

KOMENTÁŘ K SALOMONOVU TEXTU „Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie“ *)

Stanislav Štech

Salomonovým článkem je český čtenář vtažen do polemik, o kterých nemá dost informací. Tím spíš, že jeho text završuje období tříbení různých pozic, argumentů a námětů, jak posílit postavení pedagogické psychologie. Tyto polemiky probíhaly zhruba v první polovině 90. let. Byly výrazem zvýšené sebereflexe pedagogických psychologů reagujících na pocity krize oboru (krize významnosti a společenské využitelnosti a ovšem i krize prestiže). Domnívám se proto, že bychom měli vědět, co Salomonovu textu v odborných diskusích předcházelo. A tím si uvědomit i jejich širší kontext: problém krize psychologie a jejich funkcí spojený se změnou jejího paradigmatu.

Také v ČR začala diskuse k některým z tezí uvedených v těchto sporech (Štech 1997, Mareš 1999). Mareš (1999) ukázal, že objevující se nová témata nejsou pro pedagogickou psychologii a její výzkum jen dalšími aplikačními úkoly. Souvisejí i s novými výzkumnými metodologiemi – a vůbec s nutností změnit pojetí výzkumu a konstruování našich poznatků.

Proto považuji za vhodné dnes na jednom místě konfrontovat své názory a interpretace problému s názory G. Salomona. Čtenář může snadno kontrolovat teze v obou textech a učinit si tak lepší obrázek o věci.

Povaha a poslání pedagogické psychologie se v první polovině 90. let staly předmětem řady úvah a polemik nejen v časopisech (Educational Psychology Review, Educational Psychologist), ale i v monografickém zpracování (Brunerovy práce *Acts of Meaning* 1990 a *The Culture of Education* 1996). V diskusích je samozřejmě velmi podstatným způsobem ve hře úloha a podoba pedagogicko-psychologického výzkumu jako zdroje a kritéria teoretické výstavby, funkce a užitečnosti pedagogické psychologie.

Na přelomu 80. a 90. let byla ve skupině kolem Brunera a jeho spolupracovníků retrospektivním ohlédnutím nad výsledky tzv. kognitivní revoluce (1956–) odstartována debata ohledně teoretického předmětu a poslání psychologie vůbec a pedagogické psychologie zvláště (Resnicková 1987, Cole 1989, Hicks 1995).

V hodnocení přínosů tzv. kognitivní revoluce Bruner konstatuje, že šlo o „*maximální úsilí ustavit význam (meaning) jako ústřední koncept psychologie ... Cílem bylo urychleně dotlačit psychologii k tomu, aby spojila své síly se sesterskými interpretativními disciplínami ve vědách o člověku a v sociálních vědách*“ (1990, s. 2). S politováním konstatuje, že pokus tak úplně nevyšel. Pojmy *význam* a *konstrukce* byly nahrazeny pojmy *informace*, její *zpracování (processing)* a *faktory*.

*) Tento komentář je upravenou verzí referátu, který autor přednesl na 4. konferenci ČAPV v Plzni v r. 1997. Obsahuje ovšem ve větší míře reakce na teze obsažené v Salomonově článku (2000).

Uvedená výzva k reflexi vyvolala reakce v řadě textů (Wittrock 1992, Berliner 1992, Salomon 1996). Společným jmenovatelem všech reakcí byla kritika převládajícího pojetí pedagogické psychologie a jeho základních principů.

V probíhajících debatách lze identifikovat několik základních pozic, od nej povrchnější až po hlouběji reflektující povahu *změny* v pedagogické psychologii.

1. „Aplikační“ vs. sui generis pojetí pedagogické psychologie – Wittrockova „obrana“

Wittrockův text (1992) snad nejlépe dokumentuje pozici, která prožívá renesanci (známe ji již z akademického sporu starého několik desítek let o tzv. základní a aplikované psychologické disciplíny).

Podle Wittrocka je ve spojení *pedagogická psychologie* stále důraz kladen na substantivum, tedy na jméno *podstatné* a základní referenci je „psychologie vůbec“. *Adjectivum* pedagogická je pouhým, téměř náhodným aplikačním terénem, na němž se univerzálie psychického vyjevují – je to jméno *přídavné*.

Wittrockova reakce je pozoruhodně rozporná. Argumentuje dosti irelevantně historicky tvrzením, že stejně většina velkých psychologů historie byli pedagogičtí psychologové, a že naši disciplíně nejsou příznávaní (nikdo si prý dnes neuvědomuje, že Ebbighaus, Thorndike, Cattell, Cronbach, Ausubel, Bruner a další pracovali výzkumně na poli edukace a formulovali poznatky uznávané obecně).

Důležitějším argumentem je tvrzení, že pedagogická psychologie dnes musí tematicky rozšiřovat své výzkumy, více se orientovat na projekty a postupy *sui generis*, na nichž doloží svou svébytnost. Jen tak přestane být pedagogický psycholog pouhým

zprostředkovatelem, tlumočником či uživatelem psychologických poznatků odjinud na poli edukace.

Aniž by zpřesnil, jak si představuje ono *sui generis* pojetí pedagogické psychologie, zůstává v zásadě v léce, která spočívá v zachování původní matrice vztahu psychologické axiomatiky („psychologie“) a empirického předmětu („výchova“). Uvedená matrice pojímá předmět (výchova), tvořící specifiku *sui generis*, a poznávací vědní aparát, včetně užívané metodologie (psychologie) jako vůči sobě vnější. Tato *exteriorita* vede k jistému paradoxu pedagogické psychologie z hlediska etablování v síti dominantních věd: čím více rozvíjíme to specifické a *sui generis*, tím více prohlubujeme to sekundární a vzdalujeme se silnému jádru dominantních představ o psychologicky validním zkoumání a teoretizování.

Wittrock se totiž neptá po tom, zda v edukaci existují nějaké specifické tlaky, genetické vazby a zákonitosti uvnitř procesu výchovy a transmise kultury, které zásadně umožňují pronikat do subjektivního světa, do psychických fenoménů v jejich kulturně-historické podmíněnosti. A které si vynucují svébytnou metodologii i kategoriální aparát.

Jeho „obrana“ považuje za dominantní funkci teorie *explanaci* a emblematickou výzkumnou metodou zůstává i nadále *experiment*. Psychologie nadále dominuje svému pedagogickému předmětu, v jejím popředí zůstává především analytická rigoróznost pozitivistického typu redukující lidské situace na izolované komponenty a pracující s jedincem vytrženým z kontextu. Psychologie jako by zůstávala vně výchovy.

Z pohledu této pozice je Salomonova argumentace dvojaká. Je „pod“ touto pozicí, protože také neformuluje problém specifčnosti předmětu, tj. otázku po teoriích, konceptech a metodách „*sui generis*“. Současně ovšem tuto pozici překračuje, protože kriticky

odmítá preferenci metod produkujících tzv. tvrdá data převzatých z přírodních věd, jako je experiment. Odmítá redukci a izolování úzkých a dobře kontrolovatelných „proměnných“ a explanační funkci pedagogické psychologie jako její výsostnou a hlavní činnost.

Salomonem zdůrazněná druhá činnost a funkce pedagogické psychologie, tj. ovlivňování výchovné reality, schopnost zasahovat do ní, je jádrem druhé pozice, která se snaží na základě kritických analýz zkvalitnit pedagogickou psychologii. Jde o ztracenou komunikační vazbu pedagogické psychologie s výchovnou a vzdělávací praxí.

2. Zavést adekvátní žánr diskurzu – Berlinerova kritika pedagogické psychologie „zevnitř“

Ve stati *Telling the Stories of Educational Psychology* (Vyprávět pedagogickou psychologii jako příběhy) zdůrazňuje Berliner (1992), že naši **uživatelé**, kteří významně spoluutvářejí rozvoj disciplíny, upřednostňují narativní struktury poznání o druhých lidech, o událostech, o světě. Jazyk pedagogické psychologie se jim však nejeví jako srozumitelný a pravděpodobný (*possessing verisimilitude*), protože pro ně není dobře **kontextualizovaný**: „*Abychom postupovali lépe, musíme se naučit vyprávět příběhy o našem výzkumu a zaměřit se na skutečné učitele a žáky v běžných školních situacích*“, říká Berliner.

Všimněme si dvou rozdílů oproti Witrockovi. Za prvé, referenčními osobami se pro Berlinera (podobně jako pro Salomona, když mluví o funkci ovlivňování výchovné reality a zasahování do ní) stávají uživatelé, tj. učitelé, rodiče, žáci, školská decize atd. Nikoli tedy psychologové dalších disciplín, vůči nimž se hledáním specifčnosti *sui generis* pedagogický psycholog snaží vymezit. Za druhé, zcela jasně se pojmenovává jádro

potíží: je to problém „jazyka“ pedagogické psychologie. Co to ale znamená, že její jazyk není „dost příběhový“? Odpověď přece není jen otázkou vnější formy, hávu, do kterého řeč psychologických zjištění a nálezů obléčeme. Jazyk znamená také kategorie popisu, přemýšlení o věcech, jejich spojování do vyprávění, které je stavěno podle určitých pravidel či kánónů, aby nakonec dávalo nějaké *poselství* či *smysl*. V tom je asi hlavní apel Berlinera: dobře kontextualizovat výpovědi pedagogické psychologie, aby nesly jasné významy. (Nenechat tedy uživatele našich poznatků v situaci, kdy si musejí sami z nesrozumitelných útržků či nejasně souvisejících výroků expertské řeči skládat významy). A takto by snad šlo chápat Salomonovo volání po větší ekologické validitě pedagogicko-psychologického výzkumu usnadňující aplikaci jeho výsledků.

Doporučení a nároky na pedagogickou psychologii jsou tady úplně jiné. Jde o to, zrušit onen „vnější vztah“ psychologie a jejího předmětového (a ovšem i aplikačního) pole přivedením psychologie k tzv. folk psychologii (naivní psychologii sociálních aktérů, např. k „psychologii“ skutečných učitelů a žáků) a k reálným kulturním situacím a kontextům v rodině, ve škole, při vyučování atd. Ty samy „žadávají“ psychologovi své členění problémů i jazyk, v němž se vyjevují. A ty je samozřejmě třeba hlouběji analyzovat, interpretovat a prezentovat v takové podobě, aby i oni, příslušní uživatelé, z nich mohli vytvářet přesvědčivé a fungující příběhy. Posílení pozice pedagogického psychologa tedy spočívá v metodologickém obratu. Řešením pro Berlinera je, zdá se, tzv. narativní (srv. Bruner 1987) či šířeji diskurzivní inspirace.

Vůči Berlinerově pozici ovšem můžeme vznést zásadní námitku. Nerozlišuje dostatečně vlastní produkci psychologického poznání od jeho podání a užití a hlavně – obě

sféry *odděluje*. Přitom právě ve spojení obou leží zřejmě jádro věci. Kontextuálně, tj. významově zadané podoby kulturních forem výchovy (transmise) už z povahy věci samé jsou narativní. Kultura sama má tuto „příběhovou“ či vyprávěcí osnovu, která je v ní uložena. Berlinerovi by se tedy dalo namítnout, že věc nevyřešíme tím, že abstraktní, dekontextualizovaný jazyk psychologických nálezu přetlumočíme do narativní podoby.

Salomon je v tomto ohledu jasnější: uvědomuje si, že ekologická validita nálezu pedagogické psychologie se zvýší jen tehdy, když se již **způsoby zadávání otázek ke zkoumání a způsoby vytváření (produkce) poznání** radikálně změní. Není takový optimista jako Berliner, ani pokud jde o samotný narativní přístup. Ten totiž sám o sobě neřeší otázky validity, spolehlivosti, objektivitě psychologického poznání.

A navíc, to, co Berliner řeší, není vůbec specifické jen pro pedagogickou psychologii. Může se to týkat všech psychologických disciplín, a dokonce i sociálních věd. Je vůbec nějaký důvod myslet si, že právě na poli edukativním je situace nějak příznivější či naléhavější pro změnu paradigmatu?

Prizpůsobení psychologie aktérům a uživatelům však rehabilituje onen pedagogický předmět, který už není jen přídavný či aplikační, ale je vyzdvížen na úroveň místa produkujícího poznání. Tady si nejsem jist, že i Salomon cítí reálné aktéry výchovných situací a jejich svět jako producenty poznání, které je třeba vytěžit, „přivést k řeči“, osvětlit – a tím uznat. Vždyť v jím zdůrazněné druhé funkci pedagogické psychologie má na mysli především účinné ovlivňování, zasahování, „kontrolování“ praxe (lépe než dosud) poučenými experty-psychology. Etický rozměr respektování poznání aktérů samých u něj necítím, resp. není explicitně formulován.

Do popředí se dostávají pojmy jako **kontext, situované učení (situated learning),**

distribuované poznání (distributed cognition) apod. Nárůst výzkumů kvalitativně metodologických, etnometodologických, školně etnografických, diskurzivně analytických atd. nese klíčovou kvalitu této výzkumné tradice, kterou Salomon správně označuje jako **praktický holismus**. Praktický svět je totiž složen z komplexních významových celků. Kdysi o tomto problému psal A. N. Leontjev (1978), když hovořil o nutnosti zavádět tzv. „molární jednotky“ sledování psychologických jevů místo jednotek „molekulárních“. Na první pohled to vypadá, že tyto molární jednotky dnes Salomon nazývá „kompozita“. A rozumí jimi „trsy korelujících událostí“ či „složení psychických stavů, procesů, osobnostních rysů, sociálních situací atd.“. O jejich shodě ovšem v tomto bodě váhám a své pochyby se pokusím rozvést ve třetí části tohoto komentáře.

Výsledkem snažení ve směru, kterým ukazuje Berliner, je psychologie jako „vodítko praxe“. Ovšem ve svém zvláštním statusu inspirátora, poskytovatele přesvědčivého jazyka, resp. podání výchovné reality (oněch „příběhů“). Pozitivistické „zpfesňování“ proměnných ve stále sofistikovanějších výzkumných projektech příliš neuspělo. Nedomáhalo totiž čelit trivializaci odborného myšlení, které za rouškou složitých, umělých slov směřuje k vyjadřování banalit, pokud jde o významy použitelné v každodenním životě. Proto se mluví o změnách a „revolucích“. Po té kognitivní se hovoří o narativní (Brunner 1986) a nověji o kulturně-psychologickém obratu (Brunner 1990).

3. Kulturně-psychologický obrat

Salomon ve své shrnující studii navrhuje jako řešení pro rozvíjení silnější a účinnější pedagogické psychologie změnu metodologické optiky: pedagogická psychologie podle něj musí zajišťovat vedle expla-

nace a vodítka pro praxi třetí funkce, a tou je **projektování**, a vycházejí přitom ze zmíněných **kompozit**. Obojí znamená zahrnout do psychologického zkoumání kulturní kontext.

Připomenu, že u kompozit jde podle mého o návrat problému jednotky analýzy spočívající v dovednosti nalézt **úroveň problému**, pod níž to ještě není a nad níž už to není psychologický problém, resp. problém, který by nesl nějaký význam na lidské úrovni. Pedagogická psychologie může jistě poskytnout dostatek příkladů špatné „jednotky analýzy“ v celé řadě výzkumů a následných (nebo a priori předcházejících?) teoretizací, kdy se výzkumný problém sleduje jaksi na nesprávné úrovni vymezení. Nebudu adresný a vezmu jako příklad výzkumy, které jsou oblíbeným tématem diplomových prací. Takovým tématem může být např. sledování „neuroticismu“ žáků po přechodu na 2. st. ZŠ a jeho dopadů na školní prospěch pomocí dotazníků „na neuroticismus obecně“ v korelaci s analýzou klasifikace a „dalšími faktory“. Přitom „významunosná“ jednotka analýzy by třeba vyžadovala koncipovat problém na úrovni *vyšší*, např. subjektivního smyslu přechodu na vyšší stupeň školy v souvislosti s očekáváními rodičů, představami o sobě, přiměřeným ovládnutím příslušných kognitivních nástrojů atd., nebo naopak koncipovat ho na úrovni *nižší* (např. na úrovni dílčích kognitivních dispozic a nikoli temperamentového či osobnostního rysu). A vůbec – možná že identifikovaný problém je už zkreslen apriorním použitím psychologických kategorií typu „neuroticismus“ v samotném procesu jeho identifikace. Kulturně-psychologický obrat metodologicky znamená ponořit se do zkoumané reality a *pozdržet se rychlé kategorizace, interpretace a závěrů*. Teprve pak formulovat otázku na dostatečně komplexní úrovni.

V tomto bodu se mi zdá, že Salomon volí poněkud nešťastné příklady kompozitních

jednotek (proměnných). Bere je z architektury a věd o letectví. To představuje dva problémy. Jednak jde skutečně o „kompozitní“ obory, v nichž je konstrukční funkce tou hlavní (postavit dům, zlepšit aerodynamiku letounu). V psychologii ovšem nemusí být změna reality (její projekt) tou hlavní funkcí: dobře popsat problém, vytvořit jazyk jeho porozumění, připravit nástroje, které dáme klientovi k dispozici, aby dosáhl lepšího vzhledu do své osobní situace, nebo aby jako decizní školský pracovník měl k dispozici pro rozhodování alternativní výkladová schémata, může představovat dostatečně efektivní výstup.

Druhým problémem je skutečnost, že v těchto architekturních kompozitech jsou komponentami (složkami) další *vědní obory*: fyzika pevných látek, klimatologie, pedagogie, elektrofyzika, ekonomie atd. To ovšem nepředstavuje analogii skladebných prvků kompozit, které Salomon uvádí pro psychologii na jiném místě. Motivace, emoce, postoje, poznávací strategie, myšlenkové operace, způsoby hodnocení výkonu atd. představují prý subsystemy (či v jiné metafoře: přítoky) vyšších, komplexnějších systémů (resp. hlavních toků), tj. oněch kompozitních celků. Prvky z psychologického příkladu ovšem nepředstavují další samostatné obory, jako je tomu v případě fyziky vůči architektuře.

Tím ovšem Salomon zbytečně zeslabuje účinek své argumentace, která podle mne směřuje v zásadě správným směrem. Vždyť chci-li např. zjistit, proč se určitý žák špatně učí, musím umět dobře zvolit již výchozí jednotku formulace problému. A v té se vyjeví význam a efekt jednotlivých jeho složek teprve prizmatem celku problému. Tak třeba význam kvality bezprostřední paměti žáka se jako prvek problému „vztah k učení“ ozřejmí, když si položíme otázku, zda jsou žáci v každodenním, mimoškolním světě

vedení (nucení) při svém učení záměrně kultivovat a reflektovat své procesy zapamatování. A čím se liší „zapamatování“ v situaci školního záměrného upevňování určitého obsahu (a jak to, že bezprostřední paměť žáka skvěle funguje, pokud jde o zapamatování si názvů rapových skupin a jejich hitů).

U Salomona **projektování** jde také, řekl bych, o návrat známého metodologického postulátu o akčním poznání: nutnost zasahovat do výchovné reality není diktována jen nějakými osvětářskými motivy, ale vytváření artefaktů ve výchově přináší poznání, kterého bychom jinak nedosáhli (akční výzkum, poznání bojem atd.). Pojem „projekt“ se mi zdá být přínosný tehdy, když ho uchopíme jako kulturně-instrumentální pojem řádu Vygotského zóny **nejbližšího vývoje**. K takové konceptualizaci ovšem Salomon nedochází. Pokusy o zásahy do *přirozeného* běhu událostí, vývoje dítěte, průběhu interakcí, pokud jsou modelovány a zachycovány v adekvátních jednotkách analýzy, přinášejí poznání vyšší kvality.

Ukazují, že role kultury a výchovy pro formování psychických struktur a funkcí je centrální, že mezi nimi existuje nejen nějaký vnější vztah nebo více či méně vhodná forma vyjádření jednoho v druhém, ale že jde o vztah **genetický** (dnes po Vygotském a Leontjevovi zejména Bruner, srv. 1996). Výzkumné prokazování ústředního místa výchovy při generování psychických funkcí, struktur, osobnosti, subjektivní konstrukce vlastního životopisu je tím klíčovým pro ukázání významu a poslání pedagogické psychologie. Ta tak zároveň ukazuje svou specifickou v síti psychologického poznání, i svou „užitečnost“ ve vědách o výchově i pro pedagogickou praxi.

Výchova jako modus existence psychických procesů a funkcí je životně nezbytná pro lidský způsob existence. Přístup k „vyšším“ (kulturním) psychickým funkcím je

možný právě studiem výchovy jako kondenzátu kultury v momentu její transmise. Proto je disciplína studující edukativní situace a procesy alespoň potenciálně v jakési centrální zóně poznání člověka.

Výzkumy v takto orientované pedagogické psychologii mohou být jakkoli dílčí, neúplné a nepokrývat celé pole výchovy či tzv. závažná témata. Vždy však budou jádrové, protože budou vypovídat o podstatných zákonitostech geneze a fungování psychiky.

Diskuse už dnes nemůže být vedena uvnitř pedagogické psychologie mezi jejím „aplikačním“ či „sui generis“ pojetím. Diskuse by měla být vedena na problémovém poli (kultura – její transmise – geneze psychických struktur a funkcí) mezi pohledy kulturní antropologie, filozofie výchovy, psychoanalýzy, sociologie, lingvistiky, historiografie, oborových didaktik ad. Z nich vyplynou otázky a nároky, které ukáží, zda odpovědi lidí hlásících se k psychologii na poli výchovy představují nějaký přínos, něco nového a nezaměnitelného pro naši interpretaci světa (podobné samozřejmě musí platit i pro ostatní disciplíny včetně pedagogiky).

Pedagogicko-psychologický výzkum je dnes zkrátka daleko těsněji spjat s tématy, která nelze jednoznačně situovat do dílčích (redukovaných a izolovaných) oblastí kognitivní, afektivní, osobnostní atd. V tom má Salomon pravdu. Odehrává se totiž v inspirační síti věd o výchově a svou specifickou nalézá v kulturně-psychologické orientaci na odhalování stále se měnících zákonitostí a podob geneze psychického, jak se vyskytují v žité realitě. Pochybovačný zůstávám, pokud jde o tvrzení, že psychologie by měla věci především měnit, nikoli je jen vysvětlovat. To prý podle Salomona činí z projektové funkce pedagogické psychologie (modelování a utváření nových výchovně vzdělávacích situací) její hlavní poslání. Tento nárok, tolik připomínající 11. tezi o Feuerbachovi

určenou Marxem filozofům nebo požadavky pedagogických reformátorů na vědění či akademickou pedagogickou psychologii, aby už konečně začali vzdělávání měnit, ovšem nesmí zatlačit do pozadí funkce ostatní. Naopak, řešení vidím v rovnováze popisné, rozumějící, vysvětlující funkce psychologie produkující dobré teorie a funkce **pomoci dalším osobám** či profesionálům zkvalitňovat jejich zásahy do výchovy či konstruovat její segmenty nově. Je tedy třeba rozlišovat uvnitř klamné jednoty slova „psychologie“ různé skupiny psychologů, z nichž každá má své úkoly. A také rozlišovat různé účely, pro něž se věda provozuje. Salomonův text představuje důrazné upozornění na problémy, se kterými se pedagogická psychologie musí vyrovnat, chce-li být živá, nikoli archivní, vědní disciplínou. Myslím, že právě proto je vhodné kriticky domýšlet jeho argumenty a tvrzení.

Literatura k tématu:

- BERLINER, D. C.: Telling the Stories of Educational Psychology. *Educational Psychologist*, 27, 1992, 2, s. 143–162. (Stát spolu s dalšími zde uváděnými publikována v rámci monotematického jádra: „The Nature and Mission of Educational Psychology“.)
- BRUNER, J. S.: *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Harvard University Press 1986.
- BRUNER, J. S.: *Life as Narrative*. *Social Research*, 54, 1987, s. 11–32.
- BRUNER, J. S.: *The Culture of Education*. Cambridge, Harvard University Press 1996.
- BRUNER, J. S.: *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1990.
- CAZDEN, C.: *Classroom discourse: The Language of teaching and learning*. Portsmouth, NH: Heinemann 1988.
- COLE, M.: The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition create each other. In: J. Wertsch (Ed.): *Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge, Cambridge University Press 1985, s. 146–161.
- COLE, M.: Cultural Psychology: A once and future discipline? In: J. Berman (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation: Crosscultural Perspectives*. Lincoln, University of Nebraska Press 1989.
- EDWARDS, D. – POTTER, J.: *Discursive Psychology*. Newbury Park, CA: Sage 1992.
- GOODENOW, C.: Strengthening the Links Between Educational Psychology and the Study of Social Contexts. *Educational Psychologist*, 27, 1992, 2, s. 177–196.
- GUMPERZ, J.: Interactional sociolinguistics in the study of schooling. In: Cook, J. – Gumperz, J. (Ed.): *The social construction of literacy*. New York, Cambridge University Press 1986, s. 45–68.
- HEATH, S. B.: *Ways with Words: Language, life, and work in communities and classrooms*. New York, Cambridge University Press 1983.
- HICKS, D.: Discourse, Learning, and Teaching. *Review of Research in Education*, 21, 1995, 2, s. 49–95.
- LEONTJEV, A. N.: *Činnost – vědomí – osobnost*. Praha, Svoboda 1978.
- MAREŠ, J.: Podněty pedagogické psychologie pro pedagogický výzkum. In: Svatoš, T. (Ed.): *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu*. Hradec Králové, ČAPV a VŠP 1999, s. 30–37.
- MEHAN, H.: *Learning lessons: social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1979.

- MOLL, L. (Ed.): *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. New York, Cambridge University Press 1990.
- NELSON, K. (Ed.): *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1989.
- OGBU, J. U.: *L'antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici*. In: F. Gobbo (Ed.): *Antropologia dell'educazione*. Milano, Edizioni unicipli 1996, s. 1–47.
- OLSON, D. R.: How writing represents speech. *Language and Communication*, 13, 1993, 1, s. 1–17.
- RESNICK, L. B.: *Learning in School and Out*. *Educational Researcher*, 16, 1987, 9, s. 13–20.
- SALOMON, G.: *Unorthodox Thoughts on the Nature and Mission of Contemporary Educational Psychology*. *Educational Psychology Review*, vol. 8, 1996, 4, s. 397–417.
- SALOMON, G.: *Netradiční úvahy o povaze a poslání současné pedagogické psychologie*. *Pedagogika*, 50, 2000, č. 2, s. 126.
- ŠTECH, S.: *Pojetí pedagogické psychologie a pedagogický výzkum – aktuální trendy*. In: Kantor, M. – Mošna, K. (Eds.): *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň, PedF ZČU 1997, s. 106–111.
- WERTSCH, J.: *Voices of the Mind: A socio-cultural approach to mediated action*. Cambridge, MA: Harvard University Press 1991.
- WITTROCK, M. C.: *An Empowering Conception of Educational Psychology*. *Educational Psychologist*, 27, 1992, 2, s. 129–142.

OSORINA, M. V.: *Sekretnyj mir detej v prostranstve mira vzroslych*. (Tajemný svět dětí ve světě dospělých.) Sankt Peterburg, Piter 1999. 278 s.

Autorka publikace je dobře známá „studentka Máša“, která byla v sedmdesátých letech obětavou a často neohroženou průvodkyní posluchačů psychologie FF UK v Praze – účastníků tzv. výměnných zájezdů do tehdejšího Leningradu. Za cíl své publikace, která je určena nejen pro odborné psychology a pedagogy, ale i pro širokou veřejnost, si autorka určila především popis dětského chování v prostoru, jak děti navazují vztah ke krajině, která místa tam navštěvují, co tam dělají. Dále se snaží odpovídat na otázku, proč dochází k různým událostem v dětském životě, proč chodí na „strašná“ místa, co probíhá, když sedí ve svém „štábu“, čím je přitažlivá pranice, jaký je smysl dětských tajemství. Empirický materiál shromáždila autorka téměř dvacet let. Základními metodami sběru informací byly: angažované pozorování dětí v přirozených situacích, dlouhé rozhovory s dětmi a dospělými vzpomínajícími na své dětství, volné odpovědi informátorů na otázky (více než sto lidí). K tomu předcházela pečlivá analýza vlastních dětských zážitků. Všimá si také vlivu dětských říkanek na rozvoj dítěte a svá pozorování doplňuje příběhy z krásné literatury. Kniha je psána esejistickým stylem, je bohatě doplněna velmi pěknými fotografiemi dětí při jejich hrách, což však neznamená, že se neopírá o vědecké poznatky nejen z psychologie a pedagogiky, ale i z příbuzných oborů – např. neurofyzologie.

(mm)