

Také kapitola o logopedii se nijak nevzdaluje rámcem předchozích kapitol. Po objasnění základní problematiky poruch řeči a jejich psychofyziologického základu podává přehled příčin a metod odstraňování patlavosti, koktavosti a nedostatků čtení a psaní. Autor se zde opírá zřejmě především o sovětské prameny.

Přehled filopedagogiky, i když je také stručný, nesporně vyčerpává svůj předmět nejvšestranněji. Zahnuje vedle problematiky slepoty, psychologie, výchovy a vzdělání slepých i otázky slepohluchoněmých a slabozrakých dětí a jejich výchovy a vzdělání.

Ceskoslovenský čtenář bude v tomto systému defektologie postrádat zařazení problematiky výchovy a vzdělání dětí s tělesnými vadami a poškozeními, dětí ošetřovaných ve speciálních léčebných zařízeních a ozdravných a dětí, které vyžadují zvýšené výchovné péče, a to tím spíše, že v metodologické části své práce se autor těmito případy jako předmětem zájmu defektologie zabývá.

Závěrem konečně uvádí autor bibliografii k defektologické části knihy, která dobře poslouží studijním účelům, které kniha sleduje. Převážná část uváděných literárních pramenů je z literatury sovětské.

Je možno očekávat, že recenzovaná kniha splní úkoly, pro které byla autorem napsána.

*Ladislav Stejgerle*

**Pädagogische Psychologie für höhere Schulen.** Se spolupracovníky vydal *prof. dr. K. Strunz*, Mnichov, Basilej 1959, stran 536. Kniha je určena především pro učitele středních škol, jimž chce poskytnout hlubší psychologické vzdělání. Autoři při koncepci díla vyšli z názoru, že učitel střední školy může splnit lépe svůj úkol, zná-li výsledky psychologického výzkumu a opírá-li se v praxi o vědecké psychologické zákonitosti. Proto se pokusili shrnout v publikaci významné poznatky současného psychologicko-pedagogického bádání a myšlení a teoreticky objasnit všechny důležité otázky mající význam pro výchovu, vzdělání a poučení.

Základním nedostatkem celého převážně teoretického díla je, že autoři uplatňují ve svých pojednáních nejrůznější směry a aspekty idealistické psychologie. Nejednotnost teoretické koncepce a řešení velmi bohaté problematiky neumožňují v krátké recenzi zaujmout kritické stanovisko k jednotlivým názorům profesora Strunze a jeho dvanácti významných západoněmeckých spolupracovníků: Ch. Caselmanna, O. Dürra, O. Engelmayera, A. Gauppa, E. Höhnové, M. Keilhackera, K. Koschitzkého, W. Metzgera, G. Pfahlera, H. Rempleina, H. Rotha a J. P. Rupperta.

Rozsáhlá látka je (kromě úvodní a závěrečné kapitoly) rozvržena do těchto pěti oddílů (s dvaceti kapitolami): Psychologie žáka, Pedagogicko-psychologická péče o žáka, Osobnost učitele, Ze sociální psychologie školního života, Duchovní a mravní vzdělání.

Úkoly pedagogické psychologie jen velmi obecně a nejasně vymezuje v úvodní kapitole Strunz, který si tu klade otázku, co je cílem výchovy na střední škole, a snaží se zdůvodnit nutnost integrace humanistického a náboženského výchovného ideálu pro západoněmeckou výběrovou střední školu. Dokládá, že při uskutečňování toho ideálu může psychologie (její nejrůznější směry a aspekty) poskytnout učiteli cennou pomoc. Toto jeho stanovisko vysvětluje, proč Strunz jako vydavatel celého díla neuplatňoval v něm požadavek jednotné teoretické psychologické koncepce.

Hlavní náplň díla tvoří první dva oddíly, jež zabírají přes polovinu rozsahu knihy a zabývají se psychologii žáka a jeho výchovou. Psychologie žáka je rozvržena do pěti kapitol: Diagnostika v rámci školní práce, Zvláštní psychologicko-diagnostické prostředky, Možnosti a hranice prognostických výpovědí na střední škole.

Problematikou duševního vývoje žáka se obírá Remplein, který poněkud podceňuje při vytváření osobnosti vliv prostředí, a tím i vliv výchovy. Poněvadž střední škola má být školou jen pro tzv. „nadané“ žáky, objasňují Engelmayer a Strunz, v čem spočívá podstata vyššího nadání. Přejímají A. Busemannovu definici vyššího nadání, k němuž kromě inteligence přičítají i zvláštní požadavky na vyšší hodnoty a spontánní aktivitu vůči říši hodnot. Úroveň nadání je podle jejich názoru závislá na duševní struktuře v pojetí F. Kruegra.

Kritické stanovisko k spolehlivosti různých zkoušek zaujímá Gaupp. K zvýšení jejich hodnoty doporučuje, aby se při hodnocení žáků přihlíželo více k dynamickým momentům vývoje, k zrání funkcí, asynchronii vývoje, k vývoji zájmů a k pozorování žáka po delší dobu. Poněvadž přesná psychodiagnostická analýza žáků, kteří neuspěli, poskytuje množství různých struktur, je podle Gauppa naprosto nepřipustné redukovat tento neúspěch vždy jen na nedostatečný stupeň duševní způsobilosti.

Druhý oddíl je věnován pedagogicko-psychologickým otázkám a obtížím ve výuce a vý-

chově. V sedmi kapitolách se řeší tyto otázky: Odborné nebo psychologické hledisko ve výuce, Psychologické teorie učení a jejich význam pro výcvik a výuku, Výchova k tvůrčímu myšlení, Výchova k tvořivému tvarování. Školní obtíže v učení a výkonech a jejich odstraňování, Výchovné obtíže z teoretického a praktického hlediska hlubinné psychologie, Výchovné obtíže ve světle dědičnosti.

K jednostrannému pedagogickému objektivismu i subjektivismu ve vyučování právem zaujímá odmítavé stanovisko Strunz a dovozuje, že ideálem by bylo spojit obě hlediska. Stručný výklad teorií učení podává Roth. Konstatuje, že Američané byli víc než Němci přesvědčeni, že okolnosti tvoří člověka, a proto spatřovali v problému učení rozhodující klíč k vytváření a strukturizaci lidské osobnosti. Podle Rotha se psychologie učení stala dnes psychologii utváření lidské osobnosti. Roth poukazuje na to, že asociální teorie, I. P. Pavlova, Thorndikova, Hullova, Tolmanova teorie a tvarová teorie učení stavějí do popředí různé stránky učebního procesu a různé druhy učení. Lze souhlasit s jeho názorem, že dojdeme k jiným výsledkům, experimentujeme-li s nižšími a vyššími zvířaty, s dětmi, s dospělými osobami. Roth po zhodnocení teorií učení dochází k závěru, že je třeba uznat hierarchický systém teorií učení. Po učitelích požaduje, aby znal zákony učení a jejich hierarchické pořadí.

V dalších dvou kapitolách pojednávají Engelmayer a Pfahler o obtížích ve výuce a výchově na střední škole. Engelmayer se zabývá jen problematikou selhávajících nadaných žáků. Pripomíná, že v r. 1914 přecházelo z obecné školy do střední v Říši průměrně jen 5 % žáků, v r. 1954 v Bavorsku již 22 %, kdežto procento žáků způsobilých ke studiu na střední škole odhaduje na 12–15 %. Engelmayer žádá, aby se každý učitelův zásah opíral o znalost příčin neúspěchu žáka. Z teoretického a praktického hlediska hlubinné psychologie obírá se problémy obtíží ve výchově Pfahler.

Třetí oddíl nazvaný „Osobnost učitele“ podává nárys obecné diferenciální psychologie učitele a vychovatele a podrobněji charakterizuje typy učitelů. Ideálního učitele, jak si jej žáci představují na různém stupni školy, líčí Keilhacker. Strunz pokládá za nutné, aby ideál pedagoga vytyčila normativní pedagogika.

Ve čtvrtém oddílu „Ze sociální psychologie školního života“ se dovidáme o zvláštních problémech sociální psychologie školy, o žáku v rodině, ve skupině mládeže a ve společnosti, o sociogramu a o jiných sociálně psychologických metodách.

V závěrečném oddílu rozvádí Strunz o vzdělání některé myšlenky W. Diltheyovy, E. Sprangrovy, Ph. Lerschovy. Důr v něm podává výklad o vzdělávací hodnotě matematiky, přírodních a duchovních věd, o materiálním a formálním vzdělání a o významu duchovního a mravního vzdělání středoškolských žáků.

Dílo ukončuje Strunz přáním, aby se v budoucnu na střední škole uplatnila psychologie ve větším rozsahu než dosud.

Autorům se nemohlo podat z různorodých teorií vytvořit jednotný systém vědecké pedagogické psychologie. Kladem je, že teoreticky odůvodňují didaktické a metodické konsekvence a že čerpají z bohaté (ale jen západní) literatury. Výjimku učinili jen u I. P. Pavlova.

Jak je patrné z titulu knihy, řeší v ní autoři jen problematiku střední výběrové školy, a to jen z určitých aspektů, a nevyčerpávají celou středoškolskou problematiku. Dílo je psáno z hlediska potřeb kapitalistické společnosti. Náš čtenář se při jeho četbě dovidá, jaké cíle si vytyčuje současná střední škola v NSR, a má možnost srovnat, jak se cíl naší socialistické střední školy zásadně liší ve výchovném ideálu od cíle západoněmecké střední školy.

Vilém Chmelař

*Bogdan Suchodolski a kol.: Zarys pedagogiki, tom pierwszy, Warszawa (Państwowe wydawnictwo naukowe) 1958, 423 str. Kolektivní práce, na které se za redakce B. Suchodolského podíleli T. Dowjat, W. Okoń, W. Szczerba a S. Wołoszyn, je prvním dílem syntézy obecné pedagogiky pro potřeby vysokoškolského studia a je v podstatě přepracováním a rozšířeným vydáním skript varšavské university „Elementy nauk pedagogicznych“ z r. 1955. Přináší rozbor vědeckých základů pedagogiky, historického vývoje výchovy a současného stavu světového školství a osvětá a analýzu základů a cílů socialistické výchovy. Publikace je zamýšlena jako vysokoškolská učebnice, avšak svou koncepci, bohatstvím materiálu, rozsahem uváděné literatury, promyšleným logickým řádem i novými podnětnými postřehy překračuje rámec dosavadních vysokoškolských učebnic pedagogiky a po mnoha směrech je jí třeba chápat jako tvůrčí syntézu vědecké povahy. Pro širší problematiku lze v této recenzi zaměřit pozornost pouze k oněm otázkám, které mají zásadní význam pro řešení obecné pedagogických otázek.*