

Úvod do obecné psychologie

František Jiránek
Jan Souček

SPN

Úvod do obecné psychologie

František Jiránek
Jan Souček

ČESKOSLOVENSKÁ AKADEMIE VĚD

Psychologický ústav

pracoviště v Brně

Brno, Mendlovo nám. 1

Inv. č. 686

Úvod do obecné psychologie

František Jiránek
Jan Souček

Recenzovali dr. Jaroslav Exner, CSc., doc. dr. L. Kolářková a dr. Chrudoš Valoušek.

●

Schváleno výnosem ministerstva školství čj. 23 608/III/2 ze dne 7. července 1967 jako příručka pro studium učitelství na vysokých školách v prvním vydání. Vypracování rukopisu organizoval Ústav pro učitelské vzdělání na UK v Praze.

●

© Státní pedagogické nakladatelství, 1969

PŘEDMLUVA

V posledních letech značně vzrostl zájem o studium psychologie. Stále více pracovníků v různých praktických profesích i studentů a absolventů škol různého zaměření cítí potřebu opatřovat si informace o poznatcích současné psychologie. Zvláště naléhavě se tato potřeba projevuje u vědeckých aspirantů pedagogických věd, včetně aspirantů teorií vyučování základním předmětům, kteří mají v rámci aspirantského minima skládat zkoušku z pedagogické psychologie. Většina z nich má při studiu pedagogické psychologie potíže, protože nejsou obeznámeni se základními teoriemi, pojmy a fakty z psychologie obecné. Podobná situace vzniká i v postgraduálním studiu učitelů a školských pracovníků, v němž má pedagogická psychologie závažné místo. Základní přehled o poznatcích obecné psychologie potřebují mít rovněž kandidáti u rigorózních zkoušek z pedagogiky. Všem těmto zájemcům chce náš Úvod do obecné psychologie pomoci.

Na rozdíl od studentů, kteří si psychologii zvolili za svůj obor, chybí pedagogům a všem vysokoškolsky vzdělaným nepsychologům vhodná příručka obecné psychologie v českém jazyce. Tuto mezeru se snaží Úvod do obecné psychologie zaplnit.

K napsání této publikace nás vedl ještě jeden důvod. Při práci na připravované vysokoškolské učebnici pedagogické psychologie se nám ukázalo nezbytné navazovat na nové teorie a poznatky z obecné psychologie, které v běžných a dostupných elementárních učebnicích obecné psychologie nejsou obsaženy. Jejich výklad jsme nemohli do příručky pedagogické psychologie zahrnout, protože by se tím její rozsah neúměrně rozrostl, nehledě k tomu, že bychom ve studentech vyvolávali nesprávnou představu o splyívání psychologie obecné a pedagogické.

Domníváme se konečně, že Úvodu do obecné psychologie bude možno využít i při studiu psychologie na pedagogických fakultách. S tímto určením jsme sice původně nepočítali, ale soudíme, že při rozšířeném studijním plánu psychologie na pedagogických fakultách by mohla publikace pomoci zvyšovat úroveň psychologického vzdělání u budoucích učitelů základních škol. Její studium snad nebude příliš náročné pro nové posluchače, kteří si ze středních škol už budou přinášet elementární poučení o psychologii.

Protože příručka je určena především pedagogům a vysokoškolsky vzdělaným učitelům a vychovatelům, klade důraz na ty psychologické teorie a poznatky, které jsou pro pedagogickou teorii a praxi zvláště důležité. Z toho důvodu v ní poměrně podrobně pojednáváme o osobnosti, o učení a o tvořivé činnosti. Obšírněji informujeme o molárních a sociálně psychologických teoriích než o molekulárních modelech a výzkumech. Výklady

z anatomie a fyziologie, jimž starší učebnice obecné psychologie věnovaly mnoho místa, hlavně v kapitolách o vnímání, jsme redukovali na minimum. Předpokládáme, že si čtenář podle potřeby tyto vědomosti doplní z učebnic příslušných oborů.

Snažili jsme se do publikace zahrnout nejdůležitější nové psychologické poznatky a referovat o obecných teoriích rozšířených v současné psychologii. Nemohli jsme však pominout nejdůležitější směry a osobnosti z dějin psychologie, pokud ovlivňují dnešní psychologické myšlení.

Jednou z našich hlavních zásad při psaní této knihy bylo podat nedogmatický obraz současné psychologie. Proto jsme konfrontovali u nejdůležitějších problémů odlišná hlediska a řešení. Na závěr jsme zpravidla připojili k diskutované otázce své stanovisko a uvedli jsme teorii, k níž se přikláníme. I když jsme si uvědomovali, že se tím vystavujeme kritice přivrženců odlišných psychologických koncepcí, nechtěli jsme se omezit na popis zjištěných faktů a na eklektický výčet různých výkladů. Příručka je určena pracovníkům, kteří v ní budou hledat obecnější závěry a výhledy pro svou vlastní práci. Sami jistě kriticky zváží nosnost a důslednost naznačené syntézy.

Práce vznikla v Ústavu pro učitelské vzdělání na Universitě Karlově. Jsme zavázáni díky vedení ústavu, předně jeho řediteli prof. dr. Rudolfu Žáčkovi, že ji umožnil a podporoval. Spolupracovníci oddělení pro obecné otázky učitelského vzdělání byli prvními jejími posuzovateli a patří jim za to náš dík. Práci soustavně sledoval při jejím vzniku a nepřestával nás v ní povzbuzovat a podporovat doc. dr. Jan Fišer, vedoucí katedry psychologie na pedagogické fakultě University Karlovy. Upřímně mu za to děkujeme.

Za důkladné prostudování rukopisu a bedlivé posouzení vděčíme recenzentům doc. dr. Ludmile Kolářkové, dr. Jaroslavu Exnerovi, CSc. a dr. Chrudoši Valouškoví. S jejich pomocí bylo možno odstranit nejednu nepřesnost a nejasnost v textu.

Práce vyšla ve zkráceném znění (v předběžné úpravě) též jako rozmnožený text Krajského pedagogického ústavu v Praze. Zájemci, jimž se dostala do rukou, ji vesměs kladně posoudili a sdělili nám četné cenné připomínky k její konečné úpravě.

Praha, květen 1967

Autoři

1. OBECNÉ PROBLÉMY

1.1 PSYCHOLOGIE A FILOSOFIE

Každý člověk se ocitá v situacích, kdy si klade otázky, jako „Kdo jsem?“, „Proč jsem takový?“, „Mohu se změnit?“, „K čemu a jak?“. Analogicky se ptá i vychovatel a každý, kdo má působit na druhé lidi, o „druhém“, o žákovi, učni, spolupracovníku, partnerovi.

Odpovědi na tyto a podobné otázky se snažila dát od svých prvních počátků filosofie. Připomeňme aspoň některé z nejdůležitějších filosofických koncepcí člověka, které zvlášť pronikavě zapůsobily na psychologii v 19. a 20. století.

Plodnou, i když velmi obecnou definici člověka podal Aristoteles (384–322 př. n. l.). Podle Aristotela je člověk *společenský živočich* (zoon politikon), svými základy tkví v říši živé přírody a vyčleňuje se z ní tím, že je schopen žít podle norem společnosti. Aristoteles tak postihl dvě základní složky lidské osobnosti, jejichž protikladnost se nepřestává pocítovat v současné době, kdy k psychologickému studiu člověka se přistupuje převážně buď z biologických, nebo ze sociologických hledisek.

Aristoteles vypracoval teorii o duši (psyché)*. Duši pokládal za životní princip, za entelecheii, oživující tělo. Duše je zároveň „dovršením, uskutečněním“ těla. Člověk jako každý organismus se vyživuje a rozmnožuje a tyto činnosti jsou řízeny duší *vegetativní*. S ostatními živočichy má společnou duši *smyslovou*, kterou nenajdeme u rostlin a která řídí jeho smyslové poznávání, jeho prožívání slasti i bolesti i jeho lokomoci (pohyby v prostoru). Jen člověku však patří duše *rozumová* (duch, nús), kterou myslí, chápe a svobodně se rozhoduje. Vyšší, aktivní část rozumové duše je už na těle nezávislá. Duševní princip se rozvíjí od vegetativního ke smyslovému a nakonec k rozumovému tak, že vyšší stupeň vždy dává nižšímu smysl a zahrnuje ho do sebe. Aristoteles spatřoval v duši funkci organismu, neztotožňoval ji s vědomím, ani ji nekladl proti tělu jako vyšší realitu.

Tělo a duši postavil do ostrého protikladu R. Descartes (1596–1650). Tělo se rozkládá v prostoru, jeho pohyby i pochody, které v něm probíhají, podléhají zákonům mechanické fyziky. Naproti tomu duši ztotožnil Descartes s *vědomím*. Duše je substance mimo prostor, a proto nemá s tělem nic společného. Zvířata duši nemají a chovají se jako složité stroje.

* Termín „psychologie“ (věda o duši, duševnu, psychice) razil teprve v 16. stol. německý humanista Melanchton.

Descartes mocně zapůsobil na další vývoj filosofie a na pozdější teorie psychologické vědy. Radikálně proti sobě postavil stavy vědomí a pochody v lidském těle, a tak sice otevřel cestu speciálnímu fyziologickému zkoumání (Descartes sám vytvořil pojem reflexu) a k soustavné introspektivní analýze, které podrobuje jedinec své vlastní zážitky, ale zároveň položil svízelný problém: jak spolu mohou souviset nehmotné stavy vědomí a hmotné pochody tělesné, když tělesná změna (např. popálení ruky) nemůže přímo způsobit vědomý zážitek (bolesti) a ani vědomí (chci nalézt knihu) není s to vyvolat pohyby svalů mé ruky? Descartes tvrdil, že děje obou druhů probíhají paralelně a na sobě nezávisle. Byl však nucen připustit, že se přece jenom duše s tělem stýká, a to v mozku (podle Descarta v šišince). Jeho dualistická teorie byla odmítnuta jak materialisty, tak idealisty. První i druhí se snažili obnovit jednotu člověka, rozdvojeného Descartem ve dvě protikladné substance.

Mechaničtí materialisté, jako byl např. J. La Mettrie (1709–1751), navázali na Descartovu myšlenku, že lidské tělo funguje jako stroj, a rozšířili toto tvrzení na celého člověka. Vědomí i myšlení považovali za *funkci mozku* a odmítli existenci duše jako samostatné substance. Této teorii se dostávalo podpory od fyziologických výzkumů, které se od poloviny 18. století začaly rozvíjet a objevovaly funkci nervových vláken a mozkových center.

Opačným směrem postupoval G. W. Leibniz (1646–1716), když za podstatu člověka prohlásil jeho „*Já*“. „*Já*“ (duše) není podle Leibnize totožné s vědomím, které představuje pouze nejvyšší stupeň jeho aktivity. Vedle vědomých stavů duše existují duševní stavy nevědomé (tělesné stavy). Duše je *monádou*, nedělitelným, samostatným, nehmotným a do sebe uzavřeným celkem. Je schopna si představovat vše (všechny jiné monády), ačkoli není s ostatním světem v přímém styku, a vnášet řád do svých jednotlivých představ (chápat svět).

Leibnizova nauka o duši (monadologie) se setkala s nepřeklenutelnou obtíží, když měla vyložit, proč se představy jednotlivých lidí mohou shodovat navzájem i s poznávanými předměty. Koncepce jedince jako soběstačného, do sebe uzavřeného celku nebyla sice pro další vývoj psychologie zdaleka tak plodná jako teorie materialistická, ale ovlivnila některé směry v psychologii osobnosti. Značný ohlas mělo Leibnizovo rozšíření pojmu duševna i na nevědomé stavy.

Pod Descartovým vlivem byl nově položen a řešen gnoseologický problém, jak člověk poznává svět. Angličtí empiristé prohlásili za základ všeho poznání zkušenost (empirii). Podle J. Locka (1632–1704) je duše novorozeněte nepopsaná vosková deska (tabula rasa), v níž postupně během života zanechávají své stopy předměty okolního světa. Vlastnosti předmětů, např. jejich tvar nebo počet, pronikají smyslovými orgány lidského těla jako okny až do

mozku a v mysli člověka vyvolávají dojmy, počítky. Vedle této smyslové vnější zkušenosti, záležející v počítkách, uznával Locke za pramen poznání také zkušenost vnitřní, reflexi. Do ní zahrnoval duševní činnosti, jako víru, pochybování, vyvozování důsledků, chtění atd. Všechno naše vědění, tj. naše ideje (představy a pojmy), se vytvářejí kombinací vnějších a vnitřních zkušeností. Locke bývá označován za předchůdce vědecké psychologie, protože nespekuloval o podstatě duše, ale hlavní své úsilí zaměřil k analýze duševních jevů, zvláště počítků a představ.

Lockův pokračovatel D. Hume (1711—1766) viděl v představách oslabené kopie počítků a veškeré poznání včetně myšlení vykládal ze spojování neboli asociace počítků a představ. Podle něho se tvořivá síla duše projevuje hlavně ve vytváření asociací. Asociací počítků a představ vzniká i „já“, v němž spatřoval Leibniz podstatu duše. Hume rozlišoval asociace podle podobnosti (podle nich se sdružují představy věcí, které jsme vnímali jako podobné) a asociace podle dotyku (podle nich se spojují představy věcí, které jsme vnímali blízko sebe v prostoru nebo v čase).

Z asociace učinil univerzální zákon duševního života D. Hartley (1705—1757). Asociací jednoduchých elementů (počítků a představ) vznikají všechny, i ty nejsložitější psychické jevy včetně citů a volního jednání. Jejich základem je zvyk, vytvořený opakováním. Hartleyův žák J. Priestley (1733—1804) se přiklonil k materialismu, zamítl introspektivní analýzu a požadoval, aby se místo vědomých stavů zkoumaly hmotné síly, jako přitažlivost a odpudivost, působící v nervové soustavě. Soudil, že hmotné pochody v mozku se řídí stejnými zákony mechaniky a jsou stejným způsobem determinovány svými příčinami jako jevy v neživé přírodě.

Filosofický empirismus se značnou měrou podílel na vzniku samostatné psychologické vědy v 19. století a stal se východiskem vlivných psychologických teorií. Předpoklad, že psychologické jevy se dají převést na nejjednodušší elementy, které jsou odrazem dění v okolí jedince, popř. v jeho těle (počítky, představy, reflexy), a že asociacním skladem elementů se dají vysvětlit i nejsložitější formy lidského myšlení, jednání a cítění, je dodnes vůdčí myšlenkou všech elementových asociacních teorií.

Velmi významný a dosud ne plně doceněný podnět pro rozvoj psychologie dal K. Marx (1818—1883). Proti empiristům mechanického ražení, jako byl Priestley, tvrdil, že poznání není ani na smyslové úrovni pasivní. Čítí a vnímání vzniká z interakce aktivního subjektu s aktivním objektem. Aktivita zaměřená k předmětům, existujícím nezávisle na vědomí a vůli jedince, je hlavní charakteristikou konkrétního člověka. Není spontánním pohybem leibnizovské monády ani pouhým sledem fyzikálních pohybů. Práce i poznávání jedince je vždy součinností s druhými lidmi a současně konkrétní

společensko-historickou praxí. Jedinec stále žije a jedná ve společnosti druhých lidí a ve spolupráci s nimi. Na jeho praktickou činnost i na jeho poznání má neustále vliv zkušenost, kterou učinilo lidstvo a kterou ztělesnilo ve výsledcích své činnosti (ve výrobcích, nástrojích, poznatcích, metodách atd.). Svou prací člověk nejenom přetváří okolní svět, ale také formuje sám sebe, svou osobnost.

Filosofické otázky týkající se podstaty člověka a poměru jedince a světa jsou stále živé a otevřené. Dokladem toho jsou nové a nové práce z filosofické antropologie, gnoseologie a etiky. Na rozdíl od filosofické analýzy si psychologické studium klade úkoly méně náročné, ale své problémy řeší speciálními vědeckými metodami. Psychologie není součástí filosofie, její poznatky se nedají vyvozovat z obecných filosofických tezí. Přesto však je psychologie, jako každá věda, ve svých nejobecnějších východiscích a v syntetických interpretacích filosofii ovlivňována právě tak, jako ze své strany filosofii ovlivňuje. Protože to jsou právě obecné závěry z psychologických výzkumů, o které se pedagog potřebuje opírat, nelze přehlížet filosofické pozadí hlavních koncepcí v současné psychologii.

Jak ukážeme v dalších kapitolách, filosofické dědictví, představované předně Descartovým dualismem, Leibnizovým monadismem a empirickým pozitivismem, značně zapůsobilo a nepřestává působit na vývoj psychologie. Nejvýrazněji se to projevuje právě v učebnicích psychologie, usilujících o syntézu psychologických poznatků. Autoři tohoto učebního textu vycházejí z Marxovy koncepce lidské činnosti a součinnosti.

1,2 PSYCHOLOGIE A JINÉ VĚDY

Počátky vědecké psychologie se kladou do první poloviny 19. století. V této době se těšila největší vážnosti fyzika, která svými exaktními, kvantitativními metodami již dosáhla pozoruhodných výsledků hlavně v astronomii a v mechanice. Stala se vzorem nejen ostatním přírodním vědám, ale i psychologii. Když se rozvinula výzkumná práce ve fyziologii a když později Ch. Darwin vypracoval vývojovou teorii, psychologie přijímala podněty z biologie. Ještě později, zejména v našem století, zapůsobila na vývoj psychologického zkoumání sociologie, která se stala protiváhou tendencí redukovat psychologii na biologii nebo na její obor, fyziologii.

Budeme ve zkratce sledovat vlivy uvedených věd na psychologii nikoli jen proto, abychom naznačili obrysy dějin vědecké psychologie, což je důležité pro pochopení jejího dnešního stavu, ale hlavně proto, že jí jak přírodní vědy, tak sociologie poskytují ještě dnes svými metodami výzkumu i výkladu zkoumaných jevů podněty.

1,21 Psychologie a fyzika

Jeden z prvních problémů přinesla psychologickému výzkumu práce astronomů. Když se astronom F. W. Bessel z Královce v r. 1816 dočetl, že z greenwichské observatoře byl před časem propuštěn asistent, protože soustavně zaznamenával průchod hvězd meridiánem dalekohledu s vteřinovým zpožděním, začal se o případ zajímat a po deset let srovnával přesnost pozorování u sebe a u svých kolegů. Došel k závěru, že každý pozorovatel se dopouští při určování času poměrně stálé chyby. Nazval ji *osobní rovnici*, protože se liší od jedince k jedinci a není závislá na vůli pozorovatele. Bylo to zjištění prakticky důležité. Ospravedlňovalo i onoho greenwichského asistenta, který byl zbaven místa pro podezření z ledabylosti.

1,211 Měření reakčního času

Při podrobnější analýze se problém osobní rovnice ukázal značně obecný. Mezi počátkem působení jakéhokoli vnějšího *podnětu* (světelného obrazu, zvuku apod.) na jedince a nástupem jeho svalové *reakce* (zvednutí prstu z telegrafního klíče, stisknutí tlačítka apod.) vždy uplyne určitý časový interval, který dostal název „r e a k č n í č a s“. Již více než sto let měří psychologové reakční čas a zkoumají jeho závislost na různých vnějších podmínkách, jako je druh fyzikálního podnětu (zjistilo se např., že reakční čas na světelné podněty je delší než na podněty zvukové) a jeho intenzita (na slabé podněty je reakční čas delší než na podněty střední a vysoké intenzity). Byla prokázána závislost rovněž na drážděném smyslovém orgánu (světelný podnět, který dopadne do středu sítnice, vyvolává reakci rychleji, než když podráždí okraj sítnice), na zaměření jedince (je-li pokusná osoba soustředěna na podnět, reakční čas bývá delší, než když se upíná k reakci), na nácviku, na věku (do 25 let života se reakční čas zkracuje, pak asi do 60 let zůstává konstantní a od tohoto věku se prodlužuje), na tělesném stavu (vliv únavy, drog aj.) atd. V pokusech s reakčním časem bylo užíváno i složitějších instrukcí, jak navrhl už v r. 1868 Holanďan Donders. Pokusná osoba měla reagovat na různé podněty různě (např. na červené světlo pravou rukou, na modré levou rukou) nebo jindy reagovat jen na určitý podnět a na ostatní podněty nereagovat. V takových situacích se její reakční čas prodloužil. Ukázalo se sice, že se z reakčního času při jednoduchých reakcích u jedince nedá usuzovat na rychlost jeho složitějších úkonů, např. pracovních, ale přece jenom je často prakticky důležité znát reakční čas u osob, které musí rychle reagovat na situaci (u šoférů, letců, sportovců atd.).

Úspěchy v psychologických výzkumech reakčního času byly podměněny vynálezem fyzikálních přístrojů přesně měřících reakční čas,

tzv. chronoskopů, a zdokonalováním techniky laboratorních pokusů. Psychologové sledovali v tomto směru příklad fyziků, jejichž věda dosáhla velkých pokroků, jakmile se stala experimentální a dokázala měřit průběh zkoumaných, laboratorně zjednodušených jevů, čímž měla otevřenou cestu k matematickému zpracování svých výsledků. I v psychologii se důležitou veličinou, přístupnou měření, ukázal právě čas.

1,212 Měření intenzity počitků

Psychologové záhy začali hledat způsoby, jak měřit i druhou veličinu, ve fyzice neméně důležitou než čas, a to intenzitu jevů. G. Th. Fechner (1801—1887), svého času profesor fyziky, si položil za cíl nalézt metodu, která by mu dovolila měřit intenzitu počitků. Vyšel ze známých faktů a z výsledku zkoumání svého učitele E. H. Webera. Člověk je schopen vnímat podnět teprve tehdy, když jeho intenzita dosáhne určité hodnoty. Tato minimální intenzita fyzikálního podnětu, která stačí k tomu, aby vznikl stav vědomí — počitek podnětu, byla nazvána *absolutní počitkový práh*. Intenzita fyzikálního podnětu (např. tónu) může dále vzrůstat téměř souvisle, ale člověk si uvědomí, že intenzita počitku se zvýšila, až když přírůstek intenzity podnětu dosáhl určité výše. Rozdíl mezi dvěma intenzitami, které stačí člověk postihnout jako odlišné, se jmenuje *rozdílový práh*. Podněty s intenzitou nižší, než je absolutní počitkový práh, nevnímáme. Podněty, které se od sebe liší intenzitou méně, než činí rozdílový práh, nedovedeme rozlišit. Už Weber zjistil, že poměr mezi rozdílovým prahem a intenzitou srovnávaného podnětu zůstává v rámci téže modalitě (např. u počitků váhy) zhruba *konstantní*. U různých modalit však je různý (např. u počitků sluchových 0,088).

Fechner vyslovil hypotézu, že Weberův zákon o poměru rozdílových prahů platí o každém zvětšení počitku, a vyjádřil tento předpoklad matematicky, takže se dal kvantitativně ověřovat. Za tím účelem vzal za jednotku míry intenzity počitků rozdílový počitkový práh, přičemž předpokládal, že rozdílové prahy počitků stejné modalitě jsou si psychologicky rovny (dají se sčítat) a že každý z nich se rovná absolutnímu prahu, a tedy se k němu dá přičítat jako k výchozí jednotce měření. Tak odvodil zákon, který po něm dostal jméno: *Intenzita počitku roste řadou aritmetickou, roste-li intenzita podnětu řadou geometrickou*. Přesný vzorec Fechnerova zákona v dnešní podobě je tento:

$$R = k + c \cdot \log_e S$$

12 V něm R znamená intenzitu počitku (reakce), S intenzitu podnětu

(stimulu), vyjádřenou v počítkových prazích, k a c konstanty, závisící na modalitě podnětu a na individuálních vlastnostech pozorovatele.

Fechner sice svůj zákon vyvodil nejdříve na základě teoretických úvah, ale pak k jeho ověření vynalezl metodu, jež dodnes má svůj význam. Jsou to: a) Metoda *krajních případů* (limit): expert-mentátor mění intenzitu podnětu a pokusná osoba vypovídá, zda se podnět zvětšuje, zmenšuje nebo zůstává stejný. b) Metoda *průměrné chyby*: pokusná osoba sama mění intenzitu podnětu tak, aby se podle jejího mínění rovnala intenzitě podnětu předloženého experimentátorem. c) Metoda *konstant* (trekvencí): pokusné osobě jsou pokazdě předloženy dva podněty, přičemž jeden zůstává stále stejný a druhý se nepravděelně mění; pokusná osoba vypovídá, zda druhý podnět je větší nebo menší (hlasiťejší nebo tišší, těžší nebo lehčí apod.).

Udaje získané těmito metodami se zpracovávají *statisticky*, protože výpočty pokusné osoby o téže intenzitě se různí, např. v závislosti na pořadí, v kterém se srovnávaná intenzita exponuje. Fechner sám aplikoval na tyto případy Laplaceův-Gaussův „zákon chyby“, který se ukázal užitečný v různých odvětvích fyziky, např. v termodynamice při výkladu pohybu molekul. V dalším vývoji psychologie se statistické zpracovávání materiálů — a od čtyřicátých let našeho století i statistické plánování výzkumů vůbec — ukázalo velmi užitečné, ba podobají Fechnerovu měření rozdílových prahů i v tom, že mají objektivně zjišťovat individuální rozdíly ve výkonnosti.

Všledky těchto výzkumů podnicených Fechnerem ukázaly, že Fechnerův zákon je jen přibližný a že platí pouze pro podněty střední intenzity. Byly stanoveny složitější závislosti a vypracovávány další metody a techniky. Od čtyřicátých let tohoto století znovu vzrostl zájem o tyto problémy. Vedle jejích teoretického významu tu spolupůsobí i praktické potřeby, např. společlivě zjišťovat individuální rozdíly v přesném smyslovém rozlišování při výběru pracovníků pro mnohá povolání.

Pro celou tuto oblast zkoumání razil Fechner název „psychophysika“. Termínu se užívá dodnes, i když se mu nedává smysl, který s ním spojoval jeho autor. Svou psychofyzikou chtěl Fechner prokázat, že duch a hmota jsou dvě stránky stejné reality a že jejich odlišnosti se projevuje teprve tehdy, když se postavíme na vnitřní nebo na vnější stanovisko. O svém zákonu si myslel, že postihuje souvislost mezi zvěšovaným tělesně a duševní energií.

Výklad Fechnerova zákona se brzy stal předmětem sporů a dodnes jim zůstá. Jak se dnes všeobecně uznává, v psychofyzických pokusech s prahy nastává tento sled jevů: fyzikální podnět (1) vyvolává fyziologické pochody v nervové soustavě (2), kterým odpovídá stav vědomí — počitek (3) a ten je sledován reakcí, tj. slovní výpovědí,

zvednutím prstu z klíče apod. (4). Vznikají otázky, jako např. co je v uvedených pokusech vlastně podnětem, jak se podnět dá detimovat, v čem záleží reakce a pochody mezi fyziologickou excitací a reakcí. Je zřejmé, že výklad psychofyzikálního zákona vyžaduje složitou teoretickou konstrukci a že tedy není konstatováním jednodušeho vztahu mezi fyzikálním a vědomým děním.

Ve fyzice hledali v poslední době někteří psychologové vedle metodologické předlohy pro výklad psychických jevů. Tak W. Köhler (původní erudici fyzik, pak jeden ze zakladatelů tvarové psychologie) se domníval, že duševní pochody mají stejnou strukturu jako fyziologické pochody v mozku, které jsou nakořec fyzikální povahy. Vyslovil tak hypotézu o *izomorfismu* psychického a fyzikálního dění. Podle Köhlera se psychické jevy dají vyloužit tím, že se redukcují (převodou) na fyzikální, které mají sice jinou povahu, ale svou dynamickou strukturu jsou jim analogické. Izomorfismus hledal ve shodné dynamické struktuře určitých vjemů a elektrických potenciálů v šedé kůře mozku, ale tato jeho domněnka byla později vyvrácena.

1,213 Fyzikální modely v psychologii

Izomorfismu se dohlávají také autoři nových modelů poznávání a učení, vycházejících z *teorie informací* a z *kybernetiky*. Jedny z těchto modelů zobrazují poznávání informacím kanálem, kterým procházejí informace (zprávy). Poznávání je redukováno na vzájemní případ matematického komunikačního systému, jehož čod se dá vystihnout matematickými vzorci. Kybernetické modely obvykle vycházejí z předpokladu, že do informačního kanálu („černé skřínky“) vstupují podněty a jsou v něm přepracovány v reakce, které zase z kanálu vystupují. Celý proces nejen logicko-matematicky formalizují, ale realizují ho technicky v umělé vytvořených přístrojích. Na kybernetických principech byly sestrojeny automaty, které řeší složitě vypočetitelné úkoly rychleji a přesněji než člověk, překládají odborné texty z jednoho jazyka do druhého, hrají šachy, učí se atd.

Uvedené modely jsou zpravidla považovány za zjednodušené a přibližně zobrazení psychické reality. Jsou-li formalizovány, tj. popsány prostředky matematické logiky, umožňují přesně formulovat a ověřovat v psychologických laboratorích. V tom bezpochyby spočívá jejich velký význam i pro psychologický výzkum. Z tohoto hlediska nepřestává fyzika plodně ovlivňovat psychologii. Jiná je však otázka, zda fyzikální modely mohou psychické dění na fyzikální a tak podávat vědecký výklad psychických jevů plati stejně námítky jako proti obdobným

snaham o redukci psychologického dění na fyziologické nebo sociální pochody (viz I,22 a I,23).

Na závěr lze shrnout, že fyzika ovlivňuje psychologii od jejího vzniku dodnes. V ní měla psychologie svou předlohu, když přistoupila k experimentálnímu zkoumání její, když hledala způsoby, jak měřit její časový průběh a intenzitu a jak exaktně vyjadřovat výsledky pokusů. Fyzika dala a stále psychologii dává k dispozici laboratorní přístroje, na nichž závisí pokroky psychologického experimentování. Současné pokusy o modelování psychologických pochodů, inspirované z velké části fyzikou, přinášejí psychologickému zkoumání nové podněty. Fyzika však dosud nbyla — a nelze očekávat, že v dohledné době bude — schopna psychologické jevy vyloučit.

I,22 Psychologie a biologie

I,221 Fyziologická psychologie

Z přírodních věd dosáhla v 19. století největšího rozmachu biologie. Pod vlivem fyziky a chemie se rozvíjel experimentální výzkum především ve *fyzologii*, kde se využívalo nových laboratorních přístrojů, jako byl mikroskop, kymograf, galvanometr atd. Už v první polovině 19. století se fyziologii podarilo mimo jiné odlišit nervy senzoricke (vedoucí od smyslových orgánů do centra, tj. do míchy nebo do mozku) a nervy motorické (směřující z centra k vykonávanému orgánu, např. ke svalu nebo ke žláze).

Objev, důležitý pro psychologii, učinil Johannes Müller, když (r. 1838) dokázal, že též fyzikální podnět dráždící odlišná senzoricke nervova vlákna vyvolává různé počtky a že různé podněty působící na zakončení téhoz senzorickeho vlákna dávají vzniknout stejnému počtku. Podrobně anatomicko-fyziologické studium smyslových orgánů a později také mozkových center přinášelo cenné poznatky o mechanismu smyslového poznávání. Fyziologové sami prováděli také psychologické výzkumy. Například Weber zjistil, že hmat není jednoduchý smysl a že se skládá ze smyslu pro tlak, pro teplotu a pro bolest. Také český fyziolog Jan E. v. Purkyně (1787—1869) proslul objevem, že barvy o kratší vlnové délce, modrá a zelená, se za soumraku jeví světlejší než červená a oranžová. Je v dohledné době nese jeho jméno ("*Purkyněův jev*").

Slavní fyziologové H. Helmholtz a E. Hering vytvořili živné teorie vnímání. První z nich vykládá vjemové konstanty (skutečnost, že předmět je vnímán jako též v různé vzdálenosti a při odlišném osvětlení) aktivitou vnímajícího jedince, jeho podvědomým usuzováním. Hering naproti tomu je vyvozoval z čisté nervovché regulaci. Psychologové zprvu navazovali na práce fyziologů a zkou-

mali hlavně potíky, vjemy, pozornost a reakční čas. Omezovali se tak na elementární psychické jevy a nechávali stranou jevy složitější, jako myšlení, volní jednáni, sentimenty (tzv. vyšší city) a společnou problematiku osobnosti. V prvních učebnicích vědecké psychologie zabíraly většinu místa informace o anatomii a fyziologii citů a vnímání. Některé také nesly název „fyziologická psychologie“ (první z nich byla od Wundta z r. 1873—74).*

1,222 Evoluční teorie

Revoluční zásah do vývoje psychologie vnesla biologická evolutivní teorie Darwinova. Ve svém díle „O vzniku druhů přírodním výběrem“ (r. 1859, první český překlad r. 1914) dokládal Charles Darwin, že živočišné druhy se postupně vyvíjely z jednoho původního druhu tím, že se musely přizpůsobovat měnícím se podmínkám v okolním prostředí. Přezívaly jen ty druhy, které byly schopny dokonalější adaptace, ostatní vymíraly. Člověk se vyvinul z nižších živočichů, a protože dovedl dokonalěji poznávat a jednat, obstál v boji o život. Darwin tak proti Descartovi vyzvedl psychologickou souvislost mezi zvířetem a člověkem. Ve spise, který se přímo týká psychologie, „Výraz emocí u člověka a u zvířat“ (z r. 1872, český překlad od J. Krále a V. Příhody vyšel r. 1964), rozvinul teorii, podle níž výrazy lidských emocí jsou zbytky projevů živočišného chování, které v dávné minulosti bylo bezprostředně užitečné.

Pod vlivem Darwinova se psychologie začala intenzivně zabývat jedním živočišným chováním, jednak vývojem lidského jedince (ontogenezi). Vývojové hledisko proniklo i do obecné psychologie (viz 1,42).

V Darwinově vývojové teorii měl klíčové postavení pojem *adaptace* neboli přizpůsobení. Změny, k nimž podle Darwinova vlivem orgánismu dochází, jsou náhodné. Jedny mají za následek schopnost orgánismu lépe se vyrovnávat s vlivy přicházejícími zvnějška, druhé naopak mohou snižovat odolnost a životaschopnost jedince. Protože přezívali ti, kteří se dovedou lépe přizpůsobovat svému okolí, je možný přirozený výběr.

Biologové si kládli za úkol vysvětlit, jak se mění vlastnosti orgánismu nebo jeho způsobu chování pod vlivem vnějších podmínek. Postupně docházeli k názoru, že živa bytost pouze nepodléhá působení

*) První český psaná učebnice od Ferdinanda Hyny z r. 1844 není ještě učebnicí vědecké psychologie, i když má titul „Dušesloví zkoušebné cíli psychologie“. Učebnice od herbartovce Josefa Dasticha, žaka Helmholtzova, věnuje už značnou pozornost fyziologii vnímání (r. 1867).

beni přicházejícímu zvenčí, že např. jen nepřijímá látky nebo podněty k činnosti, ale že je také podle své vlastní povahy vybírá a přetváří, když např. vyhledává a zpracovává látky podle svých potřeb nebo když uzpůsobuje své chování na podněty v závislosti na své minulé zkušenosti. Adaptace se považuje za souhrn dvou protichůdných a současně komplementárních pochodů: spíše pasivní *akomodate* or-ganismu k prostředí a aktivní *asimilace*, kterou si jedinec prostředdi přizpůsobuje.

Pojem přizpůsobení patří k základním psychologickým pojmům. V rozvinuté schopnosti jedince přizpůsobovat se novým nebo měnícím se situacím je spatrována hlavní vlastnost lidské osobnosti. Clověk se adaptuje nejenom svými smyslovými orgány (akomodaci oka k před-mětům v různé vzdálenosti, změnou ve vnímání barev za šera atd.), ale také svým myšlením, citěním a chěním. Jeho inteligence se často definuje jako schopnost přizpůsobovat se novým podmínkám nebo požadavkům okolí. Jedinec se přizpůsobuje přírodnímu prostředí i prostředí společenskému, jeho požadavkům na cíle činnosti (hodno-tám) i na prostředky nebo způsoby činnosti (normám), adaptuje se ve společenském soužití, v povolání i v manželství. Spatně přizpů-sobení, zejména ke společenskému hodnotám a normám, je některými současnými americkými psychology pokládáno za hlavní rys neuro-tického chování.

Na vývojovou teorii v jím směru navázal Darwinův synovec F. Galton (1822—1911), když se soustředil na problém dě-dičnosti. Zajímalo ho především, jak se na schopnostech různých individuí podílí dědičnost a jak prostředí. Za tím účelem sledoval genealogii vynikajících osobností. Kromě toho se zabýval srovná-vacím studiem jednovaječných dvojčat s použitím dotazníkové metody. Jednovaječná dvojčata zůstala do dnes oblibeným předmětem psycholo-gických výzkumů, protože se u nich předpokládá stejný dědičný základ, a lze tedy rozdíly mezi členy téže dvojice přičítat vlivům prostředí. Zájem o individuální rozdíly mezi lidmi vedl Galtona k tomu, aby měřil některé lidské schopnosti zkouškami — testy. Tak dal trvalý podnět psychologii nejenom v Anglii, kde ovlivnil směr psychologického bádání do dnešních dnů k prohloubenému studiu individuálních rozdílu, a poskytl jí k tomu dvě hlavní metody, testy a dotazník, kterými se shromazdují fakta vhodná pro statistické zpracování.

1,223 Reflexní teorie

Do osudu psychologie mocně zasáhli ruští a sovětsí fyziologové, kteří se věnovali studiu nervové soustavy a jejích funkcí. I. M. Sečenov (1829—1905) dokázal, že excitace přicházející z mozku mohou

tlumit míšni reflexy, tj. reflexy, jejichž centra jsou položena v míše. Seenov vyslovil domněnku, že psychické jevy jsou reflexní povahy, a že se proto musí zkoumat fyziologicky.

Na Seenova navázal Ivan Petrovič Pavlov (1849—1936) a rozpracoval jeho program. Jeho hlavní přínos spočívá v objevu podmíněných reflexů a mechanismů podmíněování. K nejdůležitějším Pavlovovým pracím patří „Přednášky o činnosti mozkových hemisfér“ (z r. 1926, český překlad v Sebraných spisech I. P. Pavlova, IV. díl, 1952).

Podle Pavlova je živý organismus v neustálé interakci s okolím. Smyslovými receptory (orgány) z něho přijímá podněty. Z receptorů se šíří podráždění do centra, tam je zpracováno a pak odstedivými nervovými drahami se dostává do efektoru (ke kosternímu svalu nebo žláze), kde vyvolává reakci, tj. svalový pohyb nebo sekreci žlázy. Tak organismus nejenom přijímá v podobě podnětů vlivy z prostředí, ale také v něm svými reakcemi změny působí. Interakci vytváří rovnováhu s prostředím, která je stále porušována a obnovována. U živočichů s nervovou soustavou je elementární interakce zajišťována instinkty, soubory nepodmíněných reflexů. Podstatou nepodmíněného reflexu je vzrozně spojení v centru (míše nebo mozku) mezi zakončením dostředivých senzoričkových nervových drah a začátkem odstedivých drah motorických. Nepodmíněných drah a začátkem odstedivých drah motorických. Nepodmíněných podnět, např. masový průsěk, působí podráždění nervových zakončení v pokozce ústní dutiny, to se šíří do centra, přejde do motorických drah vyústujících do slinné žlázy a vyvolá biologicky užitečnou reakci slinné žlázy, vyměšování slin.

Nepodmíněné reflexy jsou základem pro získávání nových zkušeností neboli učení. Učení u zvířat i u lidí vykládá Pavlov podmíněností neboli učení. Organismus se stává schopným reagovat na podněty, které u něho původně nevyvolávaly žádnou reakci, jestliže nový podnět vícekrát předchází před nepodmíněným podnětem. Například hladový pes se naučí slínit nebo svalově reagovat na zvuk zvonku nebo na jiný podnět, který nemá s potravou nic společného, jako například zvuk zvonku před podáváním potravy. Zvuk zvonku se tak stává podmíněným podnětem signalizujícím příchod podnětu nepodmíněného (masového průsěku), spojeného s uspokojováním životních potřeb organismu. Vytváření podmíněných reflexů neboli podmíněování vykládá Pavlov tím, že v šedé kůře vznikají *dočasné* spoje čili asociace mezi stopnětu podmíněným a nepodmíněným. Četnými a rozmanitými pokusy se Pavlov snažil prokázat, že podmíněování je obecný jev, a stanovil jeho fyziologické zákony. Ačkoli později byla Pavlova fyziologie vyšší nervové činnosti podrobena kritice samotnými fyziology a ačkoli se dosud vedou spory o to, zda Pavlovův tzv. klasický způsob vytváření podmíněných reflexů je univerzální, nebo zda existují také jiné druhy podmíněování

(viz 4,22). Pavlovo dilo mělo a stále má pronikavý vliv na psychologii. Z Pavlova také vyšel zakladatel behaviorismu Watson. Od konce 19. století zasahovali do vývoje psychologie čemí lékaři, zvláště psychiatři a neurologové. Silnou tradici v tomto směru si vytvořila psychologie francouzská, jejíž nejznámější představitelé [Janet, Dumas, Piéron, Wallon aj.] vyšli z řad lékařů nebo původně studovali medicínu. Pod jejich vlivem se francouzská psychologie přednostně zaměřovala k otázkám osobnosti a k vyšším psychickým jevům, které vzdorovaly fyziologickému výkladu. Lékařem byl rovněž S. Freud (1856—1939), autor důležité teorie osobnosti. Stejnou profesí měl též E. Kretschmer (1888—1964), jeden ze zakladatelů typologie, i V. M. Bechtěrev (1857—1927), zakladatel ruské experimentální psychologie. Mezi psychiatry a klinickými psychology se rozvíjí těsná spolupráce při diagnostikování duševních chorob, v poradenství i v terapii.

1,224 Biologický výklad psychických jevů

Biologické vědy byly pro psychologii vzorem nejen po metodické stránce, ale jak jsme viděli, řešily zčásti nebo zcela některé problémy za n. Vyskytovaly se i pokusy nahradit psychologii fyziologií, nebo dokonce fyziologií jen vyšší nervové činnosti. Jako jiné vědy tak i psychologie hledala výklad svých jevů v *redukci složitějších jevů na jednoduchší a v kauzálních souvislostech mezi nimi*. Zakladní element, z něhož by se daly složit všechny stavy vědomí, zprvu spatřovala v počítku a zakladní vztah v asociaci, ve spojení mezi počítky anebo jejich dozníváním — představami. Výklad počítků a asociací měla podat fyziologie. Jiný, novější pokus o redukci psychických jevů na fyziologické účinný Pavlov. V jeho výkladovém schématu cíli modelu je ústředním pojmem dočasně spojení, které ztotožňoval s asociací v psychologickém smyslu. *Vyšší nervová činnost, tj. činnost ústřední nervové soustavy, je podle něho v podstatě analyticko-syntetická: vytváří (syn- téza) a rozrušňuje (diferenciace, analýza) asociace. Pavlovův fyziologický model duševní činnosti vyvolal nové problémy fyziologické (kolem povahy iradiace, vzájemné indukce a dalších mechanismů) a novými objevy v neurofyziologii byl doplňován a pozměňován. V současné době hledá fyziologie sama pro sebe stochastické (pravdě- podobnosti) nebo logicko-matematické modely, takže redukce psy- chického na fyziologické dění končí ve stejné oblasti a naráží na stejné obtíže jako jeho redukce na pochody fyzikální. Je zřejmé, že psychologické specializaci vědecké práce nemůže řešit fyziologické problémy ani očekávat od fyziologie odpověď na všechny své problémy.*

* Termín „sociologie“ zavedl Comte (1798—1857), zakladatel pozitivismu, prosulůjící svým tříděním věd, v němž odmítl psychologii samostatně místo a rozdělil její předmět do biologie a sociologie.

Společenské skupiny, vztahy, instituce, hodnoty a normy jsou předmětem sociologického zkoumání. Sociologie*, podobně jako psychologie, se vyvíjela z filosofie, zvl. z filosofie dějin a práva. Jako samostatná věda se formovala v druhé polovině minulého století. Vztahy mezi ní a psychologii se vytvářely podle toho, jak se měnila koncepce sociologie i psychologie. Pokud psychologie zůstávala v jádře jen psychologii fyziologickou, přenechávala studium vyšších psychologických jevů, jako jsou sentimenty, volní jednání, sociální učení apod., sociologii. Za sociologa se např. pokládal G. Tarde (1843—1904), když introspektivní metodou studoval nápodobu, nebo

1,231 Sociologické směry

Člověk stále žije mezi lidmi, v rodině, ve škole, v zaměstnání, v politické nebo odborové organizaci, ve sportovním klubu atd. Jako člen různých společenských skupin určitým způsobem jedná a cítí, spolupracuje nebo soutěží, přijímá jedny názory a jiné odmítá, řídí se určitými pravidly atd. Jeho vědomí a chování jsou ovlivňovány ekonomickými vztahy, technickými vymoženostmi, komunikacními prostředky, výchovou, politickou soustavou, vědou, uměním, filosofií. Dány, konkrétní jedinec zpravidla už nalezá skupiny hotové a zastřešené se do nich. Stejně tak se ocitá v určitém kulturním prostředí, které si sám nevytvoril.

1,23 Psychologie a sociologie

Velmi plodným se pro psychologii ukázal pojem *interakce* vpraco-
covaný v biologii. Lidský jedinec se sice nedá ztotožňovat s biolo-
gickým organismem, ale také ho nelze charakterizovat jako nositele
duševních vlastností, nezávislých na světě, v němž žije. Teorie inter-
akce poskytuje psychologii hledisko pro studium i pro výklad lidské
osobnosti a činnosti. Přináší však také problémy, které stále zůstávají
otevřené. Jedním z nich je, jak vymezit psychologické prostředí,
„svět pro člověka“ (viz Lewinovo pojetí životního pole a operacio-
nalistickou teorii fyzikálního kontinua, tj. souvislého, nepřetržitého
prostoru).
Zakladní význam pro psychologii nabylo *úvojové hledisko*. Ve
všech oborech teoretické i aplikované psychologie se stále častěji
užívá genetického výkladu.

M. Halbachs (1877—1943), když analyzoval závislost pa-
 měti jedince na společenských „rámcích“ představovaných kalen-
 dátem, společenskými svátky nebo událostmi.
 Také v sociologii se sítěvaly a dosud sítěvaly směry zaujímající
 k psychologii rozdílná stanoviska. Všimneme si jen nejdůležitějších.
 Směr *psychologizující* v sociologii vychází z předpokladu, že vědomí
 a (nebo) chování jednotlivých lidí určují obsah a směr činnosti
 společenských skupin a institucí. Společenský celek je soubor indi-
 viduů a dá se postihnout studiem jednotlivců. Proto se sociologové
 tohoto zaměření hojně zabývají studiem lidské osobnosti, postojů,
 zájmů apod. Do této skupiny patří zejména četní sociologové behavio-
 ristického rázní.
 Protichůdný směr v sociologii představuje tzv. *funkcionalistická*
škola. V jejím pojetí společenská soustava představuje celostní struk-
 turu, nedělitelný celek, který se nerovná součtu svých částí (např.
 jedinců). Proto funkcionalistý zaujmají hlavně podmínky stálosti
 a obnovy společenských systémů. Jedinac se společenskému sys-
 tému přizpůsobuje tím, že se socializuje, tj. přijímá za své ty poza-
 davky, které na něho klade společnost. Schematicky vyjádřeno,
 jedinec se stává něčím více, než je pouhý živočich, když získává místo
 ve společnosti a plní funkci jejího člena. Za předchůdce funkcio-
 nalismu je považován jeden ze zakladatelů francouzské sociologie
 E. Durkheim (1858—1917) a jeho články představivělem je
 současný americký sociolog T. Parsons.

1.232 Sociální psychologie

Zabývá-li se psychologie lidským jedincem jako jedním pólem in-
 terakce, potřebuje analytický obraz o druhém pólu interakce,
 o prostředí přírodním i sociálním. Jako nemůže studovat interakci
 jedince s „přírodou“, nemůže ani zkoumat vztahy mezi jedincem
 a společností v celku. Jako z přírodních věd získává poučení o povaze
 přírodního prostředí, které člověka obklopuje, čerpá psycholog infor-
 mace o struktuře a dynamice *společenského prostředí* ze sociologie.
 Trebaže názory sociologů o povaze sociálního prostředí zdaleka
 nejsou jednotné, přece jenom se celkem shodují v důležitých otá-
 kách. Společenské prostředí se zakladně liší od přírodního v tom,
 že je tvoří lidé a výsledky jejich práce, že jeho aktivita směřuje
 k cílům — hodnotám a řídí se pravidly — normami, odliš-
 nými od přírodních zákonů, že je to prostředí historicky pod-
 míněné. Vztahy mezi lidmi nelze redukovat na vztahy věcné. Lidské
 skupiny a kultura jsou tedy ryze společenské, v přírodě neznáme.
 Fenomény, jako jazyk, věda, umění, technika, výchova atd., nejsou
 individuální, jedinec je nalezá hotové a osvojuje si je. Například

Hranice mezi psychologii a sociologií zůstávají předmětem diskusí. Stejně tak trvá spor o to, zda sociální psychologie je disciplína psychologická nebo sociologická (viz I, 42). Otázky, jak se jedinec postupně začleňuje do společenských skupin, jak přejímá společenské hodnoty a normy, jak se formuje osobnost a činnost ve společenském prostředí apod., zajišťují nejvíce sociální psychologii, ale jsou neméně

oblastí sociologického zkoumání.

d) *Vztahy mezi společenskými skupinami.* Ty nesporně patří do jsou předmětem sociologie.

vztahů uvnitř různých sociálních skupin, struktura a dynamika skupin členům a řídí se pravidly, čímž se členové skupiny podrobují. Studium práce — součtěž aj. Činnost skupiny sleduje cíle společně všem jejím skupiny se vytvářejí vztahy nadřazenosti — podřazenosti, spolusociální skupina se svou strukturou a dynamikou. Mezi členy společenská skupina se svou strukturou a dynamikou. Jejich vztahů je částí zahrnovány do obecné a vývojové psychologie.

c) *Vztahy společenské skupiny a jedince.* Jejich vztahů je částí zahrnovány do obecné a vývojové psychologie. Jindy bývali tyto otázky (socializace jedince, komunikace aj.) aspoň pínach. Výzkum jejich působení přenechává *sociální psychologii*. úkoly a požadavky kladené na jedince v různých společenských skupinách. Vztahů se hlavně o vlivy fyzikálních podnětů na organizmus a málo si všímá složitých vlivů sociálních, jako jsou se obecná psychologie omezuje na studium fyziologických nebo jiných mechanismů chování, zajišťuje se hlavně o vlivy fyzikálních podnětů jeho interakce se společenským prostředím specifické zaměření. Pokud a vědomí jsou kladeny ve skupinách různé požadavky. Tím dostává sociální třídy, národa, státu atd.). Z přislusnosti do těchto skupin, ných sociálních skupin (rodiny, školní třídy, pracovní skupiny, b) *Vztahy jedince a společenské skupiny.* Jedinec je členem různých sociálních skupin (např. Zazza) patří přímo do její struktury současných psychologů (např. Zazza) patří přímo do její struktury

zakladní význam pro vytváření osobnosti a podle názoru některých vztahy mezi „já“ a „ty“ se specifickým citovým zabarvením. Mají vztahů a od vztahů jedince k věcem se liší v tom, že jsou osobními mezi přítelem a přítelem, mezi učitelem a žákem atd. Od věcných terpersonálních, např. mezi dítětem a matkou, mezi mužem a ženou, a) *Vztahy jedince a jiného jedince.* Jsou to vztahy meziosobní, inčtyři druhy interakce nebo vztahů:

s lidskými vtvory, jako je kultura. V prvním případě se dají rozlišit s jedincem může vstupovat ve vztahy s jinými lidmi nebo nikoli jazyk sám, jeho historický vývoj a jeho pravidla. psychologického zkoumání patří řeč, učení a užívání jazyka jedincem, výsledeků svých činnosti a k dorozumívání s druhými lidmi. Do oboru znaky a pravidla, a tak se stává schopným užívat ho k označování čenských, nikoli psychologických. Jazyku se jedinec učí, osvojuje si jeho nich znaku nezavísících na vědomí jedince a patří do oblasti společenských, jeho sémantická a syntaktická struktura je soustava objektiv-

důležité pro obecnou a vývojovou psychologii a jsou také rozebírány v pracích sociologických.

Veliku můžeme konstatovat, že pokusy převést psychologii na sociologii ani opacně snahy o redukci sociologie na psychologii neměly úspěch. Studium velkých sociálních skupin, společenských institucí, kulturních hodnot a norem je uznávanou doménou sociologie. Psychologie se naproti tomu obrací k jedinci. Ten ovšem stále zraje ve společenském prostředí, je jeho součástí a jeho prostřednictvím se teprve vlastně stává lidskou osobností v plném smyslu. To však neznamená, že by se jen pasivně přizpůsoboval jeho působení a že by tak byl produktem společenského nátlaku.

1,3 HLAVNÍ SMĚRY V SOUČASNĚ PSYCHOLOGII

Ukázali jsme si, že na vývoj psychologie měly vliv jednak různé směry filosofie, jednak přírodní vědy a sociologie. Následky těchto různých vlivů se projevily v množství psychologických směrů a škol v období mezi dvěma světovými válkami. Po druhé světové válce došlo k určitému vyjasnění a zjednodušení situace, takže je možno většinu nových výzkumných prací z psychologie zaradit do některého ze tří hlavních směrů. Rozdíl mezi nimi nemůžeme přehlížet, protože kví v jejich obecně teoretických a filosofických východiscích. Na druhé straně je však nutno uvést, že tyto rozdíly se v konkrétní výzkumné práci více projevují při volbě problémů než v metodách výzkumu. V poslední době se vyskytují tendence usilující o jednotný výklad všech experimentálně ověřených faktů, a tak o překlenutí rozdílů mezi různými školami. I když se jim zatím nepodařilo tento cíl realizovat, jsou příznačným symptomem dnešní situace. Zvažně rozporů však dále trvají v otázkách přesahujících pole experimentální psychologie.

1,31 Behaviorismus a kritika introspekce

1,311 Kritika introspektivní metody

Pod vlivem kartesianismu (Descartovy filosofie) pokládala psychologie za svůj předmět věd o m. i. Duševní jev se liší od jevů přírodních tím, že jedinec má o něm bezprostřední zkušenost, že si ho uvědomuje jako svůj vnitřní stav. Subjektivní prožitky, který má, když se ráno probouzím nebo když se zaujímám diskutií s přítelem, když se rozhoduji, zda jet na výlet, když jsem stržen uměleckým dílem, patří jen mně a není přímo dostupný vnějšmu

1. *Sebepozorování není a zkrěsluje sílu vědomí.* Jestliže provádím introspekci, abych popsal své vnitřní prožitky při hněvu nebo láse, pozorovaný cit tím ztrácí svou bezprostřednost a kvalitativně se mění. Když se pozorovatel při introspekci zaměří na určité jevy, například na názorný obsah představ, které se mu vybaňují v myšl, uměle tím zdurazňuje určité složky daného stavu vědomí a jiné postlácuje, tj. dává stavu vědomí nový smysl, ale ovlivňuje také nástup dalších stavů vědomí, které by probíhaly jinak, kdyby jedinec introspekci neprovádel. Někteří filosofové a psychologové poukazovali na to, že vědomí je dynamické („proud vědomí“ u Jamese), plynulé a ryze kvalitativní dění (Bergson) a že introspektivní analýza ve snaze zachytit jeho diskontinuitální stavy hrubě zkrěsluje jeho povahu. Vele názorných obsahů, které jsou v ohnisku našeho vědomí, se a nerozlišně (nálada, tělové pocity apod.). Když začátek tohoto století zkoumali psychologové ve Würzburgu myšlení metodou experimentálně navozované soustavně introspekce, zjistili, že při myšlení mají podstatnou úlohu právě méně jasné stavy vědomí, například k úkolu, zaměření, dispozice k činnostem, determinující tendence, kdežto

Watsona. Byli psychologové vědomí před vystoupením zakladatele behaviorismu stup k jeho zkoumání, introspekce, naráželo na neseňze, kterých si vymezili předmětu psychologie jako vědomí i metodologický přístup, city, volní rozhodování atd. Popsány a rozříděny stavy vědomí (prožitky), jako vjemy, představy, vnější dění mimo sebe. Metodou introspekce cíli introspekčně byly v jeho vědomí, vnitřní intuíci; neuzívá k tomu svých smyslů, nezrcadlí subjekti odraží své vnitřní stavy, že konstatauje, co se děje v něm, Introspekce je metoda poznání ryze psychologická. Záleží v tom, že se dovídá o světě vnějším, nýbrž sebepozorováním, in t r o s p e k c i. který ho prožívá. Může ho poznávat, ale nikoli svými smysly, kterými své individuálního vědomí je *vnitřní své*, dostupný jen jedinici, povídá řádný přírodní jev, existují jen v mém vědomí. fyzikálního fenoménu (vlnění), který měmu vjemu odpovídá ve vnějším světě, nezávislém na mém subjektivním prožívání. Pochtu logické nutnosti, který se mě zmocnil, když pochopil matematicky důkaz, nebo výtíčkám svědomí po jednání, za které se stydím, neodpovídá žádný přírodní jev, existují jen v mém vědomí. má vnitřní zkušenost o červené barvě je subjektivní, je podmíněna ječtiní stavy řádného z těchto pozorovatelů. Vidím-li červenou růži, současně větším počtem pozorovatelů a nejsou považovány za subjektivní práce nebo veřejně mňění, jsou pozorovány zvnějška například chemická reakce nebo stahování svalů, právě tak jako jevy sociální, pozorovatelů. Naproti tomu jevy přírodní, například tělesa,

zřetelné obshy vědomí (názoré představy) se bud nevyskytují, nebo jsou čímśi druhoým. Z jiné strany k problém vědomí přistoupl Freud. Podle Freuda je vědomí jen jakýś reflektor, který osvétluje ostruky v hlubší vrstvě lidské osobnosti, v podvědomí. Skutečně duševní dění je podvědomé a jeho pudové základy nejsou vědomí přímo dostupné.

3. *Vědomí postihuje nanejvýš výsledky duševního dění, nezachycuje však jeho průběh.* Unika mu duševní aktivity. Podle Brentana (1838—1917) vnímaná barva není duševní jev. Duševní je pouze akt vztahující se ke svému předmětu (vnímání barvy), ale ten unika introspekci.

4. *Introspekci mohou provádět jen dospělí lidé a ti ještě se v ní potřebují cvičit,* má-li introspektivní analýza přiměřet vědecké poznatky. Dítě není s to rozobírat a popisovat své stavy vědomí. Introspekce je vůbec vyloučena při psychologickém studiu zvířat, jehož význam odhalila vývojová teorie.

5. *Výsledky pozorování musí být vyjadřeny slovně, tzn. pomocí jazyka, který nepatří do oblasti individuálního vědomí.* Je to stejny jazyk, jehož lidé užívají k zachycování výsledků svého vnějšího, extrospektivního pozorování přírodních a společenských jevů.

1,312 Watson a jeho pokračovatele

Na jedné straně introspektivní psychologie zápasila s vnitřními obtížemi a na druhé straně se rodila zoopsychologie, která se při svých výzkumech musela bez introspekce obejít a spoléhat se na pozorování živého tvora zvějška, na extrospekci. Úspěchy zoopsychologie vedly J. Watsona (1878—1958) k myšlence, že i psychologové a vyloučili ze svých metod introspekci. Předmětem psychologické vědy byl v r. 1913 Watsonem formulován základní postulat nové psychologické směru, behaviorismu.

Podle Watsona studovat chování znamená hledat vztah mezi podněty (S) a reakcemi (R) organismu. Psychologie má stanovit zákony, které by dovolily předvídat, jaká reakce nastane na daný podnět, nebo obráceně, jaký podnět je příčinou dané reakce. Každý projev lidského chování se dá převést na vztah „podnět (stimulus) — reakce (response)“ čili S — R. Podněty chápal Watson jako čístele fyzikální (paprsky o různé vlnové délce, frekvenci atd.) nebo fyziologické (svalové pohyby, výměšky zlá). Reakci pokádal za soubor změn vznikajících ve svalech nebo ve zlážách. Reakce je i řeč, neboť je založena na pohybech mluvidel. Chování nemusí být vždy patrné zvějška, někdy býva skryté, implicitní. Takovým impli-

Watson vylučoval ze své psychologie chování všechny pojmy introspektivní psychologie (pocítěk, představu, cit atd.) a kladl si za cíl všechny pojmy vymezovat v termínech podnětu a reakce, bez od-kazu na stavy vědomí. Ve skutečnosti popisoval podněty termínologií fyziky a reakce termíny fyziologickými. Tím mu unikala například obsah řeči. Jeho hypotéza, že myšlení je v podstatě implicitní řeč, byla vyvrácena.

O tom, jaké povahy je vztah mezi S a R, se Watson blíže nevy-jadřoval. Předpokládal jen, že je to spojení materiálů, ale dále se otázkou nezabýval. V tom se jeho behaviorismus zásadně liší od reflexní teorie I. P. Pavlova a jeho žáků, kteří se souběžně odvíjeli na fyziologický výzkum právě tohoto spojení. Watsonovské tradice se přidržela většina behavioristů, i současných, zabývala se „*molarním*“ studiem mechanismů chování a fyziologům přenechávala jejich po-drobný „*molekulární*“ výzkum.

Watson předpokládal, že téměř všechno chování je naučené, a tak soustředil pozornost behavioristických psychologů na výzkum učení. Psychologie učení se stala a dosud je oborem, který behavioristé nejméně zvládnou rozvíjet. Pokusy, nejčastěji prováděné na zvířatech, vycházely z Pavlovy reflexní teorie. Podmínování je dosud beha-vioristy považováno za klasickou formu učení (viz 4,23).

Současní neobehavioristé podrobili důkladnější teoretické analýze základní pojmy, jako je podnět, reakce a spojení mezi nimi, a zmírnili radikalismus některých teorií Watsonových. K významnějším teoretikům neobehaviorismu patří C. L. Hull (1884—1952). Podle Hulla je chování způsobem biologické adaptace organismu k prostředí. Je zaměřeno k cíli, jímž je *snížení pudu*. Pud je vyvo-láván změnou životních podmínek organismu a představuje základní motivaci učení. Hull vypracoval systematickou teorii chování, v níž se pokusil z určitého počtu postulátů a pouček deduktivně vyvodit i správně zjištěné hlavní zákony učení.

Jiný neobehaviorista B. F. Skinner (nar. 1904), rozlišil cho-ování respondentní, které je odezvou na podnět a vytváří se podle klasických Pavlovových zákonů podmínování, a chování *operantní*, v němž se reakce objevuje spontánně. Skinner proslul jako jeden ze zakladatelů teorie programovaného učení.

E. C. Tolman (1886—1951) považoval všechno chování zře-vných tvorů za zaměřené, tj. směřující, třebaš nevědomě, k určitému cíli. Tehož cíle lze dosáhnout různými reakcemi. Chování je závislé na velkém počtu „*nezávisle proměnných*“ (prostředí, dedičnost, věk, předchozí cvik atd.). Vedle podminek („*nezávisle proměnných*“) a reakcí („*závisle proměnných*“) uznával existenci „*zprostředkujících* proměnných“, které se nedají přímo pozorovat, ale lze na ně usuzovat z chování pokusných osob.

Podobně jako mnozí současní behavioristé v USA (např. Skinner,

Stevens, Boring) hlásí se Tolman k o p e r a c i o n a l i s m u. Hlavní myšlenku tohoto novopozitivistického filosofického směru formuloval fyzik P. W. Bridgman (1927): objektivní vědecké poznání se zakládá na měření, které je veřejnou, kontrolovatelnou, kdykoli opakovatelnou operací. V psychologii se rozšířily operacionalistické definice. Například v učebnici R. S. Woodworth a H. Schlosberga (Experimentální psychologie, do slovenského přeložil M. Bazány a kol., Bratislava 1959) je počíték vymezován jako schopnost rozlišit (at už motoricky nebo slovně) dva blízké podněty. Vnímání je diskriminační (rozlišovací) operace, přičemž se nic nepředpokládá o subjektivní stránce vějmu, o vědomí. To sice dovoľuje stejnými metodami zkoumat a ze stejných teoretických východisek vykládat vnímání zvířat i člověka, ale za cenu, že se z psychologie vyloučí skutečný subjekt činnosti a nahradí se svazkem neosobních operací. V základní operacionalistický behaviorismus při výzkumech vychází $R = f(S, A)$, tj. reakce je funkcí dané situace (podnětu) a „předcházející“ proměnné — se už subjekt, pokusná osoba' nevyškytuje.

Behaviorismus je nejrozšířenější směr v západní psychologii. V obecně psychologii inspiroval velké množství výzkumných prací, z nichž nejdůležitější se zabývali učením. Málo plodným se však ukázal v psychologii osobnosti. Filosofický vycházel z pozitivistického empirismu a na jeho základně stojí dodnes. Etnos behaviorismu je nepopíratelný. Studium chování jedince se stalo předmětem psychologie i nebehavioristické. Na druhé straně současní behavioristé nevyhnují z psychologie, jak to činil Watson, výpovědi o vnitřních stavech jedince, pokud se tyto výpovědi dají objektivně kontrolovat. Propast mezi vědomím a chováním není tak hluboká, jak se jevíla psychologům před padesáti lety.

1.32 Tvarová teorie a kritika elementové psychologie

Ideálním vědy 19. století byla klasická mechanická fyzika, která složitě přirodňí dění redukovala na vztahy mezi elementárními částicemi. Když psychologie nastoupila cestu vědeckého výzkumu a výkladu, hledala také elementy duševního dění a zákony jejich skladu. Domnívala se, že element vědomí našla v pocitku (nebo v jeho oslabené stopě, předstávě) a obecný vztah, podle kterého se elementy skládají a vytvářejí komplexní jevy vědomí, v mechanickým spojení těchto elementů na základě časové nebo prostorové blízkosti (v jejich asociaci podle dotyku). Protože v ni měla asociace ústřední místo, cházela, se jmenovala a s o c i a l i s m u s. Uvedme příklad asociativistického výkladu vějmu. Vidím před sebou

na stolku košík s jablky. Obsah mého vědomí tvoří komplexní vjem, který se skládá z počítku zrakových (počítku tvaru a barev), z počítku kinestetických (počítku napětí očních svalů), z počítku sluchových (slovo „jablka“). Všechny tyto počítky a představy jsou navzájem spojeny, asociovány v jednotný vjem. Asociace nejsou v tomto případě uvědomovány, protože probíhají velmi rychle. V naší indi- viduální zkušenosti se však vytvářely postupně na základě zkušenosti dvěma druhům pohybu se dítě učí od 4. měsíce života). Primární jsou elementy (počítky), mezi nimi se postupně vytvářejí podle přesných pravidel asociace a ty dávají vzniknout všem, i nejsloži- tějším stavům vědomí. Ukořmen psycholog je analyzovat komplexní stavy vědomí, nalézat jejich elementy a asociace mezi elementy.

Na jeden z nich upozornil Brentanův žák Ch. Ehrenfels (1890). V melodii sice snadno rozlišíme tóny, z nichž se skládá, ale přesto jí nemůžeme vykládat jako spojení elementů. Dikazem pro to je známy fakt, že melodie zůstává stejná, je-li transponována do jiné tóny. Všechny elementy se změnilly, ale kvalita vjemu (melodie) se nezměnila. Ani vjem tiverce nelze vysvětlovat ze spojení vníma- ných stran nebo úhlu, zahrnuje v sobě — podobně jako vnímaná melodie — *tvorovou kvalitu* (Gestaltqualität), která pochází podle Ehrenfelse z aktivní vnímačícího subjektu, nikoli z počítku.

Podnět k rozsáhlým diskusím a později k formulaci nové psycho- logické teorie daly pokusy Wertheimerovy. M. Wertheimer (1912) exponoval po sobě dvě úsečky, které v prodloužení svíraly pravý úhel. Jestliže časový interval mezi expozicemi byl relativně dlouhý (0,20 vt), pokusné osoby vnímaly nejdříve jednu úsečku a po ní druhou. Když interval značně zkrátí (na 0,02 vt), vnímaly tvar pravého úhlu. Při expozici o něco delší (0,06 vt) však měly dojem, že vidí jednu úsečku, jak se střídavě pohybuje z vertikální do hori- zontální polohy (tzv. *fenomenální*). Tento jev je základem vnímané pohyblivých obrazů filmu (při intervalu 0,04 vt). Ve Wertheimerově vykladu ilustruje fenomenální obecnou zákonitost, podle níž podněty, vyskytující se současně nebo objevující se rychle po sobě, nejsou vnímány jako elementy vedle sebe, ale vzájemně na sebe působí a vytvářejí tvar (Gestalt), tj. *celek, který se nedá redukovat na součet částí*. Tento celek je však dan ve vjemu, je *konstatován*, není vytvářen aktivním subjektem.

Wertheimer spolu s Köhlerem a Koffkou se věnovali zevrubnému výzkumu vnímaní a objevili nové zákony vnímaní (viz 3,41 a 3,42). Jejich výklad podali ve své teorii tvaru (Gestalt), kterou pak apli- kovali na myšlení a na cele duševní dění. Podle tvarové teorie vjem není sumou elementů, asociovaných počítků a představ, ale strukturo-

vany, vnitřně organizovaným celkem, tvarem. Vjemové pole se člení na figuru a pozadí, tj. na část dominantní (např. čtverec) a vedlejší (arch papíru, na němž je čtverec narysovan). Tvary mají smysl, něco pro vás znamená. „Dobry tvar“ se vyznačuje pregnaností, tj. vnučuje se nám např. svou symetrichostí, uzavřeností, přehledností apod. Pregnanost (stejně jako jiné vlastnosti tvaru, nalezenné tvarovými psychology) je vlastnost vjemu, není — jak předpokládala Brentanova škola — výsledkem aktu vnímání.

Podstatu myšlení spatřují tvarovi psychologové v nalezenní tvaru. Jak ukázal W. Köhler ve svých pokusech se šimpanzi (1917), i lidoop řeší novou situaci (když např. má v kleci zavěšený banán příliš vysoko a nedosáhne na ně) náhle, nezaváše na předchozím tápání tím, že vidí souvislost mezi cílem (potravou) a prostředky, které má v optickém poli (např. duté tyče, které vloží do sebe, a tak získá dostatečně dlouhý nástroj, jímž prodlouží svou ruku a banány strzí). Náhle řešení problému je důsledkem vhledu do situace, dobřeho nápadu obvyklého u dětí i u dospělých lidí.

Když se v Německu dostal k moci Hitler, opustili tvůrci tvarové psychologie Berlin a emigrovali do Spojených států. Tam jeden z nich, K. Lewin, rozvinul teorii životního pole, která má značný vliv na současnou psychologii, zejména psychologii sociální. Životním polem rozumí Lewin a jeho přívrženci strukturovaný celek, zahrnující jedince a jeho prostředí. Jedincovo prostředí je tvořeno těmi jevy, které na něho působí, bez ohledu na to, zda jde o jevy fyzikální nebo sociální, zda si je jedinec uvědomuje nebo ne. Životní pole je dynamické, mezi jedincem a jeho prostředím neustále vznikají nová napětí a síly, jejichž zdrojem jsou jedincovy potřeby i přitahlivost nebo odpudivost (valence) osob, věci a hodnot v prostředí. Svým chováním, tj. lokomocí v životním poli, se jedinec snaží obnovit rovnováhu v tomto poli. Lewin vytvořil *topologický model* chování jedince, v němž užívá pojem jako lokomoce, valence, vzdálenost, bariera atd., a rozšířil ho také na chování lidských skupin.

Tvarovi psychologové vycházejí z jemné introspektivní analýzy, ale neoomezují se na ni a studují také chování. Jedním ze stěžejních pilířů jejich teorie byl postulát *izomorfismu*. Podle něho mají vědomé prožitky, fyziologické pochody (procesy v mozku) i jevy fyzikální stejnou strukturu, tj. společné formální vlastnosti, i když se obsahem kvalitativně liší. Například souvislosti mezi figurou a pozadím ve vjemu odpovídají vzťahy mezi elektrickými potenciály v šedé kůře mozku. Novější neurofyziologické výzkumy však ukázaly, že postulát izomorfismu se rozchází se zjištěnými fakty, a že tedy není operativně.

Mnohé z poznatků objevených tvarovými psychology, hlavně v oblasti vnímání, jsou uznávaným přínosem pro psychologii, bez ohledu na její teoretickou orientaci. Tvarovou psychologii byli ovlivněni

i některé behavioristé, např. Tolman. Přesto však mezi oběma směry trvají zásadní názorové neshody. Ty se ani tak netýkají problému vědomí a introspekce, ale vyhráňují se v otázkách *vztahu celku a části* a v rozdílné koncepci činnosti. Spor kolem strukturální povahy psychologických jevů zůstává nedořešen. K renesanci mechanistického asociativního pojetí syntézy dochází pod vlivem kybernetiky a v souvislosti s konstrukcí nových modelů chování. Otevřená zůstává i otázka, jaké povahy jsou psychologické jevy, zda to jsou činnosti, jak tvrdí behavioristé, nebo zda to jsou v podstatě pasivní procesy analogické neosobním pochodům fyziologickým podle tvarové koncepce.

K sporu mezi behavioristy a tvarovými psychologgy zaujímá samostatné stanovisko J. Piaget (nar. 1896). Tvarové teorii dává za pravdu v tom, že psychologické studie struktury vědomí a chování, ale tyto struktury nepokládá za dané. Subjekt, lidský jedinec, je nenalezá hotové ani je pouze nekonstatuje, ale vytváří je svou činností. Jeho činnost se vyvíjí z aktivity senzoricckomotorické v činnosti operacní, jejíž nejvyšší vývojový stupeň představuje hypoteticko-deduktivní myšlení (viz 4,335).

1,33 Psychoanalýza

V opozici proti „akademickým“ směrům v psychologii, které se inspirovaly filosofickým empirismem a pozitivismem po vzoru fyziky mechanické (introspektivní asocianismus a behaviorismus) nebo relativistické (tvarová psychologie), vznikala mezi dvěma světovými válkami tzv. hlubinná psychologie. Vycházela z filosofie *tracionální* a kladla si za cíl nalezi odpovědi na otázky, které tíží současného člověka a jejích řešení si nalahavě žádá vychovná a léčebná praxe. Psychoanalýza byla *drive metodou léčeni* neuróz a jiných duševních chorob, než se stala psychologickou teorií. Příčinu duševních chorob hledala v traumatických citových prožitcích, hlavně v období raného dětství, a v konflikttech motivů. Léčení spočívá v tom, že psychoanalytik působí na pacienta, aby si sám vybral otesný zázitek a dokázal ve spolupráci s ním porozumět jeho příčině.

Zakladatel psychoanalýzy, Sigmund Freud (*1856 v Příboře na Moravě — †1939), videnský lékař, založil svou teorii lidské osobnosti na myšlence, že nehlubší vrstvu osobnosti představuje *nevédomí* („Id“, „Ono“). V něm se střetávají síly, ženoucí jedince k hledání slasti (libido) i k sebezničení. Jádrem lidské osobnosti je podle Freuda biologické, iracionální, pudové. V chování jedince se však může uplatnit jen prostřednictvím *podvédomí*, v němž působí operacním směrem tendence racionalizační, usměrňující slepě impulsy z nevédomí. V této druhé, vyšší vrstvě osobnosti (zvané „Ego“, tj. „já“) se odehrávají konflikty protikladných tendencí a složitě po-

chody, dostupné vědomí a psychoanalytickému rozboru. Třetí, nejvyšší vrstvu osobnosti tvoří „Superego“ („Nadja“), ideální „já“, které vzniklo v jedinci ze styku s kulturní skutečností, ztlesněnou hlavně v otcí (viz 2,11).

Freud jednoznačně zdůrazňuje v nevědomí sexuální pud jako nejdůležitější pramen neuróz i jako zdroj dynamiky lidské osobnosti. V tom se s ním rozeshli jeho žáci i pokračovatelé.

V období mezi dvěma světovými válkami probíhala ostrá výměna názorů mezi Freudem a jeho původními žáky, Adlerem a Jungem. A. Adler považoval za hlavní nevědomou motivaci v jednatel člověka touhu po moci. Nemí-li touha po moci ukojena, vzniká pocit méněcennosti a ten žene jedince k patologickým formám chování i prožívání. Adler vedle biologických hnačič sil pokládal za důležitě i cíle, které člověk v životě sleduje, a způsobů, jak se jich snaží dosahovat („životní sloh“ jedince). Ze své strany psychoanalytík C. G. Jung poukázal zejména na význam *meziosobních vztahů* (např. citových vztahů mezi rodiči) při vzniku citových komplexů v dětství.

Vývoj psychoanalýzy v období po 2. světové válce se dá zhruba charakterizovat jejím důrazem na studium kulturních a sociálně psychologických činitelů při vzniku duševních chorob a ve vývoji motivace. Druhá generace psychoanalytíků (Horneyová, Fromm, Sullivan), působící v anglosaských zemích, nepřetvářa zdokonalovat léčebné metody Freudovy a hlásí se k základní metodě svého učitele. Rozchází se s ním však v tom, že je smířlivější a otevřenější k vlivům jiných psychologických směrů. Pozornodný symptom můžeme spatřovat v tom, že psychoanalytice konají laboratorní pokusy s lidmi i se zvířaty a problémy motivace studují experimentálně. V psychologii osobnosti mají značný vliv na celou současnou výzkumnou práci. Podobně i v sociální psychologii našli plodné pole badání. Naproti tomu problematika vnímání a učení leží mimo oblast jejich zájmů (ovšem s výjimkou otázek motivace učení).

1,34 Směrování k syntéze

Rozmach psychologie v posledních desetiletích je působen její praktickou upotřebitelností v mnoha oblastech lidské činnosti. Psychologické výzkumy se zaměřují na řešení speciálních otázek, hlavně vnímání, učení, myšlení a motivace činnosti. Nejsou doménou jen univerzitních ústavů, kde původně sloužily k objasňování teoretických otázek, ale konají se na mnoha specializovaných pracovištích při ústředních úřadech, závodech, institucích. Přináší praktickou pomoc výrobě, výchově, řízení, medicíně, obraně. Psychologie teží z pokroků neurofyzologie, sociologie, kybernetiky, teorie informací

a matematiky. Ze své strany poskytuje poznatky kybernetice, sociologii, pedagogice a téměř všem společenským vědám. Zdá se, že doktrinální spory ustupují v současné psychologii do pozadí. Psychologové se více liší v tom, na kterých problémech pracují, než přislušnosti k vyhraněné škole. Teorie interakce se stala obecně přijímaným východiskem. Zkoumá se jak chování, tak vědomí (třeba pod pojmem zprostředkujících proměnných). Význam experimentu a statisticky plánovaného výzkumu je nesporný. Současné jsme svědky pokusů o překlenutí teoretických neshod mezi různými psychologickými směry a o vymezení jednotné psychologické teorie schopné integrovat hlavní výležitky dosavadních výzkumů. Tolman a Piaget mohou být příkladem úsilí o překlenutí rozporů mezi behaviorismem a tvarovou teorií, stejně jako práce soudobých psychoanalytiků svědčí o všeobecné smířovací tendenci mezi školami, původně antagonistickými. Mnoho pozorností k sobě upoutávají čtené současné pokusy o vytváření matematicko-logických modelů chování jedince.

Přesto však není ani zdaleka dosaženo jednoty v obecné a experimentální psychologii. Zatímco studium různých lidských činností je promíkávané analyticky, leckdy téměř mikroskopické, osobnost člověka je zkoumána poměrně globálně, i když se tu uplatňuje v poslední době faktorová analýza a jiné matematické postupy analyticky zaměřené. Výzkum v laboratorích zůstává přece jen jinak orientován než terénní výzkum. Hlavně však — přes pokusy C. L. Hulla a jeho následovníků — se nepodařilo dosáhnout shody ve vymezení základních principů a pojmů, jako je činnost, vztah části a celku apod. Filozofické východisko psychologie zůstává nejednotné. Tato skutečnost má vážné důsledky nejen pro syntetizování empirických poznatků, ale i pro využití psychologie v tak složitých oblastech lidské činnosti, jako je výchovná práce.

Pedagog zaimající se o to, jak mu současná psychologie odpovídá na jeho otázky, sice s povděkem přijímá informace o konkrétních faktech zjištěných v psychologii, ale vedle toho potřebuje získat z psychologie syntetický obraz o lidském jedinci, podložený fakty. A proto tento obraz stále zůstává závislý na filozoficko-antropologickém východisku jednotlivých psychologů.

1,4 STRUKTURA PSYCHOLOGIE

Vědecký poznatek musí být začleněn do soustavy jiných vědeckých poznatků a teprve v souvislosti s ním získává smysl, stává se srozumitelným. Každá věda má svou strukturu, v níž jsou uspořádány dosavadní výležitky jejího bádání. S vývojem vědy se její struktura obohacuje, jemněji rozčleňuje, ale také se čas od času mění. Dochází

k restrukturaci vědeckých poznatků, zejména tehdy, když se objeví nový obecný princip (např. princip relativity ve fyzice) nebo nová obecná teorie (např. teorie množin v matematice). Učebnice zachycují stav vědeckého poznání, který je novými poznatky stále překonáván. Z didaktických důvodů je však nezbytné zprůhledňovat a usoustavňovat dosažené poznatky, aby nově generace pracovníků byly co nejekonomičtěji uváděny do nedávného stavu vědění a aby z něho mohly vycházet ve vlastním tvůrčí práci, kterou obohatí nebo překonají to, čemu se od předcházející generace naučily.

V současné době jsme svědky pronikavé restrukturace psychologických poznatků.

1,41 Obecná psychologie

Tradiční struktura obecné psychologie, s níž se setkáváme ve starších učebnicích, byla založena na rozlišení duševních jevů (procesů, stavů) a osobnosti. Duševní jevy se třídily podle principu *duševních schopností* („mohutnosti“) na jevy poznávající (počítky, vjemy, paměť, fantazie, řeč a myšlení), jevy citové a jevy vohlní. V introspektivní psychologii, např. u Fr. Krejčího, bylo toto členění zdůvodněno postulátem *trojstránkovitosti duševních jevů*. Každý psychologický fenomén má podle zmíněného postulátu stránku poznávající, citovou a pohybovou (snažovou). Protože studium počítky a vjemu bylo nepokrokovější, obsahovaly učebnice obecné psychologie nejvíce poznatky o poznávacích procesech (např. v učebnici A. Jurovského tvoří kapitoly o poznávání 40 %, v učebnici S. L. Rubinstejna rovněž 40 % a v učebnici A. A. Smirnova a kol. dokonce 50 % celého rozsahu). Naproti tomu partie o osobnosti byly obsahem i rozsahem nejchudší (u Jurovského 17 %, u Rubinstejna 11 % a u Smirnova rovněž jen 11 % rozsahu učebnice).

Zintenzivněním výzkumem učení a motivace v posledních desíletích bylo nahrazeno množstvi nových učebnicích obecné psychologie. Učení, o kterém pojednávaly starší učebnice v kapitole o paměti a později také v souvislosti s činností nebo dovednostmi, se stalo jedním z ústředních témat. Ve Woodworthově-Schlosbergově Experimentální psychologii zabírá celou polovinu knihy, v nové západoněmecké encyklopedii (Thomae H., Handbuch der Psychologie) je mu věnován jeden ze tří svazků, stejně i v nové francouzské učebnici experimentální psychologie (Fraisse P.—Piaget J., Traité de psychologie expérimentale) má samostatný svazek. Mnohem více místa se věnuje také *motivaci*, která spolu s učení a vnímáním vyplňuje většínu rozsahu nových učebnic obecné psychologie.

Postavení *psychologie osobnosti* v systému obecné psychologie je

Před 80 lety se dalo klást rovníko mezi empirickou vědeckou psychologíí a psychologíí obecnou. Dnes se vědecká psychologíe rozrostla do té míry, že musíme mluvit o psychologických vědách, v nichž představuje obecná psychologíe pouze jednu, i když základní teore-

1,42 Psychologické vědy

Před 80 lety se dalo klást rovníko mezi empirickou vědeckou psychologíí a psychologíí obecnou. Dnes se vědecká psychologíe rozrostla do té míry, že musíme mluvit o psychologických vědách, v nichž představuje obecná psychologíe pouze jednu, i když základní teore-

ne psychologíí. Je určena především nepsychologům, kteří se chtějí informovat o obecných psychologických poznátkách konkrétněji a zívotněji než tradicně uspořádané přednosti spatřujeme v tom, že umožňuje zobrazit strukturu psychonez dosavadní poznátkové systémy v obecné psychologíí. Další jeho mínění v dokonaljším souladu s marxistickou koncepcí psychologíe s sebou nejdno úskali. Zvolili jsme je proto, že je podle našeho budoucnost a jak se v této činnosti realizuje jako lidská osobnost. Dává se tu odpověď na obecnou otázku, jak si člověk konstruuje svou ústředním problémem *individuální tvorivost* v širokém slova smyslu. Složek vytváří svou minulost. V poslední kapitole se zabýváme jako *o učení*, tj. o získávání zkušenosti. Pojednává v základě o tom, jak si jedince v jeho prostředí a o vnímání. Další kapitola zahrnuje téma jsou seskupeny psychologické poznatky o citové a motorické orientaci osobnosti řadíme kapitolu o *orientaci jedince v přítomnosti*, v níž psychologíí ztotožňovali s psychologíí experimentální. Za psychologíí na elementovém a syntetickém stanovisku nebo kdybychom obecnou míka, že takovýto postup není didaktický vhodný, protože se vy-cházi od složitých jeví, by měla váhu jen tehdy, kdybychom stáli ském subjektu, k němuž se obrací všsakeré výchovně působení. Ná-ze tato kapitola nepatří k nejlepšímu fundovaným partím psychologíe. Jeťim ve své učebnici Ferdinand Kratina), i když nemůžeme popírat, do čela kapitoly o *osobnosti* (jak to u nás učinil už před čtvrt sto- rovaný celek, nikoli dodatečná sumace elementů. Proto také stavíme činnosti lidského jedince a předpokládáme, že osobnost je struktu- V této knize pokládáme za předmet obecné psychologíe studium jedince.

ředitelům sporu. Behavioristé !! zpravidla vylučují z obecné psycholo- gíe a nanejvýš z ní ponechávají jen kapitoly o motivaci učení. Osobnost je naopak ústředním tématem učebnic vycházejících z psy- chanalytických teorií. V současné psychologíí se projevuje tendence združňující vázanost psychologických procesů nebo činnosti na osobnosti

Psychologické vědy se dělí na *obecné* a *zvláštní*, někdy také nazývají vané „aplikované“. K obecným disciplínám psychologickým patří kromě obecné psychologie v užším slova smyslu na prvním místě psychologie vývoje a neboli genetiká.

Vývoje psychologie se zprvu omezovala na studium dítěte a adolescence a kladla si za cíl odhalit specifické rysy jeho osobnosti a chování. Bzy začala také vymezovat vývoje a stadia dětského věku a dospívání. Později se její zájem přenesl i na stadia individuálního vývoje. Běh lidského života rozdělila např. Char-Lotta Bühlerová do pěti hlavních etap: dětství, adolescence, raná dospělost (od 25 do 45 r.), zralá dospělost (do 65 r.) a stáří. Podobná znalost jednotlivých vývojových etap i jejich stadií má velký význam zejména pro pedagogiku. Studium individuálního vývoje (*ontogeneze*) a faktorů ovlivňujících vývoj umožňuje také vysvětlovat povahu lidské osobnosti a činnosti. Vývojové hledisko promíká do obecné psychologie a stává se jedním z jejích výkladových postulatů.

Kromě ontogeneze se zkoumá také *fylogeneze*, vývoj lidského druhu. V souvislosti s tím se věnuje velká pozornost výzkumnu chování různých živočišných druhů. Zoopsychologie studuje elementárnější formy živočišného chování, např. učení, a poskytuje psychologii zjednodušené modely pro zaktádání, společenské formy chování člověka. Srovnávací studium živočišných druhů na různých stupních vývoje se stalo hlavním předním srovnávací psychologické, která mj. pomáhá také lépe rozumět lidskému chování.

Dvojí přístup ke studiu psychologických a sociologických, se projevuje v tom, že je rozvíjena na jedné straně psychologie fyziologická a na straně druhé psychologické problémy, první fyziologa, a naopak ani fyziolog neteší psychologické problémy, všeobecně se uznává důležitost nových poznatků z fyziologie pro psychologii. Vznik sociální psychologie, která nabyla závažné postavení v psychologických vědách, si vynutila skutečnost, že ani obecná psychologie, ani sociologie nevěnovaly dosti soustavně pozornost interakci jedince se společenským prostředím a poměry tak otažky komunikace mezi lidmi, socializace jedince, sociálního učení a chování vůbec, vztahů mezi jedinci, zejména v tzv. malých sociálních skupinách, aj. I když předmět zkoumání sociální psychologie zůstává sporný, její význam pro psychologickou teorii i pro pedagogiku je nepochybný.

Obecné psychologii se projevila ještě jiná polarita, která vedla ke vzniku další samostatné disciplíny. Je to polarita normálního a patologického. Psychopatologie, rozvíjena zejména psycholo-

hlavně ve Spojených státech, přednostně studuje podmínky, průběh, výsledky a různé formy *učení žáků*, přičemž nazvanje na teorii a výtežky psychologické učení (v širším slova smyslu). Pedagogická a psychologická tak ověřuje a zprěsňuje poznatky obecně psychologické a její aplikaci. Ide jí více o ověřování obecných psychologických teorií a zakonů než o soustavně řešení výchovných problémů. Je exaktnější, ale také vzdálenější životu školy než pedagogická psychologie, která se zrodila z experimentální didaktiky.

Pedagogickou psychologii lze považovat za *speciální* psychologickou disciplínu, nikoli za aplikaci obecné, vývojově a sociální psychologiem. Vztah mezi ní a obecnými psychologickými disciplínami je vztahem mezi zvláštním a obecným. Zvláštní nelze ani studovat nezávisle na obecném ani je z obecného dedukovat. Studium osobnosti a učení žáka, osobnosti a vyučování učitele, psychologickou analýzou obsahů učení lze obohacovat obecně psychologické poznatky (nejenom je potvrdzovat nebo vyvracet) a současně zjednávat podklady pro pedagogické rozhodování o cílech a prostředcích výchovy.

Psychologie práce studuje různé druhy pracovní činnosti, zejména v průmyslových závodech a ve službách (v dopravě, v distribuci, v pohostinství apod.). Analyzuje jejich optimální podmínky vnější (vybavení a zařízení pracoviště, osvětlení, teplotu, seřizení strojů a nástrojů atd.) i vnitřní (schopnosti, vědomosti, dovednosti, motivace pracujících). Zkoumá také meziosobní vztahy na pracovišti (mezi spolupracovníky, mezi nadřízenými a podřízenými). Důležitým předmětem výzkumu je délka pracovní doby a přestávky, vznik únavy a její prevence. Kromě přízpusobování pracoviště pracovníkům se zajímá i o adaptaci pracovníků k potřebám pracoviště. Pomáhá při výběru a rozmísťování pracovníků, při jejich pracovním uvědomění a školení a při organizaci práce.

Jiným specializovaným odvětvím psychologie je psychologie školní a klinické. Kliničtí psychologové spolupracují s lékaři při diagnostice, prevenci a terapii duševních chorob a poruch. Studují jevy nedokonalé adaptace jedince k prostředí. Zabývají se vztahy mezi pacientem a lékařem a postojí pacientů k nemocem. Zásadnou klinických psychologů byly rozvinuty zejména psychologické testy osobnosti. V klinické psychologii měla značný ohlas psychanalýza.

Z dalších speciálních psychologických disciplín je intenzivně psotována zejména psychologie soudní (forenzní), která se zabývá problémy motivace trestného jednáni, odpovědnosti za trestný čin, věrohodnosti svědků apod., a psychologie sportu (studuje podmínky a průběh různých sportovních výkonů, osobnost sportovce a trenéra atd.).

Psychologická věda se liší od filozofické antropologie předně svou metodou, tj. způsobem, jak řeší problémy a odkrývá nové poznanky. Psychologie nevyvozuje jen nové poznanky formálně logickou cestou z poznatků známých, ale podobně jako jiné vědy podrobně zjišťuje a ověřuje, zda vyslovené předpoklady se shodují se skutečností. Užívá tedy empirických metod zkoumání. Chemie-li zkoumat skutečnost, musíme si nejprve položit otázku, na níž nám má skutečnost odpovědět. To znamená, že musíme mít určitou hypotézu, určitou představu o skutečnosti — třeba neuplnou a nedokonalou — dříve, než začneme cokoli vědecky zjišťovat. Zpravidla se ptáme na souvislost mezi dvěma nebo více jevy, o nichž už máme určité vědomosti. Každá zjišťovaná souvislost patří do soustavy vztahů, vědou objevených a ověřených. Teprve v rámci této soustavy má nově odhalený vztah svůj význam a stává se poznatkem vědeckým.

Metoda výzkumu je závislá na *teorii* studovaného úseku skutečnosti, především na vymezení předmětu dané vědy. Je zřejmé, že jiné metody užívá psycholog, který za předmět psychologie pokládá stavy nebo pochody vědomí, a jinou metodu zvolí behaviorista. Pro prvního bude hlavní metodou introspekce, pro druhého extrospekce. Závislost mezi předmětem a metodou zkoumání je však obousměrná. Věda je schopna zpřesnit svou teorii teprve tehdy, když má k dispozici spolehlivé metody. Nemůže klást výzkumné otázky, pokud nezná metodu, jak na ně odpovídat. Na zpřesňování a zdokonalování metod v psychologii byly závislé pokroky, již se dosáhlo ve studiu vnímání, učení a dalších činností jedince. Empirický výzkum osobnosti naopak dlouho zaostával, protože nebyly rozpracované jeho metody.

Psychologie studuje činnosti jedince včetně jeho slovně vyjádřených vědomých prožitků. Behavioristé definovali činnost jedince jako vztah mezi vnější situací (souborem podnětů, stimulů, *S*) a registrovanou tělesnou změnou (reakcí, *R*). Ukázalo se však, že reakce jsou závislé nejenom na vnějších podnětech, ale i na vnitřních podmínkách (motivaci, předcházejících zkušenostech jedince atd.). Proto byl jednoduší vztah *S — R* nahrazen složitějším vztahem funkcionálním $R = f(S, O, M)$. Mezi *S* (podnětem) a *O* (osobností) však existuje vzájemná závislost, interakce. Činnost jedince není soustavou pouhých tělesných změn v prostoru a v čase. Je orientována vždy k nějakému objektu jako k svému cíli a je také motivována vnitřně.

V psychologii je činnost zkoumána buď z *hlediska funkcionálního*, nebo z *hlediska strukturnálního*. V prvním případě se zkoumá povaha psychologických funkcí tím, že se soustavně mění situace (vnější podmínky) a zachycují se změny v činnosti (těchž) jedince odpod-

Napří-
vidající kvalitativním nebo kvantitativním změnám situace. Napří-
klad se vyšetřuje, jak souvisí počet zapamatovaných bezsmyslých
pracovník klade za cíl postihnout strukturu činnosti. Zjišťuje, jaký je
vztah mezi činností vyvolanými různými situacemi. S oblibou při-
tom užívá korelační techniky a faktorové analýzy, jak byly vypra-
covány matematickou statistikou. Příkladem strukturalního výzkumu
je zjišťování vztahu mezi činností jedince v různých emocionálních
situacích (např. pokusná osoba provádí týž úkol jednou sama, jindy
za přítomnosti jiných lidí).

V jiných psychologických výzkumech jde o srovnání činnosti ruz-
ných jedinců ve stejné situaci. Srovnávací studium se může týkat
celých skupin jedinců, např. skupin odlišného věku, pohlaví apod.
Totoho typu jsou výzkumy ve vývoje psychologii, v nichž se
např. srovnává, jak děti různého věku řeší stejny úkol.

1.51 Pozorování

Jako v jiných empirických vědách i v psychologii je základní me-
todou pozorování. Pozorování je činnost v psychologickém smyslu,
tzn. provádí ji lidský jedinec, je motivována a zaměřena k objektu.
V psychologii je předemtem pozorování činnost jiných jedinců, její
podmínky, průběh a výsledky, nebo vlastní činnost pozorovatele
(jeho vlastní vědomé zážitky).

Pozorovatel neregistruje pasivně vnější nebo vnitřní dění, ale vždy
si z něho vybírá. Vybírá sledovaných jevu je určován předně
otázkou, kterou si pozorovatel klade. Otázku si může formulovat
s různou mírou určitosti, od jednoduché alternativy („Provede po-
zorovaný jedinec za daných okolností očekávanou činnost nebo ji
neprovede?“) až k značně neurčitosti („Co udělá za daných pod-
mínek pozorovaný jedinec?“). Musí však vycházet z teorie pozor-
ované skutečnosti a z vědeckých poznatků, získaných o daném úseku
této skutečnosti.

Výběr pozorovaných jevu je ovlivňován také *subjektivními čini-
teli* spočívajícími v samotném pozorovateli, v jeho postoji, v jeho
očekávání, v rozsahu jeho pozorování apod. Aby se snížil negativní
vliv těchto faktorů, užívá se různých technik *objektivní registrace*
pozorované činnosti. Filmový nebo magnetofonový pásek zachytí po
mnoha stránkách přesněji chování a dá se podle libosti reprodakovat.
Činnost jim registrovaná se ovšem musí stát předmětem pozorování
živého člověka, který řeší vědecký problém, tj. klade skutečnosti
otázku. Technický záznam není výsledkem, ale východiskem nebo
nanejvýš prostředkem pozorování. Je potírován proto, aby sloužil
pozorovateli, nikoli proto, aby pozorovatele nahradil.

Objektivnost a přesnost pozorování se zvyšuje, jestliže je prováděno více pozorovateli současně. Za stejným účelem se používá i různých technik, např. záznamových listů. Pozorovatel má připraveny předem rýsy chování, jižž si bude všimnat. Do záznamového listu může také přímo vyznačovat intenzitu nebo četnost jevu, jestliže si předem porídí stupnici (např. velmi — průměrně — vůbec ne).

Pozorovatel musí vždy počítat s tím, že jeho přítomnost ovlivní činnost pozorovaného jedince, i když do ní nezasahuje. Tato nesnáze se odstraňuje tím, že pozorovatel je oddělen stěnou s jednosměrně průhledným oknem nebo že používá skrytých registračních přístrojů (skryté filmové kamery, nenápadně umístěného magnetofonu apod.). V mnoha případech se však výzkumný pracovník přímo podílí na pozorované činnosti. Dochází k tomu zejména tehdy, když klade otázku nebo úkoly pozorovanému jedinci. Pak ovšem výsledky jeho pozorování budou závislé na slovní formulaci instrukce nebo dotazu, na tónu, jímž jsou promáhány, na citové atmosféře (důvěry, napětí atd.), kterou navodí, a na mnoha velmi těžko kontrolovatelných faktorech. Proto také metody, jako klinický rozhovor, беседа nebo dotazník, jejichž těžiště leží v pozorování (u dotazníku v sebepozorování), jsou obřízně a vyžadují praxe i určitých osobních vlastností pozorovatele.

Pozorování je vždy časově omezeno. Často však bývá velmi důležitě sledovat jedince delší dobu nebo v různých situacích (např. než jenom pouze při výkonu jeho povolání). V tom případě se používá tzv. časových uzorků. Tato technika se zvláště rozšířila v dětské psychologii. Dítě je pravidelně pozorováno stejnou dobu (např. vždy pět minut) v různých, předem stanovených hodinách nebo dnech. Rozlišuje se pozorování soustavné a příležitostné. Soustavné pozorování je buď přirozené, nebo klinické. Pozorování *prirózené* se týká chování jednovlivce v běžných životech podnikáků (např. děti ve škole, dospělých v obchodě). Při *klinickém* pozorování, které tvoří součást klinického rozhovoru, je jedinec umístěn do zvláštního prostředí a rozhovor se s ním vede — i když zcela volně — podle určitých pravidel. Naproti tomu *příležitostné* pozorování se neřídí žádnými předpisy. Právědž je učitele, soudci, lékaři, zurnalisté a jimi lidé při své profesionální, nepsychologické činnosti. Užívají ho i psychologové, když si např. při experimentu všimají jevu nesoúvisících se zkoumaným problémem. Příležitostnému pozorování mimo jiné vědčíme za objev podmíněných reflexů, k němuž došel Pavlov, když zkoumal mechanizmy trávení.

I když se v psychologii stal hlavní metodou experiment, pozorování neztratilo na významu. Je základem současných experimentálních metod. Kromě toho pečlivě prováděné pozorování sponátní činnosti jedinců je stále zdrojem psychologických poznatků. Vývojová psychologie i speciální psychologické disciplíny těží z faktů obsažených v životo-

1,52 Experiment

Experiment záleží v *cilovědomém navozování jevu*, jejíchž podmínky je experimentátor s to *obměňovat a opakovat*. Od soustavného pozorování se také liší v tom, že otázka (problém), na kterou má pokus přinést odpověď, je přesně formulována ve formě hypotézy.

V hypotéze je vysloven předpoklad o tom, jaký bude výsledek experimentu, jakou odpověď dají na výzkumný problém experimentálně zjištěné fakty. V konstrukci hypotézy se uplatňuje tvůrčí činnost experimentátora. Podnět k ní může dát dřívější pozorování nebo pokus (vlastní nebo jiného psychologa) nebo obecnější psychologická teorie, z níž se hypotéza vyvodí jako její logický důsledek. Experimentální problém i hypotéza se zpravidla týkají velmi omezeného okruhu skutečnosti. Hypotéza musí být pravděpodobná, tj. musí navazovat na známé a ověřené vědecké poznanky. Její metodologická hodnota závisí hlavně na tom, do jaké míry se dá ověřovat.

Hypotéza se týká vztahu mezi dvěma druhy faktů. První z nich jsou podmínky nebo, jak se dnes často říká, *nezávisle proměnná*, a druhé jsou jejich účinky, projevující se v činnosti jedince, tili *závisle proměnná*. Nezávisle proměnnou ovládá experimentátor, zatímco závisle proměnnou buďa v níž jedinec jedná, nebo jedinec sám. V druhém případě ovšem nemůže experimentátor nezávisle proměnnou podle libosti měnit, může si však zaměřně vybrat pokusně osoby podle předem daných kritérií, např. podle věku, pohlaví, inteligence atd.

Nezávisle proměnná je vždy velmi komplexní skutečnost. Pokrok psychologického bádání se projevuje v tom, jak se tuto skutečnost dává stále pronikavěji a výstižněji *analyzovat*. Experimentátor navazuje na dosavadní analýzy a kriticky je hodnotí, když konstruuje hypotézu svého výzkumu. Je to nezbytné, protože v pokusu si vybírá pouze jednu složku nezávisle proměnné, popřípadě, omezený počet složek, nikoli všechny vnitřní a vnější podmínky činnosti pokusné osoby. Tuto složku se snaží *izolovat, měnit a kontrolovat*. Vliv ostatních složek je nutno vyloučit nebo aspoň snížit.

Tento úkol je značně obtížný. Dává se ho splnit spíše v *podmínkách laboratorních* než v běžných životních podmínkách, např. ve školní třídě. V laboratorii lze snáze vytvořit pro všechny pokusné osoby stejné podmínky fyzikální (osvětlení, teplotu vzduchu, relativní bezhlukost apod.) a sociální (izolovat pokusnou osobu), všem dávat naprosto stejné slovní instrukce, jimiž se jim klade úkol a jimiž jsou

motivovány. Změny vybrané nezávisle proměnné se pomocí přístrojů přesně měří a kvantitativně vyjadřují. Stejně tak se zjišťují i změny závisle proměnné. Jsou to přednosti laboratorního experimentu proti experimentu přirozenému. Jeho nevýhodou však je, že podmínky, za nichž jedinec jedná, se značně liší od běžných životních podmínek. Proto se výsledky laboratorních pokusů často nedají přímo aplikovat na jednáni v běžném životě, kde zasahují složitější nezávisle proměnné. Naproti tomu v *přirozeném pokuse* uniká mnoho podmínek kontrole a experimentální zjištění jsou méně spolehlivá. Hypotéza často má podobu statisticky rozpracovaného plánu pokusu. V dnešní psychologii se užívá statistických metod nejenom při kvantitativním zpracování experimentálních výsledků, ale už během přípravy pokusu. Tímto způsobem se dá hypotéza přesněji logicky formulovat a také spolehlivěji overovat.

Význam statistických metod v psychologii je patrný, uvážíme-li, že experimentální hypotéza se týká obecného vztahu, který existuje i v případech, které nejsou předemtém daného výzkumu. Když psycholog např. hledá vztah mezi počtem opakování daného množství smyslnuprostých slabik a množstvím zapamatovaných slabik po určitém časovém intervalu, může v pokusech použít jen omezeného počtu pokusných osob, ale výsledky pokusu mají platit i pro jiné, do pokusu nezahrnuté jedince. Ještě před zahájením pokusu musí řešit problém, kolik pokusných osob bude jen *vůběrem*, malou částí populace jedinců, o nichž mají závěry výzkumu platit. Statistika dává pravidla, podle nichž lze provést z populace takový výběr, který by jí dostatečně spolehlivě zastupoval neboli reprezentoval.

Analogický problém vzniká experimentátorovi, když má rozhodnout, které slabiky vybrat a v jakém pořadí je předkládat pokusné osobě. I tu musí provést výběr z populace, kterou si musí předem vymezit. V těchto případech jsou změny nezávisle proměnné hlavním rysem experimentu. Je-li o změny kvalitativní (např. přítomnost a nepřítomnost nezávisle proměnné), je nutno stanovit, kdy rozdíl v měřeních závisle proměnné jsou významné. Vzhledem ke komplexnosti nezávisle proměnné experimentátor zjišťuje zpravidla i sítě kolísání v četnosti výskytu závisle proměnné (nebo v její míře). Statistické plánování experimentu mu dovoluje různými technikami testovat významnost zjištěných rozdílů.

Velmi často se užívá statistických metod, když se hlavní nezávisle proměnná nedá izolovat a výsledky pokusu jsou ovlivňeny kolísáním nekontrolovatelných jiných nezávisle proměnných. K tomu účelu jsou vypracovány speciální techniky (faktorové projekty).

Statistické metody slouží rovněž ke *zpracování výsledků* experimentu. Kvantitativní údaje se nejen tabulují, a popřípadě graficky znázorňují, ale jsou také podrobovány zevrubně statistické analýze.

V ní se např. zjišťuje významnost rozdílů mezi nalezenými císelnými údaji, vztahy mezi dvěma proměnnými (korelace) atd.

Je-li experimentální hypotéza zjištěnými fakty potvrzena, znamená to, že byla empiricky prokázána v daných mezích obecná platnost vztahu mezi nezávisle a závisle proměnnou. Podarí-li se tuto souvislost kvantitativně vyjádřit, byl nalezen zákon. Zákon však určitou skutečnost konstatuje, ale ještě ji nevykládá. V ý k l a d e m se stává tehdy, když je uveden v souvislosti s jinými známymi zákony, když se dá vyvodit ze zákonů obecnějších jako jejich logický důsledek. V současné psychologii se čími mnoho pokusů o syntézu dosud zjištěných zákonů. Za tím účelem se konstruuji různé výkladové *modely*. Jeden z nich redukuje! složitější vztahy na jednodušší, popř. redukuje! jevy psychologické na jevy jiné (např. fyziologické, fyzikální atd.). Druhé modely jsou abstraktní, matematické nebo pravděpodobnostní (stochastické). V nich se nečímí žádné předpoklad o povaze modelovaného dění.

1.53 Diagnostické metody

Rozdílly mezi jedinci se v psychologii zjišťují speciálními diagnostickými metodami. Užívá se jich tehdy, když je nutno stanovit stav jedince nebo některých jeho činností z hlediska vývoje nebo zdravotního. Obvykle tomu bývá v případech, kdy jediněc potřebuje speciální výchovnou nebo lékařskou péči, když má být zařazen do náročnějšího povolání nebo studia, když má být odborně posouzen apod.

Zjištění *stavu* (diagnóza, tj. rozlišení) je první etapou. Po ní následuje *vyklad* zjištěných faktů a ten se stává podkladem pro *prognózu*, odhad dalšího vývoje. Hodnota diagnostických metod závisí stav a spolehlivě předvidat další vývoj, popřípadě vliv výchovných nebo léčebných opatření, která jsou pro daný případ k dispozici. Vedle pozorování spojeného s klinickým rozhovorem je nejdůležitější diagnostickou metodou test. *P s y c h o l o g i c k ý t e s t* (zkouška) je soubor úkolů kladených vyšetřované osobě, sestavený podle psychologických i statistických kritérií. Součástí testu jsou i pokyny, podle nichž se hodnotí a vykládá výkon zkoušenec a které také předpisují způsob, jak má! být úkoly zadávány. Testová metoda se liší od experimentu hlavně tím, že neslouží odhalování nových vztahů a obecných psychologických poznatků, ale užívá se jí k *rozlišování jednotlivých lidí* podle předem daných teoretických východisek.

Psychologická teorie jevu, který je testem vyšetřován, nemusí být vždy explicitní, tj. do podrobnosti formulována a zdůvodněna. Dokladem toho jsou první testy inteligence, které sestavil Binet se

S i m o n e m (r. 1908). Úkoly, kterými se zjišťovala úroveň rozumu věho vývoje dětí, neschopných sledovat vyučování v normálních třídách, byly konstruovány na základě empirických odhadů a nebyly vyvozeny z podrobně rozpracované teorie inteligence. Musedly však zjišťovat rozdily mezi dětmi spolehlivě a osvědčit se v praxi.

Na rozdíl od běžných zkoušek, třeba školních, testy musí vyhovovat narocnějším požadavkům na objektivnost, spolehlivost a validitu. Psychologický test zjišťuje rys osobnosti nebo strukturu činnosti. Činí tak *objektivně*, jestliže jeho výsledky nejsou závislé na postojích a jiných rysech posuzovatele. Test je *spolehlivý*, jestliže dává stejné výsledky, když je znovu předkládan těžce pokusné osobě. Je *validní*, jestliže skutečně měří to, co má měřit (např. inteligenci, je-li to test inteligence). Existují různé druhy a stupně validity (podobně jako spolehlivosti). Míra spolehlivosti a validity testu se dá statistickými technikami analyzovat a ověřovat.

Vzhledem k uvedeným požadavkům je konstrukce testů a jejich předběžné ověření velmi pracná a časově náročná práce. Než se dá testu použít v diagnostické praxi, musí být *standardizován*, tj. musí být prakticky prověřena jeho schopnost rozlišit jedince podle daného rysu spolehlivě a platně (validně). Standardizují se rovněž podmínky, za nichž bude test předkládan (administrován), aby všechny zkoušené osoby řešily úkoly za stejných podmínek (stejný materiál, stejná instrukce, stejná doba k práci, stejný klid k práci atd.). Vyzkoušený a předepsány jsou i způsoby, jimiž se bude výkon zkoušené analyzovat a hodnotit. Většina testů si klade za cíl vyjádřit zjišťovaný rys kvantitativně, a musí tedy být předepsáno, jak jednotlivé výkony zkoušené bodovat. Interpretace výsledků některých druhů testů bývá složitá a nedá se podrobně předepsat. Záleží na psychologických znalostech zkoušejícího, na jeho diagnostických zkušenostech i na zkušenostech v práci s daným testem, má-li být výklad individuálního

výkonu nezkráceny.

Nejvíce rozpracovány jsou dva druhy testů: *testy schopnosti a testy osobnosti*. Prvními z nich se měří individuální rozdíly v obecné schopnosti (inteligenci) nebo ve speciálních schopnostech, např. smyslových, motorických, v prostorové představivosti, v pozornosti, v technickém nebo v umelckém nadání apod. Do této skupiny bývají někdy zahrčovány i tzv. didaktické testy, jimiž se měří zákl. výkon v různých vyučovacích předmětech nebo jeho nadání pro tyto předměty. Z osobnostních testů jduy vycházejí z teorii hlubinné psychologie (projekční testy), jiné nikoli. Některé osobnosti testy jsou určeny k tomu, aby měřily dimenze osobnosti, její faktory apod. K osobnostim testim patří objektivní testy fyziologické, testy asociací, testy zjišťující, jak jedinec chápe kresby, tvary, různé sociální situace apod. Další se k nim přidatí i osobní dotazníky (inventáře osobnosti). Nejen konstrukce testů, ale také jejich administrování a interpretace

Znalost základů obecné psychologie patří k všeobecnému vzdělání. Každý člověk potřebuje analyzovat jednáni druhých i chápat druhé lidi i sebe, aby na základě psychologického poznání mohl zdokona- lovat svůj vztah k druhým lidem, správně se hodnotit, klást si při- měrné cíle a volit si přiměřené hodnoty.

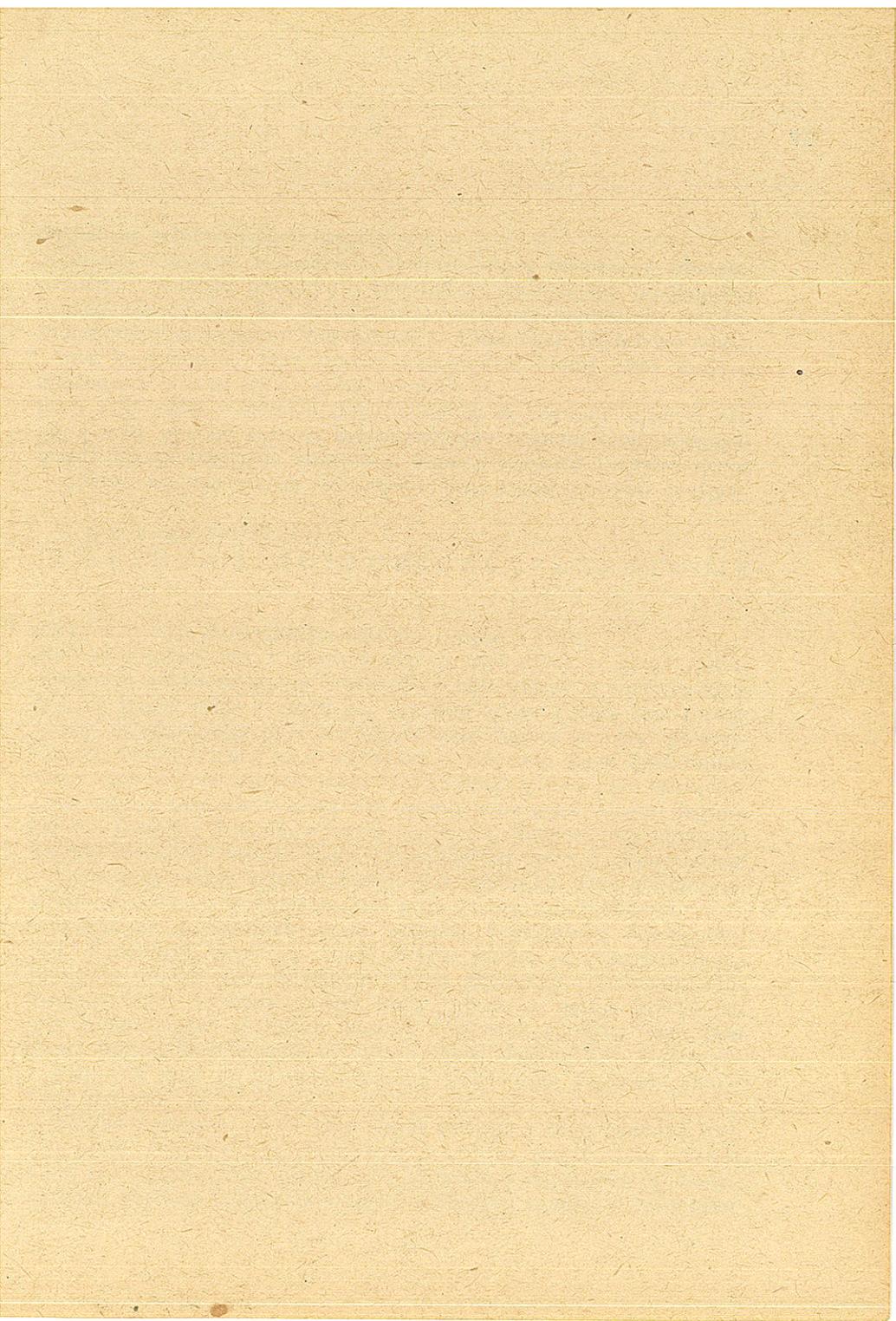
Pro pedagoga je však obecná psychologie kromě toho součástí profesionálního vzdělání. Její znalost je podmínkou úspěšného studia pedagogické psychologie, jedné z nejdůležitějších pomocných věd pe- dagogiky. Osvojení poznatků z pedagogické psychologie předpokládá orientaci v obecné psychologii, znalost jejího pojmového aparátu, pochopení nejdůležitějších teorií a faktů.

1,6 V Ý Z N A M S T U D I A O B E C N Ě P S Y C H O L O G I E P R O P E D A G O G Y

Vyžadují odborné vzdělání a mnoho technických znalostí a zkušeností, proto se nemůže užívat testů laickými. Nedostatek odbornosti při použí- vání testů, zejména testů inteligence v masové školi praxi vyvolal v minulosti kritiku. Ta se však mylně obrátila i proti samotné pod- statě metody.

Přednosti testů je, že výkon podaný zkoušenecem lze dobře analy- zovat, protože jsou dostatečně známy aspoň některé jeho podmínky. Tak tomu nebývá u jiných výtvořů jedincovy činnosti, jako jsou písemné práce, výrobky, kresby apod. Hlavně v dětské psychologii jsou tyto projevy sice užitečnými zdroji informací o spontánní čin- nosti a chování dítěte, ale zdroji značně kusými a nesnadno inter- pretovanými. Připomínají spíše nepřímé příležitostně pozorováni, kdežto testy se po této stránce více blíží metodě experimentální.

Testy však nejsou jediným prostředkem diagnózy. Jsou doplňovány dalšími metodami, aby se získal co nejúplnější obraz o vyšetřovaném jedinci. Potřebná je ex p l o r a c e (vyšetření) pomocí individuálního (klinického) rozhovoru, která má odhalit nebo blíže osvětlit příčiny stavu nebo výkonu jedince, jejich pozadí apod. Kromě toho zkoušenec provádí také a n a m e z u, vypovídá o sobě a o svém dosa vadném životě. Anamnestická data o vyšetřovaném jedinci se také shromaž- dují od jiných osob, s nimiž byl v úzkém styku. Cenné jsou rovněž informace o jeho sociálním prostředí (o jeho rodině, o společenských skupinách formálních i neformálních, o jeho rolích v těchto skupi- nach) a o jeho společenském chování v něm.



Osobnost byla předmětem diskuse mnohem dříve v sociálních vědách než v psychologii. Tak po celé devatenácté století se udržoval v sociálních vědách, zejména v sociologii a historii, (patrně všem Rousseauovým) názor, že osobnost je ohniskem, kolem něhož se vytvářejí lidská seskupení a ze vlastního tvůrčí dějin jsou velké, historické osobnosti, jako vůdcové, reformátoři, vynálezci apod. Proti tomuto pojetí dějin se ve dvacátém století uplatňoval názor opačný a za hybnou sílu dějin byly pokládány masy.

Pojem osobnosti jako centrální pojem získával své domovské právo v psychologii jen poněmáhlu; z dějin psychologie je obecně známo, že psychologie osobnosti nebyla rozvíjena s ostatní psychologií paralelně. Na tom, že dosud nebyl přesněji vymezen obsah pojmu osobnosti, má do jisté míry vinnu i nestejná napln tohoto pojmu v různých jazycích. Je například velký rozdíl mezi anglosaským označením „personality“, jež se chápe jako jistý znak lidské bytosti, a českým pojmem osobnost, kde se v osobnosti spatřuje nositel těchto znaků. V češtině je osobnost totiž co lidský jedinec, a to především jedinec významný, v historii či v současnosti vynikající. Tím si také vysvětlíme, že anglosaská literatura definuje osobnost pojmy abstraktními, jako je např. syntéza, integrace, organizace apod. (pokud nechce v osobnosti vidět podnět sociální, jenž působí na sociální prostředí). V českém duchu zahrnujeme pod pojem osobnost nejen osobnost velkou nebo silnou, ale člověka všedního, průměrného, a dokonce i osobnost psychopatickou nebo zločinnou.

Podle toho, co jednotliví psychologové v lidské osobnosti zdůraznili (zdali její strukturu, dynamiku nebo vývoj), podle toho, které činitele ve vytváření lidské osobnosti pokládají za rozhodující (vlohý či sociální nebo kulturní prostředí), i podle metodickéhoho přístupu ke studiu osobnosti lze rozlišit velmi rozmanité teorie lidské osobnosti. Uvedeme z nich jen některé.

2.11 Osobnost v pojetí hlubinné psychologie

Hlubinní psychologové S. Freud a A. Adler vnesli do zkoumání lidské osobnosti hledisko předtím celkem opomíjené, tj.

Ve Freudově pojetí je lidská „duše“ vlastně jevištěm neustálých dynamik.

dramatických konfliktů, různých sporů a bouří, jejichž hlavním zdro-
jem je dynamické napětí mezi jasným, racionálním a nespodádaným
duševním světem jedince na jedné straně, a temnými silami, či jak
Freud doslovně říká, našimi „vášněmi a pudy“ na straně druhé. Po-
měr mezi „já“ (Ego), jež reprezentuje racionální část naší bytosti,
s „Ono“ (Id), které je výrazem pro temné síly, znázorňuje Freud

na přirovnání: „V přirovnání se Ego podobá jezdcí, který je povinen držet na
uzdě koně (Id), přestozte kůň má převahu. Rozdíl je v tom, že se
o to pokouší jezdec vlastními silami, kdežto naše „já“ silami vy-
puštěnými. Stejně jako jezdcí nezbyva, nechce-li se od koně oddloučit,
nic jiného, než vest koně tam, kam on chce, tak i moje Ego chce
převést vůli mého Id v jednaní, které by bylo jednaním mého já.“
(Viz S. Freud, *Gesammelte Schriften*, 1924, svazek V, str. 369.)
Freud, jak je patrné, připsuje vášním a pudům vedoucí úlohu
v celém životě člověka. Nad „já“ je ještě „já“ ideální, jakési
„Nad já“ (Superego), kterým je vyjádřen souhrn společenských
norm i svědomí člověka. Mezi jednotlivými složkami lidské bytosti
se stále odvíjejí složitě vztahy a všechny složky se neustále vzájemně
ovlivňují. V dramatickém obrazu člověka, který Freud rozvíjí, jsou
hlavními hybnými silami dva pudy. Jeden z nich směřuje k uspo-
kojení lidské touhy po slasti a po rozkoši, především po rozkoši po-
hlavní (libido), druhý je jakousi jeho protívahou. Na některých
místech mluví Freud o tzv. principu reality, který se staví proti
realitaci „libida“ jako touhy po slasti, princip, který „libido“ omezuje
a zčásti usměrňuje. Na jiných místech vyslovuje Freud domněnku
o existenci jakéhosi pudu či instinktu „smrti“ jako o korektivní pudu
po rozkoši (obměna agresivního, bojovného pudu), jenž je vlastním

zdrojem lidského jednaní.
Mezi Superego a Id se odehrává neustálý zápas, nepřetržitý
konflikt, v němž Ego hraje úlohu prostředníka. Konfliktky vůbec, jako
stav vnitřního napětí, hrají v hlubinné psychologii významnou úlohu.
Freud je také původcem názoru, podle něhož rane zážitky, zvláště
zážitky traumatické povahy (trauma jako duševní úraz), mají na

vývoji lidské osobnosti osudový vliv.
Význam Freudova učení netkví pouze v tom, že dalo podnět
se v léčení neuroz osvědčující. Freud kromě toho založil školu psych-
logie osobnosti, která se pod názvem psychoanalytická škola rozvíjí
a má vliv i na jiné školy a směry. Tak například jeho učení o slož-
kách lidské osobnosti našlo ohlas u psychologů pojednávajících
o vztazích lidské osobnosti (Schichtenlehre), zejména z představiteli jsou
Lersch, Rothacker, Thomae aj. Vliv Freudův a jeho následovníků
(z nich zejména Jungův) se uplatňuje i u některých amerických
psychologů, např. u Murraye, který konstruoval některé testy osob-

nosti na Freudově pojetí projekce nebo u Cattella, který i do své faktorové analýzy pojal pojmy „Ego“ a „Superego“.

Jako jiný představitel hlubinné psychologie proti Freudovi i vedle něho vystupuje Alfred Adler (1870–1937), zakladatel tzv. „individuální psychologie“. Také pro Adlera jsou rozhodující „hlu-
bin“ lidské duše, temné vášně a pudy, jež člověka pohánějí a dávají směr jeho jedání. Hlavním, byť nikoli jediným motivem lidského jedání je tzv. „pud po sebe uplatnění“, touha po prosa-
zení sebe sama, jež se může změnit i v touhu po moci, jak to vy-
jadřoval ve svých filosofických esejích Friedrich Nietzsche. Lidské „já“ se všemi svými deformacemi i kompenzacemi je zdrojem, z něhož prýští všechno ušilí jedince. Touze po uplatnění vědíme za všechny umělecké výtvořiny i za historické činy. Adler kladl důraz na sociální vlivy, zejména na vlivy rodinné, v čemž se odchyloval od Freuda, který chápe člověka jako individuum na prostědi poměrně nezávislé.

Adler razil také pojem „pocit méněcnosti“. Každý člověk si za určitých situací uvědomuje svou méněcnost a toto uvě-
domění se leckdy stává ostruhou pro jeho zvýšené úsilí. Ve své chorobné formě se však pocit méněcnosti může zvrhnout v tzv. komplex méněcnosti jako vážný moment poruch osobnosti.

Adler přes všechnu jednoroznost měl pronikavý vliv na některé názory v psychologii osobnosti. Podnítl výzkumy lidského sebe-
vědomí (zvláště výzkumy tzv. aspiracní úrovně, viz 2,36) a v so-
ciální psychologii výzkum sociálního místa.

Hlubinné teorie osobnosti vznikly jako protest proti racionálnímu pojetí, charakterizujícímu osobnost souhrnou zvěštkou determinovaných, a tedy předvídatelných mechanismů, směřovaním k dokonalejší rov-
nováze jedince s prostředím, k lepší adaptaci, založené na poznání. Hlubinná psychologie poukazala na složitost lidské osobnosti, na ambivalenci (dvojnárodnost) jejích citových prožitků, na konflikty, jež zdroj i způsoby řešení.

Freud však rozvíjel svou teorii značně spekulativně a někdy užíval nejasných pojmů a symbolů (třebaže je dovedl velmi plasticky vy-
jádřit). Zdůrazňoval příliš konfliktivnost duševního života, střetávání impulsů člověka s požadavky sociálními. Avšak dítě vtusající do společnosti (v procesu zvaném socializace) se nestětává s požadavky společností vzdy jen protikladně. Příkazy a zákazy svého sociálního okolí je také schopno přijímat ochotně a přizpůsobovat jim své cho-
vání.

2.12 Sociologizující pojetí osobnosti

Vlivem americké sociální psychologie proniká do psychologie osob-
nosti názor, že lidská osobnost je determinována a formována so-

na *socializační proces*, čímž jedinec do společnosti vstoupá (viz J. Souček a kolektiv, *Sociální psychologie mládeže*, SPN, Praha 1967).
Důraz na sociální povahu individuálního poznávání světa klade René Zazzo, když ukazuje, že dítě se setkává s vnějším světem pod vlivem a prostřednictvím své blízké osoby (jako je především matka světa se děje skrze intímne blízké osoby (jako je především matka a osoby, čímž dítě tyká). Tyto osoby je naučí dívat se na svět a porozumět mu.
Sociologizující pojetí má tendenci podceňovat vnitřní (endogenní) síly jedince, jeho vybavení, jeho schopnost volit mezi hodnotami, a tedy autonomii lidské bytosti. Ve svém přílišném zdůraznění socializace jakožto osvojení „norm spolupřece“ zapomíná, že osobnost je syméziou toho, co je v jedinci původní, a toho, co si z norem a společností osvojuje.

2.13 Personalistická teorie osobnosti

Nejvýznamnějším představitelem personalistického pojetí osobnosti je Gordon W. Allport (1897–1968), americký psycholog s evropským vzděláním a evropským způsobem myšlení. Osobnost definuje jako „dynamickou organizaci individuálních organizací soustav, které určují jeho jedinečnou adaptaci“. Jedinečná adaptace podle něho záleží v realizaci jedince, neboť jedinec uskutečňuje sebe sama svým životem a dosahováním cílů, které jsou dány jeho založením, výchovou a prostředím. Allport má za to, že z konkrétních zkušeností jedince se vytvářejí zvyky, zájmy, vlastnosti apod. Ty se pak stávají samy hnacími silami jeho myšlení a jednání. Každý jedinec má osobitou organizaci těchto „autonomních motivů“.

Lidská osobnost je jedinečná a neopakovatelná. Neda se zarádit do žádné kategorie. V životě osobnost se uplatňuje především vnitřními silami, které lze vyjadřit jako osobní touhy, osobní cíle. Ty se pak stávají ústřední motivací jedince. Člověk je *tvorivou jednotkou* schopnou spontánní činnosti.

I když se nedají pominout sociální a kulturní vlivy, které na jedince působí, tvoří podle Allporta jen část celkového zdroje, z něhož je sycena lidská osobnost. Větší dosah mají konstituční stránky osobnosti, impulsy, schopnost vidět, tj. vnímat a zpracovávat zkušenosti individuálním a originálním způsobem.

Hlavním charakteristickým rysem Allportovy psychologie osobnosti je důraz na *zaměřenost* lidské osobnosti, na její schopnost plánovat je budoucna. Proto spatřuje Allport v odpovědi jedince na otázku „jak si zarrídím svou budoucnost?“ nebo „Kde budu za pět či za deset let?“ nejpriznanejší a nejvyšší úroveň jeho životního slohu. Poznáním životního slohu nebo ústředního životního tématu,

2,14 Lewinova teorie osobnosti

ty zaměření osobnosti k jisté kategorii sociálních hodnot, pro něž se jedinec rozhodl, lze nejlépe postihnout podstatu zkoumaného jedince. Allport stejně jako jeho předchůdce a zakladatel tohoto směru v psychologii osobnosti William Stern (1871—1938) je myšlenkově spřízněn s mnoha německými charakterology, kteří kladou důraz na individualitu osobnosti (Thomae, Lersch, Rempelin apod.). Také Charlotta Bühlerová se svou teorií „naplnění života“ je Allportovi blízká.

Allport představuje protiváhu sociologizujícího směru v psychologii osobnosti. Jednostranně však zdurazňuje jedinečnost a původnost lidské osobnosti, její zvláštní vybavení, individualaci, a přehlíží sociální, tj. přijímání společenských hodnot jedincem.

Kurt Lewin (1890—1947) vyšel z tvarové psychologie a od mí přezal také představu osobnosti jako diferencovaného a přitom integrovaného celku se složitou strukturou. Osobnost se pohybuje v silovém poli („životním prostoru“), jehož je nedílnou součástí. Objekty v tomto poli (tj. věci, osoby, hodnoty) mají — zhruba řečeno — nestejnou přitažlivost a odpudivost. Fyzikálním pojmem *valence* vyjadřuje Lewin skutečnost, že věci nebo osoby mají pro jedince kladnou či zápornou, větší či menší cenu. Jednání jedince probíhá v silovém poli. Tam dochází i ke konfliktům, když některý předmět jedince přitahuje a současně jiný ho odpuzuje, popřípadě když ho stejnou silou přitahuje i nebo odpuzuje dva stejně významné cíle jednání, nebo i za jiných konstelací. Mezi cíli a lidskou osobností se kladou zpravidla překážky (*bariery*), které je třeba odstranit či překonat.

Lewinova teorie vysvětluje vzájemné složitě vztahy mezi jedincem a prostředím, neustále vzájemně působení obou polů modelem po měrně jednoduchým. V něm se prostředí redukuje na ty složky, které mají pro jedince význam i životní důležitost. Tohoto modelu bylo použito k četným experimentům.

Lewinova teorie osobnosti jako součásti a centra silového pole je uplatněním a domyšlením interakční teorie v psychologii osobnosti. Osobnost a její prostředí se dostávají do vztahu vzájemného *doplnění a korespondence*. Jedinec nemůže žít izolovaně a nemůže být poznán ani pochopen bez prostředí, které je „jeho“ a tvoří jeho nezbytnou součást. Psychologické prostředí naopak zase nemůže být pochopeno bez jedince.

Lewin zdůraznil aktivitu subjektu, který nejen skutečnost odráží, nýbrž ji také přetváří. Na rozdíl od mnoha reliexologických názorů na osobnost jako na systém, který převážně jen reaguje na vnější

podněty a vlivy, ukazuje Lewin osobnost jako systém transformující skutečnost, jako systém po všech stránkách aktivní.

V teorii pole mají objekty v prostředí vybízivý (apelativní) charakter, vyvolávají jedincovu činnost a poukávají jí k sobě jakžto její cíle. Vedle objektů v prostředí s různou „valencí“ existují také motivy, které působí apelativně, a vlivy vnitřními, jež člověka „pudí“, dochází k vyrovnávání. Nerozřešena zůstává v Lewinově koncepci otázka, je-li selektivní činnost člověka závislá na vnitřní volbě či na jiných determinantách mimo lidskou osobnost.

Nejvýznamnější námítkou proti Lewinově pojetí je fyzikální povaha jeho modelu silového pole, v němž se rozvíjí jedincova aktivita. Kladym přínosem jeho teorie je stejný důraz na socializaci (tj. vztahování člověka do společnosti a do její kultury), jak je dána živem vnějších objektů na osobnost, a na individualaci (uplatnění endogen- nich sil). K pojmu seberealizace Lewin ve své teorii nedospěl.

2,15 Behavioristické pojetí osobnosti

Původní Watsonův behaviorismus, který vycházel z popisu chování jedince ve smyslu reakce na podnět (psychologie S—R) nemohl vytvořit jinou teorii osobnosti než krajině empirickou. Člověk se stává takovým, jakým ho vytvoří prostředí. Proto také Watson vyslovil často citovaný názor, který uvádíme doslovně: „Dejte mi tucet zdřavých, dobře rostlých dětí a vlastní specifický svět, v němž bych je vychovával, a já vám ručím za to, že z kteréhokoli z nich vychoвам specialistu podle vlastní volby: lékaře, právníka, umělce, vedoucího obchodníka, ba dokonce i zbračka a zloděje, bez zřetele k jeho vlohám, sklonům, tendencím, schopnostem, zájmům a rase jeho předků“ (viz S. S. Sargent, *Zákony psychologie*, přeložil J. Souček, Praha 1947).

Neobehaviorismus, který uznává také vnitřní činitele (intervenující proměnné, viz 1,31), opouští myšlenku krajní závislosti jedince na prostředí, ale problému osobnosti a její struktury věnuje poměrně málo pozornosti.

2,2 STRUKTURA OSOBNOSTI

Osobnost charakterizujeme jako historicky a geograficky podmíněného jedince (tj. psychofyzickou organizaci) s osobním a jedinečným životním slohem a jistým sociálním místem. Osobnost je syntéza toho, co je v člověku původní, a toho, co si osvojil v social-

lizačím pochodu. Vyspělá osobnost se vyznačuje i tím, že je schopna volby mezi různými sociálními hodnotami a že se takto realizuje. Vědecké zkoumání osobnosti vychází z prítomného stavu (*průřezu osobnosti*) nebo zahrnuje delší období nebo dokonce celý život (*longitudinální přístup*). V průřezovém obraze osobnosti může jít o pohled spíše statický nebo spíše dynamický. Někdy totiž charakterizujeme strukturu lidské osobnosti jako uspořádaní jednotlivých jejích složek a jejích vzájemný vztah, jindy chceme pochopit síly, které v ni působí a které vytvářejí různé konflikty, různá napětí atd. Lze však vyjít také od různých *činností*, kterými se osobnost vyznáuje, z jejích klasifikace. Činnosti a jejích struktury jsou:

- a) aktuální (práve probíhající) nebo
b) reálné (jsou v pohotovosti a mohou se kdykoli stát aktuálními) nebo
c) potenciální (mohou se stát reálnými a aktuálními až v budoucnosti).

Z ineho hlediska bychom mohli činnosti rozdělit na *vrozené* (potenciální), tj. vlohy, *získané* (reálné), tj. schopnosti, *aktuálně uskutečňované*, tj. dovednosti. K těmto strukturám lze připojit také strukturu naučených integrovaných činností (charakter).

Ke každé činnosti patří impuls, pohybná, něco, co ji energizuje a současně dává směr, cíli motiva ce. Struktura motiva ce je *dynamická*, nikoli jako profiklad struktury statické, nýbrž jako struktura aktivující, uvádějící v činnost. Vyjadřuje, jak říká Cattell, stabilitu dynamických funkcí, tj. obvyklý způsob, jak osobnost usiluje o dosažení cílů. I tato struktura může být v budoucnosti potenciální, tj. může, ale nemusí se vůbec realizovat a právě jistým způsobem realizace se její možností stále zmenšují (potřeba). Může být strukturu reálnou, tj. existující, ale projevu jící se jen za určitých situacích (zájem), a konečně strukturu aktuální, jež se právě v daném okamžiku uskutečňuje (postoj, popřípadě sentiment). I zde můžeme potenciální strukturu pokládat za vrozenou, strukturu reálnou za získanou. K těmto strukturám můžeme pak obdobně připojit strukturu naučenou a prítom integrovanou (životní sloh).

Dostaneme pak takovéto schéma:

Struktura činnosti:	potenciální v budoucnosti (vrozená) — (vloha)	reálná, disponibilní (získaná) (schopnost)	aktuální — (dovednost)	naučená integrovaná — (charakter)
<i>Dynamická struktura:</i>	potenciální v budoucnosti (vrozená) — (potřeba)	reálná, disponibilní (získaná) (zájem)	aktuální — (postoj)	naučená integrovaná — (životní sloh)

Toto schéma je sice uměle konstruováno, ale umožňuje analyzovat osobnost ze dvou podstatných hledisek. Jednou se zabýváme o vyba-
vení dané spíše dědičností, vybavení, které se během socializace
aktualizuje, uskutečňuje. Postupujeme-li od vloh k charakteru, sle-
dujeme stále výraznější vliv sociálního a kulturního prostředí, ale
přitom konstatujeme i neustálou závislost jednotlivých činností na
vrozených momentech, které H. Rempel ein nazval „relativními
konstantami“.

Zkoumáme-li dynamické struktury (tendence nebo motivace), vy-
nikne vlohá individuace, podíl jednorlivce a lidského „já“ v situacích
rozhodování nebo volby mezi hodnotami.

Jako se socializace a individuace vzájemně doplňují a prolínají,
tak i struktura činnosti a struktura dynamická, tj. struktura impulsů
k činnostem, se dají od sebe oddělit jen v abstraktním myšlení.

2.21 Vlohy či dispozice

Vlohy se obvykle charakterizují jako fyziologické či anatomické
předpoklady (zvláštnosti), specifické pro jedince. Vlohy jsou *vrozené
předpoklady k činnostem*, ale nelze si je představit jinak než v souvis-
losti s *prostředím*. Realizují se v neustálé interakci (jedna vlohá již
pouhým sousedstvím se stává prostředím pro vlohú druhou), jejich
realizace podléhá zákonům zrání a učení, předpokládá optimální pod-
mínky, které je často třeba vytvářet výchovou.

Vlohy pokládáme za *struktury možných budoucích činností*. Sou-
hrou individuá s prostředím se potenciálností stále omezuji, s pokra-
čujícím vývojem možnosti ubývá. Jsou vlohy, které se nikdy nerealiz-
ují, protože pro ně nebyly podmínky. Některé se nerealizují proto,
že neodpovídají zájmu a životnímu slohu, pro který se jedinec
rozhodl. Konkrétně řečeno: fakt, že se jedinec narodil v jisté době,
v jisté skupině, může být pro rozvoj vloh jistým omezením. Stejně
tak volba povolání, volba zájmu atd. může znamenat omezení vloh.
Nevyřešena zůstává otázka, jak s dispozicemi souvisí delinkvence.
Některé výzkumy (manželů Glueckových) nasvědčují tomu, že mla-
diství delinkventi se vyznačují typickými tělesnými rysy, takže by se
dalo z toho usuzovat na jisté vrozené sklony, jež se realizují „osud-
ným setkáním“ s prostředím.

1.211 Vlohy jako základ schopnosti

Vlohy jsou základem schopnosti. Vlohá je ovšem jen poten-
ciálnost, *možnost*, že se na jejím základě vyvine některá schopnost.
Obvykle se mluví o vlohách jako o *základech intelektových, citových*

i volních schopností, přičemž se z výkonů nebo projevu dodatečně usuzuje na existenci příslušné vloh.

2,212 Vloha jako zranitelnost

Genetikové tvrdí, že vrozené dispozice jsou nejen základem různých schopností, ale i předpokladem pro některé druhy onemocnění. Dispozice je pak jistým sklonem k onemocnění, který se dědí. Mluví se o tzv. zranitelnosti individuů a, o jeho větší „vlnitavosti“ k některým druhům onemocnění, a to jak k onemocněním, poruchám a vadám, popřípadě tělesným (např. některé vady mohou mít dědičný základ), tak i k onemocněním duševním. Dispozice se pak realizuje jen za jistých okolností, kdy dojde k „osudnému setkání“ dispozice s jistou nákazou či s nějakým jiným škodlivým momentem (drogou, jedem, prochlazením, popřípadě duševním traumatem či i úrazem). Tak například psychopatie, jež vede k alkoholismu nebo k narkománii, má nepochybně dědičný základ, ale kdyby se jedinec s alkoholem, s fenmetrazinem, heroinem nebo jinými drogami nesetkal, zůstala by tato dispozice utajena (nerealizovala by se). Totéž platí o nervozitě dětí. Vedle *dispozice* k nervovému poruchám, která se v psychiatrii všeobecně uznává (Eysenck), přistupuje jako nezbytná podmínka pro sám výskyt tohoto onemocnění *prostředí* nábité napětím. Změněná situace, v nichž se na jedince klade mnoho různorodých úkolů, jsou pro vznik neuroz zvlášť nebezpečné (situace stressu).

2,213 Biologické základy vloh

O „sidle“ dispozic, o jejich lokalizaci, není mezi psychology jednota názoru. O tzv. intelektových vlohách se většinou soudí, že jejich „sidlem“ je mozek, na jehož stavbě a členitosti závisí rozvoj rozumových schopností.

O temperaměntálních vlohách existují různé názory. Tak např. se od Kretschmera přejímá hypotéza, že základem temperamentálních vlastností je celá stavba těla. Podle názoru I. P. Pavlova a jeho stoupenců je vyšší nervová činnost nejen předpokladem poznávací činnosti člověka, ale i jeho temperamentu. Síla, rychlost a vyváženost nervových pochodů je podle Pavlova měřítkem pro stanovení temperamentu.

Take H. J. Eysenck pokládá mozek a subkortikální centra za základ temperamentu. Základ citových vloh hledají někteří psychologové v autonomní nervové soustavě. Například Stagner tvrdí, že silně emocionální

postoje vznikají tehdy, když je jedinec obdařen silně reaktivní nervovou soustavou a když dostředivě impulsy vycházející z viscerálních (viscera = vnitřnosti) reakcí mají značnou intenzitu. Mozek má v citové sféře většínou úlohu regulární.

Endokrinní činnost (tj. týkající se zláza s vnitřní sekrecí) není ovšem bez vlivu na temperament, jak tušil již Hippokratés se svou klasickou čtvěřicí temperamentu. Bernandův názor, podle něhož jak temperament, tak i celá osobnost je determinována činností zláza s vnitřní sekrecí, je však zřejmě nesprávný.

Tělesná realita není jen mozek. Patří k ní i kosterní soustava, síla a napětí svalů, rovnováha humorálních funkcí i vnitřních orgánů, autonomní nervová soustava, krátce celé lidské tělo, jeho stavba, držení i vzhled.

2,214 Dělení dispozic

Allport dělí dispozice na tři velké skupiny:

1. Do první skupiny řadí *reflexy a instinkty**, které si dítě přinášá hotové na svět a jež se objevují hned na počátku jeho života. Instinktivní pohyby jsou jakoby „uloženy“ či „vymontovány“ v jeho nervové soustavě i ve svařovém systému jako hotové. Jsou to v podstatě nepodmiňené reflexy, jak je popisuje Pavlova fyziologie. Jími odpovídá organismus na biologicky významnou situaci specifickým způsobem, a to bez předcházejících zkušeností. Jsou to „spouštěcí mechanismy“, které jsou přiměřené situaci. Příkladem instinktu jsou sací a polykací pohyby, jež se projevují u novorozence, aniž se tomu učilo.

Také usměv podle výzkumů psychologa Spitze lze pokládat původně za instinktivní výraz tělesné libosti, který naplňuje sociální prostředí dítěte, hlavně matka, specifickým smyslem. Usměv se stává základem kontaktu mezi dítětem a blízkými osobami.

2. Druhou skupinou je tzv. „*individuální dedictvi*“, tj. plasticnost nervové soustavy, základy temperamentu, motility, nízký či vysoký práh reakcí apod.

Temperament chápou někteří psychologové jako dispoziční základ afektivní stav), jimi jako hotový soubor těchto vlastností. Neurčitost tohoto pojmu je dána i názorem, že temperament je výrazem dynamické stránky osobnosti.

Vl. Tardý uvádí o temperamentu, že se týká vzrušivosti a síly duševních dějů, trvalosti působení dějů i nálady (Psychologie osob-

* Instinkty novorozence jsou ovšem strukturami reálných činností. V našem pojetí jsou to schopnosti.

nosti, str. 127). V tomto pojetí je patrný vliv Pavlova pojetí temperamentu. Guillard pokládá temperament za pojem, který označuje způsob, jímž duševní děje probíhají. (Personality, 1959, str. 457) Meili podobně spatřuje v temperamentu průběh realizace děje, jeho energetickou stránku, rychlost regulace.

V diskusích o temperamentu zaujíma zvláštní místo F. N. Freemann. Podle něho patří do charakteristiky temperamentu vedle intenzity pnutí či impulsu, jímž jedinec reaguje na podněty zvenčí i uvnitř, i schopnost kontrolovat vynaloženou energii cíli schopnost *inhibice*. Některí autoři, např. H. Reimlein (Psychologie der Persönlichkeit, 1963), zahrnují do dispozic také tzv. *vitalitu*, tj. množství síly nebo energie, kterou má jedinec k dispozici a která určuje aktivnost či intenzitu jeho přizpůsobení.

3. Konečně do třetí skupiny řadí Allport *vlohu učti se* či vytvářet nové struktury. Tato vlohá je základem inteligence (viz 2,221).

2,22 Schopnosti

Termínem „schopnost“ označujeme reálné struktury činnosti, jímž se na základě vlohý jedinec *naucil*. V psychologické literatuře kladou někteří autoři důraz na činnost (Rubinstejn, Meili), jimi upozorňují na disponibilní schopnosti (Vvedenski). Celá řada autorů spatřuje ve schopnostech vlastnosti nebo rysy osobnosti a soudí, že vlastnost se dá kvantifikovat a ve srovnání s druhými individui měřit (Tardy, Cattell).

Máme za to, že schopnost se dá vyjádřit jako *struktura činnosti*, s níž může člověk v dané situaci disponovat. Chceme-li však schopnosti měřit, může se to dít jen srovnáváním jedinců. Pak se lépe hodí pojetí schopnosti jako *rysu osobnosti* (trait).

Zavislost schopnosti na vloze ukazuje jednoduochý příklad. Některý jedinec je nadán zvláštní citlivostí chutového a čichového orgánu. Tato zvláštní „vlnavost“ či senzibilita způsobuje, že i nepatrné podráždění uvedených receptorů postací, aby vyvolalo chuťovou a čichovou reakci. Praha čichové a chuťové reakce je u onoho jedince velmi nízký (viz 3,434). Učeniím se převáří tato vlohá (tj. potenciální struktura) ve strukturu reálnou, disponibilní. Stává se z nich schopnost jemně a ostře rozlišovat (diskriminovat) různé chutě a pachy. Tato schopnost bývá nebo může být sociálně valorizována a pak předpoklad pro jistý výkon nebo řadu výkonů, tedy pro jisté zaměstnání. Ten, kdo tuto vlohú nejen má, ale u něhož se přeměnila ve schopnost, může mít dobře podmínky pro povolání ochutnavače.

Také v citové sféře můžeme mluvit o schopnostech, např. o schopnosti vcítit se v citový stav partnera, prožít obětavou lásku či věrně

prátelství. Předpokladem pro tuto schopnost jako disponibilní naučnou strukturu činnosti je mj. temperamentální vloža, vnímavost nebo senzitivita autonomní nervové soustavy, popřípadě endokrinních žláz. Většinou však se mluví o schopnostech v oblastech spojených s prací či poznáváním. V tomto pojmu je obsažen zřetel sociální použitelnosti. Některé schopnosti (např. sportovní) jsou v naší době hodnoceny mnohem výš než v době předcházející, některé (schopnost meditoval) podstatně níž než třeba za středověku.

Guilford rozeznává troji tzv. *primární schopnosti*, k nimž dospěl faktorovou analýzou (viz 2,422):

- a) *vjemové* (schopnost diskriminovat zrakové, sluchové aj. podněty),
- b) *psychomotorické* (silu, průběh a začátek pohybu, přesnost v udržení pozice a v pohybech, koordinaci),
- c) *intelektové* (schopnost poznávat, tvořit, hodnotit).

Inteligence se dá chápat jako soustava již vyvinutých důležitých vloh (Spearman) nebo jako výsledek procesu, jímž se člověk adapтуje ve svém prostředí (Claparde, Wallon). J. Piaget spatřuje inteligenci v adaptaci, tj. v rovnováze mezi pochody, jímž se jedinec přizpůsobuje svému prostředí (akomodace), a procesy, jímž si prostředí uzpůsobuje (asimilace). V inteligenci spatřují někteří autoři schopnost abstraktně myslet.

Inteligence jako reálná struktura disponibilní činnosti nemá stejnou úroveň a v průběhu života se u téhož individua kvalitativně mění. E. Claparède spatřuje rozdíly mezi inteligenci dítěte a dospělého. Piaget mluví o inteligenci senzoricikomotorické u malých dětí a o inteligenci operacní. H. Wallon uznává rozdíl mezi inteligenci situacní a inteligenci vedoucí k poznávání, přičemž tato inteligence se opírá o diskriminaci (rozlišování).

Inteligence jako obecná schopnost bývá měřena *testy* (viz 1,53). Mira inteligence se zpravidla vyjadřuje *inteligencím kvocientem*, který se vypočítá, když se dělí mentální věk věkem kalendářním a výsledek násobí stem. Mira mentálního věku se získá z počtu správně řešených úkolů v testu pro daný kalendářní věk. Průměrná inteligence odpovídá přibližně IQ mezi 90 a 109 body, inteligence podprůměrná hodnotě mezi 80–89 body, mírná debilita hodnotě mezi 70–79 body, vynikající inteligence IQ hodnotě nad 140 bodů.

V distribuuci inteligence, jak o tom svědčí řada výzkumných prací, se uplatňuje stejná statistická zákonitost jako v distribuci některých tělesných vlastností, např. výšky nebo váhy. Grafické vyjádření této distribuce vyjadřuje zvonovitá křivka (Gaussova). Konstruuje se tak, po hodnoty nejvyšší a na potadnici y počet jedinců, kteří příslušné hodnoty IQ dosahují. Z Gaussovy křivky je patrné, že zhruba dvě třetiny celé populace se kupí kolem průměru, podprůměrní a nadprůměrní tvoří stejně velký díl, ale značně nižší než průměrní jedinci,

Vedle schopnosti *obecných* (intelligence) se uznávají i schopnosti *speciální*. Aspoň některými z nich disponuje každý člověk, dokonce i člověk podprůměrně inteligence. Zvláštní schopnost se dá charakterizovat jako možnost (reálná struktura) dosáhnout i stejného horního místa v kritice učení. Schopnost psát na stroji se vyjadřuje počtem slov, která jedince napíše za minutu. Rozhodující prítom je i to, jak rychle tohoto výkonu kdo dosáhne a jaká je kvalita jeho výkonu. Z kvantitativní i kvality hotového výkonu soudíme většinou na schopnost, která tento výkon umožňuje, a odtud dále usuzujeme na potenciální tuto činnost, tj. na vlohu. Na výkonu se ovšem podílejí i jiní činitelé, zejména zájem.

2,222 Specifické schopnosti

Wlivem německé psychologie a filosofie hodnot stalo se i u nás běžným rozlišovat inteligenci a nadání. V tomto smyslu se pokládá nadání (umělecké nebo vědecké) za schopnost chápat kulturní hodnoty a tvořit je rozvíjet. V sovětské psychologii se chápe nadání jako „státná kombinace různých schopností“, což může být vylouženo jako schopnost přijímat a rozvíjet hodnoty dané kultury. V sovětském pojetí však má nadání význam širší a může se týkat činnosti sociálních (nadání jednat s lidmi apod.), (ni), popřípadě činnosti sociálních (nadání jednat s lidmi apod.).

2,221 Intelligence a nadání

Intelligence je pojem velmi diskutovaný a namnoze i zavrhovaný (tak např. Guilford inteligenci jako označení nějaké integrované schopnosti neuznává, podobně jako většina sovětských autorů). Bude-li však v inteligenci spátovat rovnováhu adaptáčních procesů ve smyslu Piagetově, je to pojem užitečný. Měření inteligence v rukou odborníka má nepochybnou diagnostickou cenu.

Intelligence je pojem velmi diskutovaný a namnoze i zavrhovaný (tak např. Guilford inteligenci jako označení nějaké integrované schopnosti neuznává, podobně jako většina sovětských autorů). Bude-li však v inteligenci spátovat rovnováhu adaptáčních procesů ve smyslu Piagetově, je to pojem užitečný. Měření inteligence v rukou odborníka má nepochybnou diagnostickou cenu.

1. komplexnost, tj. způsob, jak se jednotlivě zkušenosti seskupují a jak je jedinec dovede spojovat v jednotu;

2. plasticnost, s níž jedinec řeší některé problémy; strnulost struktury, jak ukázal K. Gottschaldt analýzou chování dětí při konstrukční hře, je známkou duševní nepostavitelnosti (viz Gottschaldt spis *Der Aufbau des kindlichen Handelns*, Leipzig 1954);

3. celistvost, či spíše tvorivost, vedoucí k vytváření nových celků; 4. plynulost, tj. schopnost plynule přejít od jedné myšlenky ke druhé.

Intelligence jako schopnost se stala také předmětem faktorové analýzy. L. L. Thurstone uznává tyto faktory inteligence: 1. komplexnost, tj. způsob, jak se jednotlivě zkušenosti seskupují a jak je jedinec dovede spojovat v jednotu;

2. plasticnost, s níž jedinec řeší některé problémy; strnulost struktury, jak ukázal K. Gottschaldt analýzou chování dětí při konstrukční hře, je známkou duševní nepostavitelnosti (viz Gottschaldt spis *Der Aufbau des kindlichen Handelns*, Leipzig 1954);

3. celistvost, či spíše tvorivost, vedoucí k vytváření nových celků; 4. plynulost, tj. schopnost plynule přejít od jedné myšlenky ke druhé.

a na konci kritiky jsou neapartné díly (na obou přibližně stejné) jedinců velmi podprůměrných a velmi nadprůměrných.

Schopnosti se třídí věšinou empiricky. Výchinkou je Guilfordovo rozdělení na schopnosti primární a na jejich kombinaci. Uvádějí se věšinou schopnosti sportovní, technické, respektive umělecké, receptivně vědecké, tvořivé umělecké a tvořivé vědecké, schopnosti sociální, zejména organizační, apod.

2.23 Dovednosti

Strukturu aktuální činnosti (tj. právě nyní uskutečňované) označme pojmem *dovednost*. Má-li jedinec nějakou schopnost (např. jedit na kole) stává se tato schopnost *dovedností*, když se jedinec dostane do situace, kdy jí může a chce osvědčit. Podle Rubinsteina je *dovednost reakce* nebo *jednání*, které vzniká naučením nebo individuální zkušeností a funguje automaticky. V tomto pojetí záleží na tom, jak jedinec vnímá situaci, v níž se *dovednost* uskutečňuje, i na organizaci tohoto jednání.

Rozdíl mezi *dovedností* a *zvykem* je pak vlastně jen v míře automaticnosti, s níž je činnost vykonávána. Zvýkem je v automaticnosti popudů *pokrčovat* v započaté činnosti a nikoli v popudů tento akt *započítat*, tj. tento automatismus „sponušet“.

Dovednost jako struktura aktuální činnosti se neztahuje jen k činnosti, nýbrž k učením (např. zvládnout slovíčka v cizím jazyce) nebo „pojmovým“ (viz o tom 4,31, 4,32, 4,33), ale i učením citovým. Patří sem stejně tak „dovednost“ prožit estetičský nebo jiný cit jako „dovednost“ různé zakročít, zdolávat překážky apod.

Dovednosti jsou závislé na *vlohách*, ale k jejich uskutečnění je stejně nutná *motivace* (viz 2,31). Nemí-li jedinec naléžitě motivován, *dovednost* se neprojeví, třebaže má příslušnou schopnost k dispozici. Je-li jedinec schopen dorozumět se např. anglicky, nestačí pouhá „přiležitost“ promluvit za dané situace, když má například podat informace cizinci, ale je k tomu nutný i příslušný postoj (viz 2,34). V našem případě může být například motivován kládným postojem k cizincům, popřípadě snahou osvědčit svou nadřaděnost apod.

2.24 Charakter

Termín *charakter* (odvozený z řečtiny, kde měl původně význam „razidlo“, „pečetidlo“) nabyl v běžné řeči významu etický hodnotičiho. (Člověk je charakterní nebo bezcharakterní podle toho, jak se řídí etickými normami.) Etizující obsah pojmu vedl asi některé psychologů osobnosti (Cattell, Guilford, Thomae, Tardy aj.) k tomu, že ze svých teorií osobnosti pojem charakteru vyloučili.

Naproti tomu již od dob La Bruyèrových* se čini pokusy vymezovat charakter čistě psychologicky bez eticky hodnotičho hlediska. Nazory na charakter lze zhruba rozdělit na tři skupiny:

1. Je to soubor či *integrace vlastnosti* nebo povahových rysů jedince (Le Senne, většina sovětských charakterologů, např. Krutěckij). Charakter je totiž co *individuální*, to, co je v každém člověku osobitě a co vtiskuje celému jeho jednáni i životu pečet osobnosti. V tomto pojetí je charakter jádrem osobnosti (Rubinstejn, Lersch, Wallon aj.).
2. Charakterem vyjadřujeme *vzáznost* jedince k sociálním hodnotám (Remplein, Meili, Gehlen a jiní němečtí charakterologové). Charakter pokládáme za *integrovanou strukturu činnosti* (jednáni), *jmiz se člověk vzahuje* (zaměřuje nebo odvrací) *k cílům jako hodnotám*. *Hodnota* je v tomto smyslu materiální předmět stejně jako kulturní výtvar, osoba, myšlenka, instituce, ideál apod. Každý jedinec má hodnoty a cíle svého jednáni uspořádaný do určité hierarchie, na jejímz vrcholu stojí hodnoty nejobecnější. Hodnoty mohou být nízké (cíle sobeckého pozitkarství) nebo různé vysoké (sociální a kulturní hodnoty). Z psychologického hlediska lze rozznávat hodnoty *kladné*, *tj. takové*, které jedince přitahují, a hodnoty *záporné*, tj. ty, které ho odpuzují. Kladné a záporné hodnoty mají různou *valenci*. Vedle toho jsou hodnoty (cíle) vzdálené a blízké.
3. Charakterem vyznačujeme *vzáznost* jedince k sociálním hodnotám (Remplein, Meili, Gehlen a jiní němečtí charakterologové). Charakter pokládáme za *integrovanou strukturu činnosti* (jednáni), *jmiz se člověk vzahuje* (zaměřuje nebo odvrací) *k cílům jako hodnotám*. *Hodnota* je v tomto smyslu materiální předmět stejně jako kulturní výtvar, osoba, myšlenka, instituce, ideál apod. Každý jedinec má hodnoty a cíle svého jednáni uspořádaný do určité hierarchie, na jejímz vrcholu stojí hodnoty nejobecnější. Hodnoty mohou být nízké (cíle sobeckého pozitkarství) nebo různé vysoké (sociální a kulturní hodnoty). Z psychologického hlediska lze rozznávat hodnoty *kladné*, *tj. takové*, které jedince přitahují, a hodnoty *záporné*, tj. ty, které ho odpuzují. Kladné a záporné hodnoty mají různou *valenci*. Vedle toho jsou hodnoty (cíle) vzdálené a blízké.

Lide se liší svým hierarchickým *uspořádáním hodnot*. Charakter pak označuje strukturu činnosti (jednáni) zaměřených k subjektivní hierarchii hodnot.

Na rozdíl od schopnosti, které jsou také (ovšem jen do jisté míry) integrované, známea charakter integraci jako *řád* *cele osobnosti*. Charakter je *systém* odvozený z individuálních vloh i výsledků jedincovy zkušenosti, zejména sociální, kterou získal vrstevním do společností, přejímáním a převážením sociálních a kulturních vlivů, názorů, přesvědčení, věr, představků aid. Socializaci se to, co je v každém člověku původní, mění ve styku se sociálními normami v systém zvaný charakter.

Charakter je relativní konstantou, proto je jeho podstatným rysem *konzistentnost* (důslednost) jednáni. Relativně konstantní je i měřiv, nestálý charakter, pro který je právě měnlivost a netrválost hodnot, k nimz se přimyká, relativní konstantou. Jsou lidé, jejichz nepředvidatelnost a nedůslednost (jak tomu je zejména u psychopatu) je jejich nejdůležitější charakteristikou.

Jestliže hodnoty, k nimz se člověk svým jednáním vzahuje, pokládáme za eticky neutrální, nabude i pojem charakteru významu

neutrálního. V tomto smyslu můžeme mluvit o charakteru jak u člověka, jehož společností pokládá za uslechtilého, tak i u člověka psychopatického, popř. zločinného.

Z hlediska hierarchie subjektivních hodnot se dá charakter analyzovat podle druhu hodnot, které ho vytvářejí, a podle jejich vzájemného poměru (bohatsví či plnost charakteru, jeho síla, jeho harmoničnost i důslednost).

Lze rozlišovat charaktery *bohate* a *chudé* podle množství různých hodnot (jako např. rodina, povolání, vzdělání apod.). U sociálně neadaptovaných mladistvých (většinou delinkventů) se objevuje velmi často citová chudoba nebo citová lhostejnost. Malá vnímavost k hodnotám, tuhost nebo omezenost jsou nejčastějšími příklady chudého charakteru.

Charakter může být *slabý* nebo *silný*, podle toho jakou valenci mají hodnoty, které v jedné individualitě rozhodují. Srovnáváme-li usilí badatele, jehož přitahuje jako nejvyšší hodnota hledání pravdy, s lhostejností člověka, který se oddává nejrůznější odpočinku, budou patřny i rozdíly v síle charakteru. Charakterologové, kteří pokládají charakter za soubor vlastností, připojují zpravidla i vlastnosti vůle, jako je například ráznost, vytrvalost, pevná vůle, schopnost inhibice apod. Vyčážíme z názoru, že charakter se dá vyloučit z činnosti a jejích struktur, přičemž hodnota, k níž se jedinec vztahuje, je stejně závažným momentem jako příslušná vlna, kterou bychom mohli označit jako „vlnit“ (např. zásoba energie, možnost ovládnout se apod.).

O *harmonickém* charakteru mluvíme tehdy, když v soustavě klady a záporných hodnot, k nimž se jedinec vztahuje, nejsou příkré rozpor. Rozporné hamletovské charaktery jsou dány svárem mezi hodnotami se silnou valencí.

Charaktery jsou *důsledné*, konzistentní, nebo *mentivé*. Záleží to na tom, jak trvalou mají valenci hodnoty, k nimž se jedinec upíná. V tom případě jde o dimenzi, jejíž krajní body představuje charakter rigidní na jedné a charakter nestálý na druhé straně. Příklad nestálého charakteru poskytl Fouché, který se během svého života přiklonil k sedmi režimům podle toho, který z nich byl právě u moci. Pojem charakteru, s nímž operuje především literární pedagogická, je i v psychologii užitečný. Osobnosti historické i současné lze určit podle hierarchie, valence a stálosti jejích subjektivních hodnot.

2,31 Pojem motivace a její druhy

U většiny autorů znamená motiv *motivation* síla (energizaci organismu). Jeho charakteristikou je *napětí*, neklid, zvýšená aktivita směřující k vyrovnaní porušené rovnováhy. Motiv je třeba odlišit od vloh, s nimiž mají některé rysy spojené. Jsou nepochybně součástí našeho vrozeného vybavení, stejně jako vlohy. I některé sociální potřeby, jak se dá předpokládat, jsou — podobně jako vlohy — vrozené a pod vlivem prostředí jen pozměňované či realizované.

Rozdíl je především v tom, že vlohy jsou struktury činnosti, a to struktury v budoucnosti potenciální, kdežto motivy jsou struktury impulsů činnosti či struktury dynamické, *energizující*. Vlohy podmiňuje především vnímavost k některým druhům zkušenosti (vnější či vnitřní), motivy podmiňují vyhledávání i stejných zkušeností. Vlohy jsou potenciálními jisté schopnosti (schopnosti) / motivy jsou energizátory jednání.

V motivaci se uplatňuje také *selektivní* (výběrová) stránka osobnosti. Selece však není jakýkoli výběr, jakákoli volba. Není tu rozhodující jen tzv. *redundance*, nemožnost přimout a zpracovávat všechny dojem, slova, myšlenky a z toho plynoucí nutnost vybrat z nich jen některé. Co si jedinec vybere z nesmírného množství vlivů prostředí, jemuž je „otevřen“, záleží i na něm samém, na jeho osobnosti, na jeho vlohách a schopnostech, na jeho charakteru, na výchově, které se mu dostalo, i na jeho dosaavadních zkušenostech.

V popisných výměrech se motivy definují jako *vnitřní podmiňky jednání*. Nejsou to přičiny, jak se někdy soudí a jak je chápali především Freud. Tak se například zárlivost nestává příčinou zločinu, nýbrž jeho pohánkou.

Vedle energie dává motiv našemu jednání také *směr*. Nejen naše jednání podněcuje, ale též je řídí. V cilevdomém chování, jak to samo označení napovídá, sleduje osobnost vzdácky nějaký cíl. Tak například potřeba uplatnit se ve skupině motivuje síly jedince v situaci, kdy je k tomu (podle toho, jak tuto situaci vnímá) příležitost, ale vedle toho usměrňuje i jeho pohyby, gesta, mimiku i slova a celé jeho počínání. Existuje variabilita jak v síle motivace, tak i v její kvalitě. Přítom podobně počínání může mít zcela odlišnou motivaci. Tak například agresivní chování může pramenit z přebytku sebe-důvěry, ale může být motivováno i pocitem nejistoty, pocitem, že jedinec je skupinou odmítán, že je nezáadou.

Růst osobnosti se dá z hlediska motivů chápat také jako *puzení k jistým obecným cílům*, popřípadě ideálům. Tak to chápe například

Hans Thomae, který pokládá směřování (Richtung) za jeden z hlavních procesů vývoje osobnosti. V tom případě se lidské jednáni vysvětluje finálně, nikoli kauzálně.

Pojem motivace je nadržazen pojemům „potřeba“, „pud“, popřípadě „instinkt“. Emoce se může stát motivační jednáni, jak to ostatně ukazuje i stejná etymologie slova emoce a motivace (moveo, lat. hýbám). Oběťava láska k dítěti motivuje matku k hrdinským činům, nenávist či závist se stává motivem agresivního nebo zločinného jednáni. I smysl pro povinnost motivuje naše počínáni.

2,311 Instinkty jako motivace

K nejdiskutovanějším pojemům v psychologii patří instinkty. Jeho význam se nakonec ustálil v pojetí blízkém Pavlovovu chápaní nepodmíněného reflexu, tj. *vrozeného hotevého anatomicko-fyziologického mechanismu*, který si přináší člověk na svět. Na rozdíl od toho pud se většinou chápe jako *hmoc síla*, jako energizující moment. O jeho schopnosti dávat lidskému jednáni také směr se však pochybje.

Instinktivistické teorie jsou uváděny (ne zcela pravém) v souvislosti s hlubinnou psychologií. Všechno naše jednáni je podle Freudova především principem rozkoše, jehož hlavním představitelem je Id, a principem reality. Člověk touží, jak už bylo na jímém místě vysvětleno, především po slasti (libido). Princip reality se stává většinou proti libidu a přispívá k přeměně cílu slasti nebo k jejích nahrazení cíli společensky uznávanými anebo tolerovanými.

Všechno jednáni člověka si však nelze vyloužit jediným motivem. Kdybychom si libidinózní motiv schematicky vyjádřili neznámou hodnotou, museli bychom připustit, že x je motivem (či jak Freud říká příčinou) jednáni A i jednáni non A (např. obětavost i vraždy), což je těžko představitelné.

Znáým představitelem instinktivistické teorie je anglický psycholog Mc Dougall, podle něhož instinktivní reakce vyvolána vrozenou dispozicí nevzniká jen vnímáním předmětu, nýbrž i představou těchto předmětů. Pohyb jako výraz instinktu mohou být nekončnou měrou modifikovány a komplikovány. Instinkti zahrnuje nejen oblast citovou, ale i kognitivní a volní. Mc Dougall uvádí celou řadu instinktu, jako jsou např. instinkti úteku, bojovny instinkti, instinkty rodičovské a sexuální at.

Instinktivistické teorie byly svého času velmi rozšířené. Mluvílo se o vrozeném bojovném instinktu a usuzovalo se na jeho existenci z agresivního chování chlapců i z bojovny akci nejvzrůnějšho druhu u dospělých lidí. Tento názor však byl vyvrácen zejména antropology. Tak podle zjištění R. Benedictové se přislušníci kmene

rovnováhy (homostázy), která je podle biologických zákonů
neustále udržována a vyrovnávána.

Vnějším projevem porušené homeostáze je *napřítí* (a to nejen na-
pětí či tenze svalová, ale i viscerální), jež povoluje teprve při na-
sycení. Proces, jehož základem je potřeba, probíhá tedy křivkou,
začíná stávkem strádání či nedostatkem (deficitu), pokrácuje stupňo-
vanou aktivitou směřující k hledání předmětu nasycení a končí na-
sycením, které je provázeno rychlým poklesem napětí.

Z hlediska introspekce je potřeba spjata se *žádostí*, která může být
vystupňována až k těžce snesitelnému *tlaku*. Tak například při hladu
je všechno duševní život koncentrován na jedinou kategorii před-
mětů, na všechno, co souvisí s jídlem, k němuž se upíná představaová,
citová i volní činnost.

Potřeba jako motivující síla je většinou *cyklická*, tj. její nasycení
či uspokojení je zejména u deficitních potřeb (hladu a žízně) jen
dočasné. Objevuje se v pravidelných intervalech znovu a vyvolává
stejně stavy napětí, neklidu a aktivity jako předtím.

Svízelny je problem *vyvoje* potřeb. Jak z biogeních, fyziologic-
kých potřeb vnikají potřeby psychické a sociální? Jsou to potřeby
jímého řádu, či jsou odvozené z potřeb fyziologických? Vznikají du-
ševní potřeby emergenci, tj. vynořením z něčeho, co tu předtím ne-
bylo?

Podle Maslowa souvisí duševní potřeby s potřebami tělesnými
tak, že teprve uspokojení potřeb *nížších* (*fyziologických*) vede ke
vzniku potřeb *vyšších* (*duševních*), jež jsou z nižších odvozeny
a jímž se individuum v průběhu života učí.

Důkazy, svědčící o existenci duševních potřeb i stejného druhu (jako
je např. potřeba uznání) a poukazující na jejich obecnost, jsou zhruba
dva, jeden přímý a druhý nepřímý:

a) Sociální a kulturní instituce a zařízení, pokud se vyskytují
ve všech společnostech a kulturách, uspokojují tělesné i duševní po-
třeby člověka. Tak například potřebu uznání uspokojuje instituce
různé symbolizované věřejných vyznamenání. Tyto instituce se
osvědčují a udržují se přes různé změny společnosti. Da se tedy
soudit, že mezi potřebou a sociální institucí je jistá vnitřní komple-
mentárnost a že trvalost institucí svědčí o trvalosti potřeb, které
uspokojují.

b) Neuspokojení základních potřeb má vzápětí anomálie, popří-
padě deformace. Například neuspokojení potřeby lásky a mateřské
něhy může vést u dítěte k velmi vážným poruchám, dokonce i fyzi-
ologickým. Dokladem toho je zkušenost se dvěma siroťáky z války,
kde děti tělesně strádaly i přes větší příděly potravin (ubývaly na
váze) jen proto, že se jim nedostávalo od příliš energické a málo
mateřské ředitelky naleziště péče.

přemíra estrogenů v krvi samiček a přemíra (přebytek) androgenů v krvi samců. V této situaci se bytostí druhého pohlaví stávají sítědem pozornosti a jejich pozitivní valence je značně posílána.

U člověka je všechno sexuální chování (vnímání, emoce i chování) normováno kulturními příkazy a zákazy (tabu). Pohlavní aktivity je socializována ve všech svých komponentách i v průběhu, počínaje dvořením a romantickou láskou a konče sňatkem.

Mezi fyziologickou potřebou pohlavního spojení a psychologickou potřebou lásky existuje sice spojení, ale nikoli v tom smyslu, že by uspokojení fyziologické potřeby bylo předpokladem pro uspokojení potřeby lásky nebo naopak. Obě tyto potřeby jsou vlivem sociálních zásahů na sobě méně závislé, než by se na první pohled zdálo. Je to způsobeno tím, že málokterá oblast lidské činnosti je tou měrou prostoupena sociálními normami, jako právě oblast pohlavní. Proto psychologové se značnými rozpaky zatazují do stupnice potřeb pohlavní touhy, jejíž uspokojení nebývá bezprostřední a která vede k jednéi určovanému celou řadou sociálních předpisů. Kromě toho láska není vázána jen na pohlavní sféru a člověk jí projevuje i k dítěti, k příteli, ba i ke skupinám tak velkým jako je vlast.

2,314 Psychické potřeby

Za základní psychické potřeby se považují: 1. potřeba nových dojmů, 2. potřeba bezpečí a jistoty, 3. potřeba uznání a 4. potřeba seberealizace. Dynamická tendence prozkoumat prostředí, do něhož se individuum dostalo (v pavlovské terminologii orientální reflex), je velmi výrazná u zvířat i u člověka. Hladově krysy, které se ocitnou v novém prostředí blednou, projevují značnou „zvědavost“ a pátrají poměrně dlouho a vytrvale po všech detailech nového prostředí. Experimenty navíc ukázaly, že zvířata dovedou používat i stých mechanismů, aby získala další — řečli bychom dodatečně — smyslové podněty (Berlyne). U člověka je tomu nejinak. Příliv nových dojmů z prostředí stává se nezbytnou podmínkou duševní rovnováhy. Namovědčují tomu pokusy s lidmi umístěnými v kabinech batyskatu, kde neměli nové zrakové a sluchové dojmy. Po poměrně krátké době 72 hodin prohlašovali, že se ocitli v situaci blízké psychóze.*

Člověk ve své homeostáze tedy potřebuje nejen potravu, nápoj a dostatečně množství kyslíku, ale i jisté (optimální) změny v prostředí, které působí smyslově podraždní.

To je fyziologický základ potřeby, na kterou upozornili již W. I. Thomas a F. L. Znaniecki ve své teorii čtyř přání a kterou

pohlavni uspokojeni není přímým předpokladem pohlavni lásky, nleze souvlastost mezi pohlavni potřebou a láskou neuznat.

Potřeba uznání je velmi silná motivace, neboť souvisí se sociálním místem jedince, s jeho udržením či povýšením. Podmínuje duševní pohodu a zvyšuje pocit životní plnosti. Člověk zbavený uznání zpravidla strádá. Urážka jako útok na jeho postavení ve společnosti je pohankou k silné afektivnímu jednání.

Potřeba uznání se může vstřupňovat u některých lidí až v touhu po moci. Snaha zvýšit sociální místo souvisí s aspiracemi člověka a vede k zvyšování jejich úroveň.

V tom, jak člověk hledá *prestiz*, jak chrání své prestižní postavení, jak je citlivostivý, jsou velké individuální rozdíly. Záleží ovšem i na tom, jak společnost a její kultura této tendenci vychází vstříc. Uznání jednotlivců symbolizuje společnost vyznamenanými, řády, tituly, pověťním vyznamnou funkcí apod. V hierarchickém uspořádání společnosti je implikováno nestejně významné sociální místo různých jedincu. Čím více společnost dopřává všem svým příslušníkům sociální vzestup, tím více uspokojuje potřebu uznání.

Potřebu seberealizace mnozí autoři neuznávají. Vedle Maslowa, který ji prokládá za potřebu nejvyšší, zdůrazňují ji např. Thomaee, Allport a Bühlerova.

Každý výraz člověka, počínaje gestem a mimikou a konce grafickým projevem, prozrazuje jeho osobnost a osobitost a současně vyvěrá z potřeby *vyjádřit sebe sama, svou osobnost*. Vyšší formou této tendence realizovat sebe sama je každý výtvor člověka, jeho dílo. Podstatnou stránkou potřeby seberealizace je *tvorivost*. Nejde tu ale o snahu svou osobnost nějakým způsobem ztvárnit, at ve výkonu, ve výrobku, ve vědeckém nebo uměleckém díle. Konečně seberealizaci lze chápat jako naplnění života jedince v jeho životním slohu.

2,315 Cíl jako motivace

Lidskou motivaci lze vykládat z cílů individuálního jednání. Mluví pro to tyto důvody:

1. Osobnost jedince se nedá postihnout jen podmiňkami, za nichž jedná, je třeba znát i cíle jeho jednání. I když subjektivní údaj o cílech nebývá spolehlivý, je ho možno ověřovat jinými metodami. Cíle svého jednání si jedinec ovšem nemusí vždy uvědomovat. Podle toho, nakolik jasné si své cíle uvědomuje, jak jsou konkrétní, i podle intenzity úsilí, jímž je sleduje, můžeme mluvit z hlediska osobnosti o touze (cíl je málo konkrétní), o přání (cíl je konkrétnější) nebo o snažení (cíl je konkrétní, jasný a jedinec vyvíjí značné úsilí k jeho dosažení).

2. Lidské cíle bývají bližší nebo vzdaleny. Například cíl přecíst knihu, dokončit krátkodobý úkol je bližší, kdežto založit rodinu, zdokonalit vlastní charakter, dosáhnout významného postavení je vzdaleny. Sledování vzdalenyh cílů vyžaduje delší doby a nedá se vykládat z biogenních potřeb, jejichž časový cyklus je poměrně krátký.

3. Také procesy strádání a nasycení, které jsou pro biogenní potřeby přiznane, nabývají u jednáni zaměřeného na vzdalene cíle zcela jiné povahy a někdy se nedají vůbec stanovit.

4. Lidské motivace nevedou vzdělky ke snížení napětí a k nasoleni homeostáze, nýbrž spíše naopak homeostázi porušují. Allport uvádí příklad Amundsenova, jehož snem od dětství byla polární výprava, a tento cíl ho znepokojoval po celý život.

Přes uvedené důvody se nedá všechno lidské jednáni vyloučit motivaci cílem. Existují další hybné síly, které lidskou bytost energizují.

2.32 Konflikt

Teorii konfliktu vypracovali stoupeni hlubinné psychologie, behavioristé (Hull) a zejména Kurt Lewin. Podle K. Lewina různé intenzivní valence, kladnou nebo zápornou, tj. mají větší či menší přitazlivost (vzbuzují větší apetenci) nebo odpudivost (vzbuzují averzi). Jestliže dva předměty (cíle) nabudou přiblížené valence (ať kladné nebo záporné), vzniká stav *nápětí*, který má tendenci setrvat do té doby, než se jedinec pro některý cíl rozhodne a buď se k němu přiblíží, aby ho dosáhl, nebo se mu vzdá. V teorii i v praxi se dá mluvit o třech typech konfliktů, které Lewin schematicky vyjádřil těmito figurami:



V prvním případě nastává *konflikt mezi dvěma kladnými hodnotami stejné intenzity*. (Například chlapec dostane korunu a může si za ni koupit zmrzlinu nebo se svezí na kolotoči, dospělý si může za své úspory dopřát nákupnou cestu do ciziny nebo si za stejnou cenu koupit auto.) Konflikt této situace může být dost silný, ale nedovede způsobit vážnější škody nebo zanechat hlubší stopy. Jedinec postaví mezi dva stejně přitazlivé kladné cíle se poměrně snadno rozhodne, většinou na základě rozumné úvahy.

V druhém případě, tj. když se osobnosti ocine mezi dvěma cíli a oba cíle mají *stejnou negativní valenci*, je situace obtížnější.

(Např. chlapec má tuto volbu: provede-li uličnický kousek, čeka ho doma výprask, neprovede-li ho, kamarádi se mu vysmějí.) V anti-
paci strasti, kterou může způsobit první cíl i cíl druhý, nastává
napětí z vědomí, že se nemůže boletit vyhnout. Tyto situace mívají
někdy dramatický ráz. Rozhodování bývá zpravidla nesnadné, bývá

spojeno se zvyšeným strachem a s úzkostí.
Třetí typ konfliktu je pro duševní zdraví jedince nezávažnější.
Urcitý cíl člověka přitahuje a zároveň odpuzuje, je ambivalentní. Jde
tedy o situaci, kdy *cil má stejné silnou valenci kladnou i zápornou*.
(Např. adolescent je divkou přitahován, ale současně se obává, že
bude odmítnut.) Takto vzniklé konfliktivity mohou nabýt velké inten-
zity a stát se zdrojem úzkostných stavů a neurozy. Jev byl prokázán
experimentálně u zvířat. Když hladově zvíře na cestě za potravou
dostane pokazdé elektrický úder, projevuje před cílem zvláštní druh
úzkosti. Nejprve se pustí do běhu lákano potravou, ale pak se zarazí
a v jeho chování jsou patrný rysy úzkosti. I. P. Pavlov dokázal, že
se daří dokonce vypěstovat u zvířat i experimentální neurozy; do-
cházel k nim tehdy, když ukládal svým psům podobné kruhy).

U individui se slabým morálním svědomím bývá tento druh kon-
fliktů řešen delinkventním chováním. (Například cílem jejich jed-
nání se snadno stává osvojení majetku druhého nebo veřejného
majetku, protože se oslabila valence očekávaného trestu.)
U dětí v rozvrácených rodinách, kde dochází k částým nedorozu-
mění a napětí, vzniká ambivalentní poměr k rodičům. Matka, kterou
má dítě rádo, a jež má tedy kladnou valenci, stává se leckdy pro
svě chování vůči otci předmětem nenávisi dítěte. Opakuji-li se scény
mezi rodiči a musí-li dítě stále prožívat svůj konflikt, začne se u něho
projevovat neuroza.

Řešení konfliktu se děje zvláštními formami přizpůsobení, které se
v hlubinně psychologii označují jako „obranu v rámci psychiky“
(tento název si získaly proto, že chrání individuum před poruchami
zdravím, neúspěchem je zpravidla spojen se silným emocionálním
vzrušením, které je vyjádřeno výrokem: Utírá jsem porážku. V tom
případě se jedinec uchyluje k některým praktickým (technickým), které
mu pomáhají porážku bez vážnějších poruch snášet.

Člověk v takovém případě užívá například *racionálizace*, tj. rozu-
mověho a spíše přijatelného vykladu ve formě filosofie iřky, která
režiguje na hrůzy, protože jsou kysele. Těžko přijatelné nezdarý,
popř. antipace nezdarý, se zmrtnují snizením hodnoty cíle. Racio-
nalizace mívá také formu uchácholeli svědomí. Ocítá-li se jedinec
po vykonání činu, o němž ví, že nebyl morální, v konfliktu cílove
situaci, snaží se jí likvidovat tím, že si dodatečně vymyšlí možné
morálnější motivy pro toto jednání. U dětí bývají tyto racionali-

záčni formy velmi naivní („on začal“, „neměl mě urážet“, „však on mi předtím také ublížil“, „já jsem také dostal, tak proč by on neměl dostat“ apod.).

Druhou formou řešení konfliktu ochranným mechanismem je *kompenzace*. K ní nejčastěji dochází, je-li ohrožováno sebevědomí jedince. Trpí-li někdo pocitem méněcennosti v důsledku skutečného nebo domnělého tělesného nedostatku, snaží se jej vyrovnat (kompenzovat) přímo nebo nepřímou. Klasickou ukázkou přímé kompenzace je Demostenovo úsilí stát se řečníkem i přes všechny vady v řeči a v gestikulaci. Příkladem nepřímé kompenzace je snaha vyrovnat nedostatek tělesné zdatnosti skvělým výkonem v oblasti duševní práce. Žák se slabým prospěchem často hledá kompenzaci v tělesných pracích nebo ve sportu. Méně vhodným prostředkem k udržování nebo zvyšování sebevědomí je zlehčování jiných nebo zdůrazňování nezádocích rysů, kterými chce postřízlený překompenzovávat své nedostatků sílu, nebojácnost vystupňovanou do arogance apod.

Za další metody, jak se zbavit konfliktu situace a tím i těžko snesitelného napětí, bývají stoupenci hlubinné psychologické považovány *substituce* (nahrazení nedosažitelného cíle cílem nahraditelným) a *identifikace* s druhou osobou, na níž postřízlený jedinec přenáší váhu svého přípisu sobě. Důležitým ochranným mechanismem se v takových případech stává *projekce* (promítnutí subjektivního konfliktu do situace, v níž jedinec není sám přímo angažován).

2.33 Zájem

Dynamickou strukturu reálných disponibilních činností označujeme termínem „zájem“. Zájem vzniká z potřeby a je na nich závislý. Není však vždy snadně zjistit, z kterých potřeb je odvozen. Tak například zájem o sport může vzniknout z potřeby seberealizace (projevit se pohybem), z potřeby uznání, z potřeby získat si za přítele někoho, kdo ve sportu vyniká, apod.

Zájem se nedá s potřebami ztotožňovat. Jsou specifitější a mají konkrétní obsah (potřeba nových zkušeností a zájem o cestování). S potřebou seberealizace souvisí řada zájmů a je jejich konkretizací. Potřeba tvořit se může stát aktivním zájmem o manuální, vědeckou, uměleckou nebo jinou činnost.

Jako schopnosti jsou i zájmy *reálné struktury* a mají vztah hlavně ke kultúrním hodnotám (uplácňují se v povolání, v rekreaci). Zájmy však patří k dynamice, kdežto schopnosti se řadí do struktury osobnosti. Jedinec mívá někdy zájmy, které neodpovídají jeho schopnostem (sám Goethe se domníval, že je především vědcem). Mnohé zájmy nejsou podloženy schopnostmi (zájem o kreslení není vždy podložen

schopnosti kreslit). Přesto však schopnost a zájmy se vzájemně podmiňují. Činnosti, k nimž má jedinec vlohy, vzbuzují snadněji jeho zájem než ty, k nimž vlohy nemá. Má-li jedinec o činnost zájem, realizuje tím i svou schopnost.

Zájem v soudobé psychologii je chápán jako *specifická zaměřenost na prostředí a jevy skutečnosti*.

Rubinstein spatňuje rozdíl mezi potřebami a zájmy v tom, že zájem je zaměřenost pozornosti, myšlení a impulsu, kdežto potřeby se projevují v pudech, v přáních a ve vůli.

Zájmy podobně jako schopnosti jsou valorizovány. V pedagogice například jsou uznávány jen zájmy a hodnoty společensky uznávané, žádoucí. Zájmy a hodnoty společnosti odmítané se v pedagogice neuznávají.

Zájem se může projevit už na rovině vjemové. Jedině vyběra z bohaté zkušenosti jen některé předměty nebo vztahy. Jiné zájmy se týkají zvolených hodnot, jež mívají zvlášť silnou valenci.

Zájmy jako schopnosti souvisí také s aspiracní úrovní. Lidé si volí zájmy, které odpovídají jejich sociální roli (tj. ty, které od nich skupina očekává), popřípadě jejich sociálnímu místu, přičemž se projevuje jejich aspiracní úroveň (viz 2,36).

Mezi zájmem a inteligencí existuje kladná korelace. Zájem rovněž souvisí s charakterem, s jeho pevností, silou, harmoničností a důsledností. Daleko těsnější je však vazba charakteru a životního slohu.

Zájem se od sebe liší *intenzitou*. Ta se dá měřit několika způsoby. Zjišťuje se například velikost překážek, které musí jedinec překonat, aby dosáhl uspokojení svého zájmu. Na intenzitu zájmu se dá soudit také z toho, jakých obětí je někdo schopen (jakou námahu je s to vynaložit, jaké finanční oběti či jaké riziko je schopen podstoupit), aby vyhověl svému zájmu. Také vědomosti a dovednosti souvisí se zájmem jsou ukazatelem míry zájmu.

Zájmy jsou kladně motivy, vztahující se ke kladným valencím. Nejsem představuje nulovou valenci (lhostejnost), nikoli valenci zápornou.

Zájem se klasifikují podle různých hledisek. Tak například v anglosaské literatuře se rozlišuje zájem o činnosti venku (out — door activity) od zájmu o činnosti doma (in — door activity). Pro pedagogiku je užitečně rozdělení na zájmy školi (o jednotlivé předměty) a na zájmy mimoškoli (o četbu, divadlo, film, sport atd.). Z hlediska sociologického lze klasifikovat zájmy na profesionální a zájmy vázané k vyplnění volného času.

r a y o v o .

Dynamická struktura *integrující celou osobnost* může být označena jako životní sloh. Tento pojem razil Alfred Adler, uznává ho také Allport. Němectí charakterologové (H. Thomae) užívají pro životní

2,35 Životní sloh

Někteří autoři (Cattell) nečiní rozdíl mezi zájmy a postoji, někteří ztotožňují postoj a vlastnost (Cason). Casonovým předpokladem je, že vlastnost je účinnou příčinou jednání, např. podrobitivost je tendencí, jednat v sociálních situacích ústupně, mít ochotu uzavírat kompromisy, podřídit se méněm druhých a podobně. Vlastnost však pokládáme za popisný pojem, který vyjadřujeme jistou konzistentnost v jednání člověka (viz 2,42).

Některé autoři (Cattell) nečiní rozdíl mezi zájmy a postoji, někteří ztotožňují postoj a vlastnost (Cason). Casonovým předpokladem je, že vlastnost je účinnou příčinou jednání, např. podrobitivost je tendencí, jednat v sociálních situacích ústupně, mít ochotu uzavírat kompromisy, podřídit se méněm druhých a podobně. Vlastnost však pokládáme za popisný pojem, který vyjadřujeme jistou konzistentnost v jednání člověka (viz 2,42).

Aktuálními motivacemi strukturami jsou postoje. Na pojem postoj zaměřila svou pozornost především sociální psychologové. Chápe ho jako poměrně trvalou soustavu pozitivního nebo negativního hodnocení sociálních předmětů a osob s jeho emocionální složkou a s tendencí k předemtu se přiblížit nebo se od něj oddálit. V sociální psychologii byl zkoumán a měřený především postoj ekonomické, politické, sociální. Tím byl pojem postoj znám zůzen.

Postoj v obecně psychologii se chápe buď jako *motorická přípravenost k akci* (postoj sportovce před startem), nebo jako *pozice jedince s jeho vztahem k cíli*, k nějaké úloze. V postoji je tedy nejen *cíl*, nýbrž i *směr* jednání. Aktuální postoj je dána situací, v níž má jedinec jednat. Situace je však hodnocena subjektivně vzhledem k cíli, jichž chce jedinec dosáhnout. Její hodnocení je závislé i na schopnostech, které má jedinec k dispozici.

2,34 Postoje

Schopnosti	o schopnost tvořit teorii
telesné	o telesné schopnosti
mechanické	o mechanické schopnosti
ekonomické	o ekonomické schopnosti
dominativní	o dominatní schopnosti
sociální	o sociální schopnosti
erotické	o erotické schopnosti
intelektuální	o intelektuální schopnosti
vědecké	o vědecké schopnosti
estetické	o estetické schopnosti
tvorivé umělecké	o tvorivé umělecké schopnosti
schopnost tvořit teorii	o schopnost tvořit teorii
športovní	o športovní schopnosti
manuální práci	o manuální práci
ziskávaní peněz	o ziskávaní peněz
moc, o vliv	o moc, o vliv
získání přátel	o získání přátel
to, jak se líbit	o to, jak se líbit
řešení problémů	o řešení problémů
vědeckou činnost	o vědeckou činnost
umění	o umění
uměleckou tvorbu	o uměleckou tvorbu
teorii vědeckou	o teorii vědeckou

Zájmy

slohu označeni "tematika života" či "vnitřní tematika" a její význam vidí ve směřování jedince k hodnotám nebo ke komplexu hodnot.

Vyjdeme-li od pojmu zájem jako směřování k hodnotám, můžeme životní sloh pokládat za vyšší integraci zájmů, za směřování k hodnotám vzdáleným, jež bývají označovány jako *ideally*. * Protože do-sazení ideálu, jímž se může stát konkrétní historická a soudobá, ovšem idealizovaná osobnost nebo abstraktní hodnota, považuje je-dinec zpravidla za nedostupně, pokouší se k němu aspoň přiblížit.

Životní sloh může být tedy vyjádřen buď *cili* (hodnotami, k nimž člověk směřuje), nebo *metodami*, jež při tom používá. Někteří autoři kladou důraz na cíle, jimi na metody.

Životní cíle bývají klasifikovány rozmanitým způsobem. Thomae uvádí za hlavní cíle životní uplatnění "já" (viz Adler), pozitek, vytváření sebe a světa a působení na sociální skupinu.

Životní cíl se dá charakterizovat metodami, formami jednání je-dince. Tak Thomae uvádí tyto tzv. *techniky*, jímž se jedinec snaží svou existenci uplatnit, prožit, vystupňovat, popřípadě rozšířit.

Techniky uplatnění existence:

- a) výkon (vytvoření objektivního přínusku hodnoty)
- b) přizpůsobení, kompromis mezi účelnou reakcí a úzkostí
- c) bezohledné prosazování cílů
- d) vyhýbání dané situaci
- e) zlehčování nezdaru
- f) tvoreni iluzi apod.

Techniky pozitivku existence:

- a) práce v předem daném okruhu
- b) lehké přizpůsobení
- c) bezohledné prosazování působícího pozitivku
- d) hravý styk s lidmi a se světem
- e) opozice pro samý pozitivku z opozice
- f) obrácení člověka ke světu a k člověku
- g) slepé podřízení osudu

Techniky stupňování existence:

- a) vytváření díla
 - b) vytváření sebe
 - c) získávání moci
 - d) opozice a boj
 - e) obětavost a pomoc druhým
 - f) prohloubené obrácení k Bohu a ke světu
- Techniky rozšíření existence:
- a) vytváření díla pro uznání kvality
 - b) přizpůsobení

* Rubinštejn chápe ideál jako komplex norem chování, jako to, co si člověk přeje.

Některé činnosti jedince se dají označit za subjektivní v tom smyslu, že je do nich zahrnuto jeho „já“, (já mám hlad, má někdo rád, to jsou moje knihy, to je moje dílo apod.). Na rozdíl od toho si uvědomujeme děje, které sice také vnímáme, nebo které jsou předmětem našeho myšlení, ale jejich vztah k nám je již odvozený. (Dnes je pěkné počasí, soused se poranil, na obloze svítí hvězdy.) Tyto výkony jedincovo „já“ nezahrnují.

Své „já“ si jedinec uvědomuje jako centrum, z něhož jeho jednání vychází. K tomu, aby si své „já“ uvědomil, přispívá jeho propriocepce (viz 3,431), jeho paměť, která umožňuje postihnout identitu a odlišnost dějů, i uvědomění toho, že je původcem různých činností. Toto já odpovídá zhruba individuálnímu „já“, o němž byla zmínka v souvislosti s Meadovou teorií. Člověk se o něm dovídá až ze

2.36 Sebevědomí

je charakter, tím integrovanější je také životní sloh.

socializace. Mezi oběma je neustálá konvergence. Čím integrovanější motivací. Uplatňuje se v něm individualuace. Charakter je výsledkem životní sloh je příznačná volba cílů, k nimž je člověk přiveden vlastní se vztahují k hodnotám zvlášť přitažlivým, být i vzdáleným. Pro V L e w i n o v ě silově hodnotám poli je charakter strukturou činností, které Charakter má s životním slohem společenou hierarchii hodnot. faktury a medicíny měli nejvyšší skóre v hodnotách teoretických. vysoké skóre v ekonomických hodnotách a studentů přírodovědecké skóre byla podprůměrná. Naopak studentů na ekonomické škole měli a nadprůměrné skóre v hodnotách sociálních, kdežto všechna ostatní bylo konstatováno vysoké skóre pokud jde o hodnoty náboženské kům celkem věrohodným. Tak například ve skupině studentů teologie dotazník zjišťovali u studentů hierarchii hodnot a dospěli k výsled- jak jsou Sprangerovy typy zastoupeny mezi studenty. Na základě logové Allport a Vernon výzkum, jehož cílem bylo stanovit, nou životnost. Na základě jeho typologie podnikli američtí psycholo- Adkoli Sprangerovy typy jsou výsledkem spekulace, projevíly znač- člověka náboženského, který hledá smysl života v náboženství. hodnotou moci a člověka sociálního, prochnutého láskou, a konečně nejvyšší hodnotou krása, umění apod., člověka politického s nejvyšší u praktické otázky demního života, člověka estetického, pro něhož je usující životní styl je vědecká pravda, člověka ekonomického se zájmy lišuje zde *typy člověka* teoretického, pro něhož hlavní hodnotou Životní formy podobně analyzoval E d u a r d S p r a n g e r. Roz- (c) zdůraznění vnější formy (d) koketerie, lichocení, svádění (e) uspokojení a štěstí z úspěchu druhých lidí.

prosazuje nebo uplatňuje. Jeho jednaní vůči druhým může být: „já“ se v poměru k ostatním členům skupiny nestěně sebedůvěra vysoká, přecitňuje se.

„troufá-li“ si jedinec na úkol, který není s to zvládnouti, je jeho se. Je-li naopak aspiracní úroveň značně vyšší než úroveň výkonu, zvládne, ačkoli na něj stačí, má člověk malou sebedůvěru, podceňuje úroveň pod „úrovni výkonovou, tj. domnívá-li se jedinec, že úkol ne- vysoko, říkáme, že jedinec má adekvátní sebedůvěru. Je-li aspiracní výkon se mohou lišit. Jsou-li aspiracní a výkonová úroveň stejně aspiracní úrovní. Úroveň aktuální aspirace a úroveň následného vy- Přípravěnosti zvládnouti úkol se nazývá aspirace a měří se důvěra stav připravenosti na nový nebo nově strukturovaný úkol.

„já“ jako původce činnosti, jako východisko všech motivací se už tím vztahuje k budoucnosti. Tento vztah jedince k budoucnosti je vyjadřován jako sebedůvěra. Zatímco sebehodnocení je výraz sociálního místa jedince, jeho udržení a zachování, vyjadřuje sebe- hodnocení je vlastně subjektivní stránka sociálního místa.

chopení současné generace, ale utěšuji se odkazem k budoucnosti. důležitě u průkopnické nových idejí a hodnot. Narážejí sice na nepo- generace. Sebehodnocení vztahující se k budoucí generaci je zvlášť by nás lépe pochopili či uznali, popřípadě, že nás lépe ocení přísti zvěř (či pristorově). Můžeme mít za to, že jinde, v jiném prostředí, i z předpokládání jeho hodnocení skupin imaginárních (vzdálených ča- z hodnocení skupin aktuálních, s nimiž přijde jedinec do styku, nýbrž

Z obrazu o sobě vzniká sebehodnocení. Nevychází vzdělky zcela opačný než ten, který o něm má jeho okolí. vislý na prostředí. Jedinec si však někdy o sobě vytváří také obraz (apod.). Podle sociologizující teorie je obraz o sobě takřka úplně zá- nebo je-li naopak odmítáno (např. stigmatizováno jako „darebák“ neadekvátní představu o sobě, je-li předmětem obdivu svého okolí, podoba a kterými se od nich liší. Dítě si může vytvořit velmi brzy tváří se i jeho mínění o sobě, o vlastnostech, kterými se druhým lidem i podle toho, nakolik s jejich významem souhlasí či nesohlasí, vy- not, apod. Podle toho, jak tyto jejich projevy jedinec interpretuje, sociálního prostředí prozrazují, co o jedinci druzí soudí, jak ho hod- také na tom, jak ho vidí osoby z jeho prostředí a jak on si tento tváří i obraz o sobě. Ten není závislý jen na subjektu, nýbrž Kromě toho si však člověk vším svým sociálního prostředí vy- do nadějí i věř jedince také lid jako temná, neuvědomělá síla.

nalistická teorie, že vedle Ego zasahuje do jednaní, do konfliktu, ohnisko osobnosti. Všimem hlubinně psychologické předpokláda i perso- osobnosti je mu připisována nejzávažnější úloha a spatřuje se v něm cem některých nepřevídaných impulsů. V personalistickém pojetí vzpomínky. Je zdrojem nečekaných nápadů i tvorivých idejí, původ-

a) *nadřaděné* — *podřaděny*: Nadřaděny člověk hájí na všech místech svá práva, je značně sebevědomý (má vysokou míru sebehodnocení), prosazuje svou osobu. Člověk podřaděný je naopak příliš uzkostlivý az plachý, zůstává nenpadlý, je skromný;

b) *ovládané* — *podrobné*: Člověk ovládaný má silnou vůli, je drsný, hubý, stává se často vedoucím skupiny, udílí rozkazy, usiluje o prestiž. Člověk podrobný má spíše slabou vůli, je jemný, podrobí se snadno příkazům druhých. Je přístupný sugesci. Stává se snadno nástrojem při uskutečňování cílů druhých lidí (např. v chuligánské partě);

c) *sociálně iniciativní* — *sociálně pasivní*: Sociálně iniciativní jedinec organizuje skupinu, je plný organizačních nápadů. Nemusí být postaven oficiálně vedoucím, uspokojuje ho vědomí, že všechno se děje podle jeho plánu. Člověk sociálně pasivní nemá o organizování sociálních akcí zájem, ale přizpůsobí se vytvořené organizaci celkem bez odporu;

d) *závislé* — *nezávislé*: Závislý člověk se snadno přikloní k názorům druhého, je zpravidla bezradný, odkázaný na pomoc. V citových krizích se opírá o druhé osoby, jimž světuje své city a v nichž hledá útěchu a posilu. Člověk nezávislý dává přednost vlastním myšlenkám a názorům a je emocionálně soběstačný. V dobách krizí se dověde se svými potřebami sám vypořádat.

Ve styku s druhými lidmi si člověk uvědomuje, jaký respekt mu druhí prokazují. Obraz o respektu druhých lidí si promítá do svého vnitřního světa. Tak vzniká sebeúcta, respekt k vlastní osobě, osobní hrdosť. O závislosti sebedůcty na respektu druhých platí, co bylo řečeno o vztahu mezi obrazem o sobě a míněním druhých osob. V sebedůctě je i sítě uspokojení (či neuspokojení) nad shodou či neshodou vlastního jedání s obrazem, který si jedinec o sobě vytvořil. Je-li jedinecovo chování konzistentní, naplňuje ho uspokojením. Když se odlišuje od obrazu vlastního „já“, stává se zdrojem neuspokojení. Hrdosť, vědomí důstojnosti zavazuje jedince k tomu, aby se „nesmířil“ a neudělal nic, co je pod jeho důstojnost. Je známo, že na svou „čest“ dbají i lidé asociální.

2,4 TYPY A VLASTNOSTI

2,41 Typologie

Ke zkoumání osobnosti můžeme přistupovat zhruba dvojitým způsobem. Bud volíme přístup *kvalitativní*, tj. typologický, nebo *kvantitativní*. Ten i onen přístup vychází ze srovnávání lidí v celém souboju a vyřčení rozdílů mezi nimi. Zatímco při kvalitativním přístupu

hlédáme představitele určitých struktur, v přístupu kvantitativním je pozornost soustředěna na stránky nebo složky lidské osobnosti, neboli na její vlastnosti či rysy. Z jiného hlediska lze mluvit o *analytickém* (kvantitativním) a *syntetickém* (kvalitativním) přístupu.

Pojem typu, který je odvozen z biologie, není zatím jednoznačný. *Eysenck* pokládá typ za pojem obecný, jímž se vyjadřují nejobecnější vlastnosti nebo faktory nejvyššího řádu.

Pojem typu podle *Eysencka* vzniká generalizací z pojmu zvláštních, popřípadě jedinečných. Jím autorů chápan typ jako pojem morfolo-
gický, označující sveraznou strukturu (*Stern*), k níž se jedinci více méně jen přibližují, protože čistý typ je pojmová konstrukce a reálně neexistuje.

Podle některých autorů (*Kretschmera*, *Eysencka* a všech představitelů faktorové analýzy) je typ pojem statistický, k němuž lze dospět a že je to pojem kvalitativní. K tomuto závěru u nás dospěl *J. Físer*, který pokládá typ za kvalitativní označení reprezentanta určitého druhu.

Typologický přístup k poznání člověka je starší než přístup kvantitativní. Datuje se od dob Hippokratových, jehož rozdělení lidí na sangvinyky, choleryky, flegmaticky a melanholiky se udržuje v hovo-
rově řeci dodnes. Hippokratovu termínologii přejal i I. P. Pavlov pro svou typologii. *Hippokrates* uvádí spekulativně tempera-
ment a charakter člověka ve vztah k činnosti endokrinních žláz, jímž rika stávy (tj. hormony); tím předjímá pozdější i nejnovější teorie temperamentu závislého na tělesných skutečnostech.

Na těsný vztah mezi tělesnou stavbou a temperamentem upozornil v nedávné době *E. Kretschmer* (1888—1964). Vyšel z *Kraepelina*ova rozdělení duševních nemocí na schizofrenii, kterou trpí osoby s rozštěpem osobnosti, a onemocnění cyklická (manicko-depressivní), při nichž propadáji pacienti střídavě stavům deprese a chorobného veselí.

Kretschmer statisticky zjistil, že velká většina lidí onemocnělých schizofrenií má *uřlou* a hubenou postavu a podlouhlý obličej (*leptosomní* tělesná stavba), kdežto většina pacientů onemocněvších manicko-depressivní psychózou má tělesnou stavbu *pyknicou*, tj. tělesně dutiny (hlava a břicho) jsou poměrně velké a jedinec má sklon k tloušťce, někdy i sklon k plešatosti. *Pyknicové* a *leptosomní* lidé se od sebe liší i v normálních případech, kdy je duševní choroba neohrožuje, nejen tělesně, ale právě svým temperamentem.

Kretschmer rozdělil lidi na dva typy (později k nim přidal ještě jeden typ — viskózní) na *schizotypní* a *cyklotypní*. *Cyklotyp* je značně přízpusobivý, kdežto *schizotyp* je málo přízpusobivý. Podle schématu, který uvádí *Vl. Tardy*, jeví se rozdíl mezi schizotypem a cyklotypem takto:

Ostatní typologie (Jaensch, Fahlcr aj.) docházejí přes rozdílná východiska většinou k podobné dichotomii jako Jung nebo Kretschmer.

H. J. E y s e n c k používá se svém kvantitativním rozboru osobnosti pojmů extravertnosti a introvertnosti a pokládá je za základní dimenzi lidské osobnosti. Připojuje k nim ještě další dimenzi, neuroticitnost.

Každou z dimenzi měřil Sheldon sedmístupnou stupnicí a hledal korelace mezi nimi a vlastnostmi temperamentu. Protižijškem Kretschmerovy typologie je typologie Freudova žaka a pokračovatele C. G. Junga (1875—1961). Jung rozděluje lidi podle toho, jak se obrací k okolnímu světu, na *introverty*, obrácené dovnitř a světu spíše uzavřené. Vlastnosti Kretschmerových cyklotymů mají mnoho společného s extraverty, kdežto vlastnosti lidí schizotypních připomínají introverty. Družnost, přízpusobivost, radost z pozítka, přirozenost, dynamičnost jsou stejné charakteristické pro cyklotymy jako pro extraverty. Podobně nedrůznost, formálnost, upjatost, přisnost, uzavřenost apod. jsou společně schizotypním i introvertům.

3. ektomorfismus (fragilitnost, zpløstěny hručník a jemné ustrojění celého těla).

2. mezomorfismus (převaha somatických struktur), rovné bíticho, tělesnými strukturami),

1. endomorfismus (s masivními trávicími orgány a se slabými tura, jak tvrdí Sheldon, je charakterizována těmi dimenzemi:

Na základě Kretschmerovy typologie zabýval se W. H. Sheldon po dlouhá léta zkoumáním základních složek lidské osobnosti. Na rozdíl od Kretschmera zkoumal nejprve některé základní *dimenze*, rozměry, podle nichž mohou být individua uspořádána. Tělesná struktura, jak tvrdí Sheldon, je charakterizována těmi dimenzemi:

Kretschmerova typologie, která podobně jako různé typologie tran-

pozornost	úzka	široká
poznání	empirie	abstrakce
nalada	veselá — smutná	dráždivá — tupá
k lidem	srdečný	vytravý, chladný
k zásadám	přízpusobivý	zásadový — bez skrupulí
vůle	přízpusobivá	houževnatost — nečinnost
pochyby	plynulé	tvrdé
	čilost — pohodlnost	chabé, strnulé, neklidné

Schizotypy

Cyklotym

Typologický přístup k osobnosti má nepochybně značné výhody. Postihuje osobnost ve zjednodušující zkratce. I když předpokládáme, že čistý typ neexistuje, že se typy mění také včern i jinými vlivy a že vůbec zatazení jedince do nějakého typu znamená zplošnění celého bohatství rysů, jimiž se každý jedinec vyznačuje, neporušujeme zatažením do typu celistvost a jednotu osobnosti. Typologická charakteristika osobnosti může se stát rámcem, do něhož zasazujeme individuální různosti. Ize například zkoumat, jaké sociální vlastnosti (dominantnost či submisivnost) mají extraverti či introverti, a začázet s typy jako s nezávisle proměnnými (podobně jako s věkem, pohlavím, původem, inteligencí apod.).

2.42 Kvantitativní (analytický) přístup ke studiu osobnosti

Použíme-li ve výzkumu osobnosti metody kvantitativní, neztratíme sice zřetel k osobnosti jako k nedílnému celku, ale především si všimáme oněch složek osobnosti, kterými se od sebe jednotlivci liší (tj. individuálních zvláštností). Srovnáním jedinců vzhledem k jedné vlastnosti dostaneme jistou dimenzi jako měřítko této vlastnosti. Například rysy osobnosti žaka se daří kvantitativně vyjádřit v těchto dimenzích:

—	ovládavý	—	podrobivý
—	nedruzny	—	druzny
—	plachý	—	smělý
—	klidný	—	neklidný
—	mírný	—	prudký
—	ukázněný	—	impulsivní
—	pečlivý	—	nepečlivý
—	liný	—	pilný
—	spolehlivý	—	nespolehlivý
—	důvěřivý	—	nedůvěřivý
—	loudavý	—	překotný
—	hrubý	—	zdvořilý
—	bezstarostný	—	starostlivý
—	rozlékavý	—	soustředěný

2.421 Pojem vlastnosti

Vlastnosti nebo rysy osobnosti jako předmet psychologického rozboru jsou příměm pozorování nepřístupné. Usuzujeme na ně zejména podle expresivního chování, v němž pozorovaný subjekt projevuje své názory i citové vztahy, přesvědčení, očekávání apod.

Pojmem vlastnosti se zachycují jak některé předpoklady chování jedince, tak i jeho důsledky. Jde tu o jiné hledisko než při zkoumání struktury a dynamiky jedincovy osobnosti. Pojem vlastnosti vyplývá hlavně ze *srovnávací osobnosti mezi sebou*. Někteří psychologové osobnosti chápou vlastnost jako „jednotlivci konfiguraci chování tak uspořádanou, že je-li jedina její část v jisté míře přítomna, můžeme soudit, že osobnost projeví v jisté míře i jiné její části“ (Cartell). Toto v podstatě behavioristické pojetí je přiznačně pro všechny reprezentanty teorie vlastnosti. Vlastnost (rys) se stává elementem označujícím stejně tak zájmy jako schopnosti, stavebním kamenem, z něhož je budova osobnosti vystavěna.

Máme za to, že rozdíl mezi strukturami a vlastnostmi je v podstatě *metodický* a že odpovídá dvojmu přístupu k osobnosti, kvalitativnímu a kvantitativnímu.

Vlastnost se vyznačuje *konzistentností*, tj. vnitřní shodou a stálostí svých projevů. Dale je *předvidatelnou složkou* osobnosti. Krajiní názor, podle něhož rysy osobnosti jsou závislé jen a jen na situaci, je stejně neoprávněný jako názor opačný, že všechny rysy jsou na situaci nezávislé.

Rozlišíme-li 1. chování, které je poměrně závislé na prostředí (Umweltbedingt), 2. jednáni, které je značně závislé na jedinci (Individualitativ) a 3. jednáni, jež vyvěrá z konfliktu, můžeme analyzovat intenzitu a hloubku vlastnosti. Pojem „hloubka“ vlastnosti vyjadřuje souvislost vlastnosti s prostředím. Cím hlubší je vlastnost, tím méně je závislá na prostředí a tím více je podmíněna vlohami a potřebami jedince. Vlastnosti povrchní či povrchové jsou naopak na prostředí značně závislé a nezasahují zvláště důležité potřeby jedince.

Vlastnosti jsou závislé na věku (nadšení jako základní rys adolescence), na pohlaví (dodnes nerozřešená otázka typický „ženských“ a „mužských“ vlastností), na příslušnosti jedince k společenským skupinám, jako je národ (otázka národní povahy), sociální třída (specifické znaky „měšťáka“) apod. Vedle toho však existují nepochybně vlastnosti všelidské, které charakterizují člověka všech dob bez rozdílu pohlaví, věku, národnosti apod., i když jejich hloubka a intenzita podléhá změnám. Proto člověk dnes rozumí nejen Shakespearovým hrdinám, ale i jeskynním kresbám pravěkého umělce apod. Vlastnost je tedy ta stránka lidské osobnosti, na níž soudíme z *osobitěho, poměrně stálého způsobu chování jedince*. K popisu a měření vlastnosti se dospívá srovnávaním chování velkého počtu jedinců.

Ke kvantitativnímu výzkumu rysů osobnosti se užívá faktorové analýzy. Jejím základem je výpočet *korelač.* Jestliže dva rysy A a B u různých jedinců společně vzrůstají nebo se zmenšují, je korelace pozitivní. Když však jeden klesá a druhý zároveň stoupá, je korelace negativní. Pojem faktorů a pojmem dimenzí, který je základem každému faktorovému výzkumu, dostaneme korelační klad výšku a váhu vysokokolejských studentů, dostaneme korelační koeficient asi 0,60. Lze předpokládat, že korelace je způsobena dimenzí „velikosti těla“. Jestliže s výškou a s váhou dále korelujeme ještě délku paží, délku nohou, objem hrudi, potvrdí se, že skutečně existuje jednotný faktor „velikosti těla“.

V komplexnějších situacích je základem faktorů více dimenzí. Srovnáváme-li vysokokolejáky podle známek, najdeme vysokou korelační mezi jejich znalostmi v jednotlivých předmětech. Měříme-li jejich inteligenci a dobu strávenou studiem, může se ukázat, že některé variace ve známkách jsou způsobeny hlavně inteligencí, jiné pracovněm úsilím studentů. V tomto případě bude třeba vykládat korelační dvěma faktory. Základem faktorů je tedy dimenze, která pomáhá vyložit řadu korelač.

Faktorové analýzy se používá dnes v západní psychologii osobnosti velmi vydatně. Nejznámější (kromě Guillarda a Diamonda) je teorie Cattellova, podle níž se dá lidská osobnost vyloučit 16 faktory. Faktorové analýzy používá i Eysenck, který za jednu dimenzi osobnosti pokládá extravertnost — introvertnost a druhou spartuje v neuroticitě. Extraverť a introverty diagnostikuje testy manauální obratnosti, vytrvalosti, rychlé či pomalé akomodace apod. S empirickým popisem vlastnosti nevystácíme. Vedle způsobu chování, který vlastnost prozrazuje, je třeba znát i *potřby* a *motivy*, na nichž je vlastnost závislá. Jestliže vyjdeme z jednodušeho schématu dvou polí interakce, a to lidská osobnost, jež se sama realizuje, a prostředí, k němuž se jedinec vztahuje, bude místo vlastnosti v tomto schématu pochopitelné.

Podle toho, jaký je vztah osobnosti k prostředí, lze rozlišit chování trojho druhu:

a) První druh je reprezentován chováním, které je výsledkem konfliktu mezi jedincem a prostředím. Tu se zpravidla objevují vlastnosti z nejlhubší vrstvy osobnosti. Foruchy v homoeostázi, trans-trace, radikální změny prostředí, panická situace, smrt blízkých osob stejně jako bolestné zklamání nebo stísněné poměry, z nichž jedinec nezná východisko, vyvolávají u něho velmi silné napětí. V konflikt-ních situacích se objevují základní vlastnosti osobnosti, vlastnosti genotypické.

Závaznost konfliktní situace se ovšem nedá objektivně stanovit.

Druhý chování, které jsou závislé na situaci a které lze s jistotou statistické pravděpodobnosti předvídat, indikují vlastnosti, které můžeme označit jako vlastnosti podmíněné úkolem. Cím je daný úkol složitější a variabilnější, čím více způsobů splnění umožňuje, tím rozmanitější jsou vlastnosti, jimiž se osobnost v situaci úkolu projevuje.

Nejdůležitější místo v každé úkolu, jimiž je vyplněn náš život, zaujímá práce. Interakce v pracovním pochodu je velmi složitá. Vedle toho se může v práci uplatňovat tvořivost, jež vyvěrá z potřeb individuální. Tato tvořivost chybí v případech závažnosti pouze právními konvencemi.

Ve víceméně písemně normovaném životě a v povolání. I konvencemi chování v divadle, na koncertě, na návštěvě nedbat mravních úkolů, kladných na chování člověka v rodině pravidelného řádu nelze překročit bez nebezpečí sankcí, stejně jako nelze je příkaz přes svou neosobnost bezpodmiňovaně. Příkazy a zákazy existence člověka. Zastavit se před červeným signálem na křižovatce a imperativy. Některým úkolům má vzápětí sankce, ba někdy i ohrožení mosti apod.). Zpravidla je člověk zavazován různými povinnostmi oproti ostatním od společenského nátlaku (tabu, móda, tzv. samozřejmě, státní zůstává jen malá část života vyhrzena spontánním jednáním, úkolů, tj. požadavky, které jsou mu kladeny zvenčí. Podle Hof-

c) V každodenním životě je chování jedince určováno také podle toho, jak tráví svůj volný čas a jaké záležitosti vyhledává.

Tyto vlastnosti charakterizují intimní život, vztahy k věcem i k lidem i zájmy jedince. Protože vyvěrají z potřeb osobnosti, prozrazují bytost člověka daleko výstředněji než vlastnosti, které se realizují při plnění povinností. Potvrzuje se tu známá zkušenost, že se člověk pozná apod. Může být krajní body téže dimenze.

Ve svých krajních pólech tvoří tyto vlastnosti protichůdné dvojice, jako například hovorný-nemluvný, laskavý-nevlídný, veselý-smutný se zdrojem vlastnosti této skupiny.

ními vlivy prolnuté citové kvality, patří rovněž do této sféry a stávají lidské osobnosti. Citové vztahy (sentimenty), jako složitě a sociálně nazvali vlastnostmi podmíněnými potřebami. S potřebami souvisí celá citová sféra obdáv, jak projevuje své nadeje, poukazuje na vlastnosti, které jsou city, jak uspokojuje své potřeby, jak po něčem touží, jak se o něco očekává tím jeho sociálního prostředí. Způsob, jak jedinec prožívá své zcela jinou povahu než ty, které jsou vyvolány příkazy, zákazy nebo třeba m i jedince. Cinnosti, které vycházejí z potřeb jedince, mají b) Druhouskupinu vlastností tvoří ty, které jsou podmíněny nepo-

chybě velké vliv na to, jak se s takovými situacemi vypořádá. (traumata, dramatické události, zážitky z dětství apod.) má nepo- Záleží na vlohách a na zkušenostech jedince. Jeho dosavadní historie

Vlastnosti, které souvisí s úkolem, zpravidla vyjadřují naučené tendence myslet a jednat předepsaným a požadovaným způsobem. Někdy se mohou překrývat s vlastnostmi, jež vyvěrají z potřeb individua. U vlastnosti vázaných na úkol vystupuje do popředí jejich konzistentnost a intenzita, ale zpravidla se nepřihlíží k jejich hloubce. Rozdíl mezi těmi druhy vlastnosti (základních, vázaných na potřeby, vázaných na úkol) je především v jejich hloubce. Přijímáme-li pojem, podle něhož se struktura osobnosti vyznačuje vrstvami či etážemi různé hloubky (podle toho, jak těsně souvisí s „životními potřebami“ osobnosti), přidáme jednotlivé druhy vlastnosti k vyšším či nižším, hlubším či mělkým vrstvám. Nejvyšší vrstva zabírá vlastnosti souvisící s úkolem, vrstva prostřední — vlastnosti podmíněné potřebami, kdežto vrstva nejnižší zahrnuje ty vlastnosti, které vznikají při konfliktu. Čím vyšší vrstva, tím více je prostoupena racionalitou, což vyplývá ze samotné podstaty vrstvení.

Z tohoto hlediska lze schematicky znázornit strukturu osobnosti a jejích vlastností takto:

Interakce	Vrstva osobnosti	Vlastnosti	Počet a charakteristika
konflikt mezi jedincem a prostředím	spodní	základní	několik obecných, málo kontrolovatelných
podmíněné hlavně potřebami	střední	odvozené	mnoho, vyjádřeny v kontrastních dvojících
podmíněné hlavně úkolem	horní	odvozené	specifické variabilní ve skupině

Kvantitativní přístup k osobnosti, jehož statistickým vyjádřením je faktorová analýza, má přednost v tom, že je exaktnější a že umožňuje podrobnější charakteristiku jedince. Její úskalí však spočívá v tom, že snadno vede k atomizaci osobnosti. Kvantitativní i kvalitativní metody zkoumání osobnosti se však vyvíjejí a lze čekat, že v budoucnosti se jejich výsledky jednotně vylouží.

2,5 VÝVOJ OSOBNOSTI

Genezi a vývoji osobnosti vytvořili sociologové řadu teorií. Někteří zdurazňovali formující vliv společnosti. Podle Durkheima a tované k přitomnosti, stává sociálně vypsělá osobnost, přijímající

sociální ideály a dbala sociálních norem. Jiní sociologové zase před-
 pokládali vrozené sociální tendence (sympatii, tendenci k nápodobě,
 či vrozenou snahu vzájemně si pomáhat), které jsou pro tvorbu socia-
 lizovaného individua rozhodující (Tarde, Kropotkin, Giddings aj.).
 Vývoj osobnosti zkoumali představitelé *psychopatologie*, zejména
 toho odvětví, které patrilo po příchodu různých deformací individua
 způsobných úrazy v raném dětství nebo trvalým strádáním (Bowly,
 u nás Langmeier-Matějček). K řešení této otázky může přispět i far-
 makologická psychologie, zkoumající vliv drog (femmetrazinu apod.)
 na lidskou osobnost.
 Vývoj osobnosti je ovšem vlastním předmětem zkoumání *psycho-
 logie vývoje*. Ta až na výjimky (Piaget, Wallon, Zazzo) podává
 spíše popis jednorliových stadií vývoje a poskytuje víceméně zdařilé
 „portréty“ dítěte a adolescence, kdežto principy výkladové celkem
 nerozpracováva.
 Zájem na rozvoji výkumné práce v tomto oboru má především
pedagogika, pro níž problémy vzdělávatelnosti, problémy socializace
 a individualizace jsou základní.
 Hlavní problém zrod a vývoje osobnosti formuloval Allport
 těmito slovy: „Poznat přeměnu, kterou se sociálně nevyvinuté dítě
 stává dospělým člověkem, se strukturou, v níž jsou láska i nenávisť,
 povinnosti i zájmy, poznat, jak se dítě stává osobností, která je s to
 zaujmout místo v komplexivovaně stavbě společnosti.“
 K řešení tohoto problému může přispět srovnávání struktur čin-
 nosti dítěte a struktur a chování dospělého člověka. Otázka, která
 byla předmětem velké diskuse, spočívá ve zjištění, kdy je lidská
 osobnost v podstatě hotova, tj. kdy se její struktury již podstatně
 nemění. Freudova *psychoanalýza* tvrdí, že základní prvky osobnosti
 jsou ustaveny již v prvních pěti letech života. Novotřetudovci se od
 tohoto názoru odchylují a poukazují na závislost zkušenosti ziska-
 ných v době adolescence i v době první zralosti. Tento názor je vět-
 šinou přijímán a na něm je vybudována i strategie *psychoterapie*,
 která nechce jen explorovat zážitky z dětství, ale snaží se dosáhnouti
 reorganizace individua.
 Řešení problému geneze osobnosti znamená v některých teoriích
 studium jednorliových vývojových etap a mezníku, které
 v tomto vývoji lze konstatovat.
 Tak například za nejranější mezník novorozence je možno po-
 kládat první rozlišení mezi systémem spjatým s vnitřními zkušenost-
 mi, impulsy a přáními a se systémem zkušeností na subjektivních
 stavech celkem nezávislých. Je to doba, kdy se dítě začíná obracet
 navenek a dává se upouat zrakovými nebo sluchovými a jinými
 smyslovými podněty.
 Podle Ch. Bühlerové trvá dětství a mládí zhruba do 20 let
 a zahrnuje tyto etapy:

* Uvedené fáze svým ohraničením i náplní jsou závislé jak na individuálních zvláštnostech, tak i na době, v níž individuum žije. Je například známo, že doba mládí se v moderní společnosti prodlužuje a senescence nastupuje později.

Vývoj člověka chápaný jako řada změn struktur a chování se vysvětluje dvěma komponentami. Jedny z nich jsou spontánní a souvisí s vnitřními silami. Tomuto pochodu říkáme okolí (např. záření), se v něm i působení fyzikálně chemických vlivů (zjmeno- vlivů biologických (traumata, infekce) i vlivů sociálních (zjmeno- vání, zpusnutí). Vedle zrání, které lze označit také jako růst, vyvíjí se lidská osobnost především učením. Mezi zráním a učením je vztah konvergence a neustálého prolínání. Aby k učení vůbec došlo, musí příslušné struktury uzrát. Tak například má-li se dítě naučit chodit nebo mluvit, musí nervové struktury a struktury svalové být natolik diferencovány a integrovány, že dítě se může začít učit chodit nebo mluvit. Zdána struktura se nemůže diferencovat a integrovat, není-li činnosti, již se člověk ke svému prostředí vztahuje. Prostředí jedince k činnosti vybízí (podněty

2,51 Zrání a učení

— dětství a rané mládí.
Ve *druhé fázi*, která na rané mládí navazuje (období 20—30 let), nastává období, kdy si člověk uvědomuje své sociální místo a vytkne si životní cíl. Přejíma již odpovědnost, ale tato odpovědnost nemá ještě specifický charakter.
Ve *třetí fázi* (30—50 let) následuje specifikace povinnosti, člověk dospívá k rozhodnutí na základě převážně věcných hledisek.
Čtvrtá fáze (50—60 let) je charakterizována zářením vlastního života do vyšších souvislostí. U vědeckých pracovníků je to doba, kdy vznikají významná díla.
Poslední, *pátá fáze*, znamená odpoutávání od života, pokračující senescenci a přípravu na konec života.*
V první etapě si dítě začíná uvědomovat svět kolem sebe, vyvíjí pohyby, jimiž se světa zmocňuje, začne chápat věcnost.
Druhou etapou je obrácení dítěte k subjektivnímu světu, dítě si uvědomuje sebe sama, vyvíjí si vlastní já. Kromě toho začne chápat smysl věci a hodnoty.
Ve třetí etapě se dítě učí zacházet (manipulovat) s materiálem a začne chápat pojmy „povinnost“ a „výkon“.
Ve věku kolem 9—13 let (čtvrtá etapa) se dítě obrací znovu k subjektivnímu světu.
V páté etapě se vyvíjí syntéza objektivních a subjektivních vztahů. Přibližně ve věku dvaceti let je ukončena *první fáze* lidského života

vyhážeji z prostředí), ale člověk k předmětu svého okolí (k hodnotám) také směřuje. V učení se tedy uplatňují nejen vlivy prostředí, vlastní činnost, ale i impulsy, které k činnosti vedou — motivace, potřeby, zájmy apod.

Vývoj osobnosti, zvlášť fakt, že ve vnitřním životě individua vládnou jisté řád, že zkušenosti jedinců jsou spjaty v nepřerušované kontinuum, nelze vysvětlit starými asociativními pojmy. Musíme — jak to dělá dnes ostatně většina psychologů — předpokládat integraci princip, jemuž se obvykle říká o r g a n i z a c e. Psychologové, jako například Goldstein, přesvědčují o tom, že základem duševního zdraví je— dince je harmonická rovnováha všech složek.

Psychický vývoj byva také charakterizován postupnou socializací a individualizací jedince.

Socializaci se rozumí zvnějškování vnějších norem, vnějších sociálních postojů, předsudků, věr apod. Touto měrou, jak se jedinec socializuje, opouští svůj svět a stává se na stanovisko druhého, ve svých citech a sociálních aktech se vyrovnává s požadavky, jež na něj klade skupina, v níž žije (Piaget). Člověk se do jisté míry konformuje těm příkazům, normám, idejím, které jsou konvenční a jejichž překročení nebo nedbání není ve skupině očekáváno. Přitom si však jedinec vzdácky uchovává svou originalitu, k níž vede opatný pochod individualace.

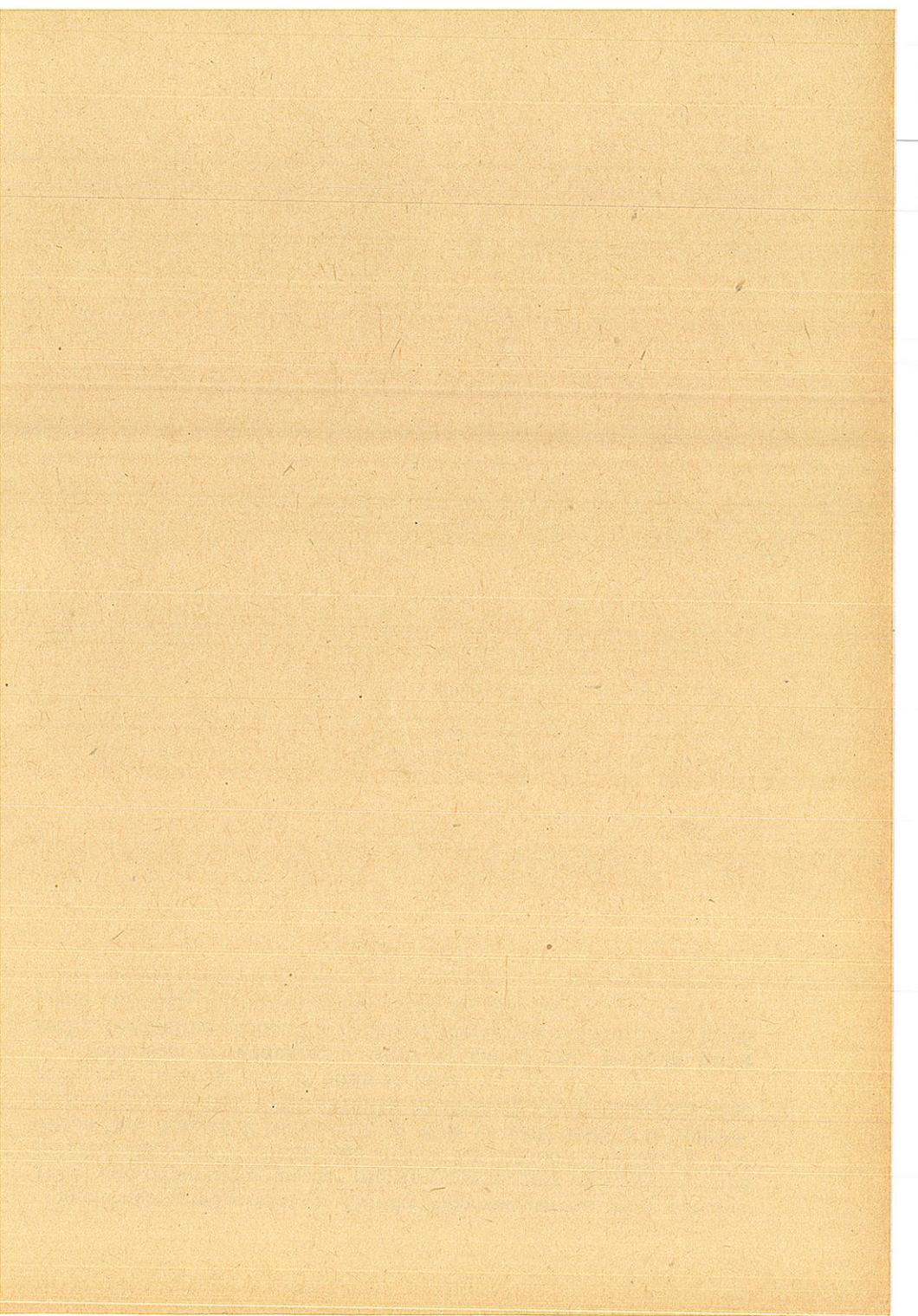
Individua ci je možno vyloužit zřetelným dynamických struktur, vývojem motivací, potřeb, zájmů a vytvářením životního slohu. Naše pojetí motivace zahrnuje jak motivy vedoucí k impulzivnímu chování, tak i ty motivy, které bychom mohli ve smyslu soudobých motiváčních teorií označit jako „kontrola sebe sama“ nebo v pojmech hlině binné psychologie jako „Ego“.

V pojmu motivace je obsažena nejen jeho energizující složka, ale i složka dirigující, popřípadě regulační. Jedinec se rozhoduje pro tu či onu hodnotu, pro ten či onen prostředek, jak jí dosáhnout. Jako vlnu (jak je tomu např. ve vývoji nedokonalé termoregulace u novorozence a ve zdokonalené termoregulaci v pozdějších několika měsících), tak i prostředi zvnějškových hodnot, ideálů, věr i předsudků nabývá stále větší autonomie.

Postupující autonomii je možno ukázat na *vyvoji svědomí*, tj. instance, která rozhoduje, dojde-li ke konfliktu mezi hodnotami. Když dítě svědomí se vyvíjí identifikací s názory, příkazy a zázkazy dospělého, k nemuž dítě pocítuje respekt, je u dospělého svědomí nejen zvnějškováním vnějších norem, ukádaných zvěstí, nýbrž je výrazem vlastního, na vnějších vlivech ne zcela závislého hodnocení. Místu aby si dospělý po zpusobu dětí říkal „to nesmíš“ nebo „to musíš“, říká si „to bys měl“, tj. v motivaci je i vlastní kontrola jednání. Takto pojata motivace je výrazem autonomie člověka.

Společnost předpokládá u člověka odpovědnost za jeho jednání. Toho, kdo odpovědnost nechce převzít nebo se proti ní prohřeší, stihá různými sankcemi. I člověk sám si svou odpovědnost uvědomuje. Tou měrou, jak dospívá k autonomii, je stále ve větší míře s to rozhodnout se mezi dvěma nebo několika hodnotami, jak to odpovídá jeho zájmu a nakonec jeho životnímu slohu.

Pochodem individualizace, v němž si člověk volí hodnoty podle svého „nejlepšího vědomí“ a podle své hierarchie, realizuje sebe sama podle známého Pindarova rčení „Staň se, čím jsi“.



Základním faktom duševního života je adaptace, při níž se obnovuje rovnováha mezi *jedincem*, i s tím způsobem vybaveným a více či méně motivovaným, a *prostředím*. Jedinec je součástí svého prostředí, ale jeho prostředí je pouze to, co má pro něho význam, co na něho působí. Mezi oběma póly (jedincem a prostředím) je poměr vzájemného doplňování. Prostředí okamžitě či bezprostředně označme termínem *situace*; jde o ty objekty a vztahy, které mají právě v daném okamžiku apelativní, vybizivý charakter a k nimž se jedinec vztahuje.

Účinná adaptace předpokládá, aby se jedinec v situaci vyznal, aby se v ní dovedl orientovat. Do jisté míry platí pravidlo, že čím je orientace dokonalejší, tím dokonalejší je adaptace.

Orientace tedy může záležet v postizení objektu nebo objektů a v pochopení vztahu mezi nimi. Tyto objekty jsou cílem činnosti jednotlivců. I když se orientace neomezuje na intelektovou činnost, je to především akt poznávání (diferenciace, identifikace, popř. klasifikace). Je to, jak říká Thomae, „poznávání reality a stavu našich potřeb“.

Orientace je spjata s činností iž obsažena. Je to činnost, kterou se jedinec nějak *vztahuje* k předmětům okolí, popřípadě k vlastním těm. Když například u malého dítěte je podražďena na některém místě povrchu kůže, obrací se pohyb dítěte k místu, kde k podražďení došlo. Když se má orientovat podle zvuku, obrací hlavu ve směru zdroje zvuku. Podobně je to i s orientací ke světelným podnětům.

Orientace se řídí zpravidla podle některých (orientačních) bodů, které individuálně napomáhají, aby směřovalo k vlastním cílům. Orientace má různé stupně podle složitosti situace i podle stupně vyspělosti individua. Je rozdíl mezi orientačními pohyby kojence hledajícího mateřský prs podle některých posturálních, popřípadě optických vodítek, a mezi orientací zkušeného vědeckého pracovníka, který se orientuje po problému v odborné knize. Oběma těmto činnostem je společné, že jsou určovány jak momenty prostředí, tak i motivací individua.

Orientaci tedy charakterizujeme jako *kognitivní složku adaptace na okamžitou situaci*.

Vedle přítomného stavu jedince, který může být ovlivněn i současnou náladou, právě prožitou událostí, projevují se v orientaci

jenak minulé zkušenosti, získané v dosavadním životě, jednak vzta-
h k budoucnosti. I kojenc hledající matčinu bradavku je veden zku-
šeností, které měl v dřívějších situacích krmení, a kromě toho již
anticipuje budoucí uspokojení.

3,2 EMOCE

3,21 Emoce a aktivita

Orientacím pohybům předchází pohyby difúzní, které se daří
konstatovat již u lidského plodu, jak o tom svědčí experimenty
H. Minkowského. Nenarozené děti pohybují hlavou, ohýbají
a natahují ruce a nohy. Dotkne-li se kůže novorozence, pohybují
celým tělem, otvírají a zavírají ústa a tisknou oční víčka. Difúzní
pohyby u novorozenců děti zasahují celé komplexy svalové a jsou
výrazem celkového stavu vzrušení jako předchůdce všech pozdějších
emocí. Prostě emocionální vzrušení, základ všech pozdějších emocí, je
v podstatě citově neutrální, tj. není ani libé ani nelibé. Prvními city
v lidském životě jsou *emoce*. Projevují se intenzivními změnami
v organismu a mají povahu citové krize (Hebb). Emocí pokládáme
za předorientační stádium, které se objevuje i v dospělém věku, kdy-
koli je rovnováha (*homeostáza*) jedince porušena, například v náhle
se vynořících událostech (v tzv. emergencích) nebo ve frustraci.
Mezi emocemi a ostatními city nelze vést přesnou hranici. Termínu
„emoci“ budeme používat k označení těch citů, které mají právě
tyto uvedené charakteristické znaky: výrazně, zjevně a patrnými fy-
ziologickými změnami provázené porušení rovnováhy a překážku
orientace.

Pojem *citu* označme (například ve spojení s adjektivem „prostý
cit“) nauce citové reakce libosti či nelibosti, kdežto „citový vztah“
(sentiment) pokládáme za složenou citovou kvalitu. „Cit“ má v tom-
to pojetí dvojí význam: jednak je to obecný pojem, nadřazený emocím
i jiným citovým stavům, jednak je to citová reakce provádějící adap-
taci jedince. O nauce citových citů a o citových vztazích bude pojednáno
později (viz 4,34 a 5,4).

Na souvislost mezi emocemi a viscerálními změnami, jež mají
centra ve vegetativní soustavě, upozornil W. James, tvůrce známé
teorie James-Langovy. Podle této teorie jsou emoce působeny *těles-
nými změnami*. V lapidární zkratce zní tato teorie takto: „Nepřácně
proto, že jsme smutni, ale jsme smutni, protože jsme smutni.“ Ve své
paradoxnosti vyvolala tato teorie značný odpor, ale na druhé straně
vedla k četným výzkumům fyziologie emocí. Byly podrobně zkoumány
změny v jednorůžných systémech a orgánech subjektu, u něhož byly
vzbuzeny (někdy experimentálně) emocionální reakce.

Jsou to zhruba tyto změny:

- a) *Změny v dýchacím systému* (v rytmu dýchání apod.). Pneu-
mografem, tj. gumovou trubici naplněnou vzduchem, upevněnou kolem
hrudníku a opatřenou registračním zařízením, se měří a zaznamenává
zejména poměr mezi dobou vdechu a výdechu. Casový interval při-
padající na vdech číí na klidu 40—45 procent celkové doby vdechu
i výdechu. Ve stavu vzrušení vstoupí na 60 procent a ve stavu
třkosti nebo strachu až na 70 procent celkové doby.
- b) *Změny v oběhové soustavě* (zblednutí či zčervenání, puls,
krevní tlak apod.). Známý původce tzv. detektoru Izi W. M. Mar-
ston zjistil, že krevní tlak osoby, která navázala konverzaci s oso-
bou druhého pohlaví, se zvýšil dvojnásobně až trojnásobně proti
situaci při čtení povídky nebo novin. Jímí psychologové zkoumali
srdeční tep a krevní tlak u studentů, kteří dělali zkoušku, a zjistili
zvýšení tepu o průměrnou hodnotu 25 tepů za minutu a zvýšení
krevního tlaku o 15 mm.
- c) *Změny odporu kůže způsobené činností potních žláz*. Ve stavu
vzrušení tento odpor ve vodivosti kůže stoupá, ve stavu klidu klesá.
Ke stanovení tohoto odporu používáme velmi slabého a stejzi patrného
stejnoseměrného elektrického proudu, který zavádíme do dvou elektrod
připevněných na dvou místech kůže, nejčastěji na ruce. Pro mimo-
řádnou citlivost této reakce a proto, že se děje, aniž si to pokusná
osoba uvědomuje, používá se této reakce v laboratorích. Psycho-
galvanická reakce (PGR) je nejintenzivnější ve stavech napětí, úleku,
překvapení, strachu a zmatku. V těchto stavech se galvanický odpor
kůže zvyšuje a stává se ukazovatelem emoce.

Kromě toho bylo studováno molární chování subjektů v emočních
stavech; upozorňovalo se zejména na dezorganizaci, zmatek a pohy-
bech, v tělesných postojích, v projevech, jako je pláč, smích, přívál
slou nebo naopak ustrnutí apod.

Do výzkumu fyziologie emoci zasáhl velmi podnětně fyziolog W. B.
Cannon. Dokázal, že v emocích, jako je strach a vztek, se nejvíce
účastní sympatická část autonomního nervstva, zejména působením se
zvyšuje krevní tlak, tep srdce, rychlost dýchání a naopak utlumuje
se trávicí činnost. Organismus se dostává do situace připravenosti
k boji nebo k úteku. Cannon upozornil také na činnost nadledvinek.
Nadledvinky vyměšují hormon — *adrenalin*, jehož působením se
zvyšuje hladina cukru v krvi a mobilizují se síly nutné k boji. Cannon
byl také tvůrcem *thalamické* teorie emoci. Podle ní je thalamus
a ještě spíše hypothalamus hlavním centrem emocionální činnosti
jedince. Cannon upozornil na význam humorálních změn v organismu
v situacích emergencí, v nichž podle jeho slov „moudrost našeho
těla“ připravuje organismus na boj s nepřitelem, popřípadě na únik
před nebezpečím.

Na význam svalového tonu (napětí) pro emoce upozorňuje H. Wallon ve své teorii, podle níž přílišný tonus svalový (hypertonus) může vyvolat křeče, a tím i silnou emoci, kdežto optimální tonus je spjat s klidnou náladou a pohodou. Také nedostatčný tonus (hypotonus) je doprovázen nehlubkými citovými stavy.

Encetalografické výzkumy posledních let (encetalograf — přístroj k zachycování velmi jemných elektrických proudů v mozku) vedly k vytvoření aktivační teorie citů a emocí, jejímž předním reprezentantem je G. Lindzey. City a emoce v lidském životě nejsou jen náhodným či občasným doprovodem poznávací činnosti nebo jednání člověka, nýbrž tvoří základ poznávání i jednání. Fyziologické výzkumy mozku v poslední době ukázaly na význam retikulární formace v mozkovém kmeni pro celý život jedince. Navědčují tomu, že *retikulární* soustava jako nejdůležitější vitální centrum je také vlastním sídlem citů. V citech se dá spatřovat (obrazně řečeno) jistý filtr, jímž procházejí všechny pochody. Je to dáno i faktem, že retikulární soustava má přímé spojení s mozkiem i s receptory a se svalovou svalovou, popřípadě zřizovací. Všechno chování člověka i zvířete je třeba chápat v závislosti na *uvolněné* *aktivace* počínaje spánkem a konče paroxysmem (silné vzrušení, těšení, zachvat). City tvoří podle Lindzey kontinuum, jehož minimum je aktivita za spánku a maximum chování člověka při výbuchu hněvu nebo v křečích strachu. V každém okamžiku života od probuzení po usilovnou práci je cit aktivizujícím momentem a zahrnuje také pozornost, stavy jasného a zřetelného vnímání, soustředěného myšlení apod., stejně jako v minimech stavy umdlené pozornosti nebo naopak stavy velkého vzrušení.

Sepětí citů a emocí s aktivitou celého organismu vedlo k ozivení Wundtovy teorie o třech dimenzích citů. W. Wundt totiž podle dimenze libosti a nelibosti uznával dimenzi *vzrušení* a *uklidnění* a dimenzi *napětí* a *uvolnění*. Podle aktivizační teorie se intenzivní cit nebo uvolněním, popřípadě napětím, méně intenzivní uklidněním provolává vzrušením, popřípadě napětím, méně intenzivní uklidněním. Zásadna aktivizační teorie je nepochybně v jejím důrazu na funkci citů v lidském životě. Je však příliš obecná v tom, že i stavy, které v tradiční psychologii byly předněm zvláštního zkomání i úvah, jako je pozornost, jsou v aktivizační teorii redukovány na stavy citové. Ve smyslu aktivizační teorie by měla existovat těsná souvislost mezi *motivací* a *emocí*. Motivace má funkci energizující a řídící. V emoci však funkce řídící chybí.

Vztah mezi intenzitou motivací a emoci je znázorňován křivkou, v níž vzrůstající motivace odpovídá vzestupně celkové aktivaci až do jistého optima. Stupeň aktivace se pítom křivce se zvyšujícím výkonem individuá. Je-li motivace příliš silná, výkonost se rychle snižuje, nastává dezorganizace chování a nedostatek kontroly. Prakticky se to projevuje zpomalením výkonu, které vyžadují rychlost, a ne-

obratnosti v úkolech, které předpokládají přesnost. Křivka aktivity od
jistého bodu prudce klesá k minimum.
Aktivita křivka nazorně ukazuje na přechod citových stavů v emo-
ci. Pokles výkonnosti jedince, jak se projevuje v nadměrné motivaci,
je ukazatelem vzniku emoce. Jinými slovy, emoce odpovídá právě
poklesu úrovně adaptace vzhledem k okamžitým předpokladům sub-
jektu.
Motivační optimum se liší podle dispozic individua, podle jeho
momentálního stavu i podle toho, o jaký úkol jde. U slabé motivace
dosažeme optima, když je úkol snadný, kdežto u motivace silné se
dosažuje optima, když je úkol nesnadný.

3,22 Situace, v nichž vznikají emoce

Situace se stává emocionální, když motivace (ve smyslu energi-
zace) přesahuje možnosti a síly individua. Tyto situace lze rozdělit
na emergentní, frustrantní a stressové.

3,221 Emergentní situace

Je-li situace natolik *nová*, tj. obsahuje-li zcela nové neznámé ob-
jekty nebo nové nečekané vztahy mezi známými objekty, vzniká
snadno (ne však vždy) emoce. Proto také adaptace u malých dětí
má zpravidla ráz emocionální. Čím je dítě mladší, čím méně má
zkušenosti, tím snáze u něho vzniká emoce strachu, popřípadě hněvu.
Každý nový nebo neznámý zvuk, každý nový zrakový dojem je s to
vyvolat emoci. I dospělý člověk propadá strachu, když se ocitne v si-
tuaci, na níž nebyl dosavadními zkušenostmi připraven. Když se
podobná situace opakuje, nebo když se v situaci jedinec rychle
orientuje, zmírňuje se i emoce. D. O. Hebb experimentálně proka-
zal, že i šimpanzi se děsí figurin zbavených hlavy nebo okončetin.
Emergentní je také situace *nezvyklá*, i když není pro jedince zcela
nová. Zvuk sířeny vyvolává v jedinci emoci strachu, i když předtím
tentó zvuk nekolikrát slyšel. Emoci strachu může vzbudit například
nezvyklé osvětlení při zatmění slunce apod. Ve vývoji kojence se
zpravidla objevuje období, kdy se dítě bojí a svůj strach projevuje
kritikem. Křičí, když se například setká s neznámými tvářemi. I strach
ze tmy není jen něčím naučeným, vzniklým tím, že rodiče dítě strach
jak se dříve soudilo, nýbrž jeho podnětem je právě nezvyklý dojem.
Emoce vzniká tehdy, když vztahy mezi objekty jsou nezvyklé, jak je
tomu například při pohledu na zpustotěný kraj nebo na zbořený
dům. Nezvyklé dojmy mohou vyvolávat také emoci radosti.

Ve stressu se objevují nespěcitické reakce organismu, který se těžko vypořádává se škodlivými vnitřními nebo vnějšími činiteli (únava,

3,223 Stress

U malých dětí, jak ukázal Lewin v experimentu s dětmi materské školy, jimž ukázal atraktivní hračky a pak jim je vzal, máť se následek snížení úrovně chování. Frustrované děti projevily daleko primitivnější chování, než když frustrovány nebyly.

Reakce na frustraci nemusí být vždycky emocionální. Podle temperamentu jedince i podle jeho dosavadních zkušeností dochází k různým reakcím na frustraci. Dají se zhruba rozdělit na dvě kategorie. Bud vzniká emoce hněvu, v níž frustrovany jedinec se projevuje *agresivně*, nebo se obrací frustrace proti vlastní osobě a jedinec se *obviňuje sám*. I u dospělých lidí se setkáváme s touto reakcí na frustraci („To se může stát jen mně“). Někteří psychologové všechny formy agresivnosti pokládají za důsledek frustrace.

Dítěti, které se těšilo na slíbený pamlsek, řekne matka: „Tvu! dort sněd bratříček. Já jsem mu ho dala.“ To je typický případ frustrace. Dítě má pocit křivdy, protože si dělalo právo na pamlsek a nyní je zklamáno. Frustraci lze vykládat jako *ukřivčení*, když jedinec uplatňuje skutečně nebo domněle právo. Více však než rozpor mezi právem a skutečností je pro frustraci charakteristický fakt nesplnění přání, jež bylo silně motivováno.

Situace, kterým jedinec často nedovede čelit a v nichž se jen nesnadno orientuje, mají někdy povahu frustrace. Frustraci označujeme silný rozpor mezi očekáváním (expektancí) motivovaným spjatou s potřebou fyziologickou nebo sociální, zejména s potřebou užít si nebo citové odevzy. Tak například se dítě na něco těší, a do- stává se opak, nebo se jeho přání nespĺní.

3,222 Frustrační situace

náhlosti, nenadálosti vyskytuje v situacích neznámých a nezvyklých, ale emergence je zpravidla spjata s nahlym porušením rovnováhy v těch případech, kdy v ní kromě toho není nic neznámého nebo neočekávaného. Z experimentální psychologie je známo, že strachové reakce jsou spojeny s nahlou ztrátou tělesné rovnováhy (když např. zkoumaný subjekt se nahle propadne na křesle, v němž pohodlně seděl). Tak je tomu vždy, když dojde k nečekané události v prostředí vnějším (někdo je povalen autem, vnitřním (náhla nevolnost). I nenadálá zpráva (o smrti drahé osoby apod.) vzbuzuje

nesnázi při adaptaci, za projev neschopnosti vhodně se přizpůsobit. Chodem adaptivním, jini zase naopak emoce pokládají za následek Canona, Darwin a jini soudi, že emoce jsou původně po-

tože mobilizují větší kvantum energie), nebo naopak jsou-li emoce užitečné a vedou-li k účinnějšímu přizpůsobení (pro-

V souvislosti s tímto faktem byla kladena a diskutována otázka, chování, k bezúčelnému pobíhání, k chaotickým pohybům. např. jedinec před nebezpečím utěče), někdy však vede ke zmatenému sobeni, daleko účinnějšímu než když tato emoce se nezrodí (když k uniku. Za jistých okolností může vést strach k účinnému přizpů- se situaci vyhnout. Organismus je silně mobilizován a připraven nepochopitelná, zrodí se v něm někdy tendence uniknout, utěci nebo novatejších okolností, např. když je situace naprosto nová a jediní- aktivní, daleko více podobně hněvu či vzteku. Za jistých, těžko děti-

Vedle této inhibující formy strachu může nabýt strach formy dlouhém očekávání nebo v některých konkrétních situacích.

Emoci strachu nelze ztotožnit s úzkostí, jež vzniká při nadměrně a svírají ruce.

lávající strach tak, že trnou celým tělem, stěží popadají dech, křičí k náhlému porušení homeostázy. Malé děti reagují na situaci vyvo- lon za vrozenou strukturu. Konstatuje ji u dítěte, kdykoli dojde hypnost vede až ke ztrátě vědomí. Tuto formu strachu pokládá Wal- má vzápětí někdy i zhroutení (ictus), v němž tonická mdloba a ne- zpomaleným dýcháním, někdy i třesem. Strach vystupňovaný v hrůzu zpusobeno hypotensem. Strach v této době se projevuje zblednutím, (tj. činnosti souvisící s vnitřními orgány a se svalovým tonusem), Podle H. Wallona je znehýbnění, potlačení posturální činnosti stane náhlá změna v okolí nebo když jedinec ztrácí oporu a padá. U malých dětí i u dospělých osob se dostává strach, když na-

3,232 Emoce strachu

subjektu. jedání frustrován a proti překážkám, jež se mu kladou do cesty, tíocí. Hněv se může obrátit jak proti okolnímu světu, tak i proti U dospělých i u starších dětí vzniká hněv, když jedinec je ve svém hodně.

Od ní se dovídáme, že situací, jež vedou u dětí k hněvu, je poměrně hněvu u dětí velmi podobně popsala F. L. Goodenoughová. Příčiny hybu a vzrůsení, nemožnou usnout a projevují známky hněvu. Přičiny přejít v hněv. Když například děti mají před spánkem přemíru po- vzrůsení z pohybu, jež jsou jinak zdrojem radostných prožitků, může kem tělesného podráždění, dokonce i laskání, překročit-li míru. Také Hněv není spojen jen se vztahy mezi lidmi, může být také výsled-

Dítě se silně vzrušuje laskáním, houpáním, hlazením, jeho srdcem tep se zrychluje a krevní oběh se zvyšuje. Oči nabývají hlubšího lesku a objevuje se lehké slinění. Podobné účinky má vzrušení z pohybu i v pozdějším dětském věku.

Emoce radosti vzniká u malých dětí také z lechtání, které má vzápětí mimické změny i zvýšený krevní oběh a dýchání. Pokračující lechtání má však za následek křeče, které mění smích a s ním spojenou radost v bolest. Z přechodu radostného vzrušení, jež je spojen s jistou mírou hypertonusu, nusuje Wallon na společný původ emoci, ježichž přímo podmiňky jsou ve funkci vegetativní soustavy.

Dospělý člověk prožívající emoci radosti ztrácí schopnost odporu, jeho rovnováha se uvolňuje, projevuje se celková ochablost svalstva. Náhla radost je často provázena dezorganizovaným chováním, vy-

3,24 Výraz citu

Darwin upozornil na původní *užitčnost* výrazu emoci. Tak vyčnění zubů v hněvu mělo v dávné minulosti u lidí za účel vzbudit u protivníka strach. I dnes se nannoze soudí, že některé mimické a gestikulární projevy emoci jsou užitečné, že například napomáhají lépe diferencovat podněty. Příkrčení nosu zabíráje zápachům vníknout do nosu, mimika sblhání slin usnadňuje přijímat příjemnou potravu. Grimasy horkosti, sladkosti, kyselosti mají biologickou funkci a jsou přenášeny i do světa sociálních aktů. *Gesty* upozorňuje jedinec své okolí na prozřívající, vyvolávající reakci obrany, jak to vidíme zejména u malých dětí. Dítěti, které kritikem projevuje strach nebo bolest, přispěchá matka na pomoc. Tyto emocionální výrazy mají tedy význam socializační.

Ve významu mechanismu mimických pohybů byl učiněn vážný pokrok, když byla zkoumána mimika dětí od narozzení slepých. Potvrdila se zde skutečnost, že mimické svaly jsou inervovány dvěma skupinami nervů. Jedny z nich vedou z kůry a jsou ovládány vší druhou procházející thalamem a nižšími centry a způsobují spontánní výrazy emoci, jak je můžeme konstatovat u lidí od narozzení slepých. Tento fakt má pro sociální charakter výrazu citů velký význam, jak je patrné při předstírání a tlumení emoci.

Největší část výzkumných emocionálních výrazů se týká schopnosti jedinců posoudit projevující jednotlivé emoce charakteristické a specifické. Zkoumalo se, do jaké míry řeč *mimiky* vyjadřuje přísušnou emoci. V jednom ze známých pokusů předložil experimentátor zkoumaným osobám snímky, na nichž herci vyjadřují záměrně některý cit,

Každý zivoucí organismus je vybaven schopností reagovat na podněty zvenci i zevnitř. Udalosti vnějšího světa i z vnitřního prostředí aktivují smyslová ústrojí (receptory-analyzátoři). Ve smyslových orgánech se děje transformace světelné nebo jiné energie v energii smyslovou. Buňky receptoru (analyzátoru) nejsou na zvláštnostech podnětu, které je aktivují, zcela závislé. Tak například oko lze podřadit nejen světelnými paprsky, ale i elektrickými a magnetickými podněty, popřípadě chemickou a mechanickou cestou

3,31 Senzibilita

Senzorickomotorickou orientací je možno chápat ze dvou hledisek, a to z hlediska senzibility a pozornosti.

3,3 SENZORICKOMOTORICKÁ ORIENTACE

Vyraznější než hlas, jímž jedinec zpívá. skálu. Mluvený hlas je zbarvením, silou, modulací, kadencí apod. dovede herec vyjádřit mimikou a pantomimickou rozsáhlou citovou významnou ulohu. Hlas je výraznější než mimika, třebaže i bez slov

Mimika tváře má především význam sociální a v komunikaci hraje a naopak smutný výraz očí byl sdružen s veselým usměvem).

střízeny a veselý výraz očí byl spojen s bolestným stázením úst, posuzuje spíše podle úst než podle očí (smínky téže osoby byly roz-

Z některých jiných výzkumů vychází nájevo, že výraz tváře se různé situace vyvolávají specifické výrazy tváře.

charakteristický výraz pro různé situace, ale nebyl potvrzen názor, že jednohlivých očekávaných emocí. Bylo zjištěno, že každý jedinec má pokus, aby podle obličejových svalů byly vykonstruovány struktury (žába). Smínky individuálních diváků byly analyzovány a byl učiněn reakce (tak např. jím byla před očima dekapitována tučným nozem a scény, obvykle vyvolávající u lidí specifické emocionální mimické

V jiném experimentu byly pokusným osobám předváděny situace skutečnosti je založeno herecké umění v divadle i ve filmu.

umělec, a soudem pozorovatele je korelace poměrně vysoká. Na této Vcelku se dá soudit, že mezi výrazem tváře, tak jak ji zpodobňuje jako je radost, s emocí vysloveně zápornou, jako je strach nebo hněv, byly poměrně malé. Pozorovatel nikdy nezaměnil silně kladnou emoci, vyčíst. Pečlivější rozbor těchto soudů ukázal, že chyby posuzovatelů manité, takže vznikl dojem, že emoce se neda z výrazu tváře vůbec mané osoby charakterizovaly projevem emoci, byly poměrně roz- a vybil je, aby usoudili na vyjádřenou emoci. Termíny, jímž zkou-

Podobně bod chlady na povrchu těla může být drážděn teplem i tlakem.
Z receptorů vede tzv. aferentní dráha směřující k mozku (popř. k prodloužené míši), a to nejčastěji do více nebo méně určitého místa v mozkovém centru. Tomuto pochodu říkáme *afere n t a c e*. V mozkovém centru dochází k aktivaci tzv. *e/ektoru*, jímž se může stát sval nebo žláza.

3,311 Počítky

Podle *elementové teorie* působí vnější svět na čidla jednotlivými samostatnými podněty a tomuto bodovému působení odpovídají jednotlivé počítky (zrakové, sluchové, kožní, chemické, popř. posturální). Východiskem smyslové orientace jsou podle této teorie izolovaná, pasívně odražená data a jejich neosobní kombinace. Když se zkoumá podnět a studuje vztah mezi aktivitou jedince a různými stimuly, mluví se o počítčích, v nichž elementová psychologie spatřuje odraz „vlastnosti předmětu“, izolované působení některých kvalit vnější a vnitřní reality na receptory. Nejprve jsou zde počítky a ty se pak spojují, takže jedinec vnímá předměty, tváře lidí, situace a orientuje se. Problém, který si tato teorie klade, zní: „Vidíme světlo nebo osvětlený předmět?“ V starší psychologii byl zastáván názor, že nejprve vidíme světelné či barevné kvality, a pak teprve jejich kombinace, tj. předměty. Některí psychologové, jako *R u b i n s t e j n*, tvrdí, že poznávání světa se účastní počítky stejně jako vjemy.

Introspektivistický pojem „počítěk“ nahradili někteří novobehavovisté pojmem „*diferenciální reakce*“. Tato reakce je pokládána buď za element, z něhož kombinací vzniká vyšší jednotka, nebo je v ní spatřována nesamostatná složka vyššího celku.

První orientace v labyrintu ucha, které jsou čidlem *rovnováhu*, kruhovitých kanálů v labyrintu ucha, které jsou čidlem *rovnováhu*, Když matka chová dítě, pohoupává je, ukonejši je nejvíce, když najde vhodnou polohu. Na náhlou změnu polohy reaguje dítě emoci strachu. Podnětem, který vyvolává počítěk nebo diferenciální reakci, je v tomto případě poloha hlavy a s ní spojené podráždění labyrintové soustavy.

Výzkum vztahu mezi podněty a počítky byl předmětem psychofyzického zkoumání (viz 1,21).

Badatelům šlo především o to, stanovit počítkový p r a h, tj. nejmenší kvantum podnětu, které je s to ještě počítěk vyvolat. Bylo například zjištěno, že zrakový počítěk je s to vyvolat světlo o intenzitě jeden a půl svíčky, které zableskne ve zlomku vteřiny (5 tisícín vteřiny) ve vzdálenosti dvou kilometrů. Stejně se zkoumaly prahy počítků sluchových, kožních, chuťových, čichových aj. Dospělo se k poznání, že vedle známých pěti smyslů existují ještě smysly další,

jako mysl pro chlad a teplo, mysl pro bolest, vestibulární aparát a tzv. svalový mysl. V psychofyzice, kde se spojovala hlediska fyziologická s hledisky psychologickými, dospělo se k velmi cenným poznatkům, ale dosud schází psychologické zhodnocení činnosti myslově v jejích složkách. Je například jisté, že některé kultury jsou zaměřeny více na zrakový mysl, zejména kultura moderní doby, kde převládají zrakové dojmy nad dojmy sluchovým, na rozdíl od kultur, které byly založeny na ustním podání a zdrazňovaly sluchové dojmy. Antropologické hledisko hodnocení mysli člověka na rozdíl od jiných tvorů (oslabení čichu u člověka na rozdíl od psa a jiných zvířat) může rovněž přinést obohacení poznatků o smyslově orientaci.

Pokud nechápeme pocitěk jako element, jehož základním dospívá jedinec k vědomí, můžeme přijmout předpoklad, že některé kvality prostředí („účin pole“) mají apelativní charakter, a vyvolávají jakýsi primární dojem (kafka na papíře) ještě dříve, než dítě tento vnější údaj strukturuje. Můžeme dokonce připustit, že apelativní povaha některých kvalit vnější reality vzbuzuje tzv. *spontánní pozornost*.

3,312 Rané senzoricomotorické struktury.

Na počátku duševního života vznikají stykem s prostředím rané struktury, hlavně struktura sání, hledění, vokalizace a uchopování. Struktura sání je instinktivní vrozená soustava pohybu, k jejíž aktivitě dochází v prvních kontaktech mezi novorozencem a matčinou bradavkou. Tento kontakt pozděně aktivitu dítěte. Hledání dítěte se stává soustavnější a jeho pohyby se stále více koordinují. Kromě toho se pohyby stále více generalizují, jak je to patrné z faktu, že dítě dmalá prsty, polstřá apod.

Vytváří se taktilně motorické schéma, do něhož jsou zahrnuty i prvky rozpoznání bradavky, i když toto „poznání“ nemá zatím povahu věmu. Toto rozpoznání je umožněno pochodem, jenž Piaget říká asimilace. Podstatou asimilace je využití vnějšího prostředí jedincem. Asimilaci uchovává jedinec vrozené či získané schéma. Vedle tohoto pochodu objevuje se hned od počátku i akomodace, již se přizpůsobují schémata pod tlakem prostředí. Asimilace je tedy pozmenování pohybu a poloh vnějších předmětů vlastními pohyby, akomodace na rozdíl od toho je modifikace vlastních pohybů a vlastních poloh pohyby a polohami vnějšími. Asimilace a akomodace se postupně koordinují, a tak dítě dospívá od chaotické nediferencovanosti k senzoricomotorické diferenciaci. Asimilace podle Piageta uchovává získaná schémata činnosti, kdežto akomodace je zdrojem jejich změny a připravuje organismus na stupňující se požadavky prostředí.

Asimilaci a akomodaci se vytváří zvyk sání.

Struktura sání podobně jako ostatní rané senzoricke-motorické struktury umožňují dítěti adaptaci na situaci. K této adaptaci dává popud stále opakovaná potřeba sycení. Adaptace vzniká koordinací akomodace a asimilace. Opakováním, ovšem nikoli mechanickým, vzniká generalizace a potřeby rozpoznání. Senzorickomotorické schéma je pak začátkem vnímání.

Struktura hledění. Od dědicně daného reflexu, který je vlastně reakcí na světlo dopadající na sítnici, dospívá dítě opakovaně a „cvikem“ k tomu, že se začne dívat na pohyblivější předměty a sledovat je. Podobně jako při sání i při hledění se uskutečňuje asimilace. Dítě, pro které jsou předměty a osoby zpočátku, jak říká Piaget, jen materiálem, jímž uspokojuje činnosti zraku, začne předměty vyhledávat. Vyhledává ty, které je „zajímají“ a mají vzťah k uspokojení jeho potřeb. Zraková schémata jsou aktivně koordinována mezi sebou a vytvářejí víceméně strukturovanou celistvost. Prvím začátkem poznání je *úsměv* dítěte, jímž vyhledává kontakty s matkou jako zdrojem uspokojení potřeb alimentace, hlazení, laskání apod. I v této struktuře se uplatňuje nejprve asimilace, uzpůsobování viděných předmětů a osob subjektivním potřebám, a teprve později akomodace. Původní schémata činnosti jsou značně obecná, jak je patrné z toho, že kojenec nerozlišuje tváře lidí, kteří k dítěti přistupují. Děti reagují radostným vzrušením i na atrapy s lidskou tváří, když připomínají přívětivou fyzionomii.

Struktura vokalizace a slýšení. Prvím výkřikem začne dítě dýchat. Pak jeho křik ohlašuje hlad, nepohodlí, chlad apod. V prvním týdnu reaguje dítě na hlas a na zvuk. Poměrně brzy začne „broukat“, tj. vydávat spontánně různé zvuky, jež jsou materiálem jeho pozdější řeči. Tato vokalizace je rovněž asimilací vycházející z potřeb organismu. Opakováním se zvuky koordinují s jinými schématy a dítě začne naslouchat hlasu, spojovat ho s osobami, pátrat po zdroji zvuku apod.

Struktura uchopování. Uchopování je zpočátku vrozený reflex. Jiz novorozené dítě pevně svírá např. náš prst, který vložíme do jeho dlaní. Později se uchopování koordinuje se sáním. Dítě uchopuje předměty a strka je do úst, aby je sálo. Nejdůležitějším faktem tohoto vývoje je koordinace zrakových a uchopovacích schémat. Dítě zprvu zkusmo, později s větším zdarem uchopuje předměty, jež jsou v jeho blízkosti, a prohlíží je. Vývoj uchopování pokračuje tou měrou, jak se uvádí ve vzťah obráz předmětu s motorickými reakcemi dítěte.

3,32 Pozornost

Při vnímání se projevuje tendence organismu orientovat se v prostředí, zkoumat jeho strukturu. Pavlov mluví o *orientačné*

pátracím reflexu, který pokládá za vrozený nepodmíněný reflex. Experimenty se zvířaty (krysami) ukazují, že i vyhladovělá zvířata se v prostředí bludistě orientují a že poměrně dlouhou dobu věnují zkoumání nového prostředí.

Každodemní zkušenost nás poučuje o tom, že jedinec je některými předměty svého prostředí přitahován, vybírá si je mezi ostatními, popř. je vyhledává. Zaměření pozornosti (attending) k objektu, k události, myšlence nebo výkonu je ve smyslu aktivizační teorie součástí citové a motivačně zaměřené aktivity, především selektivní. V pojetí tradiční psychologie je pozornost dvojího druhu: *bezdělná* (v ní se projevuje tzv. „účinek pole“, tj. jedinec je aktivován nějakým emergentním jevem či událostí) a *zaměrná* (tj. vyvolaná motivací vnítní).

V současné psychologii existují dvě hlavní teorie pozornosti, cen-

3,321 Teorie pozornosti

a) *Centrální teorie pozornosti*. Podle ní je pozornost pochod, vznikající v ústřední nervové soustavě, hlavně v šedé kůře mozku. Pozornost se projevuje ve změnách svalových pohybů, ale ty jsou ovládnány centrálně a samy působí na děje v mozku jen druhořadně. Pavlov vykládal fyziologický mechanismus pozornosti indukcí nervových pochodů v mozku, A. A. Uchtomskij! dominantou. Indukci však nemůžeme vyloučit zaměřenost pozornosti a její selektivní charakter, který souvisí s motivační chování.

b) *Motorická teorie*. Tato teorie zdůrazňuje autonomní funkci svalové motoriky a mozkové děje pokládá jen za součást celého aktu pozornosti. Rozov předpokládá, že zdrojem pozornosti je v podstatě reakce na nebezpečí. Je-li jedinec nějak ohrožen, „ohledává“ nejdříve co nejuplněji prostředí za tím účelem, aby objevil předmet, který má pro něho zvláštní důležitost (první fáze pozornosti). Když tento předmět najde, upne pozornost k jeho podrobnostem (druhá fáze pozornosti). Při uspokojování potřeb uplatňuje nejen soustředěnou pozornost, ale i pozornost pátrací, ohledávající, již se v prostředí orientuje.

Ve prospěch Ribotovy teorie, z níž Rozov vyšel a podle níž je pozornost svým původem reakcí na nebezpečí, svědčí některé empirické i experimentální fakty. Vysvětlíme ji *bezdělnou* pozorností jako k emergentní události, která může vyvolat i emoci.

V experimentech s vnímáním bylo zjištěno, že pocitkový práh se sníží (vnímání se stane účinnější), když před exponovaním předmětu předcházi varovný nebo upozorňující signál. Dokonce stačí, aby se signál objevil současně s exponovaným předmětem.

Na druhé straně se však s Ribotovou teorií rozcházejí skutečnosti související s pozorností *záměrnou*.

Experimentálně bylo zjištěno, že čím zúženější je zorné pole a čím intenzivnější je zájem jedince, jak je tomu např. při mikroskopickém

pozorování, tím lépe a přesněji pozorně vnímání rozlišuje. K přesnějšímu vnímání přispívá např. rám obrazu, jeviště divadla a ohraničené filmové plátno v kině. Soustředí-li pozorovatel pozornost na jednu část pole, vnímá celkem málo ostatní části. Má-li však vnímat celý obraz v zorném poli, nemůže vnímat ani jednu jeho část přesně. Na průběh pozorného vnímání má také vliv *instrukce* a vůdč

úkol. Například při tachistoskopické expozici různé zbarvených písmen postřehne pokusná osoba správně osm písmen, když dostane za úkol všimnout si jejich počtu. Má-li stanovit počet a tvar písmen, určí správně jen čtyři písmena, a jde-li o počet, tvar a barvu, stanoví jen tři elementy.

Na zvýšení pozornosti má také vliv očekávání. Očekávání může být vyvoláno instrukcí nebo zvykem vidět věci v určitém sledu.

3,322 Pokusy s pozorností

Z experimentů se „myslovou deprivací“ (Hebbovy pokusy s lidmi, kteří byli po několika dni udržováni v homogenní a neměnné situaci)

vyplyva, že podmínkou pozornosti je i *změna vnější situace*.

Sporna je otázka *distribuce (rozdělení) pozornosti* a jejího přesunu z předmětu na předmět. Experimenty v tomto směru ukázaly, že není možno věnovat pozornost dvěma časově nebo prostorově blízkým událostem odděleně a nezávisle. Budto vylučuje jeden předmět předmět druhý, nebo se oba nějak kombinují. Ke změně směru pozornosti od jednoho předmětu ke druhému je zapotřebí asi jedné pětiny vteřiny. Přibližně stejný časový úsek je nutný k tomu, aby zkoumaná osoba přenesla pozornost z jedné části zorného pole na druhou.

Sporný je předpoklad, že přijímání podnětů zvenčí nebo z vnitřního prostředí a reakce na tyto podněty tvoří dva po sobě následující akty. Piaget a jiní psychologové přijímají teorii tzv. „tvarového kruhu“ (Gestaltkreis), v jejímž smyslu senzoričká činnost a motorická anticipace tvoří jeden celek, strukturu, v níž je zahrnut jak všem, tak i zvyk. Pozornost v tomto pojetí znamená motorickou anticipaci vnímaného aktu a je jednou ze stránek senzoričkomotorické orientace.

3,41 Výklad vnímání

Základním procesem orientace v situaci je vnímání. V současné době převládají tři teorie vnímání: teorie počítková, tvarová a vztahová. Teorii vnímání ovlivnila v poslední době i teorie informací.

3,411 Teorie počítková nebo elementová.

Podle ní základní smyslové datum je počitek. V něm se odráží (zobrazuje) některá vlastnost předmětu. Vjemy jsou považovány za jednotky vyššího řádu. Vznikají v mozkuvé kůře tak, že jednoduše počítky se skládají počítky jedného smyslu, například zrakové, a vzniká zrakový vjem. Jindy zase vzniká vjem asociací počítku, které přicházejí do mozku z různých čidel. Behavioristický nebo reflexologický výklad, v němž se operuje s diferenciální reakcí jako s elementem, vede k podobným závěrům.

Tato teorie, dnes obecně zastávaná jen malým počtem psychologů (u nás např. Tardy soudí, že počítky jsou jen abstrakta vjemů a že vjem je fenoménem základním), naráží na velké potíže. Podstatně z nich shrneme v několik tezí, které jsou současně hlavními argumenty kritiku této teorie.

Jak vysvětlit pouhým spojováním (asociací) počítků jako obrátů jednotlivých vlastností skutečnosti, že univerzum, v němž člověk žije, má svůj řád a zakonitost, že předměty a vztahy mezi nimi jsou relativně stále? Odpověď, kterou nabízí elementová teorie, tj. názor, že uspořádání univerza se děje podvědomou inteligencí (jak to vysvětloval např. Helmholtz) nebo že je dáno v naší nervové soustavě, jak

uspokojuje.

Jak máme využít transpozici, která se projevuje například v tom, že melodie hrana nebo zpívána v jiné tónině je vnímána jako řád melodie, i když jsou jednotlivé elementy jiné (viz 3,425)? Jako podobně vnímáme předměty a tvary různé veliké, pokud zachovávají tuž strukturu. Na tuto otázku nedovedla elementová psychologie většíou uspokojivě odpovědět.

S tím souvisí i otázka vnímání podobnosti mezi objekty. Tento problém řešila elementová psychologie buď tzv. počtem či prozítkem přechodu, nebo počítky kinesteitickými. Podle prvního z uvedených názorů srovnávají pokusné osoby např. časové úsečky nikoli podle absolutních délek, nýbrž na základě vedlejších dojmů (očekávání a překvapení). Podle kinesteitického výkladu jsou počítky podobnosti

a vztahů vůbec v podstatě počitky kinestetické. Dochází k nim, když byla utlumena úplně motorická reakce. Ani jeden ani druhý výklad nevybočující z pouhého popisu vnímání podobnosti (i jiných vztahů) a nepřímáši výklad těchto jevů. Problém se zaostřil na dilema, zdali reagujeme na „skutečné“ vlastnosti předmětů, či na vztahy mezi nimi.

V kritice elementové či počitkové teorie se ukazuje na její neschopnost podat přesvědčivý a uspokojivý výklad interakce, v níž se uplatňuje jak aktivita jedince, tak i specifická jeho prostředí. Nedbání celistvé osobnosti a její aktivity je nejpádňejším argumentem proti elementové psychologii vnímání.

3,412 Tvarová teorie

Největšími odpůrci elementové psychologie byli stoupenci *tvorové psychologie*. I když mezi nimi byly značné názorové rozdíly, měli její reprezentanti některé společné rysy.

1. Zakladním pojmem, z něhož se vychází, je pojem tvaru (Gestalt). Ten je původním datem vědomí. Tvarovi psychologové odmítají počitky vůbec. Priklánejí se k názoru, že fyzickým tvarům odpovídají konfigurace v nervové soustavě a těm zase vjemové tvary či útvary (Gestalten). Souhra mezi fyzikálním, fyziologickým a duševním děním je ovládnána zákonem izomorfismu. Vjemové struktury jsou vrozené a dané. (Tato teze je nejspornější a našla také řadu kritiků.)

2. Tvar má charakter celistvosti. Charakteristické znaky části nevytvářejí celek, nýbrž naopak celek vtiskuje svůj ráz částem. Celistvost se projevuje jak ve vztazích mezi částmi, tak i ve změnách těchto vztahů.

3. Mimotělné důležitosti nabytí, jak již bylo uvedeno, pojem pole, v němž se ocitá jedinec a jehož základem je *homeostáza*, tj. rovnováha mezi jedincem a jeho prostředím. Pole má vybičivý charakter, tj. apeluje na aktivitu jedince a vede ho k jednání. Tato teze je příjímána i v teorii osobnosti (viz 2,14).

4. Pole se řídí podobnými zákony jako jedinec. Z toho vyplývá, že některé vlastnosti vjemu se uchovávají. Tak si vysvětlujeme transpozici vnímáních figur v různých rozměrech při stejné struktuře.

5. Vnímáním se projevuje tendence k „dopředu formě“, čili k *pregnanci* v osobnosti. Nedokonalé, neukončené, nesympetrické formy jsou vnímány jako struktury dokonalé. Tak např. neúplný kruh je vnímán jako uzavřený, úhel o něco menší nebo větší než 90° jako pravý. Zákon pregnance byl experimentálně ověřen. Tvarová psychologie nechala neroztřešenou otázku, zdali pregnance je vlast-

x due to the nature of the subject

na výhodě nevychází, nýbrž ze Země se otačí kolem své osy. Objekt-
 Vnímáním by například člověk nikdy nedospěl k poznání, že slunce
 činnosti, vnímání a myšlení, vzájemně ovlivňují, nejsou totožné.
 a na rozdíl od myšlenkových struktur jsou nevrátit. Třebaze se obě
 objektivnosti. Struktury, které vytváří vnímání, jsou statistické povahy
 hrnuje do jednoho celku větší počet faktů, a tím dosahuje větší
 mětem, ale jde o kontakt jen částečný), myšlení (inteligence) za-
 zkreslující (neboť jedinec navazuje sice bezprostřední kontakt s před-
 dobnosti nejsou podle Piageta totožné. Kdežto vnímání je subjektivně
 Původ ani povaha *vnímání a myšlení* přes mnohé analogie a po-
 činnosti celostní, ale zprvu neadekvátní schémata.

činnosti jedince, který se s realitou stýká a vytváří senzorickeomotorickou
 částečných stadiích ještě strukturované. Jejich strukturae se děje čin-
akčoli jsou tím podměrnější. Vjemy však na druhé straně nejsou v po-
 vjemovém poli. *Vjemy nejsou výsledkem vnímání* (vnímání činnosti),
 jako elementy duševního života, nepokládá vjemy za nezávislé na
 I když se Piaget nevrací k pocitům, a zejména odmítá počítky
 jsou příliš komplexní na to, aby mohly být strukturou okamžitou.

reakci, které se stávají pohyblivější a bohatší, zvlášt v situacích, které
 Podle Piageta vnímání vzniká z primárních senzorickeomotorických
 zeří k tomu, jak struktura vznikla.
 „učinky pole“. Gestaltisté jsou většinou strukturalisty, ale nepřihli-
 vnímání označí), jež se projevuje většinou jako strukturae, a mezi
 otázkou, jaké jsou vztahy mezi vnímání aktivitou (jak bychom mohli
 Na rozdíl od tvarových psychologů klade si Piaget a jeho škola

3,413 Teorie vztahová

nehotovost a obracejí pozornost k jejich vzniku.
 stáre neměnné, kdežto kritické gestaltismu většinou zdůrazňují jejich
 ture. Podle tvarových psychologů jsou struktury hotové, dané a v pod-
 Hlavním argumentem odpůrců tvarové teorie je její postoj ke struc-
 autory stala zakladním faktem duševního života.
 vnímáných tvarů a vyzvedla význam homeostázy, která se pro mnohé
 elementovou teorii poznávaní. Upozornila mimo jiné na přegnantnost
 na celostní charakter duševních struktur a v mnohém sméru vyvrátila
 ktm, které jsou nepopíratelné a znamenají nesporný zisk. Upozornila
 které uznávají i odpůrci. Pečlivými experimenty dospěla k výsled-
 Tvarová psychologie přinesla v oblasti vnímání velké obohacení,
 jevy, jako je diferenciacce, seskupování, kombinace.

6. Uvnitř každé konfigurace, jež se jeví jako *figura a pozadí*, uplat-
 nují se zákony o r g a n i z a c e. Pole je organizací sil. Vznikají v něm
 nosti vrozeného tvaru nebo zdali vyplyvá z činnosti strukturujícího
 jedince.

Teorie informací má význam i pro postížení faktu, že zprávy získávané orgány a již zde zčásti zpracované* transformuje na základě kódovacího systému na informace, jež jsou poznání skutečnosti přiměřené. Tak například mezi obrazem na sítnici a vjemem, jak ho dešifruje mozek, jsou rozdily. Je to patrné z experimentů, v nichž člověk předmětí se mění vlivem činnosti velkého mozku. Vnímá-li pokusná osoba šed vzniklou otačením kotouče s černými a bílými výšlemi, je tato šed subjektivně stejná, když je kotouč ve světle nebo ve stínu. Naopak stejnou zelenou barvu, kterou jsou kolorovány na jednom obraze optice a na druhém list, „vidí“ zelenější na obraze s listem. To platí daleko větší měrou o tvarech, které vidíme perspektivně. Tak například oval okraje sklenice, který je na obraze sítnice, zpracovává gigantický počítač našeho mozku tak, že si uvědomujeme kruhový tvar okraje.

Na rozdíl od gestaltické psychologie, která vysvětlovala tento jev tvárovou shodou mezi strukturou vnějšího světa a strukturou našeho světa vnitřního (izomorfismus), operuje teorie informací principem *zakódování zprávy* a jejím *dešifrováním* v mozku.

Experimenty, konstruované na základě teorie informací, bylo také zjištěno, že jedinec rozeznává (identifikuje) předměty a jejich sym-boly *podle myslu*. Když například byla prezentována do jednoho kovač jedině slova. Kromě toho slova nejasně vyslovovaná (popř. provázená sycením) nebo exponovaná tachistoskopicky, reprodukuje myslu. I zde vykládá teorie informací jev zakódování a dekodování, které se dějí v mozku.

I když teorie informací nevyšvětluje vztah mezi smyslovými daty a jejich zpracováním v mozku, upozorňuje na některé závazné skutečnosti, jako na selektivitu a aktivitu jedince a jeho schopnost transformovat smyslové zprávy tak, aby obraz o světě byl co nejadekvátnější.

3,42 Charakteristické zákonitosti vnímání

3,421 Centrace

Když mluvíme o vnímání, máme na mysli především vnímání zrakové. Je to dáno jednak dominantní zrak, jež je zčásti podmíněna kulturou, jednak i tím, že v oblasti zrakového vnímání bylo konáno nejvíce pokusů. Některé zákonitosti platné v oblasti zrakového vnímání platí i o sluchovém vnímání, popř. i o jiných formách vnímání.

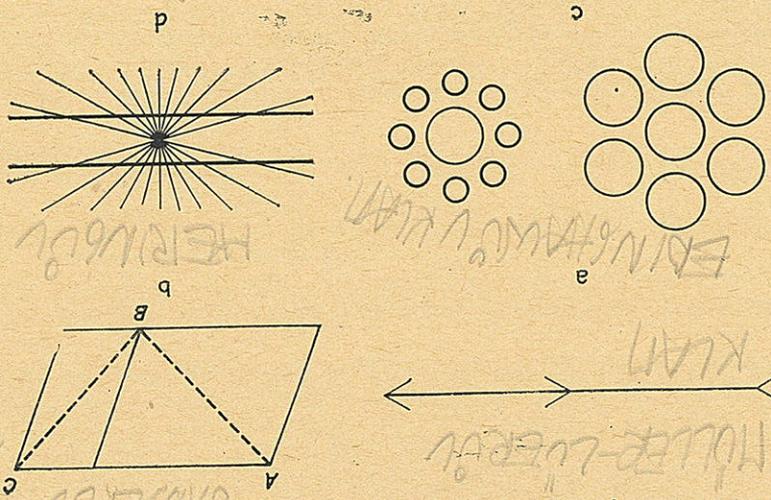
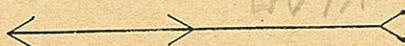
* Uč. I. M. Sečenov upozornil na analytickou činnost smyslových orgánů.

Samotnou podstatou vnímání je centrace, tj. soustředění na jednu část zorného pole, jež tvoří *figuru*. To, co vnímáme nejasně, tvoří *pozadí*. Ohraničenou plochu figur, jež je patrna někdy na první pohled, postřehneme, jako by vystupovala z pozadí již dříve, než ji identifikujeme. Je to způsobeno jednak konturou předmětu, již se odliší od pozadí, jednak gradientem (spádem) jasnosti mezi figurou a pozadím. Osoby od narození slepé, již byl operaci vrácen zrak, viděly figury taktka bezprostředně po operaci.

Podmínkou doboého vnímání figury je dobře vyznačená část pole. Tak například černý obraz v bílém poli nebo naopak bílý obraz v černém poli je velmi rychle identifikován. Figura, jak bylo experimentálně zjištěno, má vyhraněný tvar, kdežto pozadí je relativně beztvaré a působí dojem, jako by se rozprostíralo za figurou, takže figura se ocitá vpředu a snadněji se pamatuje než pozadí.

Známé jsou experimenty, v nichž figura i pozadí jsou strukturovány a od sebe odděleny silným gradientem (váza a dva proti sobě hledící profily). Záleží na tom, které struktury vnímáme pozornost, abychom jednou viděli např. vázu, jindy profily. Je možné měřit i dobu, které je zapotřebí pro přesnou pozornost.

Pojem figury a pozadí je typický pro zrakové vnímání, ale i ve vnímání sluchovém může např. vedoucí melodie vystoupit jako figura, kdežto ostatní tóny a zvuky tvoří pozadí. Figura ve sluchovém vnímání je vyšší, popř. intenzivnější, jak tomu bývá v solových partech (housli, hoboj apod.), má jiné zabarvení. Na těchto skutečnostech jsou založeny houslové, klavírní a jiné koncerty, v nichž se dostává ke slovu některý hudební nástroj a „vede“.



Obr. 1a, b, c, d Zrakové klamy

Contracti se vysvětlují mnohé zrakové klamy. Nejznámější je Müller-Lyerův klam s úsečkami téže délky opařenými šipkami. (Obr. 1a.)
Vjem je ovlivněn tím, že pozorovatel zahrne do struktury všechny její části. Horní úsečka se mu jeví jako kratší, protože není s to odhadnout délku úsečky nezávisle na bodech, z nichž vycházejí šipky. Contracte na tyto body vede k optickému klamu, neboť šipky patří do struktury vjemu.
Stejně tak Sandervův kosodélník (v němž diagonála AB vypadá větší než diagonála BC) se dá vysvětlit contracti, která vjem zkracuje. (Obr. 1b.) Podobně je tomu s Heringovým klamem dvou rovnoběžek, které se jeví vypouklé vlivem paprsků, rozbíhajících se z jednoho bodu. (Obr. 1d.) Ebbinghausův klam s kružkami kolem velkého kruhu lze rovněž vyloučit contracti (viz obr. 1c).
Celek v těchto i jiných tzv. geometrických klamech má vlastnosti, které nepřislují jednotlivým částem, ale vytvářejí zvláštní strukturu. Některé zrakové klamy jsou u dítěte výraznější než u dospělých. Jiné klamy jsou u dětí pětiletých a šestiletých stejné jako u dospělých a opět jiné se s věkem pozorovatele zvěšují.

3,422 Pregaanmost tvaru

Tvarová psychologie upozornila na pregaanmost vñimanyù tvaru. Jeden z projevù pregaanmosti je princip „uzavření“. Nezaavřené kruhy nebo trojúhelníky, jejichž některá část chybí, popr. jiné geometrické obrazyce nezcela „uzavřené“, vñimáme jako uzavřené. Princip *dobřeho tvaru* patří také k zakonitostem pregaanace. Tak nedokonalý kruh (např. poměkuď zploštělý) vñimáme jako kruh dokonalý. Jednotlivé prvky v řadě (např. body nebo úsečky) seskupuje jedině do skupin po dvou nebo po třech, nesounněně tvaru upravuje tak, že se mu jeví jako souunněně.
Pregaanmost tvaru nevyssvětlují tvarovi psychologové ovšem aktivou vñimajících subjektů, ale pokládají je za vlastnost vjemu, za něco daného, nekonnstruovaného.

3,423 Vñimání vztahu

Otázkou dodnes diskutovanou je vztahové rozlišení (discriminace) v oblasti vñimání. Psychologové si kládou otázku, zda je možno vztahy vñimat. Podle elementové psychologie je základem vñimání vztahů odlišná reakce, např. na větší nebo menší předmět, na vyšší nebo nižší tón apod., když jeden z obou podnětů posluhujeme,

zpevujeme, a druhý nikoli (viz 4,22). Tvarová psychologie naopak vidí ve vnímání vztahů princip vnímání. Vnímání vztahů však vždy patří do struktury celku a jsou z ní senzoričky analyzovány. Podle Piagetovy *vztahové psychologie*, která přijímá teorii tvarového kruhu, znamená tvarové rozlišení jak smyslové rozlišení (diskriminaci), tak i motorickou diferenciaci. Jedinec si vybírá některý vztah obsažený v dané situaci, na kterou se orientuje, tj. dává jí příslušný význam. I když možnosti výběru jsou počtem vztahů v dané situaci značně omezeny, výběr sám z objektivních vztahů nevyplývá. Vjemová struktura je totiž pokadě systémem vzájemně souvislých vztahů. Vztahy jsou realitou nezávislou na našem vědomí a my je „objevujeme“. Dříve, než člověk vztahy poznává, žije v nich, tj. vyrovnává se se svým prostředím.

3,424 Transpozice

Předměty identifikujeme i tehdy, když jsou exponovány v nestejné velikosti, pokud zachovávají stejnou strukturu. Podobně melodií poznáme i tehdy, když je hrána v jiné tónině, jestliže je její struktura neporušena. Těmto jevům jakož význam upozornila tvarová psychologie, je označován termínem *transpozice*. Tvarová psychologie vykládá transpozici jako *obnovení homoeostázy*, která se v dané struktě objeví ve stejné míře, když jsou rozměry tvaru zmenšeny nebo zvětšeny nebo jinak změněny, když je melodie posunuta do jiné tóniny apod. Vztahy mezi jednotlivými částmi zůstávají nezměněny. Podle tvarové psychologie jde o objektivní tendenci struktury. Věkem se však transpozice podstatně zdokonaluje, což ukazuje na moment učení, který vnímání ovlivňuje. Podle vztahové psychologie je transpozice *astmiaci*, tj. integrováním podobných složek do téže struktury. Vedle transpozice vnější existuje transpozice vnitřní mezi elementy téhož obrazu. Na tuto vnitřní transpozici má vliv pravidelnost, souměrnost, krátkce přegnanost tvaru.

3,425 Konstantnost a trvalost vnímaných objektů

Jak ukázal Piaget, dospívá dítě poměrně záhy k poznání, že věci kolem něho trvají dále, i když nejsou vnímány. Zjistil, že ve čtvrtém stadiu vývoje senzoričkomotorické inteligence (tj. v osmém až desátém měsíci života) zachou děti, které předtím nepohrěšovaly ukřivky předmětů, ani když byl před jejich očima ukřivý pářat po „zmizele“ hrace či jiném předmětu. Vnímání je v tomto směru ovšem ovlivněno učení.

Dítě se rovněž naučí poznávat, že předmět může vypadat různě,

když se na něj dívá z různých vzdáleností nebo z různých stran. Jednomu a témuž předmětu patří nesmírný počet zrakových struktur. Destimulační dítě například nepozná sací láhev, když mu jí dá matka obráceně, a nepokouší se jí ani uchopit. Když však jí matka obrátí k němu, ihned jí uchopí do rucek. Vzhled obrácené láhve je pro dítě tak odlišný od obvyklého vzhledu, že láhev „nepozná“.

Ke konstantnosti předmětu dospívá dítě podle vztahové teorie, jak řečeno, asimilací, tj. tím, že si s ním hraje a uzpůsobuje ho svým hravým zámerem, přičemž ho vnímá jak zrakově, tak i taktilně. Sensorikomotorické schéma se stále obohacuje a dítě přeměť ko-necně identifikuje v nejrůznějších polohách. Tak například poznává svůj kotlík i tehdy, když jeho okraj i dno, které jsou kruhovitě, nabudou podoby oválu nebo dokonce přímký. Konstantní zůstává přeměť i při různých vzdálenostech, třebaže skutečná velikost osvět-leného předmětu, jak je promítnuta na sítnici, se mění podle toho, jak je vzdálen.

3,426 Aktivita vnímajícího subjektu

Zakladním znakem vnímání je jeho *aktivita*. Vnímání je činnost, již se jedinec skutečností zmocňuje zrakem stejně jako sluchem a jí-ny mi smysly. Tak například při zrakovém vnímání si jedinec tvarý očima „obkresluje“. Tato aktivita však není stejně patrna. Je tomu tak zejména u proprioceptivní aktivity a u organických dojmů, na-příklad u dojmů bolesti v útrebách nebo u dojmů rovnováhy. Při podrobnější analýze se však ukáže, že ani tělesné bolesti se človek nepodává, že jí unhybá, že jí antcipuje. Ani zde tedy není orga-nismus jen reaktivní, nýbrž je také aktivní. Podobně je tomu u dojmů rovnováhy. Jedenec si svou rovnováhu upravuje aktivně a antcipuje možnou poruchu. U některých proprioceptivních dojmů a dojmů rovnováhy má jedinec jen možnost buď dojem přijmout, nebo ne-přijmout. Nema-li však „na vybranou“, objevuje se emoce jako před-orientační stadium.

3,43 Druhy vjemů

Vnímání se obvykle neúčastní jen jediný smysl; rozdělení vjemů a vnímání podle jednotlivých smyslů je vytvořem abstrakce. Obřízně je i dělení na vjemy *vyšších* a *nížších smyslů*. Některé podněty (jako např. čichové, kožního smyslu, tělové a podněty rovnováhy) jsou natolik nálehavé, že jedinec je takřka nucen je přijmout a zpracovat. Z bohatství zrakových a sluchových podnětů je naproti tomu možno si vybrat. Ani důležitost vjemů pro život jedince není spolehlivým

triditím hlediskem. Pro orientaci jedince jsou zrakové a sluchové dojmy sice nejdůležitější, ale ztráta rovnovážného nebo smyslu postihne jedince neméně citelně.

Důležitě je i rozdělení vjemů na *symbolické* a *nesymbolické* podle toho, zda jen přispívají k orientaci o předmětech přítomných nebo zda se jejich prostřednictvím seznamujeme se symboly.

3,431 Dojmy z vnitřního prostředí

Organická senzibilita je spjata s funkcí vnitřních orgánů. Vjemy, které jí odpovídají, signalizují hlad, žízeň, sexuální vzrušení, tenzi měchýře a útroby. Tato senzibilita se dá zčásti redukovat na komplexy tlaku, bolesti a tepelných změn uvnitř těla. Při zrodu emoci a v motivaci mají organické prožitky velký význam. Orientují jedince na vnitřní prostředí, jehož poruchy mu signalizují. Nervusná funkce vnitřních orgánů má vliv na celkový životní pocit.

Dojmy rovnováhy vznikají v labyrintovém systému. (Jsou mimoto zprostředkovány zrakovým, povrchem chodidel a napětím svalů.) Porucha labyrintového ústrojí (např. Meunierova choroba) způsobuje vážné změny v orientaci jedince, vede k závratím, k naucei a jiným poruchám. C. S. Sherrington a podle něho i někteří psychologové mluví také o vlivu podráždění labyrintového ústrojí na posturální funkci. Reakce následující po podráždění labyrintu mají vzápětí změny ve svalovém tonusu. Tonická činnost svalů a jejich plasticita umožňuje, aby se tělo udržovalo v relativně stále poloze, takže poloha těla i jeho postoje jsou závislé na tonické aktivitě (Wallon).

Kinestetická svalová senzibilita se projevuje při aktivaci receptorů ve svalech, ve sluchách a v kloubech. Svalová činnost vede jednak ke vzniku těchto dojmů, jednak dává sama vznik další svalové činnosti. Ve své každodenní činnosti je člověk na kinestetické soustavě značně závislý. Spolu s *posturálními* funkcemi, jež se projevují při zaujetí postoje (nejvýrazněji při startu), jsou *kinestetické* dojmy nejen doprovodem veškeré svalové činnosti, ale i zdrojem různých cílů. Při nemocích, které vedou k znehýbnění některé partie, například i celého těla, má porucha kinestetické soustavy vážné důsledky pro všechn duševní život jedince. Kinestetické prožitky participují na kulturních projevech člověka, počínaje manuální prací a konce tancem, který může nabýt i rituální nebo jinak symbolický charakter. Konvenční pohyby při pozdravu, úklon apod. jsou kulturní skupiny normovány.

Bezprostřední styk jedince s prostředím se děje kůží, která pokrývá tělka celý povrch těla a je nejrozsaňlejším smyslovým orgánem člověka. Umožňuje, aby „na vlastní kůži“ předměty poznával, aby je ohmatal, poznal, jsou-li chladné či teplé, hladké nebo drsné apod. Také vzdusné prostředí s jeho různými kvalitami vnímá především lidská kůže.

V kůži jsou čtyři soustavy receptorů, jimiž vnímá jedinec tlak a dotek (taktilní dojmý), *chlád, teplo a bolest*. Zakončení nervových vláken, která zprostředkovávají tyto dojmý, jsou nestějně hustě rozseta po celé kůži. Mezi nimi převládají body pro bolest, což má pro ochranu jedince před škodlivými vlivy velký význam. (V celém těle je zhruba 1,2 milionu bodů pro bolest, 700 000 bodů tlakových, 250 000 bodů pro chlad a 30 000 bodů pro teplo.) Kromě těchto modalit kožního smyslu, jsou v kůži umístěny, jak upozornil D. Katz, i receptory pro *vibrační dojmý*, které se uplatňují i při zavených očích (např. při jízdě autem).

Na tlak, chlad i teplo si organismus poměrně rychle zvyká, působuje se. Uplatňuje se v tom namoze i moment očekávání. Přejdeme-li například za chladného počasí do mírně zahřáté místnosti, zda se nám podstatně teplejší než ve skutečnosti je. U bolesti nedochází, pokud člověk svou vůli bolest nepřekonaá.

Smysl pro bolest (bolestivá senzibilita je dána volnými nervovými zakončeními poměrně tenkých nervových vláken) není dosud z hlediska psychologie dostatečně prozkoumán. Chirurgie, vedena úsilím zmírnit utrpení člověka (anestézie, narkóza apod.), objevila některé mechanismy, jež bolest způsobují. Význam bolesti pro ochranu je dince lze pochopit poukazem na nemoci, které se bolesti neohlašují, a proto jsou zakeňné. Není rozřešena otázka, jak souvisí bolest tělesná s duševní, jak bolest pozemňuje lidskou osobnost, jak ji zjemňuje, apod. Je například známý fakt, že lidé trpící tuberkulózou, podtržují si optimismus, kdežto jiné nemoci (např. záluďeční choroby) se vyznačují depresivní náladou.

Stimulace kůže vyvolává také dojem místa, kde se dotek stal, což označujeme jako smysl pro lokalizaci doteku. Kinetická senzibilita a senzibilita taktilní se velmi často spojují. Taktilní vjemy mohou mít i symbolický význam, jak je tomu při objeti, polibku apod.

vými. Některé z nich signalizují nebezpečí, jak je tomu při jedo-
vatých výparech, apod.

Počet primárních pachů není většinou se přejímá Hen-
ningsovo rozdělení čichových dojmů. Kořená a pryskyřicová
kdežto připalné a zahřívající látky působí pachy nelibé. Ostrost
čichových dojmů, jimiž se lidé od sebe liší i vzhledem k substancím,
vydávajícím pach, měří se olfaktorimetrem. Intenzivní pach nabude
převahy nad pachem méně intenzivním (vápno nad hnilobným zápa-
chem). Ide-li o pachy stejně intenzivní, nabude převahy vůně nad
zápachem. Podle největších teorií není vztah mezi čichovými dojmy
a chemickým složením podnětů nijak jednoduchý. Je opodstatněná
domněnka, že plynulé čichové substancce absorbují tepelné vyzařování
našeho těla, jehož maximum se pohybuje kolem 9 000 milikironů,
selektivním způsobem ochlazuje.

Čich má pro člověka také orientační význam, byť ne takový jako
u zvířete, pro něž čichové kvality ve slídění za kořistí a v sexuálním
hledání mají funkci dominantní. Čichové dojmy mohou nabýt sym-
bolického charakteru, jak je patrné z používání parfémů a ze snahy
dodat některým jidům a nápojům přizvláštní vůni. V některých
kulturách nabývá pach dokonce významu kulického (pach kadidla).
Pokud jde o čichové vjemy, rozeznávají se čtyři základní chuti:
sladkost, kyselost a hořkost. Čhut je značně zavislá na čichu.
Upce-li se pokusně osobě nos, není s to rozlišit pounou chuti jablko
od cibule. Trpí-li někdo rýmou, ztrácí nejen čich, ale i chut. Také
vliv jiných smyslu na chut je prokázán. I oblibená jídla, osvětlená
simavým světlem, dovedou u pokusných osob vzbudit nechut, až od-
por. Chut i čich jsou rozhodující pro výběr potraviny, jak ukazuje
pokusy s tzv. alimentární samoobsluhou, kde děti od 1/2 roku až
do čtyř let si vybírají jídla podle vlastní volby. Děti přibývají na
váže poněkud víc než normální a jejich strava se v podstatě nelíší
od stravy doporučované experty.

Čhutové vjemy podléhají kulturním vlivům. Každá kulturní pod-
pora je jisté chutové kvality a zdůrazňuje výraznější nebo zjemnější
valéry jídel. Urcita jídla a nápoje se stávají také součástí rituálu
(vánoční kapr, novoroční krocan atd.) a jsou součástí ceremonielu
(přípitěk).

Vedle přírodních zvuku více či méně pravidelných (hlasy ptáku,
šumění lesa, hukot příboje, rachot hromu atd.) známe i zvuky vzni-
kající při lidské práci (bušení kladiva, tincení kosy, rachot stavu,

hluk motocyklů). Hluk velkoměsta způsobený dopravou a provozem v továrnách dosahuje často intenzity, která převyšuje stupeň pro lidské duševní zdraví únosný.

Některé sluchové vjemy se vztahují k *symbolům* (řec, hudba), jiné jsou *nesymbolické*. Znakladní funkci nesymbolických sluchových vjemů je orientovat jedince v prostředí, varovat před nebezpečím a signalizovat důležité objekty. Ve světě zvířat je například ptáci zpěv důležitým vodítkem při sexuálním hledání.

Na vzdálenost a směr známých zvuků usuzujeme podle jejich hlasitosti, protože vime, že větší vzdálenost zdroje zvuku je spatřata s jeho menší intenzitou. Řídké se také složitosti zvuku, jeho diferencovanosti. Zvuk leteckého motoru je mnohem diferencovanější, když jsme v jeho blízkosti, než když se vznášejí vysoko nad námi. Sum obecně stva na stadiónu je ze vzdálenosti rozmanitější a málo diferencovaný. Schopnost lokalizovat zdroj zvuku závisí také na našich znalostech. Vime, že hluk z dopravních prostředků pochází z jisté ulice, zvuk sireny parniku od řeky atd. Také zrak pomáhá zvuky lokalizovat, například tukání dlati umístějeme do kornuty stromů, kde dlati také vidíme.

K lokalizaci zdroje zvuku nám stačí jedno ucho, když nám pomáhá zrakový vjem nebo zkušenost. Nemáme-li však zkušenosti a schází-li orientace zrakem, musíme se orientovat oběma ušima. Dlouhá vlna (nízký tón) stimuluje každé z obou uší v různých fázích celého cyklu než vlna krátká (vysoký tón). Amplituda vlny (jeví se jako intenzita zvuku) má pro orientaci význam jen u vysokých tónů. Významně rozdíly vznikají zastíněním hlavy. Zvuk přicházející zprava musí proběhnout hlavou, aby dosáhl levého ucha. Krátké vlny (vysoké tóny) se přitom snadno zakřivují a redukcují tak značně amplitudou než zvuk pro ucho vzdalenejší, aby se oba vyrovnaly. Také barva zvuku (tj. jeho složitost daná počtem vrchních tónů) je u každého ucha jiná, což přispívá k tzv. stereofonnímu účinku, na jehož vzniku působí hlavně lokalizace.

Sluchové pole zabírá oblast danou rozsahem od 16 do 20 000 jednotek kmitočtu a omezenou rozsahem intenzity 1–120 db (decibelů), přičemž intenzita 20 db odpovídá šepotu, 40 db rozhovoru, 60 db tlampači, 80 db hlucné ulici, 100 db kováldine a 120 db hluku vrtule letadla.

Jak bohatý je svět zvuku, vyplývá z faktu, že sluchové pole obsahuje na 340 tisíc rozmanitých zvuků. Fyzikální rozdíly rozdílné dvěma řadami; ve vnímání nehudebním jde o prosté rozdíly ve zvucích a ve vnímání hudebním, které se opírá o cyklickou soustavou hudebních intervalů, o rozdělení do oktávy v různé poloze.

Mezi symbolické sluchové vjemy patří *hudba* a *řeč*. Nejvyšší ton používaný v hudbě má 16 kmitů, nejvyšší 8 192 kmitů. Jiným hlediskem pro rozdělení bohatství tónu je 24 tónin dur a moll; používá se jich v polytonní hudbě, kterou do klasické dokonalosti rozvinul Johann Sebastian Bach. Někteří moderní skladatelé upouští od této soustavy a vytvářejí tzv. atonální hudbu. Namísto tónin nastupuje chromatická stupnice, přičemž žádný z těchto tónů nemá funkci tónu základního, a nemá tedy ani vztah k nějakému základnímu tónu. Každý tón se může stát základem, aniž by se měnila stába skladby. Sled tónů se netíká podle předem daných intervalů. Vedle sólové hudby instrumentální a sólového zpěvu zaznívají v hudbě také akordy, tj. souznění dvou nebo několika tónů. Konsonanti (souladné) intervaly jsou přibuzné, tj. vzájemný poměr jejich kmitůtu je vyjádřen celými čísly, kdežto u disonančních akordů tomu tak není.

Ve vývoji evropské hudby se uplatňuje stále více disonance, kromě toho v džezevce hudbě nabývá rytmus vrchu nad melodii (bigbeat). *Rytmus* jako součást hudby není vníman jen sluchem, nýbrž je dán také taktálně kinesteticky.

Řeč je vytvořena ze zvuku a tónů (tj. tónemů, slabik a slov ne- stejné výšky, intenzity a zabarvení). Pro řeč je charakteristický i ústní tón, tzv. formanta, jímž se jedinci od sebe velmi výrazně odlišují. Osobitý a specifický tón hlasu každého jedince, jeho modulační, kadence, způsob přizvukování atd. způsobují, že je řeč u každého jedince charakteristická.

Lidské ucho dokáže postřehnout za jednu vteřinu 19 tónemů, pět slabik a tři slova. Komunikací slouží vedle řeči i některé zvuky, jako například zvuk bubnu u primitivních národů (tam-tam) nebo Morsova abeceda ve zvukové podobě

3,435 Zrakové vjemy

Podobně jako sluchové vjemy mohou být symbolické a symbolické. Za nesympbolické považujeme jednak přírodní jevy (duha, mraky, stromy, clovek), jednak výtvoř a výroby lidské práce, pokud jím clovek nedává symbolický význam. Symbolický význam mají výtvoř umění a komunikací prostředky, jako písmo, film, televize atd.

Nesympbolické zrakové vjemy. U každého zrakového dojmů můžeme mluvit o jeho jasnosti, *barevném tónu* a *sylosti*, které jsou dány množstvím přimíšeného bílého světla. Jednotkou mřy jasnosti je *lux*. Pozorovatel přizpůsobený naprostě tmě dovede za tmavé noci postřehnout vzplanutí zápalky do vzdálenosti 80 km. To odpovídá zhruba jednomu luxu. Oslivě bílá, slun-

cem ozářena sněhová pláň má osvětlení asi 10¹⁴ luxů. Poměr 1 : 10¹⁴ vyjadřuje rozdíl v jasnosti osvětlení, kterému se lidské oko ještě přizpůsobí.

Barvám odpovídají elektromagnetické vlny různé délky (400—800 milikronů). *Vnímání barev* je umožněno zvláštními receptory v sítnici (tyčinky), které mají jiné anatomické složení než buňky citlivé na světlo (čípky). Světlo pohlcované fotosenzitivními buňkami sítnice způsobuje, že tyto elementy jsou na okamžik měně citlivé na světlo, než byly původně. Tento proces byl lépe poznán, když se zjistilo, že světlo působí na *rhodopsin* (fotosenzitivní pigment) tak, že ztrácí barvivo a že ihned regeneruje, jakmile světlo přestane působit. Odbarvený rhodopsin neabsorbuje světlo vůbec, částečně odbarvený pohlcuje světlo jen částečně. Rhodopsin, který se vyskytuje především v tyčinkách, je k různým vlnovým délkám světla nestějně citlivý, tj. přijímá některé barvy snadněji než jiné.

Spektrální citlivost lidského oka je za jasného denního světla jiná než za šera. Za jasného světla se žlutá barva zdá nejjasnější, kdežto za soumrákuho vidění, když se oko již akomodovalo, se zdá nejjasnější barva modrá, červená zase naopak se zdá tmavší než za vidění ve dne. (P u r k y n ě v f e n o m ě n.) Polozřímě-li vedle sebe červený a modrý papír za soumraku, zdá se modrý jasná a červený tmavá. Barva je charakteristickou kvalitou vzhledu předmětu. Některé předměty rozlišujeme od sebe hlavně podle barvy (jablko, pomeranč, rajské jablko). Vnímání a identifikace barvy předmětu je dána nejen délkou vln, které právě vnímány předměti odráží, nýbrž i jinými faktory. Z nich na prvním místě je zkušenost, kterou získal jedinec tím, že se naučil barvy jemněji diferencovat. Dítě předškolního věku nedovede ještě rozlišovat jemnější barevné odstíny. Zdá se, že k diskriminaci barev dochází později než k rozlišení figury od pozadí. V barevném rozlišování se uplatňuje vnímání vztahu mezi jednotlivými vými předměty. Malé dítě poměrně brzy reaguje na jasné a výrazné barvy.

Barvové vnímání je spjata velmi zhusťa s libým nebo nelibým prožitkem. Většina lidí dává přednost té či oně barvě. I preferenčně pro sytost barvy (některí lidé si libují v pastelových barvách) je individuálně odlišněna. Pamat' pro barvy je veliku slabší než pamat' pro tvar, i když se zde uplatňují individuální rozdíly, které některé psychologové považili na rozdíly typologické. Je zvlášť obtížné zapamatovat si barvy smíšené. Pamat' pro barvy jednoduché je lepší. Neschopnost zapamatovat si barvy může být způsobena i neznalostí přesných názvů barev.

Otázka, zdali primitivní národy vnímají barvy stejně jako národy s vyspělou kulturou, není dosud rozřešena. Rozhodující jsou přitom pravečpodobně jazykové obtize. Tak například Fidžané nemají zvláštní pojmenování pro modrou a zelenou barvu, ale mají zvláštní

termín pro barvu listí. Eskymáci mají tři názvy pro snih podle jeho zbarvení. Katrové užívají 26 názvů pro zbarvení skotu. Když byla pokusným osobám předložena řada barev, z nichž některé byly označeny běžnými názvy a jiné názvy neobvyklými, pokusné osoby rozpoznaly především barvy běžné označené, kdežto u ostatních barev se dopustily chyb a váhaly s jejich identifikací. Očme-li se jedna barva plocha vedle druhé nebo následují-li bezprostředně po sobě, ovlivňuje barva jedné plochy barvu druhé plochy, a zvyšuje se *kontrast* mezi nimi. Když rozsvítíme lampu v původně tmavé místnosti, prožíváme tzv. pozitivní pacítek. Zpocátku vidíme žluté osvětlení pocházející z lampy (následný obraz) a vidíme dokonce i obraz lampy, i když zavřeme oči. Záporný pacítek vznikne, když některou světelnou plochu (kruh, čtverec) po dobu 15—20 minut obrázec stejného tvaru, ale tmavý. Je-li obrázec, který jsme fixovali, barevný, nabude pacítek barvy komplementární. Jestliže osvětlíme předměty barevným světlem bez přimíšení bílého světla, např. zeleným, budou jasné plochy téže barvy, tj. zelené, ještě výraznější. Matnější zelené předměty se za tohoto osvětlení zbarví komplementární barvou. Plochy jiných barev budou vypadat šedě. Na barvu a na její světelnost nesoudíme jen podle kvality světla odráženého do sítnice. Tak například barvu tabule „vidíme“ jako černou, třebaže za jistého osvětlení, leku apod. vůbec černá není. Tento jev se nazývá *barvová konstantnost* a připomíná konstantnost velikosti. Psychologický význam konstantnosti spočívá ve vědomí poměrně stálosti a neměnnosti světa, v němž žijeme. Je to také doklad správnosti vztahové teorie. Věci v prostředí jedince nejen přijíma, ale upřisňuje si je podle svých potřeb. Poruchám v barevném vidění říkáme *barvoslepost*. Naprostá barvoslepost je výimčný jev. Částečná barvoslepost však postihuje 3—4 % obyvatelstva, většinou mužského pohlaví. Lidé postižení částečnou barvoslepostí nerozlišují většinou červen a zelen a jen zřídka modr a žlut.

Vnímání tvarů. Jiz pulcovní dítě dovede rozlišit bombóny tvaru koule, krychle a jehlenu. Když se dítě naučí rozlišovat např. kruh a čtverec, což vyžaduje cvik, dokáže to i bez ohledu na velikost a polohu tvaru. Zvlášť velký pokrok nastane, když tvar rozlišuje nejenom v kostičkách, které bere do ruky a které si ze všech stran prohlíží, ale i v dvourozměrných, nakreslených obrázcích. Vnímání nakreslených tvarů je zpocátku nedokonalé. Jesté v první třídě dítě nedovede např. přesně nakreslit podle předlohy nebo zpraměti kosotčverec. Dítě se nejdříve naučí poznávat tvary známých předmětů, které jsou pro ně užitečné nebo zajímavé. Čím je dítě mladší, tím méně je schopné analyzovat tvar, tj. přihlídnout nalezitě k celkové struktuře a uvést jednoduše částí ve vztah k celku

Pokroky ve zrakovém vnímání podporují kinestetické dojmý a manipulační předměty.

Vnímání vzdálenosti je umožněno především *akomodací* oka. Zostření obrazku na sítnici (stejně jako na fotografickém přístroji) vzniká zakřivením čočky, popř. regulací množství světla procházejícího zornicí čočky (která připomíná clonu na fotografickém aparátě).

Dojem vzdálenosti je způsoben také *sbihavými pohyby očí*, soustředěných na jeden předmět.

Vidění je stereoskopické. Každým okem vidíme nepatrně jinou polohu vnímaného předmětu (*vidění binokulární*). Obraz předmětu nepřilíží vzdaleneho od oka není na obou sítnicích nikdy dokonale stejný. V levé sítnici je posunut poněkud vlevo, v pravé poněkud vpravo. Spjíváním přičně disparátních obrázků vzniká plastický dojem předmětu nebo scény. V čokkovém stereoskopu se díváme na dva obrázky téže scény nebo téhož předmětu. Jsou porovnány z hlediska pravého a levého oka, a proto jsou poněkud přičně posunuté. Díváme-li se stereoskopem, máme dojem plastičnosti, kdežto plošný obraz této plastičnosti nedosáhne.

Při pohybu hlavy a očí se posunuje poloha obrazu na sítnici o úhel, který je u blízkých předmětů poměrně značný. U vzdálenějších předmětů se obraz na sítnici při pohybu hlavy posouvá jen nepatrně. Tomuto jevu říkáme *pohybová parallaxa*.

Dojem vzdálenosti je vzbuzen i tím, že *vzdalene předměty jsou zčásti zakryty předměty blízkými*.

Kromě toho vzdalenejší předměty mají nezřetelné obrysy a někdy splývají s okolím. Na tom se zakládá *vzdušná perspektiva*, na kterou upozornili malířští impresionisté. Vnímání vzdálenosti usnadňuje také *pravdělné učlenění prostoru mezi vnímaným předmětem a okem*. Tak například brázdý na poli, v jehož pozadí je les, ulice s pravičelně seskupenými domy, perspektiva kolejnic apod. poskytují výrazný obraz vzdálenosti.

Vnímání vzdálenosti je umožněno nejen vnitřním ustrojením oka a pohybem očí, nýbrž především *aktivními zkušenostmi*, jež získává dítě vlastním pohybem z místa na místo (kinestetickými dojmými). Dokud dítě přislušnou vzdálenost neurazí (lezením nebo chůzí), nemůže dobře vnímat vzdálenost. Proto také odhadý vzdálenosti u dospělých lidí jsou daleko bližší skutečným vzdálenostem, než je tomu u dětí.

Symbolické zrakové vnímání. Schopnost vnímat obrázky symbolicky, tj. uvědomit si, že poukazují na nějakou skutečnost, popř. vyjadřují myšlenku, projevuje se na vyšším stupni vývoje. Teprve ve třech letech dovede dítě identifikovat a pojmenovat na obrázku jednovlivě předměty, přičemž souvislosti mu ještě unikají. Z testu Terman-Merrillové, kde mají děti pochopit jednoduchou

situaci na obrázku, vyplývá, že děti předškolního věku tento úkol nevládnou. Nedomáží také animát umělecké obrazy s tematikou, která je jim příliš vzdalena. Svět výtvarného umění s jeho nesmírným bohatstvím z různých dob a různých národů znamená pro dospělé jedno slověka nejen obohacení vnímání skutečnosti, ale i velký zdroj estetických prožitků.

Film a televize vzbuzuje velký zájem již u dětí. Děti však nechá-pou neznámé scény a události, film pro malé děti vyžaduje vykla-dový komentář.

Zrakové vjemy u lidí, kteří se naučili číst, nabývají velkého významu pro komunikaci. Svět písmen a slov je o to bohatší než svět hlásek a vyslovených slov, že překonává prostor i čas. Písemná památka přetrvává věky a knihy zprostředkují myšlenky na velké vzdá-lenosti.

Výzkumy *čtení* upozornily na některé zvláštnosti ve vnímání písmen a slov. Pohyby očí filmované při čtení úspěšného čtenáře jsou různého typu. Při čtení jsou nejvýraznější tzv. pohyby sekadické, přičemž se oči zastavují jen na jednom nebo několika málo bodech čtené řádky. Pochopení obsahu se děje v krátkých přestávkách, jež trvají zpravidla jen zlomek vteřiny. Najednou vnímá vypsělý čtenář asi 2—3 slova. Mnoho slov, která spadají do období mezi přestávkami, nevnímáme vůbec a některá slova vnímáme jen okrajově. Velká část textu se vysuzuje z toho, co tvoří kostru, kterou si čtenář sám vyplňuje. Proces, jímž se dítě naučí číst, poskytuje vhléd do psychologické vnímání symbolů. Čtení vzorců, čísel a rovnic je vázáno na značnou míru abstrakce a vyžaduje cvik.

3,436 Vnímání prostoru.

Poměrná stálost a trvalost představ je způsobena z velké části faktem, že vnímáme prostorové vzta-hy. Předměty jsou rozloženy kolem nás nahore, dole, vpravo a vlevo. Když se pohybujeme, zůstávají přibližně ve stejných vzta-zích. Zaujímají k vertikální a horizontální souřadnici zhruba stejnou polohu. Vertikální směr vnímáme na stromech, na budovách, na věžích atd. Také vlastní tělo uvádí slověk ve vztah horizontální a vertikální souřadnici. Polohu těla nevnímáme jen zrakově, ale máme o ni i posturální dojmý, které vznikají uvnitř těla vlivem zemské gravitace. Labyrintové či posturální dojmý podávají informaci o poloze těla vzhledem k horizontále i vertikále.

Dojmý z labyrintu, ze svalu a kloubu signalizují, že se tělo vychýlilo z polohy kolmé na horizont (např. v lodí, v letadle apod.). Dlouhými zkušenostmi dospívá jedinec k integraci zrakových dojmů

ze svého okolí a tělesných dojmů posturálních. Tato integrace je

zakladem pocitu stability. Prostorové vnímání, v němž je integrováno vnímání velikosti, vzdálenosti, tvaru i barv předmětu, se vyvíjí velmi znenáhla. Tak například děti do osmi let mají nedokonalé ponětí o prostorových vztazích předmětu. Když Piaget ukázel dětem reliéfní model krajiny s vrchy, stromy a domy, nebyly děti s to vybrat mezi smítky ten, který tento model zobrazuje z druhé strany. Když jim ukázal podobný model a vyběhl je, aby si vybavily uspořádání domů v přesných prostorových vztazích, nedokázaly to dříve než v deseti letech. Ne snadným úkolem bylo rovněž nakreslit velmi jednoduchý plán. Dítě kreslilo předměty situované na svahu kolmo na svah, a nikoli verti-

kálně. Dlouho diskutováním problémem byla *orientace slepců* v prostoru. Někteří slepci se dovedou poměrně snadno orientovat i v místech předtím neznámých. Přitom používají iistých vodítek. Podle jedné hypotézy je u slepců vyvinuta citlivost na dotek a na teplo, což jim umožňuje vnímat zavan vzduchu, vyvolaný dýcháním nebo pohybem a odrážený překážkami. Tato senzibilita je pry zvlášť silná ve výšce čela. Správnější se zda hypotéza, podle níž ozvěna kroků, jež se ozývá, když se zvuk odráží od domů nebo jiných předmětů, je základem sluchových vodítek slepce. Hůl slepce má hlavně funkci v tom, že vyvolává silný a pravidelný zvuk, který se odráží od stěn okolních předmětů.

3,437 Vnímání pohybu

Exponujeme-li dva světlé body nebo dvě světlé přímky v tmavém prostoru v iisté vzdálenosti od sebe nebo bezprostředně po sobě, vnímáme pohyb z jedné polohy z bodu A k poloze druhého bodu B. Tento jev (tzv. li fenomén) je základem pro zdánlivý pohyb. Vnímání zdánlivého pohybu je měřeno rozmezím od 200 do 300 ms. Zdánlivý pohyb známe z kina, kde po sobě následují obrázky, které se ve skutečnosti neparně liší polohou nebo velikostí. Jsou-li po sobě exponovány tak, že za vterinu se vysřídají tři obrázky, vzniká dojem plynulého pohybu. Promítá-li se příliš rychle, obrázky jsou rozmazaný. Zdánlivý pohyb se stává zřetelnějším a nalahavějším, když ho zkoumaná osoba očekává. Když se děti dívají na dvě lampy ve stejné vzdálenosti od jejich očí, a tyto lampy se současně rozsvěcují, mají dojem, že lampy, kterou fixují, se rozsvítí dříve než lampy druhá. Někteří dospělí naopak jsou ke zdánlivému pohybu kritičtí a brání se ho uznat.

Vnímání skutečného pohybu vzniká, když oko sleduje pohybnující se předmět. Probíhá-li pohyb ve směru oční osy, mění se obraz před-

mětu na stinici a pohyb je vníman. Je-li pohyb příliš rychlý (dělota koule) nebo příliš pomalý (rucičky na hodinách), není jedinec s to [ej] vnímat.

3,438 Vnímání času

Zakladem vnímání času je vnímání *následnosti*, které zase souvisí s vnímáním pohybu. Rozlišování následnosti je tím snadnější, čím je uspořádání podnětů přirozenější, obvyklejší. Snadněji se vnímá například pořadí dvou tónů, z nichž jeden je přízvucný a druhý nepřívucný, než pořadí tónu a světlého podnětu.

Vjem následnosti má vzápětí dojem *pořadí*, jestliže lze podněty organizovat podle posloupnosti. Vidíme-li například řadu několika písmen, jsme s to pořadí velmi snadno reprodukovat, když bylo předem organizováno podle nějakého hlediska.

Přáget ukázal, že osmileté děti ještě stěží pochopí pořadí pářnaku v různé poloze současně přemísťovaných, když pořadí prostoroě neodpovídá pořadí časovému. Pětileté dítě není s to v tomto případě pořadí stanovit. I dospělý člověk se snadněji rozpomeně na živomí události, když si je zarádí do přirozeného sledu události soukromého nebo politického života.

Čas ve smyslu *trvání* je člověk s to vnímat jen tehdy, jde-li o trvání krátké, tj. asi dvě větiny. Vnímání *souvislých změn* (např. zachmuřování oblohy, pohybyující se měsíc, pohyby předmětů o různých rychlostech) lze rozlišit od vnímání změn diskontinuálních, jako jsou například údery zvonu. Kontinuální změny jsou vlastně neustálou stímulací a vytvářejí tzv. *plný čas*, kdežto interval mezi začátkem a koncem ohraničeným dojmy, vytváří *čas prázdný*.

Prázdný a plný čas neodhadujeme stejně. Na odhad trvání má vliv povaha situace (ve smyslu prostředí i ve smyslu úkolů). Obecně lze říci, že čím vyšší je úroveň aktivity, tím se trvání zdá kratší. Da se vzít. Když se v pokusech, konaných v této oblasti, používalo dvou kritérií, tj. někdy byl proměnnou počet změn a jindy kvantita práce, ukázalo se, že záleží na tom, čemu dává subjekt přednost i jaká byla povaha práce. Platí zde zásada, že kdykoli obrátíme pozornost na časový průběh, vzděky se nám zdá jeho trvání delší. S tímto názorem nesouhlasí sovětský psycholog D. B. Elkonin, který tvrdí opak. Na odhad trvání má vliv také věk. Dítě odhaduje delší trvání méně přesně než dospělý. Starci se zdá, že čas plyne příliš rychle.

Ve vzpomínkách se jeví prázdný čas, tj. čas s malým počtem změn, jako dlouhý, kdežto plný čas, zejména je-li naplněn příjemnými dojmí, se zdá velmi krátký.

F a v l o v dokázal, že pes, který je podmínován v pravidelných

časových obdobích, začne slinit, jakmile experimentálně určena doba mine. Toto podmíněování na čas při periodickém dráždění můžeme pozorovat v celé živočišné říši. *Rytmická síťlost* je dana zkušenostmi a působí nejen při adaptaci na změny, jež se rytmicky opakují (den a noc, roční období), ale i v anticipaci těchto změn. I v činnosti člověka se objevuje periodičnost dvojího druhu. Je dana jednak vnějšími okolnostmi, tj. střídáním dne a noci apod., jednak periodičností našeho organického života (hlad, žízeň atd.) i rytmem našich fyziologických funkcí, jako je dýchání, srdeční tep atd.

3.439 Vnímání kauzality

Podle Piageta je vnímání kauzality zvláštním druhem vnímání *konstantnosti*. Nejde tu však o konstantnost sepětí mezi dvěma (barvy, velikosti apod.), nýbrž o konstantnost pohybu, přecházejícího z jednoho — něho — objektu (A) na druhý objekt (B). Máme-li tento pohyb pochopit jako kauzální spojení, je k tomu zapotřebí dojmů kompenzace mezi tím, co zřetelí pohybem činný objekt A a co získává trpný bod B jako výsledek činnosti předmětu A. Tento svazek se jeví jako konstantní a zákonitý.

Za přesně stanovených podmínek máme dojem, že pohyb objektu B (trpného) je prodloužením pohybu objektu A. To se ovšem děje jen tehdy, když objekt A dostihne objekt B, který se dosud nepohybujel. Mohou nastat tyto případy: a) jednou objekt B, přitahuje "objekt A, když A dohoni B a připojí se k němu, aby ho doprovázel. b) Jindy objekt B postupuje sám, přičemž A se zpomaluje nebo se zastaví. Máme dojem, že objekt B je objektem A, vzrzen "kupředu. c) Když rychlost B je po narázu vyšší, než měl objekt A před nárzmem, vzniká dojem, že objekt A, postřelil "objekt B nebo že způsobil jeho pohyb kupředu.

Vnímání kauzality nelze vyloužit tak, že na jedné straně vnímáme *usiti* (námahu), na druhé straně *odpor*, který musí být překonan. K tomu, aby mohlo vnímání kauzality vzniknout, je zapotřebí, aby kauzálnita byla vnímána také *tabilně kinesteticky*. Bylost, která by neměla svaly, slachy a klouby a která by tyto vjemy nevkládala do předmětu kolem sebe, nemohla by "vidět" ani strkání ani nárazy nebo přitahování. Vizualní a taktilně kinestetické vjemy na sebe ovšem sebou jako příčinou a zazněním zvonku jako následkem, když je! rozezvuci pohybem (zataháním za šňůru), když nejen vidí změnu, ale také si uvědomuje usiti, které musí vynaložit, aby se zvonek rozezvucel.

Některí anglosaští psychologové uznávají vedle uvedených druhů vnímání také vnímání sociální. Je to podle jejich názoru ta kategorie vnímání, jejíž předmětem jsou *osoby*, s nimiž se stykáme, a sociální situace.

Vnímání osob je geneticky ranější než vnímání předmětů. Dítě velmi brzy vnímá tvář a celkový vzhled matky a poměrně brzy dovede rozlišovat mezi známými a neznámými osobami. Rozvíjí se u něho také schopnost usoudit z výrazu tváře na náladu a citový postoj vnitřně osoby. Zpočátku reaguje na projevy zájemných hrozeb a na mracení úsměvem nebo smíchem, později přikládá těmto výrazům jejich pravý význam. U dospělých lidí vyvolává vzezření a fyzionomie neznámých lidí tzv. *první dojem*, který bývá zářezem chybami, ale je také přitom závislý na schopnosti jedince „vyčíst“ z tváře neznámého člověka nejen jeho okamžitý stav, nýbrž i jeho povahové vlastnosti.

Schopnost postřehnout sociální situaci se věkem rovněž zdokonaluje a u některých lidí dosahuje zvláštní dokonalosti. V postřizení situací se projevuje výrazně tzv. *projekce*, tj. tendence vkládat do jednajících lidí vlastní přání a vlastní motivy. Dokazuje to zvlášť přesvědčivě analýza reakcí na nejasné a málo běžné situace v obrázcích v Murrayově testu (TAT), v němž zkoumaná osoba promítá vlastní motivy do jednaní osob. Tak například zcela odlišně interpretují různí jedinci obrázek, na němž chlapec sedí nad houslemi a dívá se s neurčitým výrazem před sebe.

3,44 Typy vnímání

V experimentech s vnímáním zjistili mnozí badatelé, že jsou mezi lidmi velké rozdíly. Rozdíly se dají roztrždit do kontrastních typů (typ *analytický* nebo *syntetický*, typ *introvertní* nebo *extravertní*, typ *objektivní* nebo *subjektivní*). V poslední době provedl psycholog Klein řadu experimentů, v nichž se objevily dva rozdílné typy. Jeden z nich nazval typem „*zaostřujícím*“ (*sharpener*) a druhý typem „*strávicím*“ (*leveler*). Zaostřující typ představují jedinci, kteří velmi přesně odhadují velikost tvarů, kdežto typ strávicí rozdíly má veskrze odhad nepřesný. Všimá si také méně přesně kontrastu mezi šedivými tvary, ohraničenými figurou, a různě šedivým pozadím. Při zkoumání těchto typů jeví se přislušníci zaostřujícího typu jako lidé aktivní, energičtí až agresivní, kdežto představitelé typu opacného jako lidé málo iniciativní, pasivní, s tendencí k introvertnosti.

Zdá se, že typické rozdíly ve vnímání jsou skutečně spjatý s některými typologickými zvláštnostmi osobnosti, jak tomu nasvědčují

některé poslední experimenty. Někteří jedinci mají zřejmě tendenci omezit se při klasifikaci vnímáních předmětů na nejnuitnější míru a sporné případy raději vynechat, kdežto jiní užívají kategorie širší, do níž zahrnují i případy sporné. První skupina pozorovatelů raději říká přesně „ne“ než nepřesně „ano“ a přizpůsobuje své výpovědi změnám ve vnímáních předmětůch přiměřeněji než ti, kteří raději říkají „ano“. Také ve vnímání zdánlivého pohybu byly zjištěny dva typy. Jedni odmitají dvojnásobnost a dávají přednost výpovědi, kde jsou si naprosto jisti, že ke zdánlivému pohybu nedošlo, kdežto jiní jsou ke dvojnásobnosti daleko shovívavější.

Zdá se, že neexistuje celková neúčinnost vnímání. Někteří lidé dosahují relativně větší účinnosti v některém druhu vnímání, jiní v druhu jiném. Některé situace vnímají titíž lidé účinněji, kdežto jiné méně účinně.

Nadto existují také značné *individuální rozdíly* ve způsobu vnímání i v jeho obsahu. Rozdíly mohou být podmíneňy přemírou různých podnětů, zejména tehdy, když situace nezbuzují zájem a nesouvisí s motivací jedince. V normálním prostředí je však mnoho stránek a kvalit předmětů a událostí, jež mohou být vnímány, a z nichž jen některé si může jedinec vybrat.

3,45 Pozorování

Vnímání má nestejnou úroveň. Charakteristickým rysem vnímání u dospělých lidí je to, že dává věcem *smysl* ve shodě s kulturou, v níž jedinec žije. Předmět nabývá pro jedince zpočátku subjektivní smysl. Pro batole má např. schodiště smysl vybidnutí či výzvy, aby na ně vystoupilo, lzicka, aby si s ní hrálo nebo s ní jedlo, aid. I později se smysl věci kryje se subjektivním účelem.

Pro pokrok mystupného vnímání má rozhodující význam *řec*. Čím je dítě vyspělejší, tím objektivnější smysl věcem dává. Postupně k tomu užívá symbolů a znaků.

Dospělý vnímá předměty a osoby v jistém kontextu. Chápe je v určité situaci a pozoruje je v souvislosti s ostatními věcmi nebo osobami. *Vnímání kontextu* je předpokladem pozorování.

Pozorování lze charakterizovat jako *soustavné vnímání předmětů nebo situací*. Důležitým faktorem přitom je, jak tomu samo slovo nasvědčuje, pozornost, která vede k přehlednutí celku a umožňuje jeho analýzu na jednotlivé části.

Při každém pozorování je důležité *hledisko* pozorovatele. Je-li někdo vybidnut, aby předmět pozoroval, nebo se sám k pozorování rozhoduje, všimá si těch stránek a složek předmětů, které s jeho zá- měrem souvisí. Hledisko je tedy dáno nejenom zkušenosťmi, ale především záměrem, který jedinec sleduje. Také *záměr* je přitom vy-

znamným momentem. Pozorují-li např. les příslušníci různých povolání nebo lidé různého zaměření (lesník, hudebník, malíř, ekonom atd.), vidí a slyší jen to, co souvisí s jejich hlediskem.

Kromě intence se vyznačuje pozorování také *soustavností*. Poněvadž pozorovatel jen zřídka obsáhne najednou celou situaci, postupuje od předmětu k předmětu. Pritom je veden typem svého jednání a okamžitým postojem. Rozhoduje zde také *očekávání* i *anticipace*. Obráz prostředi je závislý do značné míry na daných potřebách jedince.

Pozorování jako vědecká metoda, základní pro všechno vědecké poznávání, má všechny uvedené znaky (hledisko, soustavnost, očekávání, anticipace) v daleko větší míře než pozorování, které vědecky záměr nesleduje.

4.1 POJEM ÚČENÍ

Co v každém okamžiku jedinec dělá nebo prožívá, to závisí na aktuální, právě přítomné situaci a na jeho osobnosti. Ať se orientuje v novém prostředí, když se například ocitne v neznámé krajině, ať vykonává své zaměstnání nebo prožívá citový konflikt, rozhoduje se o následujících krocích v životě, něco tvoří nebo jen necinně odpovídá, je ovlivňován na jedné straně vnějším prostředím, v němž se právě nachází a s nímž se více nebo méně aktivně vyrovnává, a na druhé straně svými dispozicemi, schopnostmi, hodnotami a normami, svým životním stylem. Struktura jeho osobnosti jako jednota potencionálních, virtuálních a aktuálních činností vnitřně motivovaných a zaměřených k objektům mimo sebe zahrnuje také individuální zkušenost jedincovu.

Do individuální zkušenosti patří vše, co jedinec získá v aktivním styku se svým prostředím. Zahrnujeme do ní všechno, co ví o světě a o sobě, a také všechny způsoby chování a prožívání, které si od narození vytvořil a které je schopen v určitých situacích aktualizovat. Není rozhodující, zda si zkušenost osvoji vědomě — do individuálních zkušeností patří mj. chuze, řec, ale i citová trauma, o jejichž vzniku sám nic neví. Ze zkušenosti však vylučujeme takové změny v chování, k nimž došlo v důsledku zranění vrozených dispozic, nebo které byly způsobeny zásahy prostředí bez aktivní spoluúčasti jedince, například tělesným zraněním, operací některého tělesného orgánu, imoxikací, léky apod. Nepočítáme do ní ani přechodné změny v našem chování, vyvolané například únavou, nebo povrchní zážitky, které už na naše jednání a čtení nepůsobí.

V časové dimenzi lidské osobnosti představuje zkušenost jeden pol. Druhým polem je tvorivost. Přitomnost, v níž jedinec žije a jedná, je neustále ovlivňována jeho minulostí — v podobě zkušenosti — i budoucností, k níž je obrácena jeho tvorivost. Jak se jedinec vyvíjí, jeho zkušenost se postupně zveštuje a roste její podíl na aktuálním chování. Novorozene dítě nemá žádnou zkušenost. V tomto smyslu žije pouze v přítomnosti. Postupně, jak si osvojuje zkušenosti, narůstá také jeho časová dimenze. Nejnom stále více využívá toho, co získalo, ale také stále více a do větší dálky orientuje své jednání směrem k budoucnosti.

Protože ma zkušenost tak významné místo v životě jedince, je důležité nejen studovat její vliv na orientaci a tvorivost jedince, ale nutno také zkoumat její vznik a zákony jejího vytváření. Vytvářet si

individuální zkušenost znamená učít se. Učení se v současně psychologii stalo velmi obecným pojmem, ale zatím se nedospělo k vyhovující definici a o výklad podstaty učení se vedou spory (viz 4.2).

Protože se výzkumem učení zabývají nejvíce behavioristé, nejstějí se setkávat s jejich *definicemi*, jako např. „Učení nastává, kdykoli chování prodělává postupně, více či méně trvalé změny, které jsou výsledkem činnosti, zvláštního návuků nebo pozorování“ (Munn) nebo „K učení dochází, když se reakce mění soustavně, tj. v určitém směru, opakuje-li se podnětová situace nebo mění-li se v závislosti na dané situaci“ (de Montpelliier). Podle Hulla učít se znamená zvyšovat pravděpodobnost, že v určité situaci nastane určitá reakce.

Pod pojem učení se nezahrnuje pouze učení pamětní, jak tomu bylo na konci minulého století, ale patří do něho psychologické pochody, o nichž se ve starších učebnicích pojednává v kapitolách o představe, o řeči a myšlení, o zvyku a dovednosti aj.

Na rozdíl od běžného užívání slova „učení“ označuje v psychologii tento termín činnost jedince, který *získává zkušenosti*, přičemž nežá- leží na tom, zda tak činí vědomě, pod vlivem učitele, nebo zivelně, bezděčně, mimo školu a bez učebnice. Nelze tedy zaměňovat učení s vyučováním (i když se běžně říká, že učitelé učí) ani ztotožňovat učení v užším, *pedagogickopsychologickém smyslu* (záměrně navo- zovaná činnost) s učením v *obecně psychologickém smyslu*.

4.2 TEORIE UČENÍ

4.21 Klasický asocianismus

Nejstarší psychologická teorie učení byla vytvořena pod bezpro- středním vlivem *filosofického empirismu*. Pro anglické empiristy se stala ústředním pojmem *zkušenost*. Jejich věškerá filosofická analýza se soustředovala kolem problému, jak člověk nabývá poznatků, idejí, když mu žádný poznatek není vrozený. Po celé devatenácté století se psychologové pokoušeli vysledovat mechanismus, jímž se řídí vy- tváření představ, vznik pojmů a soudů. Výklad *vzniků a vývoje indi- viduálního poznání*, k němuž došli, lze považovat za nejstarší model učení.

Jejich model vyniká jasností a jednoduchoostí. Při výkladu složitě stavby lidského vědění vystačí s dvěma základními principy: 1. Všechny jedincovy poznatky, at to jsou vědecké pojmy nebo sub- jektivní předsudky, mají svůj původ v *počíticích*, kvalitativně různých elementech vědomí, odrážejících (zobrazujících) vlastnosti jímých,

nevědomých elementů, s nimiž přichází vědomí do styku prostřednictvím smyslu. 2. Elementy vědomí se skládají tím, že se mezi nimi vytvářejí spojení cili *asociace*. Asocianističtí psychologové se domnívali, že naši v počtiku to, čím byla pro fyzika elementární částice hmoty, a spatřovali v asociaci hlavní zákon duševního dění, analogický přitahlivosti ve světě hmotném. Učít se bylo podle jejich teorie v podstatě tož se přijímat počitky a vytvářet asociace mezi nimi a jejich stopami.

4,211 Představy

V asocianističké teorii učení má klíčové postavení otázka, jak si člověk vytváří představy a pojmy. V *představě* je spatřován obraz předmětu nebo děje, který se objevuje ve vědomí, když předmět nebo děj není vnímán. Pomeranč si mohl představít se zamhouřenýma očima a vidět „jen v mysli“ jeho oranžovou barvu, kulovitý tvar apod. I když pomeranč není přede mnou, představím si jeho jemně zvrásněný, pružný povrch, jeho typickou vůni a sladkou chuť. V představě jsou obsaženy vlastnosti vnímaného předmětu, jsou však méně jasné, méně intenzivní a méně stále. Ve srovnání s věmem bývá představava chudší. Asocianisté zastávali názor, že představava je dozníváním obrazu, původně vyvolaného v mysli předmětem, že je jakousi *oslabenou kopií věmu*. Pro své tvrzení uváděli ještě další argumenty. Jako věm se dá rozložit na jednodušší počitky, i v představě lze rozlišit různé názorné složky zrakové, sluchové, čichové, chuťové, hmatové, dotykové, tepelné, kinestetické apod. Z toho vyvodili předpoklad, že každé jednoduše představě odpovídá určitý počitek, jehož reprodukci je představava. V představě nemůže být obsaženo nic, co nebylo předtím bezprostředně dáno v počtících.

Souvislost mezi věmem a představou bývá jednou těsnější, jindy volnější. Rozlišují se představy *pamětní*, které jsou tím věrnější reprodukcí vnímané skutečnosti, čím jsou čerstvější, tj. čím kratší je časový interval mezi věmem a představou, a představy *fantazijní*. Ve *fantazijních* představách, jako jsou např. představy události, které jsme nikdy neprozili, nebo zemi, v nichž jsme nikdy nebyli, není sice vztah k vnímané skutečnosti patrný, ale podle asocianistů i nešťastnější obraz obsahuje jen takové elementy, které se dostaly dříve do našeho vědomí jako počitky. Nová je pouze jejich kombinace, nikoli jejich obsah. Ani v neabsurdnějším snu se nevyškvtuje žádný obráz, kterému by neodpovídalo něco z toho, co jsme v minulosti prožili. Vědomí souvislosti a rozdílu mezi našim vlastním věmem a představou nám uniká ve *snu*, ale také při *iluzích* a *halucinacích*. Prolnají-li představy věmem tak promikavě, že prožíváme jako vni-

manou skutečnost to, co je naši subjektivní představou, dochází k *iluzi*. Iluze je normální jev, který se vyskytuje v podměnkách ztíženého vnímání (např. máme za šera lesem a šum křovi vniřmame jako kroky člověka). Naproti tomu *halucinace*, při níž chybí jakýkoli objektivní vnější popud a jedinec přesto svou představu prožívá jako vjem něčeho skutečného je stavem patologickým. Například schizofrenici trpívaši tím, že slyší hlasy i v tišých místnostech, někteří narkomani nedovedou rozlišit obrazy vlastní fantazie od vjemu. Podobně se halucinace vyskytují i při horecě.

Asociaistickým modelem, v němž se operuje jen s elementy a jejich skladem, se obtížně vykládá skutečnost, zjiřtění už v minulém století, že totiž existují *představové typy*. Lidé se liši tím, že u nich převládají představy určitého druhu. Byly stanoveny čtři základní představové typy: *typ zrakový, sluchový, motorický a smišenský*. Například motorický (pohybový) typ si snadno představuje pohyby vlastního těla a přemísťování předmětů v prostoru (taněcnice, sportovec, písařka na stroji). Děje, místa, osoby si vybavuje v pohybu, z hudební melodie mu nejsnaze utkví v paměti rytmus. Představové typy zjiřřtoval už F. Galton dotazníkovou metodou. Ptal se, které předměty měla dotazovaná osoba ráno při snídani na stole, kde byly umístěny, apod. Na představový typ jedince lze usuzovat také podle toho, zda si lépe zapamatuje řadu číslic napsaných, nebo slyšených a zda si k dobruému zapamatování potřebuje číslíce vyslovovat nahlas.

4.212 Paměť

Teoretický závažnějšíim problémem než představové typy se asociacím jevila otázka, jak si člověk získává, podzřuje a vybavuje představy. Problém *paměti* se stal předmětem rozsáhlého zkoumání (viz 4,32). Dospělo se k důležitým objevům, ale nepodařilo se pronikavěti osvětit podstatu paměti. V paměti spatořovali asociacionisté *schopnost přimati, podporovat a znovu ozřivovat mšněti vjemů*. Byla rozlišena paměť *bezprostřední*, vztahující se na zážitky, které ve vědomí doznívají ještě nějakou dobu po tom, co jejich podnět pomínl, a paměť *jejichž ozřivení (vzpomínka)* je provázáno vědomím, že vyvolána představa odpovídá něcemu, co jsme kdysi skutečně vnímali, a často bývá spojeno s promítnutím (ne vždy přesným) reprodukovaného zážitku do minulosti, tj. s jeho časovou lokalizací.

O podstatě paměti bylo vytvořeno několik domněnek. Nejprve se předpokládalo, že jejím základem je schopnost mozkových buněk podporovat stopu po excitaci. Přitom se poukazovalo na to, že při některých druhých amnézií (zřítá paměti) odumírají nervové buňky v určitých oblastech mozkové kůry. Při progresivní amnézií (např.

ve vysokém stáří) ztráci člověk nejprve čerstvé vzpomínky, zapomíná vlastní jména, později mu vymizí z paměti i starší události, ale neděle si pamatuje zážitky z mládí. Když se prokázalo, že nositelé fyziologických změn odpovídajících představené nemožnosti být jednovlivé nervové elementy, byl hledán výklad paměti ve změnách uvnitř nervových spojů v mozku. Podle této teorie, kterou sdílel také I. P. Pavlov, si nervový vzruch prokřesťuje nové dráhy mezi neurony v šedé kůře mozkové, a tím mění jejich vodivost. Novější teorie přibližují k složitosti jevu zahrnutých pod termínem „paměť“ a předpokládají, že při krátkodobé paměti nastávají složitě strukturální změny v uza-vřených neuronových kružicích, složených z několika stovek neuronů. Paměť je nyní pokládána za složitou funkci (mémickou), nikoli za jednoduchou biologickou nebo psychologickou schopnost. S elementární mémickou funkcí se setkáváme již u nejnižších živočichů, kteří jsou s to měnit své chování na základě minulé zkušenosti. U člověka má velmi složitou podobu a zahrnuje různé činnosti, jako je např. reprodukování (básně, kresby, výrazy z cizího jazyka), vzpomínání (na osobní zážitky), rozpomínání, doučování (tomu, co už jednou bylo všípeno) aj. [sou studovány fyziologické, společenské, psychologické podmínky těchto činností, ale uspokojivý výklad funkce nalezen nebyl.]

4.213 Myslení a řeč

Asocianisté tvrdili, že představy jsou samostatné elementy, jejichž kvalita se nemění (může se měnit jen jejich intenzita), a že se dodatečně skládají ve složitější představové komplexy, nebo se přidružují k pocitům. Jejich sklad vykládali spojováním, asociací. V asociativní viděli neosobní, mechanickou sílu působící podle svých vlastních zákonů. Rozlišili dva hlavní asociativní zákony: 1. Zákon dotyku: představa zážitku A vyvolává představu zážitku B, který byl v minulosti prožit spolu s A. Příklad: představa mostu a řeky, představá průvodčího a tarmaja. 2. Zákon podobnosti: představa A vyvolává podobnou představu B. Příklad: obraz — jeho předloha, Jehla — špendlík. Mnozí asocianisté uznávali jako jediný asociativní zákon zákon dotyku, jimi udávali zákony ještě další (zákon novosti, třek-vance, čerstvosti atd.).

Když se začalo experimentálně zkoumat *vytvářeni asociací*, ukázalo se, že nejpveňší jsou spojená slovní klíče typu: muž-zena, hora-výsoká, krátký-dlouhý, měsíc-slunce apod., která jsou společná mnoha lidem z téže kulturní oblasti. Vedle toho se asociativní zákony řídí mj. spíše sled představ ve snu, ve chvílích zvýšené únavy apod. Ne-kontrolované asociace jsou předmetem studia psychoanalytiků, kteří se snaží na jejich základě odhalit skryté příčiny duševních poruch.

U nich ovšem asociace mají zcela jiný smysl než neosobní, fyzikální síly. Pro asocianismy byla asociace univerzálním principem, který měl poskytnout výklad celého poznávání včetně abstraktního myšlení. V jejich pojetí se jednoduše představují sdružují, asociují v komplexu, a tak dávají vzniknout představám stále obecnější a nakonec pojmům. Aby vysvětlili, jak jedinec dospívá od *vjemů* a jim odpovídajících představ (např. jednotlivých jablek) k *obecné představě* (jablka vůbec), byli nuceni zavést vedle syntetického principu, který jim poskytovala asociace, ještě princip analytický. Nejjednodušší podobu mu dal Galton ve své sumaci *stopové teorii*. Podle ní se stopy po stejných počticích zesilují, protože se opakovaná působení těchto podnetů sčítají. Následkem toho vznikají rozdíly mezi slabými předstávami, odpovídajícími vedlejšímu, variabilnímu vlastnostem předmetů (u jablek např. barevný odstín, velikost apod.), a mezi intenzivními představami, spojenými s vlastnostmi, kterými se vyznačují všichni jedinci téhož druhu (tvarem společným pro všechna jablka). Také spojení mezi silnými představami uvnitř téhož komplexu je pevnější než mezi představami slabými a prchavými. Protože podle názoru asocianismů jsou *obecné* vlastnosti (společné všem jedincům daného druhu) zároveň vlastnostmi *podstatnými*, lze stejnými mechanismy syntetickými (asociacemi) a analytickými (zesilováním stop po nejčastěji se vyskytujících počticích v daném vjemovém komplexu) vyloučit vznik představ obecných i abstraktních.

Slovo je komplexní podnět zvukové povahy. Od jiných zvukových podnetů se liší složitostí, ale také tím, že velmi často provází vnímání předmetů. V důsledku toho jsou také stopy odpovídající slovům velmi intenzivní a jsou pevně asociovány s představami odpovídajícími předmetům. Asociaci představ slova s obecnou představou vzniká podle asocianismů pojem. Například pojem jablka se skládá z obecné představy jablek a z představ slova „jablko“. Protože stopy po slovech jsou velmi silné, vytvářejí se mezi nimi snadno asociace. Tím je umožněno myšlení, které spočívá v souzení a usuování. Souď (např.: „jablko je plod“) je dán asociací dvou nebo více pojmů. U s u d e k vzniká, když se vytváří asociace mezi soudy (např. sylogismus: Všichni lidé jsou smrtelní. Sokrates je člověk. Tedy Sokrates je smrtelný).

Klasický asocianismus vytvořil jednoduše a přehledný model učení, který se stal východiskem čemých výzkumů. Brzy se ukázaly jeho slabiny. Z jejich kritiky pak vycházela většina dalších teorií učení. Dnes patří ve své původní podobě, kterou jsme nastíhli, k teorím historickým. Přesto však po nejděle straně ovlivňuje čítné teorie soudobě.

Na klasický asocianismus navázal autor nejlivnější teorie učení I. P. Pavlov, když si položil za úkol objasnit fyziologickou povahu asociace. V učení spatřoval *vytvářeni asociací*. Odmitl introspektivní metodu a zkoumal učení jako fyziologický proces probíhající v ústřední nervové soustavě, jmenovitě v šedé kůře mozku. Vyšel z fyziologického modelu chování, jehož ústředním pojmem byl reflex. Základním elementem v jeho modelu učení nebyl pocitěk ani jeho fyziologický korelát, stopa v mozku, nýbrž nervový proces, skládající se ze tří fází: senzoricke, centrální a motorické. Jednotlivým fázím tohoto procesu odpovídají články *reflexního oblouku*, tj. anatomického řetězu: receptor (smyslový orgán) s dostředivými nervovými drahami, nervové centrum (v míše nebo v mozku) a odstředivé dráhy spolu s efektořem (svalem nebo žlázou). Reflex je podle Pavlova a jeho předchůdce Sečenova hlavní prostředek, kterým vytváří organismus rovnováhu s měnicí se podmínkami prostředí. Vše, co popisovala introspektivní psychologie jako vědomé zážitky, se dá převést na reflexní dění. Reflex zajišťuje spojení mezi podněty přicházejícími zvnějška a přízpusobivými reakcemi organismu (srov. behavioristické schéma S-R).

Hlavní přínos Pavlova spočívá v objevu *podmiňujících reflexů* a v jejich výzkumu. Vznik podmiňového reflexu ukazuje klasický Pavlovův experiment se psy. Experimentátor umístí psa na stole ve zvukově izolované laboratoři a zvede psi mu podává podnět. Objev-li se před vyhladovělým psem masový prášek, pes začne slínt a umělým vývodem od slinné žlázy mu začnou kapat sliny do nádobky, takže se dá přesně měřit jejich množství. Na potravu pes slíntí, masový prášek jako nepodmiňový (tj. zvláště důležitý) podnět vyvolává slinnou reakci na základě nepodmiňového (vrozeného) reflexu (spojení: receptory v ústní dutině psa — nervové centrum — slinná žláza). Pak experimentátor změnil podmínku pokusu: dá zaznít zvonku a potom teprve asi za 30 vteřin předloží psovi masový prášek. Když nekolikrát proceduru opakuje, začne pes slínt, jakmile zazní zvoněk, tedy ještě před podáním masového prášku. Zvuk zvonku, tj. podnět, který původně neměl s potravou nic společného a slíntí nevyvolával, začne působit — stejně jako potravina — slinnou reakci; stal se podmiňujícím podnětem, začal fungovat jako signál potrávy a vyvolával podmiňovou reakci (slíntění). Tuto svou schopnost však postupně ztrácel, jestliže v následujících pokusech experimentátor přestal po zazvonění masový prášek psovi dávat. Na rozdíl od nepodmiňového podnětu vyvolávajícího nepodmiňovou reakci trvale, podmiňový podnět působí jen *dobrou*.

vytváří člověk dočasná spojení a podmíněné reakce velmi rychle. Druhá signální soustava mu umožňuje abstraktně myslet, přijímat zobecněné zkušenosti od druhých lidí a rozvíjet vědecké poznání.

4.222 Instrumentální podmínování

Podle Pavlovovy koncepce se dá podmínováním využít všechno učení u zvířat i u lidí. Jeho teorie měla dalekosáhlý vliv na americký behaviorismus, kde se prováděly hojně experimenty s učením zvířat. Behavioristé sice méně zajímaly fyziologické mechanismy učení, ale stejně jako Pavlov si kladli za úkol studovat procesy učení objektivními metodami. Použití některých nových metodik vedlo k tomu, že se vynořila otázka, zda Pavlovův způsob podmínování je univerzální či zda je pouze jedním typem vytváření podmíněných reflexů.

Například Thorndike prováděl své pokusy s kočkami tak, že hladově zvíře dal do klece a před ní položil miskou s potravou. Kočka zprvu skrábala, skákala, ale nemohla se k potravě dostat. Teprve když se nahnadou dotkla knoflíku u okenka v kleci, okenko se otevřelo a zvíře se dostalo k potravě. Při opakování experimentu tápání kočky (jei „pokusy a omly“) se zkracovalo, až nakonec se naučila otvřít klec smáčknutím příslušného knoflíku. V Thorndikových pokusech se zvířata učila *novým reakcím*, aktivně si hledala zpevnění, kdežto Pavlovovi psi na zpevnění čekali a jejich podmíněná reakce se jen málo lišila od reakce nepodmíněné.

Učení, při němz si jedinec aktivně hledá zpevnění, a za tím účelem mění své reakce, bylo později nazváno podmínováním *instrumentálním*. Jeho fyziologický mechanismus se pravděpodobně liší od mechanismu klasického Pavlovova podmínování v tom, že se dočasný spoj vytváří mezi centrem podmíněného podražzení a centrem proceptivního vyvolávaného reakci. V tom případě pak by zkladem učení nebylo vytváření nových spojů, ale zpevňování asociací uz existujících. Předpoklad, že zkladem všeho učení u zvířech bytosti je podmínování, otevírá cestu exaktnímu výzkumu učení. Proti klasické asociativní teorii znameenal velký krok kupředu. Na druhé straně však s ni sdílel názor, že učení se zakládá na neosobních analytickosyntetických mechanismech, v nichž hlavní roli má vytváření asociací.

4.23 Konekcionistické teorie učení

Pojem spoje (anglicky: connection) zůstává ústředním pojmem v současných behavioristických teoriích učení. Učení se vysvětluje vytvářením spojů mezi podněty a reakcemi. Zastánci konekcionistické

kých teorií však nejsou jednotní v názoru na význam zpevnění a *motivace* pro učení.

4231 Edwin R. Guthrie

Jedna skupina konkecionistů navazuje na zakladatele behaviorismu J. B. Watsona a předpokládá, že vytváření spoju se dá vysvětlit dvěma principy: principem čtenosti a čerstvosti. Aby vznikla asociace mezi podnětem a reakcí, stačí, když se dostatečně často opakuje táž situace a táž reakce (když dojde k nácviku), přičemž vždy poslední reakce v řadě (nejčerstvější reakce) má tendenci se reprodukovat. Měli se například vytvořit dostatečně pevný zvyk, je k tomu třeba nacvičit (mechanickým drilem) přesný sled reakcí na určité podněty. Přitom motivace cvičeného jedince může být velmi různá a nemá přímý vliv na výsledek učení.

Guthrie redukoval principy učení na jedny: *dotyk*. Podle něho se spoje mezi signálními podněty a soustavami reakcí vytvářejí hned *napoprvé*, jakmile dojde k jejich časové koincidenci. Asociace se vytvářejí podle pravidla „*vše nebo nic*“, tj. v dané situaci nově spojení buď vznikne, nebo nevznikne; na jeho síle nezaleží. Při opakování se spoje nezpevňují, ale vytvářejí se spoje nové. Spoj se nemožno oslabovat, vyhlašmat, nýbrž jejich zapojení může být jen blokováno právě probíhající antagonistickou (neslučitelnou) reakcí. Nežádoucí zvyk můžeme proto jen změnit, nikoli odstranit. Za tím účelem která má vypěstovaný zlozvyk neuklízet si při návratu domů klobouk a kabát) nebo navodíme neslučitelné podněty (student, který se nedovede soustředit na učení, protože ho rozptyluje hluk z ulice, začne najdříve čist detektivku a pak se dá do studia) nebo užíjeme metody únavy (dítě, které přes všechny zákazy škrtá zápalky, musí jich z rozkazu rodičů vyškrtat obrovské množství, až se tím unaví).

Motivace podle Guthrieho spočívá v tom, že některé podněty (potravě, sexuální atd.) udržují jedince v činnosti, ale nijak *neovlivňují sílu spoju*. Například třetí neredukuje sílu asociací, ale vyvolává relativně trvale podněty, které jsou spojovány s odlišnými reakcemi. Stručně řečeno, třetím ničemu neodnaučujeme, ale učíme něčemu jinému.

Guthrieho teorie učení vyniká jednoduchoostí a podnititá některé jeho záky k tomu, aby ji přeseň matematicky formulovali v postulattech a ověřovali experimentálně. Nejznámější z modelů učení, konstruovaných na základě Guthrieho teorie, je *Estesův statistický model*. Estes předpokládá, že podnět se skládá z elementů působících izolo- vaně, nezávisle na sobě, a že každý element buď je s danou dílí reakcí spojen, nebo není. Pravděpodobnost, že daný element bude v pokusn spojen s určitou reakcí, se dá matematicky vyjádřit a experi-

mentálně otestovat. Matematické formule jsou poměrně jednoduché, protože v následujícím pokusu se pravděpodobnost, že bude vybraný týž element a spojen s reakcí, nemění.

Guthrie a Estes dokládají zivotnost elementové asociční teorie, jež přes všechny teoretické námítky a experimentální doklady svědčící proti ní nepřestává ovlivňovat současnou psychologii.

4,232 Clark L. Hull

Druhá skupina konekcionistů považuje pro učení za podstatný zákon zpevnování. Ve svém názoru nazývá na Thorndika, který na začátku století za hlavní zákon učení prohlásil *zákon účinku*: spoj je posilován nebo oslabován podle toho, jakému výsledku vede. Učení záleží podle Thorndika v automatickém zpevnování specifických spojů, a to přímo, bez úcasti představ a vědomí vůbec. Thorndike zkoumal učení zejména u zvířat, která musela nalézt správnou reakci, měla-li se dostat ke zpevnění. Zvířata užívala metody pokusu a omylu, tj. prováděla reakce úspěšně, vedoucí k cíli, ježichz spoj s podněty byly posilovány, a reakce neúspěšné, které nevedly k biologicky významnému úspěchu a postupně byly utlumeny.

B. F. Skinner, pokračovatel v díle Thorndikově, rozlišil reakce vyvolávané přitomnými podněty a reakce „operantní“, které jsou „vysílány“ organismem. Pro učení operantním reakcím (tj. pro instrumentální učení) platí podle něho jako hlavní zákon princip zpevnování. Zpevnění vždy zvyšuje pravděpodobnost reakce. Skinner proslul svými pokusy s kryсами a s holuby. Výsledky pokusů přenášel na lidské učení. Je jedním ze zakladatelů teorie programového učení, které rozpracovává pedagogická psychologie.

Nevýznamnější postavou v této druhé skupině konekcionistů byl Clark L. Hull (1884—1952). Pokusil se o syntézu nejdříve-ějších experimentálních výtežků vztahujících se k problematice učení a dal si za úkol vytvořit *hypoteeticko-deduktivní model učení*. Formuloval je v 17 hlavních postulátech a v 15 poučkách.

Zakladem jeho systému je teorie $S - O - R$. Podněty a reakce lze registrovat zvnějška a měřit jako vstupní a výstupní hodnoty. Mezi nimi však jsou *zprostředkující proměnné*, skryté v organismu a nedostupné přímému pozorování. Jako ostatní konekcionisté i Hull za hlavní zprostředkující proměnnou pokládá asociaci (v jeho termínologii habit, tj. zvyk). Asociaci chápe jako hypoteeticky konstruovaný pojem (v duchu operationalismu), její fyziologickou povahou se blíže nezabývá (předpokládá jen, že k ní dochází v mozku).

Podle Hulla se učení zvyšuje *pravděpodobnost*, že se na daný podnět dostaví očekávaná reakce. Tato pravděpodobnost závisí na reakčním potenciálu (*sEr*) organismu. Reakční potenciál je uměrný síle asociace (*sHn*) a pudověmu napětí v organismu (*D*). Zakladní

Přirůzenci *tvorové teorie* se od počátku zásadně stavěli proti asociacnímu výkladu složitějších psychologických jevů a odmítali rovněž konekcionistické teorie učení. Základ zkušenosti nespatořovali ve vytváření spoju mezi podněty a reakcemi, ale hledali ho v *počopění* měnicí se skutečnosti, v níž se jedinec pohybuje. Měli se přizpůsobovat změnám prostředí, nevystačí s mechanickými zvyky, jejichž formování nejvíce zajišťovalo asocianisty; potřebuje nejdříve tento změnam porozumět, a podle toho teprve zařizuje své jednání. Vnímání je podle tvarové psychologie nejenom hlavním prostředkem jedincovy orientace v prostředí, ale také prototypem učení. Učení není záležitostí svalových nebo vnitřně organových reakcí. Řídi se stejnými zákony jako vnímání. Už W. Köhler ukázal, jak smpapaní získávají novou zkušenost tím, že u nich dochází k restrukturační vjemového pole. Předměty v kleci (tyče nebo bedny), které zprvu nepatřily do stejné vjemové struktury jako banány zavěšené na stropu klece, začaly být vnímány jako prostředky k cíli, jako nástroje, jimiž lze dosáhnout banánů.

4.241 Přirůzenci kognitivních teorií

4.24 Kognitivní teorie učení

Vány jako motorické (nebo centrálně periferní) teorie učení. Podněty vyvolávané svalovými pohyby. Proto bývají někdy označovány jako učení spatioř v asociaci a ze kladou důraz na *motoriku* a na (pracují s pojmy nejjednodušších elementárních podnětů a reakcí) a jímě jsou spíše „*molarní*“. Všechny však mají společně to, že podzpevnování, ale rozcházejí se i v tom, že jedny jsou více „*molekulární*“ Konekcionistické teorie učení se liší nejenom stanoviškem k otázce deduktivního systému, o který Hull usiloval. Zabývá Hullův nástupce Spence. Teorie dosud nemá podobu přesného *modelu učení* (Bush a Mosteller). Jejíím dalším rozpracováváním se vám. Inspirovala rovněž autory *stochastických (praeáepodobnostních)* ověřovat. Stovky experimentů vedly k jejímu doplnování a zpeřsňování. Vztahy mezi různými faktory učení, a že se tedy dá kvantitativně Za přednost Hullovy teorie se považuje, že postihuje kvantitativní podobky použité při zpevnění). další zprostředkující proměně, jako např. *K* (velikost incentivy, napětí sníženo úspěšnou reakcí. Hull byl nucen vedle *sH_r* a *D* zavádět zovata, jednak působí jako její *zpevnění* (odměna), když je pudové organizmu. Pudové napětí jednak umožňuje, aby se asociace realizovala, např. hlad, žízeň nebo bolest) záleži ve stavu aktivace asociace je funkci hlavně počtu předcházejících zpevnění, pudové rovnice učení má tedy formu: $sE_r = f(sH_r, D)$. Zatímco síla

K strukturaci vjemového pole dochází nahle, nezávisle na předcházejícím tápání. Podobně tomu je podle gestaltistů při každém učení s porozuměním. Jeho hlavní moment spočívá ve *videu* (insight), nikoli v pokusech a omylech. Vhled charakterizuje právě tak vnímání jako řešení problémů a učení.

Tvarovi psychologové věnovali velkou pozornost odtáze, jak se jedinec (zvíře nebo člověk) učí *chápavé vztahy* mezi věcmi. Snažili se prokázat proti behavioristickým konformistům, kteří vysvětlovali chápání vztahů asociací dodatečně vznikající mezi elementy. Jako jeden jsou dány ve vjemové struktuře a odtud analyzovány. Jako jeden z důkazů uvádějí výsledek Köhlerových pokusů s kuraty. Köhler naučil kurata kladně reagovat na světlejší šedou barvu (S_1) a ne-reagovat na současně exponovanou tmavší šed (S_2). Pak jim exponoval pár šedých předmětů, z nichž jeden byl stejný jako v předcházejícím experimentu (S_2), na který původně kurata nereagovala, a druhý (S_3) byl tmavší. Ukážalo se, že kurata hned většinou hledala potravu pod S_2 , tedy pod předmětem světlejším. Köhler z toho vyvozoval, že se zvířata naučila reagovat na vztah „světlejší“, nikoli na absolutní vlastnost předmětu (na určitou šed), jak předpokládali asociativisté.

Podle Lewina a se učením dokonalěji organizuje zivotní pole, v němž se jedinec pohybuje. Nestrukturovaná oblast zivotního pole vytváří pro jedince *problemové situace* a je pro něho zdrojem pocitu nejistoty a napětí. Její *strukturnace*, k níž dochází v důsledku učení, usnadňuje jeho lokomoci v zivotním poli. Dokonalější vnímání a chápání situace (kognitivní struktura) může být způsobeno silami vlastními struktuře (principy tvarového vnímání) nebo je vyvoláváno *motivací* jedince, jeho potřebami. Když přičinou dokonalějšího vnímání a chápání je motivace, pak se jedinec buď pohybuje v zivotním poli ve směru, který mu udává motiv (v tom případě se nepotřebuje ničemu učit), nebo jeho lokomoce je změnou kognitivní struktury usnadněna (pak jde o motivované učení). Lewin vyzvedá souvislost motivace s celou osobností jedince, s jeho vědomím „já“, s jeho hodnotami a aspiracemi. Tím otevřel cesty ke studiu dynamiky učení a jeho sociálně psychologických aspektů.

Pod vlivem tvarové psychologie vytvořil významnou neobehavioristickou teorii učení F. d w a r d C h. T o l m a n (1886—1959). Tolman odmítá introspekci, ale chování pokládá za *činnost zaměřenou k cíli* (purposive behavior), za přibližování k něčemu nebo vzdalování od něčeho. Cíl dává jednotu a smysl celému chování (pojímání němu ve smyslu molárnímu). Podněty ovlivňují chování na každém kroku tím, že mu poskytují *prospěšky k dosažení cílu*, ale nejsou primou příčinou reakci.

Chování se mění, a tak dochází k učení, když vznikne nová struk-

do schémat činnosti. Do schémat jsou asimilovány jen takové před-
 Učení je v podstatě *asimilace*, kterou se začleňují nové podněty
 matem činnosti je však také abstraktní pojem.

tem je reflex, složitější je např. schéma uchopování předmětu. Sché-
 ma-
 Neelementárnějším asimilacím schéma-
 nování předmětu do schémat činnosti, která jsou osvovanými činnosti
 a mění je podle své povahy. Psychologický spočívá asimilace v začle-
 lacinho schématu. Fyzilogický takto organismus pohlcuje látky
 dace není pasivním podléháním vlivům zvnějška, ale změnou asimi-
 na prostředí, a mezi akomodací organismu vlivům prostředí. Akomo-
 rovnováhy mezi činnostmi asimilacními, jimiž organismus působí
 bovaní živých tvorů (včetně člověka) prostředí záleží ve vytváření
motorické schéma činnosti a jeho přeměny. Podle Piageta přizpůsob-
 S — R ani vztah „znak — význam“ (S — S), ale *senzorio-ko-*
 vtu učícího se jedince. Základem jeho teorie učení není ani spojení
 nistické pojetí činnosti. Tvarovým teoriím vytyká, že podceňují akti-
 Piaget kritizuje konekcionistické teorie učení pro jejich mecha-
 logie. K nim patří mj. teorie Piagetova.

dále na teoriích učení s použitím běžného pojmového aparátu pracuje
 V současné psychologii se vedle formalizovaných modelů pracuje
 vyloužit reflexní teorii.

meotazu, dynamickou rovnováhu organismu. Její podstata se dá
 nicvím ovlivňují následující reakce. Zpětná vazba umožňuje ho-
 se širí senzoriockými vlnami do mozkového centra a jeho prostřed-
 vnitřnětělově změny jsou zdrojem proprioceptivních podráždění, která
 živých organismů zpětná vazba vzniká tím, že svalové pohyby nebo
 nebo zdokonalování výkonu při učení pokusem a omylem. Při učení
 (pozmenit) reakci A. Zpětnou vazbou je např. zajišťována lokomoce
 systémů může v řadě reakci A, B, C reakce C znovu ovlivnit
 podstatě učení. Zpětná vazba spočívá v tom, že uvnitř uzavřeného
 s pojem *zpětné vazby*, který má značný význam pro porozumění

V těchto modelech, hlavně v modelech kybernetických, se pracuje
 lizované. Jejich rozbor přesahuje rámec úvodu do obecné psychologie.
 stochastické modely Estese, Bushe a Mostellera, jsou vysoce forma-
 her nebo *teorie informací*. Tyto modely, podobně jako už zmíněné
 tivních modelů učení. Jejím základem je nejčastěji *kybernetika, teorie*

V současné době se usilovně pracuje na konstrukci různých objek-
 4,25 Některé další současné teorie učení

vykláda Osgood souvislost mezi vjemovým a motorickým učením,
 mezi kognitivními pochody a jednáním. Přitom setrává na stano-
 visku konekcionismu, neboť mediační procesy považuje za spojení
 asociací podle dotyku.

Nejjednodušší formy učení byly zjištěny už u jednobuněčných organismů, u prvoků. Když např. organismus normálně reaguje na setmění stázením, může tato jeho reakce vyhasnout, jestliže se několi-krát po sobě prudce sníží intenzita osvětlení. Podmíněně reflexy v podobě reakcí svalových i zlázoových se podarilo vytvořit u živo-

147

4,311 Zvyky

4,31 Učení senziorikomotorické

Otázka, zda se daří pod jeden pojem zahrnout všechny dosud prozkoumané druhy učení, zůstává stále otevřena. Výzkumné práce se často liší ve svých teoretických východiscích i v používáních metodách podle toho, kterým druhem učení se zabývají. Je proto nutné pojednat dříve o hlavních výtečcích práci týkajících se jednotlivých druhů učení, a teprve potom se můžeme pokusit ukázat na některé společné základy každého učení.

4,3 DRUHY UČENÍ

Piagetova teorie učení svým způsobem řeší spor mezi představiteli nejvícejších teorií, Hüllem a Tolmanem. Má značný ohlas v současné psychologii, už proto, že je podrobně doložena výzkumným materiálem z vývoje psychologie. Z teorii učení, o kterých bylo pojednáno výše, je v nejlepší soulad s obecnými principy, které jsou východiskem pro syntetický obraz psychologie, jak jej podáváme v této příručce. Dává rovněž podnět k významným teoretickým pracím, které se jedná dále již prohlubovat (např. J. Nuttin), jednak hledají souvislosti mezi ni a koncepcemi jiných čelných psy-

chologů, např. Hulla (D. E. Berlyne).

Situace učení se vyznačuje tím, že v ní počáteční nesoulad mezi asimilací a akomodací je překonáván a že se vytváří mezi nimi nová rovnováha. *Címnost*, kterou jedinec vytváří rovnováhu se svým prostředím, má různé formy, od geneticky nejranější činnosti senziorikomotorické přes manipulaci k operacím, zprvu konkrétním a nakonec formálním: Čím vyšší je její forma, tím dokonalejší rovnováhu předpokládá mezi asimilací a akomodací. U nižších forem je to rovnováha docasná, nestálá, u vyšších forem jde o rovnováhu trvalou a nutnou, jakou jsou charakterizovány logicko-matematické struktury. Piagetova teorie učení svým způsobem řeší spor mezi představiteli nejvícejších teorií, Hüllem a Tolmanem. Má značný ohlas v sou-

časné psychologii, už proto, že je podrobně doložena výzkumným materiálem z vývoje psychologie. Z teorii učení, o kterých bylo pojednáno výše, je v nejlepší soulad s obecnými principy, které jsou východiskem pro syntetický obraz psychologie, jak jej podáváme v této příručce. Dává rovněž podnět k významným teoretickým pracím, které se jedná dále již prohlubovat (např. J. Nuttin), jednak hledají souvislosti mezi ni a koncepcemi jiných čelných psy-

chologů, např. Hulla (D. E. Berlyne).

Situace učení se vyznačuje tím, že v ní počáteční nesoulad mezi asimilací a akomodací je překonáván a že se vytváří mezi nimi nová rovnováha. *Címnost*, kterou jedinec vytváří rovnováhu se svým prostředím, má různé formy, od geneticky nejranější činnosti senziorikomotorické přes manipulaci k operacím, zprvu konkrétním a nakonec formálním: Čím vyšší je její forma, tím dokonalejší rovnováhu předpokládá mezi asimilací a akomodací. U nižších forem je to rovnováha docasná, nestálá, u vyšších forem jde o rovnováhu trvalou a nutnou, jakou jsou charakterizovány logicko-matematické struktury.

čichů na všech vývojových stupních. Podmiňováním klasickým a in-
 diferencovaně reagovat na podněty podobné, prostorově se orientovat
 v novém prostředí, jak si osvojují nové složitě chování (zvyky) atd.
 První naučené chování u novorozenceho dítěte spočívá v tom, že dítě
 začne obracet hlavu k matčinu prsu a sát, jakmile je matka vezme do
 náruče. Toto chování se objevuje už po desátém dnu života, jestliže
 matka zachovává při kojení stále stejný postup. Lze je dobře využít
 jako *podmítnuté reflexní chování*. Dítě i později saje cokoliv, často
 i mezi krměním saje naprázdno, ale brzy začne odstrkovat od úst
 jiné předměty než matčin prs. Znamená to, že jeho vrozené reflexní
 chování se pozměňuje: reflexní schéma se rozšiřuje, vztahuje se na
 nové předměty, které jsou postupně rozlišovány (první diskriminace).
 Jsme tu svědky prvního senzorickeho motorického učení.
 které je základem vytváření zvyků a motorických dovedností. Jeho
 podstata tkví v tom, že se vytvářejí nové senzoricke motorické k o r-
 d i n a c e (mezi vjemovou, kognitivní oblastí a oblastí motorickou,
 včetně svalového aparátu) nebo že se už existující koordinace zjem-
 ňují a zpřesňují. I nové koordinace (Piagetova schémata činnosti)
 povstávají tak, že se do starších schémat začleňují, asimilují nové
 elementy. Tím mohou vznikat schémata vyššího řádu (např. zvyk na
 základe reflexního schématu).

V prvním roce života si dítě získává na základě senzoricke motoric-
 keho učení značné množství z v y k ů. Nejjednodušší z nich (např.
 cucání palce) vznikají v druhém a třetím měsíci jeho života následkem
primárních kruhových reakcí. Dítě vloží poprvé prst do úst nahodou
 a začne ho sát, čímž dojde k asimilaci nového předmětu do reflex-
 ního schématu činnosti. Současně se tím vytváří nová potřeba charak-
 terizující snahově afektivní stránku schématu, takže když dítě palec
 terizující snahově afektivní stránku schématu, takže když dítě palec
 vyjme z úst, tato potřeba vede k reprodukci činnosti (cucání palce).
 Od poloviny pátého měsíce se u dítěte objevují *sekundární kruhové*
reakce, které se od primárních liší tím, že se v nich činnost týká
 vnějších předmětů, a nikoli části vlastního těla dítěte. Dítě např.
 nahodou zatahá za stůžku, a tím rozhoupá chasťtíka; je překvapeno
 výsledkem a činnost znovu opakuje. Tak si osvojuje nový zvyk, který
 však už je méně strnulý a umožňuje, aby se dítě postupně naučilo
 rozlišovat *prostředek* (zatahání za stůžku) a *cíl* (zvuk chasťtítek).

Všechny pokroky v chování dítěte v prvním roce života nejsou
 dílem senzoricke motorického učení. Mnohé z jeho složitých pohybů
 jsou do značné míry závislé na *zrání*. To platí např. o tak důležitých
 svalových činnostech, jako je uchopování předmětů (to je závislé na
 schopnosti stávet palec proti ostatním prstům ruky, což dítě svede
 nejdříve ke konci třetího měsíce života), lezení, chůze apod. Rovněž
 vnitřní nelze pokládat v podstatě za naučené, zejména ne jeho
 akomodační složku.

Některí autoři uznávají senzoričké (vjemové) učení jako samostatný druh učení, odlišný od utváření zvyku a dovednosti. Uvádějí, že cvikem se snižuje absolutní i relativní početkový práh, že se zmenšují smyslové, hlavě zrakové klamy, že se zdokonaluje pozorování. Učení se podílí (vedle zrání) na zdokonalování koordinace pohybu očních svalů a vůbec na vjemové asimilační činnosti, avšak pravděpodobně nepůsobí na průběh akomodace (ve smyslu odrazu). Složitá činnost, jako je pozorování, ovšem podléhá učení, ba je na něm ve vysoké míře závislá.

4,312. Dovednosti

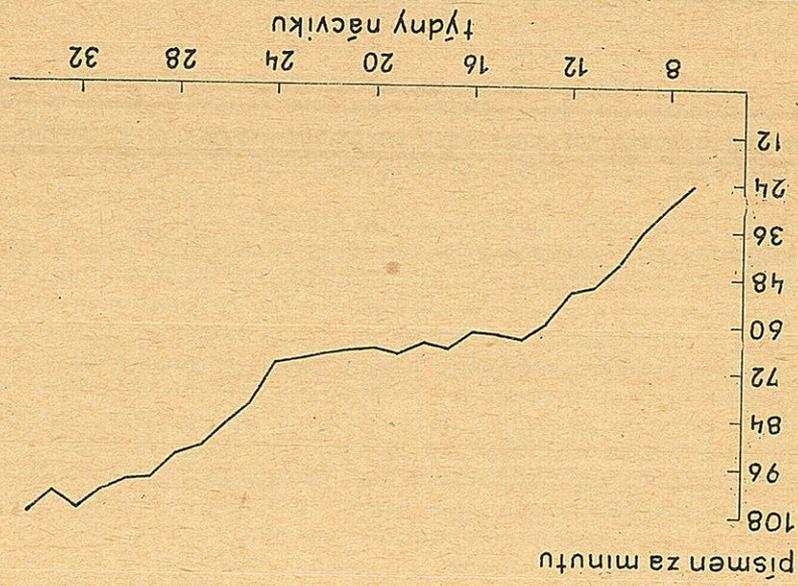
Senzoričkomotorické učení bylo především rozsáhlých experimentálních výzkumů se zvířaty i s lidmi. Pokusy se nejčastěji provádějí s použitím bludiště (srovn. Woodworth-Schlossberg, Experimentální psychologie, přeložil M. Bažany aj., Bratislava 1959, s. 645—680). Při zkoumání senzoričkomotorického učení u lidí se hlavní zájem soustředuje na otázku vytváření senzoričkomotorických dovedností. Dovednosti, jako řízení stroje, hra na klavír, plavání, psaní na stroji nebo střelení do terče, jsou složitě motorické struktury skládající se z reakcí, které jedinec většinou už ovládá na začátku učení, ale nedovede je integrovat v celek a provádět v nových a náročných podmínkách. Struktura činnosti zahrnutých pod pojem dovednost závisí na pravidlech vyplývajících z funkce stroje (např. psacího) nebo ze společenské zkušenosti (sportovní hry). Dovednosti a jejich osvojování představují společensky důležitý problém a jejich výzkum je věnována velká pozornost i ve speciálních oborech psychologie (psychologie práce, sportu, psychologické pedagogická, vojenská atd.).

I při zjednodušení podmínek, které je v *laboratorním experimentu* nezbytné, je dovednost zkoumana jako řetěz svalových reakcí na složitě, obvykle optické podněty. Zrakové motorické koordinace se např. studovaly metodikou zrcadlového písma. Pokusné osoby měly za úkol sledovat špičkou tužky obrvysy obrazce, který viděly jen v zrcadle. Zpočátku byl jejich výkon pomalý a nepřesný, při dalších pokusech se zpřesňoval a zrychloval. V jiných pokusech dostávaly za úkol, aby házely míčem na terč, aby nespouštěly hrot tužky z malého kovového terče umístěného na rotující gramofonové desce, nebo aby se na danou slabiku co nejrychleji dotkly jedného z několika malých hrotů na desce stolu. Poněkud odlišně experimentální podmínky byly vytvořeny, když pokusné osobě bylo znemožněno, aby sledovala zrakem podněty a své reakce. V takových případech se zavázanýma očima měla psát na stroji, hrotem tužky sledovat duté cesty bludištěm, hrát na klavír apod. Ani tu však nebylo navozováno učení jako

motorické, bez účasti vjemových struktur, protože pokusná osoba si během učení vytvářela struktury kinestetické a s nimi koordinovala struktury svalových pohybů analogicky jako při jiném senzoricke-motorickém učení.

Výsledky všech pokusů prokázaly, že dovednosti se nevytvářejí asociací jednoduchých automatizovaných reakcí, že nejsou tuhými, jednoduchými zvyky. Základem dovednosti je senzoricke-motorická *koordinace a integrace reakcí* ve vyšší, dokonalejší organizované a pohyblivé struktury.

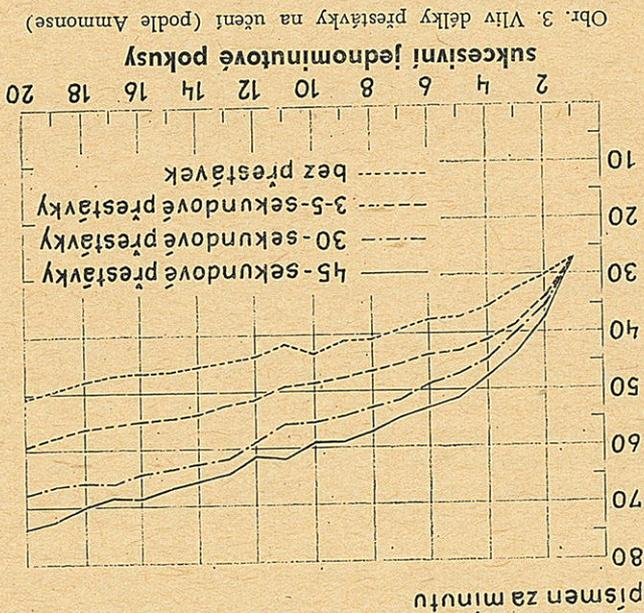
Dovednost se získává *cvikem*. Při opakování se činnost *zrychluje a zdokonaluje* (ubývá v ní chyb). Přírůstek rychlosti a správnosti je závislý na povaze nacvičované dovednosti, na vlastnostech materiálu, na způsobu, jak jsou podávány instrukce, na motivaci, na vlohách učícího se jedince a na mnoha dalších faktorech. Běžným zjevem při



Obr. 2. Křivka senzoricke-motorického učení

năviku dovednosti bývá, že se po nějakém čase zlepšování výkonu zastaví; někdy dokonce dojde k dočasnému zhoršení, než se znovu začne kvalitně a rychlostí výkonu zlepšovat. Příčinou toho, že křivka učení vykazuje po nějakou dobu "*plato*", nemusí být jenom únava nebo pokles motivace učícího se jedince. Často právě v tomto období dochází k restrukturační méně dokonalých vztahů mezi reakcemi

a k vyšší koordinaci senzoričkomotorické, jejíž následky se projeví v kvalitativním vzestupu výkonu při dalším cvičení.
Z otázek souvisejích s učením dovedností byl podrobně studován vliv přestávek na zlepšování výkonu. Bezpečně bylo proka-



Obr. 3. Vliv délky přestávky na učení (podle Ammonse)

žáno, že přestávky mezi učením a jejich časové rozložení během učení působí *kladně* na utváření senzoričkomotorických dovedností. Po přestávce křivka učení prudce stoupne, pak zvolna klesá až na úroveň, kterou měla před přestávkou, ale kvalita výkonu zůstává trvale lepší. Kladný vliv přestávky je vykládan tím, že se při ní snižuje nebo odstraňuje podmíněný (retroakční) útlum (únaava), který se pak během dalšího učení znovu objevuje a zase vzrůstá. Optimální délka přestávky je závislá na povaze senzoričkomotorické činnosti, které se jedinec učí.

Vedle délky přestávky je důležitý její *obsah*, tj. druh činnosti, kterými jí jedinec vyplňuje, a vztah těchto činností k činnosti, která je cílem učení. Po této stránce se senzoričkomotorické učení, pokud zahrnuje svalové činnosti kladoucí značné nároky na sluch nebo na jemnou diferenciaci svalových pohybů, podstatně liší od jiných druhů učení.

Senzoričkomotorické dovednosti mohou být také zapomínány. Křivka zapomínání je však u nich jiná než u slovního materiálu (srov.

Nejstarší psychologické pokusy s učením se týkaly učení paměti-ního. Prováděl je H. Ebbinghaus. Sestavil si řady smyslu- prostých slabik (např. rot, tap, tid, guk apod.) a každou řadu si opakoval tak dlouho, až reprodukoval všechny slabiky bez chyby. Touto *metodou memorování* měřil rychlost učení a vyjadřoval ji počtem opakování nebo časem nutným k dokonalé reprodukci. Po určité době (např. za hodinu nebo za den) se téže řadě učil znovu a zaznamenal počet nutných opakování (který byl ovšem nižší). Když odečetl počet opakování při druhém učení od počtu opakování při

4,321 Hermann Ebbinghaus

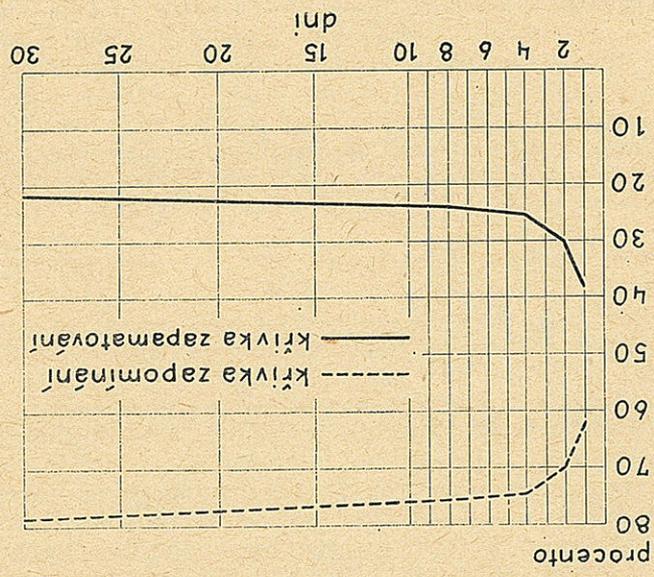
4,32 Učení pamětní

Hojně byl zkoumán přenos (transfer) senzoryckomotorických dovedností, tj. otázka, zda a jaký vliv má naučení jedné dovednosti na vytvoření dovednosti podobné. Ukázalo se, že k maximálnímu přenosu dochází v činnosti symetrických orgánů. Je-li nacvičena činnost levou rukou, výsledky učení se nejvíce projeví v činnosti rukou pravou. Totéž platí o symetrické funkci nohou. Naproti tomu velmi nízký transfer nastává, jde-li o činnost nesympetrických orgánů (levá ruka — pravá noha). K určitému, třebaže nízkému přenosu dochází i tehdy, když se pokusná osoba učí provádět činnost v před- stavě nebo když ji pozoruje u druhých, a pak teprve ji začne vyko- návat svaově. Vedle kladiého přenosu může nastat i přenos záporný, tj. naučená dovednost ztěžuje osvojování další, podobné dovednosti. Optimální kladiý transfer je jednou z důležitých otázek výzkumu v pedagogické psychologii a v psychologii práce.

4,321), obvyčejně stoupa pomaleji, tj. dovednosti motorické byvají osvopeny trvaleji než slovní informace. Zvlášť velký vliv na senzoryckomotorické učení má podle četných experimentů znalost výsledků učení. Může-li pokusná osoba sledovat výsledky, které při učení dosahuje, a srovnávat je s výsledky druhých osob nebo s požadovanou normou (např. při učení sportovnímu výkonu je stále informována o počtu bodů, které získává, o dosahované rychlosti apod.), ovlivňuje to kladié její učení, zčásti způsobem. Informace o dosahovaných výsledcích jednak umožňuje vznik zpětné vazby, jednak působí na motivaci dalšího výkonu. Významnou úlohu má přitom *přenos informace*. Následující výkony v učení se zlepšují více, když pokusná osoba zná přesně, jakých chyb se dopouští, než když se jí sdělí, že výkon provedla správně, nebo chybně. Optimální množství informací však nebývá totožné s maximálním. Mnoho záleží také na tom, kdy, v jakých intervalech a v jaké podobě informace přichází.

učení prvním, získal míru zapamatování (přip. zapominání). Touto druhou metodou, zvanou *metoda úspor* (ekonomie), se dosud zkoumá hlavně vývoj mněmických pochodů a přenos. Ebbinghaus dospěl velmi jednoduchými prostředky k poznatkům, které byly později potvrzeny v experimentálních výzkumech prováděných mnohem přesnějšími technikami.

Jedním z hlavních Ebbinghausových objevů je *krivka zapamatování* (nebo také Ebbinghausova *krivka zapamatování a zapominání*).



Obr. 4. Ebbinghausova *krivka zapamatování a zapominání*

Vyjadřuje, kolik procent z naučené látky je zapamatováno, popřípadě zapomenuto po uplynutí různých stejně dlouhých časových intervalů (např. po 1, 2, 3 atd. dnech). Jak patrně, nejvíce zapomináme brzy po tom, co jsme se něčemu naučili. Později se už zapomíná mnohem méně. Délka časových intervalů ovšem závisí na rozsahu memorované látky, ale *logaritmický tvar* křivky zůstává ve všech případech stejný. Už také Ebbinghaus dokázal, že jedině si rychleji zapamatovávala začátek a konec řady než její prostředek. K naučení delší řadě slabik spotřebuje více času, než kolik by odpovídalo zvýšenému počtu slabik. Abychom se naučili z paměti například 32 slabikám, musíme vynaložit více času než k memorování dvou řad po 16 slabikách. Zato se však delší řady zapomínají pomaleji než řady kratší.

Experimentálně byla rovněž ověřena *zvláštnost zapamatování na počtu opakování*, jak ji stanovil rovněž Ebbinghaus. Množství zapa-

matované látky je přímo úměrné počtu opakování, ovšem za předpokladu, že ostatní podmínky pamětního učení zůstávají konstantní. Opakuje-li si pokusná osoba řadu slabik dale, i když jí už umí bez chyby reprodukovat, dochází k *průceni*, a to se projevuje v úspore (casu nebo počtu opakování) při doučování téže řadě po uplynutí určité doby (tj. zpomaluje se zapomínání).

Mnoho pozorování bylo věnováno otázce, zda je výhodnější memorovat (mechanicky se učit zparněti) látku *souvisle*, například opakovat jí třicetkrát po sobě, než opakování *rozdělit do několika časových úseků*, memorovat tutéž látku desetkrát každý ze tří po sobě jdoucích dnů. Jak se potvrdilo v nových pokusech, první metoda soustředěného cviku je výhodnější, když se má memorovat látka relativně snadná, když k jejímu zapamatování stačí menší počet opakování. V opačném případě je hospodárnější rozložit učení do několika samostatných časových úseků. To také vede k trvalejšímu zapamatování. Přednosti rozděleného opakování se vykládají tím, že a) během přestávek mezi učení si pokusná osoba mimoděk v duchu opakuje látku, b) po dokončeném memorování dále probíhá pohody navozené učení, c) za přestávky se odstraňuje únava způsobená předcházejícím učení, d) během přestávky rychleji vyhasínají ne-
správné reakce.

Odlíšný, ale prakticky stejně důležitý je problém, zda je hospodárnější učit se obtížně láte (např. dlouhé básni) *v celku*, tj. pročítat ji celou znovu a znovu od začátku do konce, nebo jí *rozdělit na části*, učit se jí postupně po sobě a teprve na konec opakovat látku celou. Učení celku (globální) lépe vyhovuje jedincům s vyšší inteligencí než učení po částech. Přesáhne-li však rozsah látky určitou hranici, učinější je pak učit se láte po částech. Při memorování veršů i smysluprostých slabik je učinější *hlavíte čtení* než čtení tiché. Při hlasitěm čtení bývá jedinec aktivnější, lépe kontroluje své učení a učí se v situaci, která je podobná podmínkám, za nichž bude látku reprodukovat. Pamětní učení rovněž závisí na *povaze memorované látky*. Jsou-li si její části podobné, zapamatování bývá obtížnější. V látece převážně stejnorodé se nejlépe pamatují ojedinelé složky heterogenní (např. geometrický obrazec mezi písmeny a číslicemi).

4.322 Porozumění

Pamětní učení je dále usnadňováno *drivější zkušeností* učícího se jedince s memorovanou látkou. Snáze se zapamatovávali například slovní výrazy běžně užívané v jazycích než výrazy málo frekventované. Podrobně byl tento jev zkoumán na komerčních slovních sekcích (sledech hlásek, slabik nebo slov), jak byly vymezeny Shan-nonem. Umla sekence (např. dvojice smysluprostých slabik) patří

do určitého řádu (nulého, prvního . . . něho), který se objektivně stanoví podle toho, jak se daná sekvence podobá běžnému sledu v přirozeném jazyce. Nulý řád odpovídá sekvenci, která se v jazyce známém pokusné osobě vůbec nemůže vyskytnout. V experimentech s pamětním učením se prokázalo, že dlouhé řady (sekvence) umělých slov vysokého řádu se právě tak dobře pamatují jako souvislý text ve známém jazyce. Z toho vyvozují behavioristé psychologie (Miller a Selfridge) závěr, že pamětní učení je ulehčováno předchozím učením a že jen v míře předchozího učení spočívají rozdíly mezi materiálem smysluplným a smysluprostým.

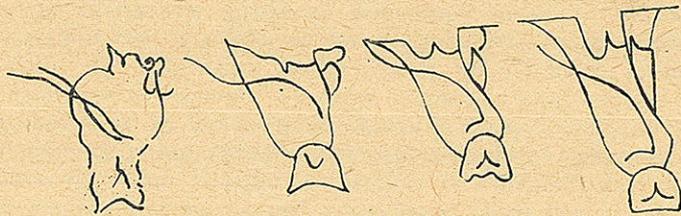
Smysluprosté slabiky, i když se po Ebbinghausově příkladu nepřetává v pokusech s pamětním učením používat, nejsou však úplně prosty smyslu, protože si je pokusné osoby zpravidla spojují se slovy, která se jim nějak podobají a samy mají smysl. Porozumění a memorovaný výrazům jim totiž značně usnadňuje zapamatování. Materiál majíci smysl se vždy lépe pamatuje než materiál na smysl chudý.

Psychologové *měří smysl* umělých slabik různými technikami. Zjistují například, zda daná smysluprostá slabika vyvolává u pokusné osoby v krátkém časovém intervalu (2—4 vteřin) nějakou asociaci či ne. Stupeň smyslu se pak dá vyjádřit procenty (početem osob, u nichž slabika asociaci vyvolá, z celkového počtu pokusných osob). Experimentálně bylo zjištěno, že jedině z zapamatováva tím více výrazů, čím mají tyto výrazy vyšší stupeň smyslu. Praktický dosah má také poznatek, že spojení dvou výrazů je rychlejší osvojení, jestliže druhý výraz má ve srovnání s prvním elementem vyšší stupeň smyslu (když např. při zapísování cizích výrazů do slovníčku je nejdříve uveden termín cizí, a teprve za ním odpovídající výraz český), než když tomu je naopak. Předností pamětního učení s porozuměním materiálu vykládají behavioristé slovními zvyky na úrovni sémantické (častěji užívaný slovní výraz je bohatěji asociován s jinými slovními podněty) a na úrovni fonetické (u slov častěji užívaných jsou fonetické kombinace pevnější). Toto vysvětlení zůstává však sporné.

Porozumění není zpravidla výsledkem zvyku, ale *následkem aktivity*, kterou vynakládá jedinec, aby splnil daný úkol. Pokusné osoby si organizují různým způsobem svou činnost, když dostanou za úkol zapamatovat si umělé výrazy. Bylo experimentálně zjištěno, že si například do řady smysluprostých slabik vnášejí rytmus, vyslovují dříve nežli každou druhou nebo třetí slabiku, a tím si ulehčují zapamatování i reprodukci celé řady. Jiný si uspořádávají výrazy v prostorové obrazce, jindy si z nich vytvářejí skupiny sémantického smyslu (např. slova označující ptáky, stroje apod.). Jestliže materiál předložený k memorování je sestaven podle nějakého pravidla (např. aritmetická řada čísel), pak je třeba zapamatován, když pokusná osoba toto pravidlo objeví, než když materiál memoruje mechanicky.

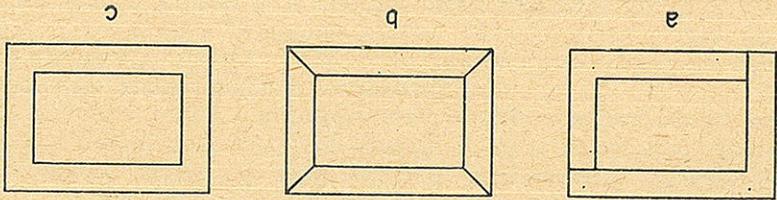
K stejnému závěru vedly pokusy se slovním materiálem, které byly provedeny jinými psychology.

Obr. 6. Kvalitativní změny zapamatovaného obrazu (podle Bartletta)



dovede ho správně zpaměti reprodukovat. Když však v něm spatňuje rám obrazu, reprodukce bude zkreslená (viz na obr. tvary b) a c). Bartlett také názorně ukázal, jak se postupem času reprodukce zapamatovaného obrazu zkresluje, ochuzuje nebo obohacuje podle toho, jaký význam mu jedinec propůjčuje.

Obr. 5. Vliv porozumění vnímanému obrazu na jeho reprodukci



Porozumění provází už *vnímaní materiálu*. Je proto přirozené, že si jedinec zapamatováva i reprodukuje věci, jak je v dané situaci vnímal a chápal. Jestliže vnímá, jak ukazuje Bartlett ve svých pokusech, exponovaný obrazec (viz obr. č. 5) jako dvě tesařské úhelnice,

Pamětní učení je ovlivňováno dynamikou osobnosti, postoji a motivací učícího se jedince. Z běžné zkušenosti víme, že si bezpečně zapamatováваме ty věci, tváře nebo události, o něž máme zájem. Naopak rychle zapomináme to, čemu jsme se pracně naučili z donucení a bez zájmu.

Jako ostatní druhy učení, také pamětní učení je buď *živelné*, nebo *zaměřené*. Zaměřené učení se odlišuje od živelného specifickým *postojem orientovaným k aktivnímu osvojení*. Obecně platí, že zaměřené učení je *účinnější* než učení živelné. Tento fakt pěkně ilustruje pokus Jenkinsův s 24 páry vysokokolejských studentů. Z každé dvojice byl jeden student "experimentátorem" a předčítal svému kolegovi, který vystupoval jako pokusná osoba, řadu dvacetí smysluprostých slabik. Následující den dostali oba, jak "experimentátor", tak "pokusná osoba", za úkol reprodukovat ony slabiky. Výkon "pokusných osob" byl daleko kvalitnější než výkon "experimentátorů", kteří se učili živelně. Ani živelné učení však není náhodné, i v něm se uplatňují některé postoje.

K úkolu může jedinec zaujmout *postoj* buď *pasivní*, jestliže se mu zda zbytečný, nudyň apod., nebo *aktivní*, ať už proto, že chce zvýšit nepřijímané práce. V jiných případech je naopak osobně zaujat zhorší nepřijímané práce. V jiných případech je naopak osobně zaujat říální nebo morální výhodu. Jak bylo prokázáno v pokusech se zvířaty i s lidmi, čím silnější je motivace k učení, tím děle a lépe si jedinec zapamatováva to, čemu se naučil. Když však síla motivace přesáhne určitou, optimální hodnotu, účinnost učení klesá. Motivace působí na učení tím, že zvyšuje aktivitu učícího se jedince.

Vliv motivace na učení sledovala Lewinova žákyňe Zeigarniková a nepřesněji vyřešily větší počet drobných problémů matematických i praktických, hádank apod. Když se pokusné osoby daly do práce, byly občas přerušovány a nemohly některé dílčí úkoly proto dokončit. Když si na závěr pokusu měly vybavit úkoly, které řešily, mnohem lépe si vzpomínaly na úkoly, které nemohly dotěšit. Zeigarniková vytvořila jev v duchu Lewinovy teorie, podle níž každá motivace k úkolu vyvoláva v jedinci *napětí*, a to se udržuje na určité výši až do okamžiku, kdy úkol je dokončen. Zeigarniková dokládá, že napětí trvá a zlepšuje zapamatování i tehdy, když je úkol přerušen. Zjistěni Zeigarnikové bylo ověřeno ještě jinými experimentátory. Ukázalo se však, že "účin Zeigarnikové", jak byl jev nazván, se nedostává, když pokusná osoba je na úkolu velmi silně osobně zainteresována (když například v úkolu vidí zkoušku své inteligence). V takovém případě spíše zapomene úkol nedo-

končeny než dokončeny. Závisti to na typu její osobnosti. Nové experimentální výzkumy nasvědčují tomu, že se pamětní učení zpomaluje a že se zrychluje zapominání, když se *obsah úkolů* značně rozchází s *postojí subjektu*. V pokuse Levina a Murphyyho se dvě skupiny pokusných osob (v jedné z nich byli lidé marxistického smýšlení, v druhé antikomunisté) učily v pěti seancích dvěma textům, z nichž jeden psal o Sovětském svazu přiznávající se druhý nepřátelsky. Zjistilo se, že osoby marxisticky smýšlející si zapamatovaly z obsahu článku příznivého Sovětskému svazu více a trvaleji než z článku protisovětského. U antikomunistů tomu bylo naopak. Četnými pokusy byl ověřován předpoklad, že si jedinec lépe pamatuje *zážitky přítěmné* než nepřítěmné. Hypotéza se v hrubých rysech ukázala správná, ale byly výjimky. Velmi nepřítěmné zážitky si člověk pamatuje stejně dobře jako zážitky velmi libé. Největší se v paměti podporují vzpomínky na zážitky citově lhostejné. Výzkumy provedené přívrženci psychoanalýzy nasvědčují závěru, že nepřítěmné zážitky se snadno vybavují ve stavu hypnózy, kdy kontrola ze strany „já“ je oslabena.

Důkladně byla zkoumána otázka interference v pamětním učení. Interference záleží v rusševém působení jedné memorované látky na zapamatování látky jiné, která jí buď předchází (retroaktivní interference), nebo po ní následuje (proaktivní interference). Opakem interference je *facilitace* (usnadnění). *Retroaktivní interference* se zvyšuje, tj. učení dalšímu úkolu zhoršuje zapamatování látky memorované předtím, jsou-li si oba memorované materiály podobné (např. ruský a polský text). Jsou-li si však podobné jen reakce na dva různé materiály, k interferenci nedochází. Cím je předchozí materiál naučen dokonaleji, tím méně je jeho reprodukce ztěžována, učí-li se jedinec mezi tím memorovat jinou látku. Retroaktivní interference se rovněž snižuje, když se rozsah nejdříve memorovaného materiálu zvětšuje nebo když se rozsah materiálu následujícího zmenšuje. *Proaktivní interference* podléhá analogickým zákonům jako interference retroaktivní. Zvětšuje se, jsou-li memorované materiály podobné, zvětšuje-li se množství cviku věnovaného látce první a zmenšuje-li se rozsah látky následující. Interferenci vykládají některé teorie jev zapominání. Jini v zapominání spatřují postupně oslabování mнемonických stop v mozkovém centru.

Člověk se učí také myslět. Myšlení se liší od senzoricomotorické činnosti i od memorování tím, že nevede k cíli přímo, ale oklikou nebo zprostředkovaně. Ocitne-li se jedinec v situaci, kde nevytáčí s vrozenými ani s navyklými způsoby chování, narazí-li na nepředvidanou překážku, hledá, jak by jí zdolal nebo obešel. Zpravidla utlumí, *zadrží své pohyby* a představuje si různé možnosti dalšího svého postupu, *vytváří si hypotézy* díve, než znovu začne jednat. Casový interval mezi výskytem překážky a dalším jednáním vyplňuje myšleni.

Psychologové v 19. století většinou sdíleli názor, že v myšlení mají hlavní úlohu *představy*, názorné obsahy vědomí; myšlení většinou ztotožňovali s asociací představ. Výzkumy A. Bineta a Würzburské školy však prokázaly, že průběh myšlení je pouze z malé části subjektem uvědomován a že se na něm podílejí především poměrně málo. Na základě introspektivní analýzy experimentálně navozované byl popsován průběh myšlení jako *nenáorný stav vědomí*, v němž hlavní roli hrají nejasně uvědomované *tendence* vyvolávané vědomím tkoln. Obtíže, na něž narazila při podrobnějším popisu průběhu myšlení introspektivní analýza, byly jedním z argumentů pro behavioristy, když si kládli za cíl studovat také myšlení objektivními metodami. Většina současných behavioristů považuje myšlení za proces probíhající mezi začátkem působení podnětu S a nastupem reakce R. Tento proces je sice nedostupný přímému pozorování zvnějška, ale lze ho zkoumat nepřímou, když se sledují změny chování organismu v podmínkách pro organismus nových nebo neobvyklých (v tzv. *problémových situacích*). Myšlení je ztotožňováno s *řešením problému* (nejen v behavioristů; spatřuje se v něm fenomén v základě biologický (přízpusobování novým změnám v prostředí), který se vyskytuje nejenom u člověka, ale i u všech výše organizovaných živočichů.

Tradice psychologického empirismu z 19. století nicméně zůstává dodnes živa v současných výzkumech myšlení. Experimentující psychologové si stále kladou otázku, jak člověk dochází od vědomí k pojmu, jak se na základě vědomí, představ a slovních pojmů. Pojmy stále bývají pokládány za elementy myšlení, jako tomu bylo v tradici aristotelovské logice. Učení pojmem — konceptuální — se studuje současně z hlediska asociativní psychologické

pro mnohé další i soudobé experimenty. Hull promítal pokusným osobám, jimiž byli vysokoškolsí studenti, řady „čínských“ znaků (základ) a byl asociován s jinou smysluuprostou slabikou. V 1. etapě pokus se studenti učili, jako třeba v Ebbinghausových experimentech s pamětí, zapamatovávat si obrázce (znaky) a jejich „návy“ (smysluproste slabiky). V 2. etapě jim byly předloženy znaky přeházené, experimentátor jejich promítání doprovázel zprvu vyslovením přislušné slabiky, ale později studenti sami reagovali na exponovaný znak přislušným názvem a experimentátor jejich reakci buď schválil, nebo opravil. Každá znaku byla opakována tak dlouho, až se pokusná osoba naučila názvům všech elementů. V další řadě se vyskytly tytéž „kóteny“, ale byly spojeny (maskovány) s jinou kombinací vedlejších, nepodstatných elementů ve znaku. Pokusná osoba měla v nich rozpoznat kóten, jemuž se dříve naučila, a pojmenovat znak rovněž uz známou smysluuprostou slabikou. Hull měl při průstředek konceptuální-zace (pokrok v učení novému pojmu) počtem správných reakcí při

Obr. 7. Hullovy „čínské“ znaky



a aristotelovské logiky. Teprve nejnovější práce překonávají tento zastaralý přístup k problematice myšlení a učení a v pojmu spatřují operační strukturu.

Typickým příkladem výzkumu konceptuálizace z pozic empirických jsou pokusy Hullovy (z r. 1920), které se staly východiskem

prvím předložení každé řady z celkového počtu reakcí všech pokus-
ných osob na první expozici příslušné řady.

Podle Hulla se vytváření pojmu zakládá na abstrakci, tj. na odkrývání základního elementu (rysu, vlastnosti) společného různým předmětům, a ve spojení tohoto elementu se slovem. Předpokládá, že učení novému pojmu se řídí stejnými zákony jako učení paměti, a proto také k výzkumu použil stejné metody, jaká je běžná při pokusech s paměti (jeho pokusné osoby se domnívaly, že o učení paměti také jde).

Hull přijímá empirickou teorii abstrakce a generalizace. V empiristickém pojetí jedinec nejdříve odděleně vnímá jednotlivé předměty a oddišně na ně reaguje. Aby si vytvořil obecný (a současně abstraktní) pojem, potřebuje nejprve nalézt to, co je různým předmětům společné a co je pro ně zároveň také podstatné. Empiristům se překrývala abstrakce (odkrytí podstatné vlastnosti a nepřihlížení k vlastnostem vedlejším) a generalizace, zobecnění, tj. nalezení vlastnosti společné předmětům patřícím pod týž pojem.

4.333 Abstrakce a generalizace

Zobecnění bylo předmětem mnoha experimentů. Už Pavlov odlišil generalizační *primární*, k níž dochází na začátku pokusů s podmínováním, kdy zvíře reaguje na různé podněty stejně, od *druhového* (sekundárního) zobecnování, jemuž předchází rozlišení podnětů. Zvíře např. reaguje nejdříve stejně na jakýkoli geometrický obrazec, který mu je promítnut. Postupně se však naučí rozlišovat trojúhelníky a reagovat na ně kladně (když jsou zpeřovány) od ostatních obrazců, které zpeřovány nejsou. Nato se může naučit (sekundárně) zobecněné reakci na trojúhelník, tj. stejně reagovat na trojúhelník malý, velký, šedý, černý atd. Rozsah generalizace se vyjadřuje jejím gradientem. *Gradient generalizace* je závislý nejenom na schopnosti organismu (ta je u lidí vyšší než u zvířat), ale i na učení. Generalizace se zdokonaluje, jestliže se jedinec učí stejně reagovat (např. označovat stejným slovem „rovnostřanný trojúhelník“) na různé předměty téhož druhu (na rovnostřanné trojúhelníky různé velikosti, v různé poloze aj.).

Hlavním předpokladem druhotné generalizace je, jak se potvrdilo v četných pokusech, rozlišení předmětů a jejich vlastností. Přesně rozlišovat se jedinec naučí snáze, když se postupuje od hrubých rozdílů k jemným. Například Pavlovovi psi se naučili diferencovatě reagovat na kružnici a na elipsu s poměrem os 8 : 9, když byli cvičeni v rozlišování kruhu nejprve od elipsy s poměrem os 1 : 2, pak s poměrem os 1 : 3 atd. Experimentálně byla ověřena také běžná pedagogická zkušenost, že se dojde k zobecnění snáze, když se začne

s jevy jednoduššími a přechází se k složitějším, než obráceným po-
stupem.

V experimentálních podmínkách nebývá si zprvu pokusná osoba
jistá, které vlastnosti předmětu jsou obecné a podstatné. Objevuje to
teprve během pokusu. Někdy si slovně formuluje *pravidlo*, podle
něhož pak provádí generalizaci, jindy si pravdělo neuvědomuje,
a přece se naučí správně reagovat. Často si vytváří *hypotézy* o tom,
co je podstatné, a zatřizuje své další chování podle toho, zda se hypo-
téza ukáže správná (a v tom případě bývá reakce zpevňována), nebo
mylná. I při konceptualizaci dochází k tápání a uplatňuje se metoda
pokusu a omylu (srov. 4,42). Mnozí psychologové se v poslední
době pokoušejí prokázat, že pro pojmové učení platí stejné zákony
jako pro jiné druhy učení (např. rozdělení cviku, množství a druh
zpevnění apod.).

Konceptualizace je studována také z hlediska *teorie informací*.
Pokusná osoba získává během učení z podnětu různé informace.
Některé podněty obsahují informace kladné (reakce na ně jsou
zpevňovány), jiné podněty přinášejí informace záporné. Teoreticky
se dá předem vypočítat, kolik informací je potřeba, aby si pokusná
osoba mohla vytvořit správnou generalizaci za předpokladu, že plně
využije všech informací. Ukázalo se, že jedinec dovede lépe využít
informací kladných (podnětů, které patří do rozsahu pojmu) než
záporných podnětů (o kterých se přesvědčí, že pod hledaný pojem
nespadají). Na rozdíl od stroje člověk zpravidla nepracovává všichni
poskytnuté informace. Proto je nutná určitá redundance (nadbytek)
informací, aby dospěl ke správnému zobecnění.

Novější pokusy s pojmovým učením jsou věnovány otázce, jak
jedinec provádí třídní předmětu. Vycházejí z předpokladu, že
vytvorí si pojem znamená totiž, co nalezl princip, podle něhož se
dají předměty nebo jejich vlastnosti klasifikovat do příslušné kategorie.
E. H. Eidelberg a např. zjistila, že spontánní třídění se nej-
snadno podle tvaru předmětu, ještě obtížněji podle jejich barvy
a nejobtížněji podle jejich počtu. V pokusech vycházejících z odlišných
teoretických předpokladů ukázal Bruner, že při klasifikaci (kate-
gorizaci) různí jedinci volí různé strategie (např. jedni dávají před-
nost rychlému, třebaže riskantnímu postupu před postupem sice po-
malým, ale bezpečným).

Společný výklad *abstrakce* a *generalizace*, jak jej podávaly starší
teorie, z vlastnosti podnětů (např. z materiálně identického ele-
mentu společného různým předmětům) se ukázal příliš zjednodušující.
Základ obou pochodů byl proto hledán ve vztazích nebo ve struk-
turách, které se vyskytují ve stejné podobě ve všech předmětech
spadajících pod týž pojem. K tomuto poslednímu výkladu se při-
klanějí přívrženci tvarové teorie. Jiné teorie vysvětlují generalizaci

z reakcí jedince, nikoli z vlastností podnětu nebo jejích struktur. Sekundární generalizaci považují za identickou reakci na rozlišené podněty, které pro jedince během učení nabývají stejný signální význam (označují jedinci tož). Podle této *motorické teorie* je základem generalizace aktivita jedince. Pojmy vznikají jako výtvory činnosti, jako konstrukce subjektu. Činnost subjektu tu ovšem nemůže být libovolná. Je nutné kontrolována skutečností, k níž se obrací. Nesprávně zobecnění není zpevňováno, ocitá-li se v rozporu s jinými činnostmi jedince nebo druhých lidí.

Generalizace, zobecnění reagování na různé podněty a situace, může probíhat na odlišných úrovních, počínaje zvyky (např. přecházení na zelenou barvu přes kteroukoli ulici, kde jsou světelné semafory) a zobecněním ve vědě končíc. Vylkad *stupňů generalizace* není jediný, protože současná psychologie nemá jednotnou teorii činnosti ani všeobecně uznávanou teorii abstrakce. V souvislosti se stanoviskem k obecným teoretickým základům psychologie, ve kterých vyústil náš rozbor v první kapitole, předpokládáme, že činnost v psychologickém smyslu je *osobní činností subjektu zaměřenou k objektům* (nikoli sled fyzikálně definovaných pohybů) a že tato činnost se mění podle toho, jaké stanovisko zaujímá jedinec k objektu. Ve srovnání s jinými tvory je člověk schopn k prostředí zaujmát „vyšší“ stanoviska, tj. stanoviska podmiňovaná více společensky a kulturně než biologicky. Tato schopnost zaujmát stanoviska zraje během ontogeneze. Je totožná se schopností abstrahovat, nalézt podstatu jevu, k níž se jedinec svou činností obrací. Na ni je závislý stupeň sekundární generalizace. Čím vyšší je abstrakce, tím vyššího stupně může dosáhnout generalizace u daného jedince.

4,344 Chapání vztahu

Další svizebný psychologický problém se týká toho, jak se jedinec učí chápat vztahy. Elementová asociativní teorie také popírá, že vztahy jsou vnímány. Podle ní jsou vztahy dodatečně *konstruovány* ve vědomí (nebo v mozku) jedince, a to na základě zvyku, asociace mezi samostatnými, původně na sobě nezávislými elementy. Opatrně stanovisko k problému zaujímá teorie tvárová. Předpokládá, že vztahy jako součásti nadřazených struktur jsou *vnímány*. Vztahům se jedinec neučí, jsou mu dány ve všemech. Vztahy jsou jedincem „čteny“, nejsou však konstruovány. Spor mezi oběma teoretickými řešeními byl řešen laboratorními pokusy se zvířaty i s lidmi. Výsledky Köhlerova pokusu s kůrčaty (viz 4,24) svědčí ve prospěch tvarové teorie jsou konekcionisty interpretovány (jako následek generalizace podnětu) tak, aby nebyly

v rozporu s jejich teorií. Kromě vztahu „světější než“ byly studovány vztahy „věšší než“, „těžší než“, „rychlejší než“, „více než“, ale také vztahy „stejný“ a. Hledalo se, zda jediněc, který se naučil na věšší (k_2) ze dvou kruhů reagovat kladně, na menší (k_1) z téže dvojice reagovat záporně (tlumit reakci), bude reagovat opět na k_2 kladně, když podnětová dvojice bude sestávat z k_2 a z kruhu ještě většího (k_3). Byly nalezeny oba druhy reakcí: reakce na „absolutní“ hodnotu podnětu (k_2) i reakce na vztah (k_3), takže problém není experimentálně rozhodnut.

S uvedeným problémem souvisí polemika mezi konekcionisty a gestalťisty o otázce, zda vztahy jsou rozlišovány už *senzoričky*, nebo až *motoričky*. Proti sobě se staví senzorička (kognitivní) *diskriminace* a motorická *discriminace* nejenom při poznávání vztahů, ale při analýze vůbec. Je analýza komplexních podnětů vnějšiho prostředí prováděna v senzoričkových centrech mozku, nebo se jí účastní také svalová soustava, která zpětnou vazbou zasahuje do jejího průběhu v mozku? Na tuto otázku dávají různou odpověď zastanci konekcionistických teorií a kognitivních teorií učení.

V převážně většině pokusů věnovaných poznávání vztahů bylo používáno tři podnětů předpokládajících staticky v hotové podobě. Experimentátoři se zajímali více o povahu transferu (jak se projeví naučené rozlišení dvojice podnětů v nové situaci) než o chápání a učení vztahů. K tomuto poslednímu problému přinesly více poznatků výzkumy z ontogenetické psychologie.

Rozlišití nebo odlišně reagovat na dva podněty, z nichž jeden je např. delší a druhý kratší, znamená něco jiného než *nalezi vztah*, delší než — kratší než“ v řadě předmětů. První úkol, jak bylo prokázáno mnoha pokusy, svedou už zvířata, ale druhy úkol jsou s to zvládnout až děti od věku 6—7 let. Pětileté dítě zpravidla sice uspořádá různé dlouhé barevné „tyčinky“ (kvádry) od nejkratšího k nejdelšímu, ale neví si rady, když má do takto uspořádaného souboru zacílenit element nový. Obvyčejně začne elementy uspořádávat znovu od začátku (Piagetovy pokusy). Dítě stejného věku sice setradí děveně panenky, „aby šly za sebou“, a určí, která panenka je za jinou panenkou v řadě, ale s obtížemi nalézá panenku, která stojí před jinou panenkou (naše pokusy).

Výsledky Piagetových pokusů a pokusů jeho školy nasvědčují, že chápání vztahů se nevyvíjí přímo ani z vnímání vztahů spojujících dvojici elementů, ani z jednoduše motorické reakce na dvoucílený vztah nebo na jeho členy. Jeho základem pravděpodobně je *manipulace*, kterou provádí jedinec s předměty (např. sestavování řad z předmětů, ubírání, přidávání, užívaní, přeskupování elementů v řadě, měnění směru řady apod.). Tento předpoklad sdílí i číšní psychologové sovětsí (Kostjuk, Galperin aj.). Manipulace jako smyspluplná materiální činnost s předměty se mění v činnost pouze

predstavovanou, když jedině začne být schopen vyššího stupně abstrakce. Pak místo aby předměty přemísťoval rukama, jen si „v duchu“ představuje, co by se stalo, kdyby jejich polohu změnil.

4,35 Jean Piaget

Cinost prováděná v představě se mění v konkrétní myslenkové operace, které mají nově vlastnosti ve srovnání s činnostmi svalovými. Vyznačují se hlavně svou *vrátností*. Při jejich provádění se jedině může vrátit k východisku, aniž tím cokoliv na tomto východisku změní. Teprve na operační úrovni jedinec např. chápe, že množství tekutiny zůstává stejné, když se tekutina přelije z úzké nádoby do banáte, protože si uvědomuje, že zkrácení výšky je kompenzováno zvětšením šířky sloupce kapaliny. Rovněž chápe logické vlastnosti vztahů, jako je např. tranzitivnost (A-B, B-C, tedy A-C), pokud si skutečnou řadu může představit nebo když ji má před očima. Chápat vztahy znamená totiž, co být schopen provádět přístusně operace.

Operaci se postupně vyvíjejí také jiné materiální činnosti, jako např. vytváření množin nebo klasifikace. Piaget sňel ze svých výzkumů mnoho dokladů o tom, že děti předškoliho věku nejprve třídí předměty do „obrazných souborů“, např. do stejné skupiny dávají obdelník a čtverec a vytvoří z nich „domček“. Obrazné soubory připomínají *senzoritickomotorická schémata*. Později se děti při klasifikaci třídí podobností předmětů (dávají do jedné skupiny čtverec a do druhé obdelníky). Skutečně operační třídění jsou však schopny provádět teprve děti mladšího školního věku. *Vzťah celku a časti* však dlouho čini potíže i v tomto věkovém období. Teprve až v 10—11 letech chápe většina dětí, že v množině dvanácti dřevěných korálků, z nichž jsou dva červené a deset žlutých, je dřevěných korálků více než korálků žlutých. Předtím, v mladším školním věku, děti tvrdí, že žlutých korálků je více než dřevěných, protože nedovedou současně myslet na komplementární podtržidu (červených korálků) a na celek, tj. na trždu (dřevěných korálků), která obě podtržidy zahrnuje.

Operace vyvíjejí *struktury*, nikdy se nevyskytují izolované. Mezi operačními strukturace patří např. třídění a uspořádání. Spojením obou těchto operačních struktur vzniká pojem celého kladného tržla. Jak prokazuje experimentálně Piaget, základem pojmu *číslo* není představa množství, zobrazující vlastnost souboru předmětů, ale operační sňtřezá třídění a uspořádávání. Třídění a řazení jsou prováděna nejprve jako materiální činnosti s věcmi, a teprve pak se stávají operacemi. Jinou operační strukturou představuje *měření dílek*. Zahrnuje v sobě rozdělování úsečky na části, prostorově uspořádávání

těchto části a postupně přenašeni té části, která je zvolena za jednotku. Opět jinými, prostoroovými operacemi jsou konstruovány pojmy topologické, útvary geometrie projektivní i euklidovské. Operačního povodu jsou rovněž pojmy homogenního času, rychllosti, náhody atd. Konkrétní operace, označované jako *interiorizované* (zvnitřněné) materiální činnosti, se vzdácky přímo týkají předmětů, které jedinec vnímá nebo si představuje. Vytvářejí struktury, tj. uspořádané celky, ale tyto struktury zůstávají na sobě relativně nezávislé. Operace se liší od asociace v tom, že je to činnost, kterou provádí jedinec, že v sobě zahrnuje (implikuje) schéma předmětu, že je v podstatě asi-mlíací předmět. Má-li jedinec dospět k operační struktuře, jedinec musí provádat určité činnosti (řešit problémy), jednak potřebuje určité vlohy. Učení a zrání — ovšem spolu s příznivými vlivy společenskými a spolu s vhodně strukturovanou soustavou úkolů — jsou hlavními podmínkami pro vývoj pojmů a konkrétních operací.

4,336 Abstraktní myšlení

Z konkrétních operací se od 11—12 let žívota člověka rodí operace abstraktní (formální neboli výrokové). Abstraktní operace se týkají výroků formulovaných slovně, nikoli přímo předmětů nebo jejich představ. Jími se vyvozují z hypotéz další výroky bez přímého odkazu na skutečnost. Abstraktních operací užívá člověk při hypoteticko-deduktivním (formálně logickém) usuzování. Tak například z výroku "A zahrnuje B" a z výroku "B zahrnuje C" vyvozuje další výrok "A zahrnuje C" jako nutný důsledek, aniž si představuje, co A, B, C konkrétně označují. Při výzkumu abstraktního myšlení se s oblibou studovalo *tvorění závěrů z premis syllogismu*. Například pokusné osoby, jímž zde byli vysokoškolsí studenti, dostávaly za úkol odpovědět, zda z následujících dvou výroků:
 některá L jsou K,
 některá K jsou M
 nutně plyne, že
 žádné M není L,
 některá M jsou L,
 některá M nejsou L,
 všechny M jsou L,
 nebo zda žádný ze čtyř výše uvedených výroků není jejich nutným důsledkem. Úkol se ukázal značně nesnadný (jen 20 % správných řešení). Bylo však zjištěno, že cvikem se vyvozování závěrů v syllogismech zlepšuje.

Formulace a sled hypotetických výroků může usnadňovat, nebo naopak ztěžovat úsudek. Obtížnější jsou úkoly, v nichž si pokusná

osoba sama musí nejdříve provést transformaci předložených výroků (změnit jejich pořadí, obrátit je podle pravidel formální logiky). Je-li například sled premis $A > B$, $B > C$, je vyvození důsledku nejsnadnější. Dáleko obtížnější je stejný úkol, když je formulován v podobě $B < A$, $B > C$ (např.: Karel je pomalejší než Jan, Karel je rychlejší než Tomík; který z hochů je nejrychlejší?).

Usozování bývá rovněž znesnadňováno některými intelektuálními postojí a zvyky. Například výraz „je“ má jiný smysl v matematickém usuzování („Všechny úhly měřící 90° jsou úhly prave“, „jsou“ „znací“, „jsou si rovny“) a jiný ve formální logice („Všechna S jsou P“, „jsou“ znamená „jsou zahrnuty do“). Často je nespřávně chápán smysl kvantifikátoru „některí“, který v logice znamená „aspoň jeden“, kdežto v běžné mluvě se téhož výrazu užívá ve smyslu „jen některí“.

Genezi a strukturu formálních operací studoval z odlišných hledisek Piaget. Experimentálně se zabýval hlavně otázkou, jak z konkrétních operací vznikají operace abstraktní. Formálně logické myšlení považuje za vyvrcholení vývoje asimilace a akomodace, za nejvyšší formu jejich rovnováhy.

4,337 Řeč

Operacní myšlení, hlavně však myšlení ve formálních operacích, se neobejde bez řeči. Ani řeč není jedinci vrozená, musí se jí učit. Řeč je individuální činnost, při níž jedinec užívá znaku jazyka, aby označoval předměty nebo děje a aby se dorozumíval s druhými lidmi. Naproti tomu jazyk, jehož znaky slouží řeči za prostředky, je *nadindividuální soustava znaků, jev sociální povahy*. Jeho studiem se zabývá lingvistika.

Z psychologického hlediska je analyzována povaha řeči a řeši se zejména otázky, jak si jedinec znaky osvojuje a jak se jich učí používat.

Znak jazyka, slovo, se podle K. Bühlera a liší od přírodních zvuků tím, že má trojí funkci: 1. *Vyhlašuje* stav nebo záměr mluvčího jedince (mluvčího). 2. *Působí* na druhou osobu, na posluchače (jako apel nebo jako informace). 3. *Sdíluje* něco o předmětu, který označuje. Bühler tak zdůraznil, že řeč je v podstatě vždy dialogem, stykem aspoň mezi dvěma lidmi, a že se týká obsahu, které v ní nejsou zahrnuty, ale pouze jí označovány, ukazovány nebo zastupovány.

Problémy souvisejí se znakem, znamením a sdělováním značné předsahující rámec psychologické. Zabývají se jimi speciální disciplíny (semantika, sémiotika, teorie informací ad.). V současné psychologii se termínu „znak“ užívá v širším smyslu než jaký má „znak jazyka“

(slovo). Každý znak (v širším slova smyslu) něco označuje, je ve vztahu k něčemu mimo sebe. Mezi známkem a označovanou skutečností mohou být různé souvislosti. Jestliže znak předchází před označovanou realitou, je to *signál*. Signály jsou podminěné podněty v Pavlových pokusech, světelná návěští, zvuky, sítěn atd. Na rozdíl od signálu, který má s označovanou skutečností (neboli s významem, s denotátem) jen to společné, že před ní předchází, je *priznak* její částí, její aspektem, nebo je s ní spojen jako příčina s následkem (např. cizí plášt v předstí je priznakem hosta, hrbet knihy zarazené do knihovny priznakem celé knihy). Jiný druh znaku představují *symboly*. Vyznačují se tím, že jsou svým významům (denotátům) v něčem podobné. Symbolem je právě tak obraz nebo fotografie jako dětská hračka (autíčko, medvídek atd.). *Znakem v užším slova smyslu* je slovo, které nemá se svým významem (s označovanou skutečností) nic společného; v tom smyslu je to znak konvenční („libovolný“). Slovo ovšem není libovolný výtvor! Jediné, je to výtvor společenský. Jediné si je osvojuje a současně se ho užívat ve styku s druhými lidmi.

Behavioristé studují *chování na znak*, jehož jednou formou je řeč. Chování na znak se liší od reakce na „naturnální“ (přirozený) podnět, nebo na podnět nepodminěný v tom, že je vyvoláváno podnětem, který zastupuje jiný, nepřítomný podnět. Podle *Morris* se zastupující podnět (znak) nevyvolává stejně, ale jen podobně reakce jako designát, tj. podnět zastupovaný. O s g o o d podobně rozpracoval teorii chování na znak. Zdůraznil v ní podíl zprostředkujících (mediálních) procesů. *Tolman* považuje každé chování (nikoli však každou reakci) za chování na znak. Vztah mezi známkem a označovaným předmětem je podle něho vztahem prostředku a cíle. Zvláštní pozornost slovním známkám věnuje psychologové sovětská. Ve škole *I. P. Pavlova* je slovo pokládáno za *signál signálu*. Slovo se liší od jiných signálů v tom, že je schopno tyto signály zastupovat a zobecňovat. Druhá signální soustava (soustava signálů signálů) se vytváří na základě první signální soustavy a vyskytuje se jen u lidí.

K studiu řeči z *genetického hlediska* pristoupil *Piaget*. Základ řeči spatřuje v *symbolické funkci*, která se u dítěte začíná prudec rozvíjet od druhé poloviny druhého roku života. Symbolická funkce záleží ve schopnosti představovat si něco prostřednictvím něčeho jiného. Patří do ní kromě řeči představová napodobá, symbolická hra i názorná představivost. Symboly si dítě vytváří samo svou vlastní činností, jakmile je schopno odlišit skutečnost a představu (hra s kamínky symbolizujícími bombóny). Napodobou se uči gestům, kterých pak užívá jako označujících elementů pro představovanou skutečnost. Rovněž řeči se uči napodobou, ale ta se týká hotových znaků, které si samo netvoří.

Slovo není jenom komplex zvuku (foném), patří k němu i to, co znamená. Slovo neukazuje na označovanou skutečnost přímo. Se svým denotátem (významem) je spojeno přes schéma činnosti, které je jedinec s to provádět, ať v podobě materiální nebo v podobě interiorizované. Rozlišení, které provedl G. Frege mezi *smyslem* (*Sinn*) a *významem* (*Bedeutung*) slova, odpovídá rozdílu mezi *označovanou skutečností* a *schématem jedincovy činnosti*. Právě osamostatnění (oddálení), k němuž dochází v symbolické hře, kdy dítě nereaguje na skutečnost biologicky užitelně, umožňuje vznik nových prostředků poznání (představ jakžto smyslu slova) i označování a dorozumívání (slov jako elementů označujících).

Z tohoto hlediska je pochopitelné, proč dítě začne činit velké pokroky v učení řeči, jakmile je s to provádět symbolickou hru. Při hře odkrývá smysl slov. Řeči se nenaucí jen nápodobou zvuku, pronášených dospělými osobami (ačkoli tato nápodoba je rovněž nenáležitá). Potřebuje se také zároveň učit *představovat si* věci, tj. zacházet s nimi „v představě“. Další, neméně důležitou podmínkou učení řeči je osobní *styk s druhými lidmi*, tedy určitý stupeň sociální interakce. Druzí lidé nemají jen roli vysílaců jazykových signálů, které dítě napodobuje svou artikulační činností, ale jsou partnery dítěte ve spoluproduzování skutečnosti neязыkové. Dítě se obrací k věcem, které mu matka ukazuje nebo předvádí, protože je k matce používá osobním citovým vztahem lásky a sympatie.

Vyvoji řeči dítěte souvisí s vývojem jeho schopnosti abstrahovat a s jeho postupným začleňováním do společenských skupin a do kultury.

Proces komunikace s použitím jazykových znaků lze znázornit v těchto *fázích komunikačního systému*: 1. Mluví (vysílá) projeví záměr něco vyjádřit (sdělit) posluchači. 2. Zakóduje svou představu do znaku. 3. Mluví motoricky vytvoří znaky, které se fyzikálním prostředím přenesou k posluchači (přijímáči), jenž se přijme senzoričkým aparátem (přenos znaku). 4. Znaky jsou dekodovány posluchačem podle stejných pravidel, jako byly mluvčím zakódovány. 5. Posluchač reaguje na záměr mluvčího. — Toto schéma je zakladem (velmi zjednodušeným) i pro technická zařízení k přenášení informací.

Výše uvedené schéma komunikačního systému umožňuje i fyziologickou interpretaci řeči a jejích poruch. Pro kódování motorických znaků řeči našel Vernické mozkové centrum. Podobně mozkové centrum senzoričkého dekodování určil Broca. Tyto lokalizace jsou v současné době pokládány za hrubé a přibližné. Do schématu lze umstit rovněž poruchy řeči jako je anarthrie nebo její lehčí forma dysarthrie, postihující artikulační, motorická aťazie (poruchy v zakódování), senzoričká aťazie (narušené dekodování) atj.

Názory na vztah mezi myšlením a řečí se dají zhruba

rozlení do tří skupin. První teorie (tzv. *monistická*) tvrdí, že jde o *totóznost*; myšlení je tiché mluvení, řeč je hlasité myšlení. Monistickou teorií sdíleli myslitelé tak odlišného zaměření jako Platon a Watson. Druhá (*dualistická*) teorie považuje řeč a myšlení za dvě podstatně odlišné *činnosti*. Podle ní řeči jsou dodatečně formulovány výsledky myšlení, a to často zkratslujícím a neadekvátním způsobem. Třetí teorie spatřuje v řeči a v myšlení dvě *různé funkce*, které však spolu *souvisejí strukturálně i geneticky*. Třetí teorie, jak se zda, se nejlépe srovnává se zjištěnými skutečnostmi o vývoji dětského myšlení a řeči dítěte. Řeč zpočátku jen myšlení doprovází a dítě slovy dodatečně vyjadřuje, co objevilo, např. smyslnou manipulací. Později nabývá řeč stále větší důležitosti pro myšlení, až nakonec formální operace se bez znaku řeči (tj. třeba řeči zpravené, užívající

4.34 Sociální učení

Každé učení člověka probíhá v sociálních podmínkách. I když pokusná osoba je izolována ve zvukotěsné komoře, není odloučena od experimentátora (který jí klade úkoly), neboť myslí na jeho instrukce učení. Zvyky a dovednosti si jedinec často osvojuje napodobou druhých lidí, vzpomínky časově lokalizuje podle kalendáře, myšlením řeší problémy klade druhé lidi. Učení v užším slova smyslu, kterým se zabývá pedagogická psychologie, bývá zpravidla společensky přímo řízeno.

Zkušenosti, které člověk získal učením, mívají větší či menší význam pro jeho *společenskou souzří* s druhými lidmi a společenskými skupinami; výsledky sensorickomotorického učení uplatňuje například v práci s nástroji a přístroji, zapamatované informace aplikuje při styku s lidmi (zná jejich jména, čísla telefonů atd.), myšlenkovými operacemi řeší problémy každodenního života (např. i tehdy, když se rozhoduje, zda jet tramvají, nebo jít pěšky), řeč mu slouží ke komunikaci s druhými lidmi.

Vedle toho se však člověk učí složitým formám sociálního chování přímo, ať už zvláště nebo záměrně. Učí se *chovat k druhým lidem* (dítě k otci, matce, sourozencům, vrstevníkům, pak k učitelům atd.). Dospělý si osvojuje určité způsoby chování k nadřízeným, přijímá a tvoří si určité názory, postoje k společenským hodnotám apod. Učení je současně zespolčováním, *sociálními* zkušenostmi, zejména ve srovnání učení studovanými experimentálně, zejména laboratorně, je sociální učení velmi složité. Sociální psychologie snaží popsat a rozlišit různé jeho formy, ale dosud nepodala jejich uspokojivý výklad. Obecná psychologie vysvětluje sociální cho-

vání bud přenosem (zobecněním) naučených jednoduchých komplexních reakcí, nebo se snaží postihnout jeho zrod teorii sekundární motivace.

4,341 Společenská role

Zesociálněpsychologického hlediska je sociální učení charakterizováno nejčastěji jako učení společenským rolím. Učení roli se definuje jako učení jednat, čítit a vnímat podobným způsobem, jako jednat, čítit a vnímat jednotlivci stejné sociální místo. S výkonem společenské role je spojeno uznávání určitých společenských hodnot a norem (např. pro učitele představení dítěte a jeho plný rozvoj jednu z nejvyšších hodnot a norem v jeho chování k dítěti mu je respektování věkových a individuálních zvláštností). Dale je podmiňeno ovládnutím speciálních vědomostí a dovedností. Vykonávání role vede rovněž k změnám v sebeuvědomování, k novému způsobu, jak jedinec chápe sebe sama. Učení sociální rolím se nedá dobře vyloučit jako zaměrné učení ve smyslu pedagogickopsychologickém.

Empirické výzkumy v sociální psychologii se velkou měrou věnovaly otázce, jak se děti učí v rozrům pro své chování. Byly rozlišeny dvě formy učení založeného na vzorech. Jednak dítě pozoruje *vyšledky* činnosti svého vzoru (např. mladší bratr pozoruje svého staršího bratra), a učí se tak rozznávat způsoby chování, které jsou odměňovány, od těch, které jsou trestány. Dítě tak využívá ve svůj prospěch zkušenosti, k nimž dospěl jeho vzor. V jiných případech si všímá spíše *průběhu* činnosti svého vzoru a snaží se ho napodobit nebo se mu přizpůsobit. Dítě je odměňováno (např. pochvalou, uznáním), jestliže se naučí jednat tak, jako jeho otec, nebo v souladu s jeho činnostmi. *Nápodoba* bývá v sociálně psychologických teoriích jedním z nejdůležitějších faktorů učení.

Dítě si *vytvrdá* určitý vzor raději než vzory jiné. Tento fakt je vysvětlován různě. Uvádí se například, že spíše je vybrán takový vzor, který učícím se jedinci poskytuje nejčastěji zpevnění (odměnu, uznání, uspokojení jeho potřeb). Jiný je příčinou volby vzoru uspokojení, které učícím se jedinci přináší jednáni vzoru, jehož by učící se sám nebyl schopen a kterému se obdivuje. Dale se hledá výklad v obavě napodobujícího dítěte, aby nepřišlo o přízeň vzoru nebo si nepřivodilo trest z jeho strany. Prestiž vzoru v sociální skupině, jeho vliv a moc nebo nakonec podobnost mezi vzorem a napodobujícím jedincem se udávají jako další příčiny.

O b e c n ě p s y c h o l o g i c k ý v ý k l a d s o c i á l n ě h o c h o v á n í v y -
 c h á z í z p o j m u p r e n o s u . N a u c e n ě j e d n o d u ť ť í f o r m y c h o v á n í j s o u
 p r e n á s e n y (z o b e c h o v á n ý) n a s l o z i t ě j š í s i t u a c e n ě j a k p o d o b n ě p o d -
 m ĩ n k á m , z a n i c h ť z s e j e d i n e c n a u c ě l p ů v o d n ĩ m u c h o v á n í . N a p r í k l a d
 d ě t ě s e n a u c ě l u r č ě t ě m z p ů s o b e m s e c h o v a t v ů c i o t c i a t o h o t o c h o v á n í
 p o u ž í v á i p o z d ě j v ů c i j ĩ n ý m a u t o r i t á m . A n a l o g i c k ý l z e v y s v ě t l o v a t
 p r e n o s e m , k d y ť z d o c h á z í k z o b e c n ě n ě n a u c e n ě h o a n t i s e m i t s k ě h o p o -
 s t o j e i n a p r í s l u ť n ĩ k y v š e c h b a r e v n ý c h r a s .

K r o z s á h l ý m v ý z k u m ů m v e d l a t e o r i e v y k l a d á j í c i u c ě n í s o c i á l n ĩ m u
 c h o v á n í *p r o m ě n o u p r i m á r n ĩ m o t i v a c e v m o t i v a c i d r u h o t o u* . K t ě t o
 p r e m ě n ě d o c h á z í u c ě n ĩ m . P ů v o d n ě b i o l o g i c k ě p o t ř e b y (h l a d , ž í z e ť ,
 u n i k n u t ě p r e d b o l e s t í a p o d .) j s o u n a h r a z o v á n y p o t ř e b a m i z í s k á v a t
 j e n p r o s t ř e d k y , k t e r ě z p r v u s l o u ž í l y k u s p o k o j o v á n í p r i m á r n ĩ c h p o -
 t ř e b . N a p r í k l a d j e d i n e c s e n a u c ě l , z e s i m ů z e o p a t ě t p o t r a v u (u s p o -
 k o j ů c i p r i m á r n ĩ p o t ř e b u j í d l a) z a p e n z e , k t e r ě j s o u p r o s t ř e d k e m , z a
 n ě j ť z i m ů z e p o t r a v u k o u p ě t . J e h o j e d n á n í j e p o t o m s t e j n ě s i l n ě m o -
 t i v á n o t o u h o u p o p e n ě z ě c h , j a k o b y l o d ř í v e p o h á n ě n o p o t ř e b o u
 u k o j ě t h l a d . S e k u n d á r n ĩ m o t i v a c e s e n ě k d y v z d á l i o d s v ě h o v ý c h o -
 d i s k a , z n ě h o ť v z n i k l a , d o t ě m ě r y , z e s i j e d i n e c s o u v i s l o s t s n ĩ m a n i
 n e u v ě d o m ů j e (n a p r . k d y ť l a k o m e c h r o m a d ě i p e n z e p r o p e n z e) . U c ě n í
 s e k u n d á r n ĩ m o t i v a c í b y l o e x p e r i m e n t á l n ě p r o k á z á n o i n z v ě t r á t . S i m -
 p a n z í b y l i v y c v ě n ě n í o p a t ř o v a t s i b a n á n t a k , z e v h o d ě m ĩ n e i d o a u t o -
 m a t u . K d y ť p a k s n ĩ m i b y l y p r o v á d ě n y j ĩ n ě p o k u s y s u c ě n ĩ m , m ĩ n c e
 m ě l y n a j e ě c h u c ě n í s t e j n ě s i l n ý z p e v ť n ů j ě t ě u č ě n ě k j a k o b a n á n y (t j .
 s i m p a n z i s e u c ě l i n e m e n ě h o r l i v ě , k d y ť j e ě c h s p r á v n ě r e a k c e b y l y
 o d m ě ť o v á n y m ĩ n c e m i , j a k o k d y ť z a n ě d o s t á v a l i b a n á n y p r ĩ m o) .

S e k u n d á r n ĩ m o t i v a c í s e v y s v ě t l u j e *v y t ů v á n ě m i n ě k t e r ý c h e m o c í* , n a -
 p r í k l a d s t r a c h u a u z k o s t í . C l o v ě k s e u c ě l b á t p o d o b n ě , j a k o s e u c ě l
 n o v ý m m o t o r i c k ý m r e a k c ĩ m . P o d n ě t y , k t e r ě j s o u z d r o j e m b o l e s t í , v y -
 v o l á v a j í p o z d ě j í r e a k c e s t r a c h u n e b o u z k o s t í . S t r a c h s e p a k s t á v á
 s i l n o u m o t i v a c í d a l š í h o u c ě n í a j e d n á n í v ů b e c , a t o t ĩ m , z e (p o d l e
 j e d n ě s k u p ĩ n y p s y c h o l o g ů) p ů s o b í j a k o n e g a t i v n ĩ z p e v ť n o v á n í (v y v o l á v á
 r e a k c e u t ě k u , o b r a n y a p o d .) , n e b o (p o d l e n a z o r u j ĩ n ý c h a u t o r ů)
 z p e v ť n ů j e r e a k c e v e d o u c í k j e h o n z ě n ě n í (p o d o b n ě j a k o u b o l e s t í) .

L a b o r a t o r n ě b y l y s t u d o v á n y n ě k t e r ě f o r m y *s p á t n ě h o s o c i á l n ě h o*
p r i z ť u s o b o v á n í . P r ť í t ĩ n a n e u r o t i c k ě h o c h o v á n í j e s p á t ř o v á n a v t o m , z e
 j e d i n e c , k t e r ý n a r a z í n a v á z n ě p r e k á ť k y , k d y ť u p l a t ĩ n ů j e n o v ě z í s k a n ě
 z p ů s o b y c h o v á n í , s e v r a c í k f o r m á m s t a r š í m , n a u c e n ý m d ř í v e , z p r a -
 v ě d l a v d ě t š t v i . K t a k o v ě m t o n á v r a t u d o c h á z í i n k r y s , j a k u k á z a l y
 p o k u s y M o w r e r a . H . O . M o w r e r n a u c ě l k r y s y k l i d n ě s e t r v á v a t
 n a p o d l a z e k l e c e , k d y ť v n i b y l z a p o j e n e l e k t r i c k ý p r o u d , p r o t o z e j e n
 t a k u n ě k y s i l n ě j š í m š o k ů m . P o t o m z m ě n ě l p o d m ĩ n k y p o k u s n u t a k , a b y
 s e k r y s y n a u c ě l y u n ě k á t b o l e s t ě v ě m u p o d n ě t ů s t ĩ s k n u t ĩ m p á c k y . V t ř e t ě

Názory současných psychologů se rozcházejí v otázce, zda se různé druhy učení mají redukovat na jedinou základní formu. Vycházíme-li z teorie, že každé učení je činností jedince, pak lze analyzovat tuto činnost v jejích časových fázích, jak po sobě následují. Vychází z určitých podmínek, nejenom vnějších, ale i vnitřních (*motivace*), pokračuje *tápaním*, které bývá završeno *pochopením*, a vede k *zobecnění*, přenosu naučeného v nových podmínkách. Problematika motivace, sporné otázky tápaní a vhledu, stejně jako transfer, představují důležitá témata teoretických rozborů i experimentální práce v psychologii učení.

4.4 FÁZE UČENÍ

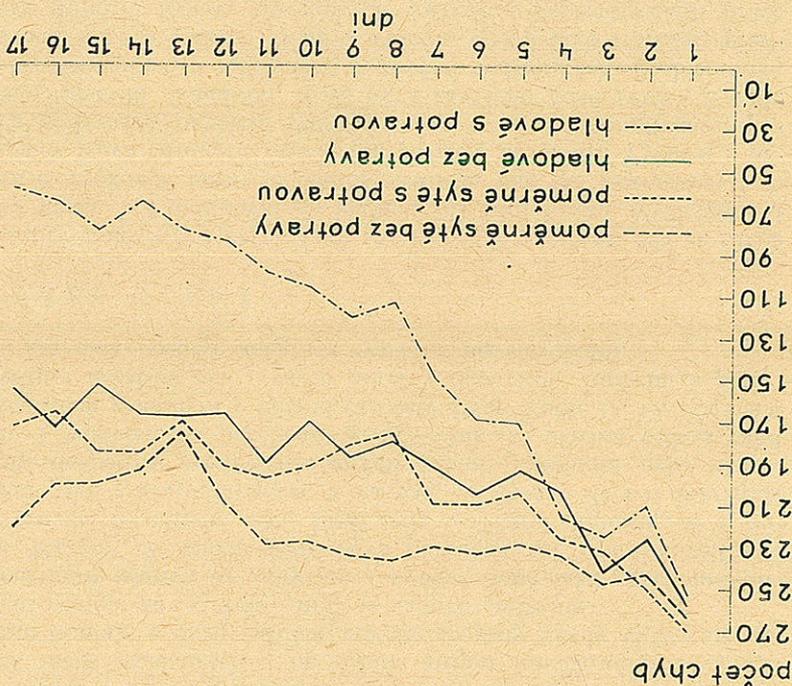
etapě pokusu se stejnými krysami bylo stisknutí páčky provrženo silným úderem proudu a krysy se velmi rychle vracely k nejstarší naučené reakci, zůstávaly klidně sedět na dně klece. U kontrolní skupiny krysy, s nimiž byla provedena jen druhá a třetí etapa pokusu, se toto chování nedostavilo. Zajímalavé zjištění bylo učiněno v pokusech s chováním směrujícím k cíli. Naučí-li se jedinec unikat před cílem, vyhýbat se mu, toto jeho negativní chování měně podléhá kontrole zkušenosti (měně se mění dalším učením) než chování kladné (vyhledávání cíle). Závěr z pokusů bývá formulován obecně: *Záporné chování na cíl má tendenci samo se zpevnovat*. Doklady pro platnost tohoto zákona možno hledat v různých pověrách u dospělých lidí. Negativní chování převládá spíše tehdy, když nebezpečný cíl je blízký. Je-li vzdálený, vyzkouje se spíše chování kladné. Některé studie z ontogenetické psychologie osvětlily *užvoí učení postojum*, například k etnickým skupinám. Až do věku pěti let si děti samy nevěšimaly barvy pletí svých spoluobčanů nebo kamarádů. V mladším školním věku snadno přejímají názory rodičů a dospělých lidí, zejména jde-li o předstávky emocionálně silně zabarvené. U osob vzdělanějších a inteligentnějších bývá předstávku zpravdiva méne než u lidí méne vzdělaných a na nižším stupni intelektuálního vývoje. Osobní kontakt s členy odlišné etnické skupiny někdy vyhrcouje negativní postoje do extrémů, jindy je naopak zmitňuje. Sociálním učením se zabývají v novější době také *psychanalytici-kové*. Ukazují, že starší učení bývá účinnější než učení novější. Je sice pravda, že mnohé věci, které byly v dětství odporne, se v dospělem věku stávají lhostejné, a naopak, co bylo v dětství lhostejné, spojují dospělí s později naučenými postoji kladnými nebo zápornými. I nezávisle na psychoanalytících však lze přiznat velkou váhu zkušenostem získaným v dětství pro celý život. Podle D. O. Hebb a se jedinec nejdříve učí — a to právě v dětství — funkcím a potřebám. Do nich později integruje výsledky nového učení.

4,41 Motivace k učení

I když kontingutní teorie (např. Guthrie) ve svých modelech učení neuzívají pojmu motivace, psychologové se podrobně zabývají studiem motivace k učení a incentive (pobídek schopných v jedinci motivaci vyvolat). Všeobecně se uznává, že vedle podmínek vnějších probíhá učení také za *podmínek uvnitřních* v samotném jedinci.

4,411 Motivace k učení u zvířat

Vliv motivace na učení prokazovali mj. E. C. H. Tolman a v pokusech s kryšami. Použil čtyř skupin pokusných zvířat. První skupinu tvořily hladově krysy, které nedostaly odměnu (zpevnění). V druhé skupině byly krysy poměrně syté, jejichž učení rovněž nebylo odměňováno. Do třetí skupiny zařadil relativně syté krysy, které čekala potrava u východu z bludiště. Krysy čtvrté skupiny byly hladově



174 Obr. 8. Vliv motivace na učení kryš v bludišti (podle Tolmana)

a dostávaly po východu z bludiště potravu. Všechny skupiny po-
kusných zvířat se jinak učily za stejných podmínek. Byly vpušteny
do stejného bludiště a měly z něho nalézt cestu ven. Výsledky pokusů
potvrdily hypotézu, že jen hladově krys, které našly potravu
u východu z bludiště, se opravdu učily, tj. zkracovala se postupně
doba jejich pobytu v bludišti a pokus se zmenšoval počet
chyb. První tři skupiny krys neprojevovaly v tomto směru podstat-
nější zlepšení (viz obr. č. 8).

Zajímavý výsledek přinesl další pokus s krysami z první skupiny.
Když byly dány do bludiště krys, které v něm v předchozích dnech
probíhaly hladově, ale u východu z bludiště je nečekala potava
a přitom se jejich výkon zlepšil, začaly nahle dělat neobvykle
rychlé pokroky v učení. Jejich výkon byl zhruba stejný jako u krys,
které se předtím po stejné dlouhou dobu učily procházet bludištěm
a byly motivovány k učení odměnou (čtvrťá skupina). Tento fakt
byl vykládán *latentním učením*. Jedině se často učí i tehdy, když se
navenek jeho výkon nezlepšuje. Může si získávat informace, i když
použije až tehdy, když je to pro něho výhodné nebo potřebné. La-
tentní učení poskytovalo přívržencům kontinguitní teorie argument
pro jejich tezi, že učení je možné bez motivace. Jeť se však dá vy-
ložit tím, že latentní učení je také motivováno, ale motiv je jiné
povahy. Může jím být například zvidavost.

V mnohých pokusech se zvířaty i lidmi byl srovnáván *vitiv kladeň*
a záporné motivace na učení. U zvířat se nejčastěji užívá potravu
jako odměny za správný výkon a slabého elektrického šoku jako
trestu za chybný výkon. Všeobecně lze shrnout, že výsledky pokusů
potvrdily *účinnost kladeň i záporných incentív*. Trest se ukázal
účinnější, jestliže byl spojen s chybami a zároveň byl správný
výkon odměňován, než když ho bylo používáno jen jako negativního
zpevnění. Odložení nebo snížení odměny u jedince, který byl dříve
při učení odměňován lépe nebo bezprostředně, působí na další učení
záporně.

4.412 Motivace k učení u lidí

Lidé jsou k učení motivováni *socialními potřebami* a *zájmem*. Po-
třeba uznání, zájem o činnost, které se učí, nebo o její výsledky,
touha po penězích a jiné sekundární motivace působí u nich mnohem
silněji a častěji než potřeby biologické.

Učení u lidí je silně ovlivňováno *znalostí výsledků*, kterých jedinec
dosahuje. Podrobně byl tento jev analyzován a prokázán v pokusech
s učením senzoricke-motorickým dovednostem. Když pokusná osoba
například při střelení do terče měla možnost sledovat, jak dalece se
odchytila od středu terče, zlepšovala svůj výkon rychleji než tehdy,

když se jí sdělilo, že cíl zasáhla, nebo nezasažla. Cím podrobněji je informace o přesnosti výkonu, tím rychleji se učení zlepšuje. Pokudně osoby měly kreslit se zavázanými očima stejně dlouhé přímky. Jedním bylo po každé řečeno, zda narýsovaly přímku správně, kratší nebo delší. Druhým se nedostalo žádné informace o správnosti jejich výkonu. Výsledky učení v první skupině byly daleko lepší než ve skupině druhé. Jestliže informace o přesnosti výkonu byla dána až po určitém časovém intervalu (po 10, 20, 30 atd. vteřinách), výkon se zlepšoval méně rychle, a to tím pomaleji, čím byl časový interval delší.

Znalost výsledků kladně ovlivňuje učení, umožňuje opakovat reakce, o kterých jedinec ví, že jsou správné, a vyvarovat se reakci nesprávných. Vedle toho však také zvyšuje motivaci k učení, protože učitel se jedinec se více zajímá o úkol a snaží se zlepšovat své učení, když zna jeho výsledky.

Prakticky se využívá zjištěných poznatků o vlivu znalosti dosahovaných výsledků na průběhu v rozmanitých oborech, například při výcviku sportovců, vojáků, řidičů atd. Znalost výsledků se považuje za jednu z hlavních předností programovaného učení a učení pomocí vyučovacího stroje.

Výzkumy motivace k učení naznačují, že učení není mechanický proces, ale že je to činnost celé osobnosti. Je-li prováděna s porozuměním, je její průběh nejenom hospodárnější, ale je také energičtější a usměrňovanější, než tomu je v případech učení vynucovaného nátlakem nebo řízeného motivy heterogenními s předmětem, jehož se učení týká.

4.42 Tápání a vhléd

4.421 Pokus a omyl

Ve většině případů si jedinec neosvojí nový způsob chování ani se nenačítí řešit nový problém hned napoprvé. Zpravidla trvá určitou dobu, než najde správný sled reakcí nebo uspokojující řešení. Interval mezi začátkem učení (nástupem motivace) a zmešnou chování, v níž má učení vyústit, bývá vyplněn tápáním, hledáním a zkoušením vhodné reakce.

Tato fáze učení dostala název „*pokus a omyl*“ (trial and error) a byla analyzována v mnoha různých experimentech. V Thorndykových pokusech kocka v kluci zprvu dlouho prováděla chaotické pohyby, než náhodou stiskla pružinu, kterou se jí otevřela dvířka k potravě. Následující dny táž kocka opět tápala, ale den ode dne se jí dávalo rychleji najít správnou reakci, až nakonec se naučila skákat na tlačítko, jakmile byla vpusťena do klece. Analogicky se chovaly

! krysy, které se utily ve Skinnerově kleci tláct páku, aby se dostaly k potravě. Stejně tak i jiná zvířata a děti nejdříve tápavě hledají cestu bludištěm k východu, u něhož je čeká odměna (zpevnění). V opakovaných pokusech se postupně snižuje doba stravená v bludišti i počet zbytečných oklik (slepých cest, do nichž jedinec vběhne). Křivka učení v labryntu se podobá Ebbinghausově křivce pamětního učení.

Tápaní je, jako v citovaných příkladech, materiální (jedinec provádí pohyby stridavě správné a nesprávné), ale může probíhat ve zvnitřněné, interiorizované podobě. Dostane-li člověk za úkol, aby vyznačil tužkou nejkratší cestu v kresleném bludišti od vchodu k východu, nezácně naslepo, bezmyšlenkovitě kreslí cestu se zbytečnými zákrutými, ale chvilí si prohlíží nákras bludiště, a pak teprve provede úkol. Podobně si počíná při řešení jiných problémů. Když má před sebou matematický úkol, nějakou hádanku, obtížnější text k překladu apod, vytváří si „v duchu“ hypotézy o tom, jak by se dal problém nejlépe vyřešit, kterého pravidla nebo metody by se mohlo nejspíš použít, a teprve pak si hypotézu, která se mu jeví pravděpodobně správná, zkouší a ověřuje materiální činností (píše postup řešení na papír, písemně formuluje znění překladu) a dopřipadě je dále opravuje nebo nahrazuje řešením jiným. Hypotézu užívá ve své práci nejenom vědec, řešící nesusnadný problém, ale i dítě, když zkouší, jaká dříve v myšli, jak by se dal nejobratněji přeskocit příkop, jaká výmluva by byla pro učitele nejpříjatelnější atd. Někteří psychologové dokonce mluví o hypotézách u krys, když popisují zjištěnou skutečnost, že se krysy nezacínají učit v bludišti čisté náhodně, ale že se přidružují určitých pravidel, která pak v dalším učení korigují nebo nahrazují.

Bylo podáno několik vykladů, proč se během učení snižují chybné reakce a proč se výkon postupně zlepšuje. E. L. Thorndike, který považoval „zákon účinku“ za jeden z hlavních zákonů učení (zpevnění) jsou dodatečně posilovány přísušné spoje mezi podnětem a reakcemi. Trest naproti tomu působí na další výkon nepřímo, buď tendenci organismu dělat něco jiného, zkoušet jiné reakce než ty, které se ukázaly neúspěšné. Jiní psychologové poukazovali na to, že při učení, zejména instrumentálním, se vytvářejí vztahy mezi *prostředky a cílem*, nikoli prostě časové sledy (asociace) podnětu a reakci. Některé z prostředků, které jedinec vybírá, se ukáží jako vhodné, adekvátní k danému cíli, a jiné nikoli. Mnohé z reakcí prováděných během etapy pokusu a omylů lze označit za *anticipaci reakce na cíl*, tzn. jedinec se chová podle toho, jaké uspokojení očekává od dosažení cíle. Lewinovi přívrženci v této souvislosti analyzují různé valence cílů.

Zastánci konjunktivních teorií učení předpokládají, že podstat-

ny m rysem elapy tãpãni je postupnã odstrãnovãni jednolihy nã-
sprãvnyh reakci a uprevnovãni reakci sprãvnyh. Jedinec se uãí tím,
ze jednã, zkoušì, at materiãlnã nebo interiovizovanã, rãznã pohyby,
z nichz se nãkterã bãhem zkoušãni ukãzãi jako sprãvnã. Nãlezni nej-
kratšì cesty v bludšìti, vyřãsenì myšlenkovãho problãmu, osvovãni
dovednosti pãedpoklãdã pãedbãznã aktivni zkoušãni. Proti tomuto
pãedpoklãdu vystoupili tvarovi psychologovã a ukãzovãli, že lidskã
jedinec i živoãich se neuãí jen slepym tãpãním, ale že se snaží chápat
situaci a často dochãzãi k řãsenì problãmu nãhle, bez pãedchozich
pokusů a omylů.

4,422 Vhled

K õhler u v klasicky pokus se šimpanzi podãvã pãiklad takovã-
hoto vyřãsenì problãmu. Šimpanz chvíli pozorujã situaci v kleci a pak
nãhle, bez jakãhokoli zkoušãni postavì menšì bednu na vãtšì nebo
vsune jednu tyã do druhé, a tak se dostãne k banãnu visicimu u stro-
pu. Podobnã je tomu, kdyz dítě řãší počãtnì ulohu nebo nãjakã
praktickã problem (tãeba vystavãt z rãznã velkãch kostek co nej-
vãššì vãz). Nãjakã čas nepohnutã hledì pãed sebe a nãjednou mu
pãijde „dobry nãpad“. Pak bez tãpãni ukol vyřãší. Tento „dobry
nãpad“, provãzeny u lidi radostnym prozãtkem objevu („aha“, uã
jsem na to pãišel) byl nazvãn „v h l e d“ (Einsicht, insight). Podle
nãzoru zastãnãci tvarovã teorie vhlãd není vhlãdem pãedchozihã
tãpãni, nesouvãsí s ãinnosti, kterou jedinec provãdã, než se dobrã
nãpad dostãvì. Pãichãzãi nãhle, nãekãnã. Jedinec konstãtuje, že to
tak je nebo že to tak musí byt. Řãšení vidì pãed sebou hotovã,
nekõstituuje je po ããstech.

Tvarovi psychologovã vysvãtlovali vhlãd stejnãymi principy jako
organizãci vjemovãho pole. Jedinec, kterã řãší problãm nebo se uãí
s porozumãním, je na zãããtku v situaci mãlo strukturovanã, vidì
jednotlivã ããsti, ale nãchãpe jejich souvislost. Jeho počããtnì tãpãni
je pouze orientãci v novã situaci, zjištvovãním rãznãch jejich sãozek.
Podstatou uããni je všãk vznik strukturã nebo zmnãna pãuvodni nedo-
konãle strukturã v strukturã vyvãzãnãjšì. K strukturãci nebo restruk-
turãci dochãzãi nãhle, podobnã jako v oblasti vjemovã. Mezi vnimãním
izomorfismus. Struktura není vhlãdem ãinnosti, vznikã podle svãch
vlastnich zãkonũ dynamiky.

Associãnistãci a tvarovi psychologovã se rozchãzãji v nãzoru na
ulohu ãinnosti a strukturã v uããni. První zdãraznãjí ãinnost a od-
mitãjí primãrnost celku, druzì hãjí proti sklãdu elementũ nadřãzenost
celku, ale neuznãvãjí podil aktivitty jedince na vzniku strukturã. Za-

timco asocianisté uvádějí učení v souvislosti s motorikou, tvarovi psychologové vyzvedají jeho přibuznost s vnímáním. O syntézu obou hlavních teorií se snaží Piaget, když sice uznává, že učení se vytvářejí nové *struktury*, které nejsou mechanicko asociací nezávislých elementů, ale poukazuje na to, že struktury jsou vytvářeny *aktivitou* jedince, že tedy nejsou dány ani naležány hotové. Vhled je výsledkem předcházejícího hledání, vytváření hypotéz. Tápání však není slepá, mechanická činnost, ale má svou logickou stavbu, svůj řád. Manipulace s předměty, konkrétní operace a formální operace představují tři různé stupně činnosti jedince, z nichž každý se řídí soustavou logických principů, o jejichž analýzu se Piaget pokusil.

4.43 Přenos

První správný výkon, jehož jedinec při učení dosáhne, není ještě bezpečným důkazem, že se naučil, čemu měl nebo chtěl. Dobrý nápad při řešení problému musí být realizován, tj. úkol musí být vypočítán, překlad napsán, věz konstruována apod. Při učení zviřat v bludišti se vyžaduje, aby zvíře proběhlo nejkratší cestou bludištěm aspon třikrát po sobě, a teprve pak se považuje cesta za osvojenou. V praxi nebývá jediným ani hlavním cílem učení zvládnout pouze dány úkol v daných podmínkách. Jedinec se zpravidla učí proto, aby usnadnil *další učení v budoucnosti*. V tom spočívá princip všeho školního vyučování.

Byly to právě zřetele a potřeby výchovy, jež podnítily v obecně psychologii výzkum přenosu neboli *transferu*. V transferu byl spatřován podstatný cíl a poslední časová etapa učení nejenom senzoricke motorického a paměťního, ale všech druhů učení. Mnoha experimenty se řešily problémy, jak učení usnadňuje další učení a jak se jedinec učí učít se. Bylo zjišťováno, jak učení jednomu úkolu ovlivňuje rychlost a správnost učení jiných úkolů. Ukázalo se, že transfer jejev značně složitý. Jeho účinky jsou mj. závislé na době, která uplynula od skončení prvního učení, a nastupní, v němž jedinec zvládl předcházející úkol. Velkou úlohu hraje také povaha úkolu, kterému se jedinec naučil. Teorie vykládající transfer lze rozdělit do dvou hlavních skupin. Podle jedněch je přenos umožňován podobností mezi úkolem *osvojeným a novým*. K přenosu dochází, když původní a nová situace obsahují *stejně elementy*, takže jedinec užije v nové situaci té reakce, kterou má z předchozího učení spojenou se známými elementy. Tento názor zastával například Thorndike, který připouštěl pouze specifický přenos a odmítal přenos obecný. Podněty však si mohou být

podobné, anzi mají nějaký společný element, a proto novobehavioristé konstruují složitější metody, jak měřit stupě podobnosti mezi podněty. Jimi behavioristé spatřují základ přenosu v generalizaci reakce.

Druhá skupina teorii vykládá přenos *aktivitou učícího se jedince*. Jedinec se učí *postojům* a ty pak přenáší, když je postaven před jiný, analogický úkol. Nejjednodušší případ ilustruje pokus s optik, která se naučí zvedat jehlan, pod nímž najde rozinku, ať je umístěn po její pravici nebo po levici, a nevrstmat si koule. Pak je dvojice těles vyměněna, rozinka je skryta pod trojúhelníkem a vedle ní leží čtverec. Optice se naučí velmi rychle nalézat odměnu pod trojúhelníkem, protože přenesla osvojený postoj z předcházejícího pokusu. V analogických experimentech s lidmi se ukázalo, že důležitější než doba nácviku je program učení.

K přenosu dochází nejnázte tehdy, když jedinec *pochopí princip řešení* úlohy. Cím je však tento princip abstraktnější, tím je méně zřejmá metoda, jak užít principu v daném konkrétním problému. Význam znalosti pravidel a obecných principů pro šití transferu byl prokázán experimentálně. Jestliže pokusná osoba znala princip, na němž se zakládalo řešení hadanky, nebo když jí byl sdělen, řekla další hadanky vycházející ze stejného principu, ihned, bez tápání. Když o něm nebyla informována nebo na něj sama nepřišla, transfer nemastal. Například dvě skupiny hochů se učily šitilet na cíl pod vodou. První skupině byly vysvětleny zákony lomu světla, druhé nikoli. Při prvním výcviku se obě skupiny naučily zhruba stejně rychle a správně zasahovat cíl na stejném místě pod vodou. Když však v dalším pokusu byla poloha cíle ve vodě změněna, první skupina měla ve štitlení daleko lepší výsledky.

Význam znalosti obecných principů, pravidel a metod pro učení je potvrzován vyučovací praxí i běžnou životní zkušeností.

Činnost jedince probíhající v čase je ovlivňována situací, v níž se jedinec nachází, tj. jeho aktuálním prostředím. Závisti také na minulé zkušenosti jedince či na výsledcích jeho dosaavadního učení. Kromě toho na ni působí *cíle*, k nimž se jedinec svou činností právě zaměřuje. Cíle jsou vždy více či méně vzdalene, leží v budoucnosti, představují něco, co pro jedince není skutečné, co musí sám proměnit ve skutek, svou činností realizovat.

Jedinec si vzdávky nemusí jasně uvědomovat skutečné cíle, které svou činností sleduje, popřípadě může o nich mít nejasnou představu. Když v jeho práci, v jedání s lidmi nebo v soukromém životě převládají zvyky, je jeho přítomnost určována převážně minulostí a v ní je budoucnost již předem dána. Výsledky činnosti zůstávají v zásadě stejné, jedinec v podstatě nevytváří nic nového. Podobně když se dokonale přizpůsobuje danému prostředí a své jedání řídí podle nejsilnějšího nátlaku přicházejícího z okolí, má budoucnost předem určenou cíli, které jsou na něm nezávislé a do nichž sám tvůrčí nezasahuje.

Tvorení, jako každá jiná psychologická činnost, je *zaměřeno do budoucnosti*, k cílům, které se člověk snaží realizovat. Je však pro ně charakteristické, že jich jedinec předtím ještě nedosáhl. V tom smyslu je dětská spontánní kresba, samostatně vyřešená úloha z matematiky nebo pubescentova první básně výtvořem tvůrčí činnosti. Za tvůrčí musíme považovat i to učení, jež znamená samostatné řešení nových problémů.

V behavioristické a reflexní teorii je tvorení redukováno na kombinaci představ, myšlenek, popřípadě pracovních a hrových činností. Podle těchto teorií se spojují představy na základě asociálních zákonů. Protože existuje mnoho představ, jsou také možné nespočetné kombinace a mohou z nich vznikat zcela nové soustavy. Umělecké, vědecké, politické a jiné tvorení je umožněno speciálním nadáním *kombinovat* představy a myšlenky na základě zvláštní ziskových zkušeností. Tato teorie připomíná zákony nápodoby, jimiž Tarde vysvětluje objevy a vynálezy vznikající jen jako kombinace napodobování a zvláštní přejatých myšlenek, představ a činnů. Stoupenci hlubinné psychologické věnování tvůrčí činnosti individualního pozorování, zejména v úvahách o vzniku myšlí. Zdroj tvůrčí činnosti kladí do *nevědomí*. To se projevuje symbolicky ve snu, který je výrazem nesplněných přání, podobně jako umělecký výtvar je sublimací touhy po slasti — libida. Psychologická analýza uvádí upo-

5,2 HRA A FANTAZIE

Problém hry zaměřoval a dosud zaměřována nejen psychologové, ale i filosofové, kulturní antropologové, sociologové, a především pedagogové. Hra byla srovnávána s prací a byly hledány společné i rozdílné rysy obou činností. Stala se předmětem mnoha výzkumů a byly studovány její rozmanité formy a druhy. Byla vypracována celá řada teorií, většinou jednostranných, podle toho, které strany této tak rozmanité činnosti věnoval autor pozornost a jak velký rozsah tomuto pojmu připsival.

Bruner uvádí jako další rys tvořivé činnosti interakci všech zážitků individua. Jednotlivé zkušenosti osobnosti by byly útržkovité a mezerovité, kdyby nebylo tvořivé schopnosti jedince. Zejména umění má zvláštní moc vyplňovat mezery mezi zkušenostmi, dávat životnímu dění celistvost a kontinuitu. Tuto funkci mají také citové vztahy jedince. Spojují minulost s budoucností a zajišťují kontinuitu duševního života.

c) *osobitost*.

b) *vůle a nalézání nových cílů nebo prostředků*,

a) *spontaneita*, větší nebo menší nezávislost na vnějších vlivech, na vnějším tlaku prostředí,

Tvoření můžeme tedy charakterizovat těmito rysy:

dočnousti.

cházejme, popřípadě tvoříme hodnoty. Je to činnost zaměřená k budoucnosti.

Pokládáme je za tu část jednotlivcovy činnosti, kterou hledáme, nacházíme a adaptujeme jim vybrané prostředky. Podobně chápeme tvoření i myšlení.

Jedinec jako součást a pol tohoto pole vyhledává a vybírá *hodnoty* a prostředky.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Lewinovo pojetí životního pole zahrnuje také tvořivou činnost, tvoření a adaptaci.

Z novodobých teorií je nejstarší teorie Spencerova a Schillerova. Podle nich je hra projevem „*přebýtku energie*“. Děti, o něž pečují rodiče, disponuje přebytkem energie. Věnuje jí nadbytečným činnostem, jimiž nadbytečnou energii vybijí. Hra v Spencerově teorii je chápána jako biologický jev. Děti, podobně jako jiná mláďata, vykonávají s radostným zrušením pohyby a uplatňují v nich stále více plasticnosti a stále větší dovednost.

Tento výklad platí, jak soudí Ch. Bühlerová, jen pro ten typ her, které jsou dováděním, „*funkčním cvičením*“. Ostatní formy her, jako je např. hra namětová nebo konstruktivní, tato teorie nedovede vysvětlit. Odporuje také známému faktu, že děti ve hře neznaší únavu a že se někdy hrou fyzicky vyčerpávají.

Hallova *rekapitulární* teorie je dnes již většinou opuštěna. Spatřovala ve hře opakování po sobě jdoucích kulturních etap historie lidstva. Hry jsou výrazem vrozených tendencí, jež uzrávají v takové formě činnosti, jež jsou pro danou epochu vývoje jedince stejně charakteristické, jako byly nautným článkem vývoje celé společnosti. Tato teorie, jež se opírala o vyspekulované fáze kulturního vývoje (lovectví, pastevectví apod.) a vybudovala na pojetí jeho rekapitulace jednotlivé etapy ontogeneze, nepodala uspokojivý výklad her. K rozvoji úvah o hrách však přispěla svým důrazem na jejich instinktivní původ, který je dosud předmětem živých diskusí.

Groosova teorie se opírá o výzkumy her zvířecích mláďat a o jejich srovnávání s hrami dětí. Ve hře spatřuje *přípravu* na budoucí vážné úkoly dospělého člověka. Tvrdí, že v období nezralosti, která je pro hrovou činnost příznačná, je zvláštním druhem adaptace, jež umožňuje jedinci, aby byl pro interakci se složitým prostředím dospělého člověka náležitě vybaven. Tendence mláďat ke hře je tedy jejich rásovou výbavou, biologicky velmi důležitou.

V Groosově teorii se vyskytují některé myšlenky, které jsou, zvláště v pedagogice hry, uznávány. Hra se dosud pokládá za nejdůležitější v přípravu pro život, za zdroj cenných poznatků, které později vychovava soustavně zpracovává. Správný je i důraz, který kladl Groos na cí-

Oproti jiným teoriím je tato teorie mnohostrannější a zahrnuje všechny druhy hry. Nepřihlíží však nalézt k souvislosti hry a po-
 teby intelektuální a vyhovovala nutnosti orientace. Podle našeho
 teby dítěte. V Piagetově pojetí hra jako by uspokojovala hlavně po-

Na těsnou souvislost mezi specifičností dětského myšlení a hry
 upozornil zejména Piaget. V jeho pojetí je hra spjata se symbolickou
 funkcí. Je především *asimilační* činností. Využívá se z jednoduchých
 schémat, jež jsou pro dítě zdrojem libosti, a postupuje k aplikaci
 známých a později symbolických schémat na nové situace. Dítě
 přitom nedosahuje adaptace reálné, nýbrž jen adaptace pro radost;
 vychází ze senzoricke-motorické činnosti, a ta nabývá povahy hry,
 jakmile je s to vytvořit symbol. Hra podle pravidel pak znamená
 přeměnu hrového symbolu.

5,216 J. Piaget

V sovětské psychologii měla velký ohlas Ušinského teorie hry. Hra
 v tomto pojetí je *odrazem skutečnosti*. Všechno, co dítě pozoruje,
 opakuje ve svých hrách. Hra je zrcadlem prostředí, v němž dítě žije.
 Tato teorie neodpovídá především spontánní povaze hry. Dítě sice
 také napodobuje některé činnosti dospělých, ale vlastní podstata hry
 je v tom, že si dítě prostředí podle svých potřeb *uzpůsobuje*. Kromě
 toho má hra zpravidla symbolický charakter, který se odrazem neda
 vysvětlit.

5,215 K. D. Ušinskij

Jistou obměnou Groosovy teorie je názor Buytendijkův, který
 v dětské hře vidí *výraz dětské dynamiky*. Hlavní znaky této dynamiky
 jsou tyto: duševní funkce mají malou soudržnost, děti jsou silně
 impulzivní a mají výlučně citový poměr k věcem, projevuje se u nich
 i tendence k abstrakci. Buytendijkův pokus o výklad hry ze struktury
 dětského myšlení je blízký názorům Piagetovým.

5,214 F. J. Buytendijk

Pokud Groos podřazuje názor na instinktivní původ hry, nedatí se
 mu vysvětlit úkolové hry s pravidly a unika mu i symbolika her.
 Podobně nestatí jeho teorie na výklad her dospělých.

skácou apod.).
 právě proto dosahují (dětí např. nejen chodí, ale i běhají,
 tové zaujetí, s nímž děti zkoušejí nejrůznější druhy pohybů a v nichž

názorně je pravděpodobné, že ve hře jsou uspokojovány i jiné potřeby, zejména potřeba seberealizace.

Výstřední definici hry podává V. F. R. i h o d a : „Hra je symbolická činnost motivovaná pocitem spontánnosti, svobody, dobrovolného rozhodnutí se samostatností, takže její výsledkem nevytváří užitekové hodnoty“ (Problematika předškolní výchovy, SPN, Praha 1966).

5,22 Charakteristické rysy hry

5,221 Symboličnost

Symbolická hra reprodukuje v symbolických podobách všechno, co dítě prožilo.

Pro pochopení symbolu ve hře je nutno rozlišit mezi předmětem *označujícím* a *označovaným*. Předmětem označujícím se může stát právě přitomný předmět, například panenka, jestliže začne označovat jiný nepřítomný předmět, například polštář. Malté dítě použije k tomu bylo nějak vybidnuto nebo poučeno, panenky k tomu, aby na ni položilo hlavíčku a tvářilo se, jako by spalo. Panenka jako označující předmět stává se hrovým symbolem předmětu označovaného — polštáře. To je možné až tehdy, když dítě dovede od sebe odlišit předmět označující a označovaný. Dítě asimiluje činnost s plenkou pro novou situaci, v níž dosud použita nebyla. Asimilace se zde stává označováním. Ke vzniku nového symbolického schématu je vedle asimilace třeba také napodoby, která záleží v akomodaci schémat novým skutečným.

Napodoba dodává hrové asimilaci představ, jež jsou pro vytvoření symbolické hry nezbytné. V hrovém symbolu se uskutečňuje jednota diferencující asimilace. Například když děvčátko krmí panenku, asimiluje tuto panenku jako předmět označující do schématu. Schéma krmění bylo původně aplikováno do situace krmění živého dítěte a nyní ho dítě užívá na nový předmět, označující nepřítomný, jen představovaný předmět původní.

Ve věku 4—7 let hrový symbol se blíží napodobením skutečných předmětů. Do her se vnaší řád a skutečnost je i v pohybech napodobována věrněji. V předpubertálním věku symbolismus hry vůbec upadá a vrchu nabývají hry s pravidly nebo symboly méně deformující skutečnost. Značce se uplatňují také konstruktivní hry.

5,222 Spontánnost hry

Hrová činnost je z větší části *endogenní*. Vyrůstá z vnitřních potřeb a je poměrně málo závislá na aktuálních vnějších okolnostech. Za

V některých námětových hrách (na lékaře, na průvodčího apod.) hraje dítě roli, do které se i citově vžívá. S. L. Rubinštejn

5,225 Citová účast

Hra má pro dítě i pro dospělého jen osobní smysl. Její význam tkví v rozvoji individuálních schopností, popřípadě v reakci nebo v pocitu radosti.

Na rozdíl od práce nepřináší hra výtvory sociálně nebo jinak užitekové hodnoty. Tato skutečnost je všeobecně uznávána. To platí pro hru dětí jako pro hru dospělých. Hra se totiž neomezuje jen na dětský věk. I v dospívání a v dospělosti se mnoho lidí oddává činnostem, které mají všechny námí uvedené charakteristické znaky hry. Sem patří všechna tvořivá zaměstnání, jimiž jedinec vyplňuje svůj volný čas. Vedle společenských her (karty, kuželník, kulčebník apod.) řadíme sem aktivně provozované sporty a různé končičky (jako např. zahradkářství, domácí kutilství, sběratelství apod.). Tyto činnosti jsou motivovány zájmem.

5,224 Samočinnost

Ve hrách námětových se uplatňuje fantazie *obrazová*, ve hrách konstruktivních fantazie *konstruktivní*. Dítě se zpravidla nespokojuje napodobením předloh a kombinuje nové výtvory, jež jsou výsledkem jeho tvořivé fantazie, podobně jako jeho spontánní kresby, výtvory modelování, vystřihováanky, skládanek apod. I v těchto projevech se uplatňuje tvořivá fantazie.

Hra je prostoupena fantazií tak, že hranice mezi oběma činnostmi jsou nannozě setřeny. Většinou splývají a tvoří dvě stránky jedné skutečnosti. Mezi teoretiky se diskutuje otázka, je-li fantazie výtvorem hry nebo naopak fantazie jejím počátkem a základem.

5,223 Spojení s fantazií

spontánní ve vlastním smyslu lze považovat jen *funkční* hru, jejímž pramenem je potřeba pohybu. Ostatní hry bývají zpravidla podnikány tím, že dítě se ocme v hrové situaci, že vidí hráčku nebo je ke hře vybídnuto. I přitom se však uplatňuje vnitřní motivace daleko víc než vnější podněty. Ke hře nemůžeme dítě přinutit. Hry s pravidly a hry námětové jsou spojeny s respektováním pravidel a jejích spontánností je omezena někdy jen na rozhodnutí účastnit se hry. Dítěti je většinou ponecháno na vůli, aby si hrálo s prožitkem pocitu svého body a dobrovolného rozhodnutí.

tvrdi, že city představovaných osob prožívá reálně, že je nepředstírá. Proto spatňuje hlavní smysl her v tom, že učí děti prožívat citové stavy ostatních lidí, což se nedáří v žádném jiném zaměřenání dítěte a čehož nelze dosáhnout sebečinnějším poučováním. Podle G. H. Meada je přejímání role ve hře hlavním činitelem ve vývoji sebeuvědomění i v tvorbě citů, které se k lidskému „já“ pojí.

5,23 Klasifikace her

Klasifikaci her se obírali všichni tvůrci teorii. I jimi psychologové se pokoušeli rozříditi hry podle různých hledisek. Například Bühlerova rozděluje hry na funkční (tj. cvičení těch pohybů, které jsou pro dětský růst potřebné), na hry „iluze a fikce“ (jako jsou zejména hry ulohové), hry receptivní (poslouchání pohádek, prohlížení obrázků apod.), hry konstruktivní (stavění a skládání, vystřihovánky apod.) a hry kolektivní. Náš nejlepší teoretik dětské hry, V. F. Irodov, uvádí toto rozdělení her:

- I. *Hry nepodmíněné reflexní*
 1. experimentační (cloumání předmětem, tahání, uchopování)
 2. lokomoční (probíhání, skákání, přeskakování, hoptkování, plavání)
 3. lovecké (honíčky, číhání, pohyby za fiktivní koristi)
 4. agresivní a obranné (škádlení, pronásledování, unikání, bojové zápasení, hra na schovávanou)
 5. sexuální (dvoreň, milostně zápasení, upejpání, laskání)
 6. sběratelské (sbírání lesklých předmětů, známek apod.)
- II. *Hry senzitivněmotorické*
 1. dotykové a kaptivní
 2. motorické
 3. sluchové
 4. zrakové
- III. *Hry intelektuální*
 1. funkční (např. houpaní na dřevěném kóni)
 2. námětové (na histonše, na lékařě, na průvodčím, na psa, na koně)
 3. napodobivé (holení, nasazování brýlí)
 4. fantazijsní (např. ošetřování panenky)
 5. konstruktivní
 6. hlavolamy a skládací hry
 7. kombináční
- IV. *Hry kolektivní*
 1. soutěživé
 2. pospolitě

Pojmem fantazie označujeme činnost, již jedinec přenáší sebe nebo objekty svého okolí do jiné situace, tj. do jiných časových a prostorových podmínek. Fantazie znamená odpoutání od přítomnosti a vybočení z rámce reality, v níž jedinec právě žije. Vnímání je spjata s adaptací na přítomnost a skutečnost *hic et nunc*, fantazie se vyznačuje zpravidla *zamerěním k budoucnosti*. Fantazii lze pochopit v širším nebo užším významu. Někteří psychologové spatřují fantazii v každé, i jen poněkud změněné reprodukci názorného vjemu či události. Je to fakt známý ze svědeckých výpovědí (např. u soudu), které se někdy velmi značně liší od věrně reprodukcovaných pamět-ních představ. Fantazie v tomto smyslu se dokonce uplatňuje i při vnímání, zejména jde-li o tzv. *s y n e s t e z i* (barevné slyšení), kdy se spojuje optická představa nebo optický vjem s akustickými představami. Například T. A. Hoffmann v jedné ze svých povídek popisuje oděv dirigenta, který „přecházel do *cis-moll*“ a jehož limec byl „barvy E-dur“. To je pravděpodobně způsobeno tím, že smyslové sféry mozku mohou být aktivovány také nepřímějším způsobem. V užším pojetí mluvíme o fantazii, když představvy, které jedinec má, popřípadě kombinace představ, se od skutečnosti značně odlišují. Předpokládá se tu jista nezávislost na zkušenostech. U vyšších forem, jak uvádí Rubinstejn, je pro fantazii charakteristický zvláštní poměr ke zkušenostem a k bezprostřední skutečnosti, totiž vědomí svobody v tom, co má být přetvořeno.

Všedním fantaziími činnosti (fantazmatem) je konstruace, která je buď názorná, obrázná, nebo víceméně abstraktní. Představa, která se stává fantazmatem, je fantaziími činností přetvořena, doplněna, pozměněna nebo zasažena do jiného rámce. Častým fantazmatem je děj nebo událost. Nejde tu o vzpomínku, nýbrž o výtvor tvořivé činnosti jedince, jenž se odchyluje od toho, co prožil nebo čemu se naučil. Názornými fantazmaty jsou vedle obrázků zrakových také obrázky sluchové, jen zřídka obrázy čichové nebo chuťové. Palagyiho domněnka, že předpokladem složitě pohybové činnosti jsou pohybová fantazmata, znamená extrapolaci pojmu fantazie, která podle názoru jiných psychologů není oprávněná. I abstraktní fantazmata mají novou, nezvyklou podobu, odlišnou od abstraktních schematických představ, které jsou výsledkem myšlenkové činnosti.

Fantazmarna se mezi sebou liší také tím, do jaké míry se dají realizovat. Změna účesu, nákup, zařizování bytu apod. jsou poměrně snadno realizovatelné, kdežto „větrné zámky“, sny apod. jsou buď zcela nerealizovatelné, nebo jen zčásti.

Fantazie je těsně spjata s motivy jedince. *Motivace*, která vede k fantazijní činnosti, může být zhruba trojí povahy:

- a) přání, která má fantazie splnit,
- b) hra přiměřující potěšení, zábavu či pouhou radost,
- c) projekt, jímž chce jedinec přetvořit prostředí.

5,242 Sen a snění

Za fantazijní činnost, jejímž základem je přání, můžeme pokládat sen. Na souvislost mezi snem a přáním upozornil mezi prvními Freud. V jeho teorii je sen, pokud není spjat s úzkostí, splněním nevědomého přání, jež se realizuje ve snu, zpravidla v symbolické podobě. Freudova teorie snu byla podrobena kritice a některé její teze byly vyvráceny. Souvislost mezi snem a potřebami jedince uznává však dnešní psychologie takřka bez výhrady. Freudův pokračovatel Jung spatřuje ve snu kompenzační činnost, kterou jedinec hledá obnovu duševní rovnováhy.

Sněním (za dne) vytváří jedinec konstrukce, které sice mají svůj základ v představách a vzpomínkách, ale jsou přetvořeny podle přání snící osoby. Jedinec se dává unášet vlastními výtvoři a prožívá přitom zvláštní pocit (někdy melancholický) útechy. Tomuto snění propadá i moderní člověk daleko častěji, než je ochoten připustit. Všechny obrazy, které vyvstanou v mysli, připustí-li jedinec nějaké „kdyby“ (kdyby vyhrál v loterii, kdyby se ta či ona podnikma splnila apod.), patří do kategorie snění za dne. Krajním případem snění za dne je tzv. autistické myšlení, někdy až chorobné, které se vyznačuje úplným oddělením od reality.

Reálnějšími fantazmaty jsou obrazy spjaté s očekáváním (děti se těší na vánoční dárky), popř. se „starostmi“ (jak dopadne zítřejší zkouška, jaký bude můj příští představený apod.).

Experimentálně byla činnost fantazie zkoumána v *asociačních experimentech*. Slo o vytvoření volného spojení mezi slovem, které se pokusně osobě buď akusticky, nebo opticky exponuje s instrukcí, aby řekla nebo napsala první slovo, které jí napadne. Z dělký latentní doby a z obsahu asociovaného slova, popř. řetězu slov, se pak usu-zuje na povahu volné asociace. Volné asociace se také používá v psy-choterapii.

Přáním vyniknout, upozornit na sebe, popř. jiným přáním, je motivována tzv. konfabulace u dětí i u některých psychopatů. Děti si vymyslí neskutecné příběhy, které při pečlivé analýze prozrazují

Fantazie se liší také podle toho, jakou měrou je *kontrolována*. O plánech a projektech můžeme říci, že je kontroluje jedině sám. Někdy však je fantazie řízena a kontrolována zvenčí. Vybídne-li učitel žáky, aby si představili poušť Gobi, bitvu u Slavkova nebo předpotoptní zvíře, vyvolává u nich *fantazii reprodukivní*. Totéž se děje, když autor románu apeluje na čtenáře, aby si představil postavu hrdiny. Na fantazii apeluje i film a výtvarné umění. Jediněc si ze své zásoby vzpomínek a představ doplňuje a modifikuje slovní nebo jiné schéma podvané zrakově či sluchově tak, aby bylo co nejvíce adekvátní realitě. Subjekt je nucen použít všech zkušeností a přetvářet je tak, aby byly co nejpodobnější požadovanému obrazu skutečnosti. Požaduje-li například učitel, aby si žák učinil představu nakresleného púdorysu a nárysu, apeluje na jeho *prostoročnou obrázotivnost*. Fantazie je závislá na množství i kvalitě zkušeností, které

K fantazijní činnosti patří také náčet zaměru různých činností, jimiž jedinec chce přetvořit prostředi, popřípadě vytvořit novou realitu. Fantazie zde má funkci úvodu k vlastním tvůrčím činnostem nebo řešení problémů a tvůrčímu myšlení. Někdy je to nápad, jak tomu býva u vynálezců, u zlepšovatelů, u reformátorů, jindy invence, jde-li o básničky, výtvarné umělece nebo hudebníky. Fantazie stále dopovází i vlastní tvůrčí činností, ale plně se projevuje především v počáteční fázi každé tvůrčí práce (viz 5,3).

5,244 Tvůrčí fantazie

Někdy se fantazijní činnost rozvíjí jen pro radost či potěšení jedince. Jako si dítě hraje s hračkami, jako je teší hra reálně motivovaná, tak si hraje i s představami. Vžívá se do situace různých osob, identifikuje se s nimi a spráda různé události a příběhy. Hrad postavený z písku je podnětem k představám královského průvodu blížícího se k hradu, raketa nebo předmět podobný raketi vyvolává představu o letu na Měsíc apod. Tato činnost připomíná snění, ale její funkci není splnit nějaké přání, nýbrž prožít radost z nezávaně hry představ. S touto tendencí se setkáváme i u některých básníků, jako například u Nezvala.

5,243 Fantazijní činnost pro vlastní potěšení

Dítě si konstruuje děj, který nikdy neprošlo (chlapec vyprávje, že řídil letadlo) a vžívá se do děje tak, jako by to byla skutečnost. Podobně i dospělí psychopati se vžívají ve smyšlené děje, jimiž na sebe chtějí upoutat pozornost nebo získat výhody apod.

si jedinec získal, ale vedle toho a pravděpodobně především je zapotřebí k fantazii nadání. Básníci, vynálezci, reformátoři, tvůrčí vědci se vyznačují *tvorivou fantazií*, bez níž by nebyl vůbec možný pokrok.

5,3 T V Ů R Č I Č I N N O S T

Tvůrčí činností rozumíme takovou činnost člověka, která vede k vytvoření díla nebo jiné hodnoty, *nové společnosti*, nikoli pouze pro jednatelů jedince. Tvůrčí činnost v tomto smyslu je nutno odlišit od produktivní práce přímášejíci společensky užitčné hodnoty (např. průmyslové výrobky daného druhu a typu), které však byly už dříve realizovány jinými lidmi nebo jejíchž tvoreni se řídí známými pravidly.

Pod tvůrčí činností se zarázuje původní, *nové použití složek nebo postupů již známých* (vynalézání), významně *pozměňování základních principů* určité teorie a *vytváření nových syntéz* z rozsáhlých divějších poznatků. Nejvyšší stupen tvůrčí činnosti rozvinuli géniové vědy a umění.

Člověk vskutku tvůrčí, který svou činností orientuje k cílům dosud lidmi nedosaženým, musí nejdříve zvládnout všechno to, k čemu v daném oboru dospěli lidé před ním. Jinak vyjádřeno, prvním předpokladem tvůrčí činnosti je učení (v užším slova smyslu). Kromě toho tvůrčí pracovník je odkázán na druhé lidi, na jejich pomoc při vlastní práci. K nim se také obrací jako k posluchačům, k divákům, ke čtenářům nebo pokračovatelům ve svém díle. I když tvůrčí činnost je vždy individuální, protože ji vykonává určitý jedinec, nedá se popsat a pochopit bez zřetele k činnostem interindividuálním (součinnosti a komunikací mezi lidmi), bez vztahu ke společenským skupinám, v nichž tvůrčí pracovník žije, a ke kultuře, jejíž hodnoty roz-
množuje.

Konečný cíl tvůrčí činnosti býva vzdálený. Jeho dosažení předpokládá dlouhodobé úsilí, množství činností zaměřených na díle cíle. Tvůrčí činnost a příprava k ní naplňuje většinu času v jedincově životě. Tvůrčí pracovník v ni spatřuje smysl svého života, prostředek k realizaci svých možností, které si jako lidský subjekt přinesl na svět. Zároveň však tato činnost znamená *nejvyšší stupeň socializace jedince*, protože je sluzbou druhým lidem a budoucím generacím. Na ni je závislý pokrok lidstva.

5,31 Činnost tvůrčích pracovníků

Psychologické výzkumy tvůrčí činnosti lze rozdělit do dvou rozdílných skupin. Jedny si kladou za cíl postihnout *povahu a prameny*

Mnozí psychologové předpokládají, že během inkubace probíhá v jedinci *podvědomá činnost*, která se týká problému nerozřešeného vedomým usilím ve fázi předcházející. Podle názoru psychoanalytiků pracovník na nich aktivně nepracuje.

domní objevují různé detaily problému, nápady na jeho řešení, ale nostem apod. I když na problém nemyslí, čas od času se mu ve zcela jiného, odpočívá, věnuje se společenským a rodinným povinnostem *zabývá*. Pracuje na jiných úkolech nebo myslí na něco *presane* V následující fázi inkubace se tvůrčí pracovník *presane* lecke dílo, jaké zamýšlí, nevidí řešení vedleckého problému.

aktivita však nevede k zádoucímu cíli. Nedatí se mu vytvořit umě usilovně hledá řešení, dělá si náčrtý, poznámky, výpisý. Jeho usilovná němž chce autor pracovat. Opatřuje si informace k řešení otázky, Do přípravné fáze patří dále *vytvoření problému nebo úkolu*, na (srov. např. našeho Ressler, Nerudu, Smetanu).

je dobře známo, jak namáhavá, často strastiplná byla jejich příprava i přirodím. Z životopisů známých objevitelů a tvůrců nových hodnot kýmí zájmy s otevřeností k mnoha vlivům kulturním, společenským neví, zda toho bude v budoucí práci potřebovat. Vyznačuje se širo vnímat a citově prožívat. Tvůrčí pracovník se učí monohému, i když V umělcově přípravě má zvlášť důležitá místa rozvinutá schopnost přechod mezi různými vědami jsou nejpłodnější polem tvůrčí práce. potřebuje být vzdělan ve více oborech, protože právě oblasti tvorit, seznámit s tím, co bylo vykonáno před ním. Vědec zpravidla i umělci musí nabyt širokého vzdělání a zvlášť se musí, než začnou školního a speciálního vzdělávání, profesionálního školení. Vědci

Přípravná fáze k tvůrčí činnosti zabírá předně celé období *tenim*.
etapách, které nazval: 1. *příprava*, 2. *inkubaci*, 3. *osvícení*, 4. *ově-*
G. Wallas. Podle něho probíhá tvůrčí činnost ve čtyřech časových
Výsledky dosavadního zkoumání otázky první cestou potvrzují
výsitznost *etapizace* tvůrčí činnosti, jak jí už před čtyřiceti lety vystihl

5.311 Etapy tvůrčí činnosti

laboratornímu zkoumání.
zúžením problematiky na díle otázky, které jsou jedine dostupné jako řešení problému. Metodická exaktnost je tu ovšem provázána výzkumů je prováděn v *laboratorích*, kde se zkoumá tvůrčí činnost a jejich *sebeorganizaci* (autobiografické záznamy apod.). Druhý druh a poněvíce metod diagnostických, jako je dotazník, interview, test, profesionální práce vyžaduje tvůrčí schopnosti. Užívají k tomu pracovníku v různých oborech lidské činnosti nebo odborníků, jejichž činnosti tvůrčích pracovníků, proslulých vědců a umělců, úspěšných

dochází tu ke kathedri (kathexis, řecky zadržování, potlačování), k namromadení energie, která usiluje o uvolnění v souladu s principem rozkoše, ale zůstává spoutána, protože princip reality jejímu uvolnění brání.

Většinou se tvůrčí pracovníci shodují v tom, že po období inkubace, které bývá různé dlouhé, následuje zčistajasna napad přínášející hledání klíč k řešení problému. Napad někdy přichází zcela *nečekaně*.

Klasický příklad uvádí francouzský matematik Poincaré. Čtrnáct dní soustředěně pracoval, aby dokázal, že neexistují rovnice, později nazvané rovnice Fuchsovy. Poslední den večer vypil proti svému zvyku černou kávu, šel si lehnout, ale dlouho nemohl usnout a ve snu ho mucily představy různých kombinací spojených s nevyřešeným problémem. Když ráno vstal, celkem bez námahy prokázal, že existuje jedna třída Fuchsových rovnic. Pak rozpracovával svým obvyklým způsobem problém dále. Za čas byl v práci vyrušen pozváním na geologickou vycházku, které se musel účastnit. Při cestě zcela pustil z hlavy své matematické problémy, ale když se vracel domů a vstupoval do omnibusu, náhle mu přišla na mysl myšlenka, že transformace Fuchsových rovnic se shodují s transformacemi v euklidovské geometrii. Byla to geniální myšlenka, jak se pak ukázalo, když ji Poincaré po návratu domů rozpracoval a ověřil.

Takovéto plodné okamžiky, v nichž se náhle dostavuje klíč k řešení problému, který nemožl být zdolan soustředěným, zaměřeným usilím a který byl na čas ponechán stranou, ba téměř zapomenut, jsou označovány jako *inspiration, vhléd, šťastný nápad*. Někdy se na první pohled zdá, jako by objev byl dílem náhody. Tvůrčí pracovníci si totiž všimne výjimečného jevu, kterému druzí lidé nepřičítají váhu. Příkladem je objev penicilinu, k němuž došel Fleming, když pracoval na jiném problému a asistent mu ukázal plíseň na kultuře bakterii.

O výklad hledu se vedou spory mezi konekcionisty a tvarovými psychology. Jde tu o otázku, která už byla diskutována v souvislosti s učením. Nesporným se však zdá, že inspirace v tvůrčí práci přichází po dlouhé, usilovné a cílevědomé práci, že není dilem náhody. Dobrym napadem tvůrčí činnost nekonečí. Jeho realizace, napsání skladby, vytvoření obrazu nebo sochy, dukaz a ověření něho vědeckého principu nebo zákona vyžaduje další *intenzivní práci*. Ta je obsahem poslední, čtvrté fáze tvůrčí činnosti.

5.312 Podmínky tvůrčí činnosti

Vedle průběhu tvůrčí činnosti se začínají psychologové také o její podmínky. Kládli si zejména otázku, jakými vlastnostmi se vyznačuje

tvůrčí pracovník. Celná šetření podnítila Galtonova teorie, podle níž je *tvůrčí schopnost* převážně zděděna. Odpůrci Galtonovy teorie snášeli důkazy, že rozhodující vliv mají faktory prostředí, zejména prostředí sociálního, kulturní a výchovného. Kompromisní stanovisko v tomto sporu zaujal R. B. Cattell, který vykládá výsledky své ankety s tisícem amerických tvůrčích pracovníků interakcí obou hlavních vývojových faktorů, dědičnosti a prostředí.

Nevyřešenou zůstává rovněž otázka, jak je tvůrčí činnost závislá na *matřkovém věku* jedince. Podle rozsáhlých statistických výzkumů prováděných v USA nevíznámější práce v oboru chemie vytvořili autoři ve věku 26–30 let, v oboru matematiky, herectví, hudby ve věku 30–34 let, v oboru filosofie mezi 35–39 roky. Vrchol tvůrčí práce spadá tedy v průměru do *relativně mladého věku* a zdá se, že se tento věk v novější době spíše snižuje než zvyšuje. Mezi jednotlivci v každé skupině povolání však existují, pokud jde o vrchol tvůrčí činnosti, velmi značné rozdíly. Příčný pokles tvůrčí činnosti nelze hledat v biologickém stárnutí. Se vzrůstajícím věkem se různé složky tvůrčí činnosti oslabují nespolečně rychle. Vedle vzrůstající kritičnosti a klesající schopnosti adaptovat se k zcela novým podmínkám mění se u starších lidí hlavně motivace k tvůrčí činnosti.

Kozahýl Longitudinální výzkum s vysoce nadanými dětmi (v počtu přes tisíc jedinců) organizoval Terman. První šetření se týkalo dětí školního věku, druhé bylo provedeno s týmiž jedinci po osmi, a třetí po dvaceti pěti letech. Skupina *vysoce nadaných* dětí prokazovala i v adolescenci i v dospělosti nadprůměrné výsledky v testech. Ve srovnávání se skupinou dětí normálních (náhodně vybraných) nadaní jedinci vynikali i po stránce zdravoí, stejně dobře se adaptovali ke společenskému prostředí, byli citově vycvičeni. Úspěšně studovali na vysoké škole a záhy rozvíjeli publikáčnickou činnost. Jmí badatelé se podrobně zabývali *motivací* tvůrčích pracovníků. Jedni pokládali tvůrčí činnost za výsledek pudu nebo vrozené orientace organismu. Podle druhých (psychanalytiku) je tvůrčí činnost důsledkem schopnosti sublimovat sexuální pud. Například Freud vysvětloval genialemí vědecké i umělecké dílo Leonarda da Vinci z toho, že byl schopen potlačovat a sublimovat silné sexuální impulsy v adolescenci. Třetí skupina psychologů poukázovala na vliv silných destruktivních impulsů a jejich překonávání prostřednictvím tvorivé činnosti, na překonávání a kompenzování pocitu méněcennosti, na tvorbu touhu anebo na touhu po nesmrtelnosti u tvůrčích pracovníků. Z jejich osobních rysů byly vyzvedány mj. *vyšoká inteligence, vlivitá zovně sáblouaci schopnosti, iniciativnost, tvůrčnost, pte, rozhodnost, huboké filosofické nebo mravní přesvědčení, zvyšená civilitost, sebeovládání*.

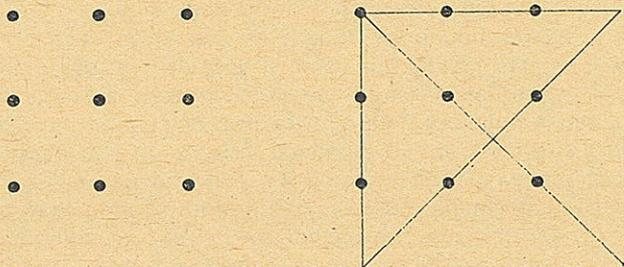
Studium intelektuálních faktorů u tvůrčí činnosti se zvlášt zabýval Guilford. Za nejdůležitější z nich pokládal *schopnost vidět*

problém, rychlost myšlení, průzornost myšlení, původnost, schopnost nové organizovat a definovat vědomosti. Guilford však připouští, že hlavní úlohu mohou mít rysy motivace a temperamentální. Byl sestaven a vyzkoušen větší počet testů k měření tvůrčí činnosti a k diagnostikování tvůrčích talentů.

Celme jiné studie vyzvedají *podíl vnímavosti a fantazie* na tvůrčí činnosti, hlavně v oblasti umělecké.

5,32 Řešení problému

Druhá skupina vyzkumnů tvůrčí činnosti měla téma užší. Jejich autoři se zabývali experimenty s řešeními problémů. Pokusy byly prováděny s dětmi i s dospělými lidmi. Pokusné osobě byl položen praktický nebo teoretický problém, například otevřít krabíčku se složitějším uzávěrem nebo spojit lana vzdálená od sebe, takže pokusná osoba musí jedno z nich rozhoupat, aby na ně dosáhla (praktické problémy), nebo vypočítat matematický úkol, spojit devět bodů uspořádaných do čtverce čtyřmi úsečkami (viz obr. č. 9)



Obr. 9. Problém „devět bodů“ (podle Maiera)

a přitom nezvednout tužku s papíru (problémy teoretické).
Hlavním cílem pokusu bylo přesněji vymezit *podmínky*, na nichž závisí úspěšné řešení problému. Byly rozlišeny podmínky vnější a vnitřní.

5,321 Vnější podmínky

Obtížnost problému závisí předně na jeho povaze. Množství a složitost podmínek, kterým musí řešení vyhovovat, má vliv na rychlost a správnost řešení. Záleží také, jak zdůraznili tvůrčí psychologové, na struktuře úkolu. Zní-li problém: „Eva je hezčí než

Z vnitřních podmínek se v psychologických laboratorních věnovalo nejvíce pozornosti *posojum* a *zuykum*. To, co nazýváji tvarovi psychologové funkcni stalosti, vysvětlují jejich odpurci jako následek navykliého reagování na předměty. Jestlize školákovi děla potize uloha

5,322 Vnitřní podmínky

Jak se ukázalo v Kohlerových pokusech se šimpanzi, býva na prvob-
 lemu obtizne nalezeni vhodných prostředků vedoucích k danému cíli.
 Aby pokusná osoba vyřešila problém, musí znat funkci předmětu,
 které ma pro řešení k dispozici, a musí tuto *funkci ovládat prakticky*.
 Například pokusná osoba ma stouknout vzdálenou svíčku, ale nesmi
 se k ni priblizit. Jsou jí však dány k dispozici různé předměty, mezi
 nimi krátké skleněné trubčky, aluminiový drát a tmel. Problém
 vyřeši jen tehdy, když tmelem spoji trubčky, připevni je k drátu
 a takto sestrojenu dlouhou trubici zhasne svíčku. Ukázalo se, že
 pokusné osoby, které předem vyjmenovaly všechny funkce předmětu
 ležících před nimi na stole, vyřešily problém snadno, ale druhá
 skupina, která funkce předmětu předem nejmenovala, měla s řešením
 nesnáze.

Řešení je znesnadňuje.
 Tvarovi psychologové upozornili na jev, který ztěžuje řešení prob-
 lemu a jemuž dali název „*funkčni stalost*“. Například pokusná osoba
 má před sebou váhy. Na jedné misce leží závaží, na druhé jsou
 umístěny drobnější předměty, mezi nimi svíčka a krabíčka zápalek.
 Pokusná osoba dostane za úkol porušit trvale rovnováhu misek, aniž
 by některý předmět odebrala, přidala nebo přemístila z jedné miseky
 na druhou. Může toho dosáhnout jen tak, že zapálí svíčku, jejíž váha
 pak bude horením ubývat. Tato možnost jí však uniká, protože se
 svíčkou ma spojenou jedinou funkci svícení. Neuvedomuje si v této
 souvislosti (! když zákon zná), že horením ubývá váha tělesa.

Řešení je znesnadňováno, jsou-li v jeho *formulaci* uváděny
 nabytější vedlejší údaje, které musí pokusná osoba nejdříve vy-
 loučit. Máme vyřešit např. tuto ulohu: „Moucha letí dvakrát rychleji
 než jede vlak. Vlak vyjede z Prahy do Bratislavy. Moucha vyleti z Bra-
 tislavy a letí vlakem naproti. Když se s ním setká, obrátí se a letí zpět
 směrem k Bratislavě. Když dorazí do Bratislavy, znovu se obrátí a letí
 vstříc vlaku. Jakmile se s ním znovu setká, zase se vrátí aid. Když
 vlak dojede do Bratislavy, jakou vzdálenost urazila moucha?“ Úkol je
 ve své podstatě velmi prostý, ale množství zbytečných údajů ho
 znesnadňuje.

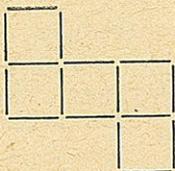
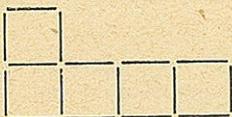
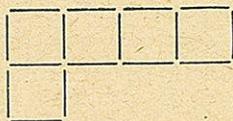
Zuzana; Eva je osklivější než Ludka, která z dívek je nejhezčí?“,
 bude jeho řešení obtížnější, než když je stejný problém položen
 ve formě: „Eva je hezčí než Zuzana; Ludka je hezčí než Eva. Která
 dívka je nejhezčí?“

s devíti body, pak to může být proto, že je zvyklý spojovat přímkami body ve vodorovné nebo svislé poloze. Stejně tak lidé obvykle užívají svítku k svícení, nikoli k zmensňování váhy, a proto užití svíčky k druhému účelu je pro ně neobvyklé, a tedy nesnadné.

Nesnáze při řešení problému vznikají také z toho, že si jedinec sám *neznačuje podmínky* pro jeho řešení. Příkladem toho je klasický problém z psychologických laboratorii: sestrojíte z šesti zápalák čtyři rovnostřanné trojúhelníky. Pokusná osoba si svévolně omezi řešení a marně se pokouší sestrojiti trojúhelníky v jedné rovině. Vytvoří si nepsprávný postoj, a ten je překážkou k vyřešení problému. Podobně tomu je, když jí je předložena problém záměrně formulovaný experimentátorem tak, aby nepsprávný postoj vyvolával. Příkladem takových problémů je citovaná úloha s mouchou a vlakem.

Při řešení problému vyvíjí jedinec *aktivitu*. Musí si přetformulovat údaje obsažené v instrukci, hledat jinou hypotézu než tu, která mu nejdříve přišla na mysl, apod. Zpravidla provádí *analýzu* dvojího druhu. Jedna se týká *problémové situace*. Jedinec si vymezuje její složky, hledá z nich ty, které jsou zdrojem nesnázi, a vymyslí si prostředky, jak nesnáze zdolat. Druhá analýza je zaměřena k *cíli*, spočívá ve vymezení podmínek nutných k vyřešení problému. Má rozhodující vliv na nalezení řešení. Když se například dětem řešícím úlohu „sestrojíte z šesti zápalák čtyři rovnostřanné trojúhelníky“ tato analýza usnadnila (experimentátor doplnil původní instrukci dalšími informacemi: „Z šesti zápalák se musí sestrojiti 12 stran trojúhelníků“), a pak „Kazdá zápalka musí tvořiti stranu dvou trojúhelníků“), úspěšných řešení významně přibýlo.

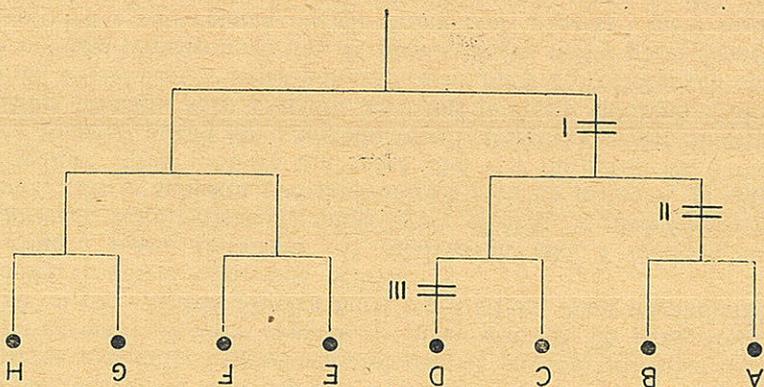
Průběh řešení problému byl analyzován také z *hledisek teorie informací*. Zdroj informací může být v objektu (v problému samotném), nebo v subjektu (ve zkušenostech řešícího jedince). Je zřejmé, že jedinec vyřeší problém tím snáze, čím více informací má k dispozici, zejména pokud jde o metodu řešení. Prakticky zvlášť důležitá je *znalost principu nebo pravidla*, na němž je řešení založeno. Dokládá to mj. experiment, v němž pokusně osoby měly z předložených obrazců vytvářet obrazce nové tím, že přemístily jen určité počet elementů. Například z pěti čtverců (jejich strany tvoří zápalky) měly sestrojiti čtyři tak, že přesnou pouze tři zápalky (srovn. obraz č. 10). Jedné



příklad problému, který lze touto metodou řešit, je elektrický přístroj složený z osmi elementů. Přístroj neunguje a má se nalézt místo, kde je závada. Kdyby se měl zkoušet každý z osmi elementů, mohlo by si to vyžadat až osm zkoušek. Když však se postupuje metodou dichotomického vylučování, stačí zkoušky tři.

Těto metody se dá s výhodou použít v mnoha praktických případech, ale není to metoda univerzální. Každou množinu nelze rozdělit

Obř. 11. Schéma dichotomické metody



Typo problémy jsou podrobně zkoumány v pedagogické psychologii. V obecné psychologii byl experimentálně prokázán kládný vliv *znalosti metody* na řešení problému. Metoda je ovšem závislá na povaze problému. Je-li velmi obecná, vřádky z ní neplyne neekonomičtější předpis pro řešení konkrétního problému. Obecná metoda spočívá například v tom, že se možnosti řešení rozřídí do dvojic a uspořádají podle časové posloupnosti (viz schéma). Konkrétní

na ceně, protože ji nedovede integrovat.

Ukázalo se, že *účinnost informace* závisí také na pokusné osobě, která nemá ještě problémovou situaci rozanalyzovanou, ztrácí pro ni osobu nemá ještě problémovou situaci rozanalyzovanou, ztrácí pro ni přídě ve vhodnou dobu. Je-li poskytnuta předčasné, když pokusná kdo je již schopen použít. Kromě toho záleží na tom, zda informace na jejích schopnostech a zkušenostech. Informace slouží jen tomu,

skupině byl ukázán způsob řešení na prvním obrázci. Druhé skupině vysvětlil experimentátor kromě toho princip řešení: nalézt strany společně dvěma čtvercům a přemístit je tak, aby se nestaly stranami stejného čtverce, protože jen tak se dá užít stejného počtu elementů k sestavení menšího počtu čtverců. Při řešení následujících úkolů byly výsledky v druhé skupině lepší než ve skupině první.

na dvě stejné podmnožiny. Jindy zase váha elementů je různá, a pak je lépe zvolit postup jiný. Ve složitějších otázkách je důležitější schopnost jedince samostatně uvažovat.

5,4 CITOVE VZTAHY (SENTIMENTY)

5,41 Klasifikace citů

Citový život jedince má rozmanité kvality a odstíny. Emoce (strach, hněv, náhla radost) jsou *bouřlivé reakce na porušení rovnováhy mezi jedincem a prostředím* (viz 3,1). Citový život jedince je neustále charakterizován *libostí a nelibostí*, vázanými buď na vlastní tělo a tělesné pocity, nebo na předměty. City spjaté s kinestézí prožívá jedinec jako pocit životní radosti nebo pohody, popřípadě rozmrzelosti, únavy, sklíčenosti apod.

Jsou-li libosti a nelibosti jedince relativně trvalé, stále, mluvime o náladě. Nálada obsahuje vedle libosti a nelibosti také pocit napětí svalového tonusu, který zabarvuje náladu jako jarou (stenickou) nebo ochablou (astenickou). Je-li citový stav krátký a vznikne-li náhle, je to citový výbuch čili afekt. Afekt bývá vyvolávan emergentní událostí a má v podstatě tytéž rysy jako emoce. Je doprovázen stejně silnými fyziologickými změnami a vede k dezorientaci. V ontogenezi jsou emoce procesy, jež předcházejí orientaci, kdezto afekty vznikají v pozdějších životních fázích a orientaci ztěžují.

Vedle emocí a prostých citových stavů se vyskytují v citovém životě slovecká také citové vztahy nebo sentimenty. Jejich zařazení jako zvláštní kategorie citů není ve všech psychologických soustavách a smérech uznáváno. Tradicní pojetí citů jako jedné ze stranek duševního života způsobilo, že city byly přes svou rozmanitost prokládány za jednotnou kategorii, přičemž se uznával rozdíl mezi tzv. nižšími a vyššími city a rozdíl mezi náladami a afekty. Na specifitě citových vztaů upozornil McDougall, který zavvedl do psychologie pojem „sentimenty“ ve významu citových vztaů. V sentimentech spatřoval složený cit, který se soustřeďuje na jediný předmět. V jeho konceptu byl sentiment podobný postoji, neboť i sentiment měl stránku hodnocení, citového zabarvení a tendence jednat. Někteří psychologové (Woodworth, Cattell) pokládají sentiment za postoj silně citově zabarvený.

Rozdíl mezi postojem a citovým vztahem je však velmi podstatný. Je dán povahou hodnoty, k níž se sentiment nebo postoj upíná. Hodnota, k níž zaujíma jedinec postoj, je především pragmatická (objekt hodnotí jen proto, že je mu prospěšný, proto ho chce poznat), hodnota, k níž má jedinec citový vzta, je *hodnota osobní*. Jedinec se stává součástí tohoto podnětu, ztotožňuje se s ním a ztrácí

v něm. Například milovaná osoba tvoří s milujícím subjektem nedělitelný celek.
City dělíme podle tohoto schématu:
emoce — silně porušení rovnováhy, doprovázené výraznými a zvnějška patrnými fyziologickými změnami,
proste city — vášně se na tělesný stav, tj. na kinestezii, na předměty jako zdroj libosti či nelibosti, *true love city* — nálady,
náhla hnutí — atekty (v podstatě stejné jako emoce),
citové vztahy cili sentimenty jako složené city připínající se k osobním hodnotám.

5,42 Charakteristika sentimentů

Sentimenty jsou složené city. Podle McDougalla se mohou tytéž city stát složkou různých sentimentů. Podle jeho teorie jsou sentimenty *smesi* různých citů. Například láska může obsahovat cit sebeuplatnění, přičemž tentýž cit sebeuplatnění se může stát složkou sentimentu radosti. Tato teorie spojování jednoduchých citů v novou kvalitu silně připomíná asociativistickou elementovou psychologii, v níž se jednoduché elementy spojují ve vyšší celek. Tak například Spencer v analýze sexuální lasky nalezá tyto prvky: tělesnou přitažlivost, estetický dojem, sympatii, něžnost, obdiv, sebelásku, lásku k harmonii, lásku majetickou i touhu po svobodě.
Sentimenty lasky, radosti, smutku apod. se vyvíjejí během *socializace* na vyšších vývojových stupních. Nevznikají však slučováním prvků ve smyslu chemické syntézy, nýbrž vytvářejí se integrací citů ve strukturu, ovládanou jediným sentimentem. Různé složky sentimentu se uplatňují podle toho, jak se objekt sentimentu mění. Například jedině sdílí štěstí milované osoby, raduje se z jejích úspěchů, kládá jedině sdílí štěstí milované osoby, raduje se z jejích úspěchů, rmoutí se z jejích porážek apod. Sentiment tu nabývá specifický charakter. Radost milujícího jedince z úspěchu milované osoby je jiného řádu než radost z prohrty osoby nenáviděné.

K poznávání povahy sentimentů značně přispěla hlubinná psychologič. V sentimentech spatřovala výraz *neuvědomělých motivů*. Při studiu konfliktů došla k poznání *ambivalence* sentimentů. Citu lasky může být inherentní cit nenávisť, člověk se může někomu obdivovat a přitom jím pohrdat, někteří lidé zároveň přitahují a odpuzují. Citový vztah vzniká z *potřeb* jedince. Přitom se vyznačuje velkou motivací silou. Milující matka je s to přinést pro své dítě jakoukoli obět, nenávisť může motivovat člověka k agresivnímu činu, i k vraždě. Také pých a pokora se stavají pohnutkou jednání. Sentiment radosti mentem radostí souvisejí. I sentiment smutku nebo bolesti motivuje lidskou osobnost v prožitku katarze apod.

Sentimenty mají nejen sociální původ, protože vznikají v sociální interakci, ale i jejich obsah a forma je podmíněna *kultúrou* skupiny, v níž člověk žije. Podle Ribota se vyvíjejí sentimenty v historii lidstva směrem k dehumanizaci. Vztahy k osobám se přenášely i na přrodu, na věci a na ideály. Například láska k lidem se přesouva i na lásku k přírodě a k ideálům. Zaroven však dochází ve vývoji lidstva ke ztrátě citových vztahů, jak je patrné zejména v současné době mechanizace a automatizace, charakterizované odcizením. Pochod vedoucí k oddaleni (abstrakci) a k odcizení, tj. ke ztrátě citového vztahu, je nezbytný. Odcizení znamená vlastně zabstrahování světa, který nás obklopuje a který nám přestal být domovem. Vedle tohoto zkonkrétně probíhajícího a nutného odcizení existuje také odcizení ideálům, jako jsou ideály dobra, pravdy a krásy.

Kultura vískuje charakter jak obsahu citových vztahů, tak i jejich projevu. Například starí Hebrejové projevovali smutek nad ztrátou blízké osoby tím, že roztrhli své roucho, posypali hlavu popelem a dlouhou dobu odmítali potravu.

Sentimenty jsou značně nezávísle na vůli. Nikoho nelze donutit, aby prožíval sentiment, když v jeho citovém životě není k němu předpoklad. Věšinou jsou totiž sentimenty tvorbou hodnot nebo jejich hledáním a volbou.

Předmětem diskuse je *poměr mezi sentimenty a intelektem*. Francouzská psychologie (zejména Wallon) klade proti sobě sentimenty a intelektovou úvahu. Zkoušenosti a moderní romány, jejichž tématikou je často konflikt mezi "rozumem" a "citem", tento antagonismus konstatují. Při podrobnější analýze se však ukázalo, že vlastní protiklad není mezi sentimentem a rozumovou úvahou, nýbrž mezi *úvěsní a reflexí*. Sentiment může být totiž vystupňován ve vášni, tj. silný a trvalý cit, o němž tvrdí Rubinstein, že je "v lidském nitru hluboce zakoreněný". Vašně v tomto pojetí se může stát překážkou střízlivé úvahy a ovládnout celý duševní život.

Sentiment je ovlivňován minulými zkušenostmi, ale vztahuje se k přítomnému *actum*, na něž se adaptuje více než na přítomnou situaci. Jedinec, který prožívá lásku, nenávist nebo jiný citový vztah, klade tuto hodnotu do budoucnosti. Láska například nežíje jen ve vzpomínkách, nýbrž v anticipaci budoucího štěstí; v nenávisti anticipuje člověk pomstu za urážku nepříteli a také ve smutku je člověk zaměřen k budoucnosti.

Každá osobnost prožívá sentimenty *osobitým*, jí vlastním jedinečným způsobem. Je to způsobeno tím, že citové dispozice jedince jsou různé, že jsou závisle na individuálních zvláštnostech, ale i na rozmanitých citových prožitcích, frustracích, deprivacích i na hodnotách, s kterými se jedinec v životě setká. Tak například na vztah přátelství s Goetha se Schillerem působilo rozhodnutí setkat se a udržovat stále styky, jimiž se tyto dva básníci vzájemně inspirovali.

Nejuniverzálnějším a zároveň nejosobitnějším citovým vztahem je *láska*. V nejstarších památkách kultury lidstva nadešle doklady lásky jako erotického vztahu, lásku popisuje a oslavuje velká část umění. Paulhan říká, že je tolik lásek, kolik je lidí na světě. Láska ve smyslu *lásky pohlavní* byva definována jako psychická a sociální organizace sexuálního pudu. Veššina autorů mluví o krizovém stavu lásky jako antagonistického poměru mezi tělesným

5,431 Láska a nenávisť

láska	—	nenávisť
obdiv	—	pohrdání
pýcha	—	pokora
radost	—	smutek

Descartes rozeznával celkem šest základních vášní (passions). Jeho rozdělení lze označit za vážný pokus utřídit sentimenty podle jednotného hlediska. Uvažuje o obdivu, lásce, nenávisti, touze, radosti a smutku. Mcdougall se tohoto třídění vcelku přidržuje a připouje ještě sentimenty soustředěné kolem vlastního „já“. Nesmírně bohatství sentimentů a jejich překrývání znesnadňuje provést jejich třídění z jednotného hlediska. Rozdělení citů na emoce, prostě city a sentimenty je užitečné. Některé pojmy označují ovšem jak sentiment, tak i prostý cit, popřípadě emoci. Strach v menší míře může být prostým citem, v míře velké je emoci, radost může být sentimentem i prostým citem.

Vyjdeme-li z názoru, že sentimenty tvoří kontinuum, na jehož jednom pólu je sentiment klady a na druhém záporný, můžeme stanovit zhruba čtyři polární dvojice sentimentů. Jednotlivé sentimenty se ovšem mohou doplňovat a překrývat, jak je patrné ze schématu, jehož účelem je usnadnit přehled o sentimentech, které mají pro vyrovnanost jedince s prostředím a pro jeho duševní rovnováhu největší význam.

5,43 Druhy sentimentů

Zkušenosti, zejména v dětství, jsou pro utváření a intenzitu sentimentů velmi významné. Z výzkumů, jejichž iniciátorem je Bowlby, vyplývá, že *deprivace* v době dětství má rozhodující vliv na citový život individua a na všechny jeho citové vztahy. U nás zkoumali vliv deprivace na citový vývoj Langmaier a Matějček. Dokázali, že citový chlad nebo tupost, popřípadě chorobná touha po citové odezvě jsou důsledkem nedostatečné nebo nepřiměřené citové

puzením a erotickým cítem. Všechny definice lásky jsou však vágní

a nevystiňují její podstatu.
Nesmírná variabilita lásky je dána jak historicko-kulturní podmi-
něností obsahu i formy lásky, tak i jejími individuálními zvláštnostmi.
Každá kultura vytvářela zvláštní formy erotiky, přičemž považala pudu
samého se nemenila. Je rozdíl mezi láskou jako řízením osudu, jak
jí chápal antiká, a láskou, v níž se spatřoval hřích (v křesťanství).
Jiná je láska romantická, která vychází ze zbrození milované osoby,
a jiná láska renesanční, která spatřuje v lásce nejvyšší smyslovou
slast.

Základem pohlavní lásky je rozmnožovací pud, ale není s ním
identická. Sexuální touha, objevující se v době dospívání, je vlivem
společnosti a kultury socializována a spiritualizována. Stává se touhou
po splnutí dvou jedinců. Může se vystupňovat ve vášň, jak to do-
kládá například citát z Musssetova dopisu G. Sandové: „Zádný člověk
ještě nemiloval, jako já miluji tebe. Jsem ztracen, utopen v lásce,
zaplaven láskou. Nevím, zdali ještě žiji, zdali jsem, chodím, dýchám,
zdali mluvím. Vím jen, že miluji.“

Charakteristickým rysem lásky je její estetické zabarvení. V době
dospívání se estetický zřetel stává pro volbu partnera rozhodující.
Dospívající své partnery idealizují a ze snahy po tom, aby jim impo-
novali, rozvíjejí různé formy koketerie.
Ve věku dospívání je láska většinou jen erotickým okouzlením,
v němž mladí lidé zpravídla inhibují všechno, co pokládají za příliš
tělesné, a spokojují se jen prostorovou blízkostí.

Základním faktem pohlavní lásky je volba partnera. Je určována
ideálem, který si člověk vytvořil ve shodě s kulturními modely a který
je vzdělkou individualní. Sociálně psychologické výzkumy potvrzují,
že pro volbu partnera jsou důležité i jiné faktory, jako blízkost
bydliště, stejné pracovní podmínky, podobný sociální původ, ale všechny tyto
faktory nestáčí k výkladu vlastních pohnutek volby. Jsou v podstatě
dávě možná hlediska volby. Je to buď podobnost osobnosti, nebo jejích
komplementarit. I když je pro trvalost citového vztahu důležité,
jestli se přitahují spíše lidé vzájemně si podobní nebo naopak ti, kteří
se doplňují, není nám zatím známo, které hledisko se při vlastní
volbě více uplatňuje.

Láska se rozvíjí dialogem, tj. komunikací slov, gest, mimiky, obje-
tů a jiných styků. Dialog může citovou intenzitu zvyšovat, jindy naopak
smižovat. U některých partnerů může na základě dialogu dojít
k ochlazení (deseroticaci), jehož příčiny jsou stejně málo známy
jako příčiny erotizace. Někdy se láska může změnit v nenávisť nebo
naopak z nenávisť se zrodit.

S láskou někdy interferuje, někdy ji dokonce posiluje *zářlivost*.
Zářlivost bývá charakterizována jako jedna z nejznámějších příčin
i následků milostných nedorozumění. Podle Descartesa je zářlivost

jistý druh strachu vyvolaného touhou uchovat si získanou hodnotu. Zárlivost však není nezbytným průvodním jevem lásky, jak na to poukázal Bertrand Russell. Opira se o zjištění kulturních antropologů, podle nichž existují celé kmeny primitivů, které neznají zárlivost vůbec.

Pojem zárlivost obsahuje však i neiby cit, který prožívají děti, zejména starší sourozenci, když se domnívají, že rodiče se věnují více mladšímu sourozenci. Pro pochopení dynamiky rodiny má poznání zárlivosti mezi sourozenci velký význam.

Laska *materská* má s láskou pohlavní nekteré společné rysy. I její základ je zčásti fyziologický (materské hormony), nejde tu však, jak se domnívali zastánci starší teorie, o instinkty, nýbrž o citový vztah, který je silně kulturně podmíněný. Socializací a spiritualizací nabývá materská láska zvlášť mocné motivující síly. Dokladů obětavosti matky, její ochoty pečovat o dítě bez nároku na vlastní úspěch, je tolik, že je není třeba uvádět. Složkami materské lásky je kromě toho oddanost a něžné city. Materská láska jako vysoce žádoucí sociální hodnota je oslavována v básních i v jiných kulturních výtvorech.

Laska *k přirodě, k vlasti, k ideálu* nemá sice biologický základ, ale její motivující síla je stejně mocná. Laska k vlasti, k pravdě vede k hrdinství a k velkým činům. Dějiny lidstva jsou bohaté na doklady obětavé lásky k ideálu. Také láska k bohu (k vesmíru, k absolutnu apod.) je silný citový vztah, který se dialogem prohlubuje a který může být tak silný, že utváří životní sloh člověka. Jaký význam má láska různých forem pro život člověka, o tom svědčí výrok Allportův: „Chceme-li poznat člověka, poznejme jeho ordo amoris.“

Nenávist jako opačný pól lásky může být nejrůznějšího původu. Nejinější nenávist bývá v oblasti sexuální, ačkoli nenávist mezi soupeři, kteří vzájemně ohrožují svůj sociální status, dosahuje také značné intenzity. Nenávist se může vztahovat i na celé skupiny lidí, ba na celé národy, jak o tom podává svědectví antisemitismus v době nacistů.

Mezi oběma póly, láskou a nenávistí, je velká stupnice méně intenzivních sentimentů, jejichž základem je sympatie a antipatie. Sympatie bývá rozdělena v psychologii (McDougal) na sympatii pasivní, tzv. citovou náklazu, kterou pozorujeme i u zvířat, a sympatii aktivní, tj. tendenci individua vyhledávat účast druhých osob na vlastních citových zážitcích.

Sympatie nepředpokládá pohlavní touhu a její zdroje jsou jiné než u pohlavní lásky. Sympatie, jejíž podstata je ještě stále předmětem diskuse (Max Scheler aj.), je základem nejrůznějších citových vztahů, z nichž nejdůležitější místo v životě člověka zaujímá přátelství. *Prá-tesství* předpokládá vedle podobnosti zájmu vzájemnou důvěru, jež souvisí s potřebou bezpečí. Počínaje dospíváním pociťuje mladý člověk potřebu intimních vztahů mezi sebou rovnými a potřebu s intimními

zážitky se někomu svěří. Přátelství poskytuje záruku, že svěřené zážitky nebudou vyzrazeny. Práva přátelství vznikají až v době dospívání. I v tomto citovém vztahu se uskutečňuje volba přítelů jako rozhodující fakt a dialog mezi přáteli jako moment, který tento vztah prohlubuje a modifikuje.

5,432 Obdiv — pohrdání

Obdiv prožívá jedinec k lidem, kteří jsou mu v jistém směřu nadřazení a imponují mu některou vlastností, která mu chybí nebo kterou má v malé míře. Obdiv získávají vřelcovské osobnosti, lidé vysokých morálních nebo jiných kvalit. To, čemu se v tradiční psychologii říkalo mravní cítě, je většinou obdiv pro morálně nadřazené, uslechtilé nebo hrdinské osobnosti, popřípadě pro jejich činy.

Obdiv však zasahuje i oblast estetickou. Také krása tělesná získává obdiv, jenž se pak přenáší na vytvořené umění, popřípadě na přírodní úkazy a jevy.

Mírný obdiv je spřízněn s *respektem*. Ten je možný jen v mezidiských vztazích. Předpokládá uznání kvalit respektované osobnosti. Je základem autority osobnosti, která respektu požívá. Respekt je spjat se sociální rolí a se sociálním místem osobnosti. Jestliže někdo plní svou sociální roli spojenou se sociálním prestižem podle očekávání členů své skupiny, buďi zpravidla respekt.

Pohrdání jako opachý pol obdivu může být vystupňován v odpor a hnus. Vztahuje-li se odpor k osobám, má to zpravidla důvod v morálním odsouzení, avšak stejně existuje hnus v oblasti estetických sentimentů.

5,433 Pýcha — pokora

Take lidské „já“ se stává kladnou či zápornou hodnotou větší nebo menší valence. Sentimenty, které se k lidskému „já“ připínají, jsou pro jeho celé snažení a životní sloh neobyčejně důležité.

Pýcha, hrdost, ješitnost jsou sentimenty soustředěné k povýšení lidského „já“. Pýcha se vyznačuje absolutizací našeho „já“, kdežto hrdost uznává relativnost vlastní osobnosti a zdůrazňuje jen některé její stránky. Osobní hrdost, tj. vědomí vlastní důstojnosti a vlastní ceny, je účinným motivem jednání.

V individuální psychologii Adlerově bylo věnováno mnoho pozorností *počtu méněcennosti* jako negativnímu sentimentu, který se u některých osobností stupňuje až k tíživému komplexu méněcennosti. Adler se domníval, že pocit méněcennosti je univerzální, a v různých projevech nepřiměřeného sebevědomí a sebectví spatřoval kompenzaci

5,5 VOLNÍ JEDNÁNÍ

Každé lidské jednání je zaměřeno k budoucím cílům, k jejich zprítomnění a začlenění do zkušenosti. Nové cíle jednání jsou buď vytyčeny sám jako předměty vlastního přání nebo touhy. Tak vznikají situace, kdy si člověk volí z dvou nebo více cílů jediný pro své další jednání. Například student pracuje doma u stolu na nezajímavém

Zdrojem *radosti* jako sentimentu (na rozdíl od prosté radosti z esteticky působivých věcí) je nějaká událost či děj, který se stává hodnotou. Dopravázi zejména proces tvorivé práce a je spjat s potřebou seberealizace. Vedle toho však člověk prožívá radost i tehdy, když někomu způsobí radost. Také úspěch je spjat s radostí. Na rozdíl od smyslovéhožitku je radost cit bohatší, stájejší a plnější, protože je spjat s osobně prožívanou hodnotou, s níž spývá. Jak důležitým motivem je radost, poznáme z toho, že „perspektivy přísti radosti“ mocně ovlivňují naše jednání.

Zvláštní místo zaujímají ty formy radosti, které se vztahují ke komičnu, jemuž jako sentiment odpovídá *smysl pro humor*. Podle Höfdinga je humor sentiment směšného, jehož základem je sympathy. Bergson ve svých úvahách o humoru dokázal, že humor je možný jen v oblasti lidského a že je to reakce na automatizaci člověka. *Smutek*, jehož vystupňováním vzniká duševní bolest, vzniká ztrátou hodnoty nám zvlášť drahé a nenahraditelné. Hodnotou se může stát i důvera, sociální postavení, mládí apod. Ambivalentní sentiment, v tragických laskách částí, je radost z vlastního utrpení. Podobně melancholie jako tichá radost ze smutných vzpomínek je příkladem ambivalentního sentimentu.

5,434 Radost — smutek

Zvláštní pozornosti si zaslouží *stud* jako jisté zmenšnění a oslabení přiměřené sebevědomí jedince.

ho v některém směru převyšují. Zdravá skromnost však neohrozuje určité okolnosti a v některých skupinách, v přítomnosti lidí, kteří tohoto sentimentu. Zdravý jedinec si uvědomuje méněcennost jen za určitých okolností a v některých skupinách, v přítomnosti lidí, kteří ho v některém směru převyšují. Zdravá skromnost však neohrozuje přiměřené sebevědomí jedince.

Zvláštní pozornosti si zaslouží *stud* jako jisté zmenšnění a oslabení přiměřené sebevědomí jedince.

jak lze usoudit z faktu, že dospívající chlapci nebo děvče se stýdí za své nevyzrálé tělo, které se tak rychle mění. Stud však vzniká i tehdy, když je ohroženo sociální místo jedince, a má silnou motivaci schopnost inhibovat činy, které by sociální místo jedince oslabily.

úkolů. Vystane mu na mysl, že by si mohl zajít za kamarádem a pobavit se s ním.

5,51 Povah volního jednáni

Některé situace, za nichž jedinec volí jeden cíl z více možných, připomínají situaci, v níž se ocitá, když samostatně řeší problém. V obou případech jeho jednáni je zadrženo a vznikne delší nebo kratší časový interval vyplněný zvnitřňou činností, než jedinec přejde v aktivitu otevřenou, kterou může vnější pozorovatel sledovat. V obou případech situaci vyvstává nějaká *překážka*, která brání pokračovat v navvyklém způsobu jednáni. Volní jednáni, stejně jako řešení problémů, se liší od činnosti probíhajících automaticky, bez překážek a bez zvýšené kontroly vědomí. Avšak *možnost volby*, která charakterizuje volní jednáni, se týká cílů, které přímo souvisí s *osobností* jednatelického člověka, s její strukturou. To, mezi čím při volním jednáni jedinec volí, nejsou neosobní objekty s vlastním řádem, do kterého jedinec přichází, aniž by se tím poznamenala celá jeho osobnost. Při volním jednáni vystupuje do popředí vědomí vlastního „já“ (které při řešení problému je naopak zcela v pozadí), vědomí, že volbou bude mě „já“ poznamenáno nebo že se v ní projeví.

Regulace (řízení) volního jednáni probíhá v mnohem jinak než při řešení intelektuálních problémů. Jedinec zaujímá *postoj k vlastním motivům* svého jednáni, analyzuje je, často i verbalizuje a hodnotí. Uvědomuje si jejich závažnost a tuší, že na jejich povaze závisí nejenom povaha zvoleného cíle jednáni, ale i vlastní sebehodnocení. Ve volním jednáni se uplatňuje podstatnou měrou *autoregulace*, to znamená, že toto jednáni je řízeno subjektem, který si v něm uvědomuje sebe jako jeho původce. Je prováděno nejenom jako realizace vnitřních cílů, jako integrace objektů do vlastní zkušenosti, ale jako realizace, uskutečňeni (vyjevení) jeho původce a nositele. Stejně osobně je jedinec angažován, má-li volit mezi prospědky, kterými lze daného cíle dosáhnout.

5,52 Fáze volního jednáni

Volní jednáni lze analyzovat v jeho časovém průběhu. Rozlišují se v něm čtyři hlavní fáze: 1. vznik pohutky a situace volby, 2. rozhodování, 3. rozhodnutí a 4. provedení.

Ve složitější situaci si jedinec zpravidla předstává *následky* svých možných různých rozhodnutí. Předvidání následků a uvažování o nich je činnost intelektuální a současně vysoce socializovaná. Je to v podstatě řešení nového problému, s nímž se jedinec musí vypořádat. Užívá přitom výsledků svého dosaženého učení (zkoušenosti) a myšlenkových operací. I když uvažování o možných alternativách dalšího jednání byla spojeno s analýzou a hodnocením vlastních motivů, a dotýká se tedy na rozdíl od řešení problémů ryze intelektuálních

zval Michotte) a vědomí namahy. Zázitek aktuální činnosti (vědomí „já chci“, které později blíže analyzujeme) si stále slovně připomínaly, že mají hledat rýmující se slabiku), také skutečně vraštily čelo, tiskly zuby atd.), představa cíle (pokusné pět) (pokusné osoby nejeonm prozřely pocit svalového napětí, ale subjektivního prožívání při volním rozhodování: pocit svalového napětí introspektivní analýzy pokusných osob pak mohl rozlišit tyto složky u pokusných osob konfliktu mezi zvykem a úkolem. Na základě jinou, než byla ta, kterou se s ni naučily spojovat. Ach tak vytvořil dvojice) reagovaly slabikou, která se s ni rýmuje, tedy slabikou ci, aby na danou slabiku (byla to vždy první slabika z naučené dvojice) bylo velmi silně; experimentátor dal pokusným osobám instrukci- tím učení. Když spojení mezi první a druhou slabikou v každé dvojici smyslu prostých slabik, jako se to dělo v pokusech s pamětí dovaní sestrojil N. Ach. Jeho pokusné osoby se nejdříve naučily vinnosti apod. Nejistější model konfliktu situace při volním rozhodování. Sřetávají se protichůdné zájmy jedince, osobní přání, *motiv*. Sřetávání byla nejčastěji charakterizována jako *konflikt*

řada subjekt činnosti, kterou se obrací proti něčemu mimo sebe. jako, ale specifické *zážitky činnosti*. Clovek si uvědomuje sebe sama dospěl k závěru, že při volním rozhodování mají hlavní roli nikoli děla, ale popisovala svůj stav vědomí před rozhodnutím. Michotte osoba rozhodla, stiskla telegrafní klíč a počtení výkon už nepravá rozhodly, zda budou tato čísla sčítat nebo odčítat. Jakmile se pokusná napsaných pod sebou a žadala, aby se z vážných důvodů nejdříve Fokusným osobám předkládal například dvojice čtyřmístných čísel A. E. Michotte a použil k tomu introspektivního experimentu. nich projevch k druhým lidem. O popis tohoto stavu se pokusil mětnuje své city, at už v „tiché“ řeči nebo nahlas ve slova- konfliktu se jedinec snaží verbalizovat, slovně vyjadřuje a zpré- proto také prožíváno jako nehlby citový stav napětí. Citové prožívání K ciovým objektům se váží různé city subjektu. Rozhodování je určitě směr jednání individua.

nejsou natolik velké, aby získal převahu jediný citový objekt a ihned vzbuzují v subjektu *apetenci* lákají ho k sobě, jiné naopak vyvolávají jeho *averci*, odpuzují ho. Rozdíl v kvalitě a kvantitě valence však

volním poli jedince se objevují *cíle s rozdílnou valenci*. Některé cíle

Rozhodování vystupuje v třetí etapě volního jednání, v rozhodnutí. Jedinec vyřeší rozpor mezi cíli nebo metodami, kterými lze cíle dosáhnout, příkloni se k jedné alternativě a druhou zavrhnout. Jeho rozhodnutí může být definitivní nebo dočasné podle toho, zda konflikt

5,523 Rozhodnutí

volního jednání. Hodnoty, které jedinec bere ze společnosti a přijímá za své, vytvářejí strukturu, tzn. jsou hierarchicky uspořádány podle své obecnosti. Čím je tato struktura dokonalější a jednodušší, tím je jedincovo jednání důslednější. Ani tehdy však se jedinec nevyhne konfliktním situacím. Ty mohou vzniknout z rozporu mezi hodnotami, které sám uznává, a hodnotami ukládanými zvnějška. Obvykle se však hodnoty sledované jedincem ve skutečném jednání rozcházejí s těmi, které sice uznává, ale nemá sílu je sledovat. Jindy se u něho projevují tendence podřizovat vlastní jednání různým hodnotám za různých okolností. To jsou pak zdroje konfliktů, které vyplňují druhou etapu volního jednání.

Učovat své další jednání a který pak za ně musí přejímat odpovědnost (Rubinštejn). Také sebe sama jako subjekt, který svou *svobodnou volbou* může jeho jednání není řízeno jen zvnějška. Při rozhodování si uvědomuje nových a složitých. Jedinec není jen vykonavatelem sociálních rolí, a normy různých sociálních skupin, do nichž patří, ani v situacích podmínek, ale nemá je ušetřeno tam, kde se střetnou hodnoty chování, má usnadněno rozhodování v mnoha běžných životních niho prostředí. Tím, že si jedinec osvojí normy a hodnoty sociálního díle a ve škole, nebo zvláště, neorganizovaným působením sociálního ních chovat, ať už je k tomu veden záměrnou výchovou v rozvíjení jako povinnosti a závazná pravidla jednání. Od dětství se učí hodnoty a normy ve svém prostředí už hotově. Jsou mu *ukládány* v individuálním životě mají její členové dělat. Jedinec nalézá tyto Každá společenská skupina má určité předpisy o tom, co a jak *a normy*. Ty jsou výsledkem zkušenosti a tvoření minulých generací. V individuálním rozhodování se uplatňují *společenské hodnoty* kulturním vývojem dané společností.

daleko více samotného uvažujícího jedince, není záležitostí ryze soukromou, subjektivní. Jedinec je v něm angažován jako člen společenských skupin a jako příslušník určité kultury.

Při rozhodování používá jedinec slov, v nichž vyjadřuje možné cíle svého dalšího jednání a své vlastní pohnutky. Smysl slov je vysledkem sociální interakce, nehledě k tomu, že mnohá slova v sobě obsahují společenské hodnoty. Například slovo „čestný“, kterým označuje jedinec jednu z alternativ svého rozhodování, má v sobě silně kladnou valenci a jeho obsah je podminěn historicko-kulturním vývojem dané společností.

rozřešil trvale, nebo jeho definitivní řešení odložil, popřípadě obešel. Rozhodnutí přináší *uvolnění napětí*, kterým se vyznačovalo rozhodování. Po této stránce připomíná vhléd při řešení intelektuálních problémů. Od něho se však liší zejména tím, že se struktura netýká vnějšího objektu, ale samotného jedince, jeho hierarchie hodnot a celé osobnosti.

5,524 Provedení

Volní jednáni je dovršeno provedením činnosti, pro kterou se jedinec rozhodl. Bez realizace rozhodnutí by jednáni nebylo jednáním volním, ale sněním nebo představováním. Teprve čím se jedinec projeví jak druhým lidem, kteří nemožou sledovat vnitřní boj jeho motivů, tak sobě samému. Jedinec si nevytváří svou osobnost dobrými myšly, ale jejich *uskutečňováním*.

Z psychopatologie jsou dobře známy případy, kdy jedinec nedokáže svá rozhodnutí realizovat, a proto není schopen jednat volně. Při některých neurózách, při hypochondrii a někdy jako následek encéfalitidy se vyskytuje *abulie* (búle, řec. víle), projevující se právě v neschopnosti dovršit volní akt jednáním. Je to centrální mozková porucha. Rovněž alkoholici a narkomani často intenzivně prožívají boj motivů, pevně se rozhodnou změnit svůj způsob života, ale nejsou s to své rozhodnutí uskutečnit.

5,53 Teorie volního jednáni

Volní jednáni se vyskytuje *pouze u člověka*. Dítě začne být schopno jednat volně teprve tehdy, když dokáže zaujmout postoj k protichůdným motivacím svého jednáni a představovat si následky svého rozhodnutí. Z fyziologického hlediska impuls k volní reakci vychází z vyšších nervových center a tato reakce je odtud kontrolována. Bylo prokázáno, že představa pohybu vyvolává tendenci k pohybu nebo naznačkový pohyb. Kontrolu volního jednáni umožňují podněty kinestetické, dotykové a akustické, vyvolávané činností samotného jedince. Analýze volního jednáni věnovali daleko více pozornosti filosofové (hlavně etikové) než psychologové. Proti zastáncům *determinismu*, kteří poukazují na to, že člověk je řízen podmínkami a silami, které sam nevyvolává, hlásí se přívrženci *indeterminismu* k názoru, že člověk je panem svých rozhodnutí. Ve *volní* byvá spatřována zvláštní lidská schopnost. Dnes psychologové považují vůli spíše za vlastnost osobnosti.

Psychologické teorie volního jednáni se třídí na teorie *autogennické* a *heterogennické*. První z nich vykládají volní jednáni

jako specifický druh jednání nebo provádění, který se nedá redukovat
 na jiné známé formy vědomí a chování. K autogenetické teorii se
 přiklání například A. C. h a dokládá její oprávněnost specifickými pro-
 zítiky, které zjistil u pokusných osob během rozhodování. *Heteroge-
 netické* teorie redukují volní činnost na konflikty citové a motivací,
 na organové počitky, na řešení problémů apod.
 V souladu s pojetím psychického života, z něhož vychází tato
 příručka, je teorie autogenetická. Volní jednání se jeví zakladní for-
 mou tvořivé činnosti jedince. K jeho podstatě nepatří jen vníání
 provádění. Je to činnost jedince vztahujícího se ke světu, činnost
 obrácená do budoucnosti, v níž jedinec zaujímá stanovisko k sobě
 a k společenským hodnotám, a svobodně, na vlastní riziko a odpo-
 vědnost volí cíle své činnosti. V této činnosti se pak realizuje jako
 svobodná lidská osobnost.

- Adler Alfred (1870—1937), rakouský psychiatrik a psycholog. *Člověk jaký jest. Zákklady individuální psychologie*. Přeložil K. Valuška, Praha 1935.
- Allport Gordon Willard (1897—1968), profesor psychologie na Harvardské universitě.
- Personality, New York (Holt) 1937.
- Becoming, New Haven (Yale University Press) 1955.
- Barlett Frederic Charles (1886), anglický psycholog.
- Remembrance, New York (Cambridge) 1932.
- Bechtěrev Vladimir Michajlovič (1857—1927), ruský psycholog a fyziolog.
- Osobnost a práce*, přeložil A. Hoch, Praha 1922.
- Boring Edwin Garrigue (1886), profesor psychologie na Harvardské universitě.
- A History of Experimental Psychology*, 2. vyd., New York (Appleton) 1950.
- Bruner Jerom S. (1915), profesor psychologie na Harvardské universitě.
- A Study of Thinking* (with Goodnow J. J., Austin G. A.), New York (Wiley) 1957.
- Vzátlavaci proces, přeložil Jaromír Kopecký, Praha (SPN) 1965.
- Bühlerová Charlotte (1893), rakouská psycholožka, profesorka na universitě v Jižní Kalifornii.
- Psychologie im Leben unserer Zeit*, München-Zürich (Droemer-Knauer) 1962.
- Společenská role a životní období*, přeložil M. Bondy, Praha (rkp. KPÚ) 1966.
- Cattell Raymond Bernard (1905), anglický psycholog působící na universitách v USA.
- Personality and Motivation Structure and Measurement, New York (Harcourt) 1957.
- Claparède Edouard (1873—1940), profesor psychologie na universitě v Ženevě.
- Psychologie dítěte*, přeložil B. Kratochvíl a H. Ondrujová, Praha 1925—1928.
- Dastich Josef (1835—1870), profesor filosofie na Karlově universitě.
- Empirická psychologie*, Praha 1867.
- Dumas Georges (1866—1946), profesor experimentální psychologie na Sorbonně.
- Nouveau traité de psychologie* (edit.), 7 svazků, od r. 1931.
- By senck Hans Jürgen (1916), profesor psychologie na universitě v Londýně.
- The Structure of Human Personality*, New York (Wiley) 1953.
- Freud Sigmund (1856—1939), moravský rodák, působil jako lékař ve Vídni.
- Trtř uvahy o sexuální teorii*, přeložil A. Srdce, Praha 1926.
- Vzpomínka z dětství Leonarda da Vinci*, přeložil L. Kratochvíl, Praha 1932.
- Úvod do psychoanalýsy*, přeložil O. Friedmann, Praha 1936.
- Studie o hysterii*, přeložil B. Douszkov a kol., Praha 1947.

- Fromm Erich (1900), profesor na universitě v Mexiku.
Man for Himself, New York (Holt) 1947.
Umeni milovat, přeložil J. Vimař, Praha (Orbis) 1966.
 Gottschaldt Kurt (1902), profesor psychologie na universitě v Göttingen.
Der Aufbau des kindlichen Handelns, 2. vyd., Leipzig 1954.
 Guthrie Edwin Ray (1886—1959), profesor psychologie na universitě ve Washingtonu.
The Psychology of Learning, dopl. vyd., New York (Harper) 1952.
 Hall Granville Stanley (1844—1924), profesor Clarkovy university.
Vyhnané státi pedopsychologické a pedagogické, přeložil J. Mauer, Praha 1906.
 Hebb Donald Olivier, americký fyziologický psycholog.
The Organization of Behavior, New York (Wiley) 1949.
 Horneyová Karen (1885—1952), původem Němka, pracovala v USA.
Neurosis and Human Growth, New York (Norton) 1950.
 Hull Clark Leonard (1884—1952), profesor psychologie na Yalské universitě.
Principles of Behavior, New York (Appleton) 1943.
 Hynda Ferdinand (1802—1881), katolický farář, autor první české učebnice psychologie.
Důslední zkoušebná či psychologie, Praha 1844.
 Janet Pierre (1859—1947), profesor na Collège de France v Paříži.
Les débuts de l'intelligence, Paris 1935.
 Jung Carl Gustav (1875—1961), švýcarský psychiatr a psycholog.
Wandlungen und Symbole des Libido.
 Jurovský Anton, zakladatel slovenské psychologie.
Psychologia, 1. vyd., Turecký Sv. Martin 1949.
 Köhler Wolfgang (1887), německý psycholog žijící v USA.
Gestalt Psychology: An Introduction to the New Concepts in Modern Psychology, New York (Liveright) 1947.
 Kratina Ferdinand (1885—1944), profesor psychologie na brněnské universitě.
Úvod do celostní a tvárové psychologie, Brno 1935.
 Křetíci František (1858—1934), profesor Karlovy university.
Psychologie, Praha 1902—1926.
Zaklady vědeckého systému psychologie, Praha 1929.
 Kretschmer Ernst (1888—1964), profesor na universitě v Marburgu a v Tübingen.
Körperbau und Charakter, Berlin (Springer) 1961.
 Lay Wilhelm August (1268—1926), učitel v Karlsruhe.
Pedagogika experimentální, přeložil J. Kubálek, Praha 1911.
 Leontjev Alexej Nikolajevič (1903), profesor psychologie na Lomonosovově universitě.
Rozumnouy vyvoj dítěte, přeložila K. Bachrachová, Praha 1951.
Problémy psychologického vývoje, přeložila D. Tollingerová aj., Praha (SPN) 1966.
 Lersch Philipp (1898), profesor psychologie na universitě v Mnichově.
Der Aufbau des Charakters, Leipzig 1938.

- Lewin Kurt (1890—1947), německý psycholog, emigroval do USA.
 A Dynamic Theory of Personality, New York (McGraw-Hill) 1935.
 Principles of Topological Psychology, New York (McGraw-Hill) 1938.
 McDougall William (1871—1938), anglický psycholog.
 Psychologické studie, přeložil B. Sekla a ZD. Smetáček, Praha 1926.
 Fyziologická psychologie, přeložil K. Triska, Praha 1929.
 Miller Neal E. (1909), profesor psychologie na Yalské universitě.
 Social Learning and Imitation (s J. Dollardem), New Haven (Yale) 1941.
 Mowrer Hobart O. (1907), profesor na universitě v Illinois.
 Learning Theory and Personality Dynamics, New York (Ronald) 1950.
 Murphy Gardner (1895), americký psycholog, ředitel Menninger Foundation.
 Human Potentialities, New York (Basic Books) 1958.
 Murray Henry Alexander (1893), profesor Harvardské university.
 Explorations in Personality, New York (Oxford University Press) 1938.
 Osgood Charles E., profesor psychologie na universitě v Illinois.
 Method and Theory in Experimental Psychology, New York (Oxford) 1953.
 Pavlov Ivan Petrovič (1869—1936), sovětský fyziolog, nositel Nobelovy ceny.
 Sebraná spisy, d. III a IV, Praha (SZN) 1952 a 1953.
 Piaget Jean (1896), profesor psychologie na ženevské universitě a na Sorbonně.
 Psychologie intelligence, přeložil Fr. Jiránek, Praha (SPN) 1966.
 Fraissse P.—Piaget J., *Traité de psychologie expérimentale*, 9 dílů, Paris (PUF) od r. 1963. Do slovenštiny přeložen výběr Kapitolů z *experimentálně psychologie* a *Intelligence i osobnost*, Bratislava (SPN) 1967 a 1968.
 Piéron Henri (1881), profesor psychologie na Sorbonně.
Traité de psychologie appliquée, Paris (PUF) 1949—1959.
 Příkladová Václav (1889), profesor psychologie na Karlově universitě.
 Úvod do pedagogické psychologie, Praha (SPN) 1956.
 Ontogeneze lidské psychiky, Praha (SPN) 1967.
 Purkyně Jan Evangelista (1787—1869), profesor fyziologie na universitě ve Vratislavi.
 Sebraná spisy, Praha 1941.
 Ribot Théodule (1839—1910), profesor psychologie na Collège de France.
 Nemoci vůle, přeložil L. Jarolímek, Praha 1898.
 Psychologie pozornosti, přeložil J. Maner, Praha 1901.
 Nemoci paměti, přeložil J. Nepokoj, Praha 1901.
 Rubinstejn Sergej Leonidovič (1889—1960), přední sovětský psycholog.
 Základní obecné psychologie, přeložil V. Chmelat a kol., Praha (SPN) 1964.
 Bytí a vědomí, přeložil J. Dolžal aj., Praha (SPN) 1961.
 Zásady a cesty rozvoje psychologie, přeložil L. Požar, Bratislava (SPN) 1963.
 Sečenov Ivan Michajlovič (1829—1905), slavný ruský fyziolog.
 Elementy myšlení, přeložil F. Radvanovský, Praha 1946.
 Mozkové reflexy, přeložil F. Krejčí aj., Praha (SZN) 1952.
 Sheldon William H. (1899), působil na různých universitách v USA.
 The Varieties of Temperament: A Psychology of Constitutional Differences, New York (Harper) 1942.

- Skinner B. F. (1904), profesor psychologie na Harvardské universitě.
Verbal Behavior, New York (Macmillan) 1953.
- Smirnov Anatolij Alexandrovič (1894), profesor psychologie na Lomonosovově universitě.
Psychologie (hl. red.), přeložil J. Čáp aj., Praha (SPN) 1959.
- Spearman Charles Edward (1863—1945), profesor na universitě v Londýně.
Creative Mind, New York (Appleton) 1931.
- Spence Kenneth W. (1907), profesor psychologie na Yowské universitě.
Behavior Theory and Learning, Englewood Cliffs (Prentice-Hall) 1960.
- Stern William (1871—1938), profesor psychologie na universitě v Hamburku.
Pedologie kulturním požadavkem, přeložil C. Stejskal, Praha 1922.
- Stevens Smith S., profesor psychologie na Harvardské universitě.
Handbook of Experimental Psychology, New York (Wiley) 1951.
- Tardy Vladimír (1906), profesor psychologie na Universitě Karlově.
Dejiny empirické psychologie I, Praha (SPN) 1956.
- Thomas Hans, profesor psychologie na universitě v Bonnu.
Handbuch der Psychologie (hl. red.), 12 svazků, Göttingen (Hogrefe),
od r. 1959.
- Thorndike Edward Lee (1874—1949), profesor psychologie na Columbijské universitě.
Osobitost, přeložil V. Přihoda, Praha 1926.
- Pedagogická psychologie, přeložil V. Urban a V. Přihoda, Praha—Brno 1929.
- Tolman Edward Chace (1886—1959), profesor psychologie na Kalifornské universitě v Berkeley.
Purposive Behavior in Animals and Men, New York (Appleton) 1932.
- Wallon Henri (1879—1962), profesor psychologie na Collège de France.
Les origines du caractère chez l'enfant, Paris (Boivin) 1934.
- De l'acte à la pensée, Paris (Flammarion) 1942.
- Watson John Broadus (1878—1958), americký psycholog.
Psychology from the Standpoint of a Behaviorist, Philadelphia (Lippincott) 1919.
- Wertheimer Max (1880—1943), německý psycholog, emigroval do USA.
Productive Thinking, New York (Harper) 1945.
- Woodworth Robert Sessions (1869—1962), profesor psychologie na Columbijské universitě.
Dynamics of Behavior, London (Methuen) 1958.
- Experimentální psychologie (s H. Schlosbergem), přeložil M. Bazány a kol., Bratislava (SAV) 1959.
- Wundt Wilhelm (1832—1920), profesor psychologie na universitě v Lipsku.
Přirodověda a psychologie, přeložila E. Kutřanová, Praha 1913.
- Uvod do psychologie, přeložil J. Kubálek, Praha 1923.
- Zazzo Rene, současný francouzský psycholog.
Les jumeaux. Le couple et la personne, Paris (PUF) 1960.

- Halbwachs Maurice 21
- Hall Granville Stanley 183, 214
- Hartley David 9
- Hebb D. O. 68, 69, 94, 97, 107, 173, 214
- Heidbrederová Edna 162
- Helmholtz Hermann I. 15, 16, 108
- Hemming H. 119
- Hering Ewald 15, 108, 114
- Hippokrates 57, 81
- Hoffding Harald 206
- Hofstätter Peter R. 86
- Horneyová Karen 31, 214
- Hull Clark L. 26, 32, 66, 72, 133, 142,
- 143, 145, 147, 160, 214
- Hume David 9
- Hyna Ferdinand 16, 214
- James William 24, 94
- Janet Pierre 19, 214
- Jenkins J. J. 157
- Jung Carl Gustav 31, 48, 82, 182, 189,
- 214
- Jurovsky Anton 33, 214
- Kardiner Abram 50
- Katz David 118
- Klein F. 129
- Koffka Kurt 28
- Kostjuk Grigorij Silovici 164
- Köhler Wolfgang 14, 28, 29, 143, 144,
- 163, 178, 196, 214
- Kraepelin Emil 81
- Kratina Ferdinand 34, 214
- Krejčí František 33, 214
- Kretschmer Ernst 19, 56, 81, 82, 214
- La Mettrie Julien 8
- Lange C. 94
- Langmaier Josef 68, 88, 202
- Laplace Pierre Simon 13
- Lay Wilhelm August 36, 214
- Leibnitz Gottfried W. 8, 9, 10, 24
- Leončev Alexej Nikolaevič 214
- Lersch Philipp 48, 52, 62, 214
- Levine R. 158
- Lewin Kurt 20, 29, 52, 53, 66, 72, 78,
- 184, 215
- 128, 146—148, 164, 165—168, 179,
- 104, 105, 107, 110, 111, 115, 126—
- 138—140, 161, 168, 215
- Piaget Jean 30, 32, 33, 59, 60, 88, 90,
- 58, 65, 73, 81, 105, 106, 127, 136,
- Pavlov Ivan Petrovič 18, 19, 26, 40, 56,
- Panlhan Frédéric 202
- Palagyi M. 188
- Parsons Talcott 21
- Osgood Charles E. 145, 146, 168, 215
- Nuttin Joseph 147
- Nietzsche Friedrich 49
- Neruda Jan 192
- Musset Alfred de 203
- Murray Henry A. 48, 75, 129, 215
- Murphy Gardner 158, 215
- Munn Norman L. 133
- Müller Johannes 15
- Möwrer Hobart O. 172, 215
- Mosteller Frederic 143, 146
- Morris Charles 168
- Mompeller Gérard de 133
- Minkowski Hermann 94
- Miller Neal E. 155, 215
- Michotte A. E. 209
- Meunmann Ernest 36
- Mertilová Maud A. 124
- Melanchton Philipp 7
- Meili Richard 58, 62
- 204, 215
- McDougal William 65, 199, 200, 202,
- Mead George H. 50, 78, 187
- Matejček Zdeněk 68, 88, 202
- Maslow A. H. 67, 70, 71
- Marx Karl 9, 10
- Marston W. M. 95
- 98, 144, 157, 177, 182, 202, 214
- Lindzey Gardner 96
- Linton H. B. 50
- Locke John 8, 9

- Pindaros 91
 Platon 170
 Poincaré Henri 193
 Priestley Joseph 9
 Přihoda Václav 185, 187, 215
 Purkyně Jan Ev. 15, 122, 215
 Remplein Heinz 52, 55, 58, 62
 Ressel Josef 192
 Ribot Théodule 106, 107, 201, 215
 Rothacker Erich 48
 Rousseau Jean Jacques 47
 Rozov A. S. 106
 Rubinstein Sergej Leonidovič 33, 58, 61,
 62, 75, 77, 103, 186, 188, 201, 208,
 210, 215
 Russell Bertrand 204
 Sandová George 203
 Sargent S. S. 53
 Secenov Ivan Michajlovič 17, 18, 112,
 138, 215
 Selfridge J. A. 155
 Shannon C. E. 154
 Sheldon William H. 82, 215
 Sherrington C. S. 117
 Scheier Max 204
 Schiller Friedrich 183, 201
 Schlosberg Harold 27, 33
 Simon Th. 44
 Skinner B. F. 26, 142, 177, 216
 Smetana Bedřich 192
 Smirnov Anatolij Aleksandrovič 33, 216
 Spearman Charles E. 59, 216
 Spence Kenneth W. 143, 216
 Spencer Herbert 183, 200
 Spitz R. A. 57
 Spranger Eduard 78
 Stagner R. 56
 Stern William 52, 81, 216
 Stevens S. S. 27, 216
 Sullivan Harry St. 31
 Tarde Gabriel 20, 88, 181
 Tardy Vladimír 57, 58, 61, 81, 108, 216
 Terman Lewis M. 124, 194
 Thomae Hans 33, 48, 52, 61, 65, 70,
 76, 77, 93, 216
 Thomas W. I. 69, 70
 Thorndike Edward Lee 140, 142, 176,
 177, 179, 216
 Thurstone Louis L. 60
 Tolman Edward Ch. 26, 27, 30, 32,
 144, 145, 147, 168, 174
 Uchomskij Alexej Alexejevič 106
 Ušinskij Konstantin Dimitrijevič 184
 Vernon P. E. 78
 Vncl Leonardo da 194
 Vvedenskij N. J. 58
 Wallas G. 192
 Wallon Henri 19, 59, 62, 88, 96, 99,
 100, 101, 117, 201, 216
 Watson John Broadus 19, 25, 26, 27,
 53, 99, 141, 170, 216
 Weber Ernst H. 12, 15
 Wernicke C. 169
 Wertheimer Max 28, 216
 Woodworth Robert Sessions 27, 33, 149,
 199, 216
 Wundt Wilhelm 19, 96, 216
 Zazzo René 22, 51, 88, 216
 Zeigarniková Bluma 157
 Znaniecki Florian 69, 70

- abstrahování 163
 abstrakce 161n
 abulie 211
 adaptace 16n, 26, 93
 — sociální 51, 172
 afázie 169
 afekt 199
 akomodace 17, 104, 146
 — oka 17
 aktivace 96, 106, 143
 aktivita 9, 37n, 52, 54, 144, 155, 163n
 — myšlenková 197
 — při vnímání 28, 116
 — senzorickomotorická 147n
 — svalová 151
 — tvůrčí 191n
 — vyšší nervová 56, 139
 amnézie 135n
 analýza 19, 41, 139
 — faktorová 42, 49, 59, 60, 85n
 — introspektivní 8, 24n
 anamnéza 45
 asimilace 17, 104, 146
 asociace 9, 18, 27n, 108, 134, 136n
 asociativismus 27n, 133n, 159n
 autoregulace 207
 barvoslepost 123, 140, 159, 168, 181
 behaviorismus 23n, 30, 38, 53, 133
 bolest 18
 centra 112n
 cíl 71n, 144n, 173, 181, 206n
 cit 94, 96
 cit 94, 96
 cvik 150, 154
 cyklotým 81n
 facilitace 158
 fantazma 188n
 fantazie 134, 186, 188n
 fenomén 11 28
 čas reakční 11n
 činnost (viz aktivita)
 čtení 125, 154
 dědičnost 17, 194
 delinkvence 63
 deprivace 107, 202
 diagnóza 43n
 dialog 167, 169, 205
 diferenciace 104, 161, 164
 dimenze 132
 — osobnosti 82, 83
 diskriminace 13, 58, 148, 164
 — barev 122n
 dispozice 55n, 64
 dojem rovnováhy 117
 dotazník 17, 40
 dovednost 61, 149n
 duše 7, 8, 47
 dynamika osobnosti 54, 64n, 157
 elektor 18, 103
 Ego 30, 48
 emoce 65, 94n, 172, 199
 empirismus 8n, 27, 133
 erg 66
 experiment 44n
 — asociální 155, 189
 — introspektivní 159, 209
 — laboratorní 44n, 149, 160, 172, 174
 — přirozený 47
 extraverz 82
 extrospike 25n, 37
 fantazma 188n
 fantazie 134, 186, 188n
 fenomén 11 28

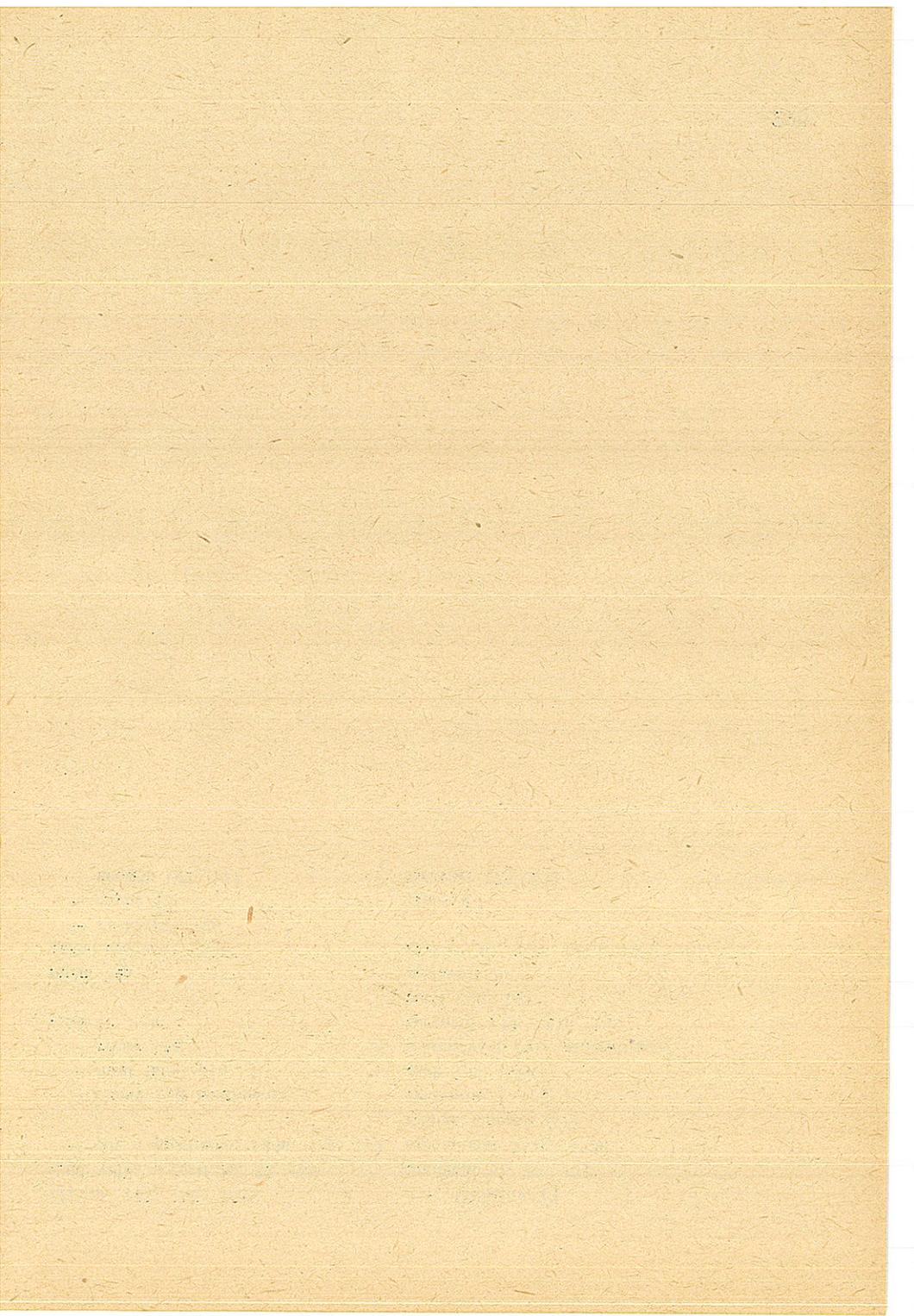
interiorizace 166
 introspekce 23n, 38
 introvert 82
 invence 190
 izomorfismus 14, 29
 „já“ 8, 9, 48, 49, 50, 78n, 207
 jazyk 22, 167
 jednáni volní 206n
 kanál informační 14
 kinesteze 108
 klam smyslový 114
 klasifikace (pojmová) 162, 165
 komplex méněcennosti 49
 komunikace 14, 50, 169
 konceptualizace 159n
 kontabulace 189
 konflikt motivů 30, 72n, 85
 konstanta vjemová 115n, 123
 koordinace
 — sensorickomotorická 105, 148, 150
 kresba dětská 181n
 krutí tvarový 107
 ktivka aktivace 97
 — Gaussova 59
 — pamětního učení 153
 kultura 21n, 50, 201
 kvalita tvarová 28
 kvocient inteligenci 59
 kybernetika 14, 146
 láska 69, 70n, 202n
 leptosom 81
 lbido 30, 48, 66
 lokomoce 29
 manipulace 164n
 memorování 152
 metoda statistická 17, 42n
 metoda učení 152n, 154
 metoda výzkumu 13, 38n
 mimika 101n
 misto sociální 49
 — Purkvův 15, 122
 formulace úkolu 166n, 196
 frustrace 98
 funkce posturální 117
 — symbolická 168
 fylogeneze 35
 generalizace 161n
 — druhová 161, 163
 gradient generalizace 161
 halucinace 134n
 hlád 68
 hnev 99n
 hodnota 17, 21, 62, 78, 199, 210
 homeostáza 67, 94, 146
 hra 182n
 hrđost 205
 hypotéza při učení 145, 162, 177
 — výzkumná 38, 41
 charakter 61n, 75
 chápání vztahů 144, 163n, 180
 chování 25n
 — molární 95
 — na znak 168
 — neurotické 17, 172n
 — operantní 26
 — respondentní 26
 — sociální 170n
 chění 208
 Id 30, 48
 identifikace 74
 iluze 134n
 incenřiva 143, 175, 208
 individuace 52, 90
 informace 14, 111, 152, 162, 169, 176,
 197n
 inkubace 192
 inspiřace 193
 instinkt 18, 57, 65n
 inteligence 17, 58, 59n, 75
 interakce 9, 18, 20, 38, 55
 interference 158

- model učení 141n
 monáda 8, 9
 motivace 31, 51, 54, 61, 64n, 96, 194, pohrdání 205
 — učení 26, 141n, 157, 174n, 207n
 — sekundární 172n
 motorika 143
 myšlení 8, 25, 27, 136n, 159
 nadání 60
 nálada 24, 199
 nápodoba 20, 168, 171, 185
 nelibost 14
 nenávisť 202n
 neobehaviorismus 26, 53
 nevědomí 8, 30n, 181
 neuróza 30, 56
 norma 17, 21, 181, 210
 obdiv 205
 objektivnost testu 44
 oblouk reflexní 138
 očekávání 98, 131, 189
 odcizení 201
 ontogeneze 16, 35
 operace 27, 165n
 operaionalismus 27
 orientace 93n
 osobitost 182
 osobnost 19, 30n, 47—91
 označování 167n
 pacítek 123
 paměť 21, 103n, 135n
 paralaxa pohybová 124
 pneumograf 95
 pobídka (viz incentiva)
 pocit méněcennosti 49, 74
 — svalového napětí 117, 209
 — odpovědnosti 207
 počíték 9, 12, 15, 27, 108, 133
 podmínování 18, 138n
 — instrumentální 139
 — na čas 127n
 podobnost 108, 179n
 — srovnávací 35
 — sociální 21n, 29, 37, 39
 — práce 37
 — pedagogická 36n
 — ontogenetická 35
 — klinická 37
 — individuální 49
 — hlubinná 30n, 44, 47n
 psychologie fyziologická 15n, 35
 psychofyzika 13, 37
 psychanalýza 30n, 47n, 136, 173, 181
 přízpusobení (viz adaptace)
 příznak 168
 přeučení 154
 přenos 152, 172, 179n
 předmět označující a označovaný
 — cíle 71, 144, 192
 představa 9, 134n
 přátelství 204
 přátelství 69n, 189, 208
 prozítek přechodu 108
 prostředí 21
 proměnná 26, 41n, 142, 145
 projekce 48, 74
 pregnanost 109, 114
 práh pocitový 12n, 103n, 106, 149
 práce 86, 182
 pozorování 39n, 130n
 pozornost 104n, 105n
 — sociální 67
 potřeba 65, 66n, 74, 86, 147, 200
 postulat trojstránkovitosti 33
 postoje 61, 76, 157, 167, 173, 180, 199
 porozumění 154n
 — životní 20, 29, 52n, 72
 pole vjemové 29, 109, 144
 pokus a omyl 139, 142, 146, 176n
 — čísla 165
 pojem 137, 146, 159n
 pochopení 143, 173
 — zdánlivý 126
 pohyb difúzní 94
 pohrdání 205
 podřázení proprioceptivní 146
 podvědomí 25, 30, 192

- sen 189n
 sentiment 86, 94, 199n
 senzibilita 58, 102n, 117
 — kinestetická 118
 — senzorickomotorické 105, 116, 146
 — — operatívni 165n
 schizofrenie 132
 schizotyp 81n
 schopnosť 55, 58n, 74n
 — diskriminační 58
 — tvůrčí 194
 signál 138, 168
 — signálů 139, 168
 situace 93
 — emocionální 97n
 — konfliktová 85, 208
 — problémová 144, 159, 197
 skupina sociální 20n, 50
 slasť (viz libido)
 sloh životní 51, 75, 76n
 smutek 200, 206
 smysl 112, 155, 169
 — kožní 118
 — pro humor 206
 snění 189n
 sociálnizace 21, 49, 62, 90, 170, 200
 S — O — R 38, 142
 součinnost 9
 soustava signálů druhá 139, 168
 — reálná 96, 99
 — vegetatívni 94n
 souzení 166n
 spoločlivosť testu 44
 spontánna 185
 stálosť funkční 196
 štandardizace testu 44
 strach 95, 97n, 100, 172
 stress 56, 98n
 štruktúra činnosti 30, 39, 54, 62
 — hľadání 105
 — hodnot 62, 210
 — logická
- tvarová 27n, 109n
 — vývojová 35, 39, 88
 psychopatologie 35n, 88
 pud 26, 48, 49, 65n
 — sexuální 31, 68, 202
 pyknik 81
 racionalizace 73
 radosť 101, 200, 206
 reakce 25, 38
 — antičpáční 177
 — diferenciální 103
 — kruhová 148
 — na frustraci 98
 — na vzťah 25, 144, 164
 — operatívni 142
 — podmiňná 138
 — psychogalvanická 95
 — viscerální 57, 145
 receptor 18, 103, 122, 138
 redundance 111
 reflex 8, 18, 57, 104, 138, 146
 — nepodmiňný 18, 138n
 — orientáčně pátrací 69, 106
 — podmiňný 18, 138n
 respekt 205
 resťrukturace 143n, 151, 178
 role sociální 50, 171n
 rovníce osobní 11
 rovnováha činnosti 147
 rozhodování 208n
 rozhodnutí 210
 rozlišování (viz diferenciacie a diskri-
 minace)
 rys osobnosti 58, 83
 řec 25, 121, 136n, 167n
 řešení problému 159, 195n
 S — R 25n, 38, 138
 sebedůvěra 79
 sebedůvoci 79
 seberealizace 71, 212
 sebevědomí 49, 50, 74, 78n
 sebesta 80

- osobnosti 22, 53n
- psychologie 32
- senzorikomotorická 104n, 149
- společenská 21
- uchopování 104
- úkoly 195n
- vjemová 28n, 110n, 144
- vokalizace 104
- stud 206
- sublimace 194
- substituce 74, 90
- Superego 31, 48
- svědomí 48, 73
- symbol 168, 185
- sympatie 204
- synéza 19, 139
- system komunikacní 169
- tápání (viz pokus a omyl)
- temperament 56n, 81
- technika pozorování 39n
- tendence determinující 159
- k pregnanosti 109
- teorie elementová 103, 108, 114, 135n, 163n, 178
- evoluční 16n
- informační 14, 111n, 146, 162, 197
- interakce 52
- konkecionistická 140n
- personalistická 51n
- reflexní 17n, 26
- tarová 27n, 52, 109n, 115, 143n, 163, 178
- vzťahová 110n, 115, 179
- test 13, 17, 43n
- osobnosti 37, 44, 48n, 129
- tonus svalový 96, 117
- touha po moci 31, 49, 71
- po slasti 48
- transfer (viz přenos)
- transpozice 115
- tržiční (viz klasifikace)
- trvar 28, 109
- doby 29, 114
- tvoreni 181n
- tvůrnost 132
- typ představitelů 135
- osobnosti 78, 80n
- vnímání 129n
- typologie 80n
- učení 18, 37n, 61, 89n, 115n, 132n
- latentní 175
- pamětní 152n
- pojmové 159n
- programované 142, 176
- senzorikomotorické 147n, 175n
- sociální 170n
- učin Zeigarnikové 157n
- uchopování 105, 146
- úloha sociální (viz role sociální)
- únava 151
- úroveň aktivacní 96
- aspirační 49, 75, 79
- výkonová 79, 96n
- úsměv 57, 105
- uspořádávání 165
- usuzování 166n
- utlum 99, 139
- úzkost 73, 172
- valence 52, 66, 72n
- validita 44
- vášeň 201
- vazba zpětná 146, 152
- vědomí 78, 23n
- vhled 144, 176n, 193
- vjem 24, 27n, 108n, 134
- symbolický 121, 124n
- vlastnost osobnosti 58, 83n
- vloha (viz dispozice)
- vnímání 15n, 25, 108n, 156
- vzťahů 114n
- volba cíle 207n
- partnera 203
- vzoru 171
- vratnost operací 165
- vstava osobnosti 30, 48, 85n
- výraz emoce 101
- vývoj osobnosti 87n

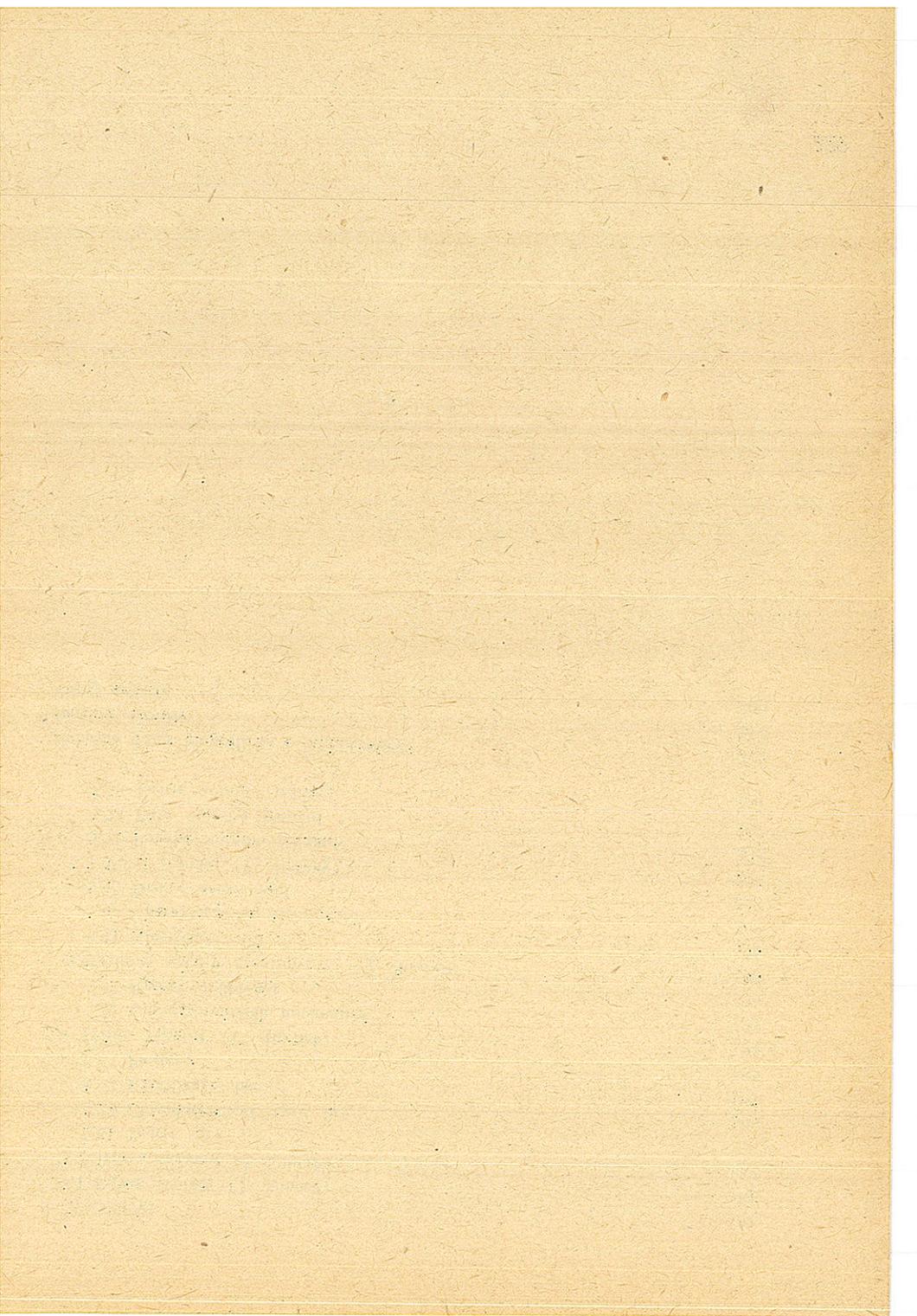
- význam 145, 156, 168n
 vztah celku a částí 30, 32, 165
 — cile a prostředku 144n, 148, 168, 177
 177
 — citový (viz sentiment)
 — mezi lidmi 21n, 31
 — věcný 144
 vzték 95, 99n
 zájem 74n
 zákon asociální 136n
 — Fehnerův 12n
 — chyby 13
 — účinku 142, 177
 — Weberův 12
 zaměření 51, 75, 181
 zapominání 151n, 153n
 177
 zážitek činnosti 209
 zkušenost 9, 132
 znak 145, 167n
 zobecňování (viz generalizace)
 zpevnění 139, 141n, 145
 zrání 89n, 148
 zvidavost 70
 zvyk 9, 61, 104, 141n, 147n, 167
 žádost 67
 zářlivost 175, 202



5	.....	Předmluva
7	.....	1. OBECNÉ PROBLEMY (F. Jiránek)
7	.....	1,1 Psychologie a filosofie
10	.....	1,2 Psychologie a jiné vědy
11	.....	1,21 Psychologie a fyzika
15	.....	1,22 Psychologie a biologie
20	.....	1,23 Psychologie a sociologie
23	.....	1,3 Hlavní směry v současné psychologii
23	.....	1,31 Behaviorismus a kritika introspekce
27	.....	1,32 Ivarova teorie a kritika elementové psychologie
30	.....	1,33 Psychoanalýza
31	.....	1,34 Směřování k syntéze
32	.....	1,4 Struktura psychologie
33	.....	1,41 Obecná psychologie
34	.....	1,42 Psychologické vědy
38	.....	1,5 Metody psychologického výzkumu
39	.....	1,51 Pozorování
41	.....	1,52 Experiment
43	.....	1,53 Diagnostické metody
45	.....	1,6 Význam studia obecné psychologie pro pedagogy
47	.....	2. OSOBNOST (J. Souček)
47	.....	2,1 Pojem osobnosti
47	.....	2,11 Osobnost v pojetí hlubinné psychologie
49	.....	2,12 Sociologizující pojetí osobnosti
51	.....	2,13 Personalistická teorie osobnosti
52	.....	2,14 Lewinova teorie osobnosti
53	.....	2,15 Behavioristické pojetí osobnosti
53	.....	2,2 Struktura osobnosti
55	.....	2,21 Vlohy či dispozice
58	.....	2,22 Schopnosti
61	.....	2,23 Dovednosti
61	.....	2,24 Charakter
64	.....	2,3 Motivace
64	.....	2,31 Pojem motivace a její druhy
72	.....	2,32 Konflikt
74	.....	2,33 Zájem

76	2,34	Postoje	76
76	2,35	Životní sloh	76
78	2,36	Sebevědomí	78
80	2,4	Typy a vlastnosti	80
80	2,41	Typologie	80
83	2,42	Kvantitativní (analytický) přístup ke studiu osobnosti	83
87	2,5	Vývoj osobnosti	87
89	2,51	Zrání a učení	89
93	3	ORIENTACE V PRÍTOMNOSTI (J. Souček)	93
93	3,1	Pojem orientace	93
94	3,2	Emoce	94
94	3,21	Emoce a aktivita	94
97	3,22	Situace, v nichž vznikají emoce	97
99	3,23	Druhy emocí	99
101	3,24	Výraz citu	101
102	3,3	Senzorickomotorická orientace	102
102	3,31	Senzibilita	102
105	3,32	Pozornost	105
108	3,4	Vnímání	108
108	3,41	Výklad vnímání	108
112	3,42	Charakteristické zákonitosti vnímání	112
116	3,43	Druhy vjemů	116
129	3,44	Typy vnímání	129
130	3,45	Pozorování	130
132	4	UČENÍ (F. Jiránek)	132
132	4,1	Pojem učení	132
133	4,2	Teorie učení	133
133	4,21	Klasický asociativismus	133
138	4,22	Teorie podmiňování	138
140	4,23	Konekcionistické teorie učení	140
143	4,24	Kognitivní teorie učení	143
146	4,25	Některé další současné teorie učení	146
147	4,3	Druhy učení	147
147	4,31	Učení senzoricomotorické	147
152	4,32	Učení pamětní	152
159	4,33	Učení „pojmové“	159
170	4,34	Sociální učení	170
173	4,4	Fáze učení	173
174	4,41	Motivace k učení	174
176	4,42	Tápání a vhléd	176
179	4,43	Přenos	179

181	5.1 Pojem tvoreni (J. Souček)	181
182	5.2 Hra a fantazie (J. Souček)	182
183	5.21 Teorie hry	183
185	5.22 Charakteristické rysy hry	185
187	5.23 Klasifikace her	187
188	5.24 Fantazie	188
191	5.3 Tvůrčí činnost (F. Jiránek)	191
191	5.31 Činnost tvůrčích pracovníků	191
195	5.32 Řešení problémů	195
199	5.4 Citové vztahy (sentimenty) (J. Souček)	199
199	5.41 Klasifikace citů	199
200	5.42 Charakteristika sentimentů	200
202	5.43 Druhy sentimentů	202
206	5.5 Volní jednáni (F. Jiránek)	206
207	5.51 Povahy volního jednáni	207
207	5.52 Fáze volního jednáni	207
211	5.53 Teorie volního jednáni	211
213	Vybrané údaje biografické a bibliografické	213
217	Jmenný rejstřík	217
220	Věcný rejstřík	220



16 -- 904 -- 69 Kčs 20,50

Cena vázaného výtisku Kčs 20,50
104/21, 815

Z nové sazby písmen garmond Kolektiv výtiskly Vy-
chodoslovenské tlačiarne, n. p., Košice. Formát papíru
86 x 122 cm. AA 15,95, VA 16,95. Tematická skupina
a podskupina 02/9. Vydání 1.

Obálku a vazbu navrhl Jaromír Valoušek. Vydalo Státní
pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze r. 1969 jako
svou publikaci č. 84 — 06 — 08. Stran 232. Edice Učeb-
nice pro vysoké školy. Odpovědná redaktorka Květuše
Pludková. Výtvarný redaktor Vladimír Kopecký. Tech-
nická redaktorka Dana Sušanková.

Úvod do obecné psychologie

Doc. dr. FRANTIŠEK JIRÁNEK
a doc. dr. JAN SOUČEK

