

nie je jednoznačný, že predsa len i u Štúra poznanie vzniká z praktickej nutnosti a je praxou kontrolované. Na druhej strane je zasa prax vedená poznatkom (43, 45, atď.) a život ako jednota sa postupne vždy viacej zdokonaľuje. Od tela vychádza a normou, zákonom v etike končí. Človek ako jednota (112) prebija sa takto z rámcov prírody a prirodzenosti k ľudskosti.

Také je názorové jadro, ktoré Štúr vložil do prítomnej štúdie. Osožné bude preto túto knihu čítať, a to tým skôr, že takéto svoje stanovisko Štúr vypracoval v polemike s inými filozofmi: Bergsonom, Croce, a hlavne Carrelom. Na Platónovi zvlášť pekne ukázal prázdnotu čistých rozumových pojmov, ako i smysel a význam, aký má v racionalizme cit, umenie (56 sq.); zrovna ako na Bergsonovi a Müller-Freienfelsovi (na jeho Lebensphilosophie) chorobnosť vitalistickú.

Avšak na druhej strane sa nám zdá, že v oblasti etiky Štúr mezotrval na tomto svojom realistickom stanovisku. Vychádzajúc hlavne a domýšľajúc Masaryka v otázke etických hodnôt — zdá sa nám — Štúr upadol predsa len do intelektualizmu a romantizmus a etické hodnoty nefunduje dosť jasne ako realitné regulatívy, čím fakticky sú. Etický princíp nie je mu ani materiálny, ani formalistický... ale je to chcenie univerzálneho, je to uskutočňovanie ducha v univerzálne (120). Lebo teraz je problém: aké je postavenie tejto univerzálnosti vo vyznaní, že »autonómny duch v skutočnosti nikde nejestvuje« (79)? Čiže i v etike treba zistiť, čo bolo nutné zistiť v živote: ak aj jej hodnoty korenia v materiálnosti, ich rozsah rozhoduje o ich výške a humanite, nie pôvod. Hmota o sebe totiž — Štúr to správne opakuje s Masarykom — je mravne irelevantná. Až jej stavanie v závislosť jej dáva etické kvality. A ak platí o duchu, že ho biologický pôvod neznehodnocuje, rovnou mierou, to platí o hodnotách mravných. V tomto smysle preto bude potrebné Štúrovo stanovisko prepracovať a doplniť, či domysliť a objaviť tak realitné tkanivo morálnej stavby, ako bolo objavené duchovnej. Ani toto totiž nemôže stáť v pomyselnosti mimo hraníc tohto sveta, ani pôvodom ani zámerom. Ako duch na stupnici života, tak morálna hodnota na stupnici najdených a vytváraných skutočnostných vzťahov tiež musí byť len tým, čím je: doplnením, zmnožením životných možností a teda i posledným, ale nie súčasne definitívnym ohnivkom na refazi, ktorou sa počal a na ktorej stojí človek.

Michal Topoľský

Ondrej Pavlík, Vývin sovietskeho školstva a pedagogiky.

Vydala Slovenská akadémia vied a umení v Bratislave 1945, strán 257, broš. po 125.—Kčs.

Kniha Andreja Pavlíka podáva objektívny obraz o vývine sovietskeho školstva a pedagogiky. Pedagogika, ako iné vedy, prekonala v posledných desaťročiach rýchly vývin, vytvorilo sa viac pedagogických smerov, pomery hospodárske vyžadovaly zmenu v školskej organizácii, časté menenie a dopĺňovanie školských osnov atď. V snahe docieľiť čo najlepší výchovný úspech, robily a robia sa rozmanité pokusy v didaktike, obracajúc na ruby tradičný postup. Celá táto problematika výchovy a školy, taká naliehavá a stále aktuálna, lebo proces dosiahnutia optimálneho cieľa bude ešte dlho prebiehať, i keď zásadné smennice sa môžu položiť dnes, zrkadlí sa veľmi plasticky v Pavlíkovej knihe. Lebo v nijakom štáte na svete neprekonala sa v pedagogike taký rýchly vývin, prebiehajúci na tak širokej dráhe, ako v SSSR. Objektívny obraz tohto vývinu, vecné hodnotenie jeho kladov a nedostatkov, slovom kritický a nepredpojatý postoj ku všetkému, čo sa v pedagogickej teórii a praxi v Sovietskom sväze vykonalo, zvyšuje hodnotu knihy a robí ju pre nás veľmi aktuálnou. Lebo pri reforme nášho

školy umožní vylupnúť z bohatého materiálu skutočné klady a hodnoty a na druhej strane, poučení chybnými krokmi iných, vyhnúť sa chybám.

So stránky metodickej je dôležité stanovisko, s ktorým autor pristupuje ku skúmanému materiálu. Výchovu poníma v úzkej závislosti na spoločenskej štruktúre, na jej hospodárskych pomeroch, kultúrnej výške, na ideológii spoločnosti. Vplyvy, podnety, vyššie zo spoločnosti, určujú ciele výchovy, jej obsah, prostriedky, organizáciu výchovných ústavov a škôl atď. a naopak, výchova spätne pôsobí na spoločnosť. K rozboru sovietskej výchovy a k objasneniu vývinu pristupuje autor po analýze predchádzajúcej doby a spoločnosti, pomerov hospodárskych, politických a kultúrnych. Ak chceme poznať ducha, charakter sovietskej výchovy, zákonitosť jej vývinu, musíme hlboko siahnúť do sovietskej skutočnosti a uvedomiť si aspoň tie faktory, ktoré na výchovu priamo vplyvajú a usmerňujú jej vývin. Za najdôležitejšie faktory, ktoré ovplyvňovali sovietsku výchovu, pokladá autor cárske výchovné dedičstvo, politické učenie komunistickej strany, marxizmu, dialektický materializmus, pedagogické náhľady zakladateľov marxizmu, západoeurópsku a americkú pedagogiku a hospodársko-sociálne a politické pomery v SSSR. Prvé tri faktory autor podrobne rozoberá, štvrtý, keďže vybočuje z rámca jeho práce, neanalyzuje a rozbor piateho faktora uvádza vždy na začiatku vývinových období sovietskej pedagogiky, aby tak mohol »bezprostredne poukázať na príslušné vzťahy, medzi sovietskou spoločnosťou a jej výchovou«. Samotný vývin sovietskej pedagogiky zaraďuje do troch vývinových období, ktoré stanovil na základe hospodársko-sociálneho vývinu SSSR: 1) výchovu vojnového komunizmu, 2) pedagogický NEP, 3) súčasnosť, čiže stalinské obdobie výchovy. Prvé obdobie sovietskej výchovy, ohraničené rokmi 1917—1920, spadá do čias občianskych a intervenčných vojen, ktoré hospodársky, mravne a kultúrne rozvracaly krajinu. Školstvo v tomto období, ako uvádza autor, vyvíjalo sa v akomsi »sociálnom a politickom vákuu, bez priameho dohľadu a starostlivosti sovietskeho rozumu a zaneprázdnenej komunistickej strany«. Sovietski pedagógovia museli napochytr vypracovať komunistickej výchovný systém na báze dialektického materializmu bez toho, že by bol predtým existoval nejaký ucelený pedagogický systém v duchu marxizmu. Chýbal i pedagóg-komunista v jednej osobe, ktorý by túto obťažnú prácu previedol. Bolo viac pedagógov, nebolševikov, ktorých pričinením sa stalo, že pedagogický systém vojnového komunizmu sa priblížil modernej buržoáznej pedagogike, ktorej zásady sa vtedy zdaly revolučné a marxistické a ktorej výstrednosti nekriticky prijímal. Okrem toho mnohí starší učitelia sabotovali nové zásady. Vláda, chcúc paralyzovať ich odpor, snižovala sociálny význam učiteľstva i zriaďovaním žiackych samospráv, čím sa učiteľova autorita snížila a disciplína žiakov hlboko poklesla. Ako bolo v úpadku sovietskej hospodárstvo a spoločnosť, tak bola v deštrukcii aj sovietska škola.

V zemi hospodársky rozvrátenej a zničenej, odkázanej zväčša len na vlastnú produkciu, nastolila sovietska vláda r. 1920 novú hospodársku politiku, nazvanú krátko NEP (Novaja ekonomičeskaja politika). Tým sa začalo aj nové obdobie sovietskej pedagogiky a výchovy. Na zdolanie ťažkých úloh hospodárskej rekonštrukcie boli predovšetkým potrební kvalifikovaní ľudia. Autor z hospodárskych problémov zeme jasne vyvodzuje a objasňuje snahy a ciele nepovskej pedagogiky a výchovy. Individualistický ráz prvého obdobia, závislý od americkej a západnej pedagogiky v dôsledku nových potrieb na poli hospodárskom sa úplne mení, výchova sa stavia do tesnej súvislosti s hospodárskymi a politickými úlohami sovietskej spoločnosti. »Ústupový charakter novej hospodárskej politiky sprevádzal priam tak nevyhnutne ústupový charakter výchovy«. Ruší sa princíp jednotnej povinnej školy, ktorý je jedným z hlavných princípov socialistickej pedagogiky, zavedenie odborného vzdelania viedlo nevyhnutne k náhrade školy polytechnickej školou pracovnou, ktorá je veľkým ústupom

od socialistického ideálu školy polytechnickej. Keď však priemysel a poľnohospodárstvo dosiahly predvojnovú úroveň, prestáva byť aj pedagogický NEP nevyhnutnosťou a skoro sa cíti ako prekážka socialistickej výstavby. Nestačil vychovať proletársku triedu tak vysoko kvalifikovane, ako to sociálna výstavba vyžaduje, povinná škola nedáva dostatočné vzdelanie, ktoré by mohlo tvoriť základ pre štúdium na vysokej škole. Prlišné odborné profesionálne zameranie povinnej školy dalo podnet i ku vzniku teórie o »odumieraní« školy a učiteľa, továreň a kolchoz mali prevziať funkciu školy. »Za prvej päťročnice sa jasne ukázalo, že treba v záujme plného rozvoja pracovných síl odstrániť odborné vyučovanie na povinnej škole, treba ho nahradiť vyučovaním všeobecným, časove ešte rozsiahlejším.« Mnohé pedagogické teórie americké a západné, zdanlivo revolučné a pokrokové, ukázaly sa v období pedagogického NEP-u, v ktorom boli doteraz v najväčšom rozsahu presadené do praxe, neúčelné, ba zpiatočnícke.

Pedagogický NEP nespĺnil svoje poslanie. Svojimi zásadnými tendenciami, vylýmými z nevyhnutnosti hospodárskych potrieb svojej doby, bol proti komunistickému ideálu jednotnej a polytechnickej školy. Stalinské obdobie, ktoré sa datuje od 5. IX. 1931, keď vyšlo nariadenie o Počiatkovej a strednej škole, je vedomou reakciou na pedagogický NEP. Do centra školskej praxe stáva vzdelanie teoretické — »základy vied«, rozumové vzdelanie pokladá za základnú črtu vzdelania vôbec. Odstránilo sa odborné vzdelanie na povinnej škole, ktoré bolo prekážkou ďalšieho vzdelania a odbornosti vyššej. Odstránily sa výstrednosti modernej pedagogiky, zavádzané v období NEP-u. V škole sa vracia autorita učiteľovi, lebo »od učiteľa závisí celý výsledok teoretického vzdelávania, učiteľovi patrí vedenie v pedagogickom procese«. Zaviedol sa prísny systém predmetov, rozvrh hodín, pevný učebný plán, prísna, »uvedomelá disciplína«, proti teórii o »odumieraní« školy, vyzdvihol sa význam školy a učiteľa v sovietskej spoločnosti. Osvojíť si základy vied je hlavným cieľom výchovy, najpodstatnejšou výchovou povinnej školy — »intelektualizmus je prvým znakom stalinskej výchovy, pedagogiky«. Autor sa podrobne zaoberá predmetom sovietskej pedagogiky, jej filozofickým základom, prameňmi a výskumnými metódami. Uvádza složky súčasnej sovietskej výchovy, medzi ktorými je na prvom mieste výchova rozumová. Konečne oboznamuje čitateľa so súčasnou sovietskou školou, uvádza podrobne učebné plány, ktoré porovnáva s učebnými plánmi bývalej školy u nás.

Pomocou dialektickej metódy, držiacej sa v noetike zásady, že zjav sa nemá skúmať izolovane, odlúčené od iných, ale zároveň s poznávaním javov, zpomedi ktorých sme ho vytrhli a ktoré jeho utváranie a existenciu podmieňujú, autor zdôvodňuje a objasňuje všetky zjavy, ktoré sa vyskytli v sovietskej pedagogickej teórii a praxi. Preto v úvodných statiach podrobne analyzuje všetky faktory, vplývajúce na výchovu. Tento správny metodický postup je najväčším kladom knihy. A významný je aj objektívny postoj autorov k celej sovietskej pedagogike. Nezakrýva jej nedostatky, ktoré sa vyskytli hlavne v jej prvom a druhom období. Uznáva, že ani stalinským obdobím sa neskončil vývin sovietskej školy, výchovnej teórie a praxe. Víťazné ukončenie vojny dáva nové možnosti a otvára ďalšie obdobie sovietskej výchovy. »Domievame sa, že v tomto období znova sa bude riešiť otázka polytechnickej výchovy, pracovnej výchovy, začnú sa nové experimentácie v celej oblasti pedagogiky, sovietski pedagovia upravia definitívne svoj pomer k pedagogike novoveku a tak dobudujú sovietsku školu na školu socialistickú svojím obsahom i formou, na školu, ktorá podstatne prispieje k odstráneniu rozdielov medzi prácou telesnou a duševnou a k vytvoreniu beztriednej komunistickej spoločnosti«. Autor jasne ukazuje, že radikálne pedagogické novinky, ktoré svojou novosťou a zdanlivou pokrokovosťou lákajú a oslepujú ešte mnohých pedagogov, nie sú v podstate pokrokové, ako dokázaly najrozsiahlejšie

experimenty v SSSR, že sovietska výchova, poznajúc ich nedostatky, »celkom vedome sa vracia k starým pedagógom: ku Komenskému, k Rousseauovi, k Pestalozzimu, k Fröbloví, k Herbartovi a i. a nadväzuje na ich progresívne pedagogické idey«. Z toho vyplýva i poučenie pre orientáciu našej pedagogiky. Po stránke formálnej možno autorovi vyčítať nejednotné a nepresné uvádzané citovanie prameňov, ktoré v prípadnom ďalšom vydaní bude sa musieť opraviť.

Ludovít Bakoš

PhDr. Jozef Dieška, Kritický či intuitívny realizmus.

Vydalo Slovenské nakladateľstvo v Bratislave 1944, strán 143, cena 75 Kčs.

V prvej časti zdôrazňuje autor oprávnenosť noetiky ako samostatnej vedy a vysvetľuje jej význam a úlohu. Túto úlohu chápe trochu príliš široko, keďže definuje noetiku ako teóriu pravdy (D 19).^{*} Na verifikáciu veľkej väčšiny výrokov (napr. výroku: »Elektrón nesie najmenší známy náboj elektrický«) treba viac ako noetické úvahy, musíme tu už íť aj kritériá, vzaté z logiky i priamo z prírodných vied.

Ďalej autor veľmi správne konštatuje a dokazuje odklon moderných filozofických smerov od idealizmu a príklon k realizmu.

V druhej a tretej časti podrobuje Dieška kritike smer kritického realizmu v niektorých jeho odtienkoch. So značným rozhladom a na mnohých miestach s veľkou presnosťou odhaľuje chyby týchto smerov. Poukazuje napr. na nesprávnosť tvrdenia, že rozpor subjekt—objekt je neriešiteľný a že je apóriou noetiky (D 38, 40, 43), odkrýva polovičatosť rozdeľovania kvalít na primárne a sekundárne a upozorňuje na sklon niektorých kritických realistov zabídať do idealizmu (D 104—105).

Tu však nachádzame podstatnú medzeru — chýba rozbor dialektického materializmu, ktorý tiež uznáva existenciu reálneho sveta a hlása sprostredkovanosť poznania a patrí tým podľa vymedzenia samotného autora k smeru kritického realizmu. Je, pravda, pochopiteľné, že v čase, keď autor písal svoju štúdiu, neboli naporúdzí novšie pramene o tejto náuke, no jednako len nie je možné takú významnú filozofiu — hoci ju aj neuznávam — zanedbávať natoľko, že sa jednoducho vyhlási, že »celá súčasná ruská filozofická literatúra stojí na stanovisku poznávania bezprostredného« (D 26).

Práve v dialektickom materializme by bol autor našiel aj dôvody pre uznanie reálneho sveta ako nevyhnutnej pracovnej hypotézy, a to dôkazy nevyplývajúce zo samej noetiky, práve tak ako podobné zdôvodnenie kauzality a z nej vyplývajúcej možnosti postupne presnejšej adekvácie subjektívneho poznania k objektívnym procesom bez najmenšieho nebezpečenstva, že prejdeme do idealizmu. Alebo by bol aspoň musel aj tieto vývody vyvracať. Pravda, nemožnosť dôkazu existencie reálneho sveta a dôkazu kauzality zo samotnej noetiky vystihuje autor správne. (D 66, 81, 87—88, 93, 99, 101—103.)

Hlavná časť štúdie je štvrtý diel, v ktorom autor dokazuje správnosť svojej (a Losského) tézy, že pri poznávaní vstupuje objekt do vedomia priamo v pôvodine.

* Citáty z Dieškovej štúdie označujem [D] s číslom stránky. Keďže však autor veľmi často sa dovoľáva filozofie Losského, ktorú predkladá ako dokázanú a neodškriepiteľnú, hoci ju nevyšvetľuje systematicky, musím miestami citovať aj Losského knihu »Absolútne kritérium pravdy« (MS, 1945). Tieto citáty značím [L] s číslom stránky.