

# Rozvoj osobnosti a optimalizace pedagogického procesu

PhDr. ZDENĚK HELUS, CSc.,  
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

Revoluční přeměny společnosti jdou vždy ruku v ruce s přeměnami lidí. Výrazné historické předěly, oddělující kvalitativně odlišné vývojové epochy, znamenají i přechod ke konstituování nových osobnostních typů. Tak kupř. P. M. Egides<sup>1)</sup> podává nástin tří velkých etap vymezujících hlubokou odlišnost osobnostního založení člověka. Následnost těchto etap odpovídá působnosti dialektického zákona negace. V první etapě jde o existenci sociálních pospolitostí bez vyhranění individuální osobnosti. Osobnost se zde ještě nekonstituuje jakožto subjekt, aktivně je skrze společnost (eventuálně vůči ní) vymezující. To odpovídá rodovému společenskému uspořádání archaických zřízení. Na druhém, vyšším vývojovém stupni vztahu jedinec—společnost dochází postupně ke vzniku individualistické osobnosti jakožto lidského typu, který se ve více či méně výrazných formách nachází v antagonistickém vztahu ke své společnosti. Společnost se tak či onak vyvíjí na úkor formování osobnosti a naopak, sebeutváření člověka obsahuje neřešitelné rozpory tkvící v jeho vztahu ke společnosti. Konečně na třetím stupni, který je postupně nastolován v podmínkách socialistických zřízení současnosti, vzniká typ osobnosti prospolečensky orientované, aby se plně rozvinul za komunismu. To znamená, že jedinec tvůrčím způsobem realizuje svůj společenský přínos, kterým se zpětně jako osobnost rozvíjí; společnost svým působením formuje osobnost, z jejichž individuálních zdrojů se rozvinutě reprodukuje.

Zde také musíme hledat podstatu všestranného a harmonického rozvoje osobnosti, představujícího jednak ideální uskutečnění socialistického osobnostního typu a současně i princip osobnostnětvorného působení na člověka. Socialistické kolektivy předjímající společenské uspořádání komunistických vztahů vymezují jedince spektrem možností aktualizujících podstatné stránky toho, co mu pro jeho vývoj nabízí společnost, jež koncentruje v dynamice svého vývoje pokro-

---

<sup>1)</sup> Egides, P. M.: *Ličnost kak sociologičeskaja kategoriya*. In: Konstantinov, P. V. (Ed.): *Ličnost pri socializme*. Moskva, Nauka, 1970.

kové dědictví minulosti.<sup>2)</sup> Rozmanité schopnosti a vlastnosti člověka přestávají být produktem náhodných a jednostranných okolností, ale vyplývají ze široce založené reprodukce společenské reality v jednotlivci, který se stává více než dosud, zákonitěji a ne převážně náhodně, plněji a ne deformovaně společenským subjektem, »souhrnem společenských vztahů«. Zde se také teprve plně uplatňuje ta skutečnost, že »vývoj určitého individua je podmíněn vývojem všech ostatních, s nimiž je v přímém nebo nepřímém styku, . . . (že) dějiny jednotlivého individua rozhodně nemohou být oddělovány od dějin předchozích a současných individuí, ale jsou jimi určovány.«<sup>3)</sup>

Způsob řešení dialektického vztahu jedinec—společnost, odpovídající třídnímu antagonismu jakožto hlavnímu faktoru společenské strukturační, ovšem deformuje možnosti rozvoje osobnosti »dějinami všech ostatních«. Děje se tak tím, že majetnicko-uzurpačními nároky a mocenskými privilegii staví jedny proti druhým, zbavuje podstatnou oblast lidských vztahů a lidské materiální kultury její osobnost formujícího a rozvíjejícího účinku. Poselství »dějin všech ostatních« je společenskými poměry, fetišizujícími určité momenty lidských vztahů a produktů v odliščené, nadlidské a nelidské síly, filtrováno, deformováno. A to v tom smyslu, že působí jen na rozvoj určitých funkcí člověka, především těch, které slouží reprodukci kapitálu a moci vládnoucí třídy. Jedinec je utvářen jen jako »částečné individuum«, je redukován na »pouhého nositele nějaké detailní společenské funkce«.<sup>4)</sup> »Všestranná závislost lidí« ve své funkci obohacování rozvoje jedněch rozvojem všech se zde může realizovat jen náhodně, živelně, fragmentárně. Teprve komunistické hnutí osvobozuje lidi od těchto fetišů, živelných a náhodných forem produkce částečného individua; »osvobodí jednotlivá individua od různých nacionálních, lokálních zábran«, takže »se dostanou do praktického styku s produkci celého světa (i s produkci duchovní) a to jim umožní, aby nabyla schopnosti užívat této všestranné produkce celého světa (všeho toho, co vytvořili lidé)«. <sup>5)</sup> Jinými slovy, namísto jen částečného individua nastoupí osobnost jakožto »individualizovaná společenská totalita«, <sup>6)</sup> čerpající z úhrnu všelidských možností své epochy.<sup>7)</sup>

Za socialismu se stává všestranně a harmonicky rozvíjí osobnost největším společenským bohatstvím.<sup>8)</sup> Tato osobnost ovšem není automatickým rezultátem přeměn společensko-ekonomické formace. Jedině široce založený, uvědoměle řídicí a plánující systém utváření člověka může naplnit všechny možnosti, které se touto změnou otvírají. Významným článkem tohoto systému je pedagogický

<sup>2)</sup> K tomu viz podrobněji Batonin, S. S.: *Kriterii dlja vysšego rozvitiija ličnosti*. In: *Ličnost pri socializme*. Moskva, Nauka, 1970.

<sup>3)</sup> Marx, K.—Engels, B.: *Spisy*, sv. 3, s. 447—8.

<sup>4)</sup> Marx, K.: *Kapitál*, Praha, Svoboda 1953.

<sup>5)</sup> Marx, K.—Engels, B.: *Spisy*, sv. 3.

<sup>6)</sup> Viz Lebeděv, P. N.: *Socializacija individa i vospreizvodstvo obščestva*. Celovek i obščestvo, IX, 1971, s. 56—86.

<sup>7)</sup> V jiné Marxově formulaci (*Německá ideologie I*, Praha, Svoboda, 1952, s. 76) je podstata věci vyjádřena tak, že s rozvojem spotřeby se rozvíjejí i sami výrobci. V tom smyslu se jejich vývoj stává co do své možnosti postupně i vývojem univerzálním. V třídně antagonostických formacích je však tato možnost »spoutána« — k jejímu využití, k plné její aktualizaci může dojít až po vítězství socialistické revoluce.

<sup>8)</sup> Afanasjev, V. G.: *Utváření všestranně rozvinuté osobnosti*. Nová Mysl, 1975, č. 7—8, s. 105.

proces v socialistické škole. Jeho optimalizace se zřetelem k rozvoji osobnosti, k úrovni jejího sociálního začlenění a charakteristikami výkonnosti patří ke klíčovým úkolům pedagogické vědy a ruku v ruce s ní i pedagogické psychologie. Třicet let dosavadního vývoje obou těchto těsně spjatých disciplín v socialistickém Československu, ale i v ostatních socialistických zemích, tak či onak ústí do řešení optimalizačních otázek, které jistě budou patřit i v následujícím období mezi nejaktuálnější otázky.

## 1. K POJETÍ OPTIMALIZACE PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Základním kritériem optimalizace pedagogického procesu, realizovaného v podmínkách socialistické školy, je kritérium souladu vytvářeného mezi vývojovou dynamikou jevů společenskoekonomických, kulturně politických, výchovně vzdělávacích, psychických. Do popředí vstupuje zejména

1. soulad na úrovni vztahů mezi nároky společnosti na člověka, jeho vývoj a společenskohistorickou úlohu na straně jedné a charakteristikami odrazu těchto nároků ve výchovně vzdělávacích cílech, normách, obsazích, prostředcích, podmínkách apod. na straně druhé;

2. soulad na úrovni vztahů mezi výše zmíněným odrazem požadavků společnosti ve výchovně vzdělávacím působení na jedné straně a psychologickými způsobnostmi jedince »přijímat« tato působení z vnějšku a přetvářet je ve vnitřní hybné síly vlastního harmonického a všestranného vývoje, ve zdroje samovývoje<sup>9)</sup> na straně druhé.

Pohyb od první úrovně k úrovni druhé znamená přesouvání akcentu od hledisek historikomaterialistických a sociologických přes hlediska pedagogická k hlediskům pedagogickopsychologickým a osobnostně psychologickým.

Optimalizace byla charakterizována souladem. K tomu je ale třeba dodat, že nejde o soulad daný a uchovávaný, ale o soulad vznikající na základě překonávání rozporuplných situací uplatňováním principu dynamické rovnováhy. To platí pro každou z uvedených úrovní.

Na první vztahové úrovni jde o řešení rozporu mezi komplexní dynamikou společenského vývoje a jeho potenciálních »člověkatvorných« možností a nároků a mezi silami výchovně vzdělávacího systému tyto možnosti a nároky na své specifické úrovni odrážet, adrezně je aktualizovat vzhledem k žákovské populaci. Uvedené síly jsou nutně omezeny, což je dáno už tím, že část celku vlastně stojí před úkolem pojmout do sebe podstatný úhrn společenskohistorické skutečnosti a podrobit jej didaktickým zřetelům, respektovat při tom zákonitosti a poznatky vývojové i pedagogické psychologie apod. Navíc jde i o to, že cílem výchovy a vzdělávání je připravit nastupující generaci pro život v podmínkách, které se budou od současných podmínek v mnohém výrazně lišit. Je tedy třeba, aby výchovně vzdělávací systém odrážel společenskohistorickou

<sup>9)</sup> V. I. Lenin rozlišuje dvě základní koncepce vývoje. Prvá z nich přenáší jeho zdroje navenek, zatímco druhá je zaměřena na odhalování dialekticky vznikajících zdrojů samopohybu. A jedině tato druhá koncepce může podat klíč k pochopení podstaty vývoje jakožto přeměny v protiklad, vznik nového překonáváním starého. Viz Lenin, V. I.: *Filosofické sešity*, Praha, St. nakl. polit. lit., 1953, s. 319—320.

skutečnost nikoli v jakémisi zastaveném okamžiku, ale v jejím vývojovém trendu.<sup>10)</sup> Tím je dán další rozpor, rozpor mezi současností výchovně vzdělávacího působení a oddálenou budoucností jeho anticipované platnosti pro život společnosti, kolektivů i jednotlivců.

Některí buržoazní autoři považují rozpor mezi požadavky společnosti a funkční způsobilosti školy tyto požadavky odrážet a účinně uplatňovat za rozpor antagonistický, ohrožující samu společenskou sebe reprodukci. Hlavní příčina je spatřována zejména v organizačním vymezení buržoazní školy. V tom, že sama škola jakožto organizace je nesoutěživá (nekompetitivní), není výkonově orientovaná; že nepotřebuje svádět zápas o získání svých klientů, o finanční zisk, nepotřebuje bojovat o svou existenci a status. To vše je jí vesměs garantováno předem. Nemusí se bát, že bude zrušena. Má monopol výchovné organizace a nemusí soutěžit s konkurenčními institucemi. Všechny tyto skutečnosti ji kvalifikují jako tzv. »domestikovanou organizaci«,<sup>11)</sup> tzn. organizaci navyklou žít z vnějších podpor a subvencí, automaticky poskytovaných ochran, jistot a ohledů. Obhájení sebe sama v konkurenční soutěži na základě nesporné efektivity práce tváří tvář jasným požadavkům zde má podružnou roli.

Existují závažné konsekvence »domestikace« školy:

— škola se stává nezpůsobilou produkovat z vnitřku efektivní změnu, vyjadřující její seberozvoje aspirace odpovídající trendu rozvoje společenského a dynamice hospodářských a vědeckých organizací. Vzhledem k jejímu domestikálnímu charakteru škola změnu nepotřebuje a vlastně se jí bojí;

— nejsou vytvářeny skutečně účinné míry efektivity práce školy, míry kvality jejího produktu. Kontrola plnění »zadavatelových« požadavků je nepatrná;

— interorganizační princip americké a západoevropské industriální produktivity, princip soutěživosti ve výkonových ukazatelích učitelů zde nefunguje. Škola ve své stávající podobě je tak značnou měrou cizím tělesem v těle společnosti. Obecnými incentivy motivace členů organizací jsou zpravidla finanční odměny, odměny statusové apod. Ve většině organizací platí zásada mimořádného ekonomického ohodnocení za zvláštní kvalitu produktu. Ve škole jsou však členové sborů odměňováni na základě jiných ukazatelů, než je výkon. Vůdčí úlohu zde má počet služebních let a formální kvalifikační doklad. Rovněž systém odměňování žáků neodpovídá požadavkům na intenzivní rozvoj výkonové orientace;

— z uvedených důvodů chybějí ekonomické i jiné incentivy vytvářet a přijímat inovace. Uvažme, že škole etabloující se ve společnosti jako domestikovaná, v podstatě »líná«, konzervativní a v mnohém anachronistická organizace (viz kupř. její omezenost absorbovat výtěžky vědy a techniky, výsledky společenských věd atd. do běžného chodu vyučování a vzdělávání), má nutně vnitřní bariéry vůči změně, inovaci;<sup>12)</sup>

— povaha školské instituce se odráží značnou měrou i v osobnostním profilu učitelů: existuje zřejmě »skluz« právě takových lidí do řad jejích zaměstnanců, kteří mají vlastnosti odpovídající jejím vlastnostem. Menší chuť ke změně, inovaci, malá způsobilost ke kompetici, konzervatismus, úzkostnost apod.

<sup>10)</sup> V tomto smyslu např. požaduje B. Kujal, aby integrální součástí veškerého pedagogického bádání bylo prognostické hledisko. Prognostická funkce pedagogiky je tedy organickou součástí poznávací a praktické přetvářecí funkce marxistické pedagogiky, viz Kujal, B.: *Československá všeobecně vzdělávací pracovní a polytechnická škola a její další rozvoj*. Pedagogika, 1975, č. 5.

<sup>11)</sup> Viz kupř. Carlson, R. O.: *Barriers to change in public schools*. In: Carlson, R. O., et al.: *Change Processes in the Public Schools*. Eugene, Oregon: Center for the Advanced Study of Educ. Administration, 1965, s. 3—11.

<sup>12)</sup> Viz též Miles, M. B.: *Innovation in Education — Some generalizations*. In: Miles, M. B. (Ed.): *Innovation in Education*. New York Teachers College Press, Columbia Univ., 1964, s. 631—663.

Závěry, které jsou z podobných úvah vyvozovány, jsou nasnadě. Spočívají v požadavku řešit rozpor první vztahové úrovně tím, že buržoazní škola se v ještě daleko větší míře, než je tomu dnes, daleko otevřeněji připodobní modelu fungování tržního kapitalismu.

Dehumanizující aspekty této tendence v řešení výše uvedeného rozporu podtrhuje bohatá paleta názorů vyslovených stále častěji exponenty různých ideových pozic, od přivrženců duchovědných, fenomenologických a existencialistických směrů přes stoupence frankfurtské školy až po maloburžoazní pseudolevicové extrémní kritiky společnosti.<sup>13)</sup> Navzdory vškerým rozdílům je jim společné to, že přisuzují škole (má-li vůbec oprávnění přetrvat, úlohu klíčového článku v navrácení člověka jeho skutečným, »autentickým lidským dimenzím«, respektive jeho skutečnému společenskému poslání. Připisovat škole takové poslání bez hluboké analýzy širších souvislostí a determinant ekonomických a politických je ovšem utopistická iluze. Navíc je pro stoupence tohoto trendu charakteristické, že vesměs nereflktují úlohu vědeckotechnické revoluce, sjednocené s revolučními přeměnami společenskými, při konstituování nových dimenzí historického rozvoje člověka. Také z tohoto důvodu se stávají fiktivní záležitostí, zastírající reálné perspektivy člověka.

Obecným jmenovatelem názorů stavějících se proti tomu, aby škola přejímala hodnotově normativní výměr člověka v buržoazní společnosti, a usilující naopak o to, aby škola vycházela z určité ontologie lidské bytosti a rozvíjela osobnost vůči společnosti kriticky, je zpravidla následující sled myšlenek. Škola je vývojem buržoazní společnosti stále více manipulována do podoby odlidštěné instituce tak, aby dále manipulovala odosobněný vývoj jedince. V popředí jsou až do absurdnosti dováděná hlediska výkonu v konformních činnostech, s nimiž se zprostředkovaně asociuje perspektivní ekonomický zisk, výhodný společenský status, sociální moc. Výkonová orientace, která ostatně charakterizuje odcizené životní poměry tzv. středních vrstev kapitalistické společnosti vůbec, jde ruku v ruce s jednostranným akcentováním technicko-instrumentálního pojetí obsahu i forem vzdělávání. Jde o hon po kvantifikovatelnosti kdečeho, i sama výchova a vzdělání mají být kvantifikovány podle ukazatelů výkonu. Kvantifikace pak je vhodný nástroj umožňující abstrahovat od »lidských kvalit«, vyloučit společenské a politické výzvy doby adresované jednotlivcům. Kvantifikace a adaptace člověka na ni otupuje jeho citlivost pro souvislosti, které nelze kvantifikacemi politicky neutralizovat. Škola má tedy dbát ne tak výkonu, výkonnosti, výkonové orientace atd., ale má jít především o utváření mezilidských vztahů, o kultivaci kritického ducha, odhalujícího nejruznější nebezpečí spočívající v manipulaci člověkem prováděné odcizeným aparátem státní moci. Škola má především fundovat člověka pro jeho rezistenci vůči pokusům instrumentalizovat jej, »modelovat« apod.

Za klíčového činitele zpronevěrování se buržoazní školy jejímu lidskému poslání je považován učitel jakožto jedna ze základních komponent výchovného a vzdělávacího systému. Učitel ovšem, nabude-li plnohodnotné reflexe svého společenského postavení, svých možností i úkolů, může a musí být v budoucnosti klíčovým článkem společenských přeměn. Tím, že vstoupí v politický svazek s mládeží, kterou orientuje v její snaze o politické sebeuvědomění a s jejíž společenskokritickým elánem se ztotožňuje.<sup>14)</sup>

Přesněji formulováno, maloburžoazní radikální kritika učitele soudobé buržoazní školy vidí jeho selhání v tom, že vystupuje před dětmi jako prototyp společenského násilí a deformace rozvoje zdravých sil člověka. Přejímá odlidštěné záměry buržoazní společnosti vmanipulovat dítě do přediva výkonových a statusových ambicí a tam, kde se mu

<sup>13)</sup> Zevrubnější přehled i kritickou analýzu radikalizujících koncepcí, zejména pak koncepce I. Illicha, podává F. Bacík ve studii *Illichovy teorie o nutnosti zániku školy a odškolení společnosti*. Pedagogika, 1975, č. 4, s. 447—460.

<sup>14)</sup> Konkrétně ke zde formulované kritice učitele a formulaci jeho poslání viz kupř. Combe, A.: *Kritik der Lehrerrolle*. München, list Verlag, 1972.

to nedaří, ztělesňuje příčiny selhání dítěte, jeho likvidaci v oběť výchovně vzdělávacího »stroje«.

Učitel buržoazní školy je »eroticky kastrovaným typem«<sup>15)</sup> člověka, který — má-li realizovat obvyklé schéma své profese — předstupuje před děti jako anonymní vykonavatel zájmů státu na perfektní adaptaci nastupující generace. Nesmí si dovolit mít s ní soucit, vzít jí v ochranu, dát jí kritické nazírání a vést ji k pochopení její politicko-občanské úlohy. Má zatemňovat a odvádět od jádra věci.

Aby učitel mohl vykonávat tuto svou odlidštěnou úlohu státního vykonavatele hrubé výchovné moci, sledující primárně adaptační cíle a vůbec ne cíle tvořivosti, rozvoje, uvědomění apod., musí neustále sám sebe tvářit v tvář žákům redukovat, zbavovat plnosti svých životních projevů — především spontaneity, emocionality, kritičnosti. Snad žádná jiná profese proto tolik netrpí »profesionální chorobou« jako právě tato.<sup>16)</sup>

Podle citovaného autora musí učitel v prvé řadě podrobit zásadní reflexi svoji ekonomickou a politickou podrobenost vládnoucí moci. Nadto ale musí hledat cesty, jak tuto podrobenost zlomit. To je úkol politického svazku učitelů a jejich žáků (které učitelé pro tento svazek probouzejí) a sepětí obou s dalšími kritickými fermenty buržoazní společnosti, které míří za ni.

Jak vidno, jde o názor, který se dává v mnohém inspirovat maloburžoazním levicovým radikalismem. Postulát historické úlohy učitelstva, jeho sepětí s radikálními studenty a bouřliváckými extrémisty nemůže navodit hluboké a trvalé sociální přeměny. Jak ukazuje poslední doba, jsou tyto trendy jak v teorii, tak — a to zejména — v praxi poměrně snadno likvidovány a naopak ještě navíc mobilizují represivní aparát buržoazního státu v nových, drastičtějších formách. Vytvářejí dočasný chaotický stav, který je překonáván posilováním tendencí k fašizaci buržoazní společnosti. Jedině politické uvědomění ve smyslu rozpoznání reálných hybných sil a politického programu dělnické třídy a její strany může tvořit základnu pro vítězný zápas o společenské revoluční přeměny. A jedině v jednotě s těmito přeměnami může také dojít k novým možnostem utváření osobností všestranně a harmonicky rozvinutě.

Uvedené příklady vyostřování rozporů mezi buržoazní společností a výchovně vzdělávacím systémem (jeho funkcí, poslání) naznačují, jak vážné překážky se zde kladou pokusům realizovat základní dimenzi optimalizačního souladu v podmínkách kapitalismu. Je to dáno především antagonismem tříd a v podřízenosti jemu i antagonismem sociálních vrstev, etnických minorit a majorit, vrstev generačních, zájmových společenských seskupení apod. Produktem tohoto antagonismu je, že na výchovně vzdělávací systém jsou kladeny rozporuplné požadavky. Má odrážet výsledky společenskohistorické činnosti lidí ne jako potenciální činitele všestranného rozvoje osobností pro život ve společnosti, která všestranně rozvinutou osobnost požaduje, ale pod zorným úhlem omezeného zájmu té či oné skupiny, která si žádá deformovanou osobnost pro deformovaný životní způsob.

Oproti tomu kontinuální proces nastolování optimalizačního souladu mezi vývojovou dynamikou socialistické společnosti a jejím výchovně vzdělávacím subsystémem je zajišťován zejména působením obecně platného principu kooperativní součinnosti všech komponent socialistické společnosti. S tím souvisí vysoký

<sup>15)</sup> Viz citované dílo. Nápadně se zde prostupuje neopsychoanalytický žargon s pseudorevolučním radikalismem. Nicméně, byť v určité karikatuře, jsou zde zachyceny některé reálné problémy postavení učitele v buržoazní škole a společnosti.

<sup>16)</sup> Tamtéž, s. 94 a dále.

stupeň její homogennosti; její jednotlivé subsystemy a komponenty nevyjadřují principiálně antagonistické tendence, ale v podstatě a konečkonců funkčně specifikují, aktualizují a rozvádějí zájmy obecné. Výrazem toho je, že socialistická společnost buduje svůj výchovně vzdělávací systém vědecky a plánovitě tak, aby realizoval pedagogický proces jakožto

- a) moment v totalitě společenské praxe,
- b) celospolečenskou funkci rozšířené sebereprodukce společnosti v osobnosti lidí,
- c) funkci integrované společenské nadstavby.

Důsledkem této celospolečenské determinace konstituování výchovně vzdělávacího systému je, že jej charakterizují určité rysy paralyzující možnosti jeho antagonistického vymezování se vůči ostatním komponentám společnosti. Takovými rysy jsou kupř. spojení školy se životem; výchova jedince v kolektivu, kolektivem a pro kolektiv; jednota všeobecného a polytechnického vzdělání a pracovní výchovy spolu s cílevědomým zaměřováním zájmové orientace; jednota výchovy a formativního působení socialistické společnosti apod.<sup>17)</sup>

Na druhé vztahové úrovni jde především o konkrétní otázky překonávání rozporů mezi společenskou činností, jakou je výchovně vzdělávací působení, a psychickou činností, jakou je vnitřní přijetí a zpracování tohoto působení, jeho odraz v psychických obsazích a vlastnostech osobnosti a konečně zpětný výraz v psychosociálních aktivitách jedince uvědoměle interagujícího se svým společenským prostředím. Klíčovým momentem tohoto přetváření, této transformace sociálního v psychické, vnějšího ve vnitřní, kolektivního v individuální je konstituování a upevnování systému psychické autoaktivity, orientace a autorégulace.<sup>18)</sup> Důležitým problémem pedagogickým a současně psychologickým přitom je, aby řešení uvedeného rozporu, ústící ve vytváření souladu mezi společensko-pedagogickou formulací nároků a psychickou aktivitou jejich přijetí a zpracování, mělo vzhledem k osobnosti žáka rozvíjící charakter, aby aktualizovalo a posilovalo jeho vývojové potence.

Tímto problémem se u nás systematicky zabývá G. Pavlovič,<sup>19)</sup> a to pod zorným úhlem vývojové akcelerace. G. Pavlovič poukázal na dvě důležité skutečnosti: za prvé mentální úroveň jím zkoumaných dětí se v rozmezí let 1941—1964 významně zvýšila. Akcelerační přírůstek má v některých oblastech duševního života šestiletých dětí až hodnotu dvou let. Jde o důsledek působení celého komplexu změn ve společenskokulturní určenosti vývoje dítěte. Za druhé se ukazuje, že škola zřejmě dostatečně nevyužívá možností tohoto akceleračního přírůstku. Konkrétně řečeno jeho hodnota je vysoká při vstupu dítěte do školy, ale v průběhu povinné školní docházky se rok od roku snižuje. Pavlovič formuluje na základě výzkumů

<sup>17)</sup> Podrobněji k rysům systému komunistické výchovy viz B. Kujal, výše citované dílo, s. 522—529.

<sup>18)</sup> K tomu viz Lompscher: *Der Gegenstand der pädagogischen Psychologie und ihr Beitrag zur Lösung bildungspolitischer Aufgaben*. Probleme und Ergebnisse der Psychol., 50, 1974, s. 12—13.

<sup>19)</sup> Pavlovič, G.: *Súčasná pedagogická teória a výchovnovzdelávacia prax v konfrontácii s potrebami našej socialistickej spoločnosti*. Socialistická škola 1973/74, č. 4, s. 147—152.

závěr, že škola nerozvíjí možnosti vývojové akcelerace dítěte, založené především v jeho raném předškolním vývoji; a nejen to, v mnoha případech dokonce tyto možnosti tlumí. Dále pak dodává: »Starostlivě rozpracováváme vztah mezi potřebami společnosti a školou, ale současně nerozpracováváme v tomto odpovídající šíři a hloubce vztah mezi vývojem dítěte a učením, mezi vývojem a komunistickou výchovou.«

Budiž zde jen krátce připomenuto, že obdobný závěr vyjádřil na základě svých psychologických výzkumů i D. B. Elkonin: »... v porovnání s ostatními etapami počátečního vyučování dochází k největšímu vývojovému posunu především v prvním školním roce. Dále se tempo rozumového růstu o něco zpomalí pro nedostatečnou pozornost věnovanou rozvíjející stránce vyučování. Vznikají paradoxní jevy: při dalším narůstání množství osvojených vědomostí, návyků a zručností dochází k relativnímu zpomalování růstu rozumových sil, především schopností dětí zobecňovat a používat vědomosti v praxi. Pokrok ve vzdělání nepřináší s sebou růst vzdělavatelnosti. Tento jev si zaslouží speciálně zaměřené zkoumání, protože svědčí o tom, že v praxi počátečního vyučování nejsou ještě zdaleka využity četné možnosti výchovných vlivů na mentální úroveň dětí, na formování osobnosti dítěte a jeho nadání, nejsou zcela překonány rozpory mezi vyučováním a vývojem.«<sup>20)</sup>

## II. PEDAGOGICKOPSYCHOLOGICKÝ ASPEKT OPTIMALIZACE PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Předchozí úvahy nutně ústí v závěr, že při řešení klíčových otázek optimalizace pedagogického procesu, chápaného především ve vztahu k rozvoji osobnosti, musí mít významnou úlohu pedagogická psychologie. Pedagogickopsychologický aspekt vystupuje do popředí především na druhé vztahové úrovni realizace optimalizačního souladu. Jak bylo řečeno již výše, jde zde o sjednocování činitelů pedagogického působení, determinace a řízení rozvoje osobnosti z vnějška s psychickými činiteli a procesy jejich vnitřního přijímání, zpracovávání a přetváření

- v individualizovanou společenskohistorickou zkušenost,
- v dominanty uvědomělé osobnostní orientace, aktivace a autoregulace, zajišťující plné společenské uplatnění jedince,
- v síly všestranného a harmonického seberozvoje.

Pedagogická psychologie má k tomuto optimalizačnímu sjednocování (souladu) přispívat v zásadě na třech úrovních:

Na první, nejelementárnější úrovni jde o úkol přehodnotit a aktualizovat relevantní poznatky (metody, hypotézy, praktické závěry) ostatních psychologických disciplín, především pak psychologie obecné, vývojové, sociální, klinické a pracovní, a integrovat je do systému psychologie pedagogické. Třeba rozšířit její »akční radius«. Lze říci, že pedagogická psychologie je ve své dnešní »čisté podobě« disciplínou příliš »slabou« na to, aby úspěšně dostála svému úkolu v dané oblasti. Význam této skutečnosti pronikavě osvětlila D. Tollingerová:<sup>21)</sup>

<sup>20)</sup> Elkonin, D. B.—Davydov, V. V.: *Vozrostrnyje vozmožnosti usvojenija znaniy*. Moskva 1966, s. 24—25. (Citováno též ve výše uvedeném díle G. Pavloviče, s. 149.)

<sup>21)</sup> Tollingerová, D.: *Některé ideové problémy dalšího rozvoje naší pedagogické psychologie*. In: *Ideologické problémy rozvoje marxistické pedagogiky a psychologie v ČSSR*. Praha, SPN 1974.



»...naše pedagogická psychologie už delší dobu prožívá vleklou krizi, která je ideového charakteru a která v podstatě pramení z rozporu mezi jejím vcelku tradičním poznávkovým a metodickým repertoárem a mezi sociálními požadavky na ni kladenými. Jinak si nelze vysvětlit už po léta trávající proces její vnitřní diferenciacce, který je v podstatě jen tříštěním sil. Vypadá to takto: Jakmile si některá pedagogickopsychologická disciplína najde svou oblast společenských potřeb, které je schopna efektivně uspokojit na úrovni požadavků socialistického školství, socialistické ekonomiky, socialistické kultury apod., ihned se konstituuje jako samostatný vědní obor a teoreticky i institucionálně se odděluje od pedagogické psychologie. Tak se z pedagogické psychologie osamostatnila poradenská psychologie, profesionální orientace, psychodiagnostika učebních schopností a učebního výkonu, programované učení atd. Předmět pedagogické psychologie se tím velmi zúžil a ochudil, její výzkumná základna téměř zmizela.« A dále D. Tollingerová formuluje závěr, že jedině tehdy, zvládne-li pedagogická psychologie úkol zpětně do sebe integrovat bohatství psychologické vědy, bude také s to propojit se s požadavky současné socialistické společnosti, »která doslova musí vstoupit do jejího pojmového aparátu, do otázek, které si klade, do hypotéz, které ověřuje, do měrných, diagnostických, reedukačních a jiných technik, kterých používá, a vůbec do jejího pojetí jako marxistické vědní disciplíny«.

Na druhé úrovni jde o vytypování a analýzu potenciálních psychických zdrojů vývoje osobnosti, zvyšování úrovně jejích činností a výkonu. Tyto zdroje ovšem nelze zkoumat mimo reálné životní situace. Je třeba vidět je důsledně v těsné souvislosti s vnějšími pedagogickými činiteli, s kterými tvoří dialektickou jednotu, a ve strukturálně dynamických vazbách integrujících osobnost. Zde se nabízí řada obecnějších teoretických východisek, umožňujících široce rozvinout strategii řešení tohoto úkolu. Ilustrativním příkladem může být teorie kladoucí důraz na úlohu tzv. »psychických nástrojů« v rozvoji vyšších psychických funkcí člověka, ve zvyšování úrovně jeho činností. V návaznosti na tezi, že specificky lidskou formou zvládnání vnější reality je používání fyzických nástrojů, formuloval již ve 20. letech L. S. Vygotskij názor,<sup>22)</sup> že člověk používá nástrojů i ve vztahu ke své vlastní psychické činnosti. Prototypem »psychických nástrojů« je jazyk, řeč. Jazyk je ale současně i univerzálním objektivním fenoménem společenskokulturním. Sjednocení obou jeho rysů, tzn. jeho objektivní společenskokulturní univerzálnosti a psychické nástrojovosti, má za následek, že se jeho prostřednictvím otvírají nedozírné možnosti kooperace lidí na symbolické úrovni, možnosti kolektivnění samotných psychických, zejména myšlenkových procesů. A právě v tom třeba vidět hlavní faktor rozvojového působení jazyka.

Výzkumy posledních let ovšem ukazují, že jazyk může být integrován do osobnosti dítěte různě, i v kvalitativně odlišných »kódech«.<sup>23)</sup> To je závislé na tom, jaké bazální zkušenosti učinilo dítě s jazykem již od raných období jeho včleňování do své osobnosti, v předškolních stádiích sledování jazykové komunikace v okolí a s rozvíjením vlastní komunikace. Je velký rozdíl, stal-li se jazyk dítěti primárně jen prostředníkem příkazů, zákazů, citových expresí, anebo spíše médiem problémové trans-

<sup>22)</sup> Vygotskij, L. S.: *Rozvitije vyššich psichičeskich funkcij*. Moskva, Izd. APN, 1960.

<sup>23)</sup> Viz kupř. práci Bernstein, B.: *Elaborated and restricted codes*. In: Smith, A. C. [Ed.]: *Communication and culture*. New York 1966. Viz dále Průcha, J.: *Bernsteinova teorie o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy*. Pedagogika, 1975, 1, s. 15–32.

pozice jevů a událostí na symbolické rovině, vhodné pro myšlenkové experimentování. V době, kdy dítě přichází do školy, je již jazyk určitým funkčně konkrétním způsobem integrován do jeho osobnosti. Významným zjištěním je, že tato integrace může nastat v nekvalitním »kódu« a jazyk je pak nekvalitním nástrojem rozvoje psychiky a osobnosti v podmínkách školy. Primární úlohou pak je otevřít dítěti širší možnosti aktivity ve vyučování zejména tím, že je »přepracován« jeho jazykový kód jakožto psychický nástroj. To se týká rozvíjení komunikačních způsobilostí dítěte v diskusi, ale i vazeb jazyka s dalšími komponentami samotné osobnosti (myšlením, ale též motivací, emocionalitou apod.).

V nedávné době se v souvislosti s pronikáním vědeckotechnické revoluce do školství teorie nástrojové podmíněnosti rozvoje vyšších psychických funkcí aktualizují ještě v jiném smyslu než v souvislosti s jazykem. Ukazuje se, že pedagogická podstata zavádění různých forem didaktické techniky do pedagogického procesu je především v tom, včleňovat tyto prostředky do celkového systému práce s žákem tak, aby se rozvíjelo spektrum právě psychických nástrojů žákovy činnosti. Zde se také otvírá cesta, jak čelit nebezpečí, že technika dítě »přemůže«, a jak právě naopak skrze ni otevírat perspektivy posilování vývojových možností dítěte.<sup>24)</sup>

Na třetí úrovni jde o úkol, který má s předchozím mnoho společných znaků. Jde o vytypování a analýzu vzniku i působení psychických zábran (bariér, bloků apod.) přijímat výchovně vzdělávací působení jako sebe-rozvojovou příležitost, pochopit je v jeho člověkatvorném významu, uvést je v soustavu osobnostních perspektiv atd. Potenciální zdroje vývoje osobnosti se působením těchto činitelů dostávají do rozporu se svými vnějšími, aktivujícími činiteli, eventuálně s dalšími rysy osobnosti, a zůstávají nerozvinuty.<sup>25)</sup>

Ukazuje se kupř., že školní neúspěchy dětí nebývají zdaleka tak často, jak se dříve soudilo, způsobeny nedostatkem ve sféře vloh a schopností. Stále častěji se upozorňuje na činitele tkvící ve sféře postojů, orientací, motivů a emocí.<sup>26)</sup> Tito činitelé bývají produktem sociálního, interakčního kontextu činností dítěte. To lze ilustrovat na příkladu tzv. převládající orientace dítěte na chybu. Tento v podstatě nekvalitní, v úkolových situacích handicapující postojový rys osobnosti je produktem jednoznačně akcentovaných reakcí rodičů a učitelů na chybu dítěte jako delikt sui generis, který třeba důsledně trestat. Dítě pak jedná především s tím cílem, aby neudělalo chybu, nikoli však proto, aby hlouběji proniklo do problému (k čemuž by mu ostatně mohla za jistých okolností dopomoci právě chyba — chyba odhalená, vyložená, pochopená apod.). V úkolových situacích je provází úzkost a generalizovaná snaha vyhnout se úkolu, a tím předejít chybě i trestům. Úzkost a tendence k úniku, vyhnutí se apod. znemožňují konstruktivní přístup k práci a zvyšují pravděpodobnost skutečného výskytu chyby. Tím se ovšem zase zpětně upevňuje orientace na

<sup>24)</sup> Významné náměty pro tuto oblast přinášejí některé práce V. Kuliče, viz kupř. stať *Psychologie a optimalizace činnosti systému »člověk—vyučovací automat«*. Psychol. v ekonom. praxi, 1974, č. 2—3, s. 120—125.

<sup>25)</sup> V této souvislosti nutno upozornit na výsledky výzkumů analyzujících pedagogickopsychologické příčiny školních neúspěchů dítěte. Viz zejména Hvozdík, J.: *Psychologický rozbor školských neúspěchů žiaků*. Bratislava, SPN 1970.

<sup>26)</sup> Viz kupř. Helus, Z.: *Motivace žáka k učení*. Social. škola, 1974—1975, s. 58—62.

chybu, vzniká začarovaný kruh prohlubování handicapu. Cesta, jak učinit práci dítěte efektivnější, jak je vůbec »otevřít« vzdělávacímu a rozvojevému vlivu školy, spočívá v korektivních postupech, »přeprocovávajících« fixovanou nekvalitní tendenci. Tato tendence má být nahrazována orientací dítěte na kognitivní význam chyb.<sup>27)</sup> Aplikování pouze tradičních forem práce s dítětem, jako bývá intenzifikace doučování, se samo o sobě nemusí setkat s kladným výsledkem.

Pedagogickopsychologický přístup k optimalizaci pedagogického procesu musí obracet pozornost na prvním místě k rozvoji osobnosti žáka a k úrovni jeho činností. Jedině v tomto širším, fundamentálnějším kontextu je možno správně přistoupit k speciálnějším otázkám zvyšování výkonu v konkrétních učebních aktivitách. Živelné formy optimalizace, pronikající do výchovy a vzdělávání na základě nerovnoměrného vývoje relevantních vědeckých poznatků, technických možností, subjektivních zájmů apod., mohou vést k deformaci v utváření osobnosti. Proto musí předcházet optimalizačním zásahům teoretická analýza a jejich vlastní realizace musí směřovat k uvědomělému, plánovitému řízení změn.

Pedagogickopsychologické problémy optimalizace výchovně vzdělávacího procesu se budou perspektivně s velkou pravděpodobností aktualizovat zejména v těchto oblastech: Především v oblasti předškolní socializace dítěte, kdy dochází k relativně stabilizovaným autonomizacím sociálních vztahů a činností dítěte v jeho dispoziční základně; úkolem je ovlivňovat formování této základny, eventuálně ji v raném školním věku specifickými metodami cílevědomě přeprocovat. Za druhé jde o oblast interakce učitel—žáci a o interakci žáků v kolektivu školní třídy. Za třetí jde o oblast řízení samotných učebních činností žáků. Konečně za čtvrté půjde o oblast mimoškolního prostředí žáka, o analýzu faktorů jeho životního způsobu apod.

Důležitá místo v realizaci optimalizačních zásahů ovšem zaujímá a bude zaujímat učitel socialistické školy. Zvýšenou pozornost bude třeba věnovat i pedagogickopsychologickým aspektům disponování učitele pro rozvinutí jeho optimalizační funkce.

ЗДЕНЕК ГЕЛУС

#### РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И ОПТИМИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

Оптимизация в данном случае рассматривается в отношении к развитию личности учащегося и уровня его работы; затем охватывает вопросы повышения результата конкретной активности, в частности, в учебной области. Стихийные формы оптимизации, проникающие в сферу воспитания и образования на базе неравномерного развития важнейших научных познаний, технических возможностей, субъективных стремлений и пр. могут способствовать деформациям в про-

цессе формирования личности. Поэтому оптимизационным мероприятиям должен предшествовать теоретический анализ, причем их реализация стать приближением к планомерному управлению изменениями.

Педагогическо-психологические проблемы оптимизации учебно воспитательного процесса становятся актуальными в нескольких проблемных кругах. Во-первых, это — дошкольная социализация ребенка, в процессе которой осуществляется определенная авто-

<sup>27)</sup> Viz Kulič, V.: *Chyba a učení*. Praha, SPN 1966.

номизация социальных отношений и деятельности ребенка в сфере его диспозиционной базы. Задача заключается в регулировке формирования этой базы, или же перестраивании упомянутой базы в раннем школьном возрасте. Во-вторых, это — взаимодействие между учителем и учащимися и взаимодействие между учащимися в коллективе школьного класса. В третьих, — вопрос касается управления учебной работой учащегося.

Определенные возможности оптимизации имеются также и в форме вмешательства во внешнюю сферу учащегося, в способ его жизни и пр.

Важную роль в реализации оптимизации играет учитель. Уделяется внимание педагогическо-психологическим аспектам способности учителя к развертыванию оптимизационной функции.

ZDENĚK HELUS

## DEVELOPMENT OF PERSONALITY AND THE OPTIMIZATION OF THE PEDAGOGICAL PROCESS

Optimization is understood to refer primarily to the pupil's personality development and to the level of his activities; in the second place it includes the problems of raising the efficiency in concrete activities, especially in the learning process. Spontaneous forms of optimization penetrating into education and schooling on the basis of the uneven development of the relevant scientific knowledge, technical facilities, subjective intentions and the like may lead to deformations in personality formation. Therefore any optimization efforts must be preceded by a theoretical analysis and their proper realization must approximate a planned direction of changes.

The pedagogical and psychological problems of optimizing the educational process are being actualized particularly in certain problem groups. First, it is the

pre-school socialization of the child when certain autonomization of social relationships and activities of the child takes place in the child's disposition basis. The objective is to direct the formation of this basis or, if need be, to alter it in the early school age. Secondly, it is the teacher-pupil interaction and the interaction between classmates. Thirdly, it is the question of directing the pupil's learning activities. Finally, there may be acts of intervention in the pupil's out-of-school environment, in his life style etc., which also provide certain opportunities for optimization.

In putting the optimization efforts into effect, an important role is played by the teacher. Attention is paid to the pedagogical and psychological aspects of the teacher's disposition for the development of his optimizing function.