

tion in Small-Group Research), který obsahuje přehled výzkumu jazykové komunikace jako proměnné v analýze malých skupin a kritiku Balesovy a Bavelasovy metody výzkumu skupinové interakce. Giffinova definice komunikace vymezuje široký prostor, v němž se nachází mnoho společných zájmů psycholingvistiky, sociální psychologie jazyka aj.

Příspěvky lingvistické jsou shromážděny v třetím oddílu knihy, které bohužel nepatří k jejím nejzdařilejším částem. Podle mého názoru některé práce zde publikované nejsou prostě reprezentativní pro lingvistický výzkum komunikace; nemohou říci téměř nic o komunikačních procesech a tudíž jejich zařazení do sborníku lze pokládat za editorský omyl. Na druhé straně je třeba upozornit na vynikající práci B. Stoneho (Toward a Psycholinguistic Theory of Teaching). Tento autor vytváří velmi precizní základy pro teorii „pedagogické psycholingvistiky“, tj. pro psycholingvistickou teorii, jež by sloužila praxi vyučování jazykům. V každém případě by „pedagogická psycholingvistika“ měla představovat předmět početnějších výzkumů, než je tomu až dosud. Nemenší zájem by měl být soustředěn na analýzu procesu vyučování jako jednoho důležitého typu lidské komunikace.

Velmi zajímavé (a do jisté míry protikladné k výše citované práci Giffinové) je stanovisko R. Birdwhistella (Some Meta-Communicational Thoughts about Communicational Studies). Vycházející ze své antropologické orientace autor dokazuje, že komunikace nemůže být adekvátně vysvětlena na základě analýzy pouze malých skupin a že je nutno k tomu účelu zkoumat spíše velké skupiny.

Poslední a rozsahem nejmenší oddíl knihy se týká komunikačních poruch. Jsou zde zařazeny práce, které se nezabývají komunikačními poruchami čistě z hlediska psychopatologie řeči, nýbrž komunikačními defekty závislými na sociálních, kulturních aj. faktorech. Studie W. Johnsona (Stuttering and North American Indians) patří — ačkoliv je jedna z nejstručnějších — k nejlepším ve sborníku. Z rozboru defektu projevujícího se jako koktání v jisté populaci severoamerických Indiánů vyvozují tito autoři obecné závěry o závislosti některých komunikačních poruch na kulturně-antropologických podmínkách. Jinak řečeno — vedle „přirozených“ poruch existují „funkční“ poruchy, což je jistě důležitý poznatek jak pro teorii jazykového chování

a teorii sociální komunikace, tak pro překonávání bariér v komunikaci mezi odlišnými kulturně-etnickými celky. V této souvislosti má také značnou důležitost aplikace tzv. obecné sémantiky na procesy řečové patologie, jak se o to pokouší P. H. Ptacek (The Evaluative Process in Speech Pathology).

Celkově hodnotím recenzovaný sborník jako zajímavý, i když není bez nedostatků: Především není plně reprezentativní jak pokud jde o jednotlivé části zvláště (hlavně lingvistická část), tak i jako celek. Těžko lze dnes považovat za uspokojivou takovou čítanku o komunikaci, v níž nejsou v odpovídající míře zastoupeny obory jako psycholingvistika a sociální psychologie jazyka a v níž zcela chybí práce o masové komunikaci. Za šťastné řešení nepovažuji zařazení některých beletristických žánrů do vědecké publikace a rovněž to, že část příspěvků není vybavena nutným pomocným aparátem, jako je bibliografie atd. Bylo by možno diskutovat o názoru editorů sdíleném shodně se zastánci tzv. obecné sémantiky (A. Korzybski aj.), že překonávání komunikačních bariér a optimalizace dorozumívání mezi lidmi jsou hlavní způsoby likvidace téměř všech interpersonálních a společenských rozporů.

Přesto jsem přesvědčen, že tato kniha může poskytnout mnoho cenných poznatků a podnětů jak psychologům, tak i jiným specialistům zajímajícím se o lidskou komunikaci. Předností publikace je skutečný interdisciplinární přístup k dané problematice a zkoumání konkrétních případů komunikace; tuto „čítanku“ lze u nás využívat jakožto vhodný doplněk nedávno publikovaných teoretických prací o sociální komunikaci (J. Janoušek, 1968 a V. Lamser, 1969). *J. Průcha*

Václav Kulič

CHYBA A UČENÍ

Praha, SPN 1971, 248 s.

Knihy má tři části. V první autor pojednává o chybném výkonu a jeho funkci a vymezuje novým způsobem problém své studie. V druhé části hledá odpověď na otázku, jaký smysl a funkci má chybný výkon v učení a v psychickém procesu na kognitivní a motivačně-dynamické úrovni. V třetí části řeší otázky, jak na základě psychologických závěrů o podstatě a zákonitosti učení tento proces z hlediska funkce chybného výkonu v učení řídit, jaké operátory řízení i celé jeho systémy umožní nejlépe ovlivňovat kva-

litu dílčích výkonů v učení, jak co nejcitlivěji identifikovat tento výkon, jak ho využít jako informaci pro rozhodování v dalším postupu učení a jeho řízení. V závěru této kapitoly uvádí také některé konkrétní příklady systémů, algoritmů a strategií, které interpretují výkon v učení z hlediska celého jeho komplexu a chtějí nějaký parametr učení individuálně adaptivně regulovat a pojednává o modelech regulace některých parametrů učení.

Vymezení problému a jeho historii věnuje autor téměř pětinu rozsahu knihy, a to také z toho důvodu, že jeho práce je jedním z prvních pokusů vymezení souhrnně hlavní aspekty vytčeného problému v celé jeho složitosti a naznačit aspoň dílčí odpovědi. Stručně charakterizuje dvě řady psychologických teorií, které se podstatně liší ve svém názoru na funkci chybného výkonu v učení, myšlení a řešení problémů. Poukazuje na to, že tyto teorie vycházejí z odlišných modelů učení a ze studia odlišných typů i úrovní učení a myšlení.

Autor zevrubně analyzuje a shrnuje psychologickou problematiku funkce chyby v učení s přihlédnutím k některým výsledkům v oblasti programovaného učení a k poznatkům současné fyziologie a kybernetiky a naznačuje také možnosti řešení otázky na úrovni řízení učení z hlediska teorie programování a některých pedagogickodidaktických závěrů s přihlédnutím k některým poznatkům kybernetické teorie řízení.

V práci osvětluje základní problém týkající se funkce chybného výkonu v učení, řeší otázku, zda, kdy a v jaké míře je efektivní učení učení bez chyb nebo s chybami. Konstatuje, že učení bez chyb není samo o sobě zárukou kvalitního osvojení.

Při řešení této základní problematiky se autor opírá zejména o bohaté literární prameny domácí i cizí literatury a v menší míře, v některých dílčích otázkách, také o výsledky vlastních výzkumů, získané metodou programovaného učení nebo laboratorního experimentu, týkajících se analýzy průběhu programovaného učení, zkoumání přiměřenosti subjektivní evidence výsledků činnosti, ověřování působení faktoru řízení jako determinanty výkonu a procesu při řešení problémů s různou úrovní obtížnosti.

Značná šíře autorem vytčených problémů, nedostatek takových studií, které by přistupovaly k jejich řešení, existence často velmi odlišných typů a úrovní uče-

ni, jakož i okolnost, že teprve současný rozvoj vědeckého poznání umožňuje pokusy o přesnější definici faktoru řízení v pedagogickém procesu, způsobily, že sám autor pokládá řadu závěrů v práci uvedených za pracovní hypotézy pro další výzkum.

Kladem jeho práce je, že kriticky hodnotí dosavadní výsledky různých autorů a mnohé své závěry nepovažuje za obecně platné a konečné. Za dostatečné odůvodněný pokládá závěr, že efektivní učení je učení aktivním. Pouze takové učení, které je realizováno řadou výkonů, elementárních aktivit učení, je podle autora možno také účinně sledovat a řídit.

Učení chápe autor jako činnost, jako proces s rozvinutou operační strukturou, složený z určitých elementárních aktů učení vázaných na sebe v složité hierarchii sukcesivní podmíněnosti. Problematikou definic učení se nezabývá.

Autor vychází při řešení vytčené problematiky z těchto základních teoretických předpokladů:

1. Že učení jako činnost je dynamická struktura a že každá jednotlivá aktivita je zároveň aktem učení i aktem diagnózy.

2. Že chybný výkon, chybná reakce, odpověď, získává v učení novou funkční dimenzi. Je zpravidla výsledkem nějakého zákonitě probíhajícího komplexního procesu a je zákonitě podmíněn celou předchozí „historií“ individua a jeho činností i celým souborem nejrůznějších vnitřních i vnějších podmínek dané konkrétní situace. Naším úkolem pak je pokusit se tyto podmínky identifikovat a vydělit základní příčiny chybného výkonu. Konečným cílem je v určitých mezích pravděpodobnost výskytu chyby v učení ovlivnit, regulovat, což umožní řídit proces učení tak, aby byl co nejefektivnější.

3. Že princip zachování rovnováhy platí pro základní fyziologické funkce a princip trvalé aktivity pro složité funkce nervové soustavy a především pro oblast vědomí a psychických procesů vůbec.

4. Že chybná odpověď, pokud je jako taková včas identifikována, neohrožuje podstatně učení (i chybný výkon může v učení plnit některé pozitivní funkce za určitých podmínek); ohrožuje jej ale, není-li identifikována.

5. Výsledek činnosti chápe nejen jako zpevnění, efekt, ale především jako informaci. V tomto smyslu může být za určitých podmínek také chybný výkon nositelem informace pro subjekt i pro toho, kdo jeho učení řídí, což považuje



za jednu z hlavních a dostatečně zdůvodněných výsledků své studie. K těmto podmínkám patří detekce, identifikace, interpretace a korekce chyby.

6. Učení neprobíhá pouze jako kognitivní proces, ale má také svoji dynamickou, motivačně-emocionální a „energetickou stránku“.

Autor prokázal úzkou korelaci mezi přiměřeností subjektivní evidence výsledků činnosti a objektivní pravděpodobností správného výsledku, význam procesů identifikace a korekce chybného výkonu a jejich vliv na výsledek učení v určité závislosti na konkrétním typu učení a učebního úkolu, jichž se týkala experimentální evidence. Přínosem jsou i některé výsledky v dynamice úspěchu a neúspěchu a jejich vlivu na volbu obtížnosti dalších úkolů, některé výsledky výzkumu postojů k chybnému výkonu a k regulaci činnosti aj. Přínosem je i autorova metoda identifikace subjektivní jistoty rozhodováním o vyhledávání kontrolní informace a metodika výzkumu vnější a subjektivní regulace úrovně obtížnosti.

Na základě rozboru experimentálních výsledků svých a jiných autorů se oprávněně domnívá, že snaha zajistit bezchybovost v učení je mnohdy vykoupena přílišným omezením prostoru pro formativně účinnou samostatnou tvořivou činnost subjektu.

Autor má za to, že jednou z hlavních podmínek efektivního řízení učení je, aby model procesu řízení byl přiměřený modelu učení, který co nejobjektivněji zobrazuje konkrétní proces učení.

I když některé autorovy předpoklady jsou diskusní povahy, což vyplývá i z jeho kritického rozboru řady publikací významných autorů, je jeho přístup k řešení jim vytčených základních problémů za současného stavu vědeckých poznatků odůvodněný v práci, která si vytkla za cíl pojednat o problému funkce chybného výkonu v učení a jeho řízení ve všech jeho souvislostech.

Kuličova práce je první naší syntetickou vědecky dobře fundovanou obsáhlejší studií o funkci chybného výkonu v učení a v jeho řízení, opírající se o některé vlastní výzkumy a výzkumy jiných badatelů, jak o tom svědčí seznam použité literatury. Svou teoretickou úrovní je studie dobrým příspěvkem k řešení velmi aktuálního problému jak z hlediska teoretického, tak i z hlediska pedagogické praxe.

V. Chmelař

Josef Švancara  
a spolupracovníci

## DIAGNOSTIKA PSYCHICKÉHO VÝVOJE

Avicenum, Praha, 1971

Práce J. Švancary a jeho spolupracovníků je mimořádně záslužná. Vyplňuje totiž z velké části jednu z nejcitelnějších mezer v naší psychologické literatuře, která dosud postrádala souborné zpracování teoretických předpokladů i praktických poznatků a zkušeností z vývojové diagnostiky. Navíc pak samotný fakt, že takováto práce a na takové úrovni je u nás možná, svědčí o pokroku naší dětské psychologie za posledních dvacet let. Nejmladší generace poválečných psychologů, která zatím dospěla do věku „středního“, předkládá tu výsledky svého úsilí, na němž generace nastupující mohou dobře stavět.

Knihy má ráz postgraduální učebnice a stane se pravděpodobně pracovní příručkou mnohých psychologů v praxi. Bude však nepochybně vyhledávána i studenty psychologie a četnými zájemci o psychologii z oborů lékařských, pedagogických a sociálně vědních. Je rozdělena do pěti kapitol, z nichž první (Pojetí vývoje a základní metodologické otázky) je zaměřena teoreticky, kdežto další čtyři jsou koncipovány převážně prakticky, i když ovšem ani v nich teoretická hlediska nechybějí. Druhá kapitola jedná o metodách vývojové psychologické diagnostiky a třetí o psychodiagnostice osobnosti a jejich složek. V následující kapitole pak jednotliví autoři zpracovávají otázky vývojové diagnostiky v některých aplikačních oblastech – v hodnocení školní zralosti, ve výchovném poradenství, v soudní expertize, v oblasti neuróz, mozkových poškození a epilepsie, poruch hybnosti a v oblasti genetiky. Poslední kapitola je věnována formulaci psychologických nálezů a jejich interpretacím, s dovětkem o psychologické dokumentaci. Psychologové v klinické praxi jistě velmi uvítají podrobný přehled psychodiagnostických metod, který připravil Vl. Smékal. Obsáhlá literatura a rejstříky uzavírají tuto pěknou publikaci. Kromě hlavního autora, J. Švancary, se na knize podílí řada významných psychologů, z nichž každý zpracovává jednu nebo i více otázek svého přednostního zájmu. Jsou to především R. Konečný, J. Jirásek, J. Koch, B. Baláštíková, Vl. Michal, M. Schürer, Vl. Smékal a O. Šandera. K nim se připojuje neurolog V. Holub, který je spoluauto-