

Aktivita osobnosti a její výchova

Teoretické východisko

Dr. B. ROTTEROVÁ, CSc., dr. J. ČÁP, CSc.

Katedra pedagogiky a katedra psychologie filosofické fakulty UK Praha

Socialistická společnost potřebuje, aby co nejvíce jejích členů v maximální míře rozvinulo své tvůrčí potence, charakterové kvality, společenskou zaangażovanost, osobnost v její mnohostrannosti. Vynucuje si to rozvoj společnosti vůbec, etapa vědeckotechnické revoluce, rozvoj výroby a ekonomiky. Zatímco tradiční průmyslová výroba a celý její systém spočíval na manipulaci s člověkem jakožto s hotovou, danou pracovní silou, vědeckotechnická revoluce vyžaduje tvůrčí rozvoj člověka. Ve výrobě i ostatních životních oblastech ho staví do nové situace a kladé na něho nové úkoly. »Průměrná fyzická kapacita lidské pracovní síly sotva dosahuje 20 wattů, rychlost smyslové reakce je řádu 1/20 sekundy, mechanická paměť omezená a málo spolehlivá.«¹⁾ Některé stroje předčí člověka v síle, jiné v obratnosti a přesnosti, jiné ve výpočtech, některé i ve spolehlivosti kontroly. Zdá se, že v systému člověk—stroj vyniká člověk zejména mnohostranností a tvořivostí, přizpůsobivostí k četným proměnlivým podmínkám a úkolům. Přesněji řečeno: může vynikat a má vynikat, k tomu však je zapotřebí zmíněného rozvoje osobnosti.

Tento rozvoj osobnosti však je nezbytný nejen s ohledem na vědeckotechnickou revoluci, na rozvoj výroby a ekonomiky, ale také pro rozvoj kultury, socialistické demokracie, celého způsobu života a konec konců humanistických cílů socialistické společnosti z hlediska úsilí o jeho blaho, štěstí, seberealizaci, vnitřní rozvoj osobnosti. Z cílů socialistické společnosti vyplývá význam tvůrčí individuality a její společenské angažovanosti, která je nejen výsledkem dosažení určité vývojové etapy, ale také důležitou hnací silou v dalším společenském rozvoji.

Historická zkušenost ukazuje, že hluboké společenské změny nejen vyvolávají potřebu rozvoje osobnosti a její aktivity, ale že také stoupá míra její realizace. Avšak nelze spoléhat na to, že se rozpor mezi žádoucím a skutečným stupněm rozvoje osobnosti a její aktivity vyřeší živelně. Je zřejmým kladem, jestliže technický pokrok do určité míry již nyní odstraňuje těžkou fyzickou práci nebo některé únavné početní operace (dosud tak nečiní v žádoucí míře — i ve vysoce mechanizovaných provozech se v současné době setkáváme s pracemi namáhavými a svou monotónností únavnými) a jestliže např. v podobě televize, magnetofonů apod. umožňuje nebývalé rozšíření a usnadnění přístupu ke kultuře a zábavě, zároveň to však nese s sebou některé skutečnosti, které se ukazují

¹⁾ Richta, R. a kol., *Civilizace na rozcestí*, Praha 1966, str. 19.

jako vážné překážky v psychosociálním rozvoji mezi jiným tím, že podněcují k pohodlnosti, pasivitě, stagnaci osobnosti. Znovu a naléhavěji vystává problematika prevence a překonání stereotypnosti, rutiny, pasivního konzumování výsledků úsilí druhých lidí, nedostatku tvořivosti a zejména nedostatku aktivního, společensky zaangažovaného životního postoje.

V této situaci — a bez ohledu na to, zda ekonomové, sociologové, technici, filosofové a představitelé dalších disciplín již dostatečně hluboce analyzovali současnou situaci a perspektivy vývoje — vystávají před pedagogy a psychology aktuální otázky: Kdy, jak a čím motivovat žádkouci jednání dítěte, žáka a dospívajícího člověka? Jak překonat netečnost a probudit motivaci člověka k sebevzdělání a sebevýchově, k rozvoji jeho aktivity tak, aby nastal transfer aktivity a tvořivosti do jiných oblastí a aby se rozvinula jeho společenská zaangažovanost, která by byla současně jeho tvůrčí soberealizací? Jak vychovat aktivitu člověka jako podstatnou utvářející vlastnost jeho osobnosti?

V předešlé studii²⁾ jsme rozlišili různé významy pojmu aktivita v pedagogice a pedagogické psychologii a přehlédlí nejdůležitější teoretické názory na aktivitu. Tím jsme získali i předpoklady ke zkoumání aktivity jako vlastnosti osobnosti, což je důležité jak pro úkoly teorie výchovy, tak i pedagogické psychologie. Shrňeme a utřídíme znaky, podle kterých usuzujeme, že určitý člověk je aktivní nebo pasivní, a pokusíme se o jejich syntetickou interpretaci hypotetickým modelem aktivity jako vlastnosti osobnosti. Posléze se pokusíme formulovat hypotézy o utváření a výchově této vlastnosti. Jde o úkol teoretický, ale jeho řešení zdaleka nebylo možné na úrovni čistě teoretických úvah, popř. analýzy údajů z literatury; při jeho plnění jsme využili materiálu shromážděného metodami pozorování, rozhovoru, dotazníku a projektivními technikami v přípravném stadiu našeho výzkumu věnovaného utváření aktivity žáků ZŠ a škol druhého cyklu³⁾, jakož i materiálu z našich předchozích výzkumů věnovaných otázkám příbuzným.⁴⁾

PROJEVY AKTIVITY JAKO VLASTNOSTI OSOBNOSTI

Podle kterých znaků se usuzuje, popř. může usuzovat, že určitý člověk je aktivní nebo pasivní? K zodpovězení této otázky jsme analyzovali ústní i písemné výpovědi učitelů (zejména experimentální školy v Praze 6 Břevnově), kteří posuzovali aktivitu svých žáků. Rovněž jsme analyzovali výpovědi žáků škol druhého cyklu, kteří měli vybrat ze svých spolužáků

²⁾ Rotterová B., Čáp, J., *K vymezení pojmů aktivity v pedagogické psychologii*, Pedagogika, r. XVII, č. 4, s. 437—454.

³⁾ Část výsledků jsme uveřejnili v časopise Socialistická škola r. 1966—7, č. 2, podrobnější zpracování získaných údajů bude následovat.

⁴⁾ Rotterová, B., *Vztah středoškolských k manuální práci*, neuveřejněná disertace, Praha 1949; Rotterová B., *Odkud vítr vane? Některé zkušenosti z individuální výchovy dospívající mládeže*, SPN, Praha 1963. Rotterová, B., *K otázkám samostatnosti ve výchově dětí a mládeže*, Pedagogika 1963, č. 2, s. 162—173; Rotterová, B., *K problematice výchovy k vytrvalosti*, Pedagogika 1966, č. 4, s. 426—445; Čáp, J., *Příspěvky k psychologii osobnosti*, neuveřejněná disertace, Praha 1949; Čáp, J., *Psychologie pracovního výkonu*, SPN, Praha 1964; Čáp, J., Jiroušková, Z., Pechoušová, I., Strnadová, L., Šimerdová, B., Tůmová, A., *Příspěvek k analýze utváření některých rysů charakteru u dospívající mládeže*, Pedagogika r. 1965, č. 4, 427—488; Čáp, J., Dytrych, Z., *Konflikt, frustrace, stres a utváření osobnosti*, SPN (učební texty vysokých škol), Praha 1967.

3 neaktivnější a 3 nejpasívnější a vysvětlit, proč je takto hodnotí.⁵⁾ Tyto údaje jsme srovnávali s předpokládanými projevy aktivity — pasivity jako vlastnosti osobnosti, tak jak odpovídají dosavadním psychologickým názorům na tuto vlastnost.

Těchto znaků je mnoho a můžeme je utřídít do tří skupin podle úrovně jejich komplexnosti a podle aspektů, s kterými přistupujeme k osobnosti a jejím projevům. Třídíme je tedy podle toho, zda se týkají 1. reakcí, 2. činností, 3. jednání.

První úroveň zkoumání a posuzování aktivity jako vlastnosti osobnosti — úroveň nejvíce abstrahující od komplexnosti lidského jednání v společenských souvislostech — se týká elementárních charakteristik způsobů reagování jedince. Jde především o to, jaká síla podnětů je potřebná k vyvolání reakce jedince, jak silné a časté jsou jeho emoční výrazy, jak široký je okruh jevů, na které takto reaguje, jak rychlé a intenzivní jsou tyto jeho reakce.

Druhá úroveň — střední ve stupni analýzy a abstrakce — se týká již složitých činností; prozatím je ještě abstrahujeme od jejich společenského dosahu. Jde o údaje, které se týkají: 1. kvantitativní činností za časovou jednotku, 2. emočních projevů ve vztahu k činnostem a 3. některých znaků speciálně sociálních interakcí.

Třetí úroveň se týká jednání v jeho složitosti s přihlédnutím ke společenským a hodnotícím souvislostem. Jedná se zejména o 1. aktivní a pasivní způsoby reagování na překážky a ostatní náročné situace, 2. aktivní a pasivní způsoby jednání ve vztahu ke společenskému dění, 3. aktivní a pasivní způsoby jednání při utváření vlastního života a vlastní osobnosti, 4. celkově aktivní — pasivní, zralý — nezralý životní postoj.

1. Charakteristiky způsobu reagování, zejména výrazu emocí

Charakterizujeme-li určitého člověka jako aktivního nebo pasivního, ovlivňuje nás přitom ve větší nebo menší míře dojem, který máme z jeho celkového způsobu reagování. Tento dojem bývá vyjádřen takovými výrazy jako »živé dítě«, »neposeda«, »temperamentní«, »jako rtuť«, naproti tomu »netečné dítě«, »bez temperamentu«, tzv. »hodné dítě«, apod. Jde o souhrnnou charakteristiku, kterou bychom mohli vyjádřit jako živost temperamentu, popř. stupeň reaktivability. Budeme-li analyzovat, o které dílčí znaky reagování a chování jde, dospějeme zvláště k takovým charakteristikám, jako je podnětový práh emoční reakce, rychlost reagování, intenzita reakcí (zejména výrazu emocí), možná též psychomotorické tempo.

2.1. *Kvantita činností za časovou jednotku.* Pokud jsou stejné ostatní podmínky, které usnadňují nebo naopak ztěžují vykonávání činností, považujeme jedince s vyšší kvantitou činností za aktivnějšího než toho, který vykonává za stejnou dobu menší množství činností. Tyto rozdíly se projevují již u kojenců v nestejně míře pohybové aktivity včetně rozmanitých manipulací. Rozdíly v pohybové aktivitě jsou známy i z každodenní zkušenosti pracovníků v jeslích, mateřských školách a školách 1. a

⁵⁾ Tento materiál shromáždila M. Kalivodová ve své dipl. práci »Utvoření aktivity jako rysu charakteru u dospívající mládeže« z r. 1965.

2. cyklu: Učitelé většinou znají, které děti »běhají venku« a v jaké míře sportují. Uvedené údaje souvisí s předchozí skupinou projevů aktivity, s reaktivitou, s aktivitou jako vlastností temperamentu, popř. se od nich často nedají ani odlišit. Pokud jde o množství pracovních nebo učebních činností za časovou jednotku, závisí toto na mnoha jiných činitelích, takže jen podle nich nemůžeme aktivitu spolehlivě posuzovat. Podle našich zkušeností je možno posuzovat aktivitu na úrovni činností nejlépe podle způsobu využití »volného« času (doby mimo uložené pracovní učební aj. povinnosti) nebo, jak se též říkává, podle »zájmových činností«: Učitelé i žáci, jejichž výpovědi jsme analyzovali, často uváděli o aktivních jedincích, že »mají široké zájmy«, »stále musí něco dělat«, »dovedou využít času«, kdežto pasivní jedinci bývají charakterizováni tím, že »se o nic nezajímají«, že jsou lhostejní, že jen tak »zbůhdarma ztrácejí čas«.

Aktivita — pasivita se také projevuje ve volbě zájmových činností: U některých žáků námi sledovaných převažovala záliba v pasivních formách zábavy (např. se nejraději dívají na televizi), zatímco jiní sice také rádi sledují televizní pořady, ale přesto dávají přednost aktivnějšímu způsobu využití času (sportování, modelářským nebo jiným pracím apod.).

2.2. Emoční projevy ve vztahu k činnostem (emoční zabarvení činností, míra »funkční libosti«). Tento znak těsně souvisí s kvantitou činností: Kdo se rád něčím zabývá, komu činí potěšení různé činnosti, věnuje se jim ve značné míře. Někdo dokonce koná všechny nebo téměř všechny činnosti (včetně takových, které jsou pro většinu lidí indiferentní až nepříjemné) se zjevným potěšením, s uspokojením ze samotné činnosti.

Takové jedince označujeme jako aktivní; naproti tomu pasivním jedincům se takovéto funkční libosti nedostává, mají indiferentní až negativní emoční vztah k činnostem. To se opět obrátí ve výpovědích o »živení zájmu« aktivních žáků a na druhé straně o »lhostejnosti« pasivních; extrémně pasivní jedinci byli svými spolužáky charakterizováni dokonce vyjádřením »je mu všechno jedno«. Často však emoční vztah jedince k činnostem je závislý na jejich obsahu a i jiných faktorech.

2.3. Znak sociálních interakcí. Učitelé i žáci posuzují aktivitu nejen podle předmětných činností, ale často též podle sociálních interakcí: Za aktivní považují jedince družné, společenské, ve skupině průbojné, významující se množstvím sociálních interakcí, které sami iniciativně vyhledávají nebo podněcují. Jsou to např. děti, které se samy dávají do hovoru s druhými, navazují kamarádské vztahy, bez pobízení přicházejí s různými návrhy a mají zjevnou zálibu z nových kontaktů a situací, kdežto pasivní jedinci jsou často uzavření a společenskému styku se vyhýbají. To je ve shodě i s tím, že některým psychologům splývá protiklad aktivita-pasivita s protikladem extraverte-introverze, popř. sociální introverze-extraverte.

3.1. Aktivní a pasivní způsoby reagování na překážky a ostatní náročné situace. Pro posouzení aktivity osobnosti na úrovni složitého jednání s přihlédnutím k společensky hodnotícím souvislostem je důležitá především skutečnost, jak si člověk počíná v situacích, kdy se ve své činnosti (a tím i v uspokojování potřeb a realizaci cílů) setkává s rozmanitými překážkami a obtížnými, náročnými, popř. mimořádnými situacemi. Někdo v takových situacích stupňuje úsilí a činnost, reaguje aktivně, jiný

naopak odpovídá omezením činnosti, popř. únikem nebo ochromením, reaguje pasívně. Domníváme se, že nejen z pedagogického hlediska, ale i v souvislosti se společenskými cíli socialismu, je toto daleko důležitější projev aktivity — pasivity nežli byly znaky předchozí.

3.2. Aktivní a pasivní způsoby jednání ve vztahu ke společenskému dění. V našem výzkumu uváděli spolužáci o aktivním jedinci nejen to, že je družný, ale také že »pomáhá druhým«, učitelé o něm zdůrazňovali, že je »dobrý organizátor a iniciátor ve třídě«, »ovlivňuje spolužáky«, »dovede se postavit za správnou věc« apod. To znamená, že chápali aktivitu též ve smyslu vlastnosti charakteru, zejména v postoji jedince k okolnímu dění, zvláště společenskému. V tom je též shoda s důležitým způsobem chápání aktivity, jak se s ním setkáváme ve filosofii, sociologii, etice, pedagogice aj. Aktivní postoj je postoj zúčastněný, zasahující, působící, projevuje se v osobní zaangažovanosti jedince ať již v malé skupině nebo v širších společenských souvislostech, kdežto pasivní postoj je nezúčastněný, přihlížející, nezasahující. V některých případech jsme se setkali se zjednodušeným, povrchním posuzováním aktivity podle toho, zda žák má funkce ve společenských organizacích, popř. zda se účastní akcí (popř. schůzí) pořádaných těmito organizacemi. Jindy jsme se setkali s názorem, že je třeba rozlišovat skutečnou aktivitu osobnosti — i ve smyslu společenské zaangažovanosti — od formy, která je jen vnější, povrchní nebo dokonce předstíraná; množstvím vnějších projevů může někdy být maskována vnitřní lhostejnost člověka, ať již je tento stav vyvolán jakýmkoli motivy.

3.3. Aktivní a pasivní způsoby jednání k utváření vlastního života a osobnosti. Již mezi dětmi a tím spíše mezi dospívající mládeží se setkáváme se srovnáváním vlastního jednání a chování, se snahou připodobnit se oblíbenému hrdinovi, s úsilím o více nebo méně záměrnou regulaci vlastních činností, vlastního chování a jednání, s vytyčováním perspektiv a cílů a s úsilím o jejich realizaci. A můžeme to právem hodnotit jako snahu po utváření způsobu života a tím i vlastní osobnosti. Jsou v tom pochopitelně veliké individuální rozdíly: od převážně pasivního podání se dané situaci nebo průběhu událostí až po značně aktivní zasahování, autoregulaci nebo alespoň úsilí o ni.

3.4. Celkový životní postoj zralý — nezralý, aktivní — pasivní. Právě uvedený postoj jedince k utváření vlastního života a osobnosti je součástí životního postoje vůbec, který se obecně označuje jako více nebo méně zralý nebo nezralý, často však také jako aktivní nebo pasivní. Tendence společenského vývoje, naznačené v úvodu, stejně jako rozbor některých aspektů osobnosti, uvedený v předchozí studii, vedou nás k tomu, abychom právě tyto projevy aktivity—pasivity chápali jako obzvláště důležité. Společnost (a také výchova) požaduje, aby jedinec internalizoval, vzal za své společenské normy; očekává se také, že jedinec bude podle nich jednat, aktivně je prosazovat, a že bude mít vnitřní uspokojení z tohoto sociálního přizpůsobení i v případě určitého konfliktu nebo omezení vlastních individuálních potřeb. Počítáme-li s tím, že důsledkem změn ve výrobní a vůbec společenské praxi bude i harmonické řešení dvou dosud polárních momentů, hmotné zainteresovanosti a morální povinnosti, popř. zájmů individuálních a společenských, neznamená to, že bychom v dané době měli přehlížet rozpory v této oblasti. Za tohoto

stavu nazýváme zralou, popř. společensky aktivní osobností toho jedince, který dovede bez hlubokých frustračních obtíží vyřešit tento rozpor a najít si v daných podmínkách svou úlohu při pozitivním vývoji společnosti. Takový člověk dovede v práci i ostatních životních oblastech porozumět zájmům skupiny a celku a ztotožnit se s nimi. Přípravou k tomu je taková výchova dítěte, kdy se učí vystupovat se svými zájmy nejen samo za sebe, ale jako člen určitého celku, v kterém si našlo své místo, oporu a kterému současně přispívá svou individuální aktivitou. Naproti tomuto zralému, aktivnímu postoji klademe postoj nevypělý nebo dokonce infantilní, setrvávající na takových formách a mechanismech, které jsou příznačné pro nerozhodné, nesamostatné, závislé a nesocializované jednání. Lidé tohoto postoje se vyznačují nejhrůznějšími deformovanými projevy od mikrodeprivačních jevů až po hluboce patologické a asociální jednání.

Aktivita osobnosti jako jedna z forem ve vývoji aktivity živých systémů

I když jsme utřídili znaky, podle kterých usuzujeme na aktivitu jako vlastnost osobnosti, a tím usnadnili orientaci ve velkém množství jejích forem, je nadále zřejmé, že jde o jevy značně rozmanité a že aktivitu — pasivitu nemůžeme pokládat za jednoduchou vlastnost. Všechny uvedené znaky mají společného jmenovatele v tom, že jsou projevy aktivity jako obecného znaku psychiky a osobnosti. To však je příliš obecné vymezení, neboť např. i představy nebo vjemy jsou v tomto smyslu aktivní. Je tedy nutné se pokusit o podrobnější vymezení této vlastnosti.

Domníváme se, že uvedené tři třídy projevů aktivity zhruba odpovídají třem složkám aktivity jako vlastnosti osobnosti (viz předchozí studii). Uvedené údaje o způsobech reagování jedince můžeme interpretovat aktivitou jako vlastností temperamentu. Údaje o činnostech odpovídají zejména potřebě aktivity, funkční libosti. Údaje třetí skupiny, týkající se složitých způsobů jednání jedince, hodnocených v společenských souvislostech, můžeme chápat jako projevy aktivity charakterové.

Aktivita temperamentová, potřeba aktivity a aktivita charakterová vytvářejí dohromady složitý strukturální (dispoziční) systém, který významně působí v životě osobnosti a individuálně ji charakterizuje. Přitom jsou to tři relativně odlišné podsystémy, z nichž každý je ještě značně složitý a představuje specifický aspekt, formu aktivity jako obecné vlastnosti psychiky a osobnosti. Domníváme se, že mezi těmito třemi podsystémy existují souvislosti a vztahy vzájemného působení, zejména v tom smyslu, že vyšší reaktivita a silnější potřeba činnosti usnadňují rozvoj charakterové aktivity. Na druhé straně není prokázáno, že vysoký stupeň aktivity v jednom aspektu je nutně vždy spjat s vysokou aktivitou v ostatních aspektech.

K pochopení aktivity osobnosti i jejích jednotlivých složek považujeme za účelné vyjít širěji a vývojově od aktivity jako obecného znaku systémů.

Živý organismus projevuje biologickou aktivitu v podobě lát-

kové přeměny, růstu, reagování na vnější podněty pohybem, změnou funkčního stavu, mobilizací obranných mechanismů aj. Reakce organismu nejsou mechanicky determinovány jen přítomným vnějším podnětem, organismus reaguje na podněty výběrově a diferencovaně podle svých zkušeností a vlastností zformovaných v předchozí interakci s okolím, podle svých vnitřních zákonitostí, je více nebo méně aktivní. Svými reakcemi v menší nebo větší míře působí na okolí, popř. je modifikuje, vyvolává v něm zpětné odezvy, a tak se rozehrává interakce mezi ním a prostředím. Organismus je »silou mezi silami«, aktivním článkem ve vzájemném působení příčin.

Tyto skutečnosti se vyjadřují rozmanitým způsobem: principem vzájemného sepetí jevů, zdůrazňováním aktivity odrazu, principem jednoty organismu s prostředím aj. V této souvislosti se nám jeví velmi účelným použití kybernetických termínů: Neživé hmoty podléhají ve svém vztahu k prostředí pouze energetickému spádu, kdežto živé systémy (a jejich modely, kybernetické stroje aj.) vyčleňují z energetického spádu podíl energie, jenž nese informaci, a začínají svým vlastním uspořádáním, na podkladě uchovaných a transformovaných informací z předchozí doby, vytvářet nové předpoklady pro průběh tohoto energického spádu. Příjem, přenos, transformace a uchování informací a zpětná vazba rezultují v autoregulaci, udržování homeostázy, v aktivní chování, které je kauzálně determinováno, zároveň však samo kauzálně determinuje, a tím se jeví jako cílesměrné, popř. účelné.⁶⁾

Aktivita v nejširším smyslu je tedy vlastností kybernetických systémů. Je to jedna z jejich základních vlastností. Plní funkci regulátoru, který snižuje varietu (tok informací a rušivých vlivů) z okolí k systému, oslabuje vlivy zvenčí, zesiluje působení systému na okolí, zvyšuje působivost systému v jeho interakci s okolím, zvyšuje a zdokonaluje autoregulaci systému, zvyšuje jeho nezávislost na aktuálně působících (námnoze jednostranně determinujících, nepříznivých, rušivých) podnětech zvenčí.

Z tohoto hlediska můžeme považovat výměnu látkovou, dráždivost, činnost, lokomoci a manipulaci, projevy základních životních (organických, biologických) potřeb za důležité stupně ve vývoji biologické aktivity. U člověka, v procesu sociální interakce a socializace, se biologické formy aktivity přetvářejí a vznikají formy nové.

Aktivita osobnosti se z tohoto hlediska jeví jako vysoce složitá biosociální forma ve vývoji aktivity jako obecné vlastnosti systémů, zejména živých. Projevuje se větší nebo menší měrou působivosti osobnosti v interakcích s okolím. Podle toho, zda si v těchto interakcích všímáme elementárních charakteristik jedincova reagování nebo jeho činností bez ohledu na je-

⁶⁾ Amosov, N. M., *Modelirovanije psichiki i myšlenija*, Kiev 1965; Ashby, W. R., *Kybernetika*, Praha 1962; Filosofické otázky kybernetiky, NPL, Praha 1962; Klaus, G., *Kybernetik in philosophischer Sicht*, 1961; Poletaev, I. A., *Kybernetika*, Praha 1961; Rovenskij, Z., Ujomov, A., Ujomovová, J., *Stroj a myšlení*, Praha 1962; Stríženec, M., *K otázce využití teorie informace v psychologii*, Psychologické studie sv. II, SAV, Bratislava 1961, s. 9—38; Vekker, L. M., *Vosprijatije i osnovy jeho modelirovanija*, Leningrad 1964.

jich společenské souvislosti nebo jeho složitého jednání ve společenských aspektech, mluvíme pak o aktivitě temperamentové, potřebě činnosti nebo aktivitě charakterové jakožto komponentách (popř. aspektech) aktivity osobnosti. Aktivita charakterová — projevující se též ve více nebo méně uvědomělé seberealizaci dospívající a zralé osobnosti v složitých sociálních podmínkách — je vývojově nejmladší, specificky lidská forma aktivity, nemůže však být hlouběji pochopena (a pravděpodobně ani ne účinněji vychována) odtrženě od forem vývojově starších.

VÝVOJ A UTVÁŘENÍ AKTIVITY

Abychom mohli zkoumat výchovu aktivity, je nutné analyzovat nejprve podstatné změny této vlastnosti ve vývoji osobnosti. Protože se aktivita jako vlastnost osobnosti projevuje v aktivitách — činnostech, vyjdeme od vývoje činností v ontogenezi. Podle dosavadních poznatků vývojové a pedagogické psychologie a využitím některých údajů, které jsme získali vlastním výzkumem, můžeme si učinit asi takový obraz o změnách činností ve vývoji lidského jedince od raného dětství do dospělosti:

- u malého dítěte převládá činnost pro ni samu, popř. pro funkční libost, kdežto s postupujícím vývojem směřují činnosti ve vyšší míře k výsledkům,
- jedinec svými činnostmi postupně dosahuje výraznějších změn ve svém prostředí, stoupá působivost činností,
- činnosti jedince se stávají méně závislými na aktuálně působících vlivech prostředí a stoupá jejich determinovanost vnitřními — zejména psychickými — činiteli, zesiluje se autoregulace,
- činnosti se diferencují, rozvíjejí se jejich rozmanité a odlišené formy,
- činnosti se stávají psychologicky složitějšími, kladou vyšší nároky na psychické procesy a vlastnosti,
- zvyšuje se záměrnost a uvědomělost činností,
- dochází k přechodu od četných činností krátkodobých a nesoustavných k déletrvajícimu soustavnému konání vybraných činností,
- rozvíjejí se společenské aspekty činností, takže je stále více zřejmé, že nejde o aktivity čistě biologické, nýbrž o činnosti člověka jako systému biosociálního.

Uvedené znaky vzájemně souvisejí, popř. se navzájem překrývají a nečiníme si nároky na jejich úplný výčet a na analýzu jejich vzájemných vztahů. Je však důležité povšimnout si blíže alespoň posledního z nich a ujasnit si, v čem se projevuje zmíněné přetváření aktivity převážně biologické v aktivitu biosociální:

— jedinec působí nejen na věci, ale také na osoby, a také jeho působení na věci se namnoze uskutečňuje v sociální interakci, ve spolupráci s druhými lidmi, popř. s využitím zkušeností a nástrojů, za které vděčí druhým lidem,

— jedinec podněcuje, iniciuje sociální interakce, chce je a potřebuje je, přináší mu rozmanité klady a libost (i když jsou na druhé straně spjaty s různými negativními aspekty, nelibostí, problémy a konflikty),

- v lidských činnostech má podstatnou úlohu psychika determinovaná a formovaná převážně společensky,
- lidské činnosti, jejich cíle a způsoby konání jsou do značné míry (a často do podrobností) determinovány společenskými normami, požadavky, tradicemi, očekáváním, sociálními rolemi,
- stoupá společenská organizovanost činností,
- zvyšuje se zaměření činností k výsledkům ne libovolným, ale speciálně společensky významným,
- autoregulace (usměrňování vlastních činností a projevů apod.) je do značné míry zaměřena právě k plnění společenských požadavků a norm a k dosahování výsledků společensky kladně hodnocených,
- rozvíjejí se činnosti ve smyslu účasti na společenském, veřejném dění.

Uvedené údaje byly formulovány jako znaky činností, charakterizují však zároveň vývoj aktivity v ostatních významech.

Pokud jde o aktivitu jako stav, (viz oddíl o koncepci aktivací úrovně v naší předchozí studii), zdokonaluje se v tom smyslu, že jedinec dokáže po delší dobu být v aktivním stavu, uchovat si soustředěnou pozornost a zaměřenost.

Pokud jde o aktivitu temperamentovou, byla zjištěna — v praxi i v longitudinálních výzkumech⁷⁾ — již u kojenců v podobě interindividuálně odlišné reaktivity. Jak je známo z výzkumů temperamentu a typu vyšší nervové činnosti⁸⁾, ještě ve školním věku převládají excitační procesy nad tlumivými v průměru mnohem více než u dospělých, děti se jeví častěji jako cholerické, neovladavé — mohli bychom též říci, že jejich temperamentová aktivita je vyšší. Jako jeden ze znaků vývoje psychiky v lidské ontogenezi je postupné zdokonalování kontroly charakteru nad temperamentem; mohli bychom také říci, že aktivita temperamentová se dostává ve vyšší míře pod kontrolu aktivity charakterové.

Pokud jde o potřebu činnosti, byly zjištěny projevy i této formy aktivity již u kojenců v podobě interindividuálních rozdílů v množství pohybů, rozmanitých manipulací a elementárních her, ale též sociálních interakcí. U kojenců je obtížné diferencovat tyto projevy od projevů aktivity temperamentové; možná ani nejde o dvě oddělené skutečnosti. V předškolním a školním věku se činnosti dítěte stávají složitějšími a diferencovanějšími; zejména u žáků VI. až IX. tříd jsme zjistili výraznou diferenciaci potřeby činnosti, projevující se v rozmanitých formách aktivity převážně senzomotorické, sociální, fantazijní, intelektuální; tyto formy jsou známy v podobě zájmových činností, zálib, koníčků.⁹⁾ Pro poznání vývoje potřeby činnosti je přitom důležitá ta skutečnost, že žák zdaleka neuspokojuje libovolná činnost ani určitá činnost libovolným způsobem vykonávaná. Jeho potřeba činnosti nabývá specifického rázu, což se projevuje právě v diferenciaci rozmanitých zálib a zájmových činností (dodejme: tato specifikace je relativní, i člověk vyhraněně zaměřený na určitou činnost nebo oblast alespoň někdy touží po činnosti »nějaké«, vezme zavděk i činnostmi jinými). Zároveň dochází i ke

⁷⁾ Meili, R., *Anfänge der Charakterentwicklung*, Bern—Stuttgart 1957.

⁸⁾ U nás zejména z výzkumů J. Linharta a spolupracovníků.

⁹⁾ Rotterová, B., Čáp, J., *Přání a skutečnost*, Socialistická škola r. 1966—67, č. 2.

změnám ve způsobu uspokojování potřeby činnosti: Vedle motivace funkční libosti stoupá význam uspokojení z dosažených výsledků a ze sociální odezvy těchto výsledků (z pochvaly, ze získání autority ve skupině apod.). Volba činností, které žákovi přinášejí uspokojení, závisí též stále výrazněji na určitých společenských hlediscích: zejména mluvíme o touze »vyrovnat se dospělým« např. ve způsobu zábavy a využití volného času, o působení módy, názorů party apod. Starší žáci vyhledávají činnosti náročnější, sociálně organizovanější nebo i společensky hodnotnější (podle našeho materiálu zejména přesun těžiště od »běhání venku« k diferencovanějším činnostem sportovním nebo přechod od elementárních manipulací a her k složitým pracím modelářským nebo od nesoustavné četby populárněvědeckých článků a knih k soustavnějšímu a hlubšímu zabývání se určitým oborem).

Z toho, co bylo uvedeno, vyplývá, že aktivita temperamentová a potřeba aktivity se projevují od nejranějšího dětství, kdežto charakterová se utváří později. Odpovídá to také obecně známým a ověřeným poznatkům o vývoji temperamentu a charakteru. Bylo by však nesprávné a vedlo by k nežádoucím pedagogickým závěrům, kdybychom tento rozdíl absolutizovali. Domníváme se, že se důležité základy charakterové aktivity utvářejí již v raném dětství, v závislosti na míře a způsobu uspokojování a neuspokojování potřeb dítěte. Z vývojové a pedagogické psychologie i z pedagogické praxe je známo, jak se v činnostech a sociálních interakcích, při dosahování individuálních i společenských cílů, při překonávání překážek na cestě k nim utváří charakter dítěte. Tyto poznatky platí nejen obecně, ale také speciálně pro charakterovou aktivitu. Za zvláště důležité v tomto směru považujeme osvojování technik vyrovnávání s náročnými životními situacemi.

Od raného dětství se člověk setkává se situacemi, které jsou pro něho náročné, popř. přímo frustrující a stresové. Učí se s nimi vyrovnávat, osvojuje si techniky vyrovnávání s náročnými životními situacemi. Těchto technik je větší počet; N. Cameron je utřídil tak, že rozlišil dvě techniky vývojově počáteční, totiž agresi a únik; všechny ostatní techniky pak chápe jako odvozené od těchto dvou.¹⁰⁾ K tomu dodejme z našeho hlediska: Agrese a techniky od ní odvozené jsou převážně aktivní formy vyrovnávání s náročnými životními situacemi, kdežto únik a techniky od něho odvozené jsou převážně pasívní způsoby.

Nejvýraznější aktivní techniky vyrovnávání s náročnými životními situacemi jsou: 1. opětovné a se zvýšeným úsilím konané pokusy o zdolání překážek, 2. otevřená agrese, 3. kompenzace, vytčení přiměřeného náhradního cíle, úsilí o dosažení jiného úspěchu, jiného uspokojení, 4. únik do horlivé činnosti. Naproti tomu nejvýraznější pasívní techniky jsou: 1. rezignace, zanechání úsilí, popř. vytčení nepřiměřeně nízkého náhradního cíle, 2. únik do fantazie, nečinnosti, »únikové« četby, filmů, televizních pořadů apod., 3. únik do alkoholického opojení, popř. zneužívání jiných narkotik, 4. únik do nemoci, 5. izolace, osamocení jedince. V konkrétních případech se mohou spojovat prvky technik aktivních i pasívních.

¹⁰⁾ Cameron, N., *The Psychology of Behavior Disorders*, Cambridge 1947.

Uvedené projevy aktivity a pasivity v technikách vyrovnávání s náročnými životními situacemi se utvářejí od raného dětství, můžeme je pozorovat u dětí, mládeže i dospělých. Osvojují se sociálním učením, stávají se navyklými, charakteristickými pro jedince a přitom nabývají určitého sociálního významu: některé a v některých situacích jsou společensky schvalované, jiné a v jiných situacích jsou společensky hodnoceny záporně. Techniky vyrovnávání s náročnými životními situacemi se stávají vývojově počáteční a již proto značně důležitou komponentou rysů osobnosti, zejména charakteru.¹¹⁾

V střetávání s překážkami, zvýšenými nároky, náročnými životními situacemi se rozvíjí aktivita charakterová ve svých jednotlivých aspektech, které jsou totožné s některými rysy charakteru. Jestliže např. v ontogenezi pozorujeme přechod od četných krátkodobých a nesoustavných činností k déletrvajcímu a soustavnějšímu konání vybraných činností, svědčí to nejen o změnách v aktivitě jako činnosti a stavu a ve způsobu uspokojování potřeby činnosti, ale také o rozvoji aktivity charakterové v podobě volní vlastnosti zvané vytrvalost. Jestliže jedinec dospěje sumací zkušeností k poznání toho, že některých změn v prostředí nemůže dosáhnout a že k tomu musí nejprve změnit sebe sama, zdokonalit své vědomosti, dovednosti, některé vlastnosti, a jestliže o takovou změnu usiluje, pak to znamená nejen zdokonalení aktivity jako obecné vlastnosti živých systémů zdokonalením autoregulace a na podkladě toho i zesílením působení navenek, znamená to i rozvinutí aktivity charakterové v podobě sebeovládání a sebeurčení.

Přehled vývoje aktivity v ostatních významech nám umožnil objasnění vývoje aktivity jako vlastnosti projevující se účastí jedince na společenském, veřejném dění. Předpoklady k němu se kladou již v nejranějším dětství v prvních projevech potřeby sociální interakce a emočního kontaktu, v touze dítěte být s druhými¹²⁾ a »dělat něco společně«. Vývoj jde k dalším formám uspokojování této potřeby od nediferencované aktivity vyjádřené slovy »běhat venku s kamarády« k přejímání diferencovanějších aktivních úloh ve skupině, v partě, v kroužcích sportovních, technických, v dětských a mládežnických organizacích.

Důležité je uvědomit si, že načrtnutý obraz změn aktivity osobnosti v ontogenezi je obecné schéma vyjadřující tendenci, která se více nebo méně prosazuje podle toho, jak příznivé nebo nepříznivé jsou vnější i vnitřní podmínky daného jedince. Zdaleka ne ve všech případech dosahuje vývoj aktivity jedince všech uvedených pozitivních charakteristik a zdaleka ne vždy probíhá tak hladce a rychle, jak bychom si přáli. Např. na škole, kde sledujeme utváření aktivity, je podle posouzení žáků jejich učiteli možno mluvit o diferencovanějších formách aktivity v podobě soustavnějšího a déletrvajcího vykonávání určité zájmové činnosti jen u malého počtu žáků: v VI. třídách u 21 % žáků, v VIII. třídách u 40 procent žáků, v IX. třídách jen u 24 % žáků (přitom přes polovinu připadá na činnost sportovní, která — jak známo — v pozdějším věku většinou ustává).

¹¹⁾ Čáp, J., a kol., *Příspěvek k analýze utváření některých rysů charakteru u dospívající mládeže*, Pedagogika 1965, č. 4., s. 482; Čáp, J., Dytrych, Z., *Konflikt, frustrace, stres a utváření osobnosti*, SPN (učební texty vysokých škol), Praha 1967.

Jestliže jednou z komponent aktivity jako vlastnosti osobnosti je aktivita temperamentová, znamená to, že je to vlastnost alespoň do určité míry závislá na biologických činitelích. Předpoklad o vrozeném základu aktivity temperamentové a potřeby činnosti je vysoce pravděpodobný, ale v současné době ještě nemáme vhodné metody k upřesnění poznatků o tom, nakolik a jakými způsoby tyto základy determinují další vývoj osobnosti.

Pokud jde o sociální determinaci aktivity osobnosti, je za současného stavu psychologického poznání zřejmé, že má rozhodující význam zejména pokud jde o aktivitu charakterovou. Pokusme se o analýzu alespoň některých mechanismů, kterými se uskutečňuje sociální determinace aktivity osobnosti.

Z našeho výzkumného materiálu je zřejmé, že aktivita žáků je výrazně determinována takovými činiteli, jako jsou způsoby využití času charakteristické jak pro rodinu dítěte tak pro danou společnost nebo odlišné sociální role přejímané pohlavími v ní: v přání i ve skutečnosti se dívky ze škol námi zkoumaných výrazně soustřeďují na oblast sociální interakce (hrát si s menšími dětmi a pečovat o ně, vést pionýry, organizovat estrády apod.), hoši spíše na oblast technickou, u obou pohlaví je výrazná tendence k sledování televizních pořadů¹²⁾, ke sportu, k turistice a cestování. Z výzkumů sociologicky orientovaných vyplývá, jak se mění formy aktivity mládeže v souvislosti se změnami celkových společenských podmínek, např. již v souvislosti se soustřeďováním obyvatelstva do velkoměst, s nedostatkem vhodného prostoru pro dětské pohybové i jiné aktivity, s úbytkem příležitostí k sledování rodičů doma při práci, s rozvojem »pohodlnějších«, v podstatě pasívnějších forem zábavy aj.¹³⁾

Jak působí na utváření aktivity osobnosti rodina? — Je zřejmé, že rodina dává dítěti v období jeho vysoké plastičnosti příklad, technické podmínky, normy, příkazy a zákazy, které determinují do značné míry způsob jeho života, způsob konání činností a využití času, a tím zároveň také stimuluje nebo tlumí rozvoj jeho aktivity. To však není vše. V působení rodičů na děti jsou podstatné rozdíly speciálně ve vztahu k jejich aktivně: jedni ponechávají dítěti značnou volnost a svobodu v různých směrech, dávají jim možnost rozvinutí jejich aktivity a samostatnosti, druhí je naopak udržují v nesamostatnosti a závislosti na dospělých; extrémní případ toho je dominantní a protektorská matka, tak jak ji Levy často nalezl u schizofreniků.¹⁴⁾ Někteří rodiče podporují samostatné činnosti dítěte, druhí je omezují. Jedni požadují na dítěti, aby doma

¹²⁾ Je známo, že u dospělých, v žebříčku činností ve volném čase v průmyslově vyvinutých zemích se objevuje na prvním místě sledování televize, návštěva kina, poslech rozhlasu, četba novin a časopisů — tzv. »masová kultura«..., jak uvádí Richta, R., a kol., *Civilizace na rozcestí*, Praha 1966, s. 101.

¹³⁾ Wall, W. D., *Child of our Times*. Cultural Change and the Challenge to Healthy Mental Growth, London, National Children's Home, 1959.

¹⁴⁾ Viz souborný referát S. Grofa a Z. Dytricha v Čs. psychiatrii r. 1963, s. 340—345, dále studie založené na longitudinálních výzkumech, zejména Symposium on Personality Consistency and Change: Perspectives from Longitudinal Research, *Vita humana* r. 7, č. 2, s. 85—146, 1964; Schaefer, E. S., *Social Science Contributions to the Measurement of Parent Behavior*, v publikaci *Quantitative Approaches to Parent Selection*, New York 1962.

pracovalo, bylo odpovědné za svěřené úkoly, za mladší sourozence, za své vlastní jednání, kladou na ně morální požadavky, a tím je stavějí do role odpovědného, vyspělého, aktivního člověka, zatímco druhí podporují v dítěti opačné tendence.

Podobně je tomu i ve školách: jedni učitelé podněcují samostatnou aktivitu žáků, druhí jim předkládají hotové poznatky, popř. přímo negativně hodnotí projevy samostatnějšího myšlení a jednání.

V současné době často pozorujeme u nás i v jiných zemích takový rozpor ve výchově: Na jedné straně se podporuje, odměňuje, posiluje pasivní přizpůsobování a podřízení dítěte, takové dítě se chváří jaké »hodné«, »vzorné« apod., projevy aktivity, samostatnosti, iniciativy se lámou přímým násilím, pohrůzkou odmítnutí lásky apod. Je tomu tak již proto, že pasivní dítě působí vychovatelům méně obtíží v podmínkách současné městské civilizace s nebezpečím četných dopravních a jiných úrazů, s úzkostlivě střeženými parketami a koberci v omezených bytových prostorách, s omezenými možnostmi volného pohybu dítěte v přírodě apod. Takový postup namnoze setrvává i v období dospívání a mládí, kdy mladý člověk zákonitě směřuje k osamostatnění. Na druhé straně se jako důležitý znak zralé osobnosti chápe rozvinutí samostatnosti a iniciativy, volných rysů, společenské zaangażovanosti, aktivity. Stává se, že prostředí omezuje i u dospělých projevy aktivity, které by mohly znamenat kladný společenský přínos. Aktivita se oslabuje též vytvářením nepříznivých podmínek v podobě tak velkých překážek, situací natolik frustrujících a stresových, že přesahují odolnost jedince v daném okamžiku, dále oslabováním sebedůvěry a nedostatkem citové opory, perspektivy, jistoty.

Z praxe jsou známy případy, kdy v týchž vnějších podmínkách se jedno dítě rozvine v osobnost do značné míry aktivní, druhé dítě naopak v osobnost převážně pasivní. Můžeme to interpretovat součinností většího počtu činitelů působících na děti v předchozí ontogenzi i v současné situaci, odlišnými postoji rodičů k různým dětem a odlišnými sociálními rolami dětí v prostředí na první pohled stejném (např. v téže rodině jedno dítě v úloze odpovědného člena rodiny a druhé dítě v úloze pasivního a nedůsledného vykonavatele jen příležitostných, nedůležitých a nezajímavých úkolů), možná i odlišnými biologickými podmínkami rozvoje aktivity ať již vrozenými, nebo získanými, např. změnami zdravotního stavu, funkce endokrinních žláz apod.), zejména však samotnou aktivitou jedince. Utváření aktivity zřejmě souvisí s vlivem a působením vnějších podmínek a s požadavky, které jsou na jedince kladeny, ale jen jimi se beze zbytku nedá vysvětlit. Bylo by protismyslné vysvětlovat aktivitu osobnosti jen jako pasivní produkt vnějších vlivů. Musíme vzít v úvahu vnitřní činitele, vlastnosti a zkušenosti zformované v dosavadním průběhu ontogeneze, autoregulací, vlastní aktivitu jedince zformovanou v jeho předchozím vývoji. Tato problematika je velmi složitá a do značné míry otevřená; zahrnuje nejen střetávání protichůdných vlivů zvenčí, ale též odpor k nim, problematiku rozporů a konfliktů různého druhu, otázky působení úspěchu i zklamání na osobnost, působení sociální izolace v různých podobách (onemocnění, změna společenského prostředí, samo-

vazba aj.) i vtažení jedince do společenského dění aj., vyžádá si dlouhodobé zkoumání. Zatím upozorníme alespoň na některé skutečnosti, které se jeví v našem výzkumném materiálu jako zvlášť výrazné u žáků VI. až IX. tříd.

Především je to skutečnost, že se autoregulace při utváření aktivity osobnosti projevuje již v tendenci dítěte vyrovnat se dospělým, stát se jedním z nich nebo se jím aspoň podobat, např. způsobem zábavy a využití času, a tím dosáhnout vyššího hodnocení a uznání sebe sama ve skupině i sám před sebou. Tato touha se projevuje mezi jiným i úsilím o rozvíjení sociálně zralejších forem činnosti. Nezřídka vede též k rozporu mezi tím, co by si žáci přáli dělat, a tím, co skutečně dělají: k takovým nesplněným (popř. splněným jen v nepostačující míře) přáním patří nejen sledování televizních pořadů v pozdních hodinách, návštěva divadel a kin, ale také činnosti technické, četba jiné než dobrodružné literatury, dělání pokusů a u dívek studium cizích jazyků, hra na hudební nástroj, péče o děti aj.

Tím se dostáváme k dalšímu činiteli v utváření aktivity osobnosti: je jím napětí mezi přáním a skutečností.

U dětí, mládeže i dospělých je běžná určitá diferenciacce mezi přáním zabývat se určitou činností a mezi tím, zda nebo v jaké míře se jí skutečně věnují. Tento rozdíl bývá působen souhrou mnoha okolností vnějších i vnitřních. Pokud nepřesahuje určitou mez, je to rozpor, který může podněcovat jedince k úsilí o řešení, o realizaci přání, oblíbené činnosti, a tím podněcovat aktivitu. Překročením určité míry, která je mj. mírou odolnosti ke konfliktovým situacím, stává se však tento rozpor neúnosným, frustruje člověka, popř. dezorganizuje jeho činnost a osobnost. Podle našeho výzkumného materiálu rozpor mezi přáním a skutečností u žáků a okolnosti ztěžující jeho řešení vedou často k tomu, že žákova potřeba činnosti je zhruba uspokojena jinou formou činnosti, kterou sice nepovažuje za »nejoblíbenější«, ale kterou dělá »celkem rád« nebo »ještě rád«. Takovými »náhražkovými činnostmi« — podle výsledků našeho výzkumu — bývají zejména formy využití času, běžné (popř. »módní«) v dané skupině a době, jako je sledování televizních pořadů nebo u starších žáků fixace činností odpovídajících žákům mladším, činností odpovídajících nižším vývojovým stupňům (pobíhání venku, dobrodružná četba, sbírání nálepek a fotografií herců apod.). Tyto »náhražkové činnosti« přinášejí jedinci relativní uspokojení a (alespoň relativní a dočasné) překonání hluboké frustrace, mohou však mít negativní úlohu v tom, že ztěžují cestu k hodnotnějším činnostem a k dalšímu rozvoji osobnosti, zejména její aktivity, a to tím spíše, že — působením společenských tradic — to bývají namnoze pasivní, »konzumpční« způsoby využití času.

VÝCHOVA AKTIVITY OSOBNOSTI

Z předchozího rozboru vyplývá, že společenský požadavek na rostoucí úroveň aktivity osobnosti je oprávněný a také realizovatelný, neboť odpovídá tendencím a dialektice vývoje. Zároveň se však ukazuje, že utváření aktivity osobnosti je velmi složitý proces a jeho ovlivnění výchovou je otevřeným problémem, který si vyžádá důkladného zkoumání. Zatím uvádíme alespoň některé náměty k jeho řešení.

V pedagogické teorii — jak jsme připomněli v předchozí studii — bývá nejčastěji sledován problém aktivity z hlediska didaktického. Učitel usiluje o to, aby v průběhu vyučování nebyl žák jenom výchovným objektem, ale aby se ho zúčastnil jako aktivní subjekt. Toto úsilí jednotlivých učitelů má nejen různou úroveň, ale také různé výsledky (vzhledem k individualitě jak učitelů, tak i žáků). V posledním období, kdy se deformovanost některých společenských názorů i praxe odrážela i v pedagogice, byly propagovány názory, podle kterých aktivita učitele byla považována za rozhodujícího činitele úspěšného vyučování a výchovy a byl podceňován jak význam aktivity žáka, tak i úroveň vyučovacího procesu z hlediska kvality vybavení učebními pomůckami, vhodným prostředím aj.

Z didaktických a pedagogickopsychologických výzkumů¹⁵⁾ je známo, že k účinnému učení a utváření osobnosti žáka dochází nejlépe při jeho vlastní aktivní spolupráci: Jestliže žák chce něco poznat, něco objevit, předkládanou informaci si ověřit, jestliže je tedy už v samotném poznávacím procesu aktivní. Význam tohoto aktivního úsilí samotného žáka však neznáméná, že lze spoléhat jen na živelný rozvoj jeho poznávací aktivity; učitelova osobnost, úroveň školy a atmosféry, do které žáky zapojuje, zůstává podstatným faktorem při ovlivňování a utváření aktivity žáků. Obsah i projevy aktivity žáků — a to i jejich poznávací aktivity — je však nutno chápat i z hlediska různých emočních vztahů k jeho učitelům, spolužákům, kamarádům, sourozencům i k perspektivám vlastního života. Tyto vztahy mají podstatnou úlohu v motivaci aktivity. Izolované chápání i utváření žákovy aktivity — i jejich poznávací aktivity — je v rozporu se skutečností.

Přikládáme utváření aktivity jakožto důležité vlastnosti osobnosti člověka větší význam nežli aktivitě ve smyslu čistě didaktickém. I u aktivity v poznávacím, popř. didaktickém smyslu vidíme širší dosah: Náročnost vyučování, především tzv. problémové vyučování a řešení problémových situací, je významným prostředkem k aktivizaci žáka, umožňuje vypracovávání vhodných reakcí a mechanismů na různé problémové situace; spatřujeme v něm významný základ pro utváření obecnějšího postoje osobnosti, který odpovídá požadavkům společenské zaangažovanosti a subjektivně uspokojivé seberealizace ve společenských podmínkách.

Z výchovné praxe je známo, že činnosti žáků s méně rozvinutým intelektem, s nižší úrovní rozumových schopností a dovedností a s menší sumou vědomostí a zkušeností mají nižší úroveň. Pro rozvíjení náročnější činnosti je zapotřebí určité informovanosti (např. vědět, co mohu dělat v tzv. volném čase a jak to dělat). Rozvoj aktivity osobnosti žáků tedy závisí na rozvoji jejich intelektu. To však není zdaleka vše. Je mnoho jedinců s dobrými vědomostmi a intelektovými schopnostmi, a přitom ještě zdaleka nemohou být označeni za aktivní, zejména ve smyslu společenské zaangažovanosti. Pak bývá závada spíše v motivaci.

¹⁵⁾ Viz zejména souborný referát J. Skalkové v čas. *Pedagogika*, r. 1964, číslo 2; Václavík, V., *Učebné metody*, SPN, Bratislava 1966; Okón, W., *K základům problémového učení*, SPN, Praha 1966.

Ta rozhoduje o získání potřebné sumace poznatků i schopností a dovedností účelně až tvořivě jich užívat a o ochotě jich užívat.

Pouhé verbální působení na motivaci — a to bývá časté — se však ukazuje jako nepostačující.

Má-li školní výchova připravovat žáky pro život naší společnosti, je zřejmé, že má poskytnout žákům příležitost připravit se jak z hlediska poznávací aktivity, tak z hlediska aktivity sociálně konativní. To je zároveň podstatná podmínka pro utváření motivace. Domníváme se, že současná škola nedává žákovi vždy a v dostatečném rozsahu systém takových příležitostí. K překonání tohoto nedostatku bude zapotřebí rozpracovat nejen didaktické prostředky, ale zejména systém příležitostí v kultivaci a humanizaci vztahů mezi žáky, v práci v zájmových kroužcích ve škole i mimo školu, v nové náplni a organizaci PO a ČSM, v námětech k objasnění a prožívání tzv. volného času, uspokojování potřeb žáků a utváření jejich nových potřeb z hlediska sledovaných cílů, podporování jejich samostatnosti, tvořivosti, sebeuplatnění.

S hodnocením těchto prostředků můžeme však poukázat též na ty, které v dosavadní školské práci aktivitu žáků naopak tlumí a snižují, nebo ji naopak ovlivňují nežádoucím směrem. Je to především velmi často převládající organizačně administrativní systém, který již pouhými tzv. klasickými školními prostředky omezoval osobnost dítěte do předem vymezeného prostoru a který byl v padesátých letech realizován i v mnoha jiných deformacích a dodnes někde přžívá. Pochopitelná snaha mnoha výchovných pracovníků o evidenci a kontrolu žáků byla v praxi natolik zkreslena, že tuto činnost nebezpečně omezovala nebo přímo znemožňovala. V současné době, např. v diskusi o tzv. mikrokolektivech, se dosud tato tendence objevuje. Pro některé školy je třeba nepřijatelný zájmový kroužek radiotechniky nebo turistiky, neboť »neumožňuje v dostatečné míře evidenci a kontrolu žáků, jejich společenskou zaangażovanost, podporuje individualismus žáků, jejich útek od společenských funkcí« atd. Mnozí z těchto pracovníků chápou aktivitu jedince jen z hlediska jeho vztahu k plnění daných společenských povinností, čili jako morální, tzv. uvědomělou reakci na vytyčenou etickou normu, a přehlížejí složitou strukturu této vlastnosti.

Jsmo toho názoru, že teoretický rozbor jednotlivých úrovní aktivity má svůj význam i pro teorii výchovy a utváření této vlastnosti. Bez hlubokých prožitků, bez radosti z činnosti, bez ověření si sebe sama v různých činnostech, bez možnosti sdělit svou činností výsledky své práce jiným (rodicům, spolužákům, kamarádům aj.), nelze u žáků vytvořit žádoucí tvůrčí vztah hluboké vnitřní zaangażovanosti ke společenským problémům.

V ontogénezi člověka existují různé přípravné fáze, jejichž průběh a kvalita ovlivňují průběh jednání člověka i daleko později. To platí i o aktivitě. Nejrozličnější činnosti nazýváme buď »soukromou aktivitou«, »domácím kutěním«, »koníčky«, apod., dávají mnoho příležitostí k rozvíjení samostatného tvůrčího postoje. Zatímco u dospělých může taková činnost mít v konkrétních situacích různý význam (je kompenzací jednostrannosti v zaměstnání, uspokojuje různé potřeby, přináší užitek rodině, umožňuje sociální kontakty, vyrovnává ne vždy dost jasné působení techniza-

ce apod.), je pro dítě především příležitostí k orientačnímu seznamování se světem, se způsoby činnosti a s možnostmi vlastního aktivního postoje. Hodnota těchto činností je o to větší, čím větší předpoklady nabízejí k sociálním vztahům a důsledkům. Situace je ovšem taková, že v průměru se dítě jen zřídka setkává ve svém nejbližším prostředí s takto vyhraněnou činností a tím je vlastně ochuzováno o četné příležitosti k stimulování aktivity. Nedostatek volného času a především pasivní způsoby jeho využívání jsou příčinou toho, že dospělí se nedokáží »uplatňovat, objevovat, vynalézat«, že se spokojí s rolí konzumenta a stagnují především i v míře svého vlastního uspokojení. Totéž se týká i způsobů zábavy. To tak dalece působí na děti a mládež, že často i mezi nimi silně působí názor, podle kterého by »někdo měl něco udělat«, aby se mohli bavit. Přesycenost konzumními, pasivními způsoby zábavy snižuje pak aktivizační připravenost i v jiných oblastech. Vyvážený poměr mezi rolí konzumenta a producenta je důležitým činitelem v utváření aktivní osobnosti. Bude nutno hledat příznivější formy působení společenského prostředí a výchovy v tomto směru než ty, které jsou dnes běžné.

V současné době — jak je to zřejmé ze zkušeností učitelů a ostatních výchovných pracovníků a jak se to opětovně projevuje i v tisku — je častá situace, kterou jsme zjistili na naší kontrolní škole (škola bez celodenní péče). Žáci rozvíjejí aktivitu v různých směrech, ne vždy ke spokojenosti školy, rodičů a veřejnosti, ba ani ne ke spokojenosti vlastní, jak ukázal náš výzkum, neboť jde nezřídka o činnosti »náhražkové«. Některé školy, instituce a někteří pracovníci se snaží situaci řešit zajišťováním vnějších podmínek (technického vybavení apod.) pro činnosti mládeže a vnějším proorganizováním jejího času a činností (tak tomu je i na experimentální škole s celodenní péčí, v některých učňovských internátech aj.) Tato opatření sama o sobě však nevedou k zamýšlenému cíli, nýbrž spíše k zostření rozporu mezi přáním a skutečností u žáků a někdy i k vyhocenému napětí mezi žáky a výchovnou institucí. Žáci totiž většinou nezískali k nabízeným činnostem vnitřní vztah, potřebnou motivaci. Místo příležitosti k rozvinutí zajímavé činnosti dochází někdy k omezení času, kterým mohou žáci disponovat, místo rozvoje aktivní osobnosti se pak dosahuje prohloubení zmíněného rozporu mezi přáním a skutečností, vzniká zostřená frustrace, popř. sílí formy aktivity společensky nežádoucí. Předpokládáme, že řešení této situace závisí především na výchovných metodách a osobním přístupu učitelů a vychovatelů k žákům. K rozvoji aktivity osobnosti je nezbytné dát dětem a mládeži příležitost k činnostem a zejména motivovat je k těmto činnostem a k vytrvání v nich, učinit tak se znalostí nejen společenských požadavků, ale též se znalostí osobnosti dítěte a s využitím jeho vlastní aktivity — činnosti i rozvíjející se vlastnosti.

Б. РОТТЕРОВА, Я. ЧАП

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ И ЕЕ ВОСПИТАНИЕ

Авторы очерка описывают гипотетическую модель структуры, формирования и воспитания активности, как свойства личности

человека. В толковании авторов активность является сложным свойством, приобретаемым в результате процесса развития систем, ко-

горое служит в качестве регулятора, способствует сокращению вариабильности информации из среды к системе, повышению и усовершенствованию авторегулировки системы. В психологическом отношении активность охватывает, в частности, активность характера, темперамента и потребность в деятельности, а также и их взаимодействие. В очерке дается сжатое обобщение знаний об упомянутых составных элементах активности, о их проявлениях и о развитии в онтогенезе. Формирование активности личности является результатом взаимодействия общественных факторов, биологических предположений и самой зарождающейся активности индивида. Авторы рассматривают, в частности, проблему воздействия специфического

отношения семьи, школы и общества к проявлениям активности ребенка, анализируют вопрос воздействия социальных условий, использования времени, тенденции молодежи идти в ногу со взрослыми, проблему расхождения между желанием ребенка и фактическим выполненем любимого дела. Воспитание в духе активности обусловлено не только дидактическими мероприятиями (проблемное обучение и пр.); но и предоставлением возможности развить рациональную деятельность и мотивировку детей и молодежи (в личных сношениях воспитателя с учеником). Развитие личности представляется необходимым на этапе научно-технической революции, в частности, в развивающемся социалистическом обществе.

B. ROTTEROVÁ, J. ČÁP

THE ACTIVITY OF THE PERSONALITY AND ITS EDUCATION

This study brings a hypothetical model of the structure, the formation and the training of activity as a personality's quality. The authors regard activity as a complex quality, which is the result of a development of systems and fulfils the function of a regulator, decreases the variety of information from the vicinity to the system, increases and improves the self-regulation of the system. Activity, from the psychological point of view, includes, above all, the activity of character, of temperament, and the need for activity in their mutual interaction. The study summarizes briefly the knowledge about these components of activity, about their manifestations and their development in the ontogenesis. The formation of the activity of a personality is the result of an interaction of social influences, biological pre-requisites and the individual's ri-

sing activity itself. The authors deal especially with the influences of the specific attitudes of the family, school and society to manifestations of the child's activity, with the influences of social roles, with the example of using the time, with the tendency of young people to keep up with adults, with the solution of the contradiction between the child's wishes and the actual performance of his or her favourite activities. The training of activity requires not only didactic measures (problem instruction and the like), but, above all, an opportunity for suitable activities and a motivation of children and young people (in personal contact of the educationalist with the pupil). The development of the activity of the personality is essential in the period of the scientific and technological revolution, especially in the developing socialist society.