

RECENZE

Zdeněk Helus

POJETÍ ŽÁKA

A PERSPEKTIVY OSOBNOSTI

SPN, Praha, 1982, 198 str.

Helusova kniha patří k dílům, jejichž název i obsah překračují projekt, který nám autor skromně předkládá v předmluvě a části první. Soustřeďuje se sice na pojetí žáka, ale jde o pojetí lidské bytosti v poli pedagogického působení vůbec. Autor se též soustřeďuje nejen na perspektivní potenciality osobnosti, ale zakládá pro psychologii teorii rozvoje, založenou na souvislostech mezi progresivními společenskými (vědeckými, technickými, sociálními i kulturními) i individuálními (kvalifikačními, činnostními, prožitkovými) programy. Konečně, tento teoretický nástin je sice aplikován na určitou část psychologické skutečnosti, ale lze ho rozšířit, což bude mít v budoucnu i vliv na celé pojetí marxistické psychologie jako vědy. Vyplývá z něj přetvářecí význam psychologie, tím že bude podávat funkční a interfunkční analýzy činnosti osobnosti a celých životních situací.

Systematické propracování tohoto konceptu začíná v části druhé. Především jde o pojem rozvoje jako takového. Na jedné straně je to též v širším slova smyslu vývoj, na straně druhé je to však již vyšší rovina evolučních změn, budující na rovinách nižších, které jsou zráním (zde myšleno v „klasickém“ spíše psychosomatickém významu) a psychickým vývojem. Obě nižší roviny charakterizuje jistá míra zakódovanosti, fixace regulačních struktur, samovolnější přechod od jedné vývojové etapy k druhé (třebas společenské zprostředkování společenské zkušenosti může též lessoc změnit). Oproti tomu je rozvoj rovinou, v níž se jedinec sám programově, aktivně a cílevědomě zaměřuje na možnosti svého vlastního seberozvíjení a tvořivě hledá cesty jeho uskutečňování. Stává se rozhodujícím subjektem řízení svého osobního vývoje (str. 29).

Aplikováno do oblastí pedagogické, znamená zdůraznění rozvoje dalekosáhlé změny v pojetí žáka. Jde o to, opustit dosavadní představu žáka jako pouhého objektu pedagogického působení, rozetnout začarovaný kruh jeho výkonů a jejich atribucí, „uvidět“ potenciály skrývající se za

nerozvinutostí žáka v jednotlivých psychologických složkách (jeho osobnosti). Toto pochopení subjektivitu žáka není ani návratem k pedocentrismu a volným stylům výchovy, ale ani snahou uměle a předčasně akcelarovat vývojové změny, které mohou být ovlivňovány, ale mají také svůj druhově fixovaný čas (k jehož změně je potřebí zřejmě více generačního posunu). Rozvoj není též subjektivní akcí vznikající z ničeho. Autor se zde důkladně zabývá zprostředkovaností rozvoje obsahy kulturními, znakovými, jazykovým systémem, činnostmi a sociálními vztahy. Spolu s produktivním charakterem jde o pět znaků rozvoje.

Pokud se týká kulturní zprostředkovanosti, opírá se autor o Sokolovovy funkce kultury (osvojování a přetváření světa, komunikace, signifikace, akumulace a uchování informací, funkce normativní, projektivního odreagování a ochranná). Zdůrazňují nutnost kombinace objektivizačních i subjektivizačních procesů. Rovněž jazykové zprostředkování není jen osvojením jazyka, ale lingvistickou socializací. Dalším rozvojetvorným prostředkem jsou činnosti všeobecně, některé však mají vzhledem k věku vůdčí postavení (raně interakční, manipulační, poté hra, učení, sociální komunikace, konečně činnost profesionálně učební a aktivně poznávací spojená s formováním uceleného světového názoru, systémy hodnot a zájmů). Zde by snad stálo za úvahu vkomponovat do tohoto tradičnějšího pojetí zprostředkující funkci společenských i individuálních přetvářecích aktivit působících jistý tlak na rozvoj dítěte a dospívajícího a přivádějího jej zpočátku též k osvojení, ale postupně směřujícího k samostatnému, řízenému (ale i spontánně iniciativnímu) projevu.

Nejrozsáhleji rozebírá autor mezilidsky vztahovou zprostředkovanost rozvoje osobnosti. Dává k úvaze využití Rogersových podmínek pro realizaci změny v osobnosti a Klatkoviho znaky pedagogického vztahu. Kritika obou pojetí by sice byla možná, ale věcí by příliš nepomohla. Autor ji vědomě překračuje analýzou předmětné obsahovosti mezilidských vztahů a vrací se tím do jisté míry ke kulturní zprostředkovanosti rozvoje (str. 59n). Je potom zcela namístě upozornit na druhy mezi-

lidských vztahů (podle Petrovského a Špalinského), v jejichž kontextu se rozvojetvorná interakce uskutečňuje. Mimoto je důležité rozlišovat sociální význam a osobní smysl sociálních vztahů. K tomu navrhuje autor přijatelné schéma, v němž se obě hodnoty kombinují a vytvářejí čtyři skupiny vztahů: rozvojetvorné, quasi-rozvojetvorné, typů sociálního a asociálního a skupinu rozvojové patologie a disfunkcí.

Expozice týkající se posledního znaku rozvoje, jeho produktivního charakteru, je již kratší. Zdůrazňuje se zde přechod od vnějších determinací k seberozvoji. Širší rozpracování týkající se vnitřních zdrojů, forem, postupů a výsledků sebeutváření by nutně vyústilo v samostatnou studii.

V následujících částech knihy konkretizuje autor problematiku rozvoje žáka z hlediska výchovně vzdělávacího působení. Zpracovává zde a tím i naši veřejnost zpřístupňuje bohatství našich i zahraničních pramenů, které však kriticky přehodnocuje a tvůrčím způsobem přetváří v originální teoretickou koncepci perspektiv osobnosti žáka v podmínkách socialistické školy.

Na žáka pohlíží nejprve jako na prvek výchovně vzdělávacího systému, který se v něm rozvíjí v důsledku své situovanosti. Ve své koncepci situovanosti se inspiroje Getzelem, ale přehodnocuje jej a překračuje svým systémově syntetickým přístupem. Mezi činiteli určujícími situovanost žáka akcentuje autor primární výchovně vzdělávací cíl socialistické školy, jímž je všestranně rozvinutá osobnost. Všestranně rozvinutou se stává osobnost žáka aktivním zapojením do rozšířeně reprodukčních a přetvářecích procesů uvnitř společnosti. V dalším rozboru se zabývá problematikou transformace kultury v učivo, transformace znakově instrumentálních činitelů v znakově pojmový systém učebních předmětů, problematikou uplatnění úlohy mezilidských vztahů ve vytváření specifických vztahů učitele a žáků a vztahů mezi spolužáky. Situovanost žáka považuje za určenou i programem pedagogické optimalizace.

Žák má však pro svůj rozvoj i určité předpoklady, a proto dalším autorovým krokem je kromě hlediska situovanosti i vytyčení hlediska žáka jako jedince a po-

tenciální osobnosti. Úspěšnost žáka ve škole je určena i jeho individuálním systémem psychické autoregulace. Autor v této souvislosti zdůrazňuje, že vnější činitelé rozvoje mají účinný vliv pouze tehdy, je-li v samotném jedinci předpoklad být osobností. Prezentuje své pojetí aktuální a potenciální osobnosti a za klíčový moment realizace potenciální žákovy osobnosti v procesu výchovy a vzdělávání považuje školní úspěšnost. Její správné chápání je předpokladem adekvátní, rozvoj stimuluje interakce učitelů a žáků, pedagogicko psychologické diagnostiky a hodnocení potenciální osobnosti žáka. Svě pojetí hodnocení podněcujícího rozvoj žáka shrnuje autor ve výroku: „Cílem hodnocení by mělo být... zpevnit postavení žáka jako produktivní potenciální osobnosti, čerpající jistotu z reálné možnosti být úspěšný, a upevnit sebevědomí z toho, že touto úspěšností přispívá k pedagogické optimalizaci.“

Požadavek volby takových forem práce učitelem, které by žákům umožnily se rozvíjet a realizovat jako potenciální osobnosti, je rozvíjen v poslední části práce „Aktivace rozvoje žáka ve vyučování“, která je bezprostředním vyústěním autorovy teoretické analýzy do výchovně vzdělávací praxe školy. Jsou zde rozebírány konkrétní případy vzniku a fungování rysů vývojově dispoziční základny žákovy osobnosti ovlivňující jeho školní úspěšnost a navrhovány cesty, jak účinněji než dosud pracovat s psychickými předpoklady a potenciální osobností žáků tak, aby žáci dosahovali školní úspěšnosti; cesty, jak přepracovávat navozované rozvojově útlumové dispoziční v dispoziční rozvojově aktivační.

Helusova kniha je u nás ojedinělým dílem zpracovávajícím na široké teoretické i experimentální bázi problematiku rozvoje osobnosti žáka v podmínkách socialistické školy. Má přísný logický řád erudovaného teoretického díla a zároveň alarmující náboj svou analýzou současné výchovně vzdělávací praxe naší školy. Je to dílo, které odpovídá na řadu naléhavých problémů spojených s přestavbou naší školy ve směru větší efektivity a intenzifikace výchovně vzdělávacího procesu, a zároveň předkládá samotné psychologické řady podnětů k řešení.

J. Hlavsa, M. Langová