

Recenze

Kohoutek, R.: Osobnost a sebepoznávání studentů

Brno: Akademické nakladatelství CERM, s. r. o., 1998, 99 s.

V knihkupectvích se již před časem objevila další z řady publikací, jejichž autorem či vedoucím autorského kolektivu je doc. PhDr. Rudolf Kohoutek, CSc. I v tomto případě jde o přehledně systematicky uspořádaný materiál zaměřený na problematiku poradenskou.

Autor, zkušený poradenský psycholog a vysokoškolský učitel, v úvodu správně zvýraznil problémy studentů v počátcích vysokoškolského studia, které nejsou pouze problémy výukovými. Změna životního stylu, bydliště, odloučení od rodiny, zátěžová situace prvních zkoušek vede často k takovým osobním obtížím, které student bez odborné podpory může jen těžko zvládnout. Včasná podpora vedoucí k sebepoznání a sebevýchově studentů může pomoci v prevenci těchto obtíží a zbytečného opuštění studia. Za významného činitele této podpory považuje autor psychologické poradenství. V této souvislosti je vhodně zdůrazněna psychologická péče orientovaná na *studijní maladaptaci, maladaptaci sociální (společenskou) a maladaptaci v oblasti rodinných a erotických vztahů*. Za předpokladu, že poradenskou péči potřebuje 20–30 % mládeže, bude nezbytná společná poradenská péče realizovaná pedagogy i psychology v širokém spektru oblastí poradenství, která by se měla postupně rozvíjet v *poradenství biodronální*. Na malé ploše tak úvodní kapitola osvětluje problém řešený v dalších šesti kapitolách knihy, motivuje čtenáře k úvahám o významu poradenského systému pro osobnostní zrání člověka.

Odborně kvalitní a přehledné osvětlení základních pojmů týkajících se poradenství přináší kapitola druhá věnovaná teorii psychologického poradenství. Definuje poradenství a jeho příspěvek k upevnění zdraví (tělesné, duševní i sociální blaho), programovou poradenskou péči, zdůrazňuje pojem „klient“ v poradenství na rozdíl od „pacienta“ v klinické psychologii. S hlubokou znalostí problematiky rozebírá autor otázky komplexnosti vztahu klienta a poradce, zdůrazňuje význam zaujímání *pomáhajícího postoje* při poradenské konzultaci. Její účinek však závisí zejména na pozi-

tivním hodnocení a emociální vřelosti, verbalizaci emociálních zážitkových obsahů, opravdovosti a sebekongruenci. Za významné můžeme spolu s autorem považovat zejména akceptování klienta, zvyšování personální kompetence klientů a mimo jiné i posilování naděje, že u klientů dojde ke změně, kterou bychom měli očekávat. V závěru kapitoly autor charakterizuje znaky současného poradenství dle Košča a vyjadřuje se k současnému vysokoškolskému poradenství.

Ve třetí kapitole doc. Kohoutek od současnosti obrací pozornost k historii poradenství. Jeho pohled na vývoj poradenství vůbec, zejména pak poradenství českého a slovenského, vede k pochopení tendencí v tomto oboru, k čemuž mimo jiné přispívá autorovo kritické stanovisko uplatněné při zkoumání jednotlivých období a okruhů poradenské činnosti. V kapitole je zachycen i vývoj legislativy týkající se pedagogicko-psychologického poradenství až po nejnovější metodický list Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z dubna 1998.

Nejrozsáhlejší, 4. kapitola analyzuje problematiku *sebe poznání a sebe výchovy studentů*. Autor v ní vychází z řady zahraničních i českých výzkumů, včetně výzkumů vlastních. V této souvislosti doporučuje doc. Kohoutek opírat se vždy o sebepoznání osobnosti, kterého jsou vysokoškolští studenti schopni, pokud byli seznámeni se základními poznatky z oboru psychologie. Za nezanedbatelnou pro sebepoznání a tedy i sebevýchovu považuje autor v první řadě motivaci volby vysokoškolského studia. Za významného činitele motivace v počátcích studia považuje autor ve shodě s jinými odborníky osobnost učitele, jeho schopnost poznat všestranně studenta, respektovat jeho osobnost a taktně se k němu chovat. Zajímavý a zvláště pro začínající učitele důležitý bude jistě výčet *vlastností dobrého učitele*, jak jej uvádějí studenti. Analýzu pojmů výchova, správná výchova, sebevýchova, v níž právě u studentů zaujímají významné místo *spolužáci a přátelé*, završuje autor rozborem jednotlivých oblastí charakterizujících obsahovou strukturu sebevýchovy. V souvislosti s budováním systému celoživotní sebevýchovy uvádí autor i praktické rady pro kvalitní sebepoznávání a jeho jednotlivé etapy, upozorňuje na chyby, jichž by se měl člověk vyvarovat. Odpovídající pozornost věnuje doc. Kohoutek *sebeúctě a sebedůvěře*, ovlivňované životní zkušeností každého člověka, poznatky získanými v sociální komunikaci, sociálním styku. Osvětluje i souvislost sebedůvěry s prvotními vztahy v rodině, se zkušenostmi z dětství, dospívání, také však výzkumy prokázané *podmíněnosti výkonu sebepojetím*. Deformované sebehodnocení (sebe přecenění a sebezpodcenění) považuje autor za častý předpoklad pro narušenou sociální přizpůsobivost. Autor fundovaně a srozumitelně vysvětluje projevy deformovaného sebehodnocení v chování lidí. Naznačuje formy

zpracování pocitu méněcennosti i vhodná východiska pro jejich podporu. Obdobně je zpracován i druhý pól problému – *zvýšené sebehodnocení* i nejvhodnější typ sebehodnocení – *sebehodnocení přiměřené*. Tato stěžejní kapitola bude podle mého názoru kvalitním podnětem pro čtenáře-studenta i čtenáře-učitele k sebehodnocení, sebevýchově i ke kultivaci vzájemné komunikace.

O stavu sebepoznání vybrané skupiny vysokoškolských studentů, v tomto případě studentů Vysokého učení technického v Brně, vypovídá analýza a diskuse průzkumu realizovaného na pracovišti vedeném autorem v roce 1997. Pátá kapitola věnovaná tomuto průzkumu tak čtenáře seznamuje s jednou z vhodných metod využitelných při poradenské péči o vysokoškoláky. Na tuto kapitolu logicky navazuje 6. kapitola, uvádějící závěry pro teorii a praxi sebepoznání a sebevýchovy, formované ve třinácti částech. Závěry vycházejí z konkrétních zjištění z průzkumu a vyvozují z nich doporučení pro vysokoškolské psychologické poradenství. Za pozornost jistě stojí vyjádření studentů o stimulaci jejich sebepoznání a sebehodnocení při výuce psychologie. Průzkum přinesl vedle kladných podnětů pro sebevýchovu studentů také zjištění, která můžeme považovat za varovná. Jednak jde o nižší předpoklady studentů pro adekvátní sebeprosazování a hlavně zjištění, že studenti nedokážou dostatečně odhadnout svůj sklon k závislosti a mohou být zvýšeně ovlivnitelní i závadovými jednotlivci či skupinami. Další významnou skutečností, na niž autor poukazuje, je malá zaměřenost učitelů, odborníků ve speciálních oborech, na poznání osobnosti a psychiky studentů. Jak správně doc. Kohoutek poznamenává, znalost psychologie studentů a pozitivní ovlivňování jejich sebevýchovy by mělo být obligátní povinností každého učitele. Podobně je tomu s požadavkem zařadit do prvních ročníků vysokých škol semináře, přednášky podněcující sebepoznání studentů, sebevýchovu, seznamující s technikou odborné a vědecké práce, vedoucí k výchově ke zdraví, duševní hygieně. Čtenář si jistě se zájmem přečte další zajímavé podněty a zamyslí se nad jejich realizací. Obecně lze říci, že v každé z třinácti částí najdeme (ať učitelé nebo studenti) pro sebe nějakou významnou myšlenku. Musíme si ovšem klást otázku, kde končí kruh sebepoznání, sebevýchovy, rozvíjení osobnosti, stálého vzájemného ovlivňování učitelů a studentů. Zřejmě musíme jít ještě dále a zamyslet se nad tím, za jakých podmínek vstupovali do vzdělávacích institucí a za jakých podmínek se vzdělávali současní vysokoškolští učitelé i studenti. Jak a kdo jim radil a byl-li to poradce kvalitní. Jaké měli kdysi učitele a jaké měli spolužáky a jací byli žáci. Proto je také na místě zařazení poslední kapitoly analyzující současný systém pedagogicko-psychologického poradenství. Úkoly, o nichž doc. Kohoutek píše, odpovídají současné legislativě, jsou ná-

plní práce poradenských pracovišť ve školství. Některé z úkolů, které jsou významné a měly by být samozřejmé, však v současnosti některá poradenská pracoviště nerealizují. Horší je situace v informovanosti učitelů základních a středních škol, o sebepoznávání vlastním a podnětech k sebepoznání a sebevýchově žáků a studentů ani nemluvě. Pro mnohé by tedy bylo prospěšné, kdyby si tuto knížku přečetli. Co se týče úkolů okresních (městských) pedagogicko-psychologických poraden, zejména zařazování dětí do speciálních škol (nikoliv tedy do škol pro mládež vyžadující zvláštní péči), je legislativně zakotvena ve Vyhlášce MŠMT č. 127 ze 7. 5. 1997, o speciálních školách a speciálních mateřských školách .

O autorově doporučení přičlenit poradenskou péči o vysokoškoláky k pedagogicko-psychologickým poradnám by bylo vhodné ještě diskutovat, jak z hlediska personálních možností těchto pracovišť, z hlediska poznání poradenských pracovníků problematiky vysokoškolského studia různých oborů. Autorovi však dávám plně za pravdu, že „křížení“ role vysokoškolského učitele a poradce studentů není vždy vhodné.

Závěrem lze říci, že publikace doc. PhDr. Rudolfa Kohoutka, CSc., je čtivě napsaným odborným příspěvkem k orientaci pedagogů i studentů v problematice poradenství a hlavně v oblasti sebepoznání a sebevýchovy. Za její významné poselství považuji podněty pro kvalitní sociální komunikaci a kultivaci vztahů mezi pedagogy a studenty či žáky.

Alena Šafrová

Vališová, A.: Asertivita v rodině a ve škole aneb zásady přímého jednání mezi dětmi, rodiči a učiteli

Jinočany : H & H, Nakladatelství a vydavatelství, 3. vyd., 1998, 181 s.

Pokud vychází určitá kniha v krátké době ve třetím vydání, znamená to vždy, že jde o titul, který na trhu dosud chyběl, že zájem čtenářů je mnohonásobně větší, než mohl nakladatel předem odhadnout, že okruh zájemců se rozšiřuje tak, jak kniha vchází do povědomí čtenářské obce.

Nestává se často, že vyjde v úzkém časovém období třetí vydání knihy s pedagogickým námětem. V případě recenzované monografie to znamená, že kniha promlouvá zodpovědně, věcně a vědecky správně k odborné pedagogické veřejnosti, zajímavě a poutavě k široké veřejnosti laické, kde čtenáři, většinou rodiče školáků a studentů, najdou v knize podněty a příklady ře-

šení problémů výchovy a komunikace v rodině i cesty k přímé, rovnoprávné a účelné komunikace se školou.

Autorka šťastně spojila potřeby odborné pedagogické komunity na straně jedné se zájmy nemalé části rodičů na straně druhé. Kniha v celkovém rozsahu 181 běžných stran je rozčleněna na úvod a šest číslovaných kapitol. V úvodu je naznačen význam asertivity pro rozvoj sociální zdatnosti jako jedné z podmínek rozvoje zdravé, sociálně adaptované a morálně vyspělé osobnosti, jedince s efektivním vyjadřováním vlastních názorů a postojů, s účelnou komunikací, která je založena na sebeúctě a současně i úctě k druhým. Je zde naznačen obsah knihy a pro méně zdatné čtenáře je předložen stručný promyšlený návod, jak s knihou (a literaturou vůbec) užitečně a efektivně pracovat.

První číslovaná kapitola zařazuje asertivitu do komplexu sociálních dovedností, snaží se o vymezení pojmu a v příloze uvádí definice asertivity jedenácti našich autorů s údaji o roku vydání publikace a stránky odkazu. Tato zdánlivá maličkost usnadní a urychlí orientaci čtenáře v literárních pramenech. Sympatické je, že se autorka nezaštiťuje jen jinými autory či autoritami, ale uvádí vlastní definici asertivity, kterou skromně nazývá pracovní a která je platná v celém dalším textu. Na praktických příkladech ze životních situací je ukázáno, kdy asertivita jedinci pomáhá a kdy může způsobit problémy. Popsány jsou varianty členění asertivity a vymezena její poloha mezi agresivitou a pasivitou. Na závěr této části jsou uvedeny metody a prostředky verbální a nonverbální komunikace.

Ve druhé kapitole se autorka zamýšlí nad teoretickými východisky asertivity, naznačuje rozbor kategorií:

- svoboda a odpovědnost, rozhodování a vina,
- opravdová volba a svoboda s pravidly,
- sebeovládání a aktivní překonávání neúspěchu,
- umět, chtít, moci, smět a muset,
- potřeba i nutnost sociální interakce.

Tento strohý výčet názvů jednotlivých úseků dává čtenáři jen omezenou představu o projednávané problematice. Alena Vališová vychází při zpracování z výchovné reality, tu podrobí analýze a konfrontaci s teoretickými podklady a poté hledá vysvětlení, řešení, které doplňuje kasuistikou, náměty a cvičeními pro čtenáře.

Nejvíce pozornosti je věnováno asertivitě v pedagogických podmínkách ve třetí kapitole. Hlavní úlohu asertivity vidí autorka při začlenění žáka do skupiny, při řešení některých nežádoucích jevů školní praxe (šikana, nevhodné projevy solidarity) a při vzájemné komunikaci učitelů, žáků a rodičů.

Je zkoumána dynamika vztahů dospělý–dítě, shrnuty perspektivní linie současné výchovy, zkoumána autorita učitele v návaznosti na sebevědomí žáků a výchovné působení asertivity ve školním prostředí (asertivní model výchovy, asertivní učitel, asertivní kázeň podle L. a M. Canterových) apod.

Kapitola čtvrtá je zaměřením nad partnerskými vztahy, založenými na vzájemné úctě a respektu. Je předloženo jedenáct přirozených práv lidské osobnosti, z nichž vyjímáme:

- právo sám posuzovat vlastní jednání a odpovídat za ně, nenabízet výmluvy, vysvětlení ani omluvy,
- právo změnit svůj názor,
- právo dělat chyby a být za ně zodpovědný,
- právo říci „vidím to jinak“,
- právo sám se rozhodnout, zda budu jednat asertivně či nikoliv.

Ucelené jedenáctero podle M. J. Smitha a Š. Medzihorského je chápáno jen jako uplatňování vlastních práv. Autorka vidí i druhou stránku věci, tj. respektování práv druhého člověka, ať již dospělého či dítěte a vyjadřuje ji v opozitních příkazech:

- kontrolujme své emoce,
- respektujme a tolerujme osobnost druhého,
- své pocity vyjadřujme upřímně a stručně,
- snažme se vidět sebe i druhého reálně,
- poznávejme stanovisko druhého,
- naslouchejme druhému a vyslyšme ho,
- važme si názorů a přesvědčení druhých,
- nesnažme se zvítězit za každou cenu,
- učme se nacházet kompromis,
- přiznejme omyl a pokusme se jej napravit,
- uvědomme si včas, co vlastně chceme.

Ve shodě s D. Carnegiem je konfrontováno asertivní chování s taktickým přístupem k řešení životních situací.

Pátá část je věnována nácviku asertivity v pedagogické interakci, uvádí dvanáct vybraných asertivních dovedností a deset základních asertivních technik spolu s postupy jejich nácviku. Ty jednak popisuje, jednak dokládá konkrétními příklady a situacemi. Přes elementární dovednosti přechází na otázky prosazení či odmítnutí požadavku, vyrovnání se s kritikou, zvládnutí hněvu, vyjádření a přijímání komplimentů apod.

Šestá kapitola se zabývá možnostmi výuky asertivity na školách jak ve společenskovědních předmětech, tak v samostatných krátkodobých kurzech či blocích. Jsou stanoveny cíle, vymezeny předpoklady úspěchu, navržena

vzorová osnova a vhodná cvičení pro žáky i pro učitele a vychovatele. Součástí je popis více než třiceti didaktických her. V navazujících přílohách (mimo již dříve zmíněných) jsou uvedeny základní pravidla sociálního výcviku, mapa asertivity, rozbor obranných reakcí, dotazníky, kresby představy o asertivitě, emoce u pasivního, asertivního a agresivního jednání, modely asertivních dovedností aj.

Autorka přistoupila k tvorbě monografie po rozsáhlé předchozí teoretické přípravě studiem a analýzou literárních pramenů. O hloubce této přípravy svědčí seznam použité a doporučené literatury, obsahující více než 130 titulů, z toho 7 předchozích vlastních prací.

Teoretická příprava je spojena s víceletými zkušenostmi vysokoškolského učitele, kdy jsou pedagogické schopnosti a praktické poznatky přeneseny do formální stránky textu, který je přehledný, opatřený řadou schémat, přehledů, tabulek, grafických zvýraznění i doplňujících ilustrací. To vše usnadňuje orientaci v knize.

Dalším kladem jsou otázky čtenářům formou volných i nabídnutých odpovědí či odpovědí se škálováním.

Alena Vališová našla vlastní přístup k presentaci problematiky, který vychází ze zasvěceného teoretického rozboru a nezapomíná na možnosti praktických aplikací. Toto spojení je vyvážené, inspirující, obohacuje významně dnes již poměrně početnou literaturu zkoumané oblasti, přibližuje ji širokému okruhu čtenářů, aniž by slevilo z vědecké správnosti a zodpovědnosti. Podává poznatky úsporně, uceleně systematicky živým jazykem. Neomezuje se pouze na předávání informací v hotové formě, ale vyzývá čtenáře k vlastním úvahám, aktivní činnosti a hlubšímu zamyšlení.

Kniha je určena jak teoretikům oboru, tak učitelům, žákům i rodičům. Všichni tito čtenáři mají výraznou možnost rozšířit si vlastní vědomosti a seznámit se či získat praktické sociální dovednosti.

Jiří Vacek

Nové přístupy k metodologii empirického výzkumu

Jiří Pelikán, Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: Karolinum nakladatelství Univerzity Karlovy, 1998, 270 str. Publikace obsahuje bohatou bibliografickou přílohu (téměř 400 titulů), tabulky, grafy a vzorce.

V posledních třech letech se rozrostla řada monografií z pedagogické metodologie a empirického výzkumu. Přispěli do ní renomovaní autoři, například J. Průcha, J. Maňák, P. Gavora a další. S potěšením k nim můžeme přiřadit

i Jiřího Pelikána a jeho monografii „Základy empirického výzkumu pedagogických jevů“. Autor člení svou práci do deseti kapitol, nejrozsáhlejší z nich je osmá kapitola, zabírá téměř polovinu práce (136 stran). Zbývající kapitoly jsou zpracovány podstatně stručněji a otevřeněji. Práce je doplněna úvodní a závěrečnou poznámkou. Každou kapitolu autor začíná citáty významných osobností, které vhodně motivují čtenáře a ve zkratce přibližují problematiku vědeckého myšlení. Recenzovaná monografie pochází z pera vysokoškolského učitele, který disponuje rozsáhlým spektrem vědomostí a informací, ale také zkušeností z empirického výzkumu.

V úvodní kapitole autor zdůvodňuje koncepci práce v širších souvislostech. Na s. 15 připomíná, že ani složitost výzkumné práce by „neměla vést k rezignaci na objektivní poznání pedagogické reality“. A pokračuje ve filozofickém duchu, že „různé možnosti poznávání reality“ lze chápat, „jako případné alternativy poznání“ vědeckého, které se neobejdou bez požadavků na vědeckou objektivitu a vědeckou pravdivost. Dále připomíná, že s těmito atributy úzce souvisejí také možnosti a meze vědy (s. 17, 25 a dále).

Diskusi o vědecké metodologii autor opírá o myšlenky amerického pragmatického filosofa Charlese Peirce, pozitivistického metodologa F. N. Kerlingera a dalších. Zcela logicky dospívá k závěru, že pedagogický výzkum nelze uskutečnit bez znalostí a pochopení interdisciplinárních souvislostí (str.18 a 20). Na druhé straně kriticky upozorňuje na nebezpečí „scientismu“ v empirickém výzkumu, zvláště pak varuje před jeho zjednodušováním a redukcí. „Seriózní badatel“ píše J. Pelikán se nesnaží překlenout nevědomosti tím, že přistoupí k řešení složitého jevu nebo celé oblasti jevů jen spekulativní metodou (s. 21).

V druhé kapitole „Úvahy o možných vlivech subjektivních záměrů na výsledky“ rozvádí myšlenku, že „vědu dělá konkrétní člověk“. A tedy výsledky výzkumu podléhají vlivu subjektu a jeho přístupů k řešení problému. Subjektivní vlivy pak shrnuje do čtrnácti okruhů. Jejich tématická orientace je vhodná i pro diskuse v metodologických seminářích, proto si je vyjmenujme: 1. Rozpor mezi idejemi a fakty. 2. Kontinuita lidského poznání a procesy hledání pravdy. 3. Práce s negativními (neprokázanými) výsledky. 4. Metodologické postupy a jejich opakovatelnost. 5. Nezávislost uvažování a myšlení. 6. Vlivy očekávání na výsledky výzkumu. 7. Platnost výzkumných závěrů. 8. Zjednodušování při výzkumu složité reality. 9. Řešení problému z více úhlů pohledu. 10. Opatrnost při formulaci výzkumných závěrů. 11. Hledání zákonů a zákonitostí. 12. Interdisciplinární přístupy. 13. Etika pedagogického výzkumu. 14. Zanícení a objektivita.

Třetí kapitola je zaměřena na problematiku „Koncipování vlastního výzkumu“. Autor v ní popisuje základní postup při hledání výzkumného pro-

blému, zvláště z pohledu pedagogické praxe. Připomíná, že koncipování výzkumného problému je náročné na terminologickou preciznost. Zdá se, že s tímto požadavkem zcela nekoresponduje široce pojatý termín „výzkumné pole“ (s. 40). Jeho vymezení činí potíže, když autor k němu řadí operace s hypotézami, dále vztahy mezi základním a výběrovým souborem aj. Jde o zásadní odklon od tradiční terminologie, například od definování pojmů ve statistice.

Čtvrtá kapitola „Validita a reliabilita výzkumných šetření a použitých metod“ přináší zajímavé charakteristiky různých typů validity (platnosti): predikční, souběžné, obsahové a konstruktové, vnější a vnitřní, populační a ekologické. Na výkladové schéma validity pak navazuje objasnění reliability (spolehlivosti). Snad k dokonalému pochopení těchto náročných termínů v publikaci schází konkrétní příklad. V páté kapitole „Strategie výzkumu“ převažují dvě základní výzkumná schémata – ex post factum a experiment. V podkapitole „Základní charakteristiky dobrého výzkumného projektu“ se autor zabývá analýzou přesného popisu výzkumného problému, jeho „pojmovému vyjasnění“, obsahovému zdůvodnění a stanovení východiska vlastního výzkumu (s. 74) atd. Znovu se vrací k termínu „výzkumné pole“. Po něm následují užitečné poznatky o předvýzkumu a o typech oponentur: vstupní, průběžné a závěrečné.

Šestá kapitola „Specifika empirického měření“ pojednává o kvalitativních a kvantitativních procedurách měření pedagogických jevů. Autor v ní zdůrazňuje, že jde o nejsložitější otázky pedagogického výzkumu. Zvláště míra kvantifikace mu umožňuje členit datové soubory na nominální, ordinální, intervalové a poměrové. Znalost míry kvantifikace je velmi důležitá, jak pro analýzu dat, tak pro jejich interpretaci.

V sedmé kapitole „Výzkumné metody a techniky, jejich systém a použití“ autor popisuje rozdíly mezi metodami teoretického a empirického výzkumu a srovnává význam pojmů metoda, technika a procedura. Na s. 97 řadí (netradičně) empirické metody do skupin: explorační metody, rating, Q-třídění, ale také psychosémantické metody, obsahovou analýzu, testy, projektivní metody a techniky, metody měření sociálních vztahů, behaviorální metody, experimentální metody, metody školní etnografie a metody longitudinálního šetření.

Osmá kapitola „Analýza vybraných výzkumných metod a technik“ je zaměřena na podrobnější popis skupiny metod ze sedmé kapitoly, jde především o metody dotazníku, ankety, rozhovoru, ratingu atd. Z méně známých metod jsou zde uvedeny psychosémantické metody, které autor chápe ve smyslu „pochopení individuálního významu slov“, a řadí k nim testy nedokončených vět, asociační experiment, metodu sémantického výběru, re-

pertoárových mřížek apod. (s. 144), metody obsahové analýzy, které autor doporučuje využívat v empirickém výzkumu ke studiu osobní, školské a školní dokumentace a k analýze ukazatelů školní práce apod. Podnětným způsobem jsou v práci prezentovány statistické indexy.

V žádné pedagogické metodologii nemohou chybět metody pozorování. J. Pelikán pozorování řadí mezi behaviorální metody a člení je na „pozorování určitých jevů, situací, chování jednotlivců i skupin a jejich vzájemné interakce“ (s. 208). Podrobněji se pak zmiňuje o čtyřech etapách: cíli pozorování, analýze pozorovaného jevu, strategii záznamu a analýze výsledků. Zdá se, že tzv. formující experiment, jehož cílem je navodit změny, provést zásah do prostředí, životní situace, podmínek apod., zcela překračuje tradiční pojetí přirozeného pedagogického experimentu.

V kapitole „Některé specifické stránky použití výzkumných technik v etnografickém výzkumu“ najdeme poznatky o kvalitativních metodách školní etnografie. Autor chápe etnografii jednak jako metodologický přístup, jednak jako svébytný obor, který zkoumá etnografii školního prostředí nebo jeho části, aspekty, procesy apod. Mezi etnografické metody řadí (s. 234) tzv. design čili etnografickou deskripci, dále vstupní charakteristiku terénu a popis vztahů terénu, zprávy z terénu, analýzu dat a tzv. etnografické psaní. Tyto specifické metody jsou pak rozšířeny o analytickou indukci, konstantní komparaci, typologii, enumeraci a standardní observační protokoly, dále pak o reflexní deník a typologii zpráv: přirozenou historii, chronologii a o metodu střídavého zužování a rozšiřování záběru, vyprávění apod.

Devátá kapitola je zaměřena na „Zpracování výsledků výzkumu“ a poslední desátá kapitola má název „Týmový výzkum jako vyšší forma empirického výzkumu“. Znovu se v obou kapitolách objevují informace o shromažďování a zpracování výzkumných údajů, které jsou rozšířeny o poznatky z tvorby výzkumné databáze. Postup při zpracování dat je rozčleněn do fází: 1. získávání dat, 2. sběr a třídění dat, 3. zpracování utříděných dat, 4. interpretace zjištěných poznatků. V poslední kapitole najdeme užitečné rady, jak zpracovat výzkumnou zprávu, aby měla „patřičnou úroveň“.

Závěrem lze konstatovat, že publikace „Základy empirického výzkumu pedagogických jevů“ řadí doc. PhDr. Jiřího Pelikána, CSc., mezi přední odborníky pedagogické metodologie a empirického výzkumu. Jeho rozsáhlá výzkumná činnost je v práci připomenuta ve výběrové bibliografii. Toto originální metodologické dílo, lze doporučit široké odborné pedagogické veřejnosti i odborníkům, kteří pracují nebo se připravují na empirické bádání ve společenských vědách, zvláště pak postgraduálním studentům. Kniha je vhodná také pro učitele, kteří se zajímají o výzkum empirických jevů a procesů ve vyučování.

Pecha, L: Krutá poéma (Makarenko, jak ho neznáme)

Brno: Doplněk, 1999, 256 s.

1. dubna 1999 jsme si připomněli, že od smrti A. S. Makarenka uplynulo právě 60 let. Téměř ke stejnému datu vychází v brněnském nakladatelství Doplněk monografie emeritního docenta pedagogiky Filozofické fakulty UP v Olomouci Libora Pechy nazvaná *Krutá poéma s podtitulem Makarenko, jak ho neznáme*.

A. S. Makarenko a jeho výchovný systém se stal předmětem celoživotního zájmu L. Pechy. V posledních letech se jeho badatelské úsilí soustředilo především na Makarenkovy životní osudy (připomeňme velmi zajímavou monografii nazvanou *Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti*. Praha: SPN, 1985).

Při koncipování *Kruté poémy* L. Pecha dovedně spojil hledisko časové posloupnosti s výběrem nejdůležitějších životních okolností, který podává ucelený obraz A. S. Makarenka jako člověka, pedagoga a spisovatele.

Velké množství materiálu, z velké části získaného za dlouhá léta bádání v archívech, autor uspořádal do rozsáhlých kapitol chronologicky: *Mládí (1888–1905)*, *Učitelská léta (1905–1920)*, *Léta objevů a dozrávání pedagoga (1920–1935)* a konečně *Léta, kdy všechno bylo jinak (1935–1939)*.

Autor čtenáře provází životem A. S. Makarenka od jeho narození až do předčasné smrti. To vše na pozadí společensko-politických změn, které otřásly nejen Ruskem, ale více než na půl století ovlivnily celý svět. Makarenko byl přitom a uvedené změny jeho život významně ovlivňovaly. Někdy způsobem, že by jiný dávno rezignoval. Boj s lidskou hloupostí a závistí je nekonečný, ale Makarenko se dožil i jisté satisfakce, když se po letech bojů s pedagogicky zaměřenými pedagogy dočkal známého usnesení o pedagogických úchylnkách. Ovšem šlo spíše o osobní pocit. Vztah oficiální sovětské pedagogiky k Makarenkovi se tímto usnesením nezměnil, a tak zůstává stále uznávaným spisovatelem, nikoliv však uznávaným pedagogem.

V *Kruté poémě* najdeme odpovědi na otázky, které byly dříve z různých důvodů tabuizovány. Např.: Jak to vlastně bylo s *Pedagogickou poémou*? Byl Makarenko lepším pedagogem než spisovatelem? Jaký to byl vlastně člověk? Jaké lidi měl Makarenko kolem sebe? Jak to bylo s tresty v kolonii Gorkého? Jak Makarenkovi „pomohla“ oficiální představitelka pedagogických názorů N. K. Krupská? Platilo vždy, že člověk k realizaci svých plánů potřebuje příznivce? Kdo byli Makarenkovi příznivci a „příznivci“? Jak je to se vztahem pedagogické teorie a pedagogické praxe?

L. Pecha si všímá i intimních sfér Makarenkova života a odpovídá na otázky jeho vztahu k ženám a k manželství.

S napětím sledujeme poslední období Makarenkova života, kdy se stále více orientuje na spisovatelskou práci. Aby materiálně zabezpečil svoji rodinu, přepíná svoje síly tak, že slabé srdce nevydrželo.

Absurdní doba stalinských represí nutí i Makarenka k výrokům, za něž se možná styděl. Vždyť v té době bylo možno existovat v prostoru mezi lágrem a přijetím do strany. A Makarenko, jehož bratr ve dvacátých letech emigroval do Francie, byl hned blíže lágru, hned straně. Když se váhy rozmaru tajemníků vychýlily ke straně (uznávaný spisovatel by se v ní dobře vyjímal), A. S. Makarenko náhle umírá.

Jak tomu již bývá, život a myšlenky velkých lidí mohou dobře posloužit i po smrti jejich autorů. Někdy v podobě zkreslené a z vulgarizované. Právě v takové podobě byl Makarenkův výchovný systém prezentován v oficiální pedagogice. Proto L. Pecha obtížně hledal nakladatele své poslední práce. Prý je Makarenko dosti znám a více nám netřeba.

Krutá poéma je rozsáhlá práce. L. Pecha v ní ovšem prokazuje, že umí napsat vědeckou práci, kterou si může s požitkem přečíst i laik. I když prezentuje vědecká fakta, činí tak s velkým citem pro jazyk i napětí děje. Při četbě se čtenář nemůže nudit, přeskakovat nezajímavé pasáže. V jeho dílech takové totiž nejsou.

Poslední Pechova práce má výrazné rysy literatury faktu a jistě bude dobře přijata všemi, kteří tento žánr upřednostňují.

Samozřejmě Krutá poéma má co říci především pedagogickým pracovníkům a teoretikům výchovy. Obsahuje fakta zcela originální a dosud nepublikovaná.

Makarenkův výchovný systém se ještě nevyčerpal. Není bez zajímavosti, že se jím zabývají Němci i Japonci. Myslím proto, že Krutá poéma může dobře posloužit při přípravě budoucích učitelů a vychovatelů i při jejich celoživotním vzdělávání. Ne k napodobování, ale k přemýšlení o cílech a prostředcích výchovy v dnešní velice proměnlivé době.

Otto Obst

Autorský komentář ke knize

Krutá poéma. Makarenko – jak ho neznáme

Tato kniha je výsledkem třiceti let badatelské práce, méně za psacím stolem, více v terénu: v sovětských archívech, mezi ukrajinskými a ruskými pamětníky (od roku 1965 do roku 1991 po etapách), na mezinárodních kon-

ferencích sovětských, polských, maďarských a hlavně západoněmeckých. Je mou pátou a vrcholnou knižní publikací o Makarenkovi. Teprve čtvrtá z nich: Biografické činitele formování tvořivé pedagogické osobnosti (Olomouc: UP, 1985) byla povahy životopisné. Psána jako disertace k doktorátu věd, leč autoritativní předsedkyně příslušné monopolní komise práci odmítla s jediným odůvodněním, že je příliš čtivá a mám prý si zvolit téma jiné. Nevím, zda víc z neúcty k Makarenkovi nebo ke mně.

Teprve z rozhovorů s četnými pamětníky mi vyvstala Makarenkova postava dost jasně, až do všech životních detailů, nevyjímaje intimní milostné soukromí.

Setkal jsem se u nás také s pokusem vyložit totalitní éru naší předlistopadové pedagogiky jako deformaci způsobenou tím, že jsme nemyslivě kopírovali sovětského Makarenka a sovětskou Krupskou. Tento vpravdě po bolševicku britký odsudek ve snaze získat si jméno revolučně nekompromisního polistopadového bijce má dvě vady na kráse:

Netuší to, že Makarenko a Krupská byli pedagogickými antipody – ona pedologii fandící ortodoxní tolstojovka, jež Makarenka odsoudila z pozic v SSSR nejvyšších, nerozumějící pedagogické praxi ani za mák, on zastánce pedagogiky zdravého rozumu. Na Krupskou se trefně hodí Makarenkův výrok, že jsou takoví, kteří zplodili mnoho pedagogických idejí, ale za celý svůj život nevychovali ani jedno jediné živé dítě.

Druhá vada je v tom, že Krupskou a Makarenka československá pedagogika sice formálně opěvovala, citovala a oslavovala, ale zároveň po švejkovsku bagatelizovala a odsouvala stranou, čehož dokladem byl neuctivý postoj špiček předlistopadové vědecké honorace.

Měl jsem to štěstí sledovat, zkoumat a popsat takového výjimečného donkichotského nadšence, jakým byl Ivan Šráček z brněnského pionýrského domu, který Makarenka znal a aplikoval. Měl s tím praktické úspěchy, jež ale zdaleka nebyly na výsluní komunistických mocných.

Ke studiu Makarenkovy osobnosti jsem přistupoval z praktických pozic, a proto jsem si v knize Krutá poéma, v jejíž úspěch téměř nikdo nevěřil, s výjimkou takového osvíceného přímluvce, jakým byl Ludvík Vaculík, vzal na paškál zejména praktické okolnosti Makarenkova vychovatelského úspěchu a ze všech stran je proklepal. Proto je také nejdelší kapitolou knihy A. Makarenko a ti druzí – „hrdinové sociální výchovy“, na stranách 111–126.

Nakladatelství Doplněk pod vedením manželů Šabatových, s nimiž se mi dobře spolupracovalo, má mé uznání za vzácnou míru tolerance a odvahy. Je s podivem, že při snaze o získání podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, narazilo nakladatelství na stejný nezáměr jako

u předchozích čtyř nakladatelů, s nimiž jsem jednal. Argumentovat názorem, že „Makarenko je u nás dobře znám a je v každé knihovně“, může jen ten, kdo se z převratného vývoje nejbližší předchozích let ani trochu nepoučil. Vždyť právě tento vývoj nejpádněji doložil dávnou hebrejskou moudrost: „Všechno je jinak.“ Je třeba vzít v úvahu, že třetina všech tvrzení, vydávaných v dřívější éře za pravdy, byly deformace, třetina byla zamlčena vůbec a zbylá třetina čisté pravdy již to nespasí. Takže se musíme vracet, osvětlovat znovu a přehodnocovat, abychom nespali sladce na starých tabuizacích, nevědomostech a stranickou stalinskou hierarchií produkovaných podvrzích.

Žel, jak vidno, myšlení bolí po Listopadu '89 úplně stejně jako před ním. A to bez ohledu na stranickou příslušnost.

Libor Pecha

Miroslav Cipro: Pedagogika a společnost

Praha: vlastním nákladem, 1999, 98 s.

Blížící se milénium vede k zamýšlení a bilancování. Podnětnou sondou v tomto směru je publikace Miroslava Cipra „Pedagogika a společnost“ navazující na jeho knihu „Společnost a výchova“ z roku 1998. Obsahuje čtyři relativně samostatné studie k aktuální problematice a chce především přispět k tomu, „aby se výchova a pedagogika vymanily ze svého údělu Popelky“ a sehrály svou nezastupitelnou úlohu v rozvoji jedince i společnosti. Přitom je zapotřebí i na poli výchovy zachovat jednotu práv a povinností, svobody a disciplíny v duchu zásad Komenského: „Vše ať plyne samo, nechť se ničemu neděje násilí“ a současně „Škola bez kázně, mlýn bez vody“.

První studie nazvaná „Učitel a společnost“ vychází z inverze tradiční otázky, jakého učitele potřebuje společnost, a ptá se, „jakou společnost potřebuje učitel“. Takto položený problém vyplývá z komplexní determinace učitelova úspěchu „pedagogickým klimatem společnosti“. Vedle činitelů ekonomických, politických a kulturních se na tomto klimatu podílí vliv „duchovních elit“. Idea otevřené společnosti jako protiváha zdogmatizovaného utopismu otevřela prostor také egoistickým tendencím, zavírajícím oči před budoucností. Tomu může čelit „jen intelektuální, mravní, umělecká a technická elita společnosti, jejíž líhní je vysoké školství v čele s univerzitami, které by měly mít svou pevnou oporu ve filozoficko-pedagogických fakultách“ (s. 18) a měly by se podílet na rozvoji „autoedukativní společnosti“.

Druhá studie nese název „Ke vztahu obecného a odborného vzdělání“. Sleduje historické proměny práce, technologie a vědy a jejich odraz v edukativní rovině. Dospívá k závěru, že „výchovně-vzdělávací funkce každé ci-

vilizované společnosti bude stále vzrůstat s nezadržitelným pokrokem technologie a vědy, jež budou vyžadovat permanentní revizi obsahu školního vzdělávání, ale i jeho metod a organizace“ (s. 30). Cipro odmítá uniformní střední školy. „Co potřebujeme, je harmonie všeobecného a odborného, optimální proporce jejich rozsahu a délky, vhodnou jejich návaznost sukcesivní i simultánní“ (s. 33). Význam všeobecného vzdělání narůstá v době, kdy se stále více odborníků musí přeorientovávat na nové obory. Výběr látky je třeba řídit její instrumentálností, kombinovat přehledná témata s monografickými, spojovat práci ve třídě se skupinovou a individuální (za využití adekvátní techniky). Heslo moderní metodiky „audio-video“ doporučuje rozšířit o motorickou dimenzi na „audio-video-moto“.

Třetí stať nazvaná „Pedagogický pohled na etnickou diferenciaci a integraci“ vychází z obecné analýzy integračních a diferenciacních procesů v přírodě i ve společnosti. Tyto procesy mohou probíhat spontánně, mohou však být i výsledkem nátlaku a pak nabývají deformovaných podob (nacionalismus, rasismus, xenofobie ad.). Zvláštní pozornost pak autor věnuje vzdělávání Romů. „Perspektivní řešení . . . je jednak plná integrace romských dětí do normálních škol při uplatnění vnitřní diferencovanosti výuky, respektující romský jazyk a romskou historii a kulturu, jednak existence samostatných romských škol s vlastními učiteli, ovšem zase recipročně při vnitřní diferenciaci respektující český jazyk a českou historii a kulturu“ (s. 52). V současné době považuje Cipro za vhodné jednak nulté ročníky pro romské děti, jednak ostravský model školy Přemysla Pittera, která se snaží přizpůsobit výuku vlastnostem romských dětí a zapojuje do ní romské rodiče. Kladně hodnotí výsledky 6. konference České pedagogické společnosti na téma „Mravní nemoci mládeže a jejich prevence“, konané 9. října 1997 v Brně.

Závěrečná kapitola má název „Záhady metapedagogiky“. Jde o úvahu reagující na český překlad knihy Yvese Bertranda „Soudobé teorie vzdělání“ (Praha, 1998), která komentuje myšlenky Bertranda spisu a srovnává je s některými jinými klasifikačními pokusy (G. F. Kneller, D. Benner, F. Singule). Cipro ukazuje, že Bertrand je orientován anglo- a frankofonně, takže mu unikají některé přístupy z germanofonní oblasti. Zatím co většina analýz pedagogických směrů vychází z kritérií filozofických, Bertranda klasifikace je více pedagogická: „Není tolik aposteriorní aplikací různých ideologií jako spíše vyvozována z apriorních ryze pedagogických vztahů, jako je vztah mezi učitelem a žákem a mezi výchovným cílem, obsahem a metodami“ (s. 69). Závěrem se autor pokouší nastínit jinou možnost metapedagogické klasifikace, „vycházející na rozdíl od Bertranda nikoli od systémového schématu čtyř základních pojmů (žák, obsah, společnost a jejich interakce), ale od toho, co se jeví pro pedagogiku jako nejtýpističtější, a to je dialektika (dvoj-

pólovost, dilematicčnost, dichotomičnost, antinomičnost) jejich kardinálních problémů“ (s. 80). Uvádí pak celý soubor takovýchto dichotomií (organismus a prostředí, materiální a spirituální, teorie a praxe, výchova a vzdělání, všeobecné a odborné atd.). Zvláštní pozornost věnuje dilematu endogenních předpokladů jedince a vlivů exogenních. Jejich analýza a zhodnocení vede jedny k pedagogickému optimismu, druhé k pedagogickému pesimismu a některé k pedagogickému realismu.

Není snadné zachytit v několika řádcích bohatství podnětů, které Ciprova kniha poskytuje. Autorova orientace v historii i v aktuálním pedagogickém dění, jeho teoretická fundovanost i praktická empirie, jeho cit pro alternativy i jejich konsekvence a v neposlední řadě i jeho schopnost zaujmout a inspirovat činí z publikace zdroj, který má co říci jak zkušenému odborníkovi, tak adepty pedagogických studií.

Vladimír Jůva st.