

PROBLÉMY AKTIVACE A MOTIVACE V SOCIÁLNÍM UČENÍ PŘI VÝCHOVNÉM PROCESU

(K některým současným otázkám mimoškolní výchovy)

VĚRA LINHARTOVÁ
Pedagogická fakulta UK, Praha

V současné pedagogické psychologii patří otázky psychologie výchovy k oblasti, která je ještě méně objasněna než psychologie vyučovacího procesu. Rozpracování psychologických základů výchovného procesu je předpokladem pro plnění úkolů, které plynou z usnesení ÚV KSČ o vývoji našeho školství a výchově mládeže ze dne 23. října 1964, zejména o promyšleném uplatňování diferenciací žáků se zřetelem k různosti jejich zájmů a schopností. V naší studii se pokusíme objasnit některé psychologické otázky výchovného procesu zejména se zřetelem k výchově dětí v zařízeních s celodenní péčí.

1. Vymezíme nejdříve základní pojmy, s nimiž budeme v naší práci operovat. Činnost a učení jsou charakterizovány určitým stupněm *a k t i v a č n í ú r o v n ě*; jí míníme psychický stav mobilizace a pohotovosti energetických zdrojů, umožňujících, aby jedinec byl činný se zvýšeným úsilím a pracoval se zvýšenou vytrvalostí. *A k t i v a c e* souvisí jednak s obecným aktivačním nábojem nervových buněk (je podmíněna fyziologicky), jednak je determinována různými motivačními činiteli. Pokládáme tudíž aktivaci za širší pojem než motivaci (J. Linhart 1965). Ve výchovném procesu *a k t i v i z a c í* míníme navození takových optimálních podmínek a situací, které vedou žáka k činnosti, odstraňují rušivé a tlumivé vlivy a navozují aktivitu celé osobnosti. *M o t i v a c e* se týká jak úrovně energie, tak zaměření činnosti; *m o t i v y* usměrňují činnost jedince tak, aby vedla k uspokojení potřeby či ke splnění úkolu (touto zaměřeností souvisí motivy s postoji); motiv je jedním ze základních impulsů každého aktu učení. Vedoucí úlohu v regulaci aktivní činnosti člověka mají vyšší psychické funkce, které se utvářejí pod vlivem společensko-historických podmínek. Specificky lidské motivy souvisí s vytvářením programů a plánů činností, zaměřených na konkrétní cíl. Mezi podnět a reakci se tu vkládají činitelé, které jsou podmíněny předchozím vývojem zkušenosti i osobitých vlastností dítěte.¹⁾ Povaha procesů učení se mění významně tehdy, když dítě přestává být pouhým napodobitelem a vykonavatelem instrukcí druhé osoby a uskutečňuje své vlastní zaměření a rozhodnutí (C. Lukavský 1964, 101). Významové struktury, které se vytvářejí v procese individuálního a sociálního učení a které syntetizují velké množství informací, jsou důležitou složkou motivace chování a jednání. Symbolické procesy, zejména řeč, umožňují dítěti vytvářet vedle cílů konkrétních i cíle vzdálené (perspektivy), které jsou nedílnou složkou vyšších forem lidské motivace, související s rozvojem volní aktivity.

V naší stati se nebudeme zabývat speciálními problémy biologických a fyziologických základů aktivačních úrovní a motivace chování. Omezíme se hlav-

¹⁾ Podrobnější informace o vztazích motivace k osobnosti lze nalézt v práci Vl. Tar- dyho (1964).

ně na otázku, jak působí na aktivaci a formování motivů různé výchovné postupy v procesu sociálního učení. Vycházíme přitom z názoru, že aktivita činností a učení žáků závisí mimo jiné jednak na jejich místě a roli ve skupině, jednak na jejich způsobu činnosti. Jde tu o složité a dosud málo objasnění vztahy mezi obsahem, cílem a motivací činností jak individuálního žáka, tak formujícího se žákovského kolektivu.

V učení spatřujeme proces, v němž jedinec mění své chování a své psychické vlastnosti pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích vlastní činnosti. Učení pokládáme zároveň za základní formativní proces, v němž se utvářejí nové formy činností, dovedností a vlastností. Osobnost pokládá psychologie za složitě diferencovanou, hierarchicky uspořádanou strukturu osobních rysů (vlastností) individua, projevující se v charakteristické uspořádanosti jeho chování, chtění a prožívání. Při výkladu formování těchto rysů vycházíme z představy přechodů mezi psychickými procesy, stavy a vlastnostmi osobnosti (J. Linhart, 1964).

V naší studii naznačíme některé vnitřní vztahy mezi těmito základními pojmy se zřetelem k některým teoretickým a praktickým (hlavně výchovným) souvislostem. Zde je zvláště důležité povšimnout si výsledků, k nimž dospívá psychologie učení při studiu řešení problémů. Důraz je třeba hlavně položit na samostatné řešení problémů, omezit pouze pamětní vyučování a uvést v život problémové vyučování. S tím souvisí, že základním úkolem naší výchovně vzdělávací soustavy je to, aby naučila žáky samostatně a tvořivě myslet. Od situací, kdy žáci řeší úkoly na základě předem daných pravidel, je nutno přecházet k vyučovacím a výchovným metodám, kdy se žáci učí nová pravidla samostatně vyvozovat. Tím si žáci osvojují novou metodu pro řešení problému, kterou dříve neznali. Výsledkem učení nemají tedy být pouze fakta a dílčí vědomosti, ale metoda myšlení a správného jednání jakožto soubor účinných prostředků pro řešení problémů. Takto chápáné učení je aktivní proces, vnitřně spjatý s problematikou aktivace a motivace.

V psychologii se přiznává, že formování osobnosti, jejích rysů i stabilních způsobů chování je spojeno s učením, zejména s učením sociálním (Zd. Helus, 1964). Učení v sociální skupině (ve školní třídě, družině) má některé specifické rysy, podmíněné tím, že ve skupině existují zvláštní formy komunikace, emocionálních tenzí a s nimi spojených často velmi silných motivačních zdrojů. Hlubší chápání těchto otázek vyžaduje podrobnější psychologický rozbor, a to se zřetelem k vývojovým zvláštnostem žáků. Právě z hlediska těchto motivačních zdrojů nemusí být vždy pedagogickým cílem skupina složená z žáků zcela homogenních z hlediska schopností a nadání; interindividuální rozdíly žáků ve skupině mají mnohdy velmi silnou motivační a aktivační potenci. Již tato základní vlastnost sociálního učení ukazuje na složitost problematiky diferenciací žáků; psychologicky nevhodně prováděná diferenciací by mohla mít značně negativní důsledky.

Ve výchovném procesu vyvolává řadu nejasností nesprávné chápání pojmu učení a jeho motivace. To vede k četným problémům ve výchovných postupech i v pojetí výchovných institucí (např. družin mládeže, školních klubů aj.)²⁾

²⁾ Otázkami pojetí školních družin a klubů se zabývají stati R. Opaty: *K otázkám obsahu mimotřídní výchovy*, Vychovatel, 63, 64, č. 4; *Teorie mimotřídní výchovy*, Vychovatel, 63/64, č. 9; *K aktuálním otázkám mimotřídní výchovy*, Pedagogika, 64, č. 3.

Pokládáme proto za důležitou podmínku správného pedagogického řešení těchto aktuálních otázek úsilí o ujasnění základních výchovných problémů. Přitom je ovšem třeba řešit psychologickou problematiku ve vnitřním vztahu k problematice pedagogické, zejména k otázce výchovných cílů. Mimořádní výchova směřuje podobně jako škola k cíli vychovat harmonickou osobnost žáka. Volí však jiný obsah, jiné metody a prostředky. K hlavním cílům zde mimo jiné patří naučit žáky zdravě a kulturně žít, organizovat svůj volný čas, cílevědomě rozvíjet své schopnosti, zájmy, formovat charakter, pečovat o zdraví tělesné a duševní. Tyto hlavní úkoly určují specifické metody pro práci s dětmi v době mimo vyučování. Přitom obsah je určen nikoliv výhradně školními osnovami, ale je dán výchovnými cíli a zásadou přiměřenosti. Danými cíli je též zdůrazněn požadavek individuálního přístupu a možnost rozvíjení individuálních zájmů (viz M. Cipro, 1965).

Všechny změny chování a psychických vlastností, které jsou řízeny výchovou a podmíněny společenským působením, považujeme ve smyslu výše uvedené definice za učení. Učení tudíž nemá jen povahu výukovou, nýbrž je i učení hrou, zábavou, učení napodobováním atd. Mluvíme-li o učení z hlediska výchovy, máme na mysli učení v jeho širokém smyslu, tj. kajícím se rozvoje a formování celé osobnosti (J. Váňa, 1962).

Podmínkou všeho učení — včetně sociálního — je motivace; aby se dítě učilo a něčemu naučilo, musí něco chtít či pociťovat potřebu něčeho. Učení je však zároveň procesem, v němž dítě získává informace o svém okolí, rozlišuje předměty, postřehuje vztahy mezi nimi. Avšak ani motivace, ani příjem informací nestačí k učení; nutnou složkou struktury učení je dále to, že učící se vykonává reakce a provádí operace — tj. učení (zejména při řešení problému) je aktivní proces, v němž žák tvoří hypotézy a hledá vhodné strategie a zasahuje do prostředí (při hře manipuluje s hračkami, provádí tahy se šachovými figurkami atd.). Zpětnou informaci o výkonu srovnává učící se dosažený výsledek s cílem a plánem činnosti — jde tu o hodnocení výkonu. Konečnou fází učení je pak získání zkušenosti, vytvoření nové dovednosti či vědomosti.

Z hlediska námi sledované problematiky nás však zajímá zejména to, že se v učení vytvářejí nové, tzv. sekundární motivy. Projevuje se zde působení stabilizačních a fixačních mechanismů (J. Linhart, 1964). Působením těchto stabilizačních činitelů i samy odpovědi mohou získat stimulační hodnotu. Jde o složitý proces, v němž vznikají nové sociálně podmíněné potřeby, city a zájmy, a vyšší psychické regulační funkce. Jeho hlubší objasnění si vyžádá dalších výzkumů. Již dnes je však dobře známo, že motivace a aktivace má základní úlohu v efektivním učení žáků. Základní zdroj aktivace a motivace je v samotné struktuře učení a činnosti. Dítě je motivováno k dalšímu učení, jestliže dokáže zvládnout úkoly, které jsou pro ně přiměřené a dostatečně náročné. Motivovat a aktivizovat žáka a dítě znamená tedy správně organizovat jeho činnost a jeho učení. Jestliže např. děti stále opakuji při vyučování tutéž činnost a nedostávají nové úkoly (např. v gramatice, matematice, zeměpise apod.), které by je motivovaly, tu se nudí a jejich aktivita prudce klesá. Psychologické výzkumy potvrzují, že v procesu učení působí aktivační mechanismy; tak např. znalost výsledku působí zpětnovazebně emocionálně a aktivačně na další činnost. Zvláště důležité jsou však ty aktivační činitelé, které jsou podmíněny citovými sociálními vztahy.

Jako doklad uvedených teoretických tezí uvedeme zobecňující závěry z pozorování tří skupin dětí. (Pozorování bylo provedeno ve školních družinách 1., 2. a 3. stupně.

Cílem pozorování bylo analyzovat začleňování jednotlivých dětí do skupin se zřetelem k utváření kolektivu, kolektivních vztahů a kolektivního uvědomování.)

Záhy po narození se dítě učí na základě interakce citovým vazbám na určité osoby z bezprostředního okolí, a jejich smyslu podmiňuje své projevy; tím se i učí chovat se v souladu se žádanými konvencemi a normami. Tento časný intimní vztah dítěte k osobám, zejména k matce, je mocnou emocionálně aktivační silou ve vývoji dítěte. Zde se rodí pocity životní jistoty a bezpečí, jež jsou jedním z nejdůležitějších činitelů pro další duševní život dítěte i dospělého. Jsou nejen podmínkou šťastného dětství, ale i základem zdravého sociálně psychického vývoje člověka. Na těchto podmínkách závisí z velké části i utváření kladného vztahu dítěte k učiteli. Tento vztah má důležitou úlohu v dalším psychickém vývoji dítěte, mimo jiné i v tom, aby dítě ovládlo novou roli snaživého žáka a člena rodícího se kolektivu. Tato potřeba být v citovém kontaktu s osobou, která může zajistit jeho bezpečnost, utvářející se v prvních letech jeho života, se významně podílí na formování sociálně psychických vztahů a etických vlastností. Dítě je velmi vnímavé vůči výchovnému vlivu učitele. Napodobuje jeho osobní vlastnosti, podřizuje se jeho příkazům, a to vše učitel usnadňuje jeho výchovnou práci. V důsledku své sugestibility vůči příkazům učitele chovají se děti ukázněně a vykonávají jeho příkazy jako něco, co je nutno individuálně udělat pro učitele. Žáci v tomto věku nemají dosud vypěstováno vědomí, že pořádek a kázeň je i jejich kolektivní věcí. Vyskytne-li se např. u některého žáka přestupek, nezajímá jej jako porušení kolektivní disciplíny, ale z hlediska toho, co tomu řekne učitel. Proto musí učitel vypěstovat kolektivní mínění, které bude stále hodnotit chování jednotlivých žáků. Obrací-li se učitel k celé třídě, stává se v tomto období, že žáci nevztahují dané příkazy, pokyny na sebe. Učitel se pak musí obracet individuálně ke každému žáku.

Psychologická pozorování potvrzují, že zpočátku se děti nezajímají o své spolužáky, ani o jejich práci. Jejich vztahy mají vnější charakter. Nezáleží jim na tom, s kým sedí v lavici, často se ani se svým sousedem neseznámí. Tento rys se objevuje v daleko menší míře u dětí, které navštěvovaly mateřskou školu, a zvláště, jestliže se z této školy již znají. Vzájemné seznáování dětí se děje hlavně o přestávkách a je víceméně náhodné. Chlapci běhají po chodbách, dívky si začínají všimát jedna druhé, usmívat se na sebe. Přitom se u některých dětí projevuje zamlklost a stranění se kolektivu, některé opět s plným zájmem přihlížejí dovádění, účastní se rozhovorů, ale samy se jich neúčastní, zůstávají zaujatými pozorovateli. Často se také u dětí projevuje již egotismus; rády půjčí své školní potřeby učiteli, ale odmítají cokoliv půjčit kamarádům. Učitel využívá každé příležitosti, aby si děti pomáhaly; ukázaly si místo v knize, půjčily si pastelku, pověsily kabát. Dbá toho, aby si osvojily pravidla chování, naučily se používat výrazů »prosím, děkuji, dovolu« atd. Vzájemná úcta mezi žáky přispívá jejich rychlejšímu sblížení, je předpokladem jejich příštího kolektivního chování a taktního a humánního vztahu k lidem.

Po jisté době ztrácí žák úvodního ročníku svůj zájem jen pro vlastní práci a začíná se zajímat o to, jak se se školními úkoly vyrovnávají jeho spolužáci. Je tomu tak proto, že se s některými spolužáky již blíže seznámil, a dále proto, že učitel práci jednotlivých žáků hodnotí, ukazuje např. celé třídě vzorné sešity, výkresy a poukazuje na chování žáků (např. ten, kdo křičí, místo aby se přihlásil, způsobí potíže celé třídě). U dětí se tak rozvíjí složitá interindividuální komunikace, učí se všimát si výsledků práce a chování svých spolužáků a hodnotit je. Zároveň si žáci zvykají ovládat své jednání podle dění v celé skupině. Pro vývoj této sociální kontroly jednotlivců i sebekontroly je velmi důležité střídavé plnění funkcí ve skupině třídy (např. funkce zdravotníka, dozorcího apod.). »Funkcionáři« se učí za pomoci učitele kontrolovat plnění pravidel školního života a ukazovat na chyby. Pro upevňování vědomí každého dítěte, jako člena kolektivu, je významné i to, aby učitel podporoval každý projev kolektivního mínění: aby při přestupcích charakterizoval čin vinníka, ukázal, proč je špatný, a ptal se popř. třídy, jak žáka potrestat, aby vštípil dětem zásadu: jeden za všechny a všichni za jednoho. Učitel hodnotí kolektivní práci a upozorňuje třídu na její kolektivní úspěchy ve školní práci. Jakmile se utvoří veřejné mínění, sděluje děti často učiteli samy nedostatky v práci svých druhů. Rodí se sklon k »žalobníčkování«. Tyto žaloby bývají často vážnou kritikou, podle které se má učitel řídit: musí však od ní odlišit plané žalobníčkování a tím rozvinout u žáků schopnost ke kritice a sebekritice.

Ve druhém pololetí má úvodní ročník při správném vedení již některé rysy kolektivu. Dokladem toho je, že se v rozhovorech dětí objevují slova »naše třída«, »u nás ve třídě« apod. Později, např. ve druhém ročníku, hovoří o učebních úspěších třídy, o nej-

lepších žáků, o vystoupení třídy při školních oslavách. Děti jsou na svůj kolektiv hrdé a rády se jím chlubí. Čest třídy i každého žáka se jím stává vodítkem činnosti. Mezi dětmi se začínají rodit přátelské kolektivní vztahy, projevující se v taktním a pozornému vztahu jednoho k druhému, odpovědnosti za chování spolužáků. Nejtěžším přestupkem je pro žáky 1. třídy praní, hádání a nadávání. S tím souvisí i náplň pojmu a chápání přátelství. Přitelem je ten, kdo se nepere a dobře se chová. Přátelství chápou děti v tomto věku jako vzájemné vztahy mezi dětmi v kolektivu. Užší individuální přátelství jsou dosud řidkým zjevem. Vztahy jsou navazovány náhodně a lehce se rozpadají. Přesto však nemají děti ke všem spolužákům zcela stejný poměr: k některým chovají v závislosti na interindividuálních rozdílech větší, k jiným menší sympatie.

O skutečném formování kolektivu lze však mluvit až tehdy, když žáci začnou společně pracovat pro společný cíl. Taková práce velmi sblíží žáky, kteří začínají pozorně sledovat výsledky práce (učení) svých spolužáků při vyučování a hodnotit je. V procesu tohoto vzájemného hodnocení se vytváří i struktura kolektivu.

Jednotu kolektivu upevňují obecné kolektivní úspěchy, jsou-li učitelem správně zvýšeny a oceněny jako úspěchy kolektivní. Výsledky kolektivní práce opět působí svou významovou a zejména citovou složkou jako aktivizující motiv k dalším činnostem. Členové kolektivu tím začínají mít společné prožitky, návyky a zásady společného života.

V dalších ročnících se kolektiv dále upevňuje. Učební úkoly chápou již žáci nikoli jako individuální úkoly, ale jako úkoly zadávané celé třídě. Vznikají složitější funkce, které se vzájemně proplétají podle druhů činnosti. Žák se učí postupně spojovat své zájmy se zájmy kolektivu. Žák o své místo v kolektivu přímo bojuje. Dochází ke zlomu, kdy kolektiv má již všechny své hlavní rysy, kdy se stává pro žáky potřebou a začíná na ně působit. S dalším rozvojem zkušeností žáků a jejich abstraktního myšlení se zvyšuje úroveň teoretického uvědomění svých povinností a vztahů ke kolektivu. Dochází zde ke složitým procesům interiorizace, kdy se sebeuvědomování stává důležitou složkou motivace jednání a chování (k rozboru těchto procesů se vrátíme).

Rozšíření hranic sebeuvědomování jde při správné organizaci kolektivu třemi směry: uvědomění si sebe sama jako části kolektivu třídy, školy, vlasti (viz J. Samarín, 1948). Žák si hledá nejen své místo v kolektivu, ale i ve společnosti. Díky ideové a mravní výchově vzniká i ta situace, že uvědomění nejen postupně narůstá, ale že i obecně citové vztahy k vlastní spoluúčasti vztahy ke škole a třídě. Tím se mění i zájmy, ideály, mění se i motivace jednání: do popředí vstupují »dálkové motivy«, jako jsou zobecnělé mravně politické ideje. Rovněž city doznávají značných změn: kromě konkrétních, předmětných citů vznikají a do popředí vstupují city zobecnělé, jako je láska k vlasti, k umění, odpor k zbabělosti aj.

Po tomto empirickém popisu začleňování jedince do sociální skupiny a vzniku kolektivních vztahů přejdeme k rozboru některých zákonitostí učení, zejména učení sociálního.

Procesy učení jsou spojeny s autoreglativními cykly (J. Linhart, 1965), v nichž se dítě učí regulovat své psychické stavy (ovládat paměť, city, apod.) a vytvářet plány své činnosti. Žák se učí porozumět úkolové situaci, stanoví cíl a program činnosti a nalézt prostředky k dosažení cíle. Zatímco žáka prvních tříd upoutalo všechno nové, zajímavé, učí se později žák ve školní a mimoškolní činnosti vybírat úkoly, stanovit problémy, rozvážit si postup, najít nové metody řešení. Zvláště mimoškolní činnost skýtá hojně možností k této samostatné činnosti dětí.

Z našeho rozboru plyne, že i v sociálním učení vzniká na základě vztahu učitel—žák a vzájemných vztahů mezi žáky složitý autoreglativní cyklus, spojený se sociálním učním. Jde tu o sociálně psychologický autoreglativní cyklus, podmíněný mnohostrannými sociálními vztahy. Ve formování motivů a aktivity žáka zde má zvláštní úlohu působení skutečných nebo očekávaných sociálních hodnocení. Pod jejich vlivem žáci přejímají určitou roli a vytvářejí si určitý obraz o sobě samých, který pak silně působí — ať inhibičně nebo aktivně — na rozvoj jeho zájmů i schopností. Tak např. žákyneš si vytvoří domněnku, že nemá nadání pro matematiku a že se na ni nehodí.

Tento vnitřní obraz o sobě samých má značný vliv i na směr utváření zájmů. Formování tohoto vnitřního obrazu musí proto vychovatel věnovat zvýšenou pozornost. Je možné, že záporný či naopak velikašský obraz o sobě samých je jedním ze zdrojů chuligánství. Na význam těchto otázek v souvislosti s psychickou deprivací upozorňují J. Langmaier a Z. Matějčík (1963); autoři uvádějí, že v závislosti na vytváření složitých vnitřních modelů, strategických forem a citlivě se neustále korigujících psychických regulativních systémů, závisí mentální zdraví a rozvoj psychických sil lidské osobnosti.

Tento stručný rozbor vzniku skupinových a potom i kolektivních vztahů mezi žáky ve školní třídě ukazuje na složitost sociálního učení. Nestačí zde zřejmě starší schéma sociálního učení, vypracované N. E. Millerem a J. Dollardem (1959), které vychází ze vztahu mezi napodobovaným vzorem a které tyto vztahy vysvětluje v duchu behaviorismu. Na rozdíl od těchto autorů klademe v našem pojetí sociálního učení větší důraz na vzájemnou komunikaci mezi členy skupiny a jejich oboplnou interakci (viz též Z. Helus, 1964). Kolektiv pokládáme — na rozdíl od skupiny, za takový soubor jedinců, v němž jsou upevněny dobré formy jak vzájemné komunikace, tak i interakce. Studium těchto otázek dosud málo pokročilo, takže má i náš následující pokus o výklad sociálních vztahů u žáků do jisté míry hypotetický charakter. Budeme se zde hlavně zabývat problematikou motivace a aktivace ve vztahu k formování osobnosti žáka.

Pedagogicko-psychologické pozorování žáků dokazuje, že nejmladší žáci nejsou ještě schopni správně a přesně zobecňovat v určitých situacích vypracované formy chování, na jiné, podobné situace. Žák vyplní např. příkaz jednoho učitele, ale tentýž příkaz druhého učitele nikoli. Postupně je příkaz vlivem větší zkušenosti abstrahován od osobnosti učitele a je spojen se všemi učiteli. Nakonec jsou příkazy zcela abstrahovány od osob a konkrétní situace, stanou se normou jednání, vnitřním motivem. Zpočátku se tedy dítě chová určitým způsobem, protože je to přání učitele, potom kolektivu třídy, školy a nakonec proto, že si vytvořilo obecné pravidlo chování. Je zřejmé, že v závislosti na tomto rozvoji vnitřní motivace sílí i vnitřní psychická aktivita žáků.

Toto pozorování ukazuje, že bude možno rozdělit vývoj motivů u žáků do několika fází; dosud však chybějí přesné výzkumné podklady pro zdůvodněné členění ve fáze.

Začleňování jedince do sociální skupiny a vznik kolektivních vztahů podléhá specifickým zákonitostem. Poukážeme hlavně na ty, které souvisejí s učením, zejména se sociálním učením.

2. Při analýze psychologických základů výchovného procesu vycházíme z předpokladu, že proces socializace dítěte spočívá v osvojování, interiorizaci sociálních vztahů a forem (L. S. Vygotskij). Proces vrůstání do struktury společnosti a osvojování jejích norem a hodnocení se v podstatě uskutečňuje na základě zákonitostí sociálního učení. Objektivní vztahy mezi dětmi ve skupině přecházejí postupně činností a učením ve vnitřní psychické stavy, které se za určitých vhodných podmínek stabilizují a stávají psychickými vlastnostmi. Získané psychické vlastnosti mají individuální charakter, který se věkem stává stále výraznějším, takže vyvolává potřebu diferenciaci žáků na druhém a třetím stupni školy. Pokusíme se stručně popsat některé z procesů interiorizace a stabilizace a naznačit metody, s jejichž pomocí může vychovatel upevňovat žádoucí psychické vlastnosti.

V mladším školním věku má zejména důležitou úlohu nápodoba. Dítě se

ztotožňuje s chováním svých vzorů. Vzory např. bývají spolužáci, kteří mají roli vůdců skupiny. U starších dětí převažuje výběrovost v závislosti na hlubší zkušenosti a na upevňování individuálních rysů. Prosté kopírování vzorů je v procesu vývoje a učení vystřídáno iniciativní, tvořivou činností dětí. Např. u starších žáků národní školy, podobně jako u žáka prvních dvou ročníků, zjišťujeme dosud sklony k napodobování; žák se dosud podřizuje požadavkům a výchovnému vlivu učitele. Zároveň však uvažuje o daném vzoru či o kladných požadavcích a kritizuje je, zejména jsou-li v rozporu s jeho okamžitými zájmy. Učitel proto své požadavky, závěry a hodnocení doprovází výkladem, zdůvodňuje, poukazuje na důsledky. Vynaloží hlavní úsilí na to, aby chování a jednání žáků, jejich kázeň, nespočívalo jen na vnějších podnětech, jako je zajímavý výklad učitele, jeho slovní příkazy, ale bylo usměrňováno vnitřními motivy, slovně formulovanými jako určitá pravidla a cíle školní činnosti.

V této době se rovněž nelze spokojit s tím, podávají-li se žákům již hotové poznatky, nevidí-li žáci jevy v jejich vzniku a vývoji, nepochopí-li příčiny a smysl učiva nebo je-li látka podávána tak rozmělněna, že nevyžaduje sebemenší námahy žáků. Takový způsob učení nebudí již u žáků patřičný zájem. Podobně nedosáhne kladných výsledků vychovatel, pionýrský vedoucí, který učí žáky hotovým činnostem a nikoli metodám, postupům, neposkytne žákům příležitost k samostatné činnosti v době jejich volna. Děti mají již potřebu jednat z vlastního rozhodnutí a tvořivě. Především taková činnost je pro ně zdrojem uspokojení a radosti.

Zvláštní a velmi důležitou formou sociálního učení jsou hry. Ve vhodně zvolených hrách se děti mohou samostatně rozhodovat, vytvářet tvořivé plány činností a volit strategie k porážce soupeře. Sociální učení při hrách je nenahraditelným zdrojem motivů a zkušeností. Zde též dochází ke specifickým formám interiorizace při formování psychických vlastností. Děti přijímají za své pravidla a zásady hry, ztotožňují se s city a motivy osob, které představují, vžívají se do hrané role apod. Hra má zároveň profylaktickou a mentálně hygienickou funkci.

Činnost a učení jsou stimulovány zpravidla ne pouze jedním, ale několika motivy. Vychovatel usilující upravit určitou vlastnost žáka, může použít metody tzv. vzájemného posilování motivů, tj. navodit a posílit žádoucí motiv pomocí jiných motivů. Např. je možno využít zájmu žáka o styk se spolužáky k tomu, aby se s nimi učil; pomocí sociální motivace tak vychovatel upevňuje zájem o učení a kladný vztah k němu. Tímto vzájemným posilováním motivů a přechodem od jednoho motivu k druhému lze vychovávat u žáků vzdálenější motivy, cílevědomost a plánovitost.

Dalším cenným prostředkem k formování a upevňování žádoucích vlastností jsou ty situace, kdy se dítě plně zaujme určitou činností, tj. kdy obsah činnosti se stává jeho cílem i motivem. Jedná-li dítě pod vlivem vnější pobídky (na vnější příkaz), může tu negativně působit odlišnost mezi cílem jeho činnosti a jeho vnitřní motivací. Zvláště důležitá je jednota cílů a motivů v sociální činnosti. Uskutečňuje-li dítě takový cíl činnosti, který je v souladu se snahami skupiny (či pevného kolektivu), přijímá zpravidla za svůj jak tento cíl, tak i požadavky skupiny. Spojení zájmu žáka se zájmy kolektivu je důležitou podmínkou efektivnosti výchovného procesu. To je též podle našeho soudu i smyslem Makarenkovy zásady o výchově v kolektivu a přes kolektiv. Zde je cíl a obsah činnosti jedince vnitřně spojen s cíli a obsahy činnosti kolektivu. Má-li se stát např. cílem a motivem žákova učení

skutečně sama učební látka a její osvojení, musí být i kolektivní činnost zaměřena na tento cíl; jestliže začnou žáci usilovat jen o lepší známky a ne o lepší pochopení látky, dochází k nebezpečnému přesunu cílů i motivace. Za jistých podmínek může tento přesun vést k systematickému podvádění, které může být posilováno nesprávně chápanou »kolektivní« soudržností žáků.

Pro formování žákovy osobnosti je důležitá otázka samostatnosti a iniciativnosti. V učební práci přecházejí žáci od plnění úkolů k tvořivé činnosti tehdy, když začínají vnikat do smyslu toho, co dělají, když je výsledek činnosti motivuje k další činnosti. Přitom porovnávání a hodnocení výsledků činnosti vede k tomu, že učení nabývá kolektivní povahy. Vychovatel však má dbát toho, že podstatným rysem učení zůstává jeho individuální povaha a že učení v kolektivu má vést k posílení samostatnosti a iniciativy každého žáka. Samostatnost a iniciativnost pokládáme za vlastnosti, které jsou výsledkem učení v podmínkách života kolektivu. Žák se zde učí porozumět situaci, stanovit cíl a plán činnosti a nalézt prostředky k jeho dosažení. Zatím co žáka prvních tříd plně zaujalo všechno nové, zajímavé, učí se později žák v školní a mimotořiční činnosti vybírat úkoly, stanovit problémy, rozvážit si postup, najít vhodné či nové metody řešení.

Velmi důležitou zásadou je, že vlastnosti osobnosti se upevňují pomalu tehdy, jestliže je výchova formální a verbální. Opírá-li se dítě naproti tomu o vlastní zkušenosti, o životní praxi a o citové prožívání, je výchova značně efektivní. Kritériem formování a upevňování příslušných vlastností je, že dítě přestává jednat pod vlivem okamžité situace, že jak způsoby jeho chování, tak jeho vnitřní motivy i zájmy se stabilizují. S tím souvisí, že způsob chování takového žáka je možno předvídat.

3. Při formování osobnosti v procesu socializace dítěte a v sociálním učení je důležitým problémem vznik a rozvoj zájmů. Zájem pokládáme za zaměření osobnosti, které je podmíněno určitou motivační strukturou a které je doprovázeno libými city. Jde o vztah, který vyvolává soustředění člověka na daný jev; s tím souvisí snaha poznat daný předmět blíže a zabývat se jím. Rozvoj zájmů dětí souvisí s rozvojem motivů.

V mladším školním věku převažuje působení vnějších podnětů na děti nad pevnými vnitřními motivy. Dítě reaguje pod vlivem okamžité situace, má bezprostřední vztah k věcem a jevům. S tím souvisí i to, že děti zejména po vstupu do školy jsou velmi vnímavé vůči živému slovu a příkladu, že mají bezprostřední vztah k zájmovým činnostem i k vyučovacím předmětům. Učitelům na národní škole se učí snadno proto, že každá látka, která je žákům přiměřeně podána, vzbudí zájem dítěte. Avšak již koncem prvního stupně sílí u žáků kritický postoj: místo dřívějšího pasivního podržování se situacím a zážitkům, místo naivního zájmu a naivní radosti začínají děti situace rozebírat, analyzovat, kritizovat a zaujímat k nim vědomé, individuálně odlišné stanovisko.

Žáci na prvním stupni, zejména ve 4. a 5. ročníku, projevují značné sebevědomí, domnívají se např., že po letmém přečtení látku již ovládají, odvážně řeší i obtížné úkoly. Tato odvaha je nekritická; dítě si dosud neuvědomuje způsob a hodnocení své práce, aby ji dovedlo posoudit. Naproti tomu sílí sebekontrola způsobuje, že děti druhého stupně pokládají tytéž úkoly za obtížné, dlouho o nich rozvažují apod. Mladší žáci např. bez mnoha úvah začínají kreslit, radostně a s bezprostřední naivitou vyjadřují ve slohové práci své zážitky a přemýšlejí zejména proto, že vybírali slova a stavěli z nich věty. Na druhém stupni přirozenosti tvoření mizí. Staršímu žákovi se nezdá určitá myšlenka

dost jasná, správná, rozvažuje o barvách, o tom, jak realisticky vystihnout předlohu. Místo sebejistého tvoření nastupuje proto údobí, které je psychologičtí označováno jako reflexe, tj. 'rozvažování o své činnosti, přemýšlení o plánovaných činech a sebeuvědomování. Z toho lze usuzovat, že mezi živé dojmy z věcí a mezi bezprostřední reakce se stále více vkládá nová regulativní instance — abstraktní myšlení, které provádí další analýzu těchto procesů, zobecňuje je a tím jim dává nový charakter. Jestliže dítě na prvním stupni spíše napodobuje a reprodukuje vnímané, přistupuje dítě na druhém stupni k věcem více rozumově, analyticky a nespokojuje se jejich reprodukcí, nýbrž směřuje k jejich samostatnému přetváření a vytváření.

Tyto vývojové zákonitosti zájmů se promítají nutně i do mimoškolní a mimoškolní práce s dětmi. Vychovatel zaujme při správně volbě metod mladší děti snadno jakoukoli věcí a činností, která odpovídá věku dětí. Snadno navodí např. situaci, jako by děti samy chtěly zahrát danou hru, zazpívat píseň, konat určitou práci. Zájmy žáků 4. a 5. ročníku základní devítileté školy se zaměřují na širší okruh jevů. Je možno např. získat celou třídu pro krátkodobý zájmový kroužek, pro uskutečnění určité akce a tím v kolektivu podpořit zájem žáků o samostatný výběr činností, zejména v době jejich volna. Vznik počáteční výběrovosti zájmů se projevuje i v nejednotnosti požadavků žáků na kolektivní zaměstnání. Jestliže vychovatel setrvává u metod vhodných pro mladší žáky, setkává se s neúspěchy. Charakter zájmů dětí určitého věku určuje volbu jak výchovných metod, tak organizace daného kolektivu. Zkušenosti potvrzují, že s dětmi na prvním stupni (v družinách, družinových třídách, školách s celodenní péčí) lze i v době mimo vyučování při vhodné kombinaci činností kolektivních, skupinových a individuálních pracovat s celým kolektivem třídy. Krátkodobé perspektivy, odpovídající věku dětí, pomáhají sjednocovat úsilí žáků a jejich zájmy. Cíl činnosti tu má roli neustále stimulačního podnětu. Je-li cíl jasný, působí jako silný stimulační podnět. Dítě za těchto podmínek snadněji překonává překážky, zvládá okamžité nálady a těkavost. Ve vyšších ročnících národní školy se mění i charakter individuálních činností žáků v tom smyslu, že vedle svých oblíbených her a koníčků konají žáci i drobné úkoly a práci pro kolektiv, učí se organizovat jednotlivé akce. Vznikají složitější funkce kolektivního života, které se podle druhů činností vzájemně proplétají.

Na druhém stupni základní devítileté školy nastává výrazná *přestavba zájmů*. Žáci zde ztrácejí zájem o pouhé smyslové poznávání věcí a do popředí vystupují zájmy a chápání vztahů a významů (významů věcí, osob i činností). Mají-li mladší žáci radost ze samé činnosti, uvažují nyní, k čemu věci slouží, jaký mají význam. Nového stupně zde dosahuje výběrovost a diferenciací zájmů, kdy dítě již není podněcováno k činnosti každým podnětem, nýbrž jen těmi, které jsou v souhlase se zaměřením jeho osobnosti, kdežto ostatní jsou tlumeny. Ve školní praxi se to projevuje tak, že žáci dávají přednost jednomu předmětu a opomíjejí druhé. Určitý zájem, určitá oblast lidské činnosti se stává dominující. Buď je to technika, umění či některý vědní obor, často i sport. Mnohdy dochází v průběhu dospívání ke střídání méně vhodných dominujících zájmů za jiné hodnotnější. Tím dospívá mládež od neuvědomělé soustavnosti a roztržitosti zájmů mladšího školního věku přes uvědomovanou roztržitost zájmů na počátku dospívání k jejich jednotnému zaměření a stabilizaci. Vznik této diferenciací a výběrovosti zájmů, jakož i pevné vnitřní motivace je vývojově velmi důležitý jev. Tím, že se žáci věnují určitému oboru,

uvědomují si své vlastní schopnosti, rozvíjejí je a připravují tak své budoucí povolání. Schopnosti se tu projevují zejména snadností, s níž žáci zdolávají překážky, úspěchy, které vyvolávají kladné pocity u žáků a tím i zájem o danou činnost.

Specializace zájmů staví učitele a vychovatele před složité otázky. V mimořádných činnostech bude učitel a vychovatel nesnadno získávat celou třídu, chlapce i děvčata, pro společnou zájmovou činnost. Osvědčí se však dlouhodobé zájmové kroužky, např. sportovní, technické, literární aj. Jednostrannost zájmů bude vychovatel zejména v nižších ročnících překonávat některými společnými činnostmi, které sjednotí kolektiv, jako jsou např. branné hry, společenská odpoledne, sportovní hry aj. Rovněž výchovné prostředky tu zahrnují složitější komplex činností zaměřených k vzdálenější perspektivě. S růstem samostatnosti a s rozvojem jí odpovídajících zájmů rozšiřuje výchovné vedení oblast svobodného rozhodování. O tom, zda se žák bude zaměstnávat podle své volby nebo se zúčastní kolektivních činností, rozhoduje s velmi citlivým taktem vychovatel podle úrovně samostatnosti a zájmové činnosti žáka. Rozvoj samostatnosti žáka se uskutečňuje i při účasti žáků na řízení života kolektivu.

Z uvedeného je patrné, že vývoj zájmů v učení a v ontogenezi jedince probíhá od zájmů počátečních, epizodických, situačních (jejich základem mohou být nižší mechanismy, např. orientační reflex) k zájmům trvalým a stabilizovaným, spjatým s celou osobností, s potřebami, s rysy charakteru a schopnostmi žáka. Na proces přechodu od zájmů krátkodobých a povrchních k zájmům hlubokým a trvalým podstatně působí výchova a sociální vztahy. Jde tu o speciální formy sociálního učení, které bude nutno učinit předmětem soustavných pedagogicko-psychologických výzkumů.

4. Při studiu vývoje žákovy osobnosti přisuzuje současná psychologie stále větší důležitost studiu otázek vytváření významových struktur (viz L. S. Vygotskij, 1933, A. N. Leontjev, 1959, Ch. E. Osgood, 1957, R. V. Hannaford, 1963). V souvislosti se sociálním učením a s formováním charakterových vlastností osobnosti jde zejména o významy etické povahy. Při výzkumu geneze těchto významů vychází psychologie z analýzy vztahů mezi motivy a potřebami dítěte a požadavky, které na něho klade okolí.

Duševní zdraví dítěte je závislé na mnohostranných vztazích k sociálnímu prostředí. Základní dynamikou jeho bytí je tendence začlenit se do sociálních vztahů a později, v souvislosti s mentálním dospíváním, i do existujících sociálních hodnot. Dítě chce — ať vědomě či nevědomě — být bytostí, která je kladně hodnocena. Toto hodnocení (např. rodiči) má klíčovou úlohu při determinaci základního pocitu životní spokojenosti a pocitu jistoty.

Věk batolete a předškolní věk je údobím značné závislosti na dospělých. Dítě zde nekriticky přejímá postoje dospělých a vytváří své vlastní rané postoje, představy a poznávací i etické významy. Tvoření těchto představ, významů a potom i pojmů spočívá v rozlišování a v abstrakčním izolování opakujících se postojů i vlastností. První kognitivní problém dítěte jsou především problémy, jak porozumět gestům a postojům osob a jejich významům. Tímto způsobem je dítě začleňováno do systému významů a hodnot existujících v dané společnosti. Dítě se učí hodnotit události podle soudů a postojů dospělých. Zdá se, že v této rané periodě má v procesu formování jeho psychické činnosti rozhodující úlohu pochvala či nesouhlas rodičů.

V tomto údobí si dítě navyká na mluvené slovo a na odpovědi, které slovo

vyvolává u druhých. Zjišťuje, že společné vlastnosti odpovědí (chování) se stále opakují, když jsou užity stejné druhy slov. Jde tu o důležitou formu činnosti, v níž se dítě učí formálně i sémanticky interpretovat symboly. Když si dítě osvojí některý ze slovních symbolů, získává nový prostředek pro rozlišování viděného chování a pro vysvětlování událostí ve svém prostředí. Rozlišování spočívá v indentifikaci a v odhalování opakující se totožnosti. Symbol zastupuje řadu vlastností v okolním poli dítěte a upevňuje je v jeho poznání; zároveň je i zjednodušuje v tom smyslu, že redukuje a zároveň i zdůrazňuje ty vlastnosti, které vyžadují pozornosti. Díky tomuto zjednodušení dítě snadněji tvoří nové představy a pojmy a operativněji užívá pojmů už získaných. V takto zjednodušeném prostředí dítě s menší námahou rozlišuje mezi různými vlastnostmi, snadněji chápe různé situace. Často ovšem dochází i k mylnému výkladu a k chybným zobecněním. Chyby jsou však podnětem k dalšímu učení. V těchto činnostech se formuje schopnost vysvětlovat přítomné symbolickými *zkušenostními* strukturami vytvořenými v minulosti.

Pomocí upevňujících se významů, spojených se symboly, reguluje dítě své chování a zároveň vyjadřuje sebe sama. Tím se též rozvíjí jeho schopnosti začlenit se do širších společenských skupin. Je důležité si uvědomovat, že tento rozvoj tvoří jednu stránku školní zralosti dítěte. Na této úrovni se již formují různé druhy anticipací a schopností plánovat vlastní činnost. Souběžně s tím, jak dítě ovládne do větší hloubky dovednost operovat se symboly a s jejich obsahy, roste i jeho schopnost poznávat vlastní symbolické struktury; to je spojeno s rozvojem poznání a kontroly sebe sama.

U předškolního dítěte nelze ještě mluvit o samostatných mravních postojích. Chování dítěte je zde určováno převážně tělesnými potřebami, citem libosti a nelibosti, a je zcela odrazem vlivů prostředí (zvyky, poměr k věcem a lidem — např. k druhým dětem — jsou určovány těmito vlivy). Vychovatel zde má vycházet z prokázané skutečnosti, že postoje a zvyky vytvořené v tomto období mají silný vliv na charakter a chování dítěte v jeho pozdějším věku.

Dítě na národní škole má ustálený etický systém, který neuvědoměle a bez kontroly přejalo od svého prostředí a o němž v podstatě, zejména v prvních ročnících, neuvažuje. Vytvářejí se zde pod vlivem výchovy již jisté etické zásady, které je žák s to zobecnit na nové situace. Toto zobecňování, jež je základem mravního jednání a jež je dospělými všestranně podporováno, dovoluje, aby chování dítěte bylo v tomto věku již hodnoceno z hlediska etiky. Příčinou častých nedostatků v morálním chování mladších žáků jsou nedostatečné znalosti a zkušenosti. Morální význam a pojmy, které si dítě osvojuje, jsou myšlenkovým zobecněním jednotlivých příčin, forem chování a zkušeností ze vzájemného styku dětí. Je proto důležité, aby každá událost v kolektivu, která se vztahuje k těmto stránkám osobnosti dítěte, byla učitelem rozebrána a zhodnocena a aby byly objasněny příčiny správnosti či nesprávnosti jednání žáků. Dalším nedostatkem je, že děti tohoto věku nemají vypěstovanou vědomou kontrolu jednotlivých činů a projevů. Pro mravní vývoj žáka nestačí ani to, že zná určitá morální pravidla, ani to, že je zvyklý jednat určitým způsobem. Je důležité, aby morální pojmy i společenská praxe byly spojeny a aby uvědomování získávalo postupně stále větší vliv a silnější kontrolu nad bezprostředním jednáním. Je důležité, aby v učební a mimoškolní práci byly děti nuceny rozhodovat se podle určitých morálních zásad, aby se učily správnost či nesprávnost svého chování odůvodňovat. Příčinou rozporu mezi mravními zásadami žáků a mezi jejich skutečným chováním je to, že mravní zásady

nejsou ještě pevné, nemají dostatečný vliv na průběh chování (žáci nemají dostatek zobecněných zkušeností, snadno podlehnou okamžitým svodům). Tak např. žák ví, že se nelze ve škole prát, dovede tuto zásadu i morálně odůvodnit, avšak jestliže mu některý ze spolužáků např. nastaví nohu nebo ho někdo urazí, mají tyto podměty na chování dítěte větší vliv, než vnitřní zásady.

Analýzou těchto procesů dospíváme i k otázce vzniku prvních vzorů morálního chování. Na základě nabytých zkušeností je dítě schopno nových aktivit, které mu dávají nová privilegia a nové možnosti; dítě např. přerůstá rámec rodiny, později i rámec školní třídy, vrůstá do společnosti. S životem ve společnosti a se sociálním učením je spojen vznik vědomí sebe sama: důležitou úlohu zde mimo jiné mají procesy, kdy dítě sebe sama identifikuje s těmi symbolickými systémy a s těmi významy i hodnotami, které platí ve společnosti. Mimo tyto společenské hodnoty se nemůže rozvíjet ani lidská osobnost. Dospívající člověk je pak stále více uváděn do vzájemně spjatých systémů práv a povinností. Mládež v tomto smyslu přijímá roli ovlivněnou ideovými, ekonomickými, kulturními a politickými vzory.

Dospívající mládež překonává dětskou primitivní jednostrannost v názorech, snaží se hluboce chápat otázky společenského vývoje, začíná si uvědoměle tvořit svůj světový názor. Překonáním omezenosti dětství problémy mravního vývoje mládeže nekončí. Musí být nově uspořádány nové zásady, které se v oblasti lidské činnosti stávají dominujícími. Postoj mládeže k světu přestává být víceméně pasivním odrazem vnějších vlivů, jak tomu bylo u dětí národní školy, je tvořivé povahy, nese osobní pečť a má mravní charakter.

Při studiu formování osobnosti v závislosti na společenských podmínkách a normách a v duchu cílů komunistické morálky se vzájemně doplňují metody individuální i sociální psychologie.

5. Výběrový vliv skupiny a žákovského kolektivu nemá být chápán v tom smyslu, že povede k stírání osobností a individuálních zvláštností. Průměr a průměrnost není výchovným cílem. Komunistická výchova je spjata s principem individualizace výchovy, který vychází z individuálních rozdílů mezi žáky, které byly potvrzeny četnými psychologickými výzkumy. Žák je vždy určitou individualitou, výchova má rozvíjet jeho individuální svébytné schopnosti, zájmy i další osobní vlastnosti.

Efektivnost každého výchovného i vyučovacího postupu závisí do značné míry na tom, zda je přiměřený zákonitostem poznávací, volní a emocionální aktivity žáka. Nelze úspěšně pedagogicky působit na dítě, které neznáme.

Při podněcování žáka k aktivitě a při výchově je nutno přihlížet ke vztahu mezi vrozenými a získanými vlastnostmi. I když vlastnosti motivace a aktivity jsou do značné míry důsledkem výchovného působení, bylo by jednostranné opomíjet vliv vrozených individuálních a typologických zvláštností. Tyto vrozené vlastnosti souvisí s průběhem a silou citových stavů a procesů. Jsou značně individuální rozdíly v intenzitě motivů, v rychlosti, s níž motivy ovládnou efektorickou oblast chování a přecházejí v činnost, i ve stálosti, s níž si udržují motivy svou působivou sílu.

Vycházíme z toho předpokladu, že již vrozenými vlastnostmi nervové soustavy, silou, pohyblivostí, vyrovnaností, vztahem kůry a podkoří a vlastnostmi analyzátorů nejsou dvě děti stejné. Mluvíme zde o různých temperamentech. Kombinací těchto vlastností se mohou vytvářet nové kvality ve způsobech chování. Tyto vrozené vlastnosti jsou však překrývány vlastnostmi vývojovými a získa-

nými. V průběhu dětství postupně sílí regulační schopnost mozkové kůry. V prvních ročnících se však dosud zřetelně v chování žáků projevují tyto vrozené vlastnosti. Pro učitele je důležité, aby tyto charakteristické vlastnosti u dětí poznal, podle nich vytvářel individuální poměr k dětem, volil vhodné výchovné metody, ale též proto, aby výchovou odstraňoval nedostatky jednotlivých temperamentů.

Ke konci období označovaného mladší školní věk se již projevuje jistá stabilizace získaných motivů, emocí, zájmů i charakterových vlastností. To se projevuje v tom, že prediktabilita chování žáků v tomto údobí je daleko vyšší než v předškolním věku. Z toho usuzujeme, že vrozené temperamentové vlastnosti jsou již do jisté míry překrývány a zastírány. Přesto však se tyto vrozené vlastnosti mohou projevit — podobně jako u dospělého — v obtížných situacích, kdy jedinec ztrácí nad sebou vědomou kontrolu. Tyto temperamentové vlastnosti např. prolínají i do charakterových rysů a v některých případech je nutno přihlížet k nim při volbě povolání.

Při individuálním přístupu k žákům může být pro učitele pomocí předběžná klasifikace žáků do určitých typů. Německý psycholog Kroh na základě svých výzkumů uvažuje o syntetickém typu a analyticko-rozumovém typu. Žáci prvního typu jsou na střední škole snadno přístupní dojmům, přízpůsobiví, mají k věcem a lidem živý citový vztah. Z vyučování mají radost, jsou živí, kamarádští, otevření; snadno kombinují své představy, vyznačují se snadnou asociační reprodukcí; myšlení má u nich předmětnou povahu; vnímají méně přesně, avšak ve větším rozsahu. Jsou málo kritičtí i málo důslední. Děti druhého, analyticko-rozumového typu jsou málo bezprostřední, nesnadno přístupné, jsou soustředěné na své úkoly a mají zálibu v logické činnosti. Věrně a přesně vnímají. V myšlení projevují formální schopnosti. Bývají na sebe hrdé až do sebepřeceňování.³⁾

Ve výchově dochází často k záměně vrozených vlastností za získané. Vychovatelé často nedoceňují, že se základ k psychickým vlastnostem tvoří již v raném dětství. Dítě se postupně učí těm formám aktivity, které jsou mu dovoleny lidmi v té sociální skupině, v níž žije (např. v rodině). Tím si dítě vytváří své první postoje a získává významy etické povahy. Tím se zároveň vytvářejí prvotní i základní mechanismy, na jejichž základě dochází ke zprostředkování mezi potřebami dítěte a jeho okolím a na jejichž základě se postupně utvářejí jeho povahové vlastnosti, schopnosti, zájmy. Takto vytvořené vlastnosti konkurují nezřídka svou plností vlastnostem vrozeným.

Stává se, že učitelé, kteří zjistí např. u žáka malou stabilitu a sílu motivů, povrchnost, nespolehlivost, přílišné podléhání okamžitým vlivům a situacím, hodnotí žáka jednoduše a natrvalo negativně. Tím ho však stavějí do role špatného a nepolepšitelného žáka. Tyto vlastnosti v dané roli dále upevňují, takže vychovatel je jako by utvrzován, že žák je skutečně vrozeně málo schopný a povahově nestálý. Tento škodlivý přístup má jen málo společného se skutečným individuálním výchovným působením. Připomeňme naproti tomu Makarenkův požadavek maximálních nároků na žáka a úcty k němu. Tento požadavek vyžaduje, aby učitel přesně analyzoval mentální, motivační a etickou

³⁾ Typem rozumíme tu představitele souboru jedinců či teoretické schéma, které se snaží ve variabilitě jedinců nalézt takové skupiny, které mají některé společné znaky. Přifazování jedinců k typům je pouze pomocné třídění, pokud nelze vlastnosti jedinců přesně zjistit. Naproti tomu pojmem individuální zvláštnosti označujeme to, čím se jednotlivci mezi sebou liší.

úroveň žáka a aby v pedagogickém působení vycházel z dané úrovně. Protože učitel vychází v duchu pedagogického optimismu z kladných vlastností žáka, utváří postupně kladný citový vztah žáka k sobě a ostatním členům kolektivu a formuje vhodnou roli žáka ke kolektivu.

Učitel má správně chápat otázky statiky a dynamiky osobnosti ve vztahu k temperamentu a charakteru.

Pedagogicko-psychologické závěry

1. Studie o problémech aktivace a motivace v sociálním učení při výchovném procesu vypracovává některé otázky nového psychologického pojetí určení ve vztahu k výchovnému procesu (hlavně v mimoškolní a mimotřídní výchově). Zvláštní pozornost je věnována otázkám sociálního učení ve vztahu k problémům aktivace a motivace a se zřetelem k utváření žákovy osobnosti. Studie dovozuje, že i v mimoškolní výchově jde o učení, ale podstatně odlišné než v řízeném vyučování. Při učení v mimoškolních činnostech je dominantní složkou učení sociální a učení zábavou (různé druhy her, sportu, zájmových činností literárních, technických aj.). K řešení současných sporů o povahu cílů a smyslu mimotřídní a mimoškolní výchovy může tudíž podstatně přispět správná psychologická analýza procesu učení. Z tohoto hlediska jsou dále probírány jednotlivé problémy učení ve výchovném procesu.

2. Učení ve vztahu k teorii výchovy je chápáno v jeho širokém smyslu, z hlediska rozvoje a formování celé osobnosti. Školní vyučování založené na psychologické teorii učení si klade za cíl rozvíjet v daleko větší míře schopnosti žáků, jejich samostatnost a aktivitu, a v důsledku toho klade větší důraz na problémové vyučování, osvojení metod samostatné práce, výchovu hlubokých zájmů na základě tvořivé práce žáků. Výchovná práce s dětmi mimo vyučování směřuje k týmž cílům; obsah, formy a metody činností dětí zde však mají svou specifickou povahu. Rozhodující úlohu mají výchovné cíle, uskutečňované v zájmových činnostech, při nichž se děti výchovně vzdělávají a zároveň odpočívají a upevňují své zdraví. Proto je důležité zaměřit pozornost v této oblasti ještě ve větší míře na otázky strukturování zájmových činností, na analýzu výchovných postupů a formativních postupů a vyvarovat se nezdravých pokusů o »poškolštění« výchovy mimo vyučování, které by mohly poškodit zdravý a všestranný psychický rozvoj dítěte.

3. V závislosti na rozvoji kolektivu se uskutečňuje uvědomování kolektivních vztahů, které se spolu se sebeuvědomováním stává důležitou složkou motivace jednání a chování.

Proces interiorizace a stabilizace motivů v době mimotřídní se uskutečňuje v učení, a to u mladších žáků zejména nápodobou. V sociálním učení dětí má důležitou funkci hra, která prostupuje veškerý život skupiny při mimoškolní výchově a urychluje proces interiorizace.

Dítě školního věku se učí zejména v procesu učební a zájmové činnosti, kdy jeho zkušenosti a výsledky práce jsou velmi silným zdrojem vzniku a upevnění zájmů a motivů. Zaujetí dítěte pro určitou činnost je podmínkou toho, že obsah se stává zároveň cílem i motivem činnosti.

Kombinováním různých činností ve výchovné práci lze rovněž posílit vhodné motivy, vést žáky k novým postojům, zájmům (zásada vzájemného posilování motivů).

Podstatný vliv na utváření vnitřních a upevněných motivů má aktivní účast žáků na organizaci a práci kolektivu.

4. Charakter zájmů žáků určitého věku spoluurčuje — v závislosti na stanovených cílech — jak volbu prostředků a metod výchovné práce, tak i způsob organizace kolektivu. V nižších ročnících národní školy lze snadno vzbudit zájem žáků o krátkodobé činnosti přiměřené věku. Lze zde pracovat s celou skupinou dětí, umožníme-li žákům dostatek odpočinku v individuálních činnostech a nenásilné přechody mezi individuálními, skupinovými a kolektivními činnostmi.

Ve 4., 5. ročnících ZDŠ se zájmy žáků diferencují a stabilizují, zaměřují se již na širší okruh jevů. Je dosud možno získat celou třídu pro společné zájmové činnosti. Složitější formy činnosti (krátkodobé zájmové kroužky, akce) zaměřené dosud na málo vzdálenou perspektivu dovolují žákům ve větší míře uplatnit své individuální sklony a záliby. Žáci se již učí za pomoci vychovatele činnost kolektivu ovlivňovat a řídit. Mění se jak prostředky, tak i metody práce. Osvojením a zobecněním způsobu činnosti dospívají žáci k větší samostatnosti a iniciativnosti.

Restrukturace zájmů žáků na 2. stupni školy, jejich diferenciaci, stabilizaci a tím i výběrovost podmiňuje nové způsoby výchovné práce. Jestliže na 1. stupni školy bylo důležité organizováním činností žáky důsledně vést k těmto činnostem, a tak napomáhat utváření zájmů, je nyní nutno umožnit žákovi, aby uplatnil svou samostatnost a iniciativu podle jeho vlastní volby; přitom je však třeba taktním způsobem překonávat jednostrannost jeho zájmů a sladit zájmy žáků s obsahem výchovy. Žák má mít možnost rozhodovat se o svém volném čase (např. účastnit se sportovních činností, dlouhodobých zájmových kroužků, různých soutěží, brigád či jiných akcí, zabývat se přípravou na vyučování či jinými zálibami). Kolektiv lze spojit jen v některých činnostech, jako jsou branné a sportovní hry, společenská odpoledne, výlety aj.

Je důležité, aby žáci byli vedeni v učební i mimoučební práci k rozhodování podle určitých morálních zásad, ke zdůvodňování těchto zásad a k upevňování svého charakteru zobecněním konkrétních zkušeností.

5. Velmi složitá je otázka rozvíjení individuálních schopností, individuálně různých zájmů a vlastností žáků. Je třeba vycházet z toho, že se obecná inteligence žáků v psychickém rozvoji specifikuje a že se stále více uplatňují individuálně specifické schopnosti a zájmy. Proces jejich diferenciaci a stabilizaci je nutno sladit s požadavkem všestranného rozvoje osobnosti žáka. Další závažnou, pedagogicko-psychologicky dosud málo objasněnou otázkou je problém překonávání a ovládání nevhodných individuálních rysů, podmíněných např. temperamentem. Vychovatel učí např. žáky ovládat cholerickou vzrušivost či naopak překonávat vrozenou pasivitu.

V celém výchovném procesu je pak třeba dbát o to, aby byl stanoven postup pedagogického působení na základě přesné analýzy žákovy osobnosti a podle zásad pedagogického optimismu. Mnohostrannost výchovné práce však dovoluje, aby se rozvíjely individuální zájmy a schopnosti žáků v souladu s požadavkem všestrannosti.

1. M. Cipro: *K úkolům dalšího rozvoje školství*, Pedagogika 1965, č. 1.
2. R. V. Hannaford: *Patterns in the growth of meaning drawn from the behavioral sciences*, Ethics, vol. LXXIV, 1963, 53—57.
3. Zd. Helus: *K základním problémům sociálního učení*, Pedagogika 1964, č. 5.
4. J. Langmeier, Zd. Matějček: *Psychická deprivace v dětství*. SZN 1963.
5. A. N. Leontjev: *Ob istoričeskom podchode k izučeníju psichiki čeloveka*. Psichol. nauka v SSSR, I, 9—44, Moskva 1959.
6. J. Linhart: *Učení a psychické formativní procesy*. Referát na II. sjezdu psychologů v Praze 1964.
7. J. Linhart: *Psychologické problémy teorie učení*. NČSAV, Praha 1965.
8. C. Lukavský: *K některým otázkám motivace v procesu učení*, Psychické problémy učení, Sborník, Praha, Čs. spol. pro šíření polit. a věd. znalostí, 1964.
9. Ch. E. Osgood: *The Measurement of Meaning*. Urbana: Univ. of. Illinois Press, 1957.
10. Samarin: *Styl rozumové práce starších žáků*, Izvestija APN 1948, č. 17.
11. Vl. Tardy: *Psychologie osobnosti*. Skripta, Praha 1964.
12. J. Váňa: *O metodologických problémech rozvoje pedagogické vědy*. Pedagogika 1962, č. 3.
13. L. S. Vygotskij: *Myšlenka i řeč*. Izbrannyje psichologičeskiye proizvedeniya, Moskva 1956.

Вера Линхартова

Problémy aktivování a motivování učení v procesu výchovy

V статье дается анализ некоторых вопросов обучения в коллективе школьного класса, школьной дружины и клуба с точки зрения педагогической психологии. Повышенное внимание посвящено вопросам активирования и мотивировки с учетом формирования личности ученика и вопросам нового психологического понимания ученика — в частности социального — во взаимном соотношении к процессу воспитания (главным образом при воспитательно-образовательной работе во внеучебное время). В процессе учения усваиваются не только значения и умение, а формируется весь облик ученика. Автор анализирует некоторые условия интериоризации и стабилизации мотивов и интересов в групповой деятельности учеников в связи с подражанием, игрой и разными другими формами учебной и занимательной деятельности. Существенное влияние на упрочение мотивов оказывает активное участие в организации и работе коллектива; с этим связано также и развитие осознания коллективных отношений и самосознания. При этом учитываются возрастные особенности учеников. При применении индивидуального подхода необходимо исходить из того, что в процессе психологического развития наблюдается дифференциация учеников по признаку интеллектуального развития и что в возрастающей мере проявляются индивидуально различные специфические способности и интересы. Внеклассная и внешкольная работа с детьми должна преследовать те же воспитательные цели, как и школа. Эта воспитательная работа исходит из того, что и здесь дети продолжают свою учебу; однако в этом случае средством обучения является игра, развлечения, занятая деятельность. Поэтому содержание, форма и методы деятельности детей отличаются от школьной деятельности и носят особый характер.

Věra Linhartová

The Problems of Activating and Motivating Social Instruction in the Educational Process

The author analyses some questions of social instruction of a group of pupils in class or at a school club. The analysis is made from the point of view of pedagogical psychology. Special attention is paid to questions of activating and motivating with regard to moulding the pupil's personality, and to questions of a new psychological conception of instruction — especially social instruction — in relation to the educational process (mainly educational work other than classroom instruction). The result of instruction is not only the formation of skills and knowledge, but the formation of the whole personality. Some conditions of interiorisation and stabilisation of mo-

tives and interests in group activities of pupils are studied in connection with imitation, free play, various forms of instructional and hobby activities. Active participation in the organisation and work of the group has a substantial influence on the strengthening of motives; this is connected with developing the pupils' consciousness of collective relationships and of themselves. Age differences of the pupils are also taken into account here. The necessary starting point for individual approach must be the fact that the general intelligence of the pupils becomes differentiated in the course of their mental development, and the fact individually varied specific abilities and interests are becoming more and more prominent. The education aims of the school and those of after school and out of class work with children are to be identical. The latter kind of educational work proceeds from the idea that here, too, the children are being taught; but it is teaching by free play, entertainment and hobby activities. Therefore the content, forms and methods of children's activities are also different from classroom activities and have a specific character of their own.