

PhDr. KAREL BLÁHA, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV,
Praha

Každá demokraticky založená společnost se brání vytváření „elity“, která by využívala svého nadání a svých schopností pouze pro sebe. Žádná společnost však není a nebude tak bohatá, aby si mohla dovolit nadání a talent lidí nerozvíjet a nevyužívat ho. Zvláštní význam mají tato tvrzení v případě rozvoje socialistické společnosti, svým systémem obrážející dialektické sjednocení rozvoje společnosti a jedince jako dvojčediné strany téže mince, jako prostředku i cíle — rozvoje a využití nadání svých členů ve prospěch celku, a tím i ve prospěch jednotlivců samých.

Ve většině států světa, zejména pak v SSSR a USA, je dnes možno zaznamenat jak nárůst prostředků vynakládaných na výzkumy, tak nárůst podpory při praktické realizaci rozvoje nadání a při péči o talentované jedince. V oblasti nadání, ať již chápaného jako výzkumem ověřovaný teoreticko-metodologický konstrukt, či nadání uvažovaného jako zcela reálný a prakticky řešený problém, existuje mnoho nejasného. V následujícím se zde proto ve stručnosti pokusíme o bilanci některých okruhů problémů ve vybraných koncepcích a o vyvození některých závěrů.

I. K VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V sovětské psychologii se můžeme setkat se ztotožněním pojmů nadání a talent se schopnostmi jakožto s individuálními zvláštnostmi představujícími podmínky úspěšného vykonávání jedné nebo mnoha činností (Těplov, 1951).

B. M. Těplov uvádí, že „zvláštní spojení schopností, které člověku umožňuje úspěšné provedení určité činnosti, se nazývá nadáním k dané činnosti. Vysoký stupeň nadání se označuje slovem talent“.¹ Nadání jako zvláštní spojení schopností však Těplov chápe v širokých souvislostech.

- Za základ rozvoje schopností jsou považovány vlohy, tj. vrozené anatomicko-fyziologické zvláštnosti.
- Schopnosti samy jsou chápány jako výsledek vývoje probíhajícího především v průběhu provádění společensko-historicky determinovaných druhů činností a v procesech výchovy a vzdě-

- lávání — „každá schopnost vzniká a vyvíjí se v procesu takové činnosti, která nutně tuto schopnost vyžaduje, která se bez ní nedá provádět“.²
- Vývoj schopností je chápán dialekticky v jejich vztahu k získávaným vědomostem, dovednostem a návykům — „na schopnostech závisí, jak snadno a rychle si člověk znalosti, umění a dovednosti osvojí... osvojení těchto znalostí a dovedností opět napomáhá dalšímu rozvoji schopností“.¹
 - Široké pojetí schopností je vyjádřeno myšlenkou „Schopnosti jsou individuální zvláštnosti ve všech oblastech duševní činnosti, v oblasti citění nebo vůle stejně tak jako v oblasti vnímání, paměti nebo myšlení“.⁴
 - Otázka nadání je chápána především jak otázka kvality, nikoli kvantity. Nadání má své od sebe neoddělitelné obecné a speciální stránky. Nadání v jedné oblasti tak přitom nevylučuje nadání v druhých oblastech. „Psychologie si má klást jako svůj úkol dát praxi způsoby rozboru nadání lidí v různých oborech a vůbec ne způsoby měření tohoto nadání“.⁵
 - Vztahy k úspěšnému provádění činnosti nejsou chápány schopnosti jednotlivě, nýbrž v určitých seskupeních. Základem úspěšného provádění jedné a téže činnosti mohou být neobyčejně různá spojení schopností. V této souvislosti upozorňuje Těplov na možnost kompenzace jedněch vlastností osobnosti druhými, takže schopnost, která chybí, může být ve velmi širokých mezích kompenzována jinými, které jsou u daného člověka vysoce vyvinuty. „Nedostatek jedné dílčí schopnosti nikdy nemusí člověku překážet, jestliže ho záliby, zájmy a druhé schopnosti vážně podněcují, aby se danou činností zabýval.“⁶
 - Zájem přecházející v cit lásky k určité činnosti svědčí podle Těplova o existenci nejdůležitější schopnosti, o tzv. základním jádru schopností, současně je však tato láska nejdůležitějším činitelem rozvoje talentu; rozvoj talentu je pak sám ale vždy výsledkem usilovné práce.⁷

V naší současné psychologii existují dosud při definování pojmů nadání a talent některé odlišnosti. Tak např. M. Kodým, P. Blahuš a L. Hříbková (1987) považují nadání stejně jako vlohy za potenciální faktor, který se může změnit v disponibilní. Pokládají jej za mimořádně příznivou strukturu vloh speciálního charakteru a talent za konkrétní projev schopností, spojený s vysokým výkonem. Zatím co je podle jejich názoru nadání představováno pozitivním spojením vloh, vzniká talent výběrem a sestavením určitých zvláště vynikajících schopností, je kvalitativně vyšší, konkrétnější, ucelenější a na rozdíl od nadání se v něm podstatným způsobem uplatňuje tvořivost.⁸ Proti takovému vymezení pojmů vznáší námitky V. Dočkal, který uvádí, že ve většině případů pak musíme pojem nadání nahradit pojmem talent, neboť nadání ztotožněné s vlohami nepodléhá psychologickému zkoumání a je spíše předmětem zkoumání genetiky. Doporučuje uvést pojem nadání do vztahu k reálným vlastnostem osobnosti a nečiní větší nároky na rozlišování obou pojmů — nadání a talentu.⁹

Před zaujetím vlastního stanoviska se ještě jednou vraťme k myšlenkám zakladatele marxistické psychologie nadání B. M. Těplova. Za jeden z příznačných znaků dobrých vloh k rozvoji určité schopnosti považuje Těplov „časný a přitom samostatný — tj. nevyžadující zvláštních pedagogických zásahů — projev této schopnosti“.¹⁰ Ještě dlouho před začátkem systematického vyučování kreslení nebo hudbě na sebe některé děti obracejí pozornost svými schopnostmi. Podle Těplova se však dokonce i děti hudebně nejnadanější musí naučit hudbě a děti nejnadanější ke kreslení kreslit. Zvláštnosti těchto dětí podle něho spočívají v tom, že proces tohoto naučení u nich probíhá v tak časném věku tak rychle a snadno, ve většině případů ve hře, že uniká pozornosti rodičů a pedagogů. V souvislosti s otázkou časného projevu nadání upozorňuje Těplov na dvě okolnosti. Za prvé na skutečnost, že ve většině případů čas-

ného projevu nějaké schopnosti zde působí buď přímá, byť i nesystematická péče rodičů nebo jiných osob, či alespoň podmínky, které dítě podněcují tak, aby se onou činností zabývalo. Za druhé pak upozorňuje dále na skutečnost, že u mnoha dětí se schopnosti začínají ponejprv rozvíjet teprve jako výsledek plánovité pedagogické práce. Proto není podle něho o schopnostech dítěte před započítím systematické a kvalifikované pedagogické práce možno pronášet jakýkoliv úsudek. V této souvislosti přímo uvádí: „Nejdůležitějším ukazatelem vloh člověka je rychlý rozvoj určité schopnosti v procesu systematického vyučování.“¹¹

Za povšimnutí zde stojí, že ať již hovoří Těplov o projevech nadání s ohledem na vlohy či s ohledem na rozvoj schopností, vymezuje je pedagogicky — tj. vztahuje je buď k nezáměrnému výchovnému působení druhých osob, popřípadě prostředí, anebo k plánovité systematické a kvalifikované výuce. Vzhledem k tomu, že je nám takovéto vymezení blízké, zaměříme pozornost spíše na procesuální charakteristiky rozvoje nadání. Za nadání budeme považovat časný, rychlý a snadný rozvoj schopností, umožňující danému jedinci úspěšné provádění určitých činností, určovaný jak jeho osobnostními kvalitami, tak kvalitami výchovně vzdělávacího procesu. Tento pohled na nadání je pak možno doplnit myšlenkou M. Jurča: „Vysoké schopnosti znamenají vysokou kapacitu, možnost osvojovat si rychle i rozsáhlé zkušenosti. Projevují se rychlým a lehkým osvojováním vědomostí a úkonů, možností osvojit si náročné, složité vědomosti a úkony, dosáhnout hlubokých vědomostí.“¹²

Při vymezení pojmu talent se ztotožňujeme s Těplovovými myšlenkami významu citového vztahu k určité činnosti a významu usilovné práce jedince při rozvíjení vlastního talentu. Rovněž tak se ztotožňujeme s myšlenkou Kodýma, Blahuše a Hříbkové o tom, že proti nadání je talent kvalitativně vyšší, konkrétnější a ucelenější a že se v něm na rozdíl od nadání uplatňuje podstatným způsobem tvořivost.¹³

Vzhledem k tomu, že naše vymezení pojmů nadání a talent zohledňuje větší měrou i hlediska pedagogická, přistupujeme k nim z pozic tzv. objekt-subjektového přístupu, rozpracovaného v pedagogice zejména B. Kujalem (B. Kujal, 1977). Proces přerůstání výchovy a vzdělávání v sebevýchovu a sebevzdělání je podle Kujala charakterizován vzrůstající pozorností žáka na své vlastní vnitřní učební pochody a na procesy spojené s jeho chováním, které byly původně určovány především vnějšími výchovně vzdělávacími vlivy.¹⁴ V tomto smyslu se žák-subjekt nejen přizpůsobuje vlivům vnějšího prostředí, nýbrž jej i jako subjekt mění, vychovává a vzdělává sám sebe na nejvyšší úrovni svého subjektového vývoje (Z. Helus 1975).¹⁵

K. A. Abulchanova (1973) v obdobných souvislostech uvažuje o aktivitě subjektu jak ve smyslu možností (potencialit) nacházení nových forem poznávání, způsobů činností a vytváření vztahů s objekty v průběhu procesu činnosti, tak ve smyslu možností (potencialit) změn sebe samotného. V případě změn sebe samotného je aktivita subjektu určena orientací psychického potenciálu na oblast řešení vlastních vnitřních rozporů a pochybností, na sféru osobního rozhodování se a podobně, a úzce souvisí se stupněm zvládnutí způsobů, jak tyto rozpory, pochybnosti a rozhodování řešit a překonávat.¹⁶

Vysoké schopnosti se podle M. Jurča „projevují v samostatném osvojování vědomostí a úkonů, tj. bez minimální pomoci ze strany jiných a na základě vlastního zpracování osvojovaného materiálu. Osvojovaný učební materiál se organicky zapojuje do soustavy osobních zkušeností a stává se pohotovým nástrojem vlastní myšlenkové a praktické činnosti“.¹⁷ Značný význam přikládají samostatnosti žáků také J. Hlavsa a J. Semrád. Upozorňují však na možnost negativního účinku některých individuálních zkušeností žáků. Ty se mohou stát pro svůj subjektivní charakter překážkou rozvoje tvořivosti. V samostatné práci žáků podle nich proto nesmí jít o živelnost, ale o metodické vedení, o proces, v němž učitel postupně zatěžuje aktivitu žáka tak, až je schopen produkce bez pomoci ve všech etapách činnosti.¹⁸ Nutno při tom přihlížet i k individuálním rozdílům mezi jednotlivci. V této souvislosti Jurčo uvádí, že projevy samostatnosti je třeba hodnotit vždy ve vztahu ke složitosti a náročnosti úloh. Osoba, která se ve složitějších podmínkách projevuje nesamostatně, se může v jiných podmínkách chovat zcela samostatně.¹⁹

Rozvoj schopností na vyšší úroveň tvořivosti (pohotovosti řešení nových složitých úloh, vytváření nových cenných myšlenkových a praktických produktů, objevů, tvořivých přístupů při objevování, stanovení a řešení úloh) je proto déledobou záležitostí výchovně vzdělávacího procesu. Proto je i hranice mezi pojmy nadání a talent velmi neostrá. I když ji zde chápeme jako časový moment nabytí převahy aktivit jedince jako subjektu výchovy a vzdělávání nad jeho aktivitami jako objektu výchovy a vzdělávání, a to zejména pro oblast výběru, sestavení a dalšího rozvoje jeho výjimečných schopností, jsme si nedostačivosti tohoto odlišení vědomi. Protože však považujeme rozlišení pojmů nadání a talent za užitečné a opodstatněné, budeme pod pojmem talent nadále rozumět kvalitativně vyšší stupeň rozvoje nadání, spojený s projevy zvláště vynikajících schopností v určitých sférách konkrétních činností, určovaný jak vysokými osobnostními kvalitami jedince, jimiž jsou zejména tvořivé a sebeutvářecí aktivity subjektu nesoucí známky původnosti, rozvinuté volní vlastnosti osobnosti a vyšší složité city, tak kvalitami speciálního metodického vedení a komplexní výchovné péče v průběhu dalšího rozvoje talentu.

Přístupy k problematice nadání a talentu zaznamenaly určitý vývoj, mají svá teoreticko-metodologická východiska, různé zorné úhly pohledu a odlišná výzkumná zaměření dominant sledovaných jevů. Vzhledem k tomu, že naše práce je rozsahem limitována, odkazujeme zde stran hlubšího kritického zhodnocení přístupů, vymezení dalších pojmů (myšlení, inteligence, kreativita, výkon, motivace aj.) a deskripce dalších okruhů problematiky (klasifikace schopností, druhy nadání apod.) na publikace V. Dočkala, M. Musila, V. Palkoviče, J. Miklové (1987), J. Hlavsy a kol. (1981), M. Jurča (1964), M. Kodýma, P. Blahuše, L. Hříbkové (1987), H. Pešinové (1968).

II. K OTÁZCE SCHOPNOSTÍ, EMOCIONALITY A SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÝCH ZŘETELŮ VE VÝVOJI NADÁNÍ A TALENTU

Mezi první pokusy o empirické studium lidských schopností patří nepochybně studie F. Galtona (1869), publikovaná před stovaceti lety. Důležitý

zlom při zkoumání lidských schopností však znamenal princip měření mentálních schopností, založený Ch. Spearmanem v Londýně a A. Binetem v Paříži v prvním desetiletí dvacátého století. Podnětné byly i práce Piageta a Vygotského.²⁰

Z podnětů Spearmana a Bineta čerpal zejména L. M. Terman (1925), který na nich založil známé „studie celoživotní inteligence“. Poukázal v nich na nedostatky v rozpoznávání a podněcování bystrých dětí v amerických školách a na skutečnost, že si učitelé a rodiče přejí raději produkci konvenčních, sociálně dobře přizpůsobivých dětí a na talentované děti pohlížejí s určitým podezřením. Termanovy výzkumy, provedené spolu s L. Hollingworthovou, týkající se obtíží v přizpůsobení dětí s velmi vysokým IQ, způsobily určitý „otřes“ v americké veřejnosti. Ve třicátých a čtyřicátých letech pak vzniklo v této souvislosti mnoho experimentů a pokusů o realizaci schémat „akcelerace“, „homogenního grupování“, „rozvinutí“ učiva a některých dalších. Když však v roce 1957 vypustil SSSR svůj první sputnik, byla americká veřejnost doslova šokována a kladla si otázku, kde je v jejím vzdělávacím systému chyba, kde je příčina nedostatečné produkce originálních vědců zajišťujících technologické prvenství v moderním a progresivně se rozvíjejícím světě. Ve svých analýzách pak dospěla k závěru, že příčinou úspěchu „sputniku“ je uplatnění všelidovosti ve vzdělávání a masovitosti v rozvoji nadání při vytváření vědeckovýzkumného potenciálu SSSR.

Za značný přínos pro výzkum schopností a tvořivosti je nutno považovat přístup J. P. Guilforda (1950). Guilford v něm zastává stanovisko, že většina testů a výkonových zkoušek užívaných americkými psychology a pedagogy je zaměřena na zjišťování tzv. konvergentního myšlení, což znamená, že pro všechny položky zmíněných zkoušek existuje pouze jedna predeterminující konkrétní odpověď. Odpověď dítěte, které například uvede, že barva banánu je bílá, je považována za chybu, byť i dítě myslelo barvu banánu nezralého. Kreativní myšlení variující novými odpověďmi, tedy tzv. myšlení divergentní, zde není reflektováno a nezávislí, imaginativní myslitelé jsou znevýhodněni.

Guilfordovy vývody pak byly plně potvrzeny J. W. Getzelsem a P. W. Jacksonem. Ti kriticky referovali v r. 1959 (tiskem 1963) o neudržitelnosti situace, kdy termín „nadané dítě“ je synonymem výrazu „dítě s vysokým IQ“ (což zaslepuje vůči dalším formám potenciální výjimečnosti) a termín „kreativní dítě“ se stává synonymem výrazu „dítě s uměleckým talentem“ (což limituje pokusy utvářet kognitivní schopnosti vztažené ke kreativním funkcím v dalších oblastech činnosti). Tuto svoji kritiku doložili zjištěním, že jak skupina „nekreativních“ adolescentů s vysokým „IQ“, tak skupina vysoce kreativních jedinců s průměrným „IQ“ podává stejně vysoký školní výkon. Toto zjištění interpretují Getzels a Jackson jako důsledek vysoké výkonové motivace, která je typická pro obě skupiny. Ty se mezi sebou liší především preferencí skupiny s vyšším „IQ“ ze strany učitelů a vyšším stupněm smyslu pro humor u skupiny kreativních jedinců.²¹

Rozvoj psychologie tvořivosti pak přinesl v dalších letech pro řešení problematiky nadání řadu cenných podnětů.²² Pokud se týká samotných intelektových schopností, budí v současné době značnou pozornost tzv. „komponen-

ciální přístup“ R. J. Sternberga a jeho spolupracovníků z univerzity v Yale (1983, 1984a, b, 1985, 1986, 1987), který se od stávajících psychometricky založených přístupů liší analýzou informačně procesních schopností. Uvažuje se zde:

1. schopnost rychlého získání informací (obnovení informovanosti),
 2. účelná organizace vědomostí a
 3. jejich uvedení ve vyšší stupeň analýzy a syntézy
- jako základ inteligence. Tzv. Sternbergova „triarchická“ koncepce inteligence je reprezentována třemi typy prvků:
- a) metakomponentami — tj. exekutivními postupy užitými při plánování, monitorování a hodnocení průběhu informačního procesu,
 - b) výkonově činnostními komponentami — tj. postupy užitými při aktuálním provedení jednoho či série úkolů,
 - c) vědomostně přírůstkovými komponentami — tj. schopnostmi nabytými dosažením a snad i zájmem vzbuzeným novou zkušeností z výkonu.

Zdá se, že Sternbergova koncepce inspirovala některé další autory. Tak např. kanadští autoři Shore a Dover soustřeďují svoji pozornost na podmínky metakognitivních procesů v kombinacích s flexibilitou a adaptivitou širě repertoáru kognitivních stylů (B. M. Shore, A. C. Dover, 1986, 1987). Rovněž z ní vycházejí i australské autoři Schofield a Ashman (N. J. Schofield—A. F. Ashman, 1987), kteří však svůj výzkum zakládají v dalším na Lurijově simultánně sukcesivním modelu kognitivních procesů.²³

Vedle Sternbergova přístupu budí dále pozornost široce založená koncepce nadání vyvinutá J. Renzullim na univerzitě státu Connecticut (J. Renzulli, 1977, 1982a, b, 1987, a, b, c, d). Renzulliovo pojetí nadání, nazývané jako „třidimenzionální“ nebo také jako „triadický model“, je charakterizováno třemi prvky:

- a) vysokými „akademickými“ schopnostmi,
- b) kreativním potenciálem a
- c) zaujetím pro úkol (motivací).

Tzv. Renzulliova grafická definice nadání má pak, schematicky vyjádřeno, podobu tří zčásti se protínajících kruhů, představujících uvedené prvky, přičemž plocha vytvořená překrytím všech tří kruhů zde představuje výskyt nadání. (Blíže o Renzulliovi koncepci viz v další části textu).

Je až fascinující, že vedle těchto koncepcí zde vzniká souběžně ve stejné době neméně pozoruhodná koncepce pracovnice Psychologického ústavu APN SSSR D. B. Bogojavlenské, která jako by pro řadu aspektů jevů sledovaných výše uváděnými koncepcemi představovala jejich určitou syntézu (D. B. Bogojavlenskaja, 1981, 1983). Zmíněnou problematikou se Bogojavlenská zabývá z hlediska kategorie intelektuální aktivity. Pojem intelektuální aktivita přitom představuje celý komplex jevů — jak psychofyziologických, tak vyšších psychických —, a proto existuje i řada přístupů preferujících ty či ony projevy, stránky a úrovně psychické aktivity v procesu myšlení.²⁴ V pojetí D. B. Bogojavlenské je intelektuální aktivita chápána jako čistě osobnostní vlastnost — vlastnost celé osobnosti —, odrážející procesuální součinnost poznávacích a motivačních faktorů v jejich jednotě. V souladu se systémovým přístupem tak představuje intelektuální aktivita integrální vlastnost učitého hypotetické-

ho systému, jehož základními komponentami (podsystemy) jsou intelektuální (obecné rozumové schopnosti) a neintelektuální (především motivační) faktory rozumové činnosti.

Rozumové schopnosti sestavují základ intelektuální aktivity, vymezují šíři a hloubku poznávacího zájmu, neprojevují se v ní však bezprostředně, ale pouze „lomíce se“ skrze motivační strukturu osobnosti.²⁵

Užití experimentální metodiky, založené na principu „cylindrického šachu“, umožnilo D. B. Bogojavlenské vyčlenit tři úrovně intelektuální aktivity:

- a) stimulačně produktivní (pasivní) úroveň,
- b) heuristickou úroveň a
- c) kreativní úroveň intelektuální aktivity.

Výrazy heuristický a kreativní odpovídají odlišnostem významu jejich řeckého a latinského kořene. V prvním případě jde o význam nalézání v kontextu s něčím neočekávaným, které je vlastní empirickému nacházení nových zákonitostí, v druhém případě o význam tvoření, produkování.²⁶

Ve struktuře intelektuální aktivity vyčleňuje D. B. Bogojavlenská dva základní druhy faktorů: intelektuální a motivační. V rámci intelektuálních faktorů pak uvažuje ve shodě se Z. I. Kalmykovou (1975) o komplexním kritériu určování úrovně obecných mentálních schopností, kterým je „vzdělavatelnost“ (obučajemost'), zahrnující:

- a) tempo postupu v novém materiálu,
- b) zvláštnosti generalizace a abstrakce,
- c) „ekonomičnost“ myšlení,
- d) samostatnost myšlení,
- e) pružnost (inertnost) myšlení,
- f) stupeň uvědomění jednání.²⁷

Vedle „vzdělavatelnosti“, která není jediným kritériem určení úrovně mentálních schopností, uvažuje D. B. Bogojavlenská ve shodě s Ja. A. Ponomarevem (1964) o kritériu „vnitřního plánu činnosti“, který rovněž umožňuje hodnotit „formální intelekt“ osobnosti. Uvažuje v něm o pěti etapách, resp. úrovních; o etapě pozadí: a) neschopnosti jednat ve vnitřním plánu, b) reprodukování, c) manipulování, d) transponování, e) reglementace (programování).²⁸

Pokud jde o motivační faktory, rozlišuje zde D. B. Bogojavlenská mezi skupinou vnitřních motivů poznávací, tvořivé činnosti a skupinou motivů vnějších. Výsledky provedených experimentů pak v těchto souvislostech dovolují D. B. Bogojavlenské hovořit o roli osobního a kolektivistického (popřípadě o konfliktním typu) zaměření ve struktuře intelektuální aktivity.²⁹

Přes uvedení koncepcí Sternberga, Renzulliho a Bogojavlenské, které jsou v mnohých ohledech imponující, nelze tvrdit, že by tím problematika nadání a talentu byla zcela vyčerpána. Zaměřme se proto ještě stručně na některé další druhy otázek.

Galtonův přístup, nahlížející na lidské schopnosti v pojmech variujících talent a silnou motivaci, považoval lidskou „výjimečnost“ především za důsledek extrémního vyvrcholení kontinuálně probíhajícího výběru. Rovněž Ch. Spearman, předjímající význam faktoru obecné inteligence ve všech typech lidských výkonů, přikládal ve zdroji „výjimečnosti“ větší význam hereditě než vlivům

prostředí. Podle současných výzkumných nálezů řady autorů je tomu právě naopak (viz J. Freeman, 1981).

Ukazuje se, že rodinné klima a podněty prostředí jsou předními stimulujícími činiteli rozvoje schopností. Intelektuálně založení rodiče, ať již vzděláním, či výkonem profese, vytvářejí pro své děti specifické klima: tráví s nimi více volného času, organizují různé zábavy (návštěvy divadel, výstav apod.), odpovídají na jejich časté dotazy, mají s nimi více trpělivosti, dávají jim časté podněty k přemýšlení, vhodným způsobem korigují, popřípadě redukuje čas dítěte trávený u televizoru apod. (P. M. Janos, N. M. Robinson, 1985, J. Freeman 1985). Na vzdělání a informovanosti rodičů pak hodně záleží, jakým způsobem se s „výjimečností“ svého dítěte vyrovnávají, jak ji zvládají. Jsou případy, kdy je tato „výjimečnost“ dítěte v rozporu s očekáváním rodičů a ti pak pátrají po vlastních výchovných chybách v případě, že se dítě chová či řeší situace úplně odlišně, než to odpovídá běžnému standardu a obecně uznávaným konvencím (J. Freeman, 1985).

Přesto, že se dnes většina autorů shoduje v názoru na překonání „Termanova mýtu“ o nadaných dětech jako o dětech nemajících přátele, dětech nešťastných a maladjustovaných, jsou zde určité rozdíly v emocionalitě a prožívání. J. Freemanová (1985) např. poukazuje na

- vyšší stupeň senzitivity, spjatý s tím, že nadané dítě eviduje ve svém okolí řadu souvislostí jakoby „navíc“, a tím i ve větší míře vztahuje řadu skutečností ke své osobě;
- je v mnohém kritičtější, a tím je nezřídka i příčinou konfliktů ve svém sociálním prostředí; kritizuje rodiče, polemizuje s autoritami, je nekonvenční;
- někdy se nadané děti vyznačují nerealistickým očekáváním, stavějí si nepřiměřené cíle. V tom jsou často korigováni rodiči (popřípadě učitelem) a může tak u nich vznikat pocit omezování dospělými;
- v některých případech jsou nadané děti ve větší míře závislé na úspěchu, než je tomu u ostatních, a daleko hůře se pak vyrovnávají s případnými neúspěchy;
- je-li nadané dítě nuceno šířit své aktivity na úroveň standardních podmínek učební činnosti a sociálních norem života školní třídy, mohou vznikat fatalistické životní postoje;
- v neposledním případě je zdrojem problémů samo označení „nadané dítě“. Na rozdíl od americké populace, která si zvykla na označení „kdo je kdo“, znamená podle Freemanové označení „nadané“ pro západoevropskou populaci dětí získání licence k nedbalostní nonkonformitě a pro deviantní chování;
- zvláštním případem, spadajícím však valnou měrou již do oblasti psychopatologie, jsou případy prospěchově podvýkonných, vysoce však nadaných dětí, kde příčinu tohoto stavu představuje sama porucha afektivity, ať již vyvolávaná endogenními či exogenními činiteli (R. J. Havighurst, 1961, J. Freeman, 1985).³⁰

Vedle některých výše uvedených problémů upozorňují v již uvedené publikaci V. Dočkal, M. Musil, V. Palkovič a J. Miklová (1987)

- na přetěžování nadaného dítěte rodiči neúměrným zaškolením pro ně-

kteřou oblast činnosti (sport, umění), které je v rozporu s vývojovými normami a krátké období relativně svobodných aktivit;

- na nesoulad v rozvoji intelektu a psychomotoriky, který se projevuje např. jako rozpor mezi mimořádně vyvinutou schopností číst a zaostáváním v psaní včetně pravopisu (často je příčinou chybný postup učitele a nežádoucí opatření rodičů);
- na rozpor mezi nedostatečným výkonem ve zkouškách založených na memorování vědomostí a schopností úsudku a porozumění;
- na multipotencialitu nadaných, kdy se mnohostranně rozvinuté schopnosti a všestranně realizované zájmy mohou stát svou alternativností vážnou překážkou při rozhodování nejen pro studijní a profesionální dráhu, ale např. i pro volbu životního partnera;
- na problémy zrání světového názoru, kdy může hloubavost a citlivost prožívání etických problémů vyvolávat u neinformovaných dospělých osob nelibost, mnohdy i obavy o „normálnost“ dítěte;
- v neposlední míře pak upozorňují zmínění autoři na problém disproporcí mezi vývojem schopností a emocionality, opožděný psychosexuální vývoj, neadekvátně (rozporně) utvářený sebeobraz, kolísavé sebehodnocení, nízké sebevědomí, těžkosti v sociální interakci s vrstevníky a některé další problémy nadaných dětí.³¹

Uvedenou problematikou se zde však větší měrou dostáváme již do sféry výchovně vzdělávacího procesu probíhajícího ve škole, kterému je věnována další část této studie.

III. K VYBRANÝM OTÁZKÁM ROZVOJE NADÁNÍ A TALENTU V PROCESU VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Pokud jde o výchovu a vzdělávání nadaných dětí, resp. rozvoje nadání v procesu výchovy a vzdělávání, úzce souvisí okruh hlavních otázek s charakteristickými rysy výchovně vzdělávacích soustav socialistických a kapitalistických zemí. Je pochopitelné, že zásady řízení, ideologická východiska cílů a koncipování obsahů výchovy a vzdělávání jsou různá. Vzhledem k omezenosti rozsahu naší studie však nemůžeme provést jejich zásadní kritickou analýzu. V tomto ohledu odkazujeme na jiné práce, kupř. na publikaci V. Jůvy a Č. Liškaře „Úvod do srovnávací pedagogiky“ (1986), na publikaci J. Průchy „Perspektivy vzdělání“ (1983) a další. Zde se omezíme pouze na charakteristiky některých výchovně vzdělávacích forem a metod a na jejich kritické hodnocení. Vzhledem k tomu, že jednotlivé formy mají z hlediska zmíněných soustav některé formálně logické analogie anebo se vzájemně překrývají a doplňují (což platí stejnou měrou i o metodách a o metodách a formách navzájem), bude naše rozlišení forem a metod rozvoje nadání pouze pracovní.

1. Některé formy péče o nadané a talentované jedince

Co se týče forem, rozlišuje J. Freemanová (1985) separátní vzdělávání, akceleraci a obohacení programu pro nadané.

Obdobně uvažuje M. Jurčo (1964) o dvou kategoriích opatření ve výchově nadaných dětí. Jde o zrychlení postupu nadaných v běžném školním „naukobe-

hu“ včasnějším nástupem do školy, přeskakováním školních tříd, včasnějším přechodem na příslušný stupeň školy, kdy se organizují skupiny, které postupují rychleji tak, že kupř. za dva roky proberou učivo tří ročníků.

Druhá kategorie opatření spočívá podle Jurča v obohacení učebního programu co do šířky, hloubky a náročnosti učiva. Toto se děje formou individuální či skupinové práce s žáky.³²

Podle Liškaře (V. Jůva, Č. Liškař, 1986), který provádí analýzu struktury školství USA, zaslouží pozornost tzv. „bezročníková“ škola (nongrade school). Uplatňuje se v prvních třech letech školní výuky. Školní plán je rozdělen do osmi až dvanácti úrovní (levels). Učitel se věnuje žákům stejných schopností v malých skupinách a přechází k další úrovni, jakmile skončí program předcházející úrovně. Tak může část žáků skončit tříletý program za dva roky a přejít do čtvrtého ročníku.

Dále se Liškař zmiňuje o diferenciaci realizované prostřednictvím větveného vyučování (tracking), která je založena na zčásti povinném, zčásti relativně povinném (fakultativním) a zčásti volitelném přístupu k učebním předmětům.

Vedle této diferenciaci pak uvádí i diferenciaci podle výkonu žáka v každém jednotlivém předmětu, kdy pak dochází ke zřizování speciálních tříd a speciálních skupin (ability grouping) pro vysoce nadané.³³

Otázkou tzv. „schopnostního grupování“ na americké elementární škole se podrobně zabývá R. E. Slavin a diferencuje zde

- schopnostní „grupování“ do vyčleněných školních tříd,
- schopnostní „regrupování“ pro čtení a matematiku, resp. „grupování“ pouze pro tyto vyučovací předměty, a
- „grupování“ uvnitř školní třídy, kdy jsou žáci „grupování“, resp. „regrupování“ po každé učební lekci, a to s cílem provést korekční krok vedoucí k odstranění příčin snížení školních výkonů.

(Dále uvažuje Slavin o některých již uvedených formách.)³⁴

Pokud ve své přehledové studii o stavu poznání a směrech dalšího výzkumu nadaných a talentovaných dětí uvádějí vzdělávací programy pro nadané F. D. Horowitz a M. O'Brien, hovoří o akceleračních programech vypracovaných skupinou pedagogů na univerzitě Johna Hopkinse v Baltimore a o obohaceném „triadickém“ modelu již zmíněného speciálního pedagoga Josepha Renzulliho (F. D. Horowitz, — M. O'Brien, 1986).

Než provedeme hodnocení některých forem rozvoje nadání, uvedme ještě formu představovanou koncepcí výběru a výchovy talentů založenou na předpokladu rozvoje nadání a talentu u široké masové základny a na optimalizaci vývoje nadaných jedinců. Na rozdíl od některých nemarxistických přístupů, kde je výskyt nadání odhadován u běžné populace v rozsahu 3–5 % (předpoklad je odvozen z výkonů v testech inteligence, jejichž rozložení odpovídá tzv. Gaussovu rozložení), vychází se zde z předpokladu, že nadání má každý. Lapidárně tuto skutečnost formuluje Dočkal: „Nadání má každý člověk (jde jen o to, kolik a jaké) a je ho možno vztahovat na každý druh činnosti.“³⁵ Teoretická a metodologická východiska koncepce rozpracoval zejména M. Kodým (1976, 1978) a shrnul je do čtyř metodologických principů výběru talentů: prin-

cipu ideovosti, principu vědeckosti, principu stupňovitého výběru talentů a principu vzrůstající komplexnosti. S oporou o Kodýmem formulované principy a v kontroverzním stanovisku vůči myšlence o výběru, kdy se již v dětském věku rozhodne o profesním osudu dítěte, prezentují V. Dočkal a V. Palkovič koncepci „pyramidového výběru“ (V. Dočkal, — M. Musil, — V. Palkovič, — J. Miklová, 1987). Výběr je zde chápán jako proces představující integrální součást procesu výchovy, proces podřízený cílům výchovy, proces déleodobě směřující od nejšířší základny a jen postupně se zužující k výběru na samém jejím vrcholu. (Vzhledem k omezenému rozsahu naší studie odkazujeme dále na výše uvedené prameny.)

a) Separátní vzdělávání, výběrové třídy, třídy s rozšířeným vyučováním některým předmětům. Přesto, že tyto formy přinášejí bezesporu pozitivní výsledky, jsou současně pro některé své nedostatky nejčastěji kritizovanými formami péče o nadané jedince. Kritika se ponejvíce zaměřuje na problém:

- utváření nežádoucího sebepojetí méně úspěšných žáků v těchto třídách;
- na nežádoucí důsledky výběru provedeného pouze podle úrovně schopností a nikoli i podle dalších mimoschopnostních charakteristik. Ty se projevují v hodnotové orientaci žáků — zde jako hodnota silně dominuje školní výkon a ovlivňuje průběh vzájemného hodnocení žáků;
- na nedostatky „extraintelektových“ stimulů, znemožňující vyrovnaný emocionální vývoj žáků. Mnohdy pramení z chybného výchovného přístupu učitele, který je sám jednostranně orientován pouze na výkony žáků;
- v neposlední řadě jsou to pak předzkouškové stresové situace, představující pro žáky vedle již tak značné další psychickou zátěž.

K přednostem této formy — jak jsme již uvedli — patří její účinnost. Vzhledem k populaci jako celku bývá však často vznášena námitka, že „odčerpání“ schopnějších žáků má negativní důsledek pro rozvoj ostatních žáků. Předpokládá se, že jejich rozvoj byl do značné míry stimulován příkladnými aktivitami schopnějších jedinců v kooperativních činnostech všech žáků. Pokud jde o přeskupování žáků pro výuku některého předmětu, ukazuje se, že ve větší míře (je-li „vytržení“ žáků z původního kolektivu třídy častější než jedna vyučovací hodina denně) snižuje výkonnost žáků a působí destruktivně.

b) Akcelerované vzdělávání. Jako formu akcelerovaného vzdělávání si naše pedagogická veřejnost nejspíše vybaví možnost „přeskakování“ školních tříd. Ta úzce souvisí s realizací „průmětů“ učiva vyšších ročníků do nižších, s vytvářením odstupňovaných „kolekcí“ učebních úloh v rámci průběžné přípravy na provedení „skoku“ a s příslušnou psychologickou podporou při akcelerovaném vzdělávání žáka. I tato forma má však svá úskalí. Jde především o

- možnost chybné predikce vývoje žáka;
- problém časového nesouladu mezi vývojem schopností a biologickým zráním dítěte;
- problém limitu akcelerace, představovaný možností provést ve většině případů pouze jeden, maximálně dva „skoky“ během školní docházky;

- problém adaptace žáka mezi již „sžitými“ spolužáky nové třídy;
- ohrožení harmonického vývoje sebepojetí v situaci „neznámé“ minulosti nového kolektivu třídy.

Předností uvedené formy je především skutečnost, že řeší problémy těch nadaných žáků, kteří si v souvislosti se svými povahovými zvláštnostmi přestávají „rozumět“ se svými vrstevníky. Forma akcelerace u nás byla v poválečném období několikrát uskutečněna. (Šlo zejména o diferenciaci skupin žáků při přechodu ze základní na střední školu z osmých a devátých tříd). Pokud jde o „přeskakování“ školních tříd, je v systému našeho školství také možné, není však vžit. Tak např. ředitel jedné školy na Ostravsku, s. Langr, který se snažil v několika případech takovýto skok u vysloveně nadaných žáků uskutečnit, narazil na nepochopení rodičů dobře argumentujících vytvořenými vrstevnickými vztahy dítěte ve třídě.³⁶ Tuto skutečnost potvrzují i závěry J. Freemanové, která prováděla v Londýně domácí návštěvy rodičů nadaných dětí. Při sdělení, že je dítě nadané, se často setkávala u rodičů s odpovědí typu: „To jsme rádi, že se na to nikdy nepřišlo. Jsme všichni spokojeni a nic nám nechybí“.³⁷

c) **Obohacování učebního programu pro nadané.** Již několikrát jsme se zmínili o koncepci J. Renzulliho. Připomeňme, že v jeho pojetí je nadání charakterizováno třemi prvky:

a) vysokými schopnostmi, b) kreativním potenciálem, c) zaujetím pro úkol — tedy motivací. Renzulliho „obohacení triadického modelu“ tedy představuje základ programu zaměřeného na rozvoj schopností, tvořivosti a zvýšení motivovanosti žáků v učebních činnostech. Programu se užívá jak pro identifikaci nadání, tak pro jeho vlastní rozvoj. Nadaní žáci v tomto programu nejsou ani seskupováni podle školního výkonu, ani neprocházejí učební látkou rychleji než ostatní. Jejich postup základním učebním materiálem je ale podroben určitému „stlačení“ tak, aby u nich mohly být aplikovány navíc speciální výukové, kreativizační a motivační programy. Renzulliho přístup je poměrně široce založen, odstupňován a „otevřen“ všem žákům. Od zadání jednoduchých, prostých úkolů typu: „Zjistí, jaká byla v našem městě naměřena teplota před sedmi lety,“ až po složitější programy, určené jednotlivcům či skupinám, které již absolvovaly příslušnou část základního učiva. Renzulliho koncepce zahrnuje bohatou mimoškolní činnost žáků, prázdninové a další aktivity dětí. Skutečnost, že nejde o „průnik“ učiva vyšších ročníků do učiva ročníků nižších, tvoří podstatu obohacení. Styl práce učitele zde připomíná styl práce v našich někdejších jednotřídkách. Nesporným přínosem je pozitivní vliv práce nadaných žáků na rozvoj učebních aktivit ostatních dětí ve třídě. Jednou z největších nevýhod zmíněného přístupu je pak přemíra administrativní činnosti učitele, spojená s plánováním, přípravou, evidencí a kontrolou průběhu učebních činností jednotlivých žáků.

Ovšem některé myšlenky obsažené v principu obohacení učebních programů jsou samy o sobě velmi staré, například myšlenky týkající se vymezení učiva či myšlenky odstupňování anebo větvení programu z hlediska času a obtížnosti. Zde ovšem musíme rovněž jako v předchozím odkázat na některé studie: kupř. V. Pařízek: „K obsahu vzdělání a jeho soudobým přeměnám“ (1984), V. Kulič: „Chyba a učení“ (1971).

S řadou snah o obohacení učebního programu se můžeme v našich školách u některých učitelů běžně setkat. Učitel například vede žáky k tomu, aby si připravili výklad nových pasáží učiva, probíranou látku doplnili rozšiřujícím referátem, organizuje exkurze, připravuje s žáky laboratorní práce a podobně. Ne vždy jsou však takovéto snahy populárně řečeno „dotazeny“ do konce. V našich výzkumných sondách jsme se například setkali s případem, kdy byla žákům třetí třídy základní školy v předmětu vlastivěda zadána tato úloha: „Zjisti co největší počet starých budov v naší obci a údajů o nich.“ Při vyhodnocování úlohy proběhlo srovnání počtu zjištěných údajů u jednotlivých žáků — nikoli však již konfrontace nalezených variant způsobů získání informace. (Obdobné zjištění jsme učinili i v případě, kdy měli žáci šesté třídy jedné z pražských škol zjistit název budovy, jejíž půdorys má tvar pěticípé hvězdy).

2. Metody rozvoje schopností a optimalizace vývoje nadání
 Problematika rozvoje schopností a optimalizačních snah vývoje nadání má ovšem velmi širokou, obecnou platnost — týká se všech žáků, celé výchovně vzdělávací soustavy.

Rozvoj schopností spojuje Jurčo především se záměrným utvářením schopností, s volbou vhodného obsahu a metod, se zařazením problémových metod do vyučování a s uplatněním hledisek věkových zvláštností. Značný význam přikládá individualizaci (diferenciaci) obsahu a metod výchovy, způsobům poznávání a hodnocení žáků, výběru žáků a metodám pedagogicko-psychologického poradenství. Zvláštní pozornost při tom věnuje utváření pojmů u dětí, efektivnímu řízení poznávací činnosti žáků, samostatné a tvořivé činnosti a rozvoji tvořivého myšlení (M. Jurčo, 1964).

J. Renzulli (1982), který provádí srovnání „běžného“ učebně výukového procesu (model A) a „obohaceného“ učebně výukového procesu (model B) z hledisek, které v nich sehrávají role žáka, vědomostí, obsahu, kreativity a dalších procesů a role učitele, dospívá k tomuto srovnání:

MODEL „A“

MODEL „B“

ROLE ŽÁKA

Předpisy, prezentace, určené postupy, předem určené produkty.
 Příprava obsahuje instrukční prvky.
 Žák si osvojuje a procvičuje.
 Žák je konzumentem obsahů a procesů.

Žák vybírá téma(ta), zajišťuje je.
 Příprava obsahuje induktivní prvky a prvky zjišťování.
 Žák se dotazuje.
 Žák je producentem vědomostí a dovedností.

ROLE VĚDOMOSTÍ / OBSAHU

Lineární sekvenčnost informačního procesu.

Vědomosti jsou shromažďovány a uchovávány k dalšímu možnému užití.

Žák užívá vědomosti ke studiu o problémech.

Učitel, resp. učebnice určuje, která informace bude užívána.

Cyklická a frekventovaná simultánnost informačního procesu.

Vědomost je získána pro potřebu okamžitého užití.

Žák užívá vědomosti k řešení problému.

Potřeba informovanosti je determinována problémy a jejich odhalováním.

ROLE KREATIVITY A OBJEVUJÍCÍCH POSTUPŮ

Situační kreativita.

Predeterminované objevování.

Reálná kreativita.

Reálné objevování.

ROLE UČITELE

Administrátor osnov.

Řídící — „dirigující“ cvičení.

„Pseudo-expert“ v mnoha oblastech učiva.

Provádí „školní“ hodnocení.

Metodologický asistent.

Vedoucí — „správný“ asistent.

„Expert“ ve dvou aktivitách.

Pomáhá žákovi v přirozeném přijímání hodnocení.

(J. Renzulli, 1982, s. 147—156).

Celou šíři problému metod rozvoje schopností a optimalizace vývoje nadání je možno v neposlední míře postihnout koncepcí „školní úspěšnosti žáků“ tak, jak ji u nás rozpracovává kolektiv pracovníků PÚ JAK ČSAV, vedený Z. Helusem. Pojetí školní úspěšnosti žáka je v této koncepci zakládáno hledisky pedagogické optimalizace a školní úspěšnost je chápána jako proces dosahování souladu řešením rozporů. Výchozí myšlenkou je dosažení co největší efektivity výchovně vzdělávacího procesu vzhledem k obecnému rozvoji žáků. Vychází se zde z pěti principů formulovaných L. V. Zankovem (1975):

- princip vyučování na vysoké úrovni obtížnosti,
- princip postupu vpřed rychlým tempem,
- princip vedoucí úlohy teoretických poznatků,
- princip uvědomování procesu své vlastní učební činnosti žáky,
- princip nezbytnosti práce nad rozvojem všech žáků včetně nejslabších.

Další oporou je koncepce tzv. „rozvíjejícího vyučování a učení“, rozpracovaná D. B. El'koninem a V. V. Davydovem, a koncepce tzv. „globálního rozvíjejícího vyučování a učení“, rozpracovaná N. A. Menčinskou. Učitel má v této koncepci z hlediska kooperace, v níž se realizuje školní úspěšnost žáků, vůdčí úlohu. Podle Heluse spočívá úloha učitele v tom, že

- je kooperativním činitelem zóny perspektivního vývoje žáka,
- je činitelem očekávání žákova výkonu,
- ovlivňuje úspěšnost žáka prostřednictvím interakce a řečové komunikace učitel – žák,
- je činitelem sociální organizace, výchovně vzdělávacího procesu ve třídě.

Úloha žáka pak spočívá podle Heluse především v pojetí žáka jako objektu a zároveň subjektu výchovně vzdělávacího procesu. (Podrobněji uvedeno již v prvním oddíle této studie.)

Zřeteli motivace se zabývali v koncepci „školní úspěšnosti žáků“ V. Hrabal ml. a další. Zvláštní důraz byl kladen na odstraňování relativního neprospěchu žáků, výkonovou motivaci, učitelovo pojetí úspěšného žáka a na analýzu prospěchových ukazatelů (V. Hrabal, 1979, 1984). Pro omezenost rozsahu studie i zde však musíme odkázat na příslušnou literaturu – kupř. V. Hrabal, – F. Man, – I. Pavelková: „Motivace ve škole“ (1984).

Důležité místo zaujímá v koncepci „školní úspěšnosti žáků“ dále systém efektivního řízení učebních činností s oporou o myšlenky některých koncepcí (programovaného učení, učení jako osvojování rozumových operací, rozvíjejícího vyučování, učení jako osvojování pojmů, problémového vyučování a některých dalších). Zde V. Kulič (1979) v rámci tzv. „dobře řízeného učení“ vymezuje faktor senzitivity na výkon, a to jak ve smyslu detekce a identifikace výkonu, tak ve smyslu interpretace znalosti výsledku činnosti pro další činnost. Faktor senzitivity na výkon podle Kuliče úzce souvisí nejen s kognitivně operační strukturou učební činnosti, ale zasahuje i do sféry motivace a osobnosti jako celku.

V rámci náročnější samostatné aktivity učícího se subjektu je podle Kuliče zapotřebí uvolnit strohé řízení a navozování správné odpovědi, riskovat chybu žáka a odejmout jí její až dosud příliš nepříznivý, negativní morálně etický náboj. To platí zejména pro vyšší úrovně a etapy učení, pro tvůrčí řešení problémů apod. Takto je možno postupovat jedině tehdy, je-li učící se subjekt s to chybný výkon odhalit, identifikovat, korigovat a využít ho jako cenné informace pro další průběh učení a řešení problémů. Proto se Kulič soustřeďuje na sledování faktorů subjektivní evidence výsledku činnosti a na odhalování některých individuálně typologických charakteristik činnosti člověka v učení a řešení problémů, vytvářejících individuální styl činnosti vůbec – popřípadě poznávací, rozumové činnosti (V. Kulič, 1979). Koncepce „školní úspěšnosti žáka“ zde splňuje předpoklad aplikace jednoho z důležitých principů socialistické pedagogiky – princip individuálního přístupu k žákům.

Značná pozornost je rovněž věnována v koncepci „školní úspěšnosti žáků“ učebním cílům a učitelově práci s nimi (J. Mareš, 1979). Stejně je však věnována pozornost i významu učiva a učebních úloh.

Podle D. Tollingerové (1974) jsou rozlišeny čtyři základní parametry učební úlohy:

- a) stimulační – navozuje zájem o poznání, vystupňuje jej v potřebu poznat, uvede v chod a aktivuje poznávací činnost. Důležitou roli zde má problémová situace. Vzniká v okamžiku, kdy:
 - schopnosti, vědomosti a dovednosti žáka postačují pro pochopení podmínek a řešení úlohy,
 - úloha obsazuje neznámý prvek a
 - tento neznámý prvek vyvolá u žáka potřebu danou úlohu řešit (A. N. Maťjuškin, 1973);
- b) operační – objektivní struktura učební úlohy vymezuje (do jisté míry nezávisle na subjektu)

operace, jichž má řešitel použít, aby dospěl k výsledku. Operační parametr může být určen ve dvojm smyslu:

- může být identifikována operační struktura hotové úlohy,
 - může být vytvořena nová úloha s potřebnou operační strukturou;
- c) regulační – učební úloha reguluje průběh žákovy činnosti z hledisek aspektů:
- určenosti úlohy (obsahuje – neobsahuje nutné a postačující, nadbytečné, matoucí údaje pro řešení),
 - heurističnosti úlohy (ohraňčený – neohraňčený prostor volby),
 - míry (přímé vnější) pomoci.

Provedená analýza funkcí, parametrů a etap řešení úloh pak ústí v uvedené koncepci v nástin variant individuálního přístupu učitele k žákům (J. Mareš, 1979).

Koncepce „školní úspěšnosti žáků“, která představuje dále rozpracovaný systém poznatků, tak umožňuje přístup k odhalování rezerv, realizaci potencialit osobnosti a k rozvoji nadání všech žáků.

ZÁVĚREM

Pokud jde o současnou výchovně vzdělávací praxi, významnou úlohu v ní sehrál tzv. „experiment“ s třídami s rozšířeným vyučováním matematice a přírodovědným předmětům. Zahájen byl v ČSSR na sklonku sedmdesátých let. I když nebyly výsledky experimentu doposud v dostatečné míře vyhodnoceny, lze hovořit o úspěchu přispívajícím k narušení bariér souvisejících s chybným (nedialektickým) chápáním ideje jednotné školy v poválečném období. V druhé polovině osmdesátých let se pak třídy s rozšířeným vyučováním matematice a přírodovědným předmětům (ale i třídy s rozšířenou výukou cizích jazyků a dalšími zaměřenými) staly řádnou součástí československé výchovně vzdělávací soustavy, která tak doznala výrazného rozvoje. V případě experimentu šlo o jeden z nejzajímavějších pokusů našich učitelů ve stimulaci rozvoje nadání žáků základních škol. V obecné míře se ukázalo, že u dětí vybraných do zmíněných tříd, nad kterými převzali patronaci vysoce kvalifikovaní pedagogové, jimž byl ponechán prostor pro tvořivou pedagogickou práci s žáky, došlo nejen k rychlému rozvoji schopností, ale i k rozvoji řady dalších osobnostních charakteristik.

Nejde však pouze o výchovně vzdělávací proces probíhající ve škole. Jde i o řadu formativních vlivů mimoškolní zájmové činnosti, která má v rozvoji nadání a talentu žáků nezastupitelné místo.

Naše výzkumy (K. Bláha – V. Čermák, 1988) ukázaly, že jde především o:

- individuální výkumnické aktivity (ornitologická sledování, pokusy s akvarijními rostlinami, archeologické výzkumy, chemické pokusy apod.),
- organizovanou zájmovou činnost (v LŠU),
- sběratelské aktivity (herbáře, nerosty, kaktusy),
- zájmovou činnost jako např. včelařství, jezdeckví, lesní brigády, návštěvy muzeí, výstav, četba;
- účast v soutěžích, jako je např. „Poznej a chraň“, „Zlatý list“, „Zlatá včela“, „Cena brontosaura“, „Mladí historici“ apod., (Domy pionýrů);
- práce v zájmových kroužcích matematických, přírodovědných, modelářských, elektrotechnických, fotografických aj. (Domy pionýrů);
- účast v předmětových olympiádách (nejčastěji matematických).

Tyto aktivity se u námi sledovaného vzorku 242 úspěšných účastníků krajských přehlídek SOČ začaly intenzivně projevovaly ve věku 12, 9 let.

Přes nesporné pozitivní výsledky, kterých bylo v oblasti péče o rozvoj nadání a talentu dětí a mládeže dosaženo, nemůžeme ještě být zcela spokojeni. Proto je na tuto oblast kladen tak silný důraz v dokumentu „Analýza československé výchovně vzdělávací soustavy“ (MŠ ČSSR, 1988).

Pokusme se zde proto v samém závěru naší studie formulovat některé zásady, které by měla dobře organizovaná péče o rozvoj nadání a talentu respektovat.

a) Měla by být založena na urychleném zavádění poznatků pedagogického a psychologického výzkumu do praxe.

b) Měla by se týkat nejen vzdělávání, ale i všech složek výchovy — všestranného rozvoje osobnosti člověka.

c) Dále by se měla týkat všech žáků — odhalování rezerv a realizace potencialit rozvoje jejich osobnosti.

d) Značnou měrou by se měla odrážet v přípravě budoucích učitelů a ve zvyšování jejich kvalifikace.

e) Měla by se týkat i zkvalitnění řízení práce učitelů — uvolňování prostoru tvořivým aktivitám v samotné pedagogické práci.

f) Značnou měrou by se měla týkat i výchovy dítěte v rodině a v předškolních zařízeních.

g) Stejnou měrou by na ni měla být orientována i práce ve sféře mimoškolních výchovných zařízení.

h) Významnou roli by zde měl rovněž sehrát vytvořený systém výchovného a pedagogicko-psychologického poradenství, a to nejen v případě identifikace nadání a talentu u dětí, ale i v případě doporučení a návrhů a postupů jejich dalšího rozvoje, určených škole, rodičům a žákům samotným.

ch) Vedle hledisek komplexnosti by se pak měla reflektovat i hlediska celoživotní výchovy a vzdělávání — hlediska profesní přípravy, pracovní adaptace a dalších významných momentů životní dráhy člověka.

POZNÁMKY

¹ Těplov, B. M.: *Schopnosti a nadání*. In: Kormilov, K. N., Smirnov, A. A., Těplov, B. M.: *Psychologie*. Dědictví Komenského, Praha 1951, s. 429.

² Tamtéž, s. 438.

³ Tamtéž, s. 428.

⁴ Tamtéž, s. 431.

⁵ Tamtéž, s. 430.

⁶ Tamtéž, s. 442.

⁷ Tamtéž, s. 442.

⁸ Kodým, M. — Blahuš, P. — Hříbková, L.: *K psychologii schopností a predikci senzorického výkonu*. Academia, Praha 1987, s. 19 a 20.

⁹ Dočkal, M. — Musil, M. — Palkovič, U. — Miklová, J.: *Psychologia nadania*. Bratislava, SPN, 1987, s. 35.

¹⁰ Viz pozn. 1, tamtéž s. 439.

¹¹ Viz pozn. 1, tamtéž s. 440.

¹² Jurčo, M.: *Utváranie poznávacích procesov a schopností u dieťaťa*. Bratislava, SPN 1964, s. 109.

¹³ Viz pozn. 8, tamtéž s. 19 a 20.

¹⁴ Kujal, B.: *K perspektivnímu systému celoživotní komunistické výchovy v socialistické společnosti*. PÚ JAK ČSAV, Praha, 1977, s. 304—309.

¹⁵ Helus, Z.: *Žák socialistické školy a rozvoj společenského subjektu*. In: *Systém vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti a jeho výzkum*. Praha, PÚ JAK ČSAV, 1975, s. 203.

¹⁶ Abulchanova, K. A.: *O subjekte psychičeskoj dejatelnosti*. Moskva, Nauka 1973, s. 229.

¹⁷ Viz pozn. 12, tamtéž s. 110.

¹⁸ Hlavsa, J. a kol.: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*, Praha SPN 1981, s. 55.

¹⁹ Viz pozn. 12, tamtéž s. 110.

²⁰ Piaget, J.—Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*, Praha, SPN 1970; Piaget, J.: *Psychologie inteligence*, Praha, SPN 1970; Vygotskij, L. S.: *Mýšlení a řeč*. Praha, SPN 1971.

²¹ Bližší podrobnosti o referovaném výzkumu viz: J. W. Getzels—P. W. Jackson: *The highly intelligent and the highly creative adolescent: A summary of some research findings*. In: C. W. Taylor—F. Barron (eds.): *Scientific Creativity: Its Recognition and Development*. Wiley and sons, New York, 1963, s. 161—172.

²² Viz kupř. práce E. P. Torrance: *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, New York 1962.

²³ Dva druhy syntézy, popisované poprvé I. M. Sečenovem v r. 1878 (srov. I. M. Sečenov: *Elementy mysli*. Itd. Moskva, APN SSSR, 1943, s. 131), experimentálně prověřované zejména A. R. Lurijou (srov. kupř. A. R. Lurija: *Ludský mozok a Psychické procesy*, Bratislava, SPN 1975, s. 74—123).

²⁴ Bogojavlenskaja, D. B.: *Intellektual'naja aktivnost' kak problema tvorčestva*, Rostov 1983, Izdatel'stvo Rostovskogo universiteta, s. 13.

²⁵ Viz. pozn. 24, tamtéž s. 24.

²⁶ Tamtéž, s. 74 a 75.

²⁷ Tamtéž, s. 139 a 140.

²⁸ Tamtéž, s. 141.

²⁹ Tamtéž s. 152—164.

³⁰ Freeman, J.: *Emotional aspects of giftedness*. In: Freeman, J. (eds.): *The psychology of gifted children*. John Wiley and sons, N. York 1985, s. 247—264.

³¹ Viz pozn. 9, tamtéž s. 157—163.

³² Viz pozn. 12, tamtéž s. 140.

³³ Liškař, Č.: *Výchovně vzdělávací soustavy v některých kapitalistických zemích*. In: Jůva, V.—Liškař, Č.: *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha, SPN 1986, s. 123 a 124.

³⁴ Slavin, R. J.: *Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best-evidence synthesis*. Review of Education Research, 1987, 57, 3, s. 294—296.

³⁵ Viz pozn. 9, tamtéž s. 25.

³⁶ Ústní sdělení.

³⁷ Viz pozn. 30, tamtéž, s. 248.

LITERATURA

Abulchanova, K. A.: *O subjekte psychičeskoj dejatelnosti*. Moskva, Nauka 1973

Beková, O. (zprac.): *Péče o intelektuálně nadanou mládež a zdokonalování vědecké výchovy*. (Výběrová anotovaná rešerše.) Praha, ÚRVŠ ČSR 1987.

- Bláha, K. — Čermák, V.: *Procesy sebeuvědomění mládeže a možnosti realizace tvůrčích potencialit*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1988, 32 s. (Oponovaná výzkumná zpráva.)
- Bláha, K. — Čermák, V. — Kraus, B.: *Procesy sebeuvědomění a tvůrčí aktivity mládeže*. Pedagogika 1988, č. 3.
- Bogojavlenskaja, D. B.: *Intelektual'naja aktivnost' kak problema tvorčestva*. Rostov na Donu, Izd. Rostovskogo universiteta 1983.
- Bogojavlenskaja, D. B.: *Puti k tvorčestvu*, Moskva, Znanije 1981.
- Dočkal, V. — Musil, M. — Palkovič, V. — Miklová, M.: *Psychológia nadania*. Bratislava, SPN 1987.
- Freeman, J.: *Emotional aspect of giftedness*. In: Freeman, J. (Eds.): *The psychology of gifted children*. N. York — London, John Wiley and Sons 1985.
- Freeman, J.: *The intellectually gifted*. In: Abroms, A. — Bennet, J. (Eds.): *New directions for exceptional children*. Genetics and exceptional children no. 7., San Francisco, Jossey — Bass 1981.
- Galton, F.: *Hereditary genius*. London, Macmillan 1869.
- Getzels, J. W. — Jackson, P. W.: *The highly intelligent and the highly creative adolescent: A summary of some research findings*. In: Taylor, C. W. — Barron, F., (Eds.): *Scientific Creativity: Its Recognitions and Development*. New York, Wiley and Sons 1963.
- Guilford, J. P.: *Creativity*, American Psychologist, 1950, vol. 5, s. 444 — 454.
- Havighurst, R. J.: *Conditions productive of superior children*. Teachers College Record, 1961, 1962, s. 524 — 531.
- Helus, Z.: *Žák socialistické školy a rozvoj společenského subjektu*. In: *Systém vzdělávání a výchovy v socialistické společnosti a jeho výzkum*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1975.
- Helus, Z.: *Pojetí školní úspěšnosti žáků*. In: Hellus, Z. — Hrabal ml., — Kulič, V. — Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.
- Hlavsa, J., a kol.: *Psychologické problémy výchovy k tvořivosti*. Praha, SPN 1981.
- Holas, E.: *O vyhledávání a výchově talentů*. Učitel'ské noviny č. 10, 9. 3. 1961.
- Horowitz, F. D. — O'Brien, M.: *Gifted and talented children*. American Psychologist, 41, 10, 1986, s. 1147 — 1152.
- Hrabal ml., V.: *Motivace a školní úspěšnost žáka*. In: Helus, Z. — Hrabal ml. V. — Kulič, V. — Mareš, J.: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*, Praha SPN 1979.
- Hrabal ml., V.: *Relativní neprospěch žáka ve vztahu k pojetí úspěšného žáka v naší škole*. Čs. psychologie, XXVIII, č. 4, 1984, s. 360 — 364.
- Hrabal ml., V. — Man, F. — Pavelková, I.: *Motivace ve škole*, Praha, SPN 1984.
- Janos, P. M. — Robinson, N. M.: *Psychosocial development in intellectually gifted children*. In: Horowitz, F. D. — O'Brien, M. (Eds.): *The gifted and talented: Developmental perspectives*. Washington, DC, American psychological association, 1985.
- Jurčo, M.: *Utváranie poznávacích procesov a schopností u dieťaťa*. Bratislava, SPN 1964.
- Jůva, V. — Liškař, Č.: *Úvod do srovnávací pedagogiky*. Praha, SPN 1986.
- Kalmykova, Z. I.: *Problemy diagnostiki umstvennogo razvitiya učaščichsja*. Moskva 1975.
- Kodým, M. — Blahuš, P. — Hříbková, L.: *K psychologii schopností a predikci senzomotorického výkonu*. Praha, Academia 1987.
- Kujal, B.: *K perspektivnímu systému celoživotní komunistické výchovy v socialistické společnosti*. Praha, PÚ JAK ČSAV 1977.
- Kulič, V.: *Chyba a učení*. Praha, SPN 1971.
- Kulič, V.: *Efektivní řízení učebních činností*. In: *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha, SPN 1979.
- Leont'jev, A. N. — Lurija, A. R.: *Psychologické názory L.S. Vygotského*. In: L. S. Vygotskij: *Myšlení a řeč*, Praha, SPN 1971 s. 7 — 32.

- Linhart, J.: *O schopnostech a nadání. Psychologie v našem denním životě*. Praha 1957, s. 85—102.
- Lurija, A. R.: *Ludský mozok a psychické procesy*. Bratislava, SPN 1975.
- Málek, I.: *Rozvíjejme talenty*. Učitel'ské noviny, 15. 5. 1958.
- Mareš, J.: *Učební cíl, učivo a školní úspěšnost žáka*. In: *Psychologie školní úspěšnosti žáka*. Praha, SPN 1979.
- Maťuškin, A. M.: *Problémové situácie v myslení a vo vyučovaní*. Bratislava, SPN 1973.
- Pařízek, V.: *K obsahu vzdělávání a jeho soudobým přeměnám*. Praha, SPN 1984.
- Pešínová, H.: *K některým problémům výzkumu psychologie schopností*. Pedagogika, XVIII, č. 4, 1968, s. 587—596.
- Pešínová, H.: *K problematice výzkumu schopností v procesu učení*. Čs. psychologie, 1968, XII, č. 6, s. 586—587.
- Pešínová, H.: *Ke struktuře schopností*. Pedagogika, 1971, XXI, č. 4, s. 601—607.
- Piaget, J.—Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Praha, SPN 1970.
- Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Praha, SPN 1970.
- Ponomarev, Ja. A.: *Znanija, myšlenije i umstvennoje razvitije*. Moskva 1964.
- Průcha, J.: *Perspektivy vzdělání*. Praha, SPN 1983.
- Renzulli, J. S.: *The secondary triad model: A practical plan for implementing gifted programs at the junior and senior high school levels*. Mansfield Center, Creative learning press, 1987.
- Renzulli, J. S.: *The enrichments triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented*. Mansfield center CT, Creative learning press, 1977.
- Renzulli, J. S.: *Curriculum compacting: An essential strategy for working with gifted student*. The elementary school journal, 1982, vol. 82, no. 3, s. 185—194.
- Renzulli, J. S.: *System and models for developing programs for the gifted and talented*. Creative learning press, Mansfield Center, 1987 a.
- Renzulli, J. S.: *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Creative learning prerss, Mansfield Center, 1987 b.
- Renzulli, J. S.: *A guidebook for developing individualized educational programs for gifted and talented students*. Creative learning press, Mansfield Center, 1987 d.
- Sečenov, I. M.: *Elementy mysli*, Moskva, Izd. Akademii nauk SSSR, 1943.
- Shore, B. M.: *Cognition and giftedness: New research directions*. Gifted Child Quarterly, 30, 1, 1986, s. 24—27.
- Shore, B. M.—Dovez, A. C.: *Metacognition, intelligence and giftedness*. Gifted Child Quarterly, 31, 1, 1987, s. 37—39.
- Schofield, N. J.—Ashman, A. F.: *The cognitive processing of gifted, high average, and low average ability students*. The British Journal of Educational Psychology, 57, 1, 1987, s. 9—20.
- Skalková, J.: *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha, SPN 1971.
- Slavin, R. E.: *Ability grouping and students achievement in elementary schools: A best evidence synthesis*. Review of Educational Research, 57, 3, 1987, s. 293—336.
- Sternberg, R. J.: *Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills*. In: Baron, J. B.—Sternberg, R. J. (Eds.): *Teaching thinking skills: Theory and practice*. New York, Freeman 1987.
- Sternberg, R. J.: *Tacit knowledge and intelligence in the everyday world*. New York, Cambridge university press. 1986.
- Sternberg, R. J.: *Critical thinking: Its nature, measurement and improvement*. In: Link, F. R. (Eds.): *Essays on the intellect*. Alexandria VA, ASCD 1985.
- Sternberg, R. J.—Davidson, J. E.: *Insight in the gifted*. Educational Psychologist, 1983, vol. 18, no. 1, s. 51—57.

- Sternberg, R. J.: *Toward a triarchic theory of human intelligence*. The behavioral and brain Science. 1984, No. 7, s. 269—315.
- Sternberg, R. J.—Davidson, J. E.: *The role of insight in intellectual giftedness*. Gifted child quarterly 1984, vol. 28, no. 2, s. 58—64.
- Těplov, B. M.: *Schopnosti a nadání*. In: Kornilov, K. N.—Smirnov, A. A.—Těplov, B. M.: *Psychologie*. Praha, Dědictví Komenského 1951.
- Terman, L. M. (Eds.): *Genetic studies of genius*, vol. I—V. Standford, Standford university press, s. 1925—1959.
- Tollingerová, D.: *Učební úlohy, Referát, seminář SPZV, Liblice 1974*.
- Tollingerová, D.: *K pedagogicko-psychologické teorii učebních úloh*. Socialistická škola 1976—77, č. 4, s. 156—160.
- Torrance, E. P.: *Guiding creative talent*. New York, Engelewood Cliffs, 1962.
- Vygotskij, L. S.: *Myšlení a řeč*, Praha, SPN 1971.
- Zankov, L. V.: *Obučení i rozvíjení*. (Eksperimentálníno-pedagogičeskoje issledovanije), Moskva, Pedagogika 1975.

КАРЕЛ БЛАГА

ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ТАЛАНТА

В статье автор предьявляет собственное определение понятий способность и талант. Он дает краткий перечень взглядов на область способностей — начиная с Гальтона, Сперманпа, Винета и Теплова — по современные концепции (Стериберг, Рензулли, Богоявленская). Далее приводит вопросы развития способностей в сопоставление с проблематикой эмоционально-

сти и социально-психологических точек зрения при развитии способностей и таланта. Предьявляет некоторые формы и методы воспитания и образования талаитливых учеников и дает их критическую оценку. В заключительной части статьи сформулирован ряд рекомендаций, с которыми правильная концепция развития способностей и таланта должна считаться.

KAREL BLÁHA

TO THE DEVELOPMENT OF THE ENDOWMENT AND THE TALENT

In the study the author's own delimitation of the concepts endowment and talent are presented. The author gives here a brief survey of opinions concerning the problem of abilities — to start with Galton, Spearman, Binet, Teplov, and to end with the contemporary conceptions presented by Sternberg, Renzulli, Bogojavlenska. Further on the author puts the questions of the abilities development in-

to relations with the problems of emotionality and of the socially psychological aspects in the development of the endowment and the talent. He presents a critical evaluation of some forms and methods of the gifted learners' education. In the conclusion of the publication the author formulates some recommendations which a well crafted care of the talents development should take in consideration.