

K OTÁZKAM HISTÓRIE PEDAGOGIKY

Dejinám výchovy, najmä domácim, národným, začína sa u nás znova venovať po zásluhe väčšia pozornosť. Svedčia o tom nielen príležitostne uverejňované väčšie-menšie práce z dejín pedagogiky, ale aj spracovanie nových, pôvodných sústavných Dejín pedagogiky i Čítanky pedagogickej, ktoré sa už čoskoro objavia na knižnom trhu a iste prispievajú k zdokonaleniu vzdelávania na našich pedagogických školách rozličného stupňa, no iste vykonávajú aj širšiu kultúrnu službu. Dovedčujú však hlbší záujem o riešenie otázok histórie výchovy aj semináre z dejín českej a slovenskej pedagogiky, usporadúvané zásluhou Kabinetu pedagogiky pri ČSAV.

Tento záujem je opodstatnený. Výchova je veľmi významnou zložkou vo vývine ľudskej spoločnosti. Ide v nej v podstate o zámerné usposobovanie (hlavne učením, cvičením) ľudí, predovšetkým príslušníkov dorastajúceho pokolenia, na život v istých sociálnych postaveniach, určených im istou spoločenskou formáciou. Dejiny výchovy môžu teda neraz podstatne dokreslovať obraz potrieb, možností, spôsobov, prostriedkov prechodu z jednej spoločenskej formácie do druhej. Môžu objasňovať ideologické boje, upevňovanie hospodárskych základní tak šírením príslušného svetonázoru, morálnych poučiek, pravidiel ap., ako aj sprostredkovaním vedeckých poznatkov, výrobných skúseností (jednej najrevolučnejšej zložky v spoločenskom vývine), vyžadovaných na zabezpečenie a rozvíjanie istej hospodárskej základne. Dejiny výchovy môžu — a práve majú — nám ukázať špeciálne uplatňovanie sa zákonitostí spoločenského vývinu vo výchove, stanoviť z toho vyplývajúce všeobecné i dielové úlohy i možnosti, teóriu i prax výchovy, stanoviť zákonitosti výchovy v jej vývine a prispieť tak k zdokonaľovaniu výchovy súčasnej, k rozvíjaniu a preverovaniu súčasných teórií, spôsobov, prostriedkov, inštitúcií ap. výchovných, pomáhať odstraňovať v súčasnej výchove omyly, živelnosť, improvizáciu atď. V tom je práve marxistický program spracovania, zhodnotenia historických dát, skúseností výchovných. Tým zodpovednejšie musíme pristupovať k historickému bádaniu a k písaniu historických prác v pedagogike. Je teda nevyhnutné prediskutovať si tu na širšom fóre úlohy i metodologické otázky, stanoviť si pracovný program, aby chystané práce v histórii pedagogiky skutočne zodpovedali požiadavkám vedy, boli organizovanejšie a úspešnejšie.

V daných pomeroch, prirodzene, medzi naše prvé úlohy patrí vedecké prehodnotenie materiálu, uzáverov, zozbieraných, resp. vyslovených buržoáznymi historikmi pedagogiky. Je to však len úloha predbežná, prípravná. Buržoázna história pedagogiky nezozbierala všetok historický materiál, zbierala ho, prirodzene, iba z hľadiska svojich potrieb, záujmov, a ešte ani to neurobila úplne, dôsledne, ba neraz sa tu odriekala aj svojej pokrokovejšej minulosti. Prichodí nám teda veľmi vážna úloha vedecky kompletovať historický materiál z oblasti výchovy. Až potom bude skutočne možné už jednak vedecky definitívne zhodnotiť i prehodnotiť doterajšie výsledky práce buržoázných historikov pedagogiky, jednak aj zodpovedne spracovať dejiny pedagogiky z hľadiska socializmu. To terajšie predbežné prehodnocovanie musí ísť teda ruka v ruku s veľmi intenzívnym a širokým materiálovým bádáním v dejinách výchovy. Je samozrejmé, že sa tu musíme sústrediť hlavne

na zbieranie materiálu o výchovných pomeroch podrobených tried, čo zanedbávala, alebo skresľovala buržoázna história a kde doteraz ešte vlastne aj my sa často obmedzujeme — pre nedokonalú znalosť materiálu — len na všeobecné konštatovanie útlaku, zanedbanosti atď.

Toto vedecké kompletovanie historického materiálu žiada si zapojenie širokého kolektívu pracovníkov. Isteže budeme môcť počítať tu i so zadávaním takýchto tém na spracovanie v seminárnych, ročníkových, diplomových prácach študentom na vysokých školách, resp. fakultách, pripravujúcich budúcich učiteľov. Do úvahy by mohli prísť nielen poslucháči, študujúci pedagogiku ako odbor, ale aj poslucháči z ostatných disciplín. Pre týchto by boli aktuálne najmä témy o vývine vyučovania ich disciplíny na školách, čo by bolo užitočné nielen z hľadiska pedagogiky, ale i z hľadiska histórie príslušnej vedeckej disciplíny. Pravdaže, nemáme tu na mysli akúsi »epidémiu pedagogických tém historických« na uvedených školách. Takáto tematika by nesmela prerastať na ujmu špeciálnych potrieb, záujmov v ostatných disciplínach. Takéto pracovné, tematické združovanie iste by prispelo k utužovaniu objektívnych i subjektívnych vzťahov medzi pedagogikou a ostatnými disciplínami, pomáhalo by odstraňovať izolovanosť, príležitostné vzájomné nepochopenia, ba i nevráživosť, aká sa tu vyskytúva medzi tábormi »učiteľským« a »nie učiteľským«. Okrem toho iste by bolo možno podobným spôsobom počítať aj s pomocou učiteľstva v praxi. Medzi nimi by sa iste našli záujemci o spracúvanie historických tém pedagogických, všeobecných i špeciálnych v rámci svojho pôsobiska, svojich vyučovacích predmetov ap.

Vyvrcholením rozličných parciálnych historických prác pedagogických majú byť napokon súborné dejiny pedagogiky, ktoré majú aj v rámci vzdelávania budúceho učiteľstva veľký význam. V súvislosti s tým prichodí vážna otázka materiálovej a tematickej šírky, bohatosti takýchto dejín. Prevalu má ešte stále tendencia v dejinách pedagogiky urobiť jadrom, hlavným východiskom teoretické práce pedagogické, resp. vývin reprezentovať dielom vynikajúcich pedagogických osobností. Takto dostávame potom často akési »literárne histórie pedagogické«, kde len vo funkcii komentárovej prichodia odkazy na pomery spoločenské, na stav výchovy, školstva v spoločnosti ap., prípadne pertraktovaním otázok školstva sa vyplňajú medzery, obdobia, z ktorých nemáme práve tzv. vynikajúce osobnosti pedagogické, alebo dochované teoretické diela z výchovy. Nie je to len prosté zjednodušovanie si problému z pohodlnosti, je to i precenenie osobností. A vo výsledku len po linke týchto pedagogických osobností podané dejiny neraz skresľujú skutočný stav výchovy v danom období (veď málokto rá »vynikajúca osobnosť pedagogická« podchytáva celú dobovú problematiku výchovnú ap.) a unikajú nám faktory z životnej praxe, ktoré privádzali pedagogických spisovateľov k vytváraniu takých alebo onakých náhľadov, rád, systémov výchovných a ktoré faktory vlastne majú rozhodovať aj o miere veľkosti dotyčnej pedagogickej osobnosti.

Isteže ani my nemôžeme podceňovať význam osobnosti v dejinách výchovy, ale ani v tom prípade, že by sme dejiny pedagogiky chceli chápať len ako dejiny pedagogických teórií, nesmieme vychádzať len izolovane z tzv. pedagogických osobností a nevyšmáť si náležite všetky tie faktory, ktoré boli v životnej praxi podmienkou, príčinou vzniku, rozvoja jednotlivých teórií. Lenže nesmieme zas zabúdať ani na to, že pedagogickými teoretikmi neboli len »pedagogickí spisovatelia«, pisatelia teoretických prác. Fakticky máme v dejinách rad teoretikov, ktorí nezanechali po sebe žiadnu teoretickú publikáciu pedagogickú, ale zato svoje teórie, často veľmi

cenné, prejavili, uplatnili v organizácii školy, v úprave jej osnov, spôsobu vyučovania, v zostavení učebníc atď. A najmä v novších časoch vidíme zúčastňovať sa na vážnych pedagogických akciách, teoretických i praktických, celé skupiny pedagógov, kolektívy vedeckých ústavov pedagogických ap. »Klasikmi pedagogiky« budú iste v budúcnosti nielen jednotlivci, ale aj vedecké ústavy, pracovné kolektívy pedagógov. S tým pri dnešnej organizácii práce iste musíme počítať.

Z hľadiska marxistického bude iste správne chápať dejiny pedagogiky nie prosto len ako dejiny pedagogických osobností alebo jednotlivých pedagogických teórií, ale ako dejiny výchovy vôbec, zo stránky teórie i praxe, literatúry i zákonodarstva, inštitúcií atď., ako komplexného sociálneho javu. Tak potom budeme môcť správne objasniť postavenie výchovy vo vývine ľudskej spoločnosti, správne objasniť vzájomné vzťahy výchovných javov, doceniť vzájomný vplyv teórie a praxe, literatúry a inštitúcií atď.

Otázka dejín školstva má byť teda organickou zložkou dejín pedagogiky vôbec, i keď, pravdaže, pripúšťame, že pre špeciálne ciele môžu prichodiť aj osobitné diela o dejinách školstva, o dejinách »pedagogického myslenia« ap. Vývin školstva nám jasne odzrkadľuje spoločensko-hospodárske potreby a možnosti jednotlivých sociálnych formácií, úroveň a náplň vedy, ale aj isté spôsoby deľby práce, špecializácie, spôsoby zaistovania nadvlády panujúcej triedy cestou výchovy, vzdelávania atď. Treba však tu upozorniť aj na zvláštne javy, ktoré sa ešte z hľadiska teórie výchovy a jej dejín dostatočne nedocenili.

Školstvo, jeho sieť, organizácia vyvinuje sa pomerne pomaly, ale konsolidovanie buržoázneho štátu vedie tu potom k rapidnému zmohutneniu školstva. Nábeh k tomu (ako to vidieť aj u nás v tereziánskych reformách) prichodí neraz ešte v koncovej etape feudalizmu. Školstvo v stredoveku má ešte veľmi riedku sieť, výchovne podchyťava ešte len malú časť obyvateľstva, ukazuje veľkú rozmanitosť a aj menlivosť jednotlivých škôl. Za kapitalizmu — v pomere k feudalizmu — značne sa rozšírila sieť škôl, zdokonalilo sa vyučovanie, ale zároveň vidíme aj štandardizáciu a centralizáciu v školstve. Mimoriadny význam má, že sa tu už venuje sústavná starostlivosť aj odbornej príprave učiteľov, čo tak isto vyplýva zo štandardizácie a centralizácie, ale zároveň samo veľmi prispieva k ďalšiemu štandardizovaniu organizácie škôl, ich učebnej náplne, výchovnej úrovne a zároveň aj k zaisteniu jednotného ideologického pôsobenia na mládež (tým potom aj k ďalšiemu rozvíjaniu centralizácie). Toto však ovplyvňuje svojším spôsobom aj literárnu tvorbu pedagogickú (teoretickú, učebnicovú ap.), jej množstvo i kvalitu, tematiku, organizovanie.

Novoveké školstvo vyrastá vo veľmi mohutnú organizáciu, stáva sa z neho zväčša »štátna aparátúra«, ktorá predstavuje veľké hospodárske objekty, hodnoty, vyžaduje značný rozpočet, rozrasť sa tu mohutná armáda žiactva i učiteľstva, prichodia učiteľské organizácie, veľký správny aparát, vznikajú vedecké ustanovizne pedagogické (knížnice, výskumné ústavy ap., ba v SSSR aj osobitná Akadémia pedagogických vied), osobitné pedagogické vydavateľstvá, školské priemyselné úseky (výroba školského nábytku, pomôcok) atď., atď. Takáto mohutná organizácia vie vykonať nesmiernu masu výchovnej práce, podstatne zavažuje v politickom, hospodárskom živote, vie značne prispieť k štabilizácii daného režimu, ale zároveň — čo je veľmi dôležitý jav — predstavuje aj značnú odolnosť voči novým reformným zásahom. Tu nedostačuje už zásah jednotlivcov »vynikajúcich osobností pedagogických«, ako to bývalo kedysi v decentralizovanom, organizačne povolnejšom

školsťve. Tu treba masovejšieho náporu a pri podstatných zmenách vlastne revolučných zvrátov v spoločnosti, ako sme to videli aj u nás po oslobodení, lepšie rečeno, po februárovom víťazstve. Postaviť školskú aparatúru naplno do služieb novej spoločenskej formácie prichodí už ako úloha ťažká a aj zdĺhavá. Do organizácie, osnov kapitalistického školstva už tak anticipačne neprenikajú »školské prvky« socialistické, ako to bolo s prenikaním buržoáznych prvkov v rámci školstva feudalistickej spoločnosti. Hnutie pracujúcich musí si získavať pozície teda medzi učiteľstvom, predovšetkým medzi mladým a zamestnaným výchovou širokých mas mládeže. Nedosiahne sa tým ešte prestavba školstva, ale môže sa tým zmiernovať ideologický vplyv kapitalistickej školy a získavajú sa lepšie možnosti jednak k vlastnej sociálnej premene, jednak po revolučnom prevrate možnosti rýchlejšieho postavenia školstva do služieb novej výchovy. Toto si uvedomujú vodcovia robotníckeho hnutia. Takto napr. aj u nás na Slovensku už pred prvou svetovou vojnou Slovenské robotnícke noviny veľmi otvorene sa usilovali získavať na stranu robotníctva predovšetkým učiteľov ľudových škôl.

Táto odolnosť, niekedy až strnulosť školstva, núti potom hľadať možnosti splniť novšie výchovné, vzdelávacie potreby mimo okruhu štandardného školstva (doškolenie, preškolenie, akcie ľudovýchovné, samovzdelávanie ap.).

Škola v dejinách postupne preberá väčší a väčší, ba napokon rozhodujúci podiel vo výchove dorastajúceho pokolenia. Jej problémy, sieť, organizácia, náplň, reformy musia sa meritórne objasniť v dejinách, a to aj s ohľadom na rozvoj teórie pedagogiky a na zmeny v postavení jednotlivých pedagogických osobností vo výchove. Zákonitostiam školy musíme venovať veľkú pozornosť, tak otázky štandardizácie i centralizácie, rozvoju výchovnej výkonnosti i tematiky školy, otázky odolnosti školstva a z toho vyplývajúcim perspektívam, dosahu školstva pre teoretickú tvorbu pedagogickú, pre vznik vedeckých inštitúcií atď., atď. Len tak budeme môcť pochopiť a ovládnuť tento významný prostriedok masovej výchovy v prospech spoločenského vývinu.

Tematiku dejín pedagogiky treba nám však doplniť ešte niekoľkými podstatnými otázkami.

Etymologicky »pedagogika« značila by prosto vedu o výchove detí, no vekove sa jej okruh vlastne ustavične rozširuje a dnes aj v sovietskych učebniciach sa bežne hovorí o pedagogike ako vede o výchove dorastajúceho pokolenia. Vidíme však, že i takto rozšírené vekové hranice sa stávajú úzkymi. Veď hovoríme už aj o »vysokoškolskej pedagogike«, máme aj výchovu aspirantov. A všade tu ide o výchovu ľudí dospelých, svojprávnych. Mohlo by sa povedať, že pedagogika by zahŕňovala výchovu až po hranicu, kedy je už maximálne skončené usposobovanie človeka na isté povolanie. Prichodia tu však aj akcie doškolenia (tak aj postgraduálna výchova), preškolenia ap., špeciálne môže tu byť napr. aj získanie pedagogickej špecializácie pre absolvovaných inžinierov. Vidíme teda, že výchova — a to práve v socializme zvlášť — má vekové ohraničenie značne široké, resp. voľné.

Je isté, že výraz »dorastajúce pokolenie« musíme brať skôr len obrazne a zahrnúť do rámca pedagogiky bez pevnejšieho vekového vymedzenia všetkú výchovnú činnosť, smerujúcu vo výsledku k usposobeniu človeka zastávať isté vyhranené spoločenské postavenie, resp. povolanie. Pravdaže, jadrom, hlavnou otázkou pedagogiky bude výchova mládeže, dorastajúceho pokolenia vo vlastnom (nie obraznom) zmysle slova. Treba však zaujať stanovisko k otázke ľudovýchovy, resp.

osvetovej práce — či aj túto zahrnúť do oblasti pedagogiky, keďže aj tu ide o výchovnú činnosť, ktorá, najmä v socializme, netýka sa výlučne len dospelých, osôb už pripravených na zastávanie istých povolanií.

Vývin, myslím, speje k tomu, že sa ľudovýchova osamostatní ako svojská výchovná disciplína, že sa vedľa vlastnej pedagogiky vytvorí osobitná veda — ľudovýchova. Neznamená to však absolútne vyradenie otázok ľudovýchovy z pedagogiky, a z jej dejín. Pred konsolidovaním školskej sústavy ľudovýchova neznamenalala len to, čo sa ňou myslí dnes. Znamenala vtedy aj »zaškolenie dospelých«, zapojenie dospelých do výchovnej starostlivosti, ktorej sa im malo dostať vlastne v nedospelom veku. V tejto funkcii, resp. po túto hranicu by bola ľudovýchova celkom prirodzenou časťou pedagogiky, resp. jej dejín. Musíme si však všimnúť v rámci dejín pedagogiky aj ostatnej oblasti, problémov ľudovýchovy, a to v témach, úlohách, ktoré majú zrejme podstatný význam, dosah pre utváranie výchovy dorastajúceho pokolenia. Musíme si uvedomiť, že ľudovýchova, osvetová činnosť podľa potrieb, zákonitostí danej spoločenskej formácie dopĺňa, rozširuje to, čo výchova v školách, resp. výchova dorastajúceho pokolenia neurobila alebo splniť ani nemohla. Treba počítať s tým, že v ďalšom vývine životné pomery môžu donútiť výchovu dorastajúceho pokolenia, špeciálne aj školu, pozmeniť, kompletovať svoj program podľa istých úloh ľudovýchovy (tak ako škola všeobecnevzdelávacia často kompletuje svoj program istými zložkami z programu odborných škôl, ak tieto nadobudli už všeobecnejší význam). Ďalej, že ľudovýchovou, osvetovou činnosťou kultúrne zdokonalené životné prostredie širokých mas bude mať rozhodný vplyv na dorastajúce pokolenie (možnosť lepšieho poučenia už v rodinnej výchove ap.) a tým sa poskytujú aj výchove školskej širšie možnosti, zvyšovanie náročnosti atď. Teda v takýchto reláciách (a nie totálne), myslím, ľudovýchova, osvetová práca mala by sa primerane zahrnúť aj do tematiky dejín pedagogiky. V každom prípade však patria sem tzv. otázky výchovy rodičov, starostlivosť o ich lepšiu prípravu na výchovu detí. Tu môžeme operovať už aj príkladom Komenského (Informatórium školy materinskej), no i v slovenskej pedagogike vidíme od osvietenstva sústavne pamätať na lepšiu prípravu pedagogickú u rodičov, na spájanie otázok rodinnej a školskej výchovy. A dnes tak isto venuje sa tejto otázke starostlivosť v literatúre pedagogickej, cestou združení rodičov a priateľov školy atď.

No nielen pedagógovia sa starajú o výchovu ľudu a mládeže, ale aj ľud sám vychováva svoju mládež. Môžeme rovnakým právom hovoriť o »ľudovej pedagogike«, ako sa hovorí o »ľudovom lekárstve«. Isteže, tak v ľudovej pedagogike, ako aj v ľudovom lekárstve nájdeme sa vedľa správnych, zdravých myšlienok, techník aj mnohé pochybené, tmárske a isteže je aj ľudová pedagogika ovplyvnená tou »umelou pedagogikou« a vice versa. Hlavné je však, že takáto ľudová pedagogika jestvovala a jestvuje i dnes. Isteže sa táto ľudová pedagogika dnes už nemôže merať s tou druhou, má skromnejšiu tematiku, má — v dnešných časoch rozvítej verejnej starostlivosti výchovnej — zúžený okruh pôsobenia. Našou úlohou ani nebude per longum et latum rozpisovať sa o nej v dejinách pedagogiky (najmä keď z nej máme pomerne málo uchované), ale zaslúži si, aby sa o nej urobila zásadná zmienka, aby sa v hlavných črtách vyznačila jej tvárnosť a funkcia v jednotlivých spoločenských formáciách. Takto napr. v prvobytnej pospolitosti možno hovoriť vlastne len o ľudovej pedagogike. Počínajúc triednou spoločnosťou nastáva rozštiepenie, pedagogika ľudová stáva sa osobitným úsekom, sleduje »moment samozáchovný« i odbojný, musí podrobenú mládež pripravovať na život v útlaku,

vyhýbať sa nebezpečným konfliktom s pánmi, nájsť si znesiteľné postoje životné, ale zároveň živiť aj túžbu po slobode, myšlienku odboja. Nájdeť tu rozličné rady, zvyklosti z výchovy malých detí (k čistotnosti, poslušnosti i k smelosti), praktiky otužovania, množstvo hier a hračiek, rozličné zvyklosti v pracovnom zácvičku chlapcov a dievčat, uvádzanie do rozličných rituálov, je tu pôdanie životnej múdrosti v porekdlách, povestiach a rozprávkach, piesňach, sú tu piesne, upravujúce nielen pomer k práci, k druhému pohlaviu, ale aj piesne odboja (napr. zbojnícke), nájdeť tu aj túžbu po vyššom vzdelaní, snahy samovzdelávania, využívanie pomoci pokútnych učiteľov, dôležité bude tu aj skúmať vzťah ľudu k rozličným oficiálnym opatreniam, inštitúciám výchovným atď. atď. Takáto ľudová pedagogika našla svoj ohlas aj v tej »umelej pedagogike«, napr. Komenský vydáva taktó Moudrost starých Čechů (i keď vieme, že nejde tu napospol o ľudovú múdrosť), no aj inde sa ozývajú uňho pospolité, ľudové skúsenosti výchovné. I Locke a Rousseau vedome veľa čerpali z takejto pospolitej múdrosti výchovnej. U nás na Slovensku napr. H. Gavlovič (najmä v diele Valašská škola — mravov stodola) v čase osvietenstva naväzuje na »ľudové myslenie pedagogické« atď. Isteže zbieranie a hodnotenie, rozhodovanie o autentickeosti a chronologickom zaradení materiálu bude práca ťažká a zdĺhavá. No iste sa ukáže potom, že máme aj tu podivuhodné bohatstvo, že ľud i v podrobenosti ostal tvorivým a túžiacim po slobode a že táto ľudová pedagogika má veľkú cenu pre prehĺbenie a dokreslenie histórie pedagogiky v mnohých dôležitých vzťahoch. Nesmieme však túto ľudovú pedagogiku obmedzovať len na tzv. dedinský, resp. roľnícky ľud, prichodí aj prostý ľud stredovekých miest, i začiatkom novoveku, objavením sa robotníckej triedy pristupuje tu nová varianta tejto ľudovej pedagogiky, s novou náplňou, s novými perspektívami. Túto nám bude možno oveľa presnejšie a bohatšie zachytiť, i v spomienkach mnohých súčasníkov. A po tejto linke môžeme práve pozorovať postupné stieranie rozdielov tej ľudovej a tej »umelej« pedagogiky. Vidíme tu, ako pracujúci ľud postupnými politickými víťazstvami a osvojovaním si vedy vynaňuje sa aj v svojej pedagogike z prostoty, skromnosti, vytvára sa nová, jednotná socialistická pedagogika, zodpovedne etape, v ktorej je odstránený antagonistický, koristnícky triedny systém. Tento fakt napr. veľmi jasne ilustrujú pedagogické myšlienky L. Zápotockého (zvedečenie ľudovej a zľudovenie vedeckej pedagogiky), rozvinuté aj v prichystaných Dejínach pedagogiky.

Ak budeme mať spracovanú otázku ľudovej pedagogiky, nebudeme sa musieť obmedzovať v otázke výchovy ľudových vrstiev len na všeobecné konštatovania o kultúrnom útlaku, zanedbanosti ľudu, ale budeme môcť toto konkrétne ilustrovat a zároveň doložiť aj ustavičnú tvorivosť, svojpomoc, túžbu po slobode a radosti v ľude. Budeme môcť doložiť aj jednotu výchovy v beztriednej a jej antagonistickú rozštiepenosť v koristníckej spoločnosti i perspektívu novej jednoty výchovnej.

Príznačné je pro buržoázne dejiny pedagogiky nielen to, že si nevšímajú problematiky triednej (leďa si ešte všimnú otázky stavovské ap.), ale že im ide zväčša o sledovanie akejsi výchovy »všeobecného človeka«, leďa typizovaného pre jednotlivé tzv. kultúrne etapy (antika, stredovek, renesancia ap.). Aní novšie buržoázne spracúvania súborných dejín pedagogiky si primerane nevšímajú otázok odbornej výchovy, odborného školstva, hoci v rozvoji tohto má buržoázia podstatný podiel. Lež doteraz aní my sme ešte nevedeli tento nedostatok buržoáznej histórie prekonať. Všimnime si len, ako sa aj u nás rozpisujeme o všeobecnom vzdelávaní nižšom, strednom a potom ešte o vzdelávaní univerzitnom,

ale stavu a vývinu, významu ostatných odborných smerov nevenujeme zaslúženú pozornosť.

Žiadne dejiny pedagogiky nemôžu byť bez pertraktovania otázok všeobecnej (cum grano salis) výchovy, ale tak isto nemôžu byť bez meritórneho pertraktovania výchovy odbornej, menovite aj odborného školstva. Musíme si uvedomiť, že sú tu všeobecné a odborné neraz pojmy relatívne (na pr. stredovek stavia retoriku do svojho všeobecného vzdelávania, aritmetika a geometria — v zriedkavejšie absolvovanom quadriviu — prichodia skôr ako predmety odborného vzdelávania; dnes je tu pomer obrátený, resp. retorika vôbec len veľmi zriedka prichodí ako vyučovací predmet na školách). Musíme si ďalej uvedomiť, že tu až všeobecné s odborným tvoria celok, že tu ide o zložky istej dialektickej jednoty, že od stavu, zamerenosti výchovy všeobecnej závisia možnosti výchovy odbornej, a naopak, požiadavky odborných výchov veľmi hlboko ovplyvňujú výchovu všeobecnú (jej náplň, dĺžku, zamerenie — vidíme, ako si vyžiadalo svojho času vyššie technické vzdelávanie vytvorenie reálky ako zvláštnej všeobecnevzdelávacej školy, alebo ako dnes aj u nás potreby budovateľské zavádzajú do škôl všeobecnevzdelávacích polytechnickú výchovu atď.). Vidíme ďalej, aký podstatný význam mala v dejinách pre výrobu i pre vedu (a to aj pre pedagogiku) špecializácia. Hovorí teda rad vážnych dôvodov za to, aby sa aj v dejinách pedagogiky preberala veľmi starostlivo, zodpovedne otázka odborných výchov, odborného školstva, aby sa študoval vzájomný dialektický vzťah medzi všeobecnou a odbornou výchovou v rámci vývinu ľudskej spoločnosti.

Ani pomerne jednoducho organizovaná spoločnosť otrokárska sa neusiluje len o výchovu »všeobecného otrokára« ako vládcu v spoločnosti. Ovládanie otrokov bolo už aj tu organizovane členené, uskutočňovalo sa istými odbornými funkciami. Vidíme, ako už Platón uvádza výchovu filozofa, ale — uvedomujúc si, že v tejto spoločnosti si filozof nezaistí vládu prostým filozofovaním — stavia mu po bok vojaka, ako bezprostredného vykonávateľa moci, násilia nad ovládanou triedou pracujúcich. Vidíme už aj tu v samej panujúcej triede vrstvenie, rozčlenenie odborných funkcií. Pomery, pravdaže, boli zložitejšie, než by sa to zdalo z Platónovej sústavy. Lež či tak, či onak, ukazuje sa, že i nadvládu treba členito organizovať a že aj podrobená výroba sa člení na rozličné odbory, pracovné oblasti (poľnohospodárstvo, remeslá ap.). Dejiny pedagogiky musia správne vyhmatať a výstižne predstaviť výchovu na typické funkcie sociálne v triedach jednotlivých spoločenských formácií (i s ohľadom na jednotlivé etapy týchto). Organizovanie práce výrobnej a vlády v spoločnosti má podstatný význam pre spoločenský vývin, v typizovaní jednotlivých spoločenských formácií. Tie odborné funkcie ukazujú nám práve mechanizmus spoločenského útvaru, organizovanie jeho života, vnútorné zákonitosti. Toto má tak isto zásadný význam aj pre dejiny pedagogiky, pre stanovenie zákonitostí výchovných. Ináč čitateľ — ak by sme toto zanedbali — dostane plochý, resp. deformovaný obraz historický, nevyjasnia sa mu podstatné zákonitosti.

Dôležité je v tomto odbornom rozčlenení, deľbe funkcií stanoviť aj ich hierarchiu (hoci si musíme uvedomiť, že len suma všetkých funkcií vo vládnucej triede zaisťuje jej nadvládu, tak u Platóna nemohol vládnuť filozof sám bez vojaka, ale ani vojak bez filozofa nebol by uchoval dlhšie životaschopnosť Platónovho spoločenského útvaru). Dejiny nám ukazujú, že v hierarchii výchovnej starostlivosti stojí spravidla funkcia, povolanie, ktorému pripadá v spoločnosti ideologická

a právno-hospodárska organizačná úloha, Platón tu vyvyšuje filozofa, Quintilian politického rečníka, organizátora mienky más, feudalizmus dáva najvyššie vzdelanie kňazovi atď. Treba však rozlišovať aj jednotlivé etapy spoločenských formácií, najmä etapu začiatočnú, etapu konsolidovanosti a etapu koncovú. To má svoje dôsledky tak pre celkový obraz odbornej členitosti vo funkciách, ako neraz aj pre zmenu reprezentanta špičkovej funkcie. Takto napr. vidíme u buržoázie zmeny vo vyvrchoľovaní výchovnej starostlivosti svojich príslušníkov. Zo začiatku prichodí vlastne zvýšenejšia výchovná starostlivosť na vedúce funkcie v cechoch a na funkcie v mestskej správe (právna záštita meštianstva za feudalizmu), neskoršie sa sústreďuje väčšia výchovná starostlivosť na priemyselného podnikateľa a napokon na finančníka. Toto prosto len z diel »veľkých pedagogických osobností« nemôžeme sledovať, doložiť, tu treba študovať štruktúru spoločenskej formácie, rozvrstvenie školstva odborného, školstva pre jednotlivé úseky, komplexy povolani. Zaujímavé poučenia v tomto smere môžeme získať aj zo štatistických ročeniek predmnichovskej ČSR. Ak na ich základe si urobíme výkaz o rozvrstvení obyvateľstva do jednotlivých povolani a paralelne s tým vedieme výkaz o odbornom školstve, vidíme (čo sa týka tzv. vysokoškolských povolani), že relatívne najlepšie, vlastne suverénne, bol dotovaný vysokoškolskými odborníkmi úsek finančníctva, za tým nasledoval úsek priemyselnej výroby a napokon v závese prichodil úsek poľnohospodárstva. Primerane pokroku, rozvitosti bolo tu vidieť aj v nižšom a strednom úseku odborných škôl prevahu priemyselného sektoru nad poľnohospodárskym. Nemožno popierať, že tu vyplývajú pre nás veľmi dôležité dáta, zákonitosti výchovné, na ich zistenie však treba siahnúť k oveľa širšiemu faktovému materiálu, k materiálu — možno povedať — bežne neobvyklému v doterajšej práci pedagegov. Ale na takýto faktový materiál rozhodne si musíme zvyknúť, ináč by naše pedagogické spisy boli len »zbožnými vzdychmi«, obrazmi vzdušných zámkov, jalovými utópiami.

Nie je našou prvoradou úlohou skúmať, prečo buržoázni historici pedagogiky tieto otázky zanedbali, ale je veľmi vážnou úlohou pre nás, aby sme tieto problémy dôkladne prebádali a v histórii pedagogiky správne predstavili typické »organizujúce i organizované« funkcie, povolania v jednotlivých spoločenských formáciách a v ich rozličných etapách.

Buržoázna história pedagogiky zanedbávala otázku výchovy vojenskej, leda úchytkom ju spomína — podrobnejšie, no zato skôr len romanticky uvádza stredovekú výchovu rytierov. Takto potom v jej podaní dejiny výchovy triednej vyzerajú veľmi »mierumilovne«. Prebádanie dejín výchovy na funkcie vojenské, policajné však je veľmi dôležité pre dokreslenie objektívneho obrazu dejín výchovy.

Výchova vojenská — pri hierarchickom usporiadaní vo vojsku — ukazuje nám (podobne ako to prichádza aj v iných funkciách, odboroch spoločenskej činnosti takto usporiadaných) závažné parciálne problémy. Tak napr. čo sa týka vojenstva ako výsadného povolania pre slobodných občanov a zas čo sa týka vojska žoldnierskeho, alebo čo sa týka povinnej vojenskej služby občianstva, ale s výsadou dôstojníckeho povolania len pre príslušníkov vládnucej triedy, alebo čo sa týka otázky podržovania si znalostí taktiky a štratégie vojenskej len pre príslušníkov vládnucej triedy (resp. len pre vyššiu vrstvu tejto, ako to bolo u Platóna pre filozofov ap.). To všetko — a mnohé podobné — sú veľmi závažnými otázkami spoločenského vývinu a, samozrejme, aj pedagogiky.

Pri otázke vojenstva treba upozorniť aj na zaujímavé a iste i závažné otázky, ktoré prichodia, keď sa pozrieme na vojsko z hľadiska »vojenského remesla«. Vojenstvo prispelo už v staroveku k mimoriadnemu rozvoju niektorých vedných, resp. technických odborov. Nebolo to len zbrojárstvo, uplatnili sa tu aj stavitelia ciest, opevnení, konštruktéri vojenských strojov ap. Takto vlastne, čo sa týka členenia činností a nasadzovania strojov, vojsko prvé prichodí v dejinách s prvkami, ktoré patria medzi charakteristické prvky manufaktúry (po ňom nachodíme ich najskôr v niektorých odvetviach baníctva). V novoveku vidíme sa potom rozrastať mohutný vojnový priemysel. Pre úspešné rozvitie vojenstva, pre úspech vojenských akcií prichodilo potom osvojovať si nielen technické, ale aj historické, zemepisné ap. znalosti. Ukazuje sa, že to v minulosti neboli len tichí filozofovia, mierumilovní duchovní, svetaznalí kupci, čo rozvíjali poznatky, vedu, výchovu, ale že v koristníckej spoločnosti malo na tomto význačný podiel vojenstvo, že mnohé technické vynálezy, lepšie formy organizovania činností vznikali z pohnútok rozhodne nie mierumilovných. To malo veľký dosah aj pre výchovu — uveďme tu aspoň otázku vzniku a ďalších osudov tzv. rytierskych, šľachtických akademií.

Výchove odbornej venujú teda dejiny pedagogiky doteraz neprávom malú pozornosť, hoci práve v odbornej výchove každá spoločenská formácia odhaľuje najjasnejšie, najkonkrétnejšie svoju tvárnosť. Toto zanedbávanie je pomerne najväčšie v oblasti tzv. »výrobnej výchovy«. V koristníckej spoločnosti je síce takéto zanedbávanie pochopiteľné, ale bolo by neodpustiteľné u nás. Zanedbávaná je tu tak otázka školskej, ako hlavne neškolskej výrobnej výchovy. A je to predsa veľmi dôležité vedieť, aká bola výchova v priebehu pracovnej praxe v poľnohospodárstve, remeslách, obchode atď. Azda sa tu tematický, metodický postup výchovy, zácviku, ustálil ešte skôr než vo výchove školskej. Zaujímavá a závažná je tu aj otázka výchovy na mimoriadne náročné odbory. Takto prichodí napr. za renesancie otázka odborného rastu vynikajúcich staviteľov, sochárov, maliarov atď. Nemali osobitných škôl, vyrastali ako »učni a tovariši« pri majstroch svojho odboru, vlastnou praxou i samovzdelávaním (vydávali sa potom už aj odborné diela) rástli a v svojich dielňach, ateliéroch, pracoviskách odchovali potom ďalších vynikajúcich staviteľov a ozdobovateľov veľkých palácov, chrámov. Takto ako »učni, tovariši a samoukovia« vyrastali mnohí vynikajúci majstri renesancie v dielňach, ateliéroch ako »súkromných domáckych školách«. Takto prichodí aj Michel Angello ako vynikajúci sochár, maliar, staviteľ, básnik, i Leonardo da Vinci so svojou širokou škálou činnosti umeleckej i technickej, so svojimi vynálezmi atď. Tento spôsob odborného rastu mutatis mutandis ťahá sa nám vlastne v celom priebehu dejín až po naše časy a znamená rozhodne veľmi vážny problém pedagogický. Vynechať takéto otázky, to by znamenalo rozhodne podstatnú medzeru v pedagogike a v jej dejinách.

Postupne prichodia nám v dejinách pre odbory technické, hospodárske osobitné odborné školy rozličného stupňa a stále rozmanitejšieho druhu. Tvoria veľmi význačnú časť školskej aparatúry a majú mimoriadny význam pre rozvoj hospodárstva, spoločnosti. Pre nás i politicky treba venovať zvláštnu pozornosť výchove učňovskej, výchove kvalifikovaného dorastu robotníckeho. Nesmieme zabúdať na Stalinove slová, že výrobné skúsenosti sú jednou najrevolučnejšou zložkou vo vývine spoločnosti, a najmä keď sa takéto skúsenosti stanú masovými. To je vlastne i príkaz všimnúť si mimoriadnou starostlivosťou otázku výrobnej výchovy v dejinách, aj otázku výchovy učiteľstva pre tieto školy. Tu rozhodne nám vy-

rastá nový typ učiteľský, nielen na vyšších stupňoch, ale aj na stupni základnom — takto prichodí tu napr. otázka majstrov výrobného výcviku. Práve v rozbudovaní a v sprístupnení rozličných stupňov a druhov tohto školstva urobil socializmus pomerne ešte väčší krok dopredu, než čo sa týka oblasti školstva všeobecne-ovzdelávacieho. Môžeme iste počítať s tým, že časom i pre tento úsek školský, výchovný vyrastú nám pedagogickí odborníci, klasikovia pedagogiky takého formátu, ako bol Komenský, Pestalozzi a i. pre úsek výchovy všeobecnej. Rozvoju tejto výchovy iste prospeje objektívne i subjektívne (pohľad na svoju »historickú oprávnenosť«, pokrokovú tradíciu vždy pôsobí povzbudivo), ak sa jej problematika spracuje aj historicky. Vzťah medzi všeobecne-ovzdelávacími a odbornými školami výrobnej výchovy utvrdzuje dnes aj zavádzanie polytechnickej výchovy, ktorá si tak isto žiada študovať intenzívnejšie otázky výchovy odbornej. Je nesporné, že aj učiteľ na všeobecne-ovzdelávacích školách musí byť dôkladnejšie oboznámený aspoň s hlavnými problémami výchovy odbornej, veď vlastne pripravuje žiactvo pre tieto školy.

S uvedenou problematikou úzko súvisí otázka »nástupu odbornosti« vo výchove, najmä v školskej. Vyplýva z toho aj požiadavka všimnúť si starostlivejšie nielen organizáciu škôl, ale aj osnovy, učebnice i z hľadiska dejín pedagogiky. Preskúmanie tejto otázky môže nám v mnohých smeroch objasniť aj otázku vzniku škôl v dejinách vôbec.

Na ilustrovanie tejto otázky dotkneme sa tu nástupu pedagogického realizmu, príklonu k praktickým životným potrebám v školskej výchove u meštianstva. Ak si starostlivejšie všimneme obrazu výchovy ranej buržoázie, vidíme, že v tzv. mestských školách organizačne a výberom učebných predmetov sa vlastne nedošlo k podstatnejším zmenám, v porovnaní s obvyklými klášterskými, kapitulskými školami. Meštianstvo ešte dlhší čas nepostavilo svoje školy bezprostredne a intenzívnejšie do služieb prác v remeslách a v obchode. Zmeny v náplni niektorých predmetov a v celkovom zameraní výchovy ukazujú, že prvou praktickou životnou potrebou meštianstva bolo tu pripraviť sa na výhodnejšie plnenie istých spoločensko-organizačných, politických funkcií. Humanizmus slúžil tu meštianstvu hlavne tým, že z antického sveta mohlo čerpať poučenie o inom svetonáhľade, inej životnej filozofii, iných právnych pomeroch — to bolo odraziskom k útoku na ideologiu feudalizmu. Zavádza sa do škôl aj poučanie o otázkach etiky, retorika venuje sa v značnej miere propagovaniu životných, etických náhľadov mysliteľov antiky. Veľký záujem sa ukazuje o otázky republikánskeho zriadenia v antike. Všimnime si, ako aj »žiacka samospráva«, školské úrady žiacke kopírujú rímske republikánske vzory. To nebola len školská hra, prostá dramatizácia vyučovania, to bola príprava mládeže na uskutočňovanie nových foriem správy v spoločnosti. Toto bolo prvou praktickou životnou potrebou, ku ktorej sa prikláňala školská i mimoškolská výchova ranej buržoázie. Výroba v remeslách, obchod mali perspektívy zmožutnenia aj pri bežných formách praktického učňovského zácviku, ale potrebovali predovšetkým získať viac spoločenskej voľnosti. Istež bolo treba postupne poskytovať i viac a dokonalejších vedomostí o prírode pre bezprostrednú pomoc rozvoju remesiel a obchodu. I to prichodí postupne, ale skromne, nie v osobitnom predmete, ale v rámci niektorých tradičných vyučovacích predmetov a slúži to nielen praktickým potrebám činnosti vo vlastných remeslách, obchode, ale do značnej miery aj napomáhaniu nového svetonáhľadu. Takto vidíme, ako aj Komenský takéto vzdelávanie fakticky vkladá (v diele Orbis

pictus) do vyučovania latinčiny (a zároveň reči materinskej). To dlho postačovalo bežným potrebám výroby, obchodu. Je tu však jeden predmet, tradičný sice, ale zanedbávaný do tých čias na školách — je to matematika — ktorý mohol v praxi veľmi potrebovať tak člen mestskej správy, činovník v cechu, ako aj obchodník, remeselník, staviteľ i vojak ap. Po linke vlastných potrieb práce v obchode a remeslách prichodí teda predovšetkým matematika ako osobitný predmet, spájajúci školu so životom, pomáhajúci zdoborňovaniu v školstve. Aj u nás sa potom vydávajú náročnejšie, obsiahlejšie učebnice matematiky, usilujúce sa aj o metodické zlepšenie v podávaní látky. Jasne ilustruje tieto pomery u nás aj knižočka V. Benediktioho z Nedožier, *Elementa arithmeticae*, 1612. V ďalšom zdoborňovaní, približovaní vyučovania k potrebám praxe vidíme obyčajne prevahu zreteľov na potreby obchodu, ako o tom svedčí obsah postupne zavádzaného vyučovania zemepisného (podobne badať takéto zretele aj v podávaných poučeniach prírodopisných). Tak aj u nás na Slovensku na pr. dielo M. Eela dosvedčuje takéto prihrávanie potrebám obchodného podnikania — vo svojich geografických dielach podáva nielen topografiu, ale aj poučenie o obyvateľstve, jeho zamestnaní, o výrobe a prírodných bohatstvách jednotlivých krajov ap.

Bezprostrednejšie a intenzívnejšie už po linke odbornej začína škola slúžiť jednotlivým úsekom vlastnej výroby, myslím, až v období rozvoja manufaktúr, tu sa na popredné miesto dostáva aj baníctvo, kde jednotlivé prvky manufaktúrne sa vyskytujú pomerne dávno. Manufaktúry svedčia nielen o zväčšení objemu výroby, ale rozčlenením pracovného procesu dochádza sa tu aj k objaveniu sa istých »všeobecných elementov« úkonových, k úkonom základným a zovšeobecniteľným, dochádza sa k postupnej štandardizácii. Tieto zovšeobecnenéjšie, štandardizované znalosti, s masovým dopytom po nich, bolo možno už lepšie podložiť osobitnými predmetmi v školskom vyučovaní. Najmä zavádzané stroje boli »zovšeobecňujúcimi, štandardizujúcimi prostriedkami« a vyžadovali aj väčšie teoretické znalosti pre zostrojenie i pre obsluhu. (Podrobnejšie o týchto procesoch, o ich dosahu pre vyučovanie pozri v mojom spisku *Polytechnická výchova na školách*, 1954, str. 3 a n.). Nastupuje už tu potom aj fyzika (ako ukazujú na to u nás aj tereziánske reformy), ktorej zložky na školách predtým slúžili skôr len metafyzickým špekuláciám než vlastným potrebám praxe. Nastupujú potom aj ďalšie zdoborňujúce predmety, napr. chémia atď. Rámec všeobecnevzdelávacej školy stáva sa však úzkym na to, aby pojal všetky tieto zdoborňujúce akcie a dochádza tak postupne k zakladaniu odborných škôl, podľa kľúčového významu jednotlivých povolání.

Je zaujímavé, že lekárstvo samo — hoci medicínska fakulta ako odborné učilisko prichodí už dávno — nevedlo k intenzívnejšiemu uplatňovaniu v ostatnom školskom vyučovaní predmetov prírodovedných. Rozhoduje tu nielen to, že sa medicína nemohla v tých časoch po linke týchto disciplín náležite vyporiadať s problémami zložitého organizmu, ale i to, že jednak svetonáhľad feudalizmu kládol bádateľom podstatné prekážky vo vedeckom bádání v takýchto odboroch (napr. bol tu i zákaz pitiev), jednak že zdravotné potreby nemali tú váhu ako potreby hospodárske (»priemyselná chémia« vo vývine získala náskok pred »lekárskou chémiou«, vymanila sa skôr zo štádia alchymie). Ukazuje sa nám teda aj tu sila hospodárskeho hybača, potom dosah ideologického tlaku, obmedzovania v istých oblastiach vedy, ďalej i dosah miery zložitosti jednotlivých úloh, čo sa týka ich vedeckého prebádania, technického zvládnutia.

Treba však pripojiť k otázkam prenikania odbornosti do výchovy školskej doplnok podstatného významu. Prenikanie ide odzhora, sleduje hierarchiu jednotlivých spoločenských funkcií, povolání v danej spoločenskej formácii. Škola stojí v službách panujúcej triedy, proces zborňovania podlieha záujmom príslušníkov vedúcich povolání. Odborné školy vznikajú predovšetkým pre vedúce funkcie v jednotlivých odboroch činností. Takto aj u nás napr. banskoštiavnická banická škola (neskoršie banícka akadémia) slúži nie výchove prostých baníkov, ale vedúcich síl technických a obchodných v tomto odvetví. Tento fakt má zásadný význam pre pedagogiku.

Dôležité je tu sledovať aj profiláciu zborňovania, rozvoja odborných škôl, na čo sme už vyššie na viacerých miestach upozornili v inakších súvislostiach (tak napr. zaostávanie poľnohospodárskeho školenia za priemyslovým, postupné prevyšovanie pozície priemyslu v školstve pozíciou finančníctva ap. — markantne sa potom odlišuje i naša školská starostlivosť od kapitalistickej v otázke vyrovnávania rozdielov medzi mestom a dedinou, priemyslom a poľnohospodárstvom na úseku školskom).

Dôležité je však všimnúť si profiláciu školstva nielen v užších štátnych celkoch, ale aj v svetovom meradle. Vynikne nám tu potom zaujímavý vzťah medzi vládnúcimi a závislými štátmi, medzi materskými krajinami a kolóniami. Bolo by aj v pedagogike zásadnou chybou vychádzať z predpokladu jednoliatosti imperializmu a jeho dobrovoľného pokojného odumierania. Vzájomná ostrá konkurencia, výboje nedovoľujú kapitalizmu podstatnejšie obmedzovať vzdelávanie pracujúcich, najmä v materských krajinách, no a často bráni sa tomu aj trieda pracujúcich. Typickým poučením môže nám tu byť výchova, školská politika fašistického Nemecka. Vláda Hitlerova zo začiatku zavádza síce numerus clausus na vysokých školách, ale neskoršie získava i pomocou tzv. Langemarkstudium (akejsi kópie vysokoškolskej prípravky) príliv študentov na vysoké školy, najmä technického smeru. Zavádza sa tu aj rozšírená školopovinnosť, aby bolo možno mládež aj ideologicky dôkladnejšie spracúvať pre myšlienky imperialistických výbojov. Na školách sa rozmnožuje vyučovanie so zameraním prírodovedným, technickým atď. Ide tu už o prípravu odborníkov nielen pre vnútorné, domáce potreby, ale aj na správu krajín, ktoré mali byť podrobené vojnovými výbojmi.

Poučné údaje dáva nám aj kniha N. A. Konstantinova, Školnaja politika v kolonialnych stranach, 1948. Treba tu zvlášť upozorniť na to, ako napr. Anglicko zámerne hatí rozvoj odborného školstva výrobného, hospodárskeho smeru v kolóniách, aby zabránilo vzniku konkurentov z domorodého obyvateľstva (drobní konkurenti v priebehu národného odboja mohli by sa stať vážnymi veľkokonkurentmi), ako pri nasadzovaní moderných výkonných strojov i odborníkov z materskej krajiny vo výrobe v kolóniách môže sa spokojiť pri ostavších jednoduchých masových prácach (na plantážach, v baniach ap.) i s nasadzovaním negramotného domáceho, koloniálneho obyvateľstva. Ukazuje sa tu, o koľko viac sa venuje v kolóniách na udržovanie vojska, polície než na platy učiteľov atď. Treba si teda veľmi starostlivo preštudovať rozličné varianty školstva jednotlivých spoločenských formácii, najmä za imperialismu, správne rozlišovať medzi vedúcimi a závislými krajinami, rozlišovať, ktoré opatrenia vznikajú tu pod nátlakom pracujúcich a ktoré sú prosto podnikom imperialismu na konkurenčné zvýšenie produktivity svojich pracujúcich a na ideologické ovládanie mäs. Tu nám nedostačí študovať len literárnu tvorbu »pedagogických osobností«. Pedagog, ktorého dielo

sa najčastejšie vydáva v kapitalistických krajinách, ešte nemusí byť reprezentantom pravých výchovných záujmov, školskej politiky imperializmu. Treba si aj v oblasti výchovnej všimnúť nielen slová, ale hlavne činy.

Často sa zdôrazňuje aj u nás, že vládnuca trieda vyvlastňuje pre seba kultúru, vedu, vzdelanie. To je správne, ale žiada si to bližšej konkretizácie. Treba tu zdôrazňovať, že vládnuca trieda vyvlastňuje ako celok, čo neznamená, že by každý jej člen bol v dôsledku toho vševedcom, že by stál na najvyššom stupni kultúry. Treba to zvlášť pripomínať, lebo neraz aj u študentov vzniká dojem, že vyššie uvedená zásada neplatí celkom — odvolávajú sa na prípady vzdelaných otrokov v starovekom Ríme, na vzdelaných pisárov a negramotných šľachticov za feudalizmu ap. Treba teda si uvedomovať a zdôrazňovať, že tu ide (vo vlastnení vzdelanosti) o celú triedu, že si toto vyvlastnenie panujúca trieda môže dovoliť, lebo spoločensko-hospodársky má vedúce miesto, a musí toto vyvlastnenie uskutočniť, aby svoje vedúce postavenie udržala a rozvíjala. Vzdelanie samo ešte neznamená moc, ako to mysleli aj mnohí pedagógovia osvietenského racionalizmu. Vládnuca trieda má vzdelanosť, má prostriedky násilia, a hlavne vlastní výrobné prostriedky. Vzdelanie len prepožičiava v istej miere niektorým členom podrobenej triedy, aby týmto zas len sebe pomohla. Nejde tu však o prepožičanie celej vzdelanosti a celej podrobenej triede. To je podstatou vecí. Pamätať treba pritom aj na rozdiely v povolaniach dnes a napr. v staroveku — napr. lekár za otrokárstva bol vedomosťami, spoločenským postavením podstatne odlišný od lekára dnešných čias. Treba si tu ďalej uvedomovať aj relatívnosť »kultúrnych hodnôt«, dobového významu jednotlivých vedomostí. Panujúca trieda nevypúšťa zo svojich rúk poznatky kľúčového významu (to sú práve jej administratívne, vládne, obchodné, výrobné tajomstvá ap.). Znalosti, ktoré v priebehu spoločenského vývinu už stratili svoj kľúčový význam, pripúšťajú sa vlastne už do »voľného rozpredaja«. (Niet nijakého dôvodu k nadšeniu, ak panujúca trieda koncom 19. stor. nebráni napr. pracujúcim v osvojení si latinčiny.)

Treba teda i tu chápať a vykladať pomery dialekticky, s ohľadom na »hierarchiu a relatívnosť kultúrnych hodnôt, vedeckých poznatkov« ap. Tým sa vyhneme chybám, nedorozumeniam, ktoré by niekedy mohli viesť k vážnym dôsledkom.

Pripomeňme ešte, že pedagogika, jej história nemôže zanedbať ani otázku nepriameho výchovného pôsobenia, a tu prichádza do popredia hlavne aj otázka literatúry pre mládež. Táto veľmi cenne dokresluje obraz výchovy v jednotlivých etapách a neraz nová vývinová etapa výchovná odzrkadlí sa skôr v nej než v štandardizovanej školskej výchove. Takto napr. predbiehala školu literárna tvorba J. Verneho (technika, objaviteľské úlohy cestovateľov, hľadanie správnejšieho pomeru k tzv. farebným národom atď.).

Azda sa bude pozdávať niektorým čitateľom, že nadhodená problematika nepatrí do vlastného okruhu pedagogiky, že tu ide o deje, ktoré pedagog nemá možnosť ovládať. Nie je to tak. Pedagog väčšou-menšou mierou spolurozhoduje v týchto dejoch ako činiteľ v špeciálnom sociálnom procese, vo výchove. Deje, problémy, ktoré som uvádzal, zasahujú až do podrobností práce vychovávateľa, určujú program výchovy mravnej, náplň vzdelávania, možnosti výchovy estetickej, rozhodujú aj o otázkach metodických ap. Vo výchove nejde len o vzájomný vzťah dvojice vychovávateľ a chovanec, ide aj o vzťah oboch k spoločnosti, k jej vývinu, zákonitostiam. Vychovávateľ má podstatnú účasť na rozvíjaní subjektívneho odrazu objektívnej, najmä sociálnej, skutočnosti v chovancovi, na zaraďen

chovanca do istej spoločenskej pozície. Dejiny pedagogiky ako disciplína spoločensko-historická rozhodne si musia všimáť naznačenú problematiku.

Nadhodil som do diskusie o otázkach histórie pedagogiky niektoré závažnejšie problémy (nebolo tu možné nadhodiť všetky, ale iste sa doplnia v priebehu diskusie). Išlo mi hlavne o zdôraznenie pravej funkcie historického bádania v pedagogike, ktorú vidím v zámernom odkrývaní všeobecných zákonitostí výchovy ako spoločenského javu, zákonitostí vysvetľujúcich nielen minulosť, ale dôležitých aj pre poznanie potrieb, možností, spôsobov, prostriedkov zdokonalenia výchovy v prítomnosti. Usiloval som sa pritom poukázať aspoň v hlavných črtách na bohatosť, zložitnosť oblastí výchovy, na šírku materiálu, tematiky, na potrebu spracovať toto, rešpektujúc zákonitosti dialektického a historického materializmu. Len tak sa nám podarí spracovať v ich vlastnej podstate, vývinovej bohatosti a zákonitosti dejiny výchovy a mať z nich nielen dobové obrazy výchovy, ale aj poučenia pre rozvíjanie dnešnej výchovy v teórii i v praxi.

Резюме

Автор характеризует воспитание как преднамеренное приспособление (главным образом, путем обучения и упражнений) людей, прежде всего подрастающего поколения, к жизни в известных общественных положениях, предназначенных для них определенной социальной формацией. Следовательно, педагогика, как общественная дисциплина, должна и в своей истории раскрывать, доказывать проявление закономерностей общественного развития в воспитании, определять особые закономерности воспитания как процесса, оказывающего влияние на общественное развитие, учитывая при этом отношение воспитания к идеологической надстройке, а через неё и к экономическому базису и к производству. Особенно важно для нас знание таких закономерностей, которые не только объясняют развитие воспитания в прошлом, но и дают возможность установить пути и направление его развития в настоящем и в будущем. Этого можно будет достигнуть только на базе богатого исторического материала путём широко организованной исследовательской работы.

Для этой цели недостаточно разработать историю педагогики только в форме какой-то «литературной истории» педагогики, а в смысле использования исторического материала, нельзя будет исходить только из произведений выдающихся педагогов. Эти произведения не всегда отражают всю проблематику воспитания на данном этапе, а кроме того, влияние выдающихся личностей на преобразование в области воспитания существенно изменятся в ходе истории, и не одни они являются решающими факторами в развитии теории воспитания. Именно в связи с этим автор указывает на огромное значение современной школьной организации для развития воспитания, на важные специальные проблемы воспитания, вызванные размахом школьного дела, на то, какое большое значение имеют наряду с «профессиональными воспитателями» и «воспитатели непрофессиональные»; он подчеркивает необходимость уделить особое внимание и народу как воспитательному фактору, т. е. вопросу так наз. народной, простонародной педагогики; он касается также необходимости соответствующим образом упорядочить взаимоотношение — и с исторической точки зрения — педагогики и теории просветительской работы. История педагогики должна содержать, по существу, полностью развитие теории и практики воспитания, исходя из диалектических отношений всех определяющих воспитание факторов.

Принципиального отношения к себе в истории педагогики требует и вопрос о специальном образовании, которое непосредственно отражает развитие новых общественно-экономических функций. Надо тщательно изучить типичные профессии отдельных исторических этапов, закономерности их возникновения, общественной функции, иерархии, метаморфоз и отражение всего этого в воспитании. Это будет существенным образом способствовать выяснению законо-

мерности возникновения школ, их типов, и выяснению относительного общественного значения так наз. культурных ценностей, отдельных научных дисциплин в воспитании и обучении. В этой связи нельзя проходить мимо вопроса о военном воспитании, а также о воспитании полицейских чиновников. Без этого искажалась бы действительная картина классовой проблематики в истории воспитания, значение «функции насилия» для развития известных научных дисциплин, техники и тем самым для развития известных типов воспитания и типов школ, для введения определённых учебных предметов и т. п. Сугубое же внимание социалистическая педагогика должна уделить вопросу производственно-технического воспитания на всех исторических этапах, в особенности же закономерностям перехода от обучения в трудовой практике к подготовке в форме образования на специальных школах; следует при этом учитывать не только развитие производства, но и изменения в экономических отношениях. Дело, конечно, не в формальном требовании полноты исторических фактов; важно установить закономерности развития воспитания, что имеет исключительное значение для нашего настоящего, которое выдвигает на первое место воспитание молодых рабочих и технических кадров. Это имеет существенное значение и для развития содержания общего образования с точки зрения политехнического воспитания, а также для концепции нового типа воспитателя — мастера производственного обучения.

Summary.

The author characterises education as the purposeful shaping of people (mainly by teaching, training), above all members of the growing up generation for life in certain social positions, assigned to them by a certain social formation. Pedagogics then, as a social science, should, even in its history, disclose and prove the application of laws governing social development in education, or specific laws governing education as a process which has a share in determining social development, while respecting the relation of education to the ideological superstructure and thereby to the economic basis and production. It should deal with laws, which not only explain the development of education in the past but also enable us to lay down directives for present and future development. This can be achieved only by gathering rich historical material with the help of widely organized research work.

For this purpose it is not enough to compile a history of pedagogics only in the form some «history of pedagogical literature», it will not suffice to draw upon the work of outstanding pedagogical personalities. Their work does not always reflect the whole complex of educational problems in a given period and the role played by these personalities in reforming education has changed substantially in the course of history — and they are not the only essential agents in developing the theory of education. It is in this connection that the author points out what can be done by a powerful modern school organisation for the development of education. He shows how far-reaching special educational problems have arisen by the development of schools and points out the great significance of non-professional educationalists side by side professional ones; he stresses the necessity to devote particular attention to the people as an educational factor, or, to the question of the so-called people's, folk pedagogics; he touches upon the necessity to adjust suitably the mutual relation between pedagogics and public (popular) educational work (i. e. work concerned with educating the people) from the historical point of view, etc. The history of pedagogics should give, in essence, a complete picture of the development of educational theory and practice, based on dialectical relations between all the educational factors concerned.

The history of pedagogics should devote particular attention to the question of technical education, which reflects directly the development of new social-economic functions. It is necessary to study carefully the typical professions in each historical stage, the laws governing their origin, social functions, hierarchy, metamorphoses and the reflection of all that in education. This will help substantially to explain the laws governing the origin of schools and their types, as well as to explain the relative social significance of the so-called cultural assets and individual sciences in education

and instruction. In this connection it is impossible to neglect the question of education for military and police services. Without this the real picture of class problems in the history of education, the importance of »the functions of violence« for the development of certain branches of science, technique, and thereby also for the development of certain types of education and types of schools, for the introduction of certain subjects in the curriculum and the like, would be distorted. Socialist pedagogics, however, must in its history pay particularly careful attention to the question of education for the productive and technical activities in all historical stages, especially to the laws governing the transition from training by practical work to the preparation in the form of education at special technical schools, paying heed not only to the development of the production but also to the change of economic relations. It is not the question of a simple formal requirement that the history should be complete, but is of substantial importance for following the laws governing the development of education and it is of extraordinary importance for our present, which places to the forefront the education of a new generation of young workers and technicians. It is of substantial significance also for the development of the subject-matter of general education from the standpoint of polytechnical education of the present, and it is of particular importance also for the conception of a new type of educationalist — the foreman-master of training in productive trades.