

K ZÁKLADNÍM PROBLÉMŮM SOCIÁLNÍHO UČENÍ

ZDENĚK HELUS

Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV, Praha

Učení můžeme zcela obecně charakterizovat jako regulativní proces, formující chování a vlastnosti učícího se organismu. Psychologické teorie učení se pak zabývají výkladem změn v chování a psychických vlastnostech tohoto organismu, eventuálně jejich předvídáním a řízením. Přitom je nutno uvedené změny blíže specifikovat. Jde o takové změny, které a) zadekvatňují chování organismu vzhledem k daným podmínkám prostředí, tj. stupňují biologickou (a popřípadě sociální) účinnost chování, b) jsou více či méně trvalé a konečně c) jsou důsledkem aktivity organismu, jeho předchozího tréninku, osvojených zkušeností. Tím se liší od změn způsobených kupř. únavou (ad a), pouhou akomodací (ad b) nebo čistě zráním organismu (ad c). Učení je složitý proces, v jehož dynamice a struktuře zřejmě mají zásadní úlohu předchozí zkušenost a na jejím základě fungující zpětnovazební cykly.

K problematice učení se váže větší počet teoretických systémů. Jejich odlišná pojetí některých stránek procesu učení jsou dána nejednotností v metodologickém východisku a dalšími faktory, kupř. nedostatečnou jednoznačností určitých experimentálních zjištění ve vztahu k prověřovaným, testovaným hypotézám, akcentováním různých proměnných atd. Převážná část současných teoretických systémů zabývajících se učením se rozvíjí v tradici hluboce poznamenané vlivem prací I. P. Pavlova a E. L. Thorndika. Současné varianty S-R psychologického pojetí, které jsou vlastně ve své podstatě teoriemi učení par excellence, jsou nemyslitelné bez odkazu těchto dvou autorů, i když byl tento odkaz pochopitelně výrazně transformován i přes různé další teoretické systémy. V základě S-R teoretických systémů je chápání učení jakožto vytváření spojení mezi stimuly a odpověďmi organismu, jejich cílem je formulování zákonitostí utváření těchto spojení, eventuálně nacházení vnitřních principů, řídících toto utváření. Přední místo mezi podstatně spřízněnými S-R teoretickými systémy v jistém smyslu ještě dnes zaujímá koncepce C. L. Hulla, a to pro svoji precizní, přísně deduktivní výstavbu, opřenou o moderní zásady konstruování vědecké teorie. V rámci této stati je Hullovo pojetí kromě toho významné zejména z toho důvodu, že se k němu pojí některé z nejdiskutovanějších a dodnes nejrozpracovanějších pojetí sociálního učení, bez jejichž zevrubnější analýzy se lze těžko vyrovnat s naším ústředním tématem.

C. L. Hull vychází z pojmu chování jakožto interakce organismu s prostředím. Prostředí skýtá organismu stimuly, na které organismus odpovídá. Stimuly z prostředí a odpovědi jsou zpravidla pozorovatelné, měřitelné, korelovatelné. Avšak chceme-li studovat totalitu interagování, musíme překročit rámec těchto evidentních proměnných. Do rámce našeho studia nutno zahrnout i intervenující (mediační) proměnné,¹⁾ které ve

¹ Termínem mediace (respektive mediační nebo intervenující proměnné) odkazujeme na skutečnost, že odpověď organismu není toliko funkcí stimulu, ale i dalších činitelů fungujících mezi stimulem a odpovědí a zprostředkujících (mediujících) jejich vztah.

svém úhrnu představují intraorganické adaptační mechanismy. Za hlavní cíl svého teoretického systému považoval C. L. Hull stanovení vnitřních vztahů mezi různými definovanými intervenujícími proměnnými a odhalení jejich vztahů k nezávislým a závislým proměnným stimulů a odpovědí. Přitom je základní postup takový, že přísně deduktivně jsou odvozovány sekundární principy pozorovatelných jevů z omezeného počtu primárních principů neboli postulátů. Jde o postup záměrně analogický postupu v geometrii, kde také z definovaných axiomů jsou odvozována složitější theoremata. »Pozorovaný jev je vysvětlen, když tvrzení jej vyjadřující je důsledně vyvozeno z řady definic a postulátů, vážících se k určitým pozorovaným podmínkám, předcházejícím tento jev« (C. L. Hull, 1943, 5). Hull tedy postuluje tzv. tříkrokovou metodu stavby vědecké teorie: 1. zavádí systém definic základních proměnných, 2. formuluje (pokud možno formou kvantitativních vztahů) principy, respektive postuláty, a 3. dedukuje jednotlivé teorémy, tj. tzv. miniaturní teoretické systémy, vykládající určitý experimentálně studovaný jev. — Hull chtěl sice v konečné instanci vypracovat obecnou teorii lidského chování, ale jeho experimenty a miniaturní teoretické systémy zůstaly omezeny převážně na pokusy se zvířaty nebo maximálně na úzce specifikované laboratorní pokusy s lidskými subjekty. Hullově se sice podařilo v přísně kontrolovaných experimentálních situacích rozpracovat řadu základních vztahů mezi definovanými proměnnými, tzv. principů neboli postulátů, které mají podle něho sui generis axiomatický charakter, a vypracoval i řadu miniaturních teoretických systémů, vážících se co nejúžeji k testujícím laboratorním experimentům, ale svůj cílový záměr, vypracovat obecnou teorii lidského chování, nerealizoval.

Pro nás obzvláště významné období vlivné Hullově činnosti se váže k jeho působení v tzv. »Institutu lidských vztahů«, který byl založen v roce 1933 na universitě Yale. V tomto ústavu se začala plodně rozvíjet systematicky řízená mezioborová kooperace, mimo jiné též mezi psychologem a kulturními antropology. Závěry některých kulturních antropologů (kupř. M. Meadová), konfrontujících formy sociálního chování u různých etnických skupin, budily zájem psychologů. Závislost sociálního chování na charakteru výchovy, na platných společenských normách a sdílených hodnotách, životních podmínkách atd. vnucovala závěr o naučenosti tohoto chování. Na »Institutu lidských vztahů« pod více či méně přímým nebo nepřímým vlivem Hullovým se někteří autoři pokusili o aplikaci poznatků z laboratorních výzkumů tzv. elementárních učení na výklad geneze sociálních projevů a vlastností člověka. Šlo o snahu rozpracovat teorii tzv. sociálního učení. Hullovu myšlení byla nejbližší práce autorů N. E. Millera a J. Dollarda, která vyšla pod názvem »Social learning and

Činitelé mediací spoluurčují vedle stimulu konečnou podobu odpovědi. Mediace může být popisována v termínech psychologie vědomí nebo nevědomí (kupř. některé školy celostní psychologie a psychoanalýza), nebo modelována pomocí konstrukce logických sítí, matematicko-logických postulátů atd., nebo chápána čistě fyziologicky (kupř. u I. P. Pavlova, v USA u Hebba a dalších), nebo konečně k ní může být přístup kombinovaný, když na základě rozboru chování v určitých stimulačních podmínkách konstruuje me logickými prostředky model mediací a pak hledáme tomuto modelu odpovídající fyziologický substrát. Rozdíl mezi jednotlivými teoretickými systémy spočívá často převážně v rozdílném pojetí struktury a dynamiky mediací. U nás a v Sovětském svazu bylo v tomto směru hojně studováno a diskutováno pojetí S. L. Rubinštejna (1959).

imitation« v r. 1941. Z dalších dřívějších spolupracovníků Hullových na »Institutu lidských vztahů« přispěl k otázce sociálního učení zejména R. Sears svým diadickým modelem učení.

1. Teorie sociálního učení N. E. Millera a J. Dollarda

Pokus aplikovat principy laboratorního elementárního učení na komplexní učení mimolaboratorní, vedoucí k sociální adaptaci jedince, k výstavbě jeho sociálního chování, vyžaduje určitou liberalizaci, určité rozšíření těchto principů. V tomto smyslu hovoří N. E. Miller o svém pojetí jako o »rozšířené liberalizované S-R teorii«. (N. E. Miller, 1959.) Klíčovými problémy jsou naučené (tzv. sekundární) pudy a vyšší mentální procesy. Vysvětlení jejich geneze a fungování je podstatným úkolem této teorie sociálního učení.

V duchu Hullových tříkrokové metody výstavby teorie definují také Miller a Dollard nejdříve základní pojmy (jde zejména o tzv. čtyři elementy učení), pak formulují některé principy (i když podstatně volněji než C. L. Hull, který se snažil o kvantitativní vyjádření základních vztahů) a posléze přistupují k vyvození některých teorémů vážících se k výkladu některých jevů v sociálním chování.

*Čtyři elementy učení.*²⁾ Aby se organismus učil, musí chtít něco, postrěhnout něco, vykonat něco a konečně získat něco. Tomu odpovídá pud (drive), klíč (cue), odpověď (response) a odměna (reward). 1. Pud (drive). Je definován jako stimulus natolik silný, že podněcuje organismus k aktivitě. Tuto aktivitu sice vzbuzuje, ale sám o sobě ji neřídí, nereguluje do určitých konkrétních postupů. Uspokojení, tzv. redukce pudu adekvátní odměnou, vytváří v příslušném ohledu stav rovnováhy, což znamená, že organismus není nadále puzen k odpovídající aktivitě. 2. Klíč (cue). Zatímco pud podněcuje organismus k odpovědi, klíč determinuje, kdy, kde a jak bude organismus na základě působení pudu odpovídat. Čili pud i klíč jsou stimuly, které však mají pro chování organismu odlišný specifický význam. Jakýkoliv stimulus může být eventuálně myšlen jako pud, hodnotíme-li jeho sílu (tj. pudová hodnota stimulu), nebo jako klíč, hodnotíme-li jej z hlediska jeho pouhé rozlišitelnosti od jiných stimulů (hodnota stimulu jako klíče). Přísné odlišení klíče a pudu je podle Millera a Dollarda vlastně abstrakcí. Ve skutečnosti tentýž stimulus může fungovat v závislosti na širších souvislostech buď jako klíč nebo jako pud. Tak kupř. zvuk střední intenzity může orientovat pokusný organis-

²⁾ V duchu tzv. »zákona úspornosti«, respektovaného většinou S-R teoretiků, se Miller a Dollard snaží vystačit s minimem pojmových a syntaktických prostředků při výkladu procesu učení. Proto postulují nejdříve tzv. elementy jakožto východiska pro výstavbu deduktivního teoretického systému. Tento přístup se ukázal v určité etapě vývoje dané problematiky vhodným a fundoval řadu významných experimentálních projektů. V novější době se však vyjevují — a zejména v rámci problémů sociálně psychologické povahy — jeho meze. Jsou činěny pokusy rozpracovat nová pojetí, chápající kupř. proces učení v kontextu dynamiky osobnosti zahrnuté do mezilidské komunikace. V tom případě se ovšem již nevystačí s postulátem elementů, i když tento postulát umožnil formulovat řadu mechanismů, jejichž platnost je dodnes diskutována. Ostatně platí, že pokud není plně vyhovující a obecně platná teorie sociálního učení, uchovávají si různé teoretické systémy svou relativní platnost pro některé své přednosti i přesto, že po jiné stránce mají zjevné nedostatky, kterých jsou si často vědomí sami tvůrci těchto systémů.

mus ve směru cíle (třeba potravy, je-li hladový), sám o sobě však nemusí mít pudovou hodnotu (alespoň ne nějak výraznou). Pokusný organismus se může orientovat podle zvuku, poněvadž u jeho zdroje byl dříve odměňován. Nabude-li však zvuk příliš vysoké intenzity, získá tím pro organismus pudovou hodnotu namísto původní hodnoty klíčového stimulu (stimulu-klíče). Organismus se od něho bude chtít vzdálit bez ohledu na to, co signalizuje, zda se vztahuje k odměně či nikoliv. Je samozřejmé, že na organismy zpravidla nepůsobí — zejména ne v přirozených podmínkách — pouze jednotlivé stimuly toho či onoho druhu, tím nebo oním svým aspektem, ale obvykle působí v celých stimulačních vzorcích (pattern), soustavách. 3. O d p o v ě ě (response). Určitý pud podněcuje organismus k odpovědi, tj. k chování. Kokrétní podoba tohoto chování je určena klíči. Tak kupř. hladový organismus se chová (tj. odpovídá) v závislosti na tom, v jakém prostředí je, tj. na rozložení stimulů-klíčů. Odpovědi pak samy mají některé důležité vlastnosti: a) Na určitý stimul organismus disponuje větším počtem možných, alternativních odpovědí. Tyto odpovědi pak nejsou organismem produkovány zcela náhodně, ale jsou hierarchicky uspořádány, což znamená, že jsou rozlišitelné co do pravděpodobnosti svého výskytu v dané situaci. V určité situaci, na určitý stimul bude organismus pravděpodobně odpovídat chováním (odpovědí) *x*; jediné nebude-li tento způsob odměněn, nastoupí odpověď *y*; a jestliže ani ta nepovede k redukci pudu, nastoupí teprve odpověď *z* atd. Můžeme rozlišovat vrozenou nebo původní hierarchii odpovědí, což je taková hierarchie, kterou se vyznačuje organismus, který je v dané situaci naivní. V procesu učení dojde ke změně a výsledkem pak je tzv. výsledná hierarchie odpovědí. Nezpevňovaná odpověď *x*, která stála v původní hierarchii na prvním místě, ustoupila, poněvadž nebyla odměňována, co do pravděpodobnosti svého výskytu a na její místo nejpravděpodobnější odpovědi postoupila odměňovaná odpověď *z*. Další důležitou vlastností odpovědí je b) to, že mohou samy získat stimulační hodnotu, a to jak pudovou, tak hodnotu klíče. »Odpovědi mohou nejen produkovat stimuly, na které reagují druzí, ale mohou také produkovat stimuly, na které reaguje sám subjekt. Tyto stimuly fungují přesně týmž způsobem jako jiné stimuly; jsou-li silné, mají pudovou hodnotu, jsou-li navzájem rozlišovatelné, mají hodnotu klíče« (Miller, Dollard, 1941, str. 54). Autoři dále soudí, že pudová hodnota těchto vlastními odpověďmi indukovaných stimulů tvoří základ tzv. získaných neboli naučených (sekundárních) pudů a že hodnota těchto stimulů jakožto klíčů je základem pro vznik tzv. vyšších mentálních procesů. Pro pochopení vlastního, detailního procesu geneze naučených pudů a vyšších mentálních procesů je zapotřebí seznámit se s principy učení (viz níže). Zde jen předběžně ilustrující příklad. Na ordinaci zubního lékaře malé dítě původně nereaguje pocitem strachu, úzkosti. Při bolestivém ošetření však vzniká vedle pocitu bolesti i pocit úzkosti, skládající se z řady psychofyzilogických komponent. Tento pocit úzkosti je postupně generalizovanou odpovědí na soustavu, »vzorec« stimulů a váže se na ně (na rozdíl od bolesti, která se váže jen na bolestivé podněty). Bolest jako primární pud ovšem má zásadní úlohu ve vytváření složité odpovědi, jakou je úzkost. Při další návštěvě lékaře došlo tedy ke generalizaci: již nejen bolest produkuje úzkost, ale i další stimuly, které se k ní vážou: čekárna, nástroje

lékaře, bílé pláště atd., to vše jakožto klíče orientuje dítě k anticipaci bolestivého zážitku a stupňuje jeho úzkost. Všechny tyto klíče postupně získaly pudovou hodnotu — dítě se jim hledí nyní vyhnout stejně jako dříve bolesti. Pudová hodnota těchto původních klíčů je získaná, naučená. Úzkost jako odpověď je také naučený pud vzhledem k těmto stimulům. Kromě toho je tato odpověď vnitřním autostimulem, pudícím organismus orientovat se podle určitých klíčů a uniknout z prostředí budícího úzkost. 4. O d m ě n a (reward). Slouží, jak jsme již uvedli, redukci pudu. Odměna redukující pud dává organismu uniknout z nelibého stavu daného tlakem puzení a tím i zvyšuje pravděpodobnost, že ta odpověď, jež vedla k redukci, se v podmínkách obdobné stimulace znovu vyskytne.

Principy učení. V teorii učení, řečeno zcela jednoduše a schematicky, jde podle Dollarda a Millera o studium podmínek a principů, za kterých dochází ke vzniku ustáleného spoje mezi podnětem a odpovědí. Tento spoj je nazýván »habit«. Při vzniku spoje fungují výše uvedené elementy učení. Způsob, jakým fungují, je určen tzv. principy a podmínkami. Z principů, tj. prověřených závislostí mezi definovanými elementy, Dollard a Miller uvádějí: Vyhasnutí: pravděpodobnost výskytu odpovědi, které vedou k redukci pudu, klesá až na nulu. Spontánní zvrat: tj. tendence vyhaslého, nezpevňovaného spoje znovu fungovat po uplynutí určitého časového intervalu. Generalizace — gradient generalizace: odměňování odpovědi na daný klíč posiluje nejen tuto odpověď, ale také tendenci stejně odpovídat na podobný klíč; tato tendence je tím větší, čím jsou si klíče podobnější. Diskriminace: tj. následné posilování dané odpovědi na jednu řadu klíčů a nezpevňování týchž odpovědí na podobnou řadu klíčů vede k odlišným odpovědím na podobné klíče. Gradient odměny, respektive zpevnění: odpovědi vyskytující se bezprostředně před odměnou jsou naučený rychleji a jsou silněji asociovány s odpovídajícím klíčem než odpovědi časově oddálenější od odměny. Anticipační odpověď: tento princip je spjat s principy gradientu odměny a generalizace a způsobuje eliminaci nadbytečných odpovědí.

Dříve než přejdeme k deduktivním výkladům vyšších psychických procesů a některých jevů v sociálním chování člověka z referovaných elementů a principů, zmíníme se stručně o tzv. »podmínkách sociálního učení« a o »vrozené výbavě«.

N. E. Miller a J. Dollard neopomíjejí zdůrazňovat úlohu sociokulturních podmínek jakožto determinant, nezávislých proměnných sociálního učení a na jeho základě se vyvíjejícího chování. K vysvětlení, předvídání a řízení konkrétního procesu sociálního učení nestačí vymezit jeho elementy a stanovit jeho vnitřní principy, ale nadto je nezbytně nutné přihlížet k danému sociokulturnímu kontextu, s nímž jedinec interaguje. Kultura je chápána jako rozvrh typů odměn a určení, které odpoví jakým způsobem budou odměňovány (zpevňovány).³⁾ (Viz Miller, Dollard; Soc. learn. and. Imit., 5—6.)

Vrozená výbava. Je to repertoár chování novorozence, zajišťující jeho bio-psychickou adaptaci. Představují ji a) poměrně nečetné, úzce specifické reflexy, b) vrozené hierarchie odpovědí a c) primární pudy. Dítě se

³⁾ Millerovi a Dollardovi jde pouze o přibližnou, pracovní charakteristiku pojmu kultura. Je to však charakteristika velmi úzká a nespecifická. Stručně se k ní kriticky vrátíme v závěru tohoto článku.

rodi do určité konkrétní kultury, do jedinečného prostředí, které tvoří sociální podmínky jeho učení. Díky tomuto učení probíhá socializace, tj. transformace vrozené výbavy v komplexní sociální chování, odpovídající sociálním podmínkám jakožto soustavě odměňování určitých odpovědí určitým způsobem. Jde o změny, mezi nimiž je důležité zejména vytváření druhotných, naučených pudů na základě pudů primárních a vytváření výsledných hierarchií chování (viz výše). Jak sekundární pudy, tak výsledné hierarchie jsou dalekosáhle podmíněny sociokulturními podmínkami, neboť normy a konvence každé kultury zahrnují, jaké odpovědi na jaké stimuly mají být preferovány (zpevněny) jakým typem odměn.

K některým deduktivním výkladům (teorémům): Vyšší mentální procesy. Nápodoba. — Výklad geneze a fungování tzv. vyšších mentálních procesů je určitou teoretickou konstrukcí deduktivně vyvozenou z definovaných elementů a principů učení, o kterých jsme se zmínili výše, a z analýzy sociálních podmínek učení (tj. ze sociokulturního kontextu). — Uvedli jsme již, že existují dva druhy odpovědí individua: jednak odpovědi, které jsou usměrňovány a řízeny klíči vnější situace, a pak takové odpovědi, které jsou zprostředkovány vnitřními procesy, tj. odpověďmi produkujícími (auto)stimuly. Miller a Dollard (podobně jako Hull) rozlišují tedy mezi odpověďmi, které jsou instrumentální, které způsobují určitý přímý efekt v prostředí, a mezi odpověďmi, jejichž funkcí je (auto)stimulovat individuum, a tak zprostředkovat jiné odpovědi. A to je zřejmě především jazyk, který plní v rozvinuté míře tuto autostimulační, mediační funkci a tvoří tak základ pro výstavbu vyšších psychických procesů. Pojmenování události a zkušenosti je jednou z nejdůležitějších odpovědí produkujících stimuly-klíče (cue-stimulus). Tak kupř. individuum se může adekvátněji chovat (ve smyslu vnějších instrumentálních odpovědí), jestliže zprostředkovaně (tj. formou odpovědí produkujících stimuly-klíče) vypočítává, vyjmenovává málo postižitelné odlišnosti u jinak velmi si podobných předmětů, osob apod. Nebo naopak, jestliže pojmenovává stejně navzájem si vnějšně velmi nepodobné osoby, autostimuluje se k vnějšímu jednání s nimi, které je pro obě velmi obdobné (tak kupř. označí-li obě za přátele nebo za nepřátele). Podle Millera a Dollarda tedy jazyk jakožto mediační autostimulace umožňuje rozvíjet abstrakci tím, že pojmenováním jsou vyčleňovány jednotlivé stránky souboru a reagování probíhá právě na základě této stránky, těchto vyčleněných stimulů-klíčů. Tento klíč měl původně rozlišovací hodnotu, kvalifikující jej jako klíč, velmi malou, a proto byl nepovšimnut. Pojmenováním je snáze vyabstrahovatelný a je tak jakožto klíč naučen (tzv. »acquired cue value«). Na základě podobnosti takto pojmenováním vyabstrahovaných stimulů-klíčů může jedinec generalizovaně odpovídat na jinak velmi nepodobné jevy nebo osoby a naopak na základě nepodobnosti těchto klíčů odlišně odpovídat na jinak podobné osoby. Jde o tzv. získanou, naučenou ekvivalenci: »acquired equivalence of cues«. — Na těchto (auto)stimulech-klíčích, produkovaných odpověďmi, je tedy založena možnost velmi jemně generalizovaného nebo diferencovaného interagování s okolím, které má tak důležitou úlohu v sociálním chování. Naučit se společensky platným a k úspěšnému interagování nutným mediačním procesům založeným na osvojení řeči, a tedy vlastně naučit se vyšším mentálním procesům, je pochopitelně složitý proces. Pro jeho vysvětlení však Miller

a Dollard nevidí nutnost rozšířit dále svůj původní repertoár elementů a principů. Učení řeči je původně vázáno na redukci primárních biologických pudů. Tak kupř. při krmení matka na dítě mluví. Komplex podnětů spjatých s krmením je generalizovaně spjat s redukcí pudu (nasycením). To se týká i mluvení, ze kterého se postupně stává tzv. naučená odměna. To znamená, že mluvení na dítě, původně nemající žádnou saturující hodnotu, nyní díky začlenění do soustavy stimulů spojených s krmením této hodnoty nabylo. Je pravděpodobné, že v broukání bude dítě projevovat tendenci vydávat zvuky nějak blízké zvukům při krmení, poněvadž mají hodnotu odměny (naučené). Takto se vlastně dítě autostimuluje. — Postupně jsou oddiferencována oslovení dítěte ze zlosti od zmíněných oslovování při krmení. Adekvátní odpovědi dítěte na verbální stimuly, jimiž okolí působí na dítě, jsou odměňovány (a to buď redukcí primárních, tj. vrozených nebo druhotných, tj. naučených pudů). — Toto je rámcový nárys procesu, ve kterém se slova mající původně malou klíčovou hodnotu (tj. která jsou mezi sebou málo odlišná, tedy vrozeně obtížně mohou orientovat subjekt) stávají klíči, které produkují druzí, a v další fázi klíči, které produkuje dotyčný jedinec sám. Autostimuluje se jimi k adekvátnějšímu, jemnějšímu, sociálně preferovanému interagování.

Teorie sociální nápodoby představuje jen další teorém redukovaný z elementů a principů fungujících v určitých podmínkách. V podstatě jde o to, že u vůdce i napodobujícího (imitátora) působí — v elementárním případě — shodný pud. Vůdce je však orientován k odpovědím vedoucím k redukci pudu soustavou environmentálních klíčů, majících vztah k odměně. Napodobující (imitátor) se řídí podle odpovědí vůdce, které jediné jsou pro něho klíči orientujícími jej k odměně. Klíčů, které orientují vůdce, nedbá. Proces nápodoby tohoto typu je založen na faktu, že napodobování vůdce bylo v předchozích případech častěji zpevňováno než na něm nezávislé orientování.

Miller a Dollard ilustrují genezi a průběh tohoto typu nápodoby na následujícím příkladu (Soc. learn. a. imit., str. 59): Dva hrající si sourozenci slyší zvuk kroků po schodech. Starší z nich ví, že touto dobou se vrací otec ze zaměstnání a že přináší cukroví. Přerušuje tedy hru a běží ke dveřím. Je odměněn. Mladší ze sourozenců, který dosud nechápe vztah mezi zvukem kroků a získáním cukroví, vidí odměňování bratra, a proto přiběhne také. Při opakování této události získává postupně zkušenost, že bude odměněn tím dříve, čím rychleji se zachová stejně jako jeho

Schéma 1: *Závislé odpovídající chování (matched-dependent behavior).*

	<u>vůdce</u>	<u>imitátor</u>
<u>Pud</u> (drive)	chuť na cukroví	chuť na cukroví
<u>Klíč</u> (cue)	zvuk otcových kroků	pohyb nohou utíkajícího bratra
<u>Odpověď</u> (response)	spěch ke dveřím	— závislé — odpovídající — spěch ke dveřím
<u>Odměna</u> (reward)	získání cukroví	získání cukroví

starší bratr. Ještě než se naučí řídit podle environmentálních klíčů, nabízí se mu možnost řídit se podle chování vůdce tím, že jej napodobuje. Tuto skutečnost lze schematicky znázornit (viz str. 95—6).

Takto vzniklá naučená nápodoba se generalizuje. Kupříkladu když dostanou tytéž dvě děti za úkol najít v pokoji své dvě ukryté hračky, pak mladší (imitátor) hledá přesně tam, kde předtím hledal starší (vůdce). Když konečně vůdce svou hračku našel, je mladší bezradný. Hledá znovu zmateně tam, kde předtím hledal starší bratr. Kdybychom hodnotili tento pokus sám o sobě, mohli bychom usuzovat na napodobovací instinkt. Vezmeme-li však v úvahu předchozí životní historii obou dětí, v níž bylo chování mladšího odměňováno tím dříve (respektive častěji), čím více se řídilo chováním staršího, pak vidíme naučenost imitace, přesněji řečeno její sociální naučenost.

Tento právě popsáný typ nápodoby nazývají Miller a Dollard »odpovídajícím — závislým chováním« (matched-dependent behavior) a charakterizují jej tedy v podstatě tak, že vůdce je schopen orientovat se podle relevantních environmentálních klíčů. Napodobující (imitátor) toho však schopen není a jeho chování je pak nutně závislé na chování vůdce. Vůdcovu chování odpovídá chování imitátora svým způsobem obdobně, jako odpovídá kopie originálu. Této skutečnosti si však imitátor nemusí být plně vědom. Tím se liší odpovídající — závislé chování od tzv. »kopírování« (coping), které představuje druhý hlavní typ nápodoby.

Kopírování můžeme stručně charakterizovat takto: Kopírující se učí utvářet (modelovat) své chování podle chování druhého, přičemž je podstatné to, že ví, kdy je jeho chování přesně takové jako chování vůdce. A toto vědomí je mu zdrojem korekcí, skýtá mu kritérium správnosti nápodoby. Reflektování podobnosti nebo difference je právě specifickým znakem kopírování. Jinak fungují obdobné mechanismy u obou zmíněných hlavních typů nápodoby.

Miller a Dollard věnují problematice nápodoby značnou pozornost. Zdůrazňují její význam pro pochopení tak důležitých problémů, jako je transmise kultury, formování davů, vytváření rysů osobnosti atd.

Můžeme shrnout, že N. E. Millerovi a J. Dollardovi šlo o to přispět z výchozích pozic určitého psychologického teoretického systému, v návaznosti na určité myšlenkové tradice, precizované v teorii C. L. Hulla, k vysvětlení, předpovídání a řízení výstavby lidského sociálního chování a některých komplexnějších kulturně antropologických fenomenů. Nelze říci, že problém byl vyřešen. Byl však nově, a soudíme, že podnětně, postaven. Pojetí sociálního učení, jak je rozpracováno v »Social learning and imitation«, se stalo jedním z klasických, průkopnických, dodnes studovaných a diskutovaných.

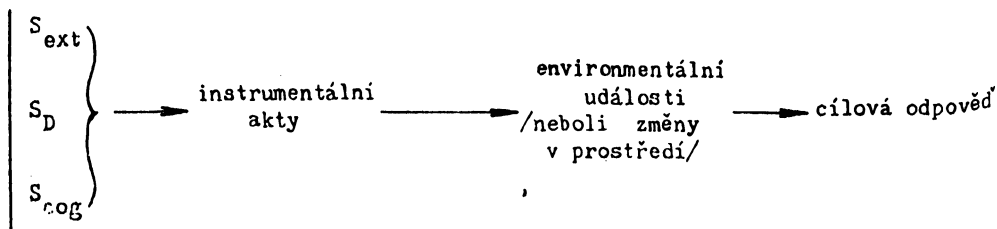
Po druhé světové válce můžeme pozorovat zintenzivňování snah po dalším rozšíření dosavadního schématu S—R, aniž by ovšem byly zásadně dotčeny podstatné fundamenty této teoreticko-metodologické pozice. Různí S—R teoretici, díky svému stále těsnějšímu kontaktu s problémy psychoterapie, kulturní antropologie, sociální psychologie a sociologie, rozvíjeli své tendence rozšířit pojetí vztahu mezi stimuly a reakcemi různým směrem, s různou pronikavostí. V rámci naší stati považujeme za zvláště důležité a reprezentativní snahy R. R. Searse a Ch. Osgooda.

2. Dyadická jednotka chování v pojetí R. R. Searse a sociální učení

Přínos R. R. Searse k problematice sociálního chování a učení považujeme za zásadní. Ve své práci »Sociální chování a vývoj osobnosti« (Social behavior and personality development, 1951) Sears neobyčejně podnětným způsobem nastínil možnost dalšího rozšíření hullovského S—R teoretického pojetí, aniž přistoupil k jeho zásadní revizi. Konstatuje, že většina teorií učení byla důsledně rozpracována v termínech odpovídajících chování jednotlivce, tzv. »modální« osoby, a hovoří o monadickém pojetí problematiky učení. Teoretický systém Hullův a stejně i koncepce N. E. Millera a J. Dollarda z roku 1941 mohou sloužit za příklady takového monadického chápání učení. Monadičnost je zde v tom, že učení (včetně sociálního učení) je studováno vždy jen jako proces zvyšování pravděpodobnosti výskytu odměňovaných odpovědí jednotlivce, aniž se přihlíží k specifice průběhu tohoto procesu v podmínkách vzájemné podmíněnosti motivovaných aktivit osob interagujících za nějakým cílem. Postižení této specifity by umožnilo adekvátněji postavit problematiku sociálního učení a chování, přesněji rozpracovat některé otázky psychologie osobnosti (kupř. otázky geneze sociálně podmíněných rysů, syndromů atd.) a vytvořit základ pro jednotnou teorii individuální a sociální psychologie. Jinými slovy, monadický přístup k problematice učení nutno rozšířit, chceme-li se učením zabývat v kontextu problémů osobností a sociální psychologie. R. R. Sears přichází s dyadickým pojetím, vyvoditelným z principů pojetí monadického zavedením nové intervenující (mediační) proměnné.

Můžeme vyjít z tzv. jednoduché behaviorální události (a single behavioral event), neboli behaviorální jednotky. Tato jednotka má charakter sekvence, tj. řady následných aktů a událostí, jak je to v nejjednodušší podobě znázorněno na schématu 2, a její základní varianta je monadická.

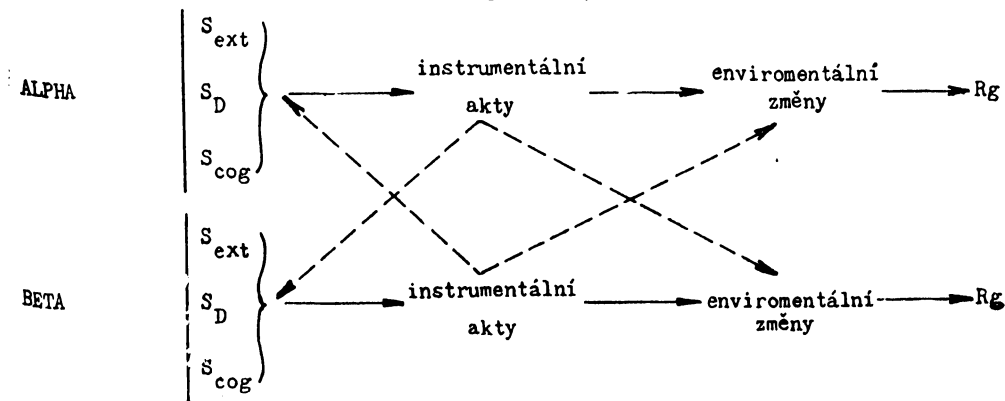
Schéma 2: *Monadická jednotka chování.*



Monadickou jednotku chování můžeme schematicky znázornit tak, že činitelé aktivity (instigators), tj. vnější situace (S_{ext}), pud (S_D) a kognitivní struktura situace (S_{cog}) rezultují v instrumentální akty (instrumental acts) způsobující environmentální události, tj. změny v prostředí organismu (environmental events). Tyto změny prostředí teprve umožňují vlastní cílovou odpověď (R_g), tj. redukci pudu neboli konzumatorickou aktivitu apod. (viz schéma 2). Tato sekvence se stává naučenou díky působení hullovských principů, respektive elementů a principů, které jsme uvedli v rámci rozboru pojetí Millera a Dollarda.

Dyadická jednotka chování je oproti tomu konstituována nutností dvou nebo více zúčastněných osob integrovat mezi sebou navzájem. Na této interakci a s ní souvisejícím sladění instrumentálních aktů teprve závisí žádoucí environmentální změny, předcházející cílovou reakci. (Viz schéma 3.)

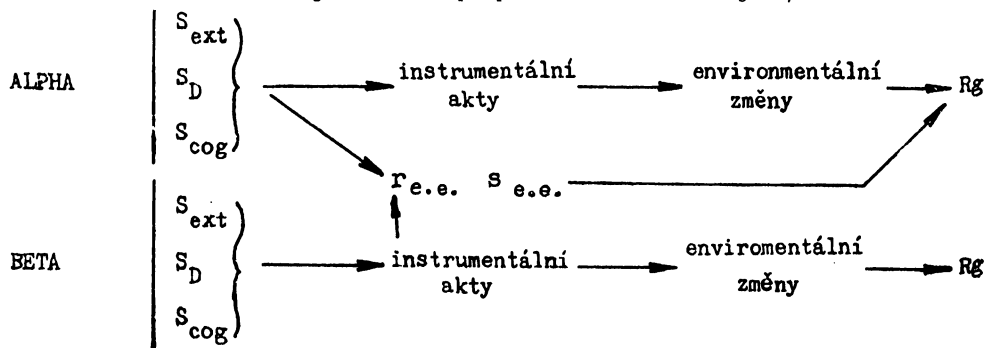
Schéma 3: Dyadická jednotka chování.



»Dyadická situace existuje vždy, když akce osoby Beta produkují environmentální událost pro Alfa (nebo jsou samy takovou událostí) a naopak. Chování každé osoby je podstatné pro úspěšné vykonání cílově zaměřené sekvence akcí druhé osoby. Pudry každé z osob jsou uspokojeny jen tehdy, když motivované akce druhé osoby proběhnou v jejich kompletnosti« (R. R. Sears, 1951, str. 471). V této souvislosti je nutné připojit dvě poznámky. Za prvé: R. R. Sears hovoří o dyadě, tj. o dvojici osob zúčastněných na behaviorální sekvenci; zdůrazňuje však, že dyadické schéma je elementární formou jakékoliv multiplicity, že v podstatě stejnými principy je ovládána i behaviorální sekvence triady atd. Druhá poznámka mluví k samé podstatě referovaného přístupu. Uvedli jsme již, že Sears ani v nejmenším nehodlá revidovat Hullovy postuláty: jeho shoda s hullofskou výstavbou psychologického teoretického systému je v zásadě naprostá. Nepozorujeme ani nějaké rozpory s pojetím Millera a Dollarda. R. R. Sears soudí, že jeho dyadické pojetí sociálního učení a chování je velmi jednoduše vyvoditelné z Hullova systému a speciálně z jeho pojetí intervenujících (mediujících) proměnných. Odkazuje na Hullovu práci z roku 1931, v níž je vyvozována tzv. antipační cílová odpověď z dosavadních monadických principů učení. Výše jsme uvedli mezi principy učení Millera a Dollarda také princip antipační odpovědi, spjatý s principem gradientu odměny a generalizace. R. R. Sears soudí, že předpoklad anticipace cílové odpovědi nutno doplnit ještě anticipací, respektive očekáváním environmentální události způsobené (nebo spoluzpůsobené) instrumentálním aktem druhé osoby (Beta), s níž je Alfa v interakci. Jde tedy o postižení skutečnosti, že v sociální interakci spolupůsobí u osoby Alfa faktor očekávání (nebo anticipace), že Beta, rozvine-li svou vlastní motivovanou aktivitu, vytvoří takovou environmentální situaci pro Alfa, která je nezbytná pro její cílovou odpověď (tj. redukci pudu). Toto »očekávání« je centrální determinantou sociálního chování a funguje jako

faktor stabilizující veškerou dyadickou behaviorální sekvenci (viz schéma 4).

Schéma 4: Dyadická sekvence stabilizovaná faktorem očekávání (anticipace), že chování osoby Beta bude podporovat sekvenci osoby Alfa.



Podle W. W. Lamberta (1954, str. 86—87) představuje faktor stabilizace dyadické sekvence, symbolicky značený ($r.e.e. s.e.e.$), novou intervenující (mediační) proměnnou, vyvozenou z Hullový anticipace cílové odpovědi. V rámci naší stati můžeme lépe porozumět proměnné » $r.e.e. s.e.e.$ «, připomeneme-li si Millerův—Dollardův pojem odpovědi, produkující (auto)stimuly, tedy odpovědi, které nemají funkci instrumentální, ale mediující, intraorganickou. V dané sociální situaci na základě předchozí zkušenosti, tj. na základě učení, osoba Alfa očekává, anticipuje instrumentální aktivitu osoby Beta, podporující její vlastní aktivitu. Toto očekávání ($r.e.e.$) je intraorganickou, neinstrumentální odpovědí, mediující »zprostředkovávající« intraorganickou stimulaci ($s.e.e.$), relevantní pro úspěšný průběh celé behaviorální sekvence. »Existence takových anticipačních odpovědí může být vyvozena z monadických principů učení. Akce osoby Alfa, instrumentální nebo cílové, které zahrnují manipulace environmentálními událostmi způsobenými osobou Beta, probíhají v sekvenci osoby Alfa formou redukováných nebo symbolických odpovědí, které dávají na druhé straně vznik klíčům produkovaným odpověďmi« (R. R. Sears, 1951, str. 472). V čem tedy spočívá sociální učení? Můžeme stručně zrekapitulovat dosavadní vývoody tak, že jeho podstata je ve vytváření specifického mediačního procesu, konstituujícího stabilitu dyadického systému behaviorální sekvencí.

Dyadické pojetí sociálního učení a chování umožňuje hlouběji proniknout do problémů geneze (vývoje) osobnosti, sociálních vztahů atd. a rozpracovat je spolu s problémy monadického charakteru v jednotné teorii. Zejména jde o problém vývoje osobnosti ve smyslu její socializace učním v sociálních, tj. v podstatě dyadických podmínkách. Nelze pochopitelně tvrdit, že sociálnost je vyčerpána dyadičností. Sears sám nic takového neříká, ale soudí jen, že dyadická jednotka postihuje v intencích a možnostech S—R pojetí schůdnou, adekvátní cestu pro zkoumání některých sociálně psychologických problémů. Jedinec je zahrnut do jistých interakcí, v nichž jeho chování, určité jeho instrumentální aktivity nevedou k cílovému chování; nejsou vzaty v úvahu také aktivity druhých osob a ani není umožněno těmto druhým osobám rozvinout plně jejich

vlastní behaviorální sekvenci. Aktivita jsou navzájem spolupodmíněny, což není jen vnější fakt, ale je to fakt, který spočívá i v určité naučené mediaci. Osobnost je Searsem definována jako soubor těch vlastností osoby, které specifikují její potencionality pro akci. Zahrnuje tedy motivaci, očekávání, strukturu zvyků (habit), povahu činitelů aktivace atd. Všechny tyto faktory musí být popsány s uvážením dyadického aspektu probíhajícího chování minulého i přítomného. Jedinec je včleněn do dyadických situací, rysy jeho osobnosti jsou učením utvářeny v závislosti na rysech druhé osoby, spolu s níž probíhá dyadická sekvence. Dle R. R. Searce většina chování, jímž se zabývá psycholog osobnosti, se týká dyadické skutečnosti přímo nebo v symbolické, odvozené a redukované variantě. Čili jakákoliv analýza sociálně podmíněných vlastností osobnosti musí brát v úvahu rozmanitost Beta, s níž Alfa interaguje, což R. R. Sears dokládá na pokusech s dětskou agresivitou (R. R. Sears, 1950).

3. Mediační teorie C. E. Osgooda: funkce významu v sociálním učení a chování

O teoretickém přístupu C. E. Osgooda se zmíníme jen velmi stručně, a to proto, že nejde vlastně o teorii sociálního učení jako takového. Jde o přístup se zaměřením obecnějším, spíše monadický, dyadické momenty jsou nanejvýš jen naznačeny. Že se však o něm nicméně alespoň zkratkovitě zmiňujeme, je tomu tak proto, že akceptuje skutečnost, jež má v sociálním učení a chování centrální roli — totiž skutečnost významu a sdíleného významu, a upozorňuje na jejich roli ve výstavbě symbolického chování. V tom je přínos Osgoodovy teorie oproti dosud referovaným autorům a tento přínos zakládá jeho významnou pozici v rámci naší problematiky. Na otázky týkající se řeči, společenských norem a stereotypů, kulturních rysů atd. v kontextu sociálně psychologickém upozorňuje C. E. Osgood ve své stati »Teorie chování a sociální vědy« (1956).

Základní termín Osgoodův je »reprezentační mediační proces« (representational meditation process), kterým je vykládáno symbolické chování. Organismus nereaguje na signál (znak) stejně bezprostředně jako na signalizovaný (označovaný) předmět určitými instrumentálními aktivitami, ale vjem znaku vstupuje do oblasti percepční integrace (S—S), kde je dekodován, tj. percipován v závislosti na předchozí zkušenosti, na předchozím učení. Dekodování rezultuje ve specifický mediační proces, respektive intraorganickou reakci, která stimuluje k této mediaci se vážící instrumentální odpovědi. Tato mediace je významem daného signálu. Je procesem »reprezentace« v tom smyslu, že zastupuje, reprezentuje část komplexní reakce na označovaný (signalizovaný) předmět a je procesem »mediace«, poněvadž neprobíhá instrumentálně, ale intraorganicky a instrumentální odpověď předchází, zprostředkovává (mediuje) ji. Toto ovšem není specifikum symbolického a sociálního chování člověka, ale platí obecně pro veškeré chování podmíněné signalizací. Člověk zpravidla nepoužívá jednotlivých znaků (signálů), ale disponuje soustavou znaků, jejichž významy se navzájem spolupodmiňují a vymezují, popřípadě významy některých znaků vyplývají jediné ze souboru významů jiných znaků a nemají vlastní předmětný signifikát (tzv. »assign« na rozdíl od

»sign«). Dále jsou určité etnické skupiny národnosti, malé skupiny atd. vyznačeny určitými společnými kulturními rysy, sociálními stereotypy atd. Toto vše jsou skutečnosti již specificky společenské a jejich základ tvoří rovněž pro člověka specifické mediační procesy. Jejich specifikum je v tom, že jsou sdíleny danou skupinou nebo společenstvím, že znaky, které je vyjadřují, navozují u jednotlivců daného společenství tytéž intraorganické mediační procesy. Kulturní rysy, normy, hodnoty, významy slov, konvence atd. jsou svou psychologickou podstatou sdílenými mediačními procesy, naučenými na odpovídající signály (znaky) v průběhu získávání společenské zkušenosti, tréninku, interagování — jinými slovy v průběhu sociálního učení. Sdílený význam tedy způsobuje ekvivalenci tří stimulů a tříd chování v daném společenství, v němž je sdílen.

Přínos C. E. Osgooda spatřujeme v tom, že pojal problematiku sociálního učení a chování, podobně jako R. R. Sears, v souvislosti s problémy mediačních procesů. Proti Searsovi sice nespecifikuje dosti výrazně funkci interakce při konstituování těchto mediačních procesů, ale samy tyto procesy vysvětluje a definuje způsobem pro sociální učení přírodním. Otázka sdílených významů je nesporně jednou z klíčových otázek sociální psychologie, jak můžeme sledovat v práci M. Sherifa a C. W. Sherifové (1956), T. M. Newcomba (1950, str. 264) a dalších.

Z á v ě r y

Problematika sociálního učení nebyla u nás soustavně studována a rozvíjena, jak by vyžadovala její důležitost. Tento stručný rozbor si klade za cíl upozornit na některé základní otázky, tendence, pojmy a principy, které souvisí s její psychologickou podstatou. Soustředili jsme se v podstatě jen na tři autory, kteří však obrážejí reprezentativním způsobem určitou fázi ve vědeckém úsilí o objasnění klíčových otázek. Teoretická pojetí vymezená jmény N. E. Miller a J. Dollard, R. R. Sears, C. E. Osgood jsou vážným pokusem objasnit sociabilitu jedince v její genezi a mají tedy i značný dosah pedagogický. Tito autoři mají zásluhu především o to, že postavili problematiku sociálního učení takovým způsobem, že je experimentálně studovatelná a analyzovatelná, což — byť zatím v jednotlivostech — umožňuje dávat postupně solidní základ pokusům o vědecké řízení procesu socializace individua. Jejich pojetí ovšem je v mnohém směru poznamenáno značnými zjednodušeními, až nepřesnostmi, zejména posuzujeme-li je ze širšího hlediska sociologického a filosofického. To je způsobeno zejména dvěma činiteli: 1. snahou podržet problematiku v mezích experimentální prověřitelnosti nebo alespoň v dosahu platnosti dat získaných v laboratorních výzkumech elementárnějších forem učení, zpravidla subhumánního a 2. možnostmi operacionalistického a pozitivistického metodologického východiska. Těchto dvou činitelů si musíme být vědomi, chceme-li tyto koncepce správně hodnotit.

Nejúčinnější kritika je ta, která současně znamená formulování nového, rozpracovanějšího pojetí, otevřeného všemu tomu, co je v kritizovaném pojetí hodno převzetí, respektive reinterpretace. Omezený rozsah této stati nedovoluje o něco takového se v plné šíři pokusit. Dotkneme se proto jen zcela stručně některých myšlenek, které by do takového nového pojetí vcházely.

U všech tří autorů v této stati analyzovaných vystupuje především markantně do popředí zúžení pojetí sociálnosti. U Millera a Dollarda je socializace chápána převážně jen jako postupná drezura, kultura je chápána jako svého druhu bludiště, které jedinec ovládne působením odměn zpevňujících určité odpovědi v určitém kontextu. Sociální chování je vlastně jen adaptací, jeho podstatou je vytvoření takových spojů (habit), které zaručují maximální odměňování. Sears a Osgood sice pokročili dále, chápou sociálnost jako vzájemné podmínění aktivit jedinců spjatých komunikováním, předpokládají dokonce vnitřní, intraorganickou mediaci této sociálnosti, ale i jim uniká podstatný rys: to, čemu říkáme společenská praxe a co dalekosáhle přesahuje fakt interpersonálního komunikování. Skutečnost začlenění do společenské praxe tvoří podstatný faktor geneze sociability a při rozpracování adekvátnější teorie sociálního učení budeme muset vzít tento faktor v náležitě míře v úvahu. Cenný teoretický přínos v tomto směru představují práce sovětských autorů L. S. Vygotského a A. N. Leontějeva. V pojetí těchto autorů se jedinec rodí nejen do určitých interpersonálních vztahů, ale také do světa předmětů vyrobených člověkem, tzv. společenských předmětů, fixujících v předmětné formě určité lidské vlastnosti, cíle atd. Dítě v rámci rozvíjení mezilidských vztahů se učí také náležitě zacházet s těmito předměty, používat jich způsobem odpovídajícím jejich společenské funkci, jinými slovy — učí se chápat jejich společenský smysl. Tím si vlastně přisvojuje určitý úsek kultury předchozího i současného pokolení. Také jazyk je v tomto smyslu, i když specifickým způsobem, společenským předmětem nebo nástrojem fixujícím podstatným způsobem společensko-historickou zkušenost. Učit se používat jazyka v řeči znamená přisvojovat si tuto zkušenost. — V konfrontaci s tímto stanoviskem ovšem neobstojí to pojetí kultury a sociálnosti, které nacházíme u Millera a Dollarda. Je ovšem na druhé straně pravda, že při rozpracovávání konkrétních psychických mechanismů, při hledání principů a dynamiky procesu přisvojování si společensko-historické zkušenosti budeme muset pravděpodobně znovu kriticky zvážít detailní analýzy, v nichž je síla Millera a Dollarda. Proto také považujeme studium koncepcí zde referovaných za užitečné, a to i přes jejich nedostatky. Pokusíme-li se formulovat hlavní myšlenky vyplývající z provedených rozborů, můžeme říci:

1. Sociální učení probíhá u jedince jakožto subjektu určitých konkrétních společenských vztahů, jakožto subjektu společenské praxe.

2. Produktem sociálního učení jsou specifické dispozice osobnosti (někdy vyjadřované termínem »mediační dynamická struktura«) tvořící vnitřní podstatu chování a prožívání vyjadřujícího fakt sdílení společenských norem, hodnot, konvencí atd. Toto sdílení, respektive tato participace na společenských hodnotách, normách, konvencích, významech atd., může mít v jistých případech i charakter jejich negace (kupř. u asociálních jedinců).

3. V mechanismu sociálního učení (alespoň v některých jeho fázích) hraje důležitou roli systém odměn zpevňujících určité odpovědi určitým způsobem, a to zejména v rámci dyadického propojení behaviorálních sekvencí (viz R. R. Sears).

4. V současnosti není jednotné, ucelené, plně vyhovující koncepte sociálního učení. Musíme tedy obezřetně hodnotit dílčí přínosy jednotlivých teoretických systémů a hledat jejich relativní přínos pro naše úsilí rozpracovávat takové pojetí, které by bylo v souladu s požadavky kladenými v tomto směru na psychologii pedagogikou.

LITERATURA

- Anderson, H. H. & Anderson, G. L.: *Social Development*. In: Carmichael, L. (ed.), *Manual of Child Psychology*, New York 1954.
- Child, I. L.: *Socialization*. In: Lindzey G. (ad.), *Handbook of Social Psychology*, II, Cambridge Mass., 1954.
- Hall, C. S. & Lindzey, G.: *Theories of Personality*. New York 1958.
- Hilgard, E. R.: *Introduction to Psychology*. New York 1957.
- Hull, C. L.: *Goal Attraction and Directing Ideas Conceived as Habit Phenomena*. In: *Psychol. Rev.*, XXXVIII, (1931), 487—506.
- Hull, C. L.: *Principles of Behavior*. New York 1943.
- Jurovský, A.: *Duševný život v spoločenských podmienkach*. Bratislava 1963.
- Lambert, W. W.: *Continguity and Reinforcement Theory in Social Psychology*. In: Lindzey G. (ed.), *Handbook of Social Psychol.* I, 1954.
- Leontjev, A. N.: *Ob istoričeskom podchodě v izučeniji psichiki čeloveka*. Psihologičeskaja nauka v SSSR I, Moskva 1959.
- Miller, N. E. & Dollard, J.: *Social Learning and Imitation*. New Haven, Conn. 1941, 2. vyd. 1950 (cit.).
- Miller, N. E.: *Liberalization of Basic S—R Concepts: Extensions to Conflict Behavior, Motivation and Social Learning*. In: Koch S. (ed.), *Psychology: A Study of Science*, I. 2, New York—Toronto—London 1959.
- Munn, N. L.: *Learning in Children*. In: Carmichael L. (ed.), *Manual of Child Psychology*, New York 1954.
- Newcomb, T. M.: *Social Psychology*. New York 1950.
- Osgood, C. E.: *Method and Theory in experimental psychology*. New York 1953.
- Osgood, C. E.: *Behavior theory and the social sciences*. In: *Behavioral Science*, vol. 1, No 3, (1956), 167—185.
- Rubinštejn, S. L.: *Principy i puti razvitijsa psichologii*. Moskva 1959. (Slovenský překlad, Bratislava 1963).
- Sears, R. R.: *Relation of phantasy aggression to interpersonal aggression*. In: *Child Development*, XXI (1950), 5—6.
- Sears, R. R.: *Social Behavior and Personality Development*. In: Parsons T., Shils E. A. (ed.) *Toward a General Theory of Action*. Cambridge Mass., 1954.
- Sherif, M. & Sherif, C. W.: *An outline of social psychology*. New York 1956.
- Skinner, B. F.: *Verbal Behavior*. New York 1957.
- Sovremennaja psichologija v kapitalističeskich stranach*. Moskva 1963.
- Wolman, B. J.: *Contemporary Theories and Systems in Psychology*. New York 1960.

К основным проблемам общественного учения

Автор подвергает анализу концепцию трех авторов, которых он считает выдающимися. В своей трактовке Н. Е. Миллер и Д. Доллард подчеркивают роль подкрепления. Р. Р. Сирс разрабатывает теорию общественного учения (социального учения?), в рамках проблематики личности. Характерной чертой этой теории является диадическое толкование единицы поведения и внедрение новой промежуточной переменной — опосредствующей общественные формы поведения. С. Е. Оусгуд подчеркивает значение функции обмена идей при формировании человеческой общности. Эти концепции ограничены известными общими пределами, обусловленными их методологическим исходным пунктом. Автор критикует, в частности, их узкое понимание социальности и факторов их происхождения, но оценивает то обстоятельство, что вышеупомянутые авторы при рассмотрении проблематики общественного (социального) учения сохранили пределы экспериментального научного исследования.

Zdeněk Helus

The Basic Problems of Social Learning

The author analyses the conceptions of three authors whom he regards as representative. N. E. Miller's and J. Dollard's conception stresses the role of reinforcement. R. R. Sears works out the theory of social learning within the framework of the personality problem. This theory is characterised by the dyadic conception of behavioural unit and the introduction of a new intervening variable, mediate social form of behaviour. C. E. Osgood underlines the function of shared meaning in forming human sociability. These conceptions have certain limits in common, given by their methodological starting point. The author criticises especially their narrowed conception of socialness and the factors of its genesis. But he appraisess the fact that they keep the problems of social learning within reach of experimental research.