

Teoretické studie

LIDSKÝ POTENCIÁL JAKO PSYCHOLOGICKÝ KONSTRUKT

JIŘÍ MUDRÁK¹, KATEŘINA ZÁBRODSKÁ²

¹ Katedra psychologie, PedF UK v Praze

² Psychologický ústav AV ČR, Praha

ABSTRACT

Human potential as psychological construct

J. Mudrák, K. Záborská

The main aim of the article is to introduce and critically reflect on three theoretical approaches representing three different psychological constructions of human potential to learn; we label them theories of giftedness, theories of preparation, and theories of motivation. The authors focus on the ways in which the approaches have been construed and explore their philosophical and methodological background. Furthermore, the authors show how the approaches generalize their conclusions and on this basis recommend various educational practices and provide different interpretations of situations emerging in the educational context. Finally, the authors

discuss that the approaches are a part of various discourses of human nature influenced by different ideological perspectives. In this way, their conclusions may favor or discriminate against various groups of students.

key words:

learning,
motivation,
giftedness,
education,
critical psychology

klíčová slova:

učení,
motivace,
nadání,
vzdělávání,
kritická psychologie

ÚVOD

Lidský potenciál k učení můžeme vymezit jako „komplex schopností a motivačních, sociálních, kulturních, sociopolitických a dalších faktorů“, které stojí za tím, že různí lidé dosahují různých studijních a profesních výsledků (Borland, 2005, s. 1). V současné psychologické literatuře lze nalézt několik různých pohledů, které zdůrazňují odlišné aspekty této definice s odlišnými implikacemi pro vzdělávání. První pohled klade důraz na relativně stabilní schopnosti či nadání, tedy na to, *co člověk je* (např. Colangelo, Davis, 2003; Pfeifer, 2008; Sternberg, Davidson, 2005), druhý zdůrazňuje především vliv přípravy a vnějších sociálních podmínek, tedy toho, *co člověk dělá* (např. Bransford a kol., 2003; Ericsson, Charness, 1994; Ericsson et al., 2009), třetí klade důraz na subjektivní motivační faktory, tedy na to, *co si člověk myslí* (Eccles, 2005; Eccles, Wigfield, 2002; Elliot, Dweck, Covington, 2007).¹ Tyto tři přístupy,

¹ Je nutno zdůraznit, že v rámci těchto přístupů působí velké množství autorů s do jisté míry odlišnými závěry. Zároveň však mají jejich teorie na obecné úrovni některé společné prvky, které budou především předmětem našeho rozboru:

Došlo: 9. 7. 2012; J. M., Katedra psychologie, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Myslíkova 7, 110 00, Praha 1; e-mail: jiri.mudrak@pedf.cuni.cz

Článek byl napsán s podporou grantu Grantové agentury ČR číslo P407/11/P512 a s podporou RVO: 68081740.

keré budeme nadále označovat jako „teorie nadání“, „teorie přípravy“ a „teorie motivace“, jsou v mnoha ohledech v konfliktu a mezi jejich proponenty probíhá intenzivní diskuse (např. Benbow, Stanley, 1996; Dweck, 2000; Ericsson, Nandagopal, Roring, 2009; Gagné, 2009; Howe, Davidson, Sloboda, 1998). Tato debata však není pouze akademická. Různé psychologické teorie o povaze lidského potenciálu jsou diskutovány především proto, že mají významný reálný dopad. Jejich závěry zasahují do života mnoha studentů a studentek, neboť je na jejich základě utvářena politika vzdělávacích institucí (MŠMT, 2005; Spielhagen, Brown, 2008) a tyto teorie mohou rovněž významně ovlivňovat postoje vyučujících a rodičů (Lee, 1999; Mudrák, 2011; Portešová, Budíková, Koutková, 2011) i postoje samotných studujících (Dweck, 2010).

V této diskusi je k lidskému potenciálu přistupováno z různých teoretických pozic jako k reálnému jevu, který lze objektivně prozkoumat a popsat. Obvykle se přitom opomíná, že závěry výzkumu nepředstavují zcela objektivní popis reality, ale interpretaci, ve které se mimo jiné odrážejí i okolnosti, za kterých výzkum vznikl, společenské i politické vlivy, díky nimž se jevil jako relevantní, a také dopad, který měl (Burman, 1994; Gergen, 1973). Příkladem může být rozvoj americké psychologie a pedagogiky nadání po vyslání sovětské družice Sputnik do vesmíru, kdy následný „Space Race“ v USA vedl k velkým investicím do vyhledávání a rozvoje nadaných dětí a významně ovlivnil celou tuto výzkumnou oblast (Tannenbaum, 1993). V poslední době proto stále více sociálních vědců a vědkyň poukazuje na některá problematická východiska těchto vyhraněných přístupů a na způsoby, jakými dospívají ke svým závěrům. Na lidský potenciál přitom nepohlížejí jako na reálný jev, jehož podstatu můžeme odhalit, ale jako na sociální konstrukt (Borland, 2003, 2005; Margolin, 1993; Phillipson, McCann, 2007; Schulz, 2005; Yun Dai, 2009), který je nejen výsledkem výzkumu, ale také „záležitostí hodnot a politiky“ (Borland, 2003, s. 112).

Cílem tohoto článku je navázat na tyto autory a autorky a z konstruktivistické perspektivy analyzovat různé psychologické pohledy na to, co tvoří lidský potenciál k výkonu. Analyzované přístupy usilují o to, popsat určité aspekty reálné podstaty člověka. Naším záměrem je poukázat na některé limity této snahy a z toho vyplývající důsledky. Předmětem naší analýzy jsou psychologické koncepce, ne lidé samotní. Zaměříme se na to, jakým způsobem a na jakém základě jednotlivé přístupy vytvářejí své závěry a jaké jsou jejich reálné dopady, tj. jakým způsobem mohou jejich závěry ovlivňovat průběh vzdělávání různých skupin studujících. To považujeme za zvláště důležité v českém kontextu, kde jsou jednotlivé přístupy rozvíjeny (např. Dočkal, 2005; Hoskovcová, 2006; Hříbková, 2009; Krejčová, 2009; Pavelková, 2002; Perič, Suchý, 2011; Poledňová, 2006; Portešová, 2011), avšak doposud nebyla věnována pozornost kritickému zhodnocení jejich východisek a možných dopadů. V této teoretické studii navazující na některé naše předchozí práce (Mudrák, 2007; Mudrák, Portešová, 2008) budeme tedy věnovat pozornost následujícím otázkám: 1) na čem jsou jednotlivé přístupy založeny (tj. z jaké filozofické tradice vycházejí, jaké otázky si kladou, jakou populaci zkoumají a jaké metody přitom používají), 2) jaké vzdělávací praktiky na tomto základě explicitně či implicitně doporučují jako optimální pro rozvoj lidského potenciálu, 3) jaký interpretační rámec různé přístupy vytvářejí (tj. jak vysvětlují situace, které se mohou objevovat v průběhu vzdělávání). V závěru pak budeme diskutovat možný dopad psychologických konstruktů lidského potenciálu v širším společenském kontextu.

Většina současných koncepcí nadání zmiňuje kromě schopností také řadu ovlivnitelných faktorů, jako je motivace (Renzulli, 1977, 2005) a vhodné vývojové podmínky (Mason, Mönks, 1993; Sosniak, 2003; Ziegler, Phillipson, 2012). Ve vědeckém i laickém diskurzu je však stále silně zastoupen předpoklad, který nadání vysvětluje jako relativně stabilní biologicky determinovaný rys měřitelný prostřednictvím testů inteligence (např. Dweck, 2000; Gagné, 2009; Gottfredson, 1997, 2003). Kořeny tohoto pohledu lze hledat především v práci Lewise Termana (Terman, 1926; Terman, Oden, 1959), který vycházel z evolucionistické psychologie Francise Galtona a psychometrie Alfreda Bineta a na tomto základě postuloval kauzální vztah mezi dědičností, inteligencí měřenou prostřednictvím IQ a výkonem. Jeho dílo je v psychologii nadání natolik významné, že i současní autoři jsou nuceni se vyrovnávat s jeho dopadem (Subotnik, Olszewski-Kubilius, Worrell, 2011).

Konstrukce lidského potenciálu jako relativně stabilního nadání vychází především ze studií populace dětí školního věku, které podávají ve srovnání se svými vrstevníky nadprůměrné výkony (obvykle ve školních předmětech, méně i v mimoškolních činnostech, jako je sport, hudba či výtvarné umění). Například v reprezentativním přehledu současných přístupů k nadání *Handbook of Gifted Education* (Colangelo, Davis, 2003) zahrnuje část *Populace nadaných* kapitoly zabývající se věkovým rozpětím od několika měsíců po adolescenci. Otázky, které si psychologie nadání klade, se tedy nevyhnutelně týkají právě této populace. Spíše než celoživotním rozvojem se zaměřením na dospělou produktivitu se zabývá školním výkonem. Hlavním problémem, na který se zaměřuje, je tedy především otázka, jak identifikovat akademicky nadané děti a dospívající, a jak na ně odpovídajícím způsobem působit, aby podávaly optimální výkon přiměřený jejich nadání (Colangelo, Davis, 2003). Samotný fakt existence nadání jako relativně stabilního osobnostního rysů a jeho vztah k dospělé produktivitě jsou v rámci tohoto přístupu představovány spíše jako axiomy, než jako otázky, kterými je třeba se zabývat. Představitelé a představitelky psychologie nadání přistupují k nadání jako k něčemu skutečnému, zakotvenému v biologické podstatě člověka, a sociálně konstruovanou povahu tohoto jevu až na výjimky (Borland, 2005; Margolin, 1993) příliš nereflktují. Přitom například to, kdo by měl být považován za nadaného, je různými autory vymezováno arbitrárně; zmiňováno je například 2 % populace (Lupkowski-Shoplik, 2003), 10 % populace (Gagné, 2004) či 25 % populace (Renzulli, 1986).

Hlavní používanou metodou jsou v psychologii nadání především korelační studie. Výsledky korelačních a faktorově analytických studií představují hlavní argument v debatě o struktuře lidských schopností (např. Gagné, 2004, 2009; Tannenbaum, 2003) a jsou také základní metodou při výzkumu dědičnosti schopností, která je zjišťována především na základě statistické podobnosti mezi jedinci různého stupně příbuznosti (Bouchard, McGue, 2003; Plomin, Spinath, 2004). Podobně také vztah mezi nadáním v dětství a jeho uplatněním v dospělosti je zjišťován prostřednictvím korelačních studií mezi výsledky testů inteligence a školním či pracovním výkonem (Gagné, 2004; Gottfredson, 1997, 2003).

Zřejmým problémem tohoto přístupu je, že sice ukazuje na vztah mezi těmito proměnnými, avšak neumožňuje činit závěry o příčinné souvislosti ani vysvětlit podstatu těchto vztahů. Závěry o směru příčinnosti (tj. předpoklad, že nadání jako osobnostní rys determinuje budoucí výsledky) jsou založeny spíše na apriorním přesvědčení autorů realizovaných studií. Jak ukazuje Ceci (1996), mezi schopnostmi zjišťovanými prostřednictvím IQ a školním výkonem existuje obousměrná příčinnost, ačkoliv se

obvykle předpokládá, že schopnosti jsou příčinou výkonu (Gagné, 2004; Gottfredson, 2003). Například některé experimenty zjistily, že častější školní docházka vede k vyššímu zjišťovanému IQ (Ceci, 1996). Sosniak (2003), která vychází z retrospektivních studií úspěšných dospělých, či Olszewski-Kubilius (2000), vycházející ze studií rodinného prostředí nadaných dětí a produktivních dospělých, zase ukazují, že nadání identifikované v dětství není nutnou podmínkou úspěšných profesních výsledků v dospělosti. Podobné korelace s výkonem jako schopnosti vykazuje například socioekonomický status (Ceci, 1996; Sirin, 2005). Jak upozorňuje Sternberg (2001), také ustálený závěr o existenci obecného faktoru inteligence, jenž je nacházen prostřednictvím korelací výsledků různých testů (Carroll, 1993; Gottfredson, 1997) může být důsledkem toho, že do analýzy nejsou zahrnuty ty druhy činností, které nelze testovat, jako například schopnost řešit praktické každodenní problémy či dobře vycházet s druhými lidmi.

Doporučované praktiky: rozdělování studentů podle úrovně schopností

Pedagogika a psychologie nadaných vychází z předpokladu, že optimální úroveň výkonu závisí na relativně stabilních schopnostech či nadání. Na tomto základě je doporučováno rozdělovat studující podle relativní úrovně nadání (Benbow, Stanley, 1996), zdůrazňována je časná identifikace nadaných (Colangelo, Davis, 2003; Hany, 1993) a také vznikají kategorie studentů, které jsou založeny na rozdílech mezi předpokládaným nadáním a skutečnými výsledky. V tomto kontextu bývá zmiňován tzv. podvýkon (tj. nižší výkon, než by bylo možno očekávat na základě úrovně schopností; Davis, Rimm, 2004), dříve se v odborné literatuře objevoval také termín nadvýkon (tj. vyšší výkon, než bylo možno očekávat na základě úrovně schopností; Parsons, Frydenberg, Poole, 1996). Doporučované výchovné a vzdělávací praktiky tedy směřují k tomu, aby rozdíl mezi nadáním a výkonem byl co nejmenší. Výchova by měla především poskytovat stimulaci přiměřenou nadání. Za rizikové jsou například považovány situace, kdy rodiče neposkytují přiměřený model na výkon orientovaného chování (Butler-Por, 1993), či kdy je naopak kladen příliš velký důraz na výsledky. To může vést k tomu, že dítě se vnímá jako kontrolované a výkon odmítá či si může vyvinout vyhýbavé strategie zvládnání, jež mu pomáhají vyrovnávat se s obavami ze selhání (Rimm, 2003). V kontextu školy je uplatňován především předpoklad, že nadané dítě ke svému optimálnímu rozvoji potřebuje náročnější výuku a více stimulující prostředí než průměrné děti. Doporučuje se, aby dětem, které jsou identifikovány jako nadané, byla rozšiřována výuka, bylo jim umožněno realizovat vzdělávání rychlejším tempem či byly vytvářeny skupiny ne podle věku, ale podle úrovně nadání a výkonu (MSMT, 2005; Schiever, Maker, 2003). Někteří autoři také předpokládají, že nadání může souviset s jistými riziky v emoční oblasti a sociálním přizpůsobení. Například bývají uváděny problémy s přijetím do skupiny vrstevníků, problémy s rozhodováním o budoucí kariéře, perfekcionismus, podvýkon či tzv. dvojí výjimečnost (současný výskyt nadání a poruchy učení; Neihart, Reis, Robinson; Moon, 2002). Těmto problémům se doporučuje předcházet speciálními praktikami, jako jsou například zvláštní programy pro nadané, rychlejší průchod studiem, poradenství, využití mentora a podobně (Reis, Renzulli, 2004).

TEORIE PŘÍPRAVY: KOGNITIVNÍ PSYCHOLOGIE A STUDIE EXPERTŮ

Kontrastní teorii lidského potenciálu představuje teorie přípravy, která vychází primárně z kognitivní psychologie a studia expertů, čili dospělých lidí, kteří si dokonale osvojili určitou znalost či dovednost a jsou ve svém oboru schopni konzistentně po-

dávat vynikající výkony. Zpočátku byli v této oblasti studování především hráči šachu (DeGroot, 1965; Newell, Simon, 1972; Simon, Chase, 1973), postupně se však předmětem zájmu stávali odborníci a odbornice z celé řady dalších oborů, například medicíny, sportu, hudby, softwarového designu a dalších (Ericsson a kol., 2009). Hlavní otázky, které si tento empiristicky orientovaný přístup klade, se týkají toho, jakým způsobem se utvářejí a strukturují znalosti a dovednosti stojící v pozadí mimořádných profesních výkonů. Představitelé tohoto přístupu přitom docházejí k závěru, že rozhodujícím faktorem je dlouhodobá kvalitní příprava, obvykle trvající déle než deset let a deset tisíc hodin (Ericsson, Charness, 1994; Ericsson a kol., 2009).

Hlavními metodami, které tento přístup využívá, jsou především: 1) experiment, například experimenty zkoumající kognitivní procesy lidí na různé úrovni odbornosti (Ericsson, Lehman, 1996; Simon, Chase, 1973) či procesy osvojování znalostí, které souvisí s rozvojem odbornosti (Ericsson, Kintsch, 1995), 2) studium způsobů jakými se odborníci rozhodují a řeší problémy, například prostřednictvím metody myšlení nahlas (Ericsson, Simon, 1998), a 3) retrospektivní studie vývoje výjimečných jedinců, především odborníků z různých oblastí (Bloom, 1985; Ericsson, Krampe, Tesch-Romer, 1993). Teorie přípravy se opírají převážně o studium oborů, jež umožňují výkon spolehlivě měřit. Jedná se většinou o disciplíny, v nichž odbornost závisí na relativně úzkém souboru dovedností, jako jsou například šachová hra (Charness a kol., 2005), přednes klasické hudby (Ericsson, Krampe, Tesch-Romer, 1993), sport, diagnostika v medicíně, paměťové výkony (Ericsson, 1996), motorické dovednosti jako žonglování či psaní na stroji (Ericsson, Lehman, 1996) a podobně. Závěry výzkumu učiněné na základě této poměrně omezené skupiny činností jsou pak generalizovány jako obecné principy rozvoje lidského potenciálu (Ericsson a kol., 2009), což je jedním ze zřejmých limitů tohoto přístupu.

Kognitivistické teorie přípravy bývají často kritizovány z pozic méně environmentalisticky orientovaných autorů, především kvůli předpokladu, že se lidé neliší v úrovni základních kognitivních funkcí. Například Tannenbaum (2003, s. 49) je označuje za „stavění vzdušných zámeků, schovávání hlavy do písku, případně obojí.“ Sternberg (1996) tomuto přístupu vytýká, že opomíjí výsledky studií, které nepodporují očekávané závěry, například nebere v úvahu výzkumy schopností a behaviorální genetiky. Dále podle něj teorie přípravy často interpretují výsledky v souladu se svými předpoklady; například pokud délka přípravy neodpovídá očekávanému výkonu, tak je to přisuzováno tomu, že příprava nebyla dostatečně kvalitní. Často jsou do výzkumu zahrnováni pouze odborníci, kteří nejsou srovnáváni s kontrolními skupinami, a obecné závěry bývají vyvozovány na základě studií oborů založených na relativně úzkém souboru dovedností, které nejlépe odpovídají této teorii (Sternberg, 1996).

Doporučované praktiky: individualizované vzdělávání ve vztahu mistr – učeň

Výzkumníci z oblasti kognitivní psychologie doporučují, aby bylo studujícím umožněno rozvíjet své dovednosti a získávat znalosti takovým způsobem, který byl pozorován u úspěšných dospělých odborníků (Ericsson et al., 2009). Za hlavní faktor v tomto ohledu považují dlouhodobou, intenzivní a kvalitní přípravu, kterou označují jako „záměrné získávání zkušeností“ (*deliberate practice*). Pro pokračující rozvoj podle nich nestačí pouhé aktivní působení v daném oboru, neboť po dosažení úrovně, kdy je člověk schopen vykonávat danou činnost relativně bez chyb a vyššího úsilí, dochází k dalšímu rozvoji jen v omezené míře. Pouze v případě systematického setkávání se s neúspěchem a hledáním postupů k jeho řešení je z tohoto pohledu možný další rozvoj.

Podle představitelů tohoto přístupu je rovněž nezbytné postupné začleňování do sociální struktury daného oboru, neboť jen v tomto rámci si lze osvojit pokročilejší metody přípravy a získat zpětnou vazbu, jež eventuálně umožní překonání problémů a povede k dalšímu rozvoji. Za zásadní je považována role učitele, přičemž pro dosažení nejvyšší úrovně je nezbytná individualizovaná výuka. Učitel sám musí být odborníkem na danou oblast a zároveň musí být schopen své znalosti předávat. Rozvoj lidského potenciálu v tomto pojetí tedy připomíná tradiční průběh osvojování řemesel, kdy student prochází procesem vzdělávání od učedníka přes tovaryše až k mistrovi (Chi, 2006). Naopak, důraz na identifikaci potenciálu a relativní přizpůsobování obtížnosti výuky tomuto potenciálu tak, jak je doporučováno v psychologii nadání (Colangelo, Davis, 2003), je z tohoto pohledu nahlížen jako nepodložený a diskriminující (Ericsson, Nandagopal, Roring, 2009; Howe, Davidson, Sloboda, 1998). Identifikace jedinců, kterým bude umožněn pokročilý rozvoj v daném oboru, by měla probíhat formou volné soutěže přímo na základě jejich aktuálních výsledků, kdy jen těm konsistentně nejlepším bude umožněno dosažení nejvyšší profesionální úrovně (Ericsson, Charness, 1994).

TEORIE MOTIVACE: SUBJEKTIVNÍ KONSTRUKTY A EXPERIMENTÁLNÍ A KORELAČNÍ STUDIE ŠKOLNÍ POPULACE

Třetí analyzovaný přístup představují sociálně-kognitivní teorie motivace (Elliot, Dweck, Covington, 2007), které si jako hlavní výzkumnou otázku kladou, proč lidé usilují o výkon. Jejich cílem je vysvětlit subjektivní důvody, které vedou člověka k zájmu o danou činnost, vynakládání úsilí či snaze překonávat ostatní. Tento podobor sociálně-kognitivní psychologie vznikl relativně nedávno, především na základě Bandurovy teorie sociálního učení, Kellyho teorie sociálních konstruktů a kognitivní psychologie zaměřené na procesy zpracování informací (Barone, Maddux, Snyder, 1997). Za jeden z původních filozofických zdrojů tohoto přístupu můžeme považovat pragmatickou psychologii konce devatenáctého a počátku dvacátého století, reprezentovanou především Johnem Deweyem (Barone, Maddux, Snyder, 1997).

Populací, na niž se výzkumníci a výzkumnice z oblasti výkonové motivace zaměřují především, jsou děti, dospívající a mladí dospělí v kontextu základní, střední a vysoké školy (Elliot, Dweck, Covington, 2007; Wigfield, Eccles, 2002). Na rozdíl od autorů zabývajících se nadáním se nezajímají nutně o lidi podávající výjimečné výkony, ale zjišťují vliv motivačních proměnných na školní výkon v rámci běžné školní populace. Ačkoliv jsou závěry těchto studií aplikovány i v dalších oborech, například ve sportu (Hardy, Jones, Gould, 2003), většina výzkumů se týká akademické oblasti (Dweck, 2000; Elliot, Dweck, Covington, 2007) a vědci spíše předpokládají, než systematicky zkoumají jejich širší platnost (Bong, 1996).

Hlavní výzkumnou metodou v rámci tohoto přístupu jsou kromě korelačních studií také experimenty prováděné v laboratorních podmínkách a zaměřené na testování konstruktů výkonové motivace. Jedním z problémů takto pojatého výzkumu je jeho obtížná přenositelnost do kontextu skutečného vzdělávání. Sporné mohou být především následující aspekty experimentů: 1) testování teorií výkonové motivace na úkolech, které jsou dobře měřitelné, ale nejsou relevantní v reálném kontextu, například stolní hry (Harackiewicz, Baron, 2000) či slovní úlohy a úlohy tužka – papír (Dweck, 2000), 2) volby uskutečňované v experimentech nejsou často přímo spojeny s činností, zkoumané osoby pouze udávají, co by udělaly (například zda by si vybraly úkol, jenž jim umožní něco nového se naučit nebo překonat ostatní (Dweck, 2000), 3) závěry v těchto experimentech jsou utvářeny na základě krátkodobých situací, například úspěchu či selhání v konkrétním testu, neumožňují tedy zachytit vývoj moti-

vace v dlouhodobé perspektivě a v úkolech, které mají pro zkoumané osoby skutečný význam, 4) výzkum je zaměřen spíše na izolované konstrukty než na jejich význam v celkovém kontextu lidského fungování. Předmětem diskuse je relativní význam jednotlivých proměnných, jejich diskriminační validita a vztahy mezi nimi, méně však to, jak se tyto proměnné uplatňují v reálných podmínkách (Bong, 1996). Ačkoliv jsou často prováděny také studie v kontextu školní třídy, kdy je například zkoumán vztah mezi různými konstrukty výkonové motivace a školním výkonem (Ames, Archer, 1988; Bandura a kol. 1996; Dweck, 2000; Harackiewicz, Baron, 2000), tato perspektiva zůstává například ve srovnání s výzkumem vývoje od dětství až do dospělosti (Bloom, 1985; Sosniak, 2003) stále dosti omezená.

Doporučované praktiky teorie motivace – vytváření optimálního motivačního klimatu

Vzdělávací praktiky, které doporučují výzkumníci z oblasti výkonové motivace, jsou zaměřeny především na rozvoj adaptivních motivačních schémat, například přesvědčení o měnitelné inteligenci (Dweck, 2000), cílových orientací zaměřených na vlastní rozvoj (Ames, Archer, 1988) či vnitřní motivace (Deci, Ryan, 2000). Důležitá role je připisována na zpětné vazbě, kterou člověk dostává od svého sociálního okolí. Například i pozitivní zpětná vazba je v tomto kontextu považována za nevhodnou, pokud zdůrazňuje stabilní charakteristiky jako inteligenci (Dweck, 2010) či pokud je prezentována takovým způsobem, že ji člověk vnímá jako kontrolující (Deci, Ryan, 2000). Za další důležitý faktor je považováno motivační klima, ve kterém vzdělávání probíhá. Je kladen důraz na rozvoj adaptivních cílových orientací zaměřených na vlastní rozvoj a doporučuje se co nejméně omezovat cílové orientace zaměřené na soutěž s druhými (Ames, Archer, 1988). Rozdělování studujících podle jejich relativní úrovně je považováno za nevhodné, neboť podporuje neadaptivní přesvědčení o stabilní povaze schopností (Dweck, 2000) či negativní cílové orientace zaměřené na soutěž (Ames, Archer, 1988).

Ambivalentně jsou v rámci teorií výkonové motivace vnímány také odměny. Ty jsou doporučovány především v případech, že člověk není dostatečně vnitřně motivován (Harackiewicz, Baron, 2000). V takovém případě lze očekávat, že činnost prováděná z externích pohnutek může být postupně zvnitřňována. Opět je však důležité, aby odměny nebyly vnímány daným člověkem jako kontrolující (Deci, Ryan, 2000). V kontextu dlouhodobého rozvoje jsou však patrná některá omezení takového přístupu, který vychází především ze studia školních situací omezeného trvání. Jak například ukazují Ericsson a Charness (1994), pokud jedinec usiluje o dosažení vysoké úrovně ve svém oboru, je snaha o překonávání druhých, soutěž a vyhledávání externích odměn z dlouhodobého hlediska nezbytnou podmínkou toho, aby dostal příležitosti k pokračujícímu rozvoji a mohl dané činnosti věnovat odpovídající množství času a úsilí.

INTERPRETAČNÍ RÁMCE

Tři uvedené přístupy nejen doporučují užívání různých vzdělávacích praktik, ale také vytvářejí různé interpretační rámce, které nabízejí různá vysvětlení pro situace, jež se mohou objevit v průběhu vzdělávání. Jak nyní ukážeme, nabízí tak tři odlišné způsoby, jak může být vnímán lidský potenciál a možnosti jeho rozvoje.

Teorie nadání: ne každý má předpoklady být úspěšný/potenciál jako závazek

Pozitivním rysem konceptu nadání je, že dává doporučení, jak u některých dětí rozpoznat potenciál k výjimečnému výkonu. To může být zvláště užitečné v případech, kdy

daný student či studentka zjevně podávají výkon pod úrovní svých možností (Davis, Rimm, 2004). Koncept nadání může v takovýchto případech sloužit k tomu, že je odpovědnost za selhávání přesunuta na kontrolovatelné faktory (například nedostatečnou přípravu), což může podpořit pozitivní změnu. Také v podmínkách všeobecného vzdělávání, kdy jsou v jedné skupině vzdělávány děti stejného věku, ale potenciálně různé úrovně, může koncept nadání přispět k lepšímu rozpoznání individuálních vzdělávacích potřeb dětí a umožnit jim rozvíjet se optimálnějším způsobem (Benbow, Stanley, 1996).

Na druhou stranu jsou však v rámci teorií nadání výsledky konstruovány jako závislé na relativně stabilních vlastnostech (tj. schopnostech) (Gagné, 2004; Renzulli, 1986; Tannenbaum, 2003). Například časté diskuse o prahu nadání, ať již vymezující nadání úzce, např. 3–5 % populace (Lupkowski a kol. 2003) či poněkud benevolentněji –10 % (Gagné, 2004) či 25 % (Renzulli, 2005), vždy implikují, že taková hranice existuje. Případné setkání s neúspěchem tak může v tomto rámci představovat výzvu pro sebepojetí daného člověka, neboť může být interpretováno tak, že je důsledkem nedostatečného nadání (Dweck, 2000). Zdá se, že současné koncepce nadání kladou obecně vyšší důraz na faktory, které stojí mimo možnost kontroly. Například Gagné (2004, 2009) považuje za nejdůležitější komponenty nadání náhodu („dva hody kostkou, genetický a rodičovský“; Gagné, 2004, s. 136) a vrozené schopnosti. Tannenbaum (2003) uvádí ve svém modelu pět faktorů, z nichž většina implikuje nemožnost kontroly (speciální a obecné schopnosti, náhoda). I faktor „neintelektové facilitátory“ je formulován jako něco, co je do značné míry mimo kontrolu, neboť je zde kladen důraz na trvalé osobnostní charakteristiky. Podobně Simonton (1999) mluví o nadání jako o jevu, který se vyskytuje náhodně a je zcela nekontrolovatelný a nepredikovatelný. I další modely v rámci daného přístupu (Mason, Mönks, 1993; Renzulli, 1986) kladou důraz především na stabilní osobnostní charakteristiky (tvořivost, schopnosti; Renzulli, 1986) či je doplňují dimenzí prostředí, v jejímž rámci je však jedinec zobrazován jako pasivní objekt působení druhých lidí spíše než jako aktivní aktér (Mason, Mönks, 1993).

Tento důraz na nekontrolovatelné faktory v teoriích nadání pravděpodobně souvisí s tím, že předmětem zájmu psychologie nadání je populace dětí a dospívajících (Colangelo, Davis, 2003). V tomto věku mohou hrát schopnosti osvojovat si znalosti či dovednosti rychlejším tempem než vrstevníci relativně významnější roli než později v dospělosti (Ericsson, Charness, 1994) a vývoj výkonu v dětském věku se tedy může jevit jako méně kontrolovatelný. Se zaměřením koncepcí nadání na osobnost nadaných zřejmě také souvisí, že se většina odborné literatury snaží vysvětlit, co je to nadání a jak jej lze identifikovat, ale mnohem méně odborných prací se zabývá otázkou, jak konkrétně nadání rozvíjet (Margolin, 1993).

V tomto kontextu může být problematická i situace, kdy je student identifikován jako nadaný, neboť pouhé vědomí vlastní výjimečnosti nedává návod, jak s ní pojet. Studenti, kteří jsou identifikováni jako nadaní, tak mohou být vystavováni tlaku na to, že musí podávat v dané oblasti vynikající výkon. Například tak vzniká negativní kategorie tzv. podvýkonných studentů a studentek (Rimm, 2003; Rimm, Lowe, 1988), jejichž i relativně dobré školní výkony jsou problematizovány a označovány za nedostatečné, neboť neodpovídají identifikovanému nadání (Reis, McCoach, 2000). Příčiny tohoto nežádoucího stavu jsou obvykle hledány v rodině, školním prostředí či osobnosti (Butler-Por, 1993), čímž je implicitně dávána vina buď studujícím či lidem v jejich okolí. Může tak docházet až k jisté patologizaci této skupiny studujících; například Davis a Rimm (2004) označují v americkém kontextu podvýkon za „národní epidemii“. Koncept nadání může tedy takto implicitně podporovat to, že se studující

mohou vnímat jako kontrolování; implikuje, že by měli podávat výkon odpovídající nadání, jinak je něco v nepořádku buď s nimi, nebo s jejich okolím. Vnímaná kontrola přitom bývá negativně vztažena k vnitřní motivaci (Deci, Ryan, 2000). Koncept nadání tedy vytváří interpretační rámec, který může potenciálně u některých studujících přispívat k narušování jejich motivace.

Koncept nadání je dále spojen s celou řadou doporučení pro rodiče (Jolly et al., 2011; Rimm, 2003), odborníky či instituce (Colangelo, Davis, 2003), týkajících se toho, jakým způsobem by mělo být nadání rozvíjeno. Nadání bývá konstruováno jako něco, co je klíčové pro budoucnost lidské civilizace, například jako „nejcennější přírodní zdroj lidstva“ (Sternberg, Davidson, 1986, s. 9). Důraz je opět kladen na nekontrolovatelnost nadání: nadání není něco, co může být vytvořeno, ale co musí být nalezeno a následně rozvíjeno, pokud má lidstvo prosperovat. Hlavní odpovědnost za tento rozvoj je kladena na rodiče a vyučující, dítě samotné je často konstruováno spíše jako objekt, „stroj na učení,“ jehož cílem je „rychle se naučit a jít dál“ (Van Tassel-Baska, 2003, s. 178). Odpovědnost za rozvoj je tak často přenášena ze studenta či studentky na jeho okolí a je zdůrazňován především rozvoj znalostí a dovedností, méně už například motivace či schopnost samostatného učení, které jsou však nezbytné pro dlouhodobý samostatný rozvoj (Bandura, 1997; Zimmerman, Kitsantas, 2005).

Spolu s definováním konceptu nadaného dítěte je zároveň vytvářen i jeho protipól: aby bylo možno uvažovat o nadání, je nutné, aby existovalo i ne-nadání (Margolin, 1993). Pokud jsou studující označeni za nadané, je institucionálně rozpoznán jejich potenciál a může to být spojeno s různými vzdělávacími benefity. Naopak těm, jež takto rozpoznání nejsou, se může dostávat horších podmínek pro rozvoj (Howe, Davidson, Sloboda, 1998). Margolin (1993) například poukazuje na to, že koncepcí nadání může ve společnosti sloužit jako prostředek sociální kontroly. Děti bývají jako nadané označovány selektivně s převahou těch, jež pocházejí z rodin s vyšším socioekonomickým statusem či z majoritních skupin (Ford, 1998). Konstrukt nadání tak podle Margolin (1993) může sloužit jako prostředek, který ospravedlňuje hierarchické uspořádání společnosti, neboť vztahuje existující sociální stratifikaci k individuálním stabilním osobnostním charakteristikám a vytváří tak rámec, ve kterém je socioekonomický status daného člověka především důsledkem jeho vlastních zásluh.

Teorie přípravy: každý může být úspěšný, když se snaží a má dobré podmínky

Závěry kognitivní psychologie zabývající se výzkumy expertů představují do značné míry protipól teorii nadání. Hlavním závěrem teorie Ericssona a jeho spolupracovníků (např. Ericsson, Charness, 1994; Ericsson et al., 2009; Ericsson, Nandagopal, Roring, 2009; Howe, Davidson, Sloboda, 1998) je, že každý normální člověk může při dostatečné snaze a dobrých podmínkách dosáhnout ve svém oboru výjimečné úrovně. Z tohoto pohledu obecně neexistují žádné předem dané stabilní osobnostní překážky (například nedostatečná úroveň schopností), jež by omezovaly budoucí výkony. Limity jsou v tomto pojetí dány především sociálně, tj. většina studentů či studentek nedostane příležitost se optimálně rozvíjet, neboť nejkvalitnější vzdělávací podmínky (založené na osobním vztahu učitele a žáka) jsou dostupné pouze omezenému počtu lidí. Odpovědnost za vytváření vhodných podmínek je ovšem do značné míry připisována člověku samotnému a jeho vlastní motivaci (Ericsson, Krampe, Tsch-Romer, 1993).

Kognitivní teorie lidského potenciálu zdůrazňují význam dlouhodobé přípravy. Studujícím, jež ve své disciplíně aspirují na dosažení vynikajících výsledků, tento přístup nabízí rámec zdůrazňující úsilí a vytrvalost. Z tohoto pohledu může praktic-

ky každý dosáhnout úspěchu, pokud bude dostatečně intenzivně a vytrvale pracovat na svém rozvoji. Tam, kde teorie nadání ukazovaly na relativní nepředpověditelnost budoucích výsledků, je zde naopak zdůrazňováno, že výkon je zcela předpověditelný a závisí na množství času věnovanému přípravě a na její kvalitě.

Závěry této teorie poskytují adaptivní rámec, jak se vyrovnávat s neúspěchem. Neúspěch je považován za nezbytnou součást pokračujícího rozvoje, neboť umožňuje získávat zpětnou vazbu o aktuální úrovni a na základě toho směřovat další přípravu. Dweck (2000) v tomto kontextu považuje přesvědčení o možnosti rozvíjet vlastní schopnosti prostřednictvím přípravy za důležitý faktor optimální výkonové motivace. I zde se však nabízí otázka, zda bychom měli tento rámec považovat adaptivní za všech okolností. Vůči tomuto přístupu lze namítnout, že v něm příliš převažuje důraz na „aktivní subjekt v pasivním světě“ (Sampson, 1981, s. 734), který zdůrazňuje roli jedince a jeho kognitivních procesů, avšak opomíjí okolní kontext, především nerovné podmínky různých sociálních skupin pro systematickou a dlouhodobou přípravu. Otázkou také zůstává, nakolik lze poměrně vyhraněné závěry tohoto přístupu považovat za zcela validní a zda tento přístup neposkytuje v některých případech neopodstatněnou naději budoucího úspěchu tam, kde by bylo užitečnější danou činnost opustit a věnovat úsilí a čas jinde (Sternberg, 1996).

Z pohledu teorií přípravy je nezbytným aspektem úspěšného rozvoje soutěž a snaha o překonávání druhých lidí. V mnoha oborech, jež byly v tomto rámci studovány (například ve sportu či v hudbě), je počet pozic umožňujících rozvoj na nejvyšší úrovni velmi omezený a jen zlomek adeptů dostane optimální příležitosti a podporu. Je tedy nutno usilovat o dobré výsledky ve srovnání s vrstevníky, protože možnost profesionální kariéry může v některých případech záviset například na tom, zda člověk získal na významné soutěži první, anebo „až“ druhé místo (Bloom, 1985). Současně je však v tomto rámci kladen důraz na to, že úspěchu či výjimečné úrovni může dosáhnout prakticky každý, kdo je schopen a ochoten vynakládat dostatečné úsilí, je vytrvalý a dokáže překonávat objevující se problémy a neúspěchy. Akcentována je autonomie jedince, individuální odpovědnost, soutěž a rovná příležitost pro všechny, v čemž můžeme spatřovat uplatnění neoliberalistického diskurzu (Davies, 2005; Llewellyn, Mendick, 2011), který byl opakovaně kritizován pro svou tendenci systematicky reinterpretovat negativní dopady sociálních faktorů a znevýhodnění jako individuální selhání (Zábrodská et al., 2011). V tomto diskurzivním rámci mají všichni lidé stejnou možnost uspět a závisí především na nich samotných, zda ji využijí a budou ochotni věnovat přípravě potřebné úsilí a čas. To může opět přispívat k zakrývání a udržování některých (například sociálně-ekonomických) nerovností ve společnosti. Akcent na možnost uspět se také snadno může transformovat do povinnosti uspět, kdy studující mohou být stigmatizováni za to, že i přes příležitost k tréninku nedosáhli adekvátního výkonu.

Teorie motivace: každý může být úspěšný, když si věří

Teorie výkonové motivace kladou důraz především na subjektivní faktory reprezentované různými motivačními konstrukty, a reálné podmínky zde do jisté míry ustupují do pozadí. Rozvoj lidského potenciálu je konstruován především jako důsledek toho, co si člověk myslí, čemu věří, a jak interpretuje situace a okolnosti, v nichž se nachází (Bandura, 1997; Dweck, 2000; Eccles, 2005; Weiner, 2005). Vnější podmínky jsou nahlíženy ze subjektivní perspektivy: například významnější než skutečná obtížnost úkolu je to, jak ji daný člověk vnímá (Bandura, 1997); dopad působení druhých lidí se odvíjí od toho, do jaké míry je vnímáno jako kontrolující (Deci, Ryan, 2000); větší význam než skutečná úroveň schopností má to, co si člověk myslí o jejich povaze

(Dweck, 2000). Studující jsou v tomto pojetí konstruováni jako aktivní činitelé, kteří utvářejí svůj vývoj vlastními volbami a úsilím. Vnější podmínky nepůsobí na jedince přímo, ale zprostředkovaně ovlivňují jeho (vědomé či nevědomé) volby. Teorie výkonové motivace tedy také zobrazují člověka jako „aktivní subjekt v pasivním světě“ (Sampson, 1981, s. 734), jenž se rozhoduje o tom, zda se bude, či nebude účastnit dané činnosti. Méně se však již zohledňuje, jak a zda se možnost této činnosti vůbec objevila v jeho žitém světě, tj. jak vznikla situace, kterou interpretuje a ve které probíhá jeho rozhodování.

V teoriích výkonové motivace je lidský potenciál konstruován prostřednictvím přesně vymezených a operacionalizovaných konstruktů souvisejících s různými motivačními procesy. Mezi nejčastěji citované patří například vnímaná vlastní účinnost (Bandura, 1997; Shunk, Pajares, 2005), implicitní teorie o vlastních schopnostech (Dweck, 2005), cílové orientace (Elliot, 2005), vnitřní motivace (Deci, Ryan, 2000), atribuce (Werner, 2005) či subjektivní hodnota úkolu (Eccles, 2005). Tyto konstrukty jsou formulovány jako relativně statické a bipolární. Například studenti jsou popisováni jako motivováni buď vnitřně, anebo vnějšími vlivy (Deci, Ryan, 2000), zastávající buď implicitní teorie o stabilních schopnostech, anebo implicitní teorie o proměnlivých schopnostech (Dweck, 2000), cílové orientace jsou zaměřené buď na zvládnání, nebo na soutěž s druhými (Elliot, 2005). Jedna z těchto pozic je pak obvykle považována za pozitivní, druhá za negativní. Není zde tedy brán v úvahu člověk v reálném světě, jenž může zastávat současně různé, často i protikladné pozice, které se mohou měnit v závislosti na situaci a jež mohou mít různou funkci v závislosti na kontextu. Například i v rámci této teorie negativně hodnocené přesvědčení o vrozené výjimečnosti může stát v pozadí výjimečné rodičovské podpory, orientace na soutěž může být nezbytná k tomu, aby člověk dostal příležitost k dalšímu rozvoji (Ericsson, Krampe, Tesch-Romer, 1993), či vyhledávání externí motivace může být nezbytné proto, aby se člověk mohl věnovat danému oboru profesionálně (Ericsson, Charness, 1994). Zaměření na konstrukty vycházející z výzkumů v laboratorních podmínkách tak může vést k přehlížení jejich významu v reálném světě a dlouhodobé perspektivě.

Na teorie výkonové motivace lze pohlížet jako na pragmatický přístup k lidskému potenciálu. Jeden ze zakladatelů pragmatismu, Charles Peirce (1905, s. 481) zastává názor, že „objekt je určován především svými předpokládanými účinky“. Podobně i teorie motivace se na rozdíl od předchozích přístupů nezabývají „reálnou“ podstatou lidského potenciálu, ale kritériem je především výsledný efekt. Prezentují tak rámec, který poukazuje na adaptivní způsoby vidění světa (např. implicitní teorie o proměnlivé inteligenci, cílové orientace zaměřené na vlastní rozvoj, vnitřní motivace), či na způsoby neadaptivní (např. implicitní teorie o stabilní inteligenci, cílové orientace zaměřené na vyhýbání se neúspěchu, vnější motivace). Opomíjení podmínek skutečného světa a důraz na jedince a jeho individuální pohled tak může opět vést například k zastírání rozdílů mezi různými skupinami lidí a bránit možnosti změn (Davies, 2005). Důraz, který je zde kladen na autonomii jedince a individuální odpovědnost za vlastní výsledky, je podobně jako u teorie přípravy v souladu se současným dominantním diskurzem neoliberalismu.

KRITICKÁ REFLEXE PŘÍSTUPŮ

Jednotlivé teorie tedy představují nejen výsledky výzkumu, ale současně reprezentují různé pohledy na lidský potenciál a stávají se tak součástí specifických diskurzů o lidské přirozenosti. Termín „diskurz“ označuje sociálně sdílené významové celky reprezentované především v jazyce, jež představují různá vysvětlení podobných jevů a vedou k různým sociálním praktikám (Fairclough, 2001). Prostřednictvím diskurzů

je tak vysvětlována povaha skutečnosti a také konstituováno to, co je považováno za možné či správné, tj. jaká by skutečnost mohla nebo měla být (Zábrodská, 2009, 2010). Vědění produkované psychologii představuje důležitý zdroj podílející se na formování různých diskurzů. Jak ukazují představitelé kritické psychologie (např. Burman, 1994; Tuffin, 2005), popisy člověka, které vytváří psychologie, se snadno stávají naturalizovanými předpisy. Psychologie komunikuje své vědění na dvou úrovních: „deskriptivní, která nezúčastněně popisuje, jak se věci jeví, a preskriptivní, která méně zjevně předepisuje to, co je žádoucí“ (Gergen, 1973, s. 311). Tím, že je popsán optimální průběh rozvoje lidského potenciálu a faktory, které se na něm podílejí, je zároveň (ať již explicitně či implicitně) předepisováno chování či praktiky, které jej mají doprovázet. Například předpoklad, že lidský potenciál představuje stabilní rys, vytváří interpretační rámec podporující spíše rozdělování studujících, zatímco předpoklad, že lidský potenciál je proměnlivým důsledkem předchozí přípravy, klade důraz na stejný přístup ke vzdělávání pro všechny.

Podle Fairclougha (2001) souvisí diskurzy se sociálními praktikami třemi způsoby. Zaprvé jsou sociální praktiky umožňovány existencí pojmového aparátu, který je utvářen v rámci diskurzu. Například Margolin (1993) ukazuje, že pojem „nadané dítě“ se poprvé začal objevovat na počátku 20. století v USA a zpočátku byl využíván při argumentaci pro podporu vzdělávacích praktik, jež vedly ke zvýhodňování dětí pocházejících z vyšší střední třídy. Za druhé jsou v rámci daného diskurzu formovány také reprezentace jiných praktik: lidé participující v daném diskurzu reinterpretovali odlišné přístupy ve vlastním významovém rámci. Například Benbow a Stanley (1996) popisují z pozice teorií nadání rovnostářské tendence amerického vzdělávacího systému jako nespravedlivé a diskriminující, protože nadané děti zde nemají možnost realizovat svůj potenciál. Naopak Howe, Davidson a Sloboda (1998) vidí z environmentalistické perspektivy jako nespravedlivé praktiky užívané ve vzdělávání nadaných, například rozdělování studujících podle úrovně schopností. Tímto jsou podle nich diskriminováni studující, kteří nejsou identifikováni jako nadaní, neboť se jim nedostává stejných možností vzdělání jako těm, kdo do kategorie nadaných zařazeni jsou. Za třetí se diskurz podílí na tom, jak lidé vnímají sami sebe, tj. na utváření jejich identit. Způsob, kterým člověk participuje na různých diskurzích lidského potenciálu, se tak může podílet na tom, za koho sám sebe považuje, a tím i na jeho volbách týkajících se vzdělávání. Například Dweck (2000) ukazuje, že lidé, kteří kladou důraz na stabilitu svých schopností, často interpretují neúspěch jako důsledek vlastní nedostatečnosti a častěji danou činnost vzdávají, zatímco lidé zdůrazňující ovlivnitelnost vlastních schopností vnímají neúspěch častěji jako zpětnou vazbu o dalším postupu, a naopak zvyšují své úsilí.

Představené teoretické koncepce jsou ovlivňovány těmito diskurzí lidské přirozenosti a současně se podílejí na jejich utváření. Nadměrná generalizace jejich závěrů a různý význam, jež připisují dědičnosti, prostředí či autonomnímu jedinci, se stávají součástí probíhajících kolektivních praktik spojených s určitými hodnotami a zájmy, „jejichž výsledkem je do jisté míry zkreslený obraz reality nadřazující zájmy jedné skupiny zájmům jiné skupiny“ (Sampson, 1981, s. 731). Výsledky studií tak mohou být zčásti interpretovány v rámci takového sdíleného přesvědčení. Například je zřejmé, že se jednotliví lidé liší v tom, jak rychle si osvojují nové informace, avšak připisování těchto rozdílů převážně dědičnosti, jak to činí Gagné (2004, 2009), lze považovat za interpretaci, jež činí dalekosáhlejší závěry, než umožňují přímo data samotná. Stejně tak je nepochybné, že k dosažení úrovně experta je zapotřebí dlouhodobá intenzivní příprava. To však neznamená, že všichni lidé mají stejné předpoklady takovouto přípravu absolvovat, jak tvrdí někteří výzkumníci z oblasti kognitivní psy-

chologie (Ericsson, Charness, 1994; Ericsson, Nandagopal, Roring, 2009).

Jednotlivé teorie tak do značné míry odrážejí také ideologický rámec, ve kterém vznikly. Jak ukazují různí autoři a autorky, lidé s konzervativními postoji kladou ve svém pohledu na člověka důraz na vrozené faktory, zatímco lidé s liberálními postoji akcentují spíše vliv prostředí (Furnam, Johnson, Rawles, 1985; Nilsson, Ekehammar, 1989; Pastore, 1949). Z tohoto pohledu mohou teorie nadání reprezentovat konzervativní diskurz, v jehož rámci jsou stávající nerovnosti ve společnosti nahlíženy jako relativně stabilní a neměnné (například proto, že jsou dány biologicky; Margolin, 1993). To odpovídá definici konzervatismu jako systému idejí, jehož cílem je udržovat stávající řád ve společnosti. Z pohledu konzervativní ideologie je hierarchie nevyhnutelnou součástí každé civilizované společnosti a lidé si v principu nejsou rovni (Huntington, 1957; Jost et al., 2003). Zde je patrná souvislost s důrazem teorií nadání na diferenciaci a rozdělování studujících na základě zjištěné úrovně schopností. Také konzervativní důraz na komunitu a odpovědnost jedince ke společenství, v němž žije (Huntington, 1957), může souviset s důrazem, který kladou teorie nadání na nutnost plně rozvinout vrozený potenciál a využít jej ve službě společnosti (Renzulli, 2005).

Naopak, neoliberální diskurz zdůrazňuje rovnou příležitost pro všechny, individualitu, individuální odpovědnost za vlastní výsledky a volnou soutěž (Davies, 2005; Llewellyn, Mendick, 2011). Tyto aspekty neoliberalismu mohou souviset s důrazem, jenž kladou zastánci teorie záměrného získávání zkušeností (Ericsson, Charness, 1994; Ericsson, Nandagopal, Roring, 2009) na neexistenci stabilních rozdílů mezi lidmi, nutnost dlouhodobé intenzivní přípravy a soutěž o omezené pozice umožňující další rozvoj. Podobně jako konzervativní diskurz i neoliberální diskurz ztotožňuje individuální výkon se společenským a národním pokrokem: povinností každého studujícího je snaha o neustálé zlepšování, což má následně vést k maximalizaci národní prosperity (Llewellyn, Mendick, 2011). Výzkumníci z oblasti výkonové motivace (Dweck, 2000) se na rozdíl od ostatních dvou přístupů nezabývají hledáním podstaty potenciálu k výkonu, a přistupují k tomuto problému z pragmatického úhlu pohledu, tj. zabývají se tím, jak může jeho sociální reprezentace ovlivňovat výsledný výkon. I zde je však kladen důraz na autonomního jedince, jeho volby a individuální odpovědnost za vlastní výsledky, což můžeme opět považovat za součást diskurzu neoliberalismu (Davies, 2005).

Společným znakem všech tří analyzovaných přístupů je, že zdůrazňují „meritokratické“ vidění světa, ve kterém jsou determinujícími faktory úspěchu talent nebo úsilí a člověk je osobně odpovědný za své postavení ve společnosti, zatímco sociální, ekonomické a politické faktory jsou upozadovány. Lidský potenciál je hodnocen na základě velmi různorodých systémů měření, aniž by byla věnována dostatečná pozornost kritériím, na kterých je toto měření založeno, a dalším s tím spojeným otázkám: co přesně daná kritéria měří, kdo tato kritéria stanovuje, a s jakými důsledky pro různé studenty a studentky. Tento způsob konstruování lidského potenciálu přitom může legitimizovat existující rozdíly mezi skupinami různého statusu a ospravedlňovat status quo (McCoy, Major, 2006). Jak ukazuje množství sociálně psychologických výzkumů, meritokratický rámec zdůrazňující osobní odpovědnost za vlastní situaci souvisí například s tím, že lidem s vyšším statutem jsou přisuzovány vyšší zásluhy (Jost, Pelham, Carvallo, 2002) či lidé s nízkým statutem jsou považováni za osobně odpovědné za svou špatnou situaci (Cozzareli, Wilkinson, Tagler, 2001). Představované teorie vznikly a jsou rozvíjeny převážně v USA, kde jsou meritokratická přesvědčení silně zakořeněna (McCoy, Major, 2006). V současné době se dostává těmto přístupům stále větší pozornosti i v českém kontextu, což je v mnoha ohledech pozitivní, neboť jejich poznatky mohou velkému množství studujících pomáhat realizovat vlastní po-

tenciál a prospívat tak jednotlivým studentům i společnosti. Zároveň je však důležité reflektovat sociálně konstruovanou povahu těchto přístupů a také roli, kterou mohou hrát ve vytváření vzdělávacích praktik a interpretačních rámců, zvyhodňujících, či znevýhodňujících různé skupiny studentů a studentek.

LITERATURA

- Ames, C., Archer, J. (1988): Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology* 80, 260-267.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Pastorelli, C. (1996): Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development* 67, 1206-1222.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York, Freeman.
- Barone, D. F. Maddux, J. E., Snyder, C. R. (1997): *Social cognitive psychology: History and current domains*. New York, Plenum Press.
- Benbow, C. P., Stanley, J. C. (1996): Inequity in equity: How "equity" can lead to inequity for high-potential students. *Psychology, Public Policy, and Law* 2, 249-292.
- Bloom, B. S. (1985): *Developing talent in young people*. New York, Ballantine.
- Bong, M. (1996): Problems in academic motivation research and advantages and disadvantages of their solutions. *Contemporary Educational Psychology* 21, 149-165.
- Borland, J. H. (2003): The death of giftedness. Gifted education without gifted children. In: Borland, J. H. (Ed.), *Rethinking gifted education*. New York, Teachers College Press, 105-126.
- Borland, J. H. (2005): Gifted education without gifted children: The case for no conception of giftedness. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. Cambridge, Cambridge University Press, 1-19.
- Bouchard, T. J., McGue, M. (2003): Genetic and environmental influences on human psychological differences. *Journal of Neurobiology* 54, 4-45.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2000): *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, National Academy Press.
- Burman, E. (1994): *Deconstructing developmental psychology*. London, Routledge.
- Butler-Por, N. (1993): Underachieving gifted students. In: Heler, K., Mönks, F., Passow, A. H. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. New York, Pergamon Press, 649-668.
- Carrol, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ceci, S. J. (1996): *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. Harvard, First Harvard University Press.
- Cozzarelli, C., Wilkinson, A. V., Tagler, M. J. (2001): Attitudes toward the poor and attributions for poverty. *Journal of Social Issues* 57, 207-227.
- Davies, B. (2005): The (im)possibility of intellectual work in neoliberal regimes. *Discourse: studies in the cultural politics of education* 26, 1-14.
- Davis, G. A., Colangelo, N. (2005): *Handbook of gifted education*. New York, Pearson Education.
- Davis, G. A., Rimm, S. B. (2004): *Education of the gifted and talented*. New York, Pearson Education.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist* 55, 68-78.
- DeGroot, A. (1965): *Thought and choice in chess*. Hague, Mouton.
- Dočkal, V. (2005): *Zaměřeno na talenty aneb nadání má každý*. Praha, Lidové noviny.
- Dweck, C. S. (2000): *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, Taylor and Francis.
- Dweck, C. (2010): The perils and promises of praise. In: Ryan, K., Cooper, J. M. (Eds.), *Kaleidoskope*. Belmont, Wadsworth, 52-61.
- Eccles, J. S., Wigfield, A. (2002): *Development of achievement motivation*. London, Academic Press.
- Eccles, J. S. (2005): Subjective task value and the Eccles et al. model of achievement related choices. In: Dweck, C. S., Elliot, A. J. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford Press, 105-121.
- Ericsson, K. A., Krampe, R. T., Tesch-Romer, C. (1993): The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100, 363-406.
- Ericsson, K. A., Charness, N. (1994): Expert performance: Its structure and acquisition. *American Psychologist* 49, 725-747.
- Ericsson, K. A., Kintsch, W. A. (1995): Long-term working memory. *Psychological Review* 102, 211-245.
- Ericsson, K. A. (1996): *Road to excellence*. New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Ericsson, K. A., Lehman, A. C. (1996): Expert and exceptional performance: Eviden-

- ce of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology* 47, 273-305.
- Ericsson, K. A., Simon, H. A. (1998): How to study thinking in everyday life: Contrasting think-aloud protocols with descriptions and explanations of thinking. *Mind, Culture, and Activity* 5, 178-186.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., Hoffman, R. R. (2009): *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A., Nandagopal, K., Roring, R. W. (2009): An expert performance approach to study of giftedness. In: Shavinina, L. V. (Ed.), *International handbook on giftedness*. Heidelberg, Springer, 129-154.
- Elliot, A. J., Dweck, C. S., Covington, M. V. (2007): *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford Press.
- Fairclough, N. (2001): The dialectics of discourse. *Textus* 14, 231-242.
- Ford, D. Y. (1998): The underrepresentation of minority students in gifted education: Problems and promises in recruitment and retention. *The Journal of Special Education* 32, 4-14.
- Furnham, A., Johnson, C., Rawles, R. (1985): The determinants of beliefs in human nature. *Personality and Individual Differences*, 6, 675-684.
- Gagné, F. (2004): Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies* 15, 119-147.
- Gagné, F. (2009): Debating giftedness: Pronat vs. antinat. In: Shavinina, L. V. (Ed.), *International handbook on giftedness*. Heidelberg, Springer, 155-204.
- Gergen, K. J. (1973): Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology* 26, 309-320.
- Gottfredson, L. S. (1997): Why g matters: The complexity of everyday life. *Intelligence* 24, 79-132.
- Gottfredson, L. S. (2003): The science and politics of intelligence in gifted education. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 24-44.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. (2000): Achievement goals and optimal motivation: A multiple goals approach. In: Sansone, C., Harackiewicz, J. M. (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation*. New York, Academy Press, 229-254.
- Hosková, S. (2006): *Psychická odolnost dítěte předškolního věku*. Praha, Grada.
- Howe, M. J. A., Davidson, J. W., Sloboda, J. A. (1998): Innate talents: Reality or myth? *Behavioral and Brain Science* 21, 399-442.
- Hříbková, L. (2009): *Nadání a nadání*. Praha, Grada.
- Huntington, S. (1957): Conservatism as an ideology. *The American Political Science Review* 51, 454-473.
- Charness, N., Tuffiash, M., Krampe, R., Reyngold, E., Vasyukova, E. (2005): The role of deliberate practice in chess expertise. *Applied Cognitive Psychology* 19, 151-165.
- Chi, M. T. H., Bédard, J. (1992): Expertise. *Current directions in psychological science* 1, 135-139.
- Chi, M. T. H. (2006): Two approaches to the study of experts' characteristics. In: Ericsson K. A., Charness, N., Feltovich, P. J. (Eds.), *Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge, Cambridge University Press, 21-29.
- Jollz, J. L., Treffinger, D., Inman, T. F., Smutny, J. F. (2011): Parenting gifted children. Waco, Prufrock.
- Jost, J. T., Glaser, J., Kruglanski, A. (2003): Political conservatism as motivated social cognition. *Psychological Bulletin* 129, 339-375.
- Jost, J. T., Pelham, B. W., Carvallo, M. R. (2002): Non-conscious forms of system justification: Implicit and behavioral preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology* 38, 586-602.
- Krejčová, L. (2009): Význam učitelů a školního prostředí pro motivaci dospívajících při studiu ve středních školách. *Studia paedagogica* 14, 85-106.
- Lee, L. (1999): Teachers' conceptions of gifted and talented children. *High Ability Studies* 10, 183-196.
- Llewellyn, A., Mendick, H. (2011): Does every child count? Quality, equity and mathematics within neoliberalism. In: Atweh, B., Graven, M., Secada, W., Valero, P. (Eds.), *Mapping equity and quality in mathematics education*. Heidelberg, Springer, 49-62.
- Lupkowski-Shoplik, A., Benbow, C. P., Assouline, S. G., Brody, L. E. (2003): Talent searches: Meeting the needs of academically talented youth. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 204-218.
- Margolin, L. (1993): Goodness personified: The emergence of gifted children. *Social Problems* 40, 510-532.
- McCoy, S., Major, B. (2006): Priming meritocracy and the psychological justification of inequality. *Journal of Experimental Social Psychology* 43, 341-351.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2005): *Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdě-*

- lávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Mönks, F. J., Mason, E. J. (1993): Developmental theories and giftedness. In: Heler, K., Mönks, F., Passow, A. H. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. New York, Pergamon Press, 89-101.
- Mudrák, J. (2007): Going all the way: Theories, models and determinants of high achievement development. *The New Educational Review* 11, 127-146.
- Mudrák, J., Portešová, Š. (2008): Stabilní a proměnlivé faktory nadání: přehled některých determinant ontogeneze mimořádného výkonu. *Československá psychologie* 52, 32-46.
- Mudrák, J. (2011): He was born that way: Parental constructions of giftedness. *High Ability Studies* 22, 199-217.
- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., Moon, S. M. (2002): *The social and emotional development of gifted children: what do we know?* St. Paul, Prufrock Press.
- Newell, A., Simon, H. A. (1972): *Human problem solving*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Nilsson, I. Ekehammar, B. (1989): Social attitudes and beliefs in heredity: A replication and extension. *Personality and Individual Differences*, 10, 363-365.
- Olszewski-Kubilius, P. (2000): The transition from childhood giftedness to adult creative productiveness. *Roeper Review* 23, 65-71.
- Pavelková, I. (2002): Motivace žáků k učení. Perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci. Praha, PedF UK.
- Parsons, A., Frydenberg, E., Poole, C. (1996): Overachievement and coping strategies in adolescent males. *Educational Psychology* 66, 109-114.
- Pastore, N. (1949): *The nature-nurture controversy*. New York, Kings Crown Press.
- Peirce, C. (1905): What pragmatism is. *The Monist* 15, 161-181.
- Phillipson, S. N., McCann, M. (2007): *Conceptions of giftedness: Sociocultural perspectives*. Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Plomin, R., Spinath, F. M. (2004): Intelligence: Genetics, genes, and gnomics. *Journal of Personality and Social Psychology* 86, 112-129.
- Perič, T., Suchý, J. (2011): *Identifikace sportovních talentů*. Praha, Karolinum.
- Pfeiffer, S. I. (2008): *Handbook of giftedness in children*. New York, Springer.
- Poledňová, I. (2006): Výkonová motivace v prostředí školy. In: Macek, P., Lacinová, L. (Eds.), *Vztahy v dospívání*. Brno, Barrister and Principal, 115-125.
- Portešová, Š., Budíková, M., Koutková, H. (2011): Crucial determinants affecting the attitude of Czech educators toward education of extraordinarily gifted learners. *The New Educational Review* 24, 305-326.
- Portešová, Š. (2011): *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha, Portál.
- Reis, S. M., McCoach, D. B. (2000): The underachievement of gifted students: What do we know and where do we go? *Gifted Child Quarterly* 44, 152-170.
- Reis, S. M., Renzulli, J. S. (2004): Current research on the social and emotional development of gifted and talented students: good news and future possibilities. *Psychology in the Schools* 41, 119-130.
- Renzulli, J. S. (1977): *The enrichment triad model: A guide for developing defensible program for the gifted*. Mansfield, Creative Learning Press.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (Eds.), *Conceptions of giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (2005): Applying gifted education pedagogy to total talent development for all students. *Theory into Practice* 44, 80-89.
- Rimm, S. B. (2003): Underachievement: A national epidemic. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 424-443.
- Rimm, S. B., Lowe, B. (1988): Family environments of underachieving gifted students. *Gifted Child Quarterly* 32, 353-359.
- Sampson, E. E. (1981): Cognitive psychology as ideology. *American Psychologist* 36, 730-743.
- Schulz, S. (2005): The gifted: Identity construction through the practice of gifted education. *International Education Journal* 5, 117-128.
- Schiver, S. W., Maker, C. J. (2003): New direction in enrichment and acceleration. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 163-173.
- Schunk, D. H., Pajares, F. (2005): Competence perceptions and academic functioning. In: Dweck, C. S., Elliot, A. J. (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford Press, 85-104.
- Simon, H. A., Chase, W. E. (1973): Skill in chess. *American Scientist* 61, 394-403.
- Simonton, D. K. (1999): Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review* 106, 435-457.
- Sirin, S. R. (2005): Socioeconomic status and academic achievement. *Review of Educational Research* 75, 417-453.

- Sosniak, L. A. (2003): Developing talent: Time, task and context. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 247-253.
- Spearman, C. (1904): "General intelligence" objectively determined and measured. *American Journal of Psychology* 15, 201-293.
- Spence, J. T. (1985): Achievement American style: The rewards and costs of individualism. *American Psychologist* 40, 1285-1295.
- Spielhagen, F. R., Brown, E. F. (2008): Excellence versus equity: Political forces in the education of gifted students. In: Cooper, B. S., Cibulka, J. G., Fusarelli, L. D. (Eds.), *Handbook of educational politics and policy*. New York, Routledge.
- Sternberg, R. J., (1996): Costs of expertise. In: Ericsson, K. A. (Ed.), *The road to excellence*. New Jersey, Erlbaum, 347-354.
- Sternberg, R. J. (2001): Úspěšná inteligence: Jak rozvíjet praktickou a tvůrčí inteligenci. Praha, Grada.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (1986): *Conceptions of giftedness*. New York, Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Davidson, J. E. (2005): *Conceptions of giftedness*. 2nd ed. Cambridge, Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F. C. (2011): Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in Public Interest*, 12, 3-54.
- Tannenbaum, A. J., (1993): History of giftedness and „gifted education“ in world perspective. In: Heler, K., Mönks, F., Passow, A. H. (Eds.), *International handbook of giftedness and talent*. New York, Pergamon Press.
- Tannenbaum, A. J. (2003): Nature and nurture of giftedness. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of "gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 45-59.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1959): *Genetic studies of genius: The gifted group at mid-life*. Stanford, Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1926): *Mental a physical traits of a thousand gifted children*. Stanford, Stanford University Press.
- Tuffin, K. (2005): *Understanding critical social psychology*. London, Sage.
- Yun Dai, D. (2009): Essential tensions surrounding the concept of giftedness. In: Shavinina, L. (Ed.), *International handbook on giftedness*. Amsterdam, Springer, 39-80.
- VanTassel-Baska, J. (2003): What matters in curriculum for gifted learners: Reflection on theory, research and practice. In: Colangelo, N., Davis, G. A. (Eds.), *Handbook of gifted education* (3rd ed). New York, Pearson Education, 174-183.
- Weiner, B. (2005): Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In: Dweck, C. S., Elliot, A. J. (Eds.): *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford Press, 73-84.
- Zábrodská, K. (2009): Variace na gender: Post-strukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita. Praha, Academia.
- Zábrodská, K. (2010): Diskurzivní analýza v soudobé sociální psychologii: teorie, koncepty a aplikace. *Československá psychologie* 54, 249-262.
- Zábrodská, K., Linnell, S., Laws, C., Davies, B. (2011): Bullying as intra-active process in neoliberal universities. *Qualitative Inquiry* 17, 709-719.
- Ziegler, A. Phillipson, S. N. (2012): Towards a systemic theory of gifted education. *High ability studies*, 23, 3-30.
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (2005): The hidden dimension of personal competence: Self-regulated learning and practice. In: Dweck, C. S., Elliot, A. J. (Eds.), *Handbook of competence and motivation*. New York, Guilford Press, 509-526.

SOUHRN

Cílem tohoto článku je popsat a kriticky reflektovat tři hlavní teoretické přístupy, kterými je v současné psychologii konstruován lidský potenciál k učení; autoři tyto přístupy souhrnně označují jako teorie nadání, teorie přípravy a teorie motivace. Autoři se v článku zabývají tím, na jakých základech jsou jednotlivé přístupy vystavěny, tedy z jakého teoretického rámce vycházejí a jaké metody používají. Ukazují také, jak jednotlivé přístupy k lidskému potenciálu zobecňují své závěry, a jak na tomto základě doporučují odlišné vzdělávací praktiky a nabízejí odlišné interpretace situací, se kterými se lidé mohou setkávat v průběhu vzdělávání. Závěrem argumentují, že jednotlivé přístupy mohou být nahlíženy z perspektivy kritické psychologie jako různé diskurzy lidské přirozenosti, které vycházejí z rozdílných ideologických perspektiv a jejichž závěry mohou vést ke zvýhodňování, nebo naopak znevýhodňování různých skupin studentů a studentek.

Copyright of Ceskoslovenska Psychologie is the property of Institute of Psychology of the Academy of Sciences and its content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.