

## II. AKTIVNÍ SOCIÁLNÍ UČENÍ

### A. K POJMU AKTIVITA

Sociální učení, systematicky v ČSSR experimentálně zkoumané od roku 1975, nebylo nazváno náhodně *aktivním sociálním učením*. Princip aktivity a aktivizace je jeho podstatnou součástí, jako je podstatnou složkou všech druhů učení.

Termín *aktivita*<sup>10</sup> je odvozen z pojmu akt (čin, výkon, úkon, jednání) a přešel do odborné terminologie, kde má specializované významy. Aktivita (z lat.) znamená doslova činnost, činnost, účinnost,<sup>11</sup> horlivou činnost. Je to komplexní jev a patří k základním filozofickým pojmům, jež souvisejí s praxí. Proto také podstatnou složkou lidské aktivity, která má praktický, přetvářející a racionální charakter, je materiální výroba.<sup>12</sup> Často se ztotožňuje s činností a definuje se jako více nebo méně složitý pohyb organismu jako celku.<sup>13</sup>

Poměrně podrobně je propracována problematika aktivity v pedagogických vědách, v nichž je jednou z vyučovacích zásad, majících vztah k organizaci, metodám, k učitel, k žáků.<sup>14</sup> V pedagogické literatuře je pojem aktivity vymezen již v první polovině století, kritickým zhodnocením vztahu aktivity k motivaci, výkonu a potřebám. Aktivita se chápe z hlediska pozitivního často jako zásada uvědomělosti v rámci didaktiky.<sup>15</sup> Požadavek aktivity ve škole byl vytyčen oprávněně a projevil se v kritice tradiční školy a rigidního mechanismu organizačních forem vyučování.<sup>16</sup>

I když byla aktivita žáků v pedagogických vědách podrobně zkoumána, přece jen teoretická nejasnost problému aktivity ve výchovně vzdělávacím procesu byla příčinou, proč nebyla řada dílčích výsledků zobecněna. Z dosavadních poznatků nebyl vytvořen systém.

V posledních 25 letech se projevil v sovětské pedagogické literatuře zvýšený zájem o problematiku aktivity žáků, a to v souvislosti s dalším rozvojem socialistické společnosti. V roce 1964 byl souhrnně zhodnocen v časopise *Pedagogika*.<sup>17</sup> Pomocí experimentů i pozorování byly intenzivně hledány nové cesty ke zvýšení účinnosti výchovně vzdělávacího procesu a jedním z prostředků pro realizaci tohoto požadavku byla aktivní účast žáků v tomto procesu. Přestože byla tomuto problému v pedagogické literatuře věnována značná pozornost, zůstala řada otázek nedořešených a ne-

<sup>10</sup> Váša, Pavel, Trávníček, František: *Slovník jazyka českého*. Praha, Fr. Borový 1946, 3. vyd., str. 9–10.

<sup>11</sup> Wolf, Josef: *ABC člověka*. Praha, Orbis 1977, str. 46.

—: *Ilustrovaný encyklopedický slovník*. Praha, Academia 1, 1980, str. 44.

<sup>12</sup> Grulich, Boh.: *O pozorování a hodnocení žáků*. Ped. 14, 1964, str. 240.

<sup>13</sup> Srovnej Odehnal, J., Severová, M.: *Metodologické otázky pozorování chování dítěte v přírodních podmínkách a otázky rozboru získaného materiálu*. Čs. psychol. 7, 1963, str. 30–37.

<sup>14</sup> Mojžíšek, Lubomír: *Vyučovací metody*. Praha, SPN 1975, str. 43.

<sup>15</sup> Kalrov, J. A.: *Pedagogika*. Praha, DK 1950.

Jesipov, B. P., Gončarov, N. K.: *Pedagogika*. Praha, DK 1951.

<sup>16</sup> Kalrov, J. A. a kol.: *Pedagogika*. Praha, SPN 1958.

<sup>17</sup> Skalková-Procházková, J.: *Skupinové vyučování v západní pedagogice jako jeden z prostředků aktivizace žáků*. Ped. 14, 1964, str. 658.

—: *Problém aktivity žáků v sovětské pedagogické literatuře*. Ped. 14, 1964, str. 236.

—: *Problém aktivity žáků v sovětské pedagogické literatuře*. Ped. 14, 1964, str. 228–236.

vyjasněných. Ukazuje se např. potřeba definovat a komparovat příbuzné pojmy, jako je aktivita, samostatnost a iniciativa. Ze závažných otázek zůstává nedořešen problém zdrojů příčin vzniku aktivity, faktorů aktivity, vztahů mezi aktivitou a činností, vztahů mezi aktivitou a strukturou činností, společenských vlivů na aktivitu (tj. otázka společenské podmíněnosti aktivity), dále problém optimální úrovně aktivity, otázka řízení výchovně vzdělávacího procesu z hlediska aktivity, chybí kvalitativní analýza vědomostí, získaných aktivizujícími metodami.

Z pedagogického a pedagogickopsychologického hlediska<sup>18</sup> je aktivita chápána jako živá a energická činnost, zaměřená na splnění určitého úkolu. Podle L. V. Zosimovského<sup>19</sup> k hlavním znakům aktivity patří: 1. energické a svědomité plnění úkolů; 2. nalézání některých nových, samostatných forem plnění úkolů; 3. samostatná činnost, při níž si člověk stanoví nejen úkol, ale i formu jeho řešení.

Pojem aktivita je mnohdy vysvětlován zúženě z biologického hlediska jako spontaneita životních procesů, jež vychází z vnitřní dynamiky vývoje člověka. Toto pojetí je odtrženo od objektivních hledisek předmětného obsahu a od společenských požadavků.<sup>20</sup> Aktivita se projevuje ve všech hlavních oblastech činnosti člověka. Je projevem současného společenského vývoje, nových společenských potřeb. Vyznačuje se společenskou zaměřeností, je spojena s konkrétními výchovnými cíli. Některými autory je chápána nesprávně jako chtění dítěte.

Aktivitu lze charakterizovat také z aspektu osobnosti, tj. jako vlastnost osobnosti.<sup>21</sup> Z tohoto hlediska je to trvalá charakterová vlastnost projevu- jící se v různých druzích činnosti, např. při řešení problémů, dále ve snaze, v pohotovosti a dovednosti být činný ve prospěch společnosti.<sup>22</sup>

Někteří autoři se pokusili určit zdroje aktivity. Vidí je buď v signální významnosti podnětů a v jejich významu pro člověka,<sup>23</sup> nebo v potřebách<sup>24</sup> nebo v podnětech, jež stimulují myšlenkovou činnost. K příčinám aktivity se kromě faktorů osobnosti a potřeb obvykle počítá motivace, zájmy, hodnocení, emoce, postoje, systém metod, pružné užití v konkrétní situaci, např. vyprávění, vysvětlování, demonstrace, dále způsob kladení otázek, sdělení cíle činnosti, vedení k sebekontrolě, využívání životních zkušeností a praktické činnosti. Stupeň aktivity je silně ovlivňován stupněm ujasněnosti chápání zadaného úkolu.<sup>25</sup>

V pedagogice i pedagogické psychologii se užívá také pojem *aktivizace*, a to ve smyslu formování, vedení, podněcování, usměrňování činnosti. Aktivace znamená podle J. Linharta<sup>26</sup> zvýšení senzitivity, motivace, pozornosti, použití vhodné instrukce. Pedagogové<sup>27</sup> hypoteticky předpokládají, že aktivizace zvyšuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu ze dvou hledisek: z hlediska úrovně osvojovaných vědomostí a z hlediska rozvoje schopnosti žáků. Avšak přesnější zhodnocení účinnosti metod, jež aktivizují a vedou ke zvýšení efektivity výchovně vzdělávacího procesu, dosud chybí. U většiny procesů učení se předpokládá aktivace jako jejich nezbytná složka. Mezi principy, jimiž se dosahuje aktivizace učení se uvádí:

<sup>18</sup> Daniilov, M. A.: Vospitanije u škol'nikov samostojatel'nosti i tvorčeskoj aktivnosti v procese obučenijsja. Sov. ped. 1961, č. 8, str. 34.

<sup>19</sup> Zosimovskij, L. V.: Vospitanije u škol'nikov-obščestvennoj aktivnosti škol'nikov-podrostopkov. Moskva, Izd. APN RSFSR 1962, str. 7.

<sup>20</sup> —: Problém aktivity žáků v sovětské pedagogické literatuře. Ped. 14, 1964, str. 229–230.

<sup>21</sup> Daniilov, M. A.: Vospitanije u škol'nikov samostojatel'nosti i tvorčeskoj aktivnosti v processe obučenijsja. Sov. ped. 1961, č. 8.

<sup>22</sup> Pimenova, L. M.: O razvitijs samostojatel'nosti kak čerty ličnosti u učaščichsja staršich klassov. Sbornik: Voprosy vozrastnoj pedagogiki. Leningrad, Izdat. Len. univ. 1959.

<sup>23</sup> Zosimovskij, L. V.: Vospitanije obščestvennoj aktivnosti škol'nikov-podrostopkov. Moskva, Izd. APN RSFSR 1962, str. 6.

<sup>24</sup> Srovnej —: Problém aktivity žáků v sovětské pedagogické literatuře. Ped. 14, 1967, str. 232–233.

<sup>25</sup> Mjasiščev, V. N.: Problema potrebnosti v sisteme psihologii. Učenyje zapiski LGU im. Ždanova 1957, No. 24, Psychologija i pedagogika, str. 16.

<sup>26</sup> Daniilov, M. A.: Vospitanije u škol'nikov samostojatel'nosti i tvorčeskoj aktivnosti v processe obučenijsja. Sov. ped. 1961, č. 8.

<sup>27</sup> Linhart, J.: Činnost a poznávání. Praha, Academia 1976, str. 35.

<sup>28</sup> —: Problém aktivity žáků v sovětské pedagogické literatuře. Ped. 14, 1964, str. 234–235.

1. diferencovaný přístup k učení; 2. spojení teoretických poznatků s životem; 3. zvyšování úlohy experimentálních úkolů; 4. zvyšování úlohy praktik; 5. zvyšování úlohy samostatné práce.

Princip aktivity má svou pozitivní i negativní stránku, jak správně připomíná L. Mojžíšek,<sup>28</sup> neboť aktivizovat nebo utlumovat může kterákoli pedagogická metoda. Kterýkoli postup se stává aktivizující tehdy, jestliže přitom respektujeme všechny didaktické principy.

V psychologických vědách byla aktivita člověka zkoumána z hlediska vývoje<sup>29</sup>, vztahu k osobnosti,<sup>30</sup> a bylo rozlišeno deset různých, vzájemně spjatých významů tohoto termínu,<sup>31</sup> a to aktivita jako chování živého organismu, jako funkce určité anatomické struktury, jako činnost člověka, jako obecná vlastnost duševních jevů, jako formativní činitel, jako stav organismu, zejména ústřední nervové soustavy, či jako forma jeho aktivity, jako vztah člověka k prostředí, k životu, problémům, požadavkům společnosti, jako rys nebo vlastnost osobnosti, jako činnost člověka v činnosti společnosti a jako obecná vlastnost hmoty v pohybu, vzájemném působení a vývoji. Toto Čáпово vymezení aktivity zahrnuje všechny možné aspekty aktivity člověka.

Aktivita je úzce spojena s výdejem energie při dosahování vytčených cílů. Souvisí dále s pátracím zaměřením, se zvědavostí, tvořivostí, váže se také na schopnost plánovat a předvídat. Avšak aktivita nemůže být prvotním a nezávislým energetizujícím faktorem. Podle J. Linhart<sup>32</sup> závisí centrální aktivace na předmětné činnosti a na sociálně determinovaných vztazích mezi subjektem a objektivní skutečností.

Aktivitu lidského duševna a její sociálně-historický charakter chápeme jako neodlučitelné, přičemž její příčinu klademe mimo vědomí člověka.<sup>33</sup>

Vyšší formy učení, k nimž patří i aktivní sociální učení, úzce souvisejí se změnami kognitivních struktur, neboť jsou základní podmínkou jejich trvalé změny. Znamenají také změnu formy činnosti nebo účinnosti. Aktivizace je ve vnitřním vztahu s motivací a regulací činnosti. Aktivační teorii v psychologii vytvořil D. O. Hebb<sup>34</sup> a D. E. Berlyne<sup>35</sup>. P. K. Anochin<sup>36</sup> chápal aktivaci velmi široce. Rozpracoval ucelenou koncepci závislosti aktivace na činnosti funkčních systémů.

Problém aktivity je problémem pedagogickým i psychologickým. Jde o komplexní jev, který má řadu komponent i řadu projevů. Souhlasíme s J. Skalkovou,<sup>37</sup> že aktivita je úhrným pojmenováním pro dynamickou celistvost vzájemných vztahů.

Metoda aktivního sociálního učení (ASU) ve všech dosud se vyskytujících modifikacích umožňuje zkoumat vnější i vnitřní složky aktivity řešitelů problémových situací, její vnitřní komponenty, vnější situační podmínky aktivit, struktury i dynamické změny vztahů mezi vnitřními a vnějšími faktory aktivity. Problémové situace, které jsme volili, byly vybírány

<sup>28</sup> Mojžíšek, Lubomír: Vyučovací metody. Praha, SPN 1975, str. 43–47.

<sup>29</sup> Rotterová, B., Čáp, J.: Výchova aktivity mládeže ve volném čase. Praha, FF UK 1976.

<sup>30</sup> Rotterová, B., Čáp, J.: Aktivita osobnosti a její výchova. Ped. 17, 1967, str. 583–600.

<sup>31</sup> Čáp, Jan: Aktivnost–pasivnost jako subsystém osobnosti, zjišťování a formování některých jeho aspektů. Čs. psychol. 27, 1983, str. 102–103.

Srovnej Mareš, Svatopluk: Abeceda řízení. Praha, Svoboda 1976, str. 10.

<sup>32</sup> Linhart, J.: Činnost a poznávání. Praha, Academia 1978, str. 61.

<sup>33</sup> Kodým, M., Špaček, M.: K. Marx a psychologie. Čs. psychol. 27, 1983, str. 198.

<sup>34</sup> Hebb, D. O.: The organization of behaviour. New York, J. Wiley 1949.

<sup>35</sup> Berlyne, D. E.: Conflict, arousal and curiosity. New York, McGraw-Hill 1960.

<sup>36</sup> Anochin, P. K.: Operežajuščije ostrazežije dejstviteľ'nosti. Vopr. filos. 1962, vyp. 7, str. 97–111.

Anochin, P. K. (red.): Mehanizmy i principy celenapravlenogo povedenija. Moskva, Nauka 1972.

<sup>37</sup> Skalková, J.: Aktivita žáků ve vyučování. Praha, SPN 1971, str. 132.

z hlediska pedagogickopsychologických požadavků, které jsou kladeny na problémové učení, jež výstižně formuloval W. Okoň. W. Okoň<sup>38</sup> např. požaduje, aby problém měl aktivizující vlastnosti. Toho lze dosáhnout podle něho tím, že musí být volené problémy životné, že musí reprezentovat předem vybrané životní situace, upoutávat pozornost, navazovat na zájmy a dosavadní zkušenosti řešitelů. Kromě toho mají problémové situace obsahovat obtíže, které vyplývají z řešení problémové situace. Mají také umožňovat formulaci hypotéz, to jest předpokládaných nebo možných řešení. A konečně myšlenkový proces při řešení problémů má být završen vyřešením problémové situace, takže problémová situace má být dynamická, má usměrňovat k jistému vytyčenému cíli, tj. k vyřešení problémů. Domníváme se, že těmto požadavkům plně vyhovují všechny obměny metody ASU.

## B. K POJMU SOCIÁLNÍ UČENÍ, AKTIVNÍ SOCIÁLNÍ UČENÍ A AKTIVNÍ SOCIÁLNÍ UČENÍ PROGRAMOVÉ

Nelze souhlasit s některými autory, kteří jsou toho názoru, že neexistuje jednotná a ucelená koncepce sociálního učení, která by plně vyhovovala. Integrace dosavadních poznatků nasvědčuje tomu, že lze a také že již bylo *zkoncipováno marxistické pojetí sociálního učení*. J. Linhart<sup>39</sup> začleňuje sociální učení mezi nejvyšší vývojové formy učení. Jedna z prvních definic, K. Lewina zůstává ovšem na velmi obecné rovině. K. Lewin<sup>40</sup> poukazuje na to, že je sociální učení *vytváření vztahů ve skupině*. Globálně vymezuje sociální učení i H. Löwe,<sup>41</sup> když uvádí, že je sociální učení *člověka učení sociálně zprostředkovaným*.

Při vymezování pojmu *sociální učení* vznikla otázka, zda jsou zákony a principy individuálního učení platné také pro sociální učení, nebo zdali jde o jinou, odlišnou a svébytnou oblast. Sociální učení zahrnuje psychické změny, které jsou podmíněné vlastnostmi, vztahem jednotlivce k vnější problémové situaci a sociálně.<sup>42</sup> W. Metzger<sup>43</sup> se kloní k názoru, že lze stěží očekávat identické zákony u jednotlivých druhů učení. Domníváme se, že i individuální učení probíhá pod silným vlivem sociálních faktorů, a to už tím, že jedinec přebírá výsledky dřívějších generací.

Některé z dalších definic sociálního učení vyzvedávají jeho obecnější, globálnější rysy. Výběrově z nich některé uvedeme. Sociální učení probíhá podle F. Hyhlíka v sociálních podmínkách. Získávají se v jeho průběhu nové způsoby sociálního chování, nové sociální role.<sup>44</sup> S podobným vymezením se setkáváme v učebnici J. Boroše a T. Pardela, kde je sociální učení chápáno jako učení komplexních forem chování, které probíhá během ontogenetického vývoje.<sup>45</sup> Na princip aktivity u sociálního učení

<sup>38</sup> Okoň, W.: K základům problémového učení. Praha, SPN 1966.

<sup>39</sup> Linhart, J.: Činnost a poznávání. Praha, Academia 1976, str. 80.

<sup>40</sup> Linhart, J., Novák, V.: Evoluce učení. Čs. psychol. 19, 1975, str. 293–309.

<sup>41</sup> Lewin, K.: Principles of topological psychology. New York, McGraw-Hill 1936.

<sup>42</sup> Löwe, H.: Úvod do psychologie učení dospělých. Praha, SPN 1977, str. 28.

<sup>43</sup> Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha, Academia 1972, str. 332.

<sup>44</sup> Srovnej Metzger, W.: Didactic consequences. Čs. psychol. 15, 1971, str. 610–614.

<sup>45</sup> Hyhlík, F., Nakonečný, M.: Malá encyklopedie současné psychologie. Praha, SPN 1977, 2. vyd., str. 249, 292.

<sup>46</sup> Boroš, J., Pardel, T.: Základy všeobecné psychologie. Bratislava, SPN 1975, str. 190.

poukazuje J. Linhart,<sup>46</sup> když uvádí, že je sociální učení osvojováním těch forem chování a aktivity, které jsou jinými lidmi podněcovány a posilovány a odnaučováním se těm, které jsou odsuzovány a zakazovány. Vztah sociálního učení k chování se objevuje také v definici G. Clausse,<sup>47</sup> který poukazuje na to, že je pro sociální učení typické osvojování způsobů sociálního chování a modifikace chování v sociálních situacích.

Druhá skupina definic sociálního učení, která má komplexnější charakter, začleňuje do vymezení tohoto pojmu více znaků. Sem patří např. definice J. Boroše,<sup>48</sup> který vyzvedává, že při sociálním učení dochází k napodobování, k osvojování sociálních norem při kooperaci a kompetici, k utváření konformity k sociálním vztahům a ke skupinovým normám. Dále sem řadíme vymezení sociálního učení A. A. Bodaleva a J. Linharta,<sup>49</sup> podle nichž je sociální učení postupná identifikace se sociálními systémy významů a hodnot, včetně etických, přičemž osvojování je výběrové a člověk je dále rozvíjí svou aktivní činností. J. Linhart tuto definici dále rozvíjí. Podle něho je podstatou sociálního učení sociální interakce, jež je základem pro osvojování sociální zkušenosti, přičemž skupina ovlivňuje výkon jedince, průběh i jeho způsob řešení problému a jedinec se učí sociálnímu chování vůči členům skupiny a zaujímá ve skupině určitou roli.<sup>50</sup>

Vymezení sociálního učení výčtem jeho znaků nalézáme u J. Linharta již v roce 1972. J. Linhart v ní uvádí, že má sociální učení<sup>51</sup> čtyři hlavní znaky:

a) vytčení jasného společného cíle, řešení společného úkolu, interakční vztahy vytvořené předáváním informací o průběhu a výsledcích společné činnosti, b) vytvoření individuálních a sociálních zpětných vazeb, jež koordinují aktivity jedinců, c) vytvoření norem, jež jsou sdíleny, d) sociální vztahy, jež působí jako motivace (očekávání hodnocení skupinou, interakční tenze).

Z. Helus se přiklání k tomu, že má sociální učení<sup>52</sup> tři znaky: a) probíhá u jedince jako subjekt společenské praxe, b) vytváří specifické dispozice osobnosti, c) závisí na systému odměn.

Vztahem sociálního učení k socializaci se zabývá několik autorů. Z. Helus<sup>53</sup> poukazuje na to, že se jedinec během sociálního učení socializuje, tj. prochází změnami ze stavu sociálně naivního až k osobnosti jako subjektu společenských procesů. Sociální učení jako proces socializace, jako přejímání a osvojování společenskohistorické zkušenosti, která je fixována v normách, hodnotách, tradicích, předsudcích, postojích apod. chápou H. Hiebsch a M. Vorweg, kteří dovozují, že jde o socializační proces, během něhož se realizuje zpředměťování a přisvojování na základě vzájemné dialektiky formou motorické nebo psychické činnosti.<sup>54</sup>

Průběhová stránka ve vymezení tohoto pojmu vyzvedává některé další

<sup>46</sup> Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982, str. 76.

<sup>47</sup> Clauss, G. (red.): Wörterbuch der Psychologie. Leipzig 1976, str. 315.

<sup>48</sup> Boroš, J.: Základy psychologie. Bratislava, SPN 1977, str. 328.

<sup>49</sup> Bodalev, A. A.: Ob lzučenii obščeniija. In: Arbeitsberatung Psychologen sozial. Länder. Berlin, Gesellschaft für Psychologie 1978, str. 135–136.

<sup>50</sup> Linhart, J. (red.): Základy obecné psychologie. Praha, SPN 1981, str. 247, 253.

<sup>51</sup> Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha 1972, str. 382.

<sup>52</sup> Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha, Academia 1972, str. 382.

<sup>53</sup> Helus, Zd.: K základním problémům sociálního učení. Ped. 14, 1964, str. 580–581.

<sup>54</sup> Helus, Zd.: Sociální učení a psychologické problémy autorealizace osobnosti. Psychol. a psychopatológia dieťaťa 2, 1976, str. 117–125.

<sup>55</sup> Hiebsch, H., Vorweg, M.: Úvod do marxistické sociální psychologie. Praha, SPN 1976, str. 43.

momenty. Sociální učení<sup>55</sup> probíhá podle M. Nakonečného v interakci jedince s jinými jedinci nebo skupinami. Tendence k interakci vytváří motiv. Reakce neučené v jedné situaci jsou přenášeny i na jiné situace téže fenomenální kategorie na základě podobnosti mezi situacemi. V procesuální dynamice sociálního učení intervnuje také druhá signální soustava. Sociální učení probíhá<sup>56</sup> buď v monadických nebo dyadických nebo skupinových situacích. Během sociálního učení<sup>57</sup> se zdokonaluje chování ve smyslu účelnější adaptace a diferencují se intrapsychické struktury, které podmiňují jemnější a diferencovanější odraz skutečnosti. Sociální učení se tím opírá o vědomý význam sociálních podnětů.

Zobecnění hlavních znaků průběhu sociálního učení realizoval J. Linhart,<sup>58</sup> podle něhož procesuální stránku sociálního učení charakterizují: a) znaky, b) relace c) cyklické řešení, d) objevování relací, e) postupné řešení.

Další hlavní znaky průběhové stránky vyzvedl J. Janoušek, podle kterého se během sociálního učení<sup>59</sup> vzájemně předávají: a) informace, b) názory, c) mínění, d) postoje, e) hodnoty, f) vědomosti.

Termín *aktivní sociální učení* (ASU) byl přesně definován a oddiferencován od pojmu sociální učení (SU). Ve vymezení tohoto termínu má prioritu J. Linhart (1972), který podal řadu definic v průběhu let 1972 až 1983. Pokusili jsme se jeho definice utřídit. Jeho nejstarší definice je poměrně obecná, zachycuje však hlavní znaky tohoto pojmu. Aktivní sociální učení<sup>60</sup> je podle něho *programem pro záměrné zdokonalování určitých sociálních činností*. Je to působení jednoho nebo více jedinců na změny chování druhého jedince, na formování jeho postojů. Aktivní sociální učení považuje J. Linhart<sup>61</sup> za *nejvyšší druh učení*, v němž se lidé učí buď bezprostředně v praktickém životě nebo záměrně a uvědoměle tomu, jak na sebe co nejlépe působit, tj. učí se *způsobitosti k sociálnímu chování*. Aktivní sociální učení<sup>62</sup> je cílevědomým a záměrným vytvářením a zdokonalováním individuálních i sociálních schopností a zrůčností. Je to zvyšování sociální kompetence člověka, zvyšování efektivnosti jeho sociálních způsobů chování a činnosti. Uskutečňuje se pomocí aktivních výchovně vzdělávacích metod. Při aktivním sociálním učení<sup>63</sup> se člověk vědomě a aktivně podílí na analýze své činnosti i činnosti pracovního kolektivu. Učí se poznávat nedostatky své činnosti i činnosti skupiny se zřetelem k úkolu kolektivu. Aktivní sociální učení je aktivní a vědomé využívání zkušeností z předchozí činnosti k řízení vlastní další činnosti.<sup>64</sup> Vztah k problematice řešení problému se objevuje již v jedné z prvních definic, podle níž probíhá aktivní sociální učení při skupinovém řešení problémů.<sup>65</sup>

<sup>55</sup> Nakonečný, M.: Základy sociální psychologie. Praha, SPN 1970, str. 128.

Nakonečný, M.: Úvod do sociální psychologie. Praha, SPN 1967, str. 119.

<sup>56</sup> Bandura, A., Walters, R. H.: Social learning and personality development. New York, 2. vyd., 1967, str. 52, 80–88, 108.

Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha, Academia 1972, str. 333, 381.

<sup>57</sup> Nakonečný, M.: Úvod do sociální psychologie. Praha, SPN 1967, str. 111–119.

<sup>58</sup> Linhart, J.: Percepční a strategické složky v řešení problému. Čs. psychol. 17, 1973, str. 199.

<sup>59</sup> Janoušek, J.: Úkolově zaměřená komunikace při společné činnosti. Čs. psychol. 18, 1974, str. 517 až 519.

Janoušek, J.: Kooperace a komunikace v mezilidských vztazích. Čs. psychol. 18, 1974, str. 479.

<sup>60</sup> Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha, Academia 1972, str. 382.

<sup>61</sup> Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982, str. 203.

<sup>62</sup> Linhart, J., Perláki, I.: Teoretická východiska ASU. Bulletin Psychol. ústavu CSAV, Brno, UJEP 1978, str. 6.

Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982, str. 203.

<sup>63</sup> Linhart, J.: Činnost a poznávání. Praha, Academia 1976, str. 491.

<sup>64</sup> Linhart, J., Perláki, I.: Model ASU. Čs. psychol. 19, 1975, str. 237.

<sup>65</sup> Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha 1972, str. 381.

Úloha zpětných vazeb v sociálním učení je zvýrazněna v dalším vymezení. Aktivní sociální učení<sup>66</sup> pozměňuje vlivem plánovaného a dlouhodobě řízeného učení sociální činnosti, přičemž sociální zpětné vazby zde hrají důležitou úlohu. Mění chování, postoje, osobnost.

Jedna z posledních definic sociálního učení<sup>67</sup> J. Linharta přidává k do-savadním znakům několik dalších znaků. Metoda aktivního sociálního učení spojuje pozitivní a negativní zkušenost pracovních kolektivů s novými poznatky a s novými metodami v řídicí činnosti. Je aplikací metody problémového učení, v níž si osvojujeme danou třídu poznatků na základě zobecněných operací.

Na zajímavý moment sociálního učení upozorňují J. Sedlák a J. Linhart, když uvádějí, že má aktivní sociální učení<sup>68</sup> složku sociálně dovednostní, vázanou na určitou profesi a sociální dovednostní, programovou, na profesi nezávislou.

*Aktivní sociální učení programové (ASUP)* vychází z obecné marxistické teorie sociálního učení a z klasického vymezení aktivního sociálního učení (ASU), navazuje na Linhartův funkční systém činnosti.

Termín aktivní sociální učení programové (ASUP) zvýrazňuje skutečnost, že je sociální učení programem pro záměrné zdokonalování určitých sociálních činností v rámci výkonu profese nebo společenské činnosti.<sup>69</sup> ASUP je zaměřeno na řešení konfliktních situací a úloh, jež jsou odvozeny z životní zkušenosti účastníků sezení.<sup>70</sup> Je to programové vytváření optimálních plánů činnosti a regulačních složek individuálního a skupinového vědomí. Je to řízené zdokonalování sociálních činností během skupinového řešení problémů, na základě stimulace, sociálního styku, vzájemných vazeb mezi hodnotícím, motivačním komplexem, mezi výsledkem integrace poznatků a mezi společným pracovním předmětem. Získané zkušenosti jsou přenášeny na řešení podobných problémových situací v pracovním a společenském procesu. ASUP slouží k prohlubování řídicích sociálních činností, sociálních dovedností a schopností.

---

<sup>66</sup> Linhart, J.: Činnost a poznávání. Praha 1976, str. 491.

Linhart, J.: Proces a struktura lidského učení. Praha 1972, str. 381.

<sup>67</sup> Linhart, J. (red.): Základy obecné psychologie. Praha, SPN 1981, str. 342.

<sup>68</sup> Sedlák, J., Linhart, J.: Faktory ASUP. Brno, Praha 1980. ZVZ.

<sup>69</sup> Sedlák, J.: Problémy ASUP. Zborník Psychológia efektívneho vedenia ľudí pro práci. Košice, Dom techniky 1982, str. 52–54.

Linhart, J. (red.): Základy obecné psychologie. Praha, SPN 1981, str. 126–129.

<sup>70</sup> Linhart, J.: Základy psychologie učení. Praha, SPN 1982, str. 17–19.

Linhart, J.: Činnost a poznávání. Praha 1976, str. 29.

Sedlák, J.: Otázky ASUP. Brno, FF UJEP 1983, str. 3–4. DVZ SPZV VIII-6-5/1-1.

