučování na pomocných školách.

Po všobecné informaci o slabomyslném dítěti předešlou knihou nabude čtenář hlubšího pohledu publikací *Soubor prací univ. prof. MUDr Karla Herforta* (uspořádal J. Zeman, nákladem Spolku pro péči o slabomyslné v Praze, 1932). Je to sbírka článků a přednášek z oboru pedopathologie, které napsal Dr Herfort za své dlouholeté praxe pro slabomyslné, jimiž se zabýval jak v Pedologickém ústavě, tak v Ernestinu. Kniha neobsahuje soustavnou řadu, nýbrž zpracovává témata, jak se autorovi za jeho praxe naskytovala a pokud si je potřeboval objasnit sám sobě nebo vyložit na přednáškách, jež konal. Přesto však se dotýká snad všech stránek problému i po stránce historické a je hlubokou studnicí poznatků o daném tematatu.

Pro orientaci ve výchově slepých a slabozrakých jsou jedinečné knihy Pierra Villeye, z nichž *Svět slepých* a *Pedagogika slepců* vyšly v českém překladě (přel. F. Grepl, *Pedagogiku* vydal Spolek učitelstva slepců v ČSR v Praze, 1939, *Svět Pracovní komise učitelstva slepců* v Praze, 1940). Obě práce spolu souvisejí a čtenými statěmi jsou spjaty. Hodnota těchto knih je proto tak vysoká, že je napsal slepec-universitní profesor. Svět slepých je psychologickou studií, zabývající se všemi stránkami duševního života slepcova. Probírá velmi podrobně, při tom však zajímavě a přístupným slohem, problémy různých oblastí slepcovy bytosti. Zvlášť přesvědčivě je podáno pojednání o hmatové činnosti a o představě prostoru. Zabývá se poměrem slepce k osobám i věcem, které ho obklopují, a o jeho citových vztazích.

Závěr knihy, který požaduje pro slepce sociální spravedlnost a jejich zařazení do normálního života, navazuje na druhou knihu, totiž na *Pedagogiku slepců*. V této knize pracuje autor s poznatky, získanými v první knize a využívá jich k poznání lepších cest ve výchově. Rozebírá základní prvky výchovy a vzdělání slepce, probírá požadavky, které klade na školu pro slepce a všímá si jednotlivých stupňů škol jakož i výchovy společenské a mravní. Nezůstává při kritice stavu výchovy slepců, nýbrž rýsuje směrnice budoucího budování. - Je to nesporně jedna z nejlepších knih o výchově úchylných dětí, především protože je psána člověkem, který je stejnou vadou postižen.

Pro výchovu dětí postižených vadou sluchu nebo řeči je základní prací kniha Dr B. Hály a Dr M. Sováka *Hlas, řeč, sluch* (Unie, Praha 1941). Fonetik a foniatr rozebírají nejprve ústrojí hlasové a dýchací, abychom si uvědomili, za jakých podmínek vzniká hlas, jak vypadají a pracují jeho orgány. V druhé části pojednávají autoři o řeči. Při tom zase nejprve mluví o fyziologických předpokladech a pak zkoumají foneticky různé vlastnosti hlásek, které popisují, a vykládají metody, s kterými se v tomto studiu pracuje. Pro náš účel jsou důležité kapitoly o poruchách, a to ve všech údobích vývoje dítěte. Přirozeně, že není vynechána ani kapitola o správné výslovnosti a o nápravě řeči. Konečně třetí díl pojednává stejnou methodou jako oba předchozí o sluchu. Nejprve tedy jsou zařazeny poznámky anatomicko-fyziologické a pak je velmi instruktivní výklad o poruchách sluchu, hluchotě a nedoslýchavosti. Kniha pak je uzavřena pojednáním o vyšetřování sluchu.

Jestliže práce Hálova-Sováková probírala problém vadného sluchu a řeči se širokého lékařsko-fonetického hlediska, při čemž ponechávala poněkud stranou vlastní výchovněvzdělávací péči, soustřeďují se práce obou ředitelů pražských ústavů pro hluchoněmé děti právě k tomuto cíli. Je to kniha Aloise Nováka *Vyučování ve škole hluchoněmých* (Knihovna péče o hluchoněmé v Praze, 1941). Autor ve všeobecné části zabývá se úkoly nápravné pedagogiky u hluchoněmých dětí, mluví o vývoji vyučovacích method a konečně přehledně popisuje historický vývoj péče o hluchoněmé u nás. Druhá část má ráz methodický a zabývá se výchovou hluchoněmých po všech

stránkách a hovoří o methodách vyučování hluchoněmých.

Druhá kniha Melichara Bednáříka *Péče o hluchoněmé děti* (Ústředí péče o hluchoněmé v Praze, 1940) má jiný ráz. Zabývá se sice nejdříve tělesným a duševním vývojem hluchoněmého dítěte, zkoumajíc, jak se má o tyto děti pečovat, ale potom podrobně informuje o ústavech hluchoněmých. O tom, čeho je třeba k přijetí do nich a jak se v nich pracuje. Podává k tomu podrobně vypracované tabulky, návrhy a popisy všech zařízení, nutných pro výchovu a vzdělání hluchoněmých. Závěr je věnován informaci o odborných zkouškách pro učitele hluchoněmých.

O tělesně vadných nemáme dostupnou příručku. V mnohém ji však nahradí publikace, vydaná r. 1936 Jedličkovým ústavem v Praze a nazvaná „*U Jedličků*“. Tímtež živým způsobem, jako se u Jedličků pracovalo a pracovalo za řed. Aug. Bartoše, je sestavena tato knížečka, složená z četných příspěvků pracovníků mezi mrzáčky. Vypráví o všech úsecích života v ústavě a o účasti chovanců na něm. Jiným způsobem je zpracována kniha prof. Dr K. F. Kocha *Mrzáci bez světa a svět bez mrzáků* (Bratislava 1941). V dvaceti kapitolách, které jsou spíše volnými filosofickými úvahami, si všímá spiso-
vatel mnohých problémů ze života tělesně vadných. Kniha je nesena duchem obdivu k práci Dr Jedličky, a třebaže v některých - zejména historických - výrocích je třeba počítat s jistou nepřesností, přečteme si ji s prospěchem.

Jako úvod k poznání dětí mravně vadných vybrali jsme dvě knížky, z nichž první je spíše systematická, druhá kasuistická. Především je to tedy Aloise Zikmunda *Mládež mravně vadná* (Spolek učitelů a přátel dětí mravně vadných v Praze, 1930). Zkušený praktik uvádí do studia daného thematicu velmi důkladně. Ve všeobecné části zkoumá všechny předpoklady, na nichž spočívá psychologický život mravně vadného dítěte. Všímá si všech duševních i nervových poruch, postihujících dítě, a uvádí je v souvislost s mravní vadností. Část zvláštní pojednává hlavně o ústavní výchově a obírá se všemi otázkami, které se v té věci vyskytují. Probírá výchovné prostředky, jichž se užívá, i vady, proti kterým je třeba vystupovat. Práci doplňují kapitoly o vyučování na speciální škole a o péči o chovance, když z ústavu odejdou. Závěr tvoří přehled nejdůležitějších zákonů a předpisů o výchově mravně vadných.

Druhou knihou je J. Šonky *Soudce mládeže rodičům a vychovatelům* (Spolek pro péči o slabomyslné v Praze, 1941). Dlouholetý soudce mládeže neprobírá problém provinilé mládeže v systému, nýbrž v jednotlivých člancích vyvažuje ze své praxe charakteristické případy, hledaje vlivy, které přivádějí mládež na scestí. Neprobírá sice ústavní opatření, ale doplňuje nám knihu Zikmundovu obsáhlým materiálem, který znamená velmi mnoho v tomto oboru, kde zkušenost hraje tak velikou úlohu.

Tento přehled naznačuje jen začátek cesty při studiu každého druhu úchylnosti. Ve většině prací zde uvedených je uvedena další obsáhlá literatura, která umožní studium další. Je třeba zvláště si všimnout edicí Pedologického ústavu a časopisu *Pedologické rozhledy* (administrace O. Korejs, Praha-Dolní Krč, 345), který nahradil několik dřívějších časopisů, a přináší cenné práce, neboť kolem něho jsou soustředěni četní pracovníci v péči o úchylnou mládež.

VÝCHOVA DOSPÍVAJÍCÍCH

Dominik Pecka

Vymeziti přesně, co se rozumí dospívající mládeží, je velmi nesnadné. Fysiologické znaky dospívání nejsou podstatné: rozhodující jsou znaky rozvoje duševního. Dospívání duševní se jeví jako postup od konkrétního k abstraktnímu, od poznání empirického k poznání spekulativnímu. Dospívající počíná chápat vyšší pojmy, přemýšlet o vlastním niterném životě, usilovat o duševní samostatnost a uplatňovat se vlastní duševní tvorbou. Avšak po tvořivých rozletech často následují období ochablosti a uvědomění vlastní nehotovosti a nedostatečnosti. Přehřáté ovzduší životních ideálů bývá náhle zchlazováno ledovými sprchami zklamání. Pessimismus dospívání, jenž se projevuje leckdy i sklony k sebevražednosti, bývá jen přechodný a není ničím jiným než známkou, že v mladém člověku umírá dítě a rodí se jinou nebo dívka.

Na základě studia četných biografií dokazuje Dr Charlotte Bühler, že dětství a mládí, jež dělí na pět fází, tvoří organickou jednotu, která je nárysem a pokusným obrazem či jakousi expozicí celého životního běhu. (*Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. S. Hirzel, Leipzig 1933.)

Ve starší literatuře pedagogické není děl věnovaných speciálně psychologii a výchově dospívající mládeže. První syntetickou prací toho druhu, dosud vlastně nepřekonanou, jest kniha Stanleye Halla *Youth, its education, regimen and hygiene* (D. Appleton and Comp., New York 1912; první vyd. 1904). Dílo to je objektivní a všestranné: Hall pozoruje mládež ve všech jejích vztazích, zájmech a potřebách jak tělesných a zdravotních, tak estetických, kulturních, mravních a náboženských. Hallem shromážděný materiál nově zpracoval a doplnil Jules G. Compayré a vydal pod názvem *Adolescence* (Paris 1909).

Obecného uznání jako nejlepší psycholog mládeže si dobyl Eduard Spranger knihou *Psychologie des Jugendalters* (Quelle et Meyer, Leipzig 1925, 4. vyd.). Spranger buduje na správném předpokladu, že smysl částí je v celku, a to znamená od-

klon od psychologie prvkové; představy, city a snahy pokládá za pouhý materiál, který sám o sobě nemá smyslu. Individuální duše musí být chápána jako souhrn souvztažných prvků, které mají svůj smysl teprve v poměru k různým hodnotám a v jednotě osobního vědomí. Pouhou syntésou duševních prvků není možno sestavit celek duše, neboť smysl vnitřní souvislosti je první věcí a teprve v ní lze analyzovat příslušné části. Svou psychologii nazývá Spranger též chápající psychologií (*verstehende Psychologie*) a je vskutku první, kdo dokonale objasnil všechny složky duševního života mládeže a kriticky zhodnotil i moderní metody, užívané k výzkumu vnitřního života mladých. Po té stránce je jeho kniha dílem klasickým.

Některých hledisk a podnětů Sprangrových užívá Jan Uher ve své práci *Středoškolský student a jeho svět* (Profesorské nakladatelství, Praha 1939). Shrnuje v ní důsledky dotazníkové akce mezi studenty a studentkami učitelského ústavu a pedagogické akademie v Brně. Buduje sice na základně nepříliš široké a nedospívá ve všech úsecích k jednoznačným pedagogickým závěrům, ale přesto je jeho dílo záslužným přínosem v české literatuře vychovatelské.

Pěknou, byť vědeckých nároků prostou studii o mládeži napsal François Mauriac do sbírky *Les âges de la vie* pod názvem *Le jeune homme* (Hachette, Paris 1926). Svou charakteristiku mladých shrnuje Mauriac v jediné slovo: l'indétermination - neurčitost. Všechny cesty jsou otevřeny mladému člověku. Mládí je doba rozvratu i svatosti, smutku i radosti, posměchu i obdivu, ctižádosti i oběti, chtivosti i odřikání. Víc pohledy vnímavého beletristy než učeného psychologa, ale jistě dobrého znalce mladých lidí, jenž napsal i půvabnou knížku o vlastním mládí: *Commencements d'une vie* (Grasset, Paris 1932).

Jako je úkolem pedagogických psychologů zjišťovati, jaká mládež jest, tak je úkolem pedagogických psychologů určovati, jaká mládež býti má.

Ethické zaměření podle zásad evangelia uplatňuje Friedrich Wilhelm Foerster v četných svých spisech o mládeži a pro mládež, z nichž zejména *Jugendlehre, ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche* (Georg Reimer, Berlin 1913) a *Schule und Charakter* (Schulthess & C., Zürich 1908) jsou stále aktu-

ální pro důraz, jež autor v nich klade na výchovu charakteru a vůle jako nezbytnou protiváhu jednostranného intelektuálního, jemuž propadla moderní škola. Jeho these, že výchova silné vůle je zároveň i výchovou sexuální, jak ji vyslovil v knize *Sexualethik und Sexualpädagogik* (Jos. Kösel, Kempten 1907), je dnes potvrzena i názory moderních psychologů a pedagogů, z nichž je hoden pozornosti zejména Dr Rudolf Allers, který v knize *Sexualpädagogik* (Anton Pustet, Salzburg-Leipzig 1934) rovněž redukuje sexuální výchovu na výchovu vůle, chápaje tak zvanou sexuální otázku jako proniknutí nominalistického atomismu do pedagogie a jako tendenci k zabsolutnění části nebo prvku a považuje sexuální výchovu a výchovu vůbec za možnou jen na základě správné filosofické anthropologie - jinými slovy: pohlavnost jako taková vůbec nemůže býti vychovávána - jen osoba jako celek může býti předmětem výchovy.

Táž hlediska uplatňuje žák Focerstrův Meyrick Booth v bystré, filosoficky i odborně dobře založené knize *Youth and Sex* (George Allen & Unwin, London 1932). Předností knihy té je vystižení intelektuálního a mravního ovzduší, v němž vyrůstá moderní mládež, a rozbor problémů mládí ve světle moderní psychologie. Málo „moderní“ se jeví jeho důvody proti zrovnoprávnění pohlaví, proti koedukaci, dívčímu pseudomaskulinismu a sexuální promiskuitě vůbec.

S hlediska duševní hygieny píše o problémech mužské mládeže C. Stanford v knize *The struggles of male adolescence*. (Georg Allen & Unwin, London 1928.) Kniha však není prosta některých psychoanalytických předsudků.

Cenné rady, zejména pokud se týká řízení volby povolání a ústavní výchovy mládeže, podává Johannes Lindworsky v knížce *Erfolgreiche Erziehung*. (Herder, Freiburg im Br. 1933.)

Zvláštním oborem výchovy mládeže je výchova nápravná. Rozumí se jí výchova mladých lidí, kteří po některé stránce rozumové, volní, citové, mravní, náboženské, nevyhovují průměrným požadavkům a kteří jaksi vzdorují obvyklým metodám běžné pedagogie. Nápravnou pedagogikou se rozumí souhrn znalostí a praktických směrnic pro výchovu úchylné mládeže.

První pokus o systematické, theoretické i praktické zvládnutí celého toho oboru podává Dr Linus Bopp ve své *Allge-*

meine Heilpädagogik (Herder, Freiburg im Br. 1933). Kniha je ve všech podrobnostech vědecky spolehlivá a přístupně psaná.

Jasností hledisk filosofických psychologických vyniká dílo Dra Rudolfa Allerse *Heilerziehung bei Abwegigkeit des Charakters* (Benziger & C., Einsiedeln-Köln 1938). Autor si je vědom, že nápravná pedagogika právě tak jako pedagogika normální jsou discipliny problematičtější než kterékoliv jiné, a to nejen proto, že ovzduší, prostředí, vlivy a podmínky duševního a mravního vývoje mládeže se stále mění, nýbrž i proto, že se mění i způsob, jak se mladý člověk projevuje, i když lidská přirozenost zůstává stejná. Zřejmě je lépe předem zabránit úchylkám než je napravovat - ale cesty výchovy zábranné se objevují právě studiem cest nápravných.

Problémy praktické výchovy nápravné se obírá J. M. Buck v knize *Cas difficiles* (Desclée de Brouwer, Paris 1945). Klade důraz na individuální postup: ve výchově jsou stálá překvapení, vše je stále nové, poněvadž není dvou povah přesně stejných. A již z toho plyne, že „těžké případy“ vznikají tam, kde se příliš spoléháme na šablonu a vyšlapané cestičky. Nemohou nebýt těžké případy v pedagogii. Jde-li o výchovu neukázněných, líných, nedbalých a úchylných povah, platí jako hlavní pravidlo: vést ty povahy tak, aby se naučily správně užívat své svobody.

Literatura v jazyku českém:

F. W. Foerster, *Sebevýchova mládeže*. E. Fiala, Holešov 1914.

Fr. W. Foerster, *Jak žít?* E. Fiala, Holešov 1921.

Louis Bertrand, *Svatý Augustin*. L. Kuncíř, Praha 1933.

Marie Štechová, *Život světcův*. Svatý Jan Bosco. A Neubert, Praha 1937.

Dr Metod Habáň, *Sexuální problém*. Edice Akord, Brno 1938.

Jan Uher, *Středoškolský student a jeho svět*. Profesorské nakladatelství, Praha 1939.

Dominik Pecka, *Tajemství života*. Edice Jitro, Praha 1939.

VÝCHOVA CHARAKTERU

Otto Kalzer

Způsob, jakým člověk svou osobností se dostává do vztahů k tomuto světu, nazýváme charakter. (Allers.)

Takto definován může být buďto labilní pro nedostatečné a měnlivé poznání posledního cíle, či odvrácení od něho, nebo stálý tam, kde poslední cíl, a to objektivně platný, jímž jest Bůh, jak jej podává Církev katolická, je zcela jasně poznán a osoba na něj zaostřena. Tento stálý charakter lze definovati jako přirozenosti a důstojnosti dítěte Božího odpovídající poměr, akci a reakci ke Stvořiteli a věcem stvořeným, mezi které samozřejmě patří i člověk sám se vším, co má na těle i na duši. V tomto posledním cíli docházejí upokojení všechny tři schopnosti duše tím, že rozum spočívá v absolutní Pravdě, vůle ve všeobecném Dobru a cit ve věčné Kráse. Takto dosahuje celá bytost člověka svého zdokonalení v Bohu.

Rozdílná proporce rozumu, vůle a citu spolu s fysickými vlastnostmi našeho bytí vytvářejí ve věčně se měnícím prostředí různost osobností, naprostou jedinečnost jednoho každého člověka, a tím i různé zabarvení charakteru. Úkolem člověka jest udržeti harmoničnost těchto složek své osoby, kterážto činnost je obyčejně jemnou oscilací, někdy však také prudkou konversí, kdy duch snaží se vyrovnati nastalé výkyvy. Trvalá disharmonie je náznakem choroby.

K udržení harmonického rozvinutí osoby stačí úplně intuitivně, prýstící z božských ctností, víry, naděje a hlavně lásky, jimiž za pomoci milosti Boží, při jasně vytčeném cíli, i bez předcházející analýsy, v pravý čas jistě vystihneme, jaký máme v té či oné záležitosti zaujmouti postoj. Ujasnění psychologické může být nápomocno, nedostatečné však, úlomkovité, je velmi nebezpečné, protože může uvést v sebeklam a tím státi se zárodkem četných duševních obtíží.

Pod tímto zorným úhlem dlužno přistoupiti k zhodnocení literatury, týkající se výchovy charakteru, při čemž v záplavě brožurek a knih jest si všimnouti toliko těch nejvýznamnějších.

Literatura nekatolická rozhodně není pro praktické užití

nutná, není-li dokonce škodlivá. Není bláhovějšího tvrzení než ono: „Všechno se musí poznati.“

Pro odborníka má tato literatura význam jen pokud se jedná o poznání základny, z níž charakter vyrůstá, a snad metodiky usměrňování, ale nic více.

První kniha, kterou nutno vzít do rukou, je *Písmo svaté*. Současně s ním pak učebnici věrouky a mravouky, katechismus, kterým jest třeba věnovati tolik času, abychom vpravdě si obsah jejich osvojili. Poznatky, jaké si student odnáší ze školy, jsou nedostačující. Denní meditace je nevyhnutelná. *Následování Krista Tomáše Kempenského*, *Philothea* sv. Františka Saleského, *Vyznání sv. Augustina* by neměly chyběti v knihovně žádného inteligenta, stejně tak jako *Knih duchovních cvičení* od sv. Ignáce z Loyoly.

„Milostí Boží jsem, co jsem,“ píše sv. Pavel v listě ke Korintským a tato slova jeho platí i pro nás. Nelze oddělovati přirozenou výchovu od nadpřirozené. Bez této by ani nebyla vlastně výchovou. „Beze mne nemůžete ničeho činiti,“ praví k nám Spasitel (Jan 15, 5). Výchova charakteru je tudíž nemožná bez řádného přijímání svatých svátostí, hlavně nejsvětější Svátosti oltářní. „Kdo jí mé tělo a pije mou krev, ve mně přebývá a já v něm“ (Jan 6, 56). Bylo-li toto splněno, pak platí i o nás slova sv. Pavla k Filipenským, 4, 13: „Všecko mohu v tom, jenž mne posiluje.“

Proto je třeba časté účasti na mši svaté, kde umíráme s Kristem, abychom znovu vstali, proměnění v Něj. K porozumění nejlépe poslouží: *Římský misál* Schallerův (Dědictví Svatojanské) a *Mše svatá v bohoslužebném řádu církevního roku* od ThDr Františka Cinka (Lidové knihkupectví, Olomouc), Pius Parsch *Poznejte mši svatou* (Exerciční dům v Hlučíně).

Hluboké výchovné účinky liturgie právě tím, že dává člověku možnost bráti podíl na Bohu, ukazuje prof. Dietrich von Hildebrand ve svém díle: *Liturgie und Persönlichkeit*, Anton Pustet, Salzburg-Leipzig, II. vydání, 1934.

Dr Michael Pfliegler dokazuje ve své práci *Heilige Bildung, Gedanken über Wesen und Weg christlicher Vollendung*, Pustet, Salzburg-Leipzig, II. vydání 1934, že křesťanskou výchovou život není znásilňován, jak se často tvrdívá, ale ve své původnosti zachován a zdokonalován.

Úvodem dobře poslouží: Josef Mausbach, *Grundlage und*

Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin, III. vydání 1920, a

Fritz Tillmann: *Der Meister ruft*. Mosella-Verlag, Düsseldorf 1940. Praktická mravouka, psaná v duchu pozitivní služby Bohu ctnostmi.

Novou je též kniha Garrigou-Lagrange O. P., *Perfection chrétienne et contemplation* (Les Éditions du Cerf, Juvisy, S. et O., France). IV. vyd. 1930.

Velmi pěknou příručkou pro první informaci je: Dr M. S. Gillet O. P., *Výchova charakteru*, Filosofická knihovna, Olomouc 1931. Po úvodu a pojednání o domnělé všemohoucnosti vůle při výchově charakteru přistupuje k projednání zevního prostředí, otázek sebepoznání a k vytyčení ideálu, podle kterého charakter se má vytvářeti. Další kapitoly jsou věnovány vášním, jakožto hybné síle při výstavbě charakteru, jejich usměrňování a mravnímu návyku, jakožto základny, z níž vyrůstají ctnosti.

Širší pojednání o psychologii charakteru v duchu scholastické filosofie, za použití upravených názorů W. Jamese a mnoha jiných, nalezneme v publikaci Ch. Eyselého: *E. Peillaube, Caractère et Personnalité*, Pierre Téqui, Paris 1935.

Prvá část knihy věnována je objasnění pojmů temperament, charakter, osobnost a individualita. Po projednání konstituce anatomické podává přehled nauky o konstituci morfologické, jak ji vytvořila École Morphologique française, zaujímá kritický postoj ke Kretschmerovi (*Körperbau und Charakter*, Berlin), rozebírá *Traité de la physionomie humaine* Eugena Ledose a dokončuje kapitolu o fyzické základně charakteru pojednáním o chemické konstituci, žlázách s vnitřní sekrecí, o systému nervo-vegetativním a cerebro-spinálním. Následují stati o dědičnosti, prostředí a o vzniku návyků.

Část druhá je věnována osobnosti. Po vytyčení theorie Kantovy, Bergsona a Jamese ukazuje autor, v čem jsou v rozporu s učením scholastickým. Zvláště užitečné jsou poslední tři kapitoly, pojednávající o vůli.

Knihou speciálně výchově vůle určenou je: J. Lindworsky S. J., *Willensschule*, Ferd. Schöningh, Paderborn 1932. Známý psycholog probírá tu své thema jak theoreticky, tak i pro praktický život. Po rozboru moderních německých experimentálních psychologů postupuje v mnohém souběžně s Varcis

Ochem. Správné hodnocení hodnot jedině umožňuje řádné usměrnění vůle. Zajímavé je pojednání o způsobu ovládnutí myšlenek a o vytvoření řádných komplexů.

Snahou proniknouti podstatu charakteru a obeznámiti takto čtenáře s prostředky, jak možno jej vytvářeti, je vedena kniha Rudolfa Allerse: *Das Werden der sittlichen Person*, Herder, Freiburg, III. vydání 1930. Jako lékař, soukromý docent psychiatrie na vídeňské universitě, využívá svých odborných znalostí medicinských a praktických zkušeností psychotherapeutických k prozkoumání podmínek vývoje charakteru. Katolický světový názor a znalost scholastiky umožňují autoru korekci psychoanalysy, Adlerovy individuální psychologie a moderní charakterologie, dosud velmi nevyhraněné, a tak použití pozitivních jejich hodnot při vytvoření návodu, jak státi se mravnou osobností.

K této knize druží se malá knížečka: *Temperament und Charakter*, Ars sacra, München 1935, a v tomtéž duchu psané větší dílo: *Sexualpädagogik*, Anton Pustet, Salzburg-Leipzig, III. vydání 1930, kde se Allers podjímá těžkého úkolu pojednati o sexualitě samostatně, aniž by porušil tím celistvost osoby, kterou při výchově dlužno vždy míti na mysli.

Duševní stavy, yvznačující se krajní neustáleností emoční, musíme již označovati jako duševní chorobu, mající kořeny v dědičnosti nebo v nezdravém prostředí. R. C. Mc Carthy, S. J., Ph. D. Milwaukee v *Safeguarding Mental Health* (The Bruce Publishing Company, London, Coldwell 1937) chce ukázati, jak velmi mnoho takového utrpení duševního může býti odvráceno zdravou výchovou, něco vyléčeno převýchovou. Za duševně zdravého má toho, kdo je ve správné relaci k vnitřnímu a vnějšímu světu. Nevyrovnanost vnitřní i vnější, hlavně emoční, charakterisuje různé stupně neduživosti duševní.

Autor analyzuje ve své knize povahu těchto nevyrovnaností, zjišťuje jejich příčiny, snaží se ukázati, jaký vliv a jakou důležitost má dědičnost, domov, škola, pracovní prostředí. Popisuje genesi a příznaky nejběžnějších neurotických stavů, blahodárný vliv zdravé víry, jakož i přirozené prostředky, umožňující vyvarovati se tohoto chorobného stavu. Ve svém výkladu vyhýbá se pečlivě jak fatalismu, tak i behavioristické psychologii.

Možno též uvést: Dr med. Wilhelm Bergmann, *Selbstbefreiung aus nervösem Leiden*, II. vydání 1922, a *Die Seelenleiden der Nervösen*, II. a III. vydání 1922, Herder, Freiburg.

MUDr Jan Šimsa, *Nechci být nervosní*, A. Neubert, Praha 1939;

Werner Ewers, *Depressive Gestimmtheit und Daseinshaltung des Menschen* (Schriften der Albertus-Universität, Ost-Europa Verlag, Berlin 1940);

Prof. Dr Paul Schröder, *Stimmungen und Verstimmungen*, Johann Ambrosius Barth, Leipzig 1930.

„Zdá se, že jsme překonali zevní svět,“ píše F. W. Foerster ve své knize *Erziehung und Selbsterziehung* (Schulthess et Co., Zürich 1917), „zatím však on vládne námi. Vnější vlivy zesílily téměř do nekonečna, zatím co schopnost odporu z nitra a vnější pomoc stejnou měrou se ztenčily. Mluví se o velkém počtu méněcenných. Co můžeme od nich očekávat, když normální a vzdělaní stávají se hříčkou svých choutek a vášní? Nejnebezpečnější pak je povolnost vůči pathologickému. Nikdy neslavila věda tolik triumfů v poznání pathologického a opět nikdy neskládala lidská vůle na tolik zbraně jako dnes. Proti této hroživé pasivitě osobnosti duchovní nutno vytyčiti „aktivismus“ (Bergson, Eucken).

Foerster pojednává v této knize o podmínkách účinné výchovy charakteru s pěknou statí o duševních chorobách. Upozorňuje na pedagogický optimismus R. W. Trineho, Mardeny, Payota, Lévyho, který nebere v úvahu následky dědičného hříchu a nevšímá si disharmonie mezi naší přirozeností a původními úmysly Božími. (Pascal, Newman.) Stať tuto dlužno doplniti pojednáním o obrození, jež přináší katolicismus, v prvé řadě Eucharistie.

Jeho kniha *Jak žítí?*, česky nákladem E. Fialy, Tuček, Holešov 1921, je rozvedením pro praktický život.

Ve svém díle *Schule und Charakter*, 14. vydání 1930, Zürich, Schulthess & Co, česky u Prombergera, Olomouc, chce Foerster morálně pedagogickým a psychologickým prohloubením přispěti k zocelení charakteru, hlavně v prostředí školním, které může kladně, ale také ničivě zasáhnouti do života dítěte. Nemá to být společenský vývoj, který ovlivňuje charakter, nýbrž věčné ideály charakteru mají ovlivniti vývoj společnosti.

Hlavním jeho dílem je *Jugendlehre*, Georg Reimer, Berlin 1922.

V *Praxis der Selbsterziehung* in 48 erläuterten Beispielen von Friedrich Schneider, Herder, Freiburg 1940, ukazuje autor na případech, vzatých jednak ze současnosti, jednak z minulosti, účinnost zásad a method sebevýchovy. Není to snaha po stylisování života, které ani není možné, ale po vytyčení způsobů, které mohou býti i pro nás východištěm, i když nemohou býti pro naprostou jedinečnost lidského bytí předlohou, podle níž bychom svůj život kopírovali.

✦ Využití estetiky v literatuře o výchově charakteru je dosud velmi nedostatečné. A přece resonance věčné harmonie krásy v naší duši je rosou intelektu, který v ní vidí inkarnaci pravdy, a stává se úrodnou půdou, z níž vyrůstá krása ethická.

Pěkným pokusem z oboru malířského, i když maličkým, je 12 knížeček *Der Bilderkreis*. Dr Heinrich Lützel, Freiburg 1941, Herder.

Přehled literatury o estetické výchově je uveden v Chlupově *Pedagogice*. Úvod do studia, 2., doplněné vydání 1936, Brno. Zajímavá je publikace I. mezinárodního kongresu pro hudební výchovu *L'Éducation musicale trait d'union entre les peuples*, Orbis, Praha 1936.

Dříve, než by někdo chtěl použití moderní literatury o estetické výchově, je třeba průpravy, ke které dobře poslouží *Umění a scholastika* od J. Maritaina a *Svatý Tomáš a moderní umění*, Ing. F. Pujman, obé vyšlo v knihovně Filosofické revue v Olomouci 1934.

Souhrn charakterologií najdeme ve spise *Das Problem des Charakteraufbaues*, Dr H. Hoffmann, Berlin 1926. K uvarování chyb dobře je prostudovati si *Über Psychoanalyse und Individualpsychologie*, J. Donat, S. J., Innsbruck, Felizian Rauch, 1932.

TĚLESNÁ VÝCHOVA

František Meduna

I.

Význam tělesné výchovy pro zdraví a brannost celého národa jest dnes každému jasný a jsou proto zcela oprávněné snahy, aby se studentům tělesné výchovy dostalo náležitého vzdělání.

Studijní program tělesné výchovy má část theoretickou a část praktickou. Vzdělání theoretické děje se jak ve vědách biologických a lékařských, tak i v theoretických oborech tělesné výchovy.

První studijní oddíl má ráz čistě theoretický. Podává základy pomocných věd biologických a lékařských a theorie tělesné výchovy. Z věd biologických a lékařských se studují anatomie, kinesiologie, fyziologie a obecná zdravotní věda. Theoretické poznatky jsou prohlubovány praktikem z anatomie a z fyziologie, vedle první pomoci a masáže. Studium anatomie, kinesiologie a fyziologie jest velmi závažné a musí býti dokonale zvládnuto. Jest základem dalšího studia v úseku pomocných věd lékařských a pomáhá nemálo v pozdější denní praxi tělocvičné. Musí proto ke studiu těchto oborů přistoupiti každý kandidát s plnou vážností a jejich ovládnutí si musí vytknouti za svůj první úkol. Z pramenů k tomuto studiu uvádím z české literatury: Edvard Babák, *Tělověda*, 2 díly, Laichter, Praha 1924; Edvard Babák, *Úvod do biologie dítěte*; J. Janošík, *Anatomie člověka*, 2 díly, Praha 1920; J. Janošík, *Anatomický atlas*, 2 díly; Karel Weigner, *Tělověda*, Praha 1936; Karel Weigner, *Kapitola z biologie dorostu*, Praha 1931; Honl-Thomayer-Weigner, *Zdravotnická čítanka*, Springer, Praha 1921; MUDr Stanislav Tobiášek, *První pomoc*, Praha 1923; MUDr Václav Hrachovina, *První pomoc*, Brno 1944; Josef Hronek, *Základní požadavky ve školském zdravotnictví, výchově a vyučování*, Praha 1932; M. Jaroš, *Sportovní masáž*, Praha 1934. Z cizí literatury jsou ke studiu vhodné knihy: A. Arnold, *Körperentwicklung und Leibesübungen*, Lipsko 1931; G. Demeny, *Mécanisme et éducation des mouvements*, Paříž 1924; Karl von

Bardeleben, *Handbuch der Anatomie des Menschen*, Jena 1904-1911; Rudolf Fick, *Handbuch der Anatomie und Mechanik der Gelenke* (I. Anatomie der Gelenke, II. Allgemeine Gelenke und Muskelmechanik, III. Spezielle Gelenks- und Muskelmechanik); F. Schmidt, *Unser Körper*, Lipsko 1927; Oskar Schultze, *Atlas und Grundriss der topographischen und angewandten Anatomie*, Mnichov 1903; J. Sobotta, *Atlas der deskriptiven Anatomie des Menschen*, 3 díly, Mnichov 1927; J. Sobotta, *Kurzes Lehrbuch der deskriptiven Anatomie des Menschen*, Mnichov 1921-1923; Karl Toldt, *Anatomischer Atlas für Studierende und Ärzte*, 3 díly, Berlín 1919-1920. To jsou zhruba nejdůležitější prameny, které poslouží k dokonalému ovládnutí anatomie, kinesiologie i fyziologie. Pro studium anatomie doporučuji všem jako nezbytnou pomůcku anatomický atlas, bez něž není řádné ovládnutí látky myslitelné.

Z theorie tělesné výchovy se v tomto prvním studijním oddílu studuje vedle „úvodu do studia tělesné výchovy“ „systematika a tělocvičné názvosloví“ a „encyklopedie tělesné výchovy“. Kromě toho je třeba věnovat se cvičením z theorie, systematiky a dějin tělesných cvičení, objasnit si pojmy, cíle a úkoly tělesné výchovy, význam tělesné výchovy s různých hledisek a její poměr ke státu, občanstvu, školství, vědám, umění a různým jiným činitelům a seznámit se s prostředky tělesné výchovy a jejich tříděním, dále s důležitými problémy, jež s sebou přináší tělesná výchova. K objasnění těchto otázek poslouží kandidátům tyto publikace: MUDr Fr. Bárta, *Zdravotní základy tělovýchovy a sportu u mládeže*, Tomek v Olomouci, 1945; G. Hébert, *Sport proti tělesné výchově*, přeložil Karel Hala, TVM., Brno 1937; MUDr Karel Weigner, *Tělesná výchova, její význam a cesty*, Vilímek v Praze; MUDr Karel Weigner, *Zdravím k síle národa*, Praha 1930; *Naše tělesná výchova*, Orel, Brno 1932 a starší ročníky těchto odborných časopisů: *Sokol*, *Cvičitel*, *Cvičitelka*, *Tělesná výchova mládeže*, *Nová tělesná výchova* a *Tělesná výchova*, časopis pro cvičitele v Čs. Orlu, ročníky 1930-1940.

Zároveň je nutno osvojit si systematiku a názvosloví tělesných cvičení, třídění cviků a jejich názvosloví. Hodna studia je především česká tělocvičná soustava Tyršova. K jejímu důkladnému poznání nám při studiu poslouží všechny tělovýchovné publikace, vydávané Československou obcí sokolskou.

Stěžejními jsou tyto: Dr Miroslav Tyrš, *Základové tělocviku*; Dr Augustin Pechlát, *Tyršův tělocvik*, Praha 1932 (2 díly); *Učebnice pro školy a zkoušky pomahatelské*, Praha, ČOS, 1935; *Učebnice pro župní školy a zkoušky cvičitelské*, Praha, tamtéž, 1928 (2 díly); k osvojení si pořadových doporučuji: *Cvičení pořadová*, Praha, ČOS, 1935; Dr Miroslav Klinger, *Výklad pořadových cvičení pro spolky a školy*, Praha 1936; Jiří Maláček, *Pořadová cvičení*, vydal Čs. Orel, Brno; z časopisů si všimají bedlivě názvosloví *Cvičitel*, *Cvičitelka* a *Tělocvik*. Poslední vydával vlastním nákladem Fr. Erben, ředitel cvičitelských škol v Tyršově domě.

Encyklopedie tělesných cvičení zahrnuje v sobě dějiny tělesných cvičení od doby nejstarší až po dobu současnou, dějinný vývoj a srovnání jednotlivých tělovýchovných systémů a method, a podává se v ní také přehled literatury tělesné výchovy. Zvláštní pozornost třeba věnovat vývoji školního tělocviku a vývoji tělesné výchovy na území Československé republiky. Ke studiu dějin tělesné výchovy poslouží i náročnému posluchači tyto publikace: a) české: Dr František Gargela, *Dějiny tělesné výchovy*, vydáno cyklostilem v Brně 1938; J. Guth, *O hrách olympských*, Praha 1896; Jan A. Komenský a jeho snahy tělocvičné, Praha 1912; F. Kraus, *Dějiny her tělocvičných*, Praha 1918; Josef Křen, *Z dějin tělesných cvičení v Čechách*, Praha 1901; G. Pozděna, *Dějiny tělocviku*, Praha 1876; PhDr Václav Severa, *Dějiny tělocviku*, Brno 1929; R. Silaba, *Dějiny tělocviku*, Praha 1922; Dr Josef Scheiner, *Tělesná cvičení ve starém věku*, Praha 1891; Josef Zeman, *Dějiny tělesné výchovy a školního zdravotnictví*, Praha 1920; b) z literatury cizí: K. Cotta, *Turngeschichte*, Lipsko 1911; Fr. Mes-serli, *Histoire générale de la culture physique*, Lausanne 1916; H. Rühl, *Entwicklungsgeschichte des Turnens*, Lipsko 1912; Dr B. Saurbier a G. Stahr, *Geschichte der Leibesübungen*, 1939; Dr F. Simon, *Leibesübung und Nationalerziehung im Wandel der Geschichte*, Berlin 1928; G. Bogeng, *Der Sport aller Zeiten und Völker*, Lipsko 1926. Při studiu cizích systémů a method nám dobře poslouží tyto publikace: R. Bode, *Ausdrucksgym astik*, Mnichov 1922; R. Bode, *Rhythmus und Körpererziehung*, Jena 1923; Niels Bukh, *Jednoduchá a nutná tělovýchova*, přeložil J. Pivoňka, Praha 1930; J. Dalcroze, *Rhythmus, Musik und Erziehung*, Basilej 1921; C. Diem, *Theorie der*

Gymnastik, Berlin 1930; Jarmila Evaldová, *Švédský tělocvik*, ČOS, Praha; Eliška Bláhová, *Pohyb, rytmus, výraz*, Brno; G. Hébert, *Leçon - type d'entraînement*, Paříž 1920; *Hébertova přirozená metoda*, přeložil Aug. Očenášek, ČOS, Praha; G. Hébert, *L'éducation physique*, Paříž 1923; *La méthode française d'éducation physique*, Paříž; K. Hilgartner, *Nové směry v tělesné výchově ve Francii*, Praha 1928; Ferd. Horák, *Francouzské metody tělovýchovné*, TVM., Brno 1932; Dr Karl Gaulhofer a Margarete Streicher, *Grundzüge des österreichischen Schulturnens*, Vídeň 1921; Gaulhofer-Streicher, *Gesammelte Aufsätze I., II.*, Vídeň 1929; Gaulhofer-Streicher, *Kinderturnstunden, I.-IV.*, Vídeň 1924-1926, 1931, 1936; Gaulhofer-Streicher, *Bubenturnstunden*, Vídeň 1938; E. Klinge, *Geschichte der Gymnastik*, Lipsko 1926; R. Laban, *Gymnastik und Tanz*; Neuendorf E., *Die deutschen Leibesübungen*, Berlin 1927; H. Rothstein, *Die Gymnastik nach dem System des schwedischen Gymnasiarchen H. P. Ling*, 1846; A. Slama, *Neudeutsches Turnen*, Vídeň 1933; L. M. Törngren, *Lehrbuch der schwedischen Gymnastik*.

2.

Další theoretické vzdělání přihlíží již více k tělocvičné praxi. Proto tento studijní oddíl obsahuje speciální vědy lékařské, aplikované na tělesnou výchovu, dále metodicko-didaktickou část a organizaci tělesné výchovy. Z aplikovaných věd lékařských studuje se fyziologie tělesných cvičení, zdravotní tělesných cvičení a vybrané kapitoly ze sportovního lékařství, anthropologie a anthropometrie s praktikem, a orthopedie a ukázky orthopedického tělocviku. Literatura ke studiu těchto oborů jest velmi obsáhlá. Vyjímám z ní následující díla česká: Dr Ed. Babák, *Tělověda*, 2 díly, Praha 1924; MUDr Fr. Bárta, *Zdravotní základy tělovýchovy a sportu u mládeže*, Olomouc 1945; Maurice Boigey, *Všeobecná fyziologie tělesné výchovy*, přeložil Dr K. Hilgartner, Praha 1923; L. Borovanský a O. Hněvkovský, *Vzrůst těla a postup ossifikace u hochů od narození do 19 let*, Praha 1930; MUDr Karel Hora, *Vliv tělesných cvičení na rostoucí organismus*, TVM, Brno 1935; MUDr Karel Hora, *Somatické změny podmíněné dlouhodobou hrou kopané*, Brno 1931; Fr. Kraus, *Hygiena školní*, Velké Meziříčí; Em.

Krupička, *O působení tělocviku na tělo lidské*; J. Matiegka, *Původ a počátky lidstva*, Praha 1924; J. Matiegka, *Somatologie školní mládeže*, Praha 1927; F. A. Schmidt, *Základové fyziologie tělocviku*, Praha; MUDr L. Schmid-MUDr Zd. Hornof, *Tělesná výchova mládeže očima lékaře*, Praha 1943; z literatury cizí uvádím: A. Arnold, *Körperentwicklung und Leibesübungen*, Lipsko 1931; A. Arnold, *Die sportärztliche Untersuchung*, Lipsko 1935; M. Boigey, *Manuel scientifique de l'éducation physique*, Paříž 1939; Dr F. Birkner, Dr H. Obermaier, *Mensch aller Zeiten* (I. Der Mensch der Vorzeit, II. Die Rassen und Völker der Menschheit), Berlín-Mnichov-Videň 1913; B. Breitner, *Sportschäden und Sportverletzungen*, Stuttgart 1937; H. Diffre, *Controle du sport et de l'éducation physique*, Paříž 1923; M. Herxheimer, *Grundriss der Sportmedizin*, Lipsko 1933; G. Hohmann-L. Stumpf, *Orthopädische Gymnastik*, Lipsko 1933; W. Jaensch, *Leibesübungen und Körperkonstitution*, Berlín 1935; W. Knoll-A. Arnold, *Normale und pathologische Physiologie der Leibesübungen*, Lipsko 1933; Lagrange, *Physiologie des exercices du corps*, Paříž 1888; F. H. Lorentz, *Sporthygiene*, Berlín 1931; F. H. Lorentz, *Die Sportuntersuchung*, Lipsko 1936; J. H. Lubinus, *Lehrbuch der medizinischen Gymnastik*, Mnichov 1933; R. Martin, *Lehrbuch der Anthropologie in systematischen Darstellung mit der Berücksichtigung der anthropologischen Methoden für Studierende*, Jena 1914; E. Mathias, *Biologie der Leibesübungen*, Lipsko 1931; E. Mathias, *Lehrbuch der Heilgymnastik*, Mnichov 1937; H. Mökelmann, *Die körperliche Erziehung in den Entwicklungsstufen als Grundlage der Jugendführung*, Berlín 1938; M. Petitpierre, *Die Wintersportverletzungen*, Stuttgart 1939; F. A. Schmidt-W. Kohlrausch, *Physiologie der Leibesübungen*, Lipsko 1929; C. Schiötz, *Massenuntersuchungen über die sportliche Leistungsfähigkeit von Knaben und Mädchen der höheren Schulen*, Berlín 1929; Worringen, *Was muss der Arzt von den Leibesübungen wissen*.

3.

Z theoretických oborů tělovýchovných je třeba zabývat se estetikou tělesných cvičení a naukou o zakládání a udržování míst pro tělesná cvičení. Tato nauka se neomezuje jen na tělocvičny a hřiště, nýbrž obsahuje i výklady o koupalištích,

kluzištích, stavbě tábořišť a jejich vybavení náradím i náčiním pro jednotlivá odvětví tělesných cvičení. Tyto přednášky bývají doprovázeny exkursemi do moderně zařízených tělocvičen a koupališť, na moderně vybavená hřiště, tábořiště a do továren na tělocvičné a sportovní náradí. Do souboru teorií tělesných cvičení řadí se též nauka o předpisech a zákonitých ustanoveních pro tělesnou výchovu. Z literatury ke studiu tohoto úseku studií poukazují na Pokorovu *Esthetiku tělesných cvičení*, vydanou Tělovýchovným kursem v Brně, na Tyršova studia estetická, knížku Dr. Ot. Zicha, *Sokolstvo s hlediska estetického*, Praha 1920, a j. literaturu čistě estetickou. Stavbou a zařizováním tělocvičen se soustavně dosud neobírá žádná česká kniha. V jednotlivých ročnících tělovýchovných časopisů vyšla však řada menších prací, tak na příklad od Šváchy v *Tělesné výchově*, od Klenky články v *Časopise pro tělesnou výchovu*, příspěvky od různých autorů v TVM. O stavbě cvičišť pojednává knížka K. Matouška, *Cvičiště a hřiště*, TVM, Brno. Z německých příruček upozorňuji na dvě: H. Delius, *Schulturnhallen*, Berlín 1928; W. Hacker, *Richtlinien für Bau und Ausstattung von Turnhallen, Sport- und Spielplätzen*, Mnichov 1939. Předpisy se obírá knížka Jos. Šváry, *Sbírka nařízení o tělesné výchově v Československé republice*, vydaná v Praze 1933. Od té doby se však již mnoho změnilo, a proto jsou nám nejspolehlivějším pramenem *Věstníky ministerstva školství*. Přehled o organizaci tělesné výchovy mimoškolní získáme jednak studiem organizačních řádů a stanov jednotlivých tělovýchovných a sportovních ústředí, jednak stálým a pozorným sledováním denních listů a odborných časopisů.

4.

Praktická část studia tělesné výchovy má rovněž dva oddíly. Prvním prolíná veškerým studiem praktický osobní výcvik posluchačů v různých oborech tělesných cvičení. Jest to praktický výcvik posluchačů v tělocvičně, prostý tělocvik, hry tělocvičné a sportovní, šerm, box, zápas a sebeobrana, úkoly a sebeobrana pro posluchačky, gymnastika, rytmika a národní tance pro ženy, rytmika a národní tance pro muže, plavání, veslování a vodní turistika, branná výchova a skauting, jízda na lyžích a bruslení.

Druhou částí praktického výcviku jest výcvik metodicko-didaktický, od něž závisí úspěch tělesné výchovy na školách. Proto začíná studiem obecné metodiky, aby potom pokračoval rozbořem osnov školního tělocviku.

V literatuře tělovýchovné nemáme dosud žádné knihy, která by se obírala obecnou metodikou tělesné výchovy. Pokud se někdo chce seznámiti se základními metodickými zásadami tělesných cvičení, musí sáhnouti k řadě drobných prací, věnovaných studiu toho či onoho odvětví a z těchto studií vytvořiti si ucelený názor na obecnou i speciální metodiku tělesných cvičení. Rozbořem učebních osnov tělesné výchovy pro střední školy se zabývají přednášky z tělovýchovných kursů profesorů tělesné výchovy. Jsou to jednak Přednášky ze státního kursu profesorů v Praze r. 1934, Přednášky ze státního kursu profesorů v Brně 1934 a Přednášky ze státního kursu profesorů v Nymburce 1935. K těmto přednáškovým souborům se řadí ze starších prací kniha Šmírák-Matoušek, *Tělocvik pro školy střední*, Brno 1927, obsahující zejména metodický rozbor cvičení nářadových a prostého tělocviku na podkladě osnov z roku 1911. Z cizích metodik uvádím dvě: Dr Matthias, *Die Leibesübungen in der Schulerziehung*, Lipsko, a Fr. Stünzner, *Methodik der Leibeserziehung im Schulunterricht*, Lipsko 1938.

Metodické kapitoly z různých oborů tělesných cvičení obsahují odborné tělovýchovné časopisy, mezi nimiž to jsou *TVM*, *Sokol*, *Cvičitel*, *Cvičitelka*, *Nová tělesná výchova*, *Tělesná výchova* (Orel) a jiné.

Jednotlivými odvětvími tělesných cvičení i jejich metodikou se obírá řada menších i větších prací, z nichž mohu uvést jen některé.

Prostná cvičení a gymnastika: Hans Forstreuter, *Gymnastik*, Berlin; Hans Forstreuter, *400 gymnastische Übungen*, Drážďany 1927; Dr Mir. Klinger, *Průpravná cvičení prostná*, Praha 1931; Marie Provazníková, *Prostná v příkladech*, Praha 1933; Miroslav Richter, *Gymnastika*, Praha 1939; Emil Štrunc *Studie cvičení prostných*, Plzeň 1932; Dr František Vojta, *Průpravné cviky atletické a zásady treningu*, Praha 1929; Josef Waitzer, *Gymnastik des Leichtathleten*.

Prostý tělocvik: Hoke-Hoske-Horák, *Lehká atletika a průprava k ní*, Praha; Hoke-Horák, *Běhy a chůze*, Praha; Hoke-

Horák, *Skoky atletické*, Praha; Hoke-Horák, *Atletické kody a vrhy*, Praha; Dr Fr. Vojta, *Kolektivní a individuální metodika lehké atletiky*, Brno 1939; Dr František Vojta, *Lehká atletika*, Praha 1943. Bém-Kerssenbroch, *Lehká atletika*, Praha 1946. Z cizích jest velmi dobrá kniha Dr Carl Krümmel, *Athletik*, Mnichov 1930.

Cvičením na jednotlivém nářadí se obírá řada menších prací, vyšlých hlavně v knihovně sokolských cvičitelů.

Z plavecké literatury, která jest velmi bohatá, zejména v zahraničí, uvádím z českých knih: Fr. Majda, *Plování přirozenou metodou*, Brno 1925; Fr. Majda, *Plování. Význam, historie a metodika*, 1939; Jiří Máčel, *Základy plaveckého výcviku*, Praha 1941; Vladimír Wiedermann, *Příručka pro cvičitele plování*, Praha 1935; Vlad. Očenášek, MUDr A. Mecl, Jos. First, *Záchrana tonoucích*, Praha 1940; Artuš Scheiner, *Skoky do vody*, Praha 1930; Fr. Vojta-K. Kubiček, *Crawl - průpravná cvičení a zásady hromadného výcviku v plování*, Brno 1938.

Hry jsou v literatuře velmi čteně zastoupeny. Ze známějších prací upozorňuji na tyto: Benda-Pelikán, *Tělocvičné hry*, 2 díly; Dr Fandrlík - Ing. Štefan-Svojsík-Třeštík, *555 skautských a polních her v místnosti a venku*; E. Hora, *Učebnice her tělocvičných*, 1932; J. Klenka, *Tělocvičné hry*, 1893; F. Kraus, *Hry během*, 1916; F. Kraus, *Hry míčem*, 4 díly, 1924; A. B. Svojsík, *Polní hry*, 1922; O. Záboj, *Honička*, 1938; Dr Dalibor Zdeněk, *Tělocvičné hry pro mládež od 8 do 18 let*, 1940; kromě těchto herních příruček upozorňuji na úřední pravidla velkých her sportovních, která pravidelně vydávají jednotlivá sportovní ústředí. Loni vyšla „*Malá kniha basketballu*“ Jos. Klímy.

Z českých příruček, obírajících se nácvikem zimních cvičení, upozorňuji pouze na dvě. Jsou to: Bohumil Zadák, *Základy lyžařství*, Praha 1936; Jaroslav Hainz, *Základy krasobruslení*, Praha 1933.

Pro brannou výchovu poslouží dobře tyto dvě příručky: *Rukověť branné výchovy* (2 díly), kterou vydal Vědecký ústav vojenský r. 1937, a *Branností národa k silnému státu*, vydaná Čs Orlem, Brno 1934.

5.

Studium tělesné výchovy zasahuje do různých věd biologických, historických, filosofie, sociologie, věd přírodních a jiných. Jest proto třeba, aby ti, kdo se jím zabývají, pilně sledovali nejen tělesná cvičení samotná, ale studovali všechno, co s tělesnými cvičeními úzce souvisí. Jen tak si získají náležitý přehled o tom celém rozsáhlém a stále se vyvíjejícím souboru tělesné výchovy a jejich pomocných věd.

Aby však práce byla hospodárná, jest třeba, aby si každý již od počátku zařídil pracovní a záznamní systém tak, aby plně odpovídal požadavkům moderního studia a vědecké práce. Proto si každý vážný posluchač zavede vlastní bibliografii tělesné výchovy. Tím si uspoří velmi mnoho času hledáním příslušné literatury, potřebné jak pro studium, tak i ke zpracování určitého úzkého oboru, a získá náležitý přehled o tělesné výchově. Kromě toho bude bedlivě sledovati veškerou literaturu časopiseckou, ať již se bude týkat odborných časopisů či denních listů. Z ní si bude pořizovati výstřižky těch článků, které mají obecný a trvalý význam. Aby se však každý mohl rychle a spolehlivě orientovat ve své kartotéce a poznámkách, doporučuji, aby si zpracoval podle návodu uvedeného v knize Křížové „*Desetinné třídění*“ své vlastní třídění literatury tělovýchovné. Při tom upozorňuji, že se my tělovýchovní pracovníci nemůžeme vázat na třídění mezinárodní, protože v něm jest tělesná výchova zpracována velmi nevyhovujícím způsobem. Musíme tudíž přistoupiti k dělení novému, sestavenému jen pro tělesnou výchovu. Pro toto třídění činily se již u nás před rokem 1938 pokusy, ale ztroskotaly a zůstaly jen u jedinců. V následujícím uvedu proto jako příklad třídění své. Snad si mnohý z posluchačů toto třídění upraví po svém, snad již mnohý má věc promyšlenou. Dokud nemáme v tělesné výchově jedno úřední desetinné třídění, tak celkem zatím na pořádání vlastních záznamů a bibliografie nezáleží. Jest však třeba, aby všichni, kteří o věci již přemýšleli, sdělili ostatním své poznatky a zkušenosti a tím přispěli k brzkému a jednotnému sestavení desetinného třídění tělovýchovného.

Při svém zpracování jsem vycházel z předpokladu, že třídění musí býti účelné, úplné a praktické.

Jednotlivé hlavní třídy mého dělení jsou tyto: o tisk, 1 po-

mocné vědy, 2 organizace tělesné výchovy, 3 tělesná výchova školní, 4 tělesná výchova mimoškolní, 5 pobyt a cvičení v přírodě, 6 sporty, 7 hry, 8 předvojenská a vojenská tělesná výchova, 9 tělovýchovná zařízení.

V hrubých rysech se jednotlivé třídy dělí v tyto třídy vedlejší:

o tisk: 00 spisy všeobecné, 01 slovníky, 02 bibliografie, 03 časopisy, 04 noviny, 05 katalogy a ceníky knih a časopisů, 06 katalogy a ceníky pomůcek, nářadí a náčiní.

1 pomocné vědy v tělesné výchově: 10 vědy biologické (100 anatomie, 101 kinesiologie, 102 fyziologie, 103 fyziologie tělesných cvičení, 104 anthropologie, 105 anthropometrie, 106 orthopedie, 107 hygiena, 108 dietetika, 109 první pomoc), 11 fyzika, 12 matematika, 13 vědy historické (130 literatura věd historických, 131 dějiny tělesné výchovy), 14 filosofie (140 logika, 141 ethika, 142 esthetika), 15 psychologie (150 methodika, 151 didaktika), 16 sociologie (160 politika, 161 národní hospodářství, 162 statistika).

2 organizace tělesné výchovy: 20 literatura o organizaci tělesné výchovy, 21 organizace tělesné výchovy v republice (210 všeobecné věci, 211 organizace tělesné výchovy státní, 212 organizace školní tělesné výchovy, 213 organizace mimoškolní tělesné výchovy, 214 organizace předvojenské tělesné výchovy, 215 organizace vojenské tělesné výchovy, 216 turistika a skauting, 217 propagace a plánování, 218 spolupráce s kulturními organizacemi, 219 mezinárodní styky), 22 organizace tělesné výchovy u slovanských národů, 23 organizace tělesné výchovy v ostatní Evropě, 24 organizace tělesné výchovy v ostatním světě.

3 tělesná výchova školní: 30 spisy všeobecné, 31 předškolní tělesná výchova, 32 tělesná výchova na školách obecných, 33 tělesná výchova na školách měšťanských, 34 tělesná výchova na školách středních, 35 tělesná výchova na školách odborných, 36 tělesná výchova na školách vysokých.

4 tělesná výchova mimoškolní: 40 všeobecně, 41 tělovýchovné spolky, 42 soukromé školy tělovýchovné, 43 odborová tělesná výchova.

5 pobyt a cvičení v přírodě: 50 všeobecně, 51 junáctví a jeho náplň, 52 tělocvičná vycházka, 53 výletnictví, 54 osadnictví, 55 tábornictví, 56 putovní tábor.

6 sporty: 60 všeobecně, 61 letní sporty, 62 zimní sporty.

7 hry: 70 všeobecně, 71 systematika her, 72 methodika her, 73 hry tělocvičné, 74 hry sportovní, 75 hry pro cvičení a pobyt v přírodě, 76 hry v různém prostředí, 77 hry společenské.

8 předvojenská a vojenská tělesná výchova: 80 všeobecně, 81 předvojenská tělesná výchova, 82 vojenská tělesná výchova.

9 tělovýchovná zařízení: 90 všeobecně, 91 tělocvičny, 92 stadiony, cvičiště a hřiště, 93 náradí, 94 náčiní, 95 plovárny, 96 kluziště, 97 tábořiště, 98 turistické chaty, 99 lyžařské můstky.

Jednotlivé podřízené třídy se dělí podle množství materiálu na další třídy.

Podrobnosti, jak tohoto a podobného třídění používáme, najdou zájemci v již uvedené knize Kříž, *Desetinné třídění*, na niž znovu poukazují.

OBSAH

Moderní psychologie a výchova	- - - - -	5
Štúdium psychologie	- - - - -	22
Psychologie sociální	- - - - -	34
Psychologie vychovatelova	- - - - -	41
Výchova v prvním školském stupni	- - - - -	48
Výchova dětí úchylných	- - - - -	55
Výchova dospívajících	- - - - -	60
Výchova charakteru	- - - - -	64
Tělesná výchova	- - - - -	70

PSYCHOLOGIE A VYCHOVATELSTVÍ

Co a jak číst pro studium jejích jednotlivých oborů

Vychází jako 4. svazek knižnice „Úvod do studia“, kterou rediguje
Dr Bohdan Chudoba - Obálku a grafickou úpravu navrhl Oldřich Jirka

Vydalo léta Páně 1946 nakladatelství Vyšehrad v Praze

Vytiskly Č. A. T. v Praze v nákladu 4.400 výtisků

Vydání první - Cena Kčs 45.-
