

MARXISTICKO-LENINSKÁ FILOZOFIA — ZÁKLAD PRE FILOZOFICKÉ SKÚMANIE VÝCHOVY

FRANTIŠEK CHORVÁT, Katedra inžiniersko-humanitných vied SVŠT, Bratislava

CHORVÁT, F.: Marxist-Leninist Philosophy — the Basis for Philosophical Investigation of Education. *Filozofia* 36, 1981, No. 5, p. 507—521.

Education as a process, involving the society as a whole, of psychological shaping of the new generations, in the course of the development of socialist society becomes a more and more important subject of scientific investigation and management. In the paper the author points out the necessity of solving several basic philosophical problems of education. He lays stress on solving philosophical questions of education on the basis of the Marxist-Leninist philosophical theory and methodology and he shows the inadequacy of non-Marxist philosophical schools to be used as general philosophical basis for studying questions of education.

Up to now the issues of education have not become the subject of thorough and concentrated, specialized philosophical analysis within the framework of Marxist-Leninist philosophy. Underlying the necessity to solve philosophical problems of education the author suggests to use the term "the (Marxist-Leninist) philosophy of education" to stand for the complex of these questions and their solutions, whereby he is conscious of the conventional character of the designation. Reasons are given for the necessity to keep strictly to methodological principles of Marxist-Leninist philosophy as both the condition for the Marxist-Leninist character of philosophy of education and a presupposition for attaining objective and true philosophical solutions.

V rozvinutej socialistickej spoločnosti sa otázky výchovy dostávajú čoraz väčšími do centra pozornosti. Prax socialistickej výstavby potvrdzuje teoretický poznatok, že čím vyššia je dosiahnutá úroveň spoločenského vývoja, tým väčšie výchovné úsilie je potrebné na výchovnú prípravu mladých generácií, aby bol možný ďalší pozitívny vývoj všetkých stránok spoločenského života. Nie je preto náhodou, že sa problematikou výchovy mladej generácie v posledných rokoch intenzívne zaoberajú najvyššie orgány strany.

V tejto súvislosti možno spomenúť najmä materiály plenárneho zasadnutia ÚV KSČ a ÚV KSS v októbri, resp. novembri 1972 *O hlavných úlohách ideologickej práce po XIV. zjazde KSČ* a materiály z plenárnych zasadnutí ÚV KSČ a ÚV KSS z júla 1973 *Socialistická výchova mladého pokolenia a jeho príprava pre život a prácu v rozvinutej socialistickej spoločnosti*. Otázkam výchovy venoval veľkú pozornosť aj XV. zjazd KSČ. Odvtedy sa (najmä na 11. pléne ÚV KSČ roku 1979) zdôrazňuje vzrastajúci význam subjektívneho činiteľa pre rozvoj socializmu u nás. A subjektívny činiteľ je prevažne výsledkom cieľavedomého výchovného formovania. V centre pozornosti boli otázky výchovy prirodzene aj na celoštátnej konferencii učiteľov, ktorá sa konala v Prahe r. 1979.

Ako rastie význam výchovy vo vyspelej socialistickej spoločnosti, to vidieť aj z pozornosti, akú tejto oblasti venujú najvyššie orgány v Sovietskom zväze. Po XXV. zjazde KSSZ sa otázky výchovy riešili v uznesení ÚV KSSZ *O ďalšom zlepšení ideologickej a politickovýchovnej práce*. Na ich prerokovanie sa zvolala všezväzová porada ideologických pracovníkov. Napokon aj v *Správe o činnosti ÚV KSSZ* na XXVI. zjazde KSSZ sa venovala pozornosť otázkam výchovy, otázkam formovania nového človeka.

Toto všetko svedčí o tom, že problematika výchovy si zasluhuje a vyžaduje zvýšenú pozornosť aj zo strany filozofie, aby sa praktické riešenia mohli opierať o pevný filozofický základ.

Niektorí buržoázni autori venovali filozofickým otázkam výchovy už aj v minulosti pomerne veľkú pozornosť.¹ Ich buržoáznou triednosťou poznačené všeobecnofilozofické východiská spolu s triedne determinovanými cieľmi poznania predurčili riešenia, ktoré sú nevhodné ako filozoficko-teoretický podklad pre socialistickú pedagogiku a výchovnú prax. Chápanie samej podstaty, zmyslu a predmetu filozofie výchovy je u jednotlivých autorov natoľko odlišné, že nemožno hovoriť o nijakej všeobecne uznanej koncepcii buržoáznej filozofie výchovy. Kritický rozbor aspoň hlavných buržoázných smerov či prúdov v oblasti filozofie výchovy by si vyžadoval viac priestoru, nestačila by azda ani jediná monografia. Dôležitým predpokladom takéhoto kritického rozboru by bolo ucelené rozpracovanie filozofických otázok výchovy z pozície marxisticko-leninskej filozofie.

Zdôvodnenie potreby marxistickej filozofie výchovy

V našej spoločnosti sa čím ďalej, tým naliehavejšie pociťuje potreba riešiť popri praktických otázkach výchovy mladej generácie, ale takisto výchovy dospelých aj zásadné, základné filozofické otázky výchovy, výchovnej činnosti v najširšom zmysle slova. Pedagogická teória sa pri skúmaní otázok výchovy zameriava prevažne na zámernú, cieľavedomú činnosť pedagógov pri formovaní osobnosti vychovávaných. To sa prejavuje aj v pedagogickej definícii pojmu výchova. Filozofický pohľad na výchovu musí obsiahnuť širšiu, komplexnú začlenenosť a zástoj výchovnej činnosti v spoločenskom vývoji, čo presahuje možnosti pedagogiky ako špeciálneho vedného odboru. Filozofia musí skúmať najmä podstatu, zástoj a zákonitosti vývoja kontinuálneho celospoločenského procesu transgeneračnej i intergeneračnej výchovnej komunikácie a tradície obsahu sociálnej psychiky. Medzi základné filozofické otázky výchovy pa-

¹ Pre zaujímavosť spomeniem niektoré publikácie, ktoré sa programovo zaoberajú vypracovaním koncepcie [buržoáznej] filozofie výchovy: Kriek, E.: *Philosophie der Erziehung*. Jena 1922; Brubach, J. S.: *Modern Philosophies of Education*. New York 1962; Christopher, J. L.: *What is Philosophy of Education*. New York 1969; O'Connor, D. J.: *An Introduction to the Philosophy of Education*. London 1957.

tria napríklad otázka ontologickej podstaty výchovy, jej vzťahu k materiálnej stránke spoločenského bytia, otázka súvislosti a interakcie medzi výrobnopracovnou a výchovnopracovnou činnosťou, základné zákonitosti vývoja obsahu a foriem výchovy, otázka hlavných spoločenských determinujúcich činiteľov výchovy, zástoj výchovy v antropogenéze a v spoločenskom vývoji, otázka subjektovosti spoločnosti z hľadiska výchovného formovania svojho transgeneračného pokračovania a iné. Tieto filozofické otázky nemožno riešiť špeciálnovednými metódami pedagogiky ako vedy. Doteraz sa v našej filozofickej tvorbe týmto otázkam nevenovala sústredená pozornosť. Preto sa ani nevžil výraz, ktorým by sa tieto otázky súhrnne označovali. Ide o filozofické otázky výchovy, ktoré by sa mohli označovať aj ako filozofická teória výchovy.

Ak sa všetky tieto otázky a ich riešenia budú chápať ako svojím predmetom relatívne ucelená čiastková filozofická disciplína v rámci marxisticko-leninskej filozofie, bude možné označovať ju na základe konvencie ako marxisticko-leninskú filozofiu výchovy, podobne, ako sa napríklad používa výraz „filozofia techniky“ alebo „filozofia vedomia“.² Treba však veľmi jasne vymedziť obsah a zmysel tohto pojmu, aby nedochádzalo k nedorozumeniam.

Rozhodne sa naša filozofia výchovy musí dištancovať a odlišovať od buržoáznych koncepcií. Vyhýbať sa treba aj možným snahám špekulovať o akejsi konvergencii marxistických a nemarxistických výchovnofilozofických názorov, ako sa o to niektorí buržoázni autori usilujú napríklad v oblasti filozofie techniky, pri hodnotení dôsledkov vedecko-technickej revolúcie a v iných oblastiach. (1, s. 759) Revizionizmus využíva každú možnosť na „získovanie“ podobnosti a konvergenzie vývojových procesov („postindustriálna spoločnosť“, „civilizačné procesy“, „sociálne dôsledky vedecko-technickej revolúcie“) a ich teoretických vyjadrení. Toto nebezpečenstvo treba mať stále na pamäti.

Filozofiu výchovy môžeme teda chápať výlučne ako súčasť marxisticko-leninskej filozofie, ako jej výsek, ktorý sa týka problematiky výchovy. To nevylučuje, že sa niektoré pohľady ďalej rozpracujú a rozvinú na podklade novších poznatkov vo viacerých špecifických vedných oblastiach. Isteže nebude možné stanoviť presné hranice rámca filozofie výchovy a veľa bude možné diskutovať o štruktúre tejto časti našej filozofie. Bude preto treba zásadne riešiť otázku, či sa relatívne ucelené, čiastkové oblasti, vznikajúce podrobnejším filozofickým skúmaním tej-ktorej časti skutočnosti, budú môcť označovať ako „filozofia“ tej-ktorej oblasti alebo nie. Dosiaľ niet napríklad jednoty pri používaní výrazu „teória hodnôt“, kde ide očividne o skúmanie filozofických otázok hodnotenia a hodnôt (axiológia je „filozofiou“, nie teóriou hodnôt) alebo pri používaní pomenovania „teória štátu a práva“, ktorá v skutočnosti

² Pozri knihu TUGARINOV, V. P.: Filozofia vedomia [z ruského originálu *Filosofija soznanija*, Izd. Mysl', Moskva 1971, preložil L. Holata], Pravda, Bratislava 1974.

skúma nielen odborné teoretické, ale aj filozofické otázky štátu a práva. Ani pri teórii estetiky nebýva jasné, či ide o odborné teoretické alebo o filozofické otázky estetična. Podobný problém vznikne aj pri pomenovaní filozofických otázok fyziky, chémie, biológie, techniky, kozmológie a i. Z čisto praktických hľadísk považujem za vhodné používať namiesto výrazu „súhrn filozofických otázok výchovy a ich riešení“ podstatne jednoduchšie označenie „filozofia výchovy“. Ak si uvedomujeme podstatu toho, čo takto označujeme, ak bude jasné, že ide o jazykovú konvenciu, nehrozí azda nebezpečenstvo skresleného chápania predmetu marxisticko-leninskej filozofie ani filozofie výchovy v jej rámci.

Doteraz vlastne problematika výchovy nebola v oblasti marxisticko-leninskej filozofie komplexne spracovaná. Svedčí o tom okrem iného aj (formálna) skutočnosť, že sa otázkam výchovy v učebniciach marxisticko-leninskej filozofie venuje veľmi málo pozornosti. Rovnako zarážajúce je to, že v našich filozofických slovníkoch sa ani nevyskytuje heslo „výchova“.³

Filozofické skúmanie výchovy je úloha, ku ktorej treba v každom prípade pristupovať veľmi rozvážne. Náročnosť tejto úlohy vyplýva okrem iného aj z toho, že pri dominancii filozofického prístupu tu treba prihliadať na poznatky viacerých vedných disciplín, ako napríklad antropológie, archeológie, biológie človeka, psychológie a sociálnej psychológie, fyziológie mozgu, pedagogiky a i.

O čo sa možno opierať

Filozofické myšlienky a úvahy o výchove vyslovili, resp. napísali mnohí významní myslitelia minulosti. Pri skúmaní ich názorov však zistíme, že ani jeden spomedzi nich nevypracoval ucelený súbor filozofických myšlienok o tejto nesmierne významnej „sfére praktických sociálnych vzťahov“ (K. Marx).⁴ Príčiny boli rozličné. U predmarxovských a idealistických filozofov možno hlavnú príčinu hľadať azda v tom, že ich všeobecnofilozofický základ neumožňoval, resp. neumožňuje dôsledné, konzistentné filozofické vysvetlenie problematiky výchovy bez vnútorných protirečení. Rozličné nevedecké filozofické koncepcie, na základe ktorých sa pristupovalo k javom v oblasti výchovy a vzdelávania, uviazli by v protirečeniach, ktoré v rámci nevedeckého filozofického myslenia neboli riešiteľné. Ani ideologické záujmy starších mysliteľov im neumožňovali pristupovať k výchove z objektívne vedeckých pozícií. Dôsledný a ucelený postup by totiž bol vyvrátil základné filozofické

³ Bližšie pozri v štúdií CHORVÁT, F.: Niektoré výchovnofilozofické aspekty výchovy dospelých. Osvetová práca, 1979, č. 13, s. 15.

⁴ Svedčí o tom bohatá literatúra o dejinách pedagogiky a pedagogického myslenia, ktorá by si z tohto hľadiska vyžadovala a zaslúžila osobitnú štúdiu. Dielo o dejinách výchovnofilozofického myslenia však dosiaľ nie je k dispozícii.

princípy a triedno-ideologické zámery, z ktorých vychádzali myšlienkové systémy týchto mysliteľov.

Sama výchova ako spoločenská činnosť formujúca psychiku človeka sa dá do hĺbky pochopiť a v jej súvislostiach vedecky vysvetliť len na základe vedeckého všeobecnofilozofického fundamentu. Keďže všetky ostatné filozofické učenia tak či onak spájajú podstatu, obsah a zameranie výchovnej činnosti s nereálnymi náboženskými, idealistickými, duchovnými atď. súvislosťami, musia pri pertraktovaní výchovy končiť v „slepých uličkách“, z ktorých bez prekonania obmedzeností týchto filozofických koncepcií nemožno nájsť východisko.

Až rozvoj marxisticko-leninského filozofického myslenia vytvoril predpoklady pre vedecké riešenie filozofických problémov výchovy. Klasikovia vyslovili mnohé teoretické i praktické myšlienky o výchove, filozoficky hlboko fundované. Napriek obrovskej a mnohostrannej tvorivej mysliteľskej činnosti im však nezostal čas na to, aby sa týmto otázkam venovali natoľko sústredene a systematicky, aby nám o tejto problematike mohli zanechať ucelené dielo. Zborník *Marx a Engels o výchove a vzdelaní*, zostavený sovietskymi odborníkmi s ich príslovečnou dôkladnosťou, svedčí o tom, že zakladatelia nášho filozofického učenia sa zväčša zamerali na aktuálne otázky demokratizácie výchovy, na kritiku školskej politiky buržoázie a iné praktické, aktuálne problémy.⁵

V. I. Lenin sa vo svojich výrokoch a úvahách o výchove zameriaval na aktuálne a praktické otázky, ktoré musela riešiť strana po nastolení moci pracujúcich. K jeho myšlienkam o výchove, vysloveným najmä v súvislosti s výchovnými úlohami sovietskeho štátu a komunistického zväzu mládeže, sa bude treba ustavične vracáť. Súborné filozofické zdôvodnenie aktuálnych úloh v oblasti výchovy však v diele V. I. Lenina nenachádzame hotové. Napriek tomu znamená marxizmus obrovský pokrok aj v oblasti chápania výchovy. Preto mohol V. I. Lenin konštatovať, že marxizmus aj v oblasti výchovy „urobil také závery, ktoré ľudia obmedzení hranicami buržoáznej vedy alebo viazaní buržoáznymi predsudkami urobiť nemohli“. [2, s. 304]

Aj pri podrobnom pohľade na doterajšiu literatúru možno konštatovať, že v tejto oblasti je ešte rozsiahly priestor na tvorivé rozvíjanie myšlienok klasikov marxizmu-leninizmu, na všestranné marxisticko-leninské osvetlenie filozofických aspektov výchovy.

Práve preto, lebo výchova sa týka ľudskej psychiky, je nevyhnutnou podmienkou jej vedeckej analýzy dôsledné uplatňovanie dialektickomaterialistického a historickomaterialistického všeobecnofilozofického základu. Pri filozofickom skúmaní otázok výchovy sa treba obzvlášť starostlivo vystríhať nebezpečenstvu skĺznutia na idealistické stanovisko. Práve preto, lebo obsah psychiky, ktorý sa prenáša výchovou, má „ideálny“, mentálny charakter, môže sa ľahko stať, že filozof pri skúmaní

⁵ Slovenské vydanie tohto zborníka vyšlo v Bratislave r. 1959.

jednotlivých otázok — hoci nechtiac a neuvedomene — „odtrhne“ proces alebo obsah výchovnej tradície od prvotného, materiálneho základu duševných javov.

Aktuálnosť marxistickej filozofie výchovy

Vedecky chápané, riadené a uskutočňované výchovné osobnostné formovanie príslušníkov mladej generácie socialistickej spoločnosti je veľmi dôležité pre zabezpečovanie jej pozitívneho budúceho vývoja. Náročnosť výchovného formovania mladých generácií ustavične rastie. Pritom sa ukazuje, že nestačí sústreďovať pozornosť iba na výchovu mládeže. Veď popri starostlivosti o výchovu a vzdelávanie mládeže spoločnosť vzhľadom na celkové narastanie nárokov na osobnostnú a vzdelanostnú úroveň pracujúcich venuje čoraz viac starostlivosti aj otázkam výchovy a vzdelávania dospelých. Aj tým sa zabezpečuje lepšia výchova mladej generácie prostredníctvom dospelej. To je tým dôležitejšie, že u nás v rozličných vrstvách dospelej generácie ešte pôsobia prežitky myslenia, ku ktorým boli pred prechodom k socializmu vychovávané staršie generácie našej dnešnej populácie.

Naša socialistická spoločnosť sa už dostáva do etapy komplexného, vedecky riadeného výchovného sebaformovania. V tom sa prejavuje nový stupeň subjektovosti socialistickej spoločnosti, ktorá vedome pretvára nielen vonkajší, objektový svet, ale aj samu seba ako subjekt svojho vývoja.

Nedostatočná účinnosť celospoločenského výchovného úsilia v boji proti prežitkom minulosti vo vedomí súčasníkov čoraz naliehavejšie nastroľuje filozofické problémy týkajúce sa výchovného formovania nových generácií staršími. Je to napríklad otázka jednak „váhy“ dávno tradovaných prežitkov a jednak miery výchovného úsilia potrebného na ich vyváženie, resp. prekonanie. Pri skúmaní tejto otázky treba prihliadať aj na konkrétne historické podmienky vzhľadom na to, že nie je ľahostajné, aké časové dimenzie má v konkrétnej historickej situácii proces prekonávania škodlivých prežitkov. Miera výchovného úsilia musí byť dostatočná na rýchle prekonávanie škodlivých prežitkov. Je to ďalej aj otázka predpokladov, aby generácia vychovaná v duchu týchto prežitkov dokázala vychovať svoju nástupnícku generáciu bez toho, aby jej odovzdávala aj svoje prežitky. Hoci sa tieto výchovnofilozofické otázky týkajú spoločenského vývoja všeobecne, dostávajú mimoriadnu aktuálnosť z hľadiska potreby riešiť otázku prekonávania prežitkov minulosti práve pri prechode spoločnosti od kapitalizmu k socializmu. Filozoficko-teoretické riešenie týchto otázok môže mať veľký význam pre praktické riešenie problému socialistickej osobnostnej výchovy mladej generácie.

Aby socialistická spoločnosť čo najefektívnejšie zvládla úlohy výchovného sebaformovania, musí vychádzať z jasných riešení základných výchovnofilozofických problémov. (Podobne, ako konvenčne používame

výraz „filozofia výchovy“, je aj výraz „výchovnofilozofický“ konvenčným prostriedkom zjedodušenia jazykového označenia toho, čo spadá do oblasti filozofie výchovy.)

Naliehavo aktuálne je aj riešenie výchovnofilozofických otázok týkajúcich sa výchovnej tradície citových väzieb ako motivačných činiteľov. Socialistická spoločnosť potrebuje také nové citové väzby svojich členov k svojmu spoločenstvu, aké minulé generácie nevyvinuli a ani nepotrebovali, pretože vo vykorisťovateľskej spoločnosti by boli neadekvátne. Iba poznanie zákonitosti vzniku a rozširovania nových citových väzieb v rámci spoločenstva umožní vypracovať účinné pedagogicko-výchovné metódy vedomej, subjektivej sebaprevýchovy spoločnosti k citovým väzbám adekvátnym socialistickej spoločnosti. Veľmi výrazne sa aktuálnosť tejto problematiky prejavuje v oblasti mravnej výchovy. V minulosti hrozba násilnými trestnými sankciami, strach pred potrestaním a najmä pred „božím hnevom“ boli „nosnými piliermi“ mravnej výchovy. Bude potrebné riešiť filozofický problém zástoja strachu (nielen násilia a nielen strachu z násilia) v spoločenskom vývoji, vrátane zástoja strachu pri výchovnom tradovaní vzťahu k normám sociálneho správania. Až na základe riešenia tejto filozofickej otázky bude možné vypracovať dostatočne účinné metódy socialistickej mravnej výchovy pôsobiace bez používania strachu ako motivačného pozadia. Niektoré výstupy riešení výchovnofilozofických otázok by boli veľmi významné nielen pre pedagogiku, ale aj pre sociálnu psychológiu a pre teóriu propagandy.

Riešenia filozofie výchovy by mali pomáhať správne pochopiť vyšší stupeň subjektovosti socialistickej spoločnosti pri výchovnom formovaní svojho transgeneračného pokračovania. To by umožnilo aj na vyššom stupni cieľavedome usmerňovať a riadiť tento proces. Za týmto účelom treba výchovu ako osobitný jav a súčasť spoločenského bytia správne pochopiť a zaradiť do celkového historickomaterialistického chápania spoločenského bytia. To je možné iba pri dodržiavaní metodologických princípov dialektického a historického materializmu. Túto požiadavku zdôrazňujeme preto, lebo v minulosti sa filozofickými otázkami výchovy zväčša zaoberali myslitelia, ktorí či už nevedome alebo vedome nevychádzali z týchto princípov, a preto ani nedospeli k záverom, o ktoré by sme sa mohli opierať.

Predovšetkým bude preto potrebné vymedziť, ktoré základné princípy marxisticko-leninskej filozofie tvoria hlavný podklad pre vedeckú filozofickú analýzu výchovy a aké metodologické závery treba z nich vyvodiť ako východiská pre rozpracovanie marxisticko-leninskej filozofie výchovy.

V rámci takejto štúdie nemožno prirodzene podrobnejšie rozpracovať otázku základných metodologických princípov marxisticko-leninskej filozofie, ani ich špecifického uplatňovania pri skúmaní filozofických otázok výchovy. Musíme sa vedome obmedziť na stručné, čiastkové programové konštatovanie.

Princíp triednosti a vedeckosti

Triednosť spojená s vedeckosťou je hlavným metodologickým princípom marxisticko-leninského filozofického skúmania skutočnosti. Triednosť je základným orientačným východiskom, pretože zmyslom marxisticko-leninskej filozofie — a teda aj marxisticko-leninskej filozofie výchovy — je dospieť k poznatkom a riešeniam napomáhajúcim proces socialistickej premeny kapitalistickej spoločnosti, resp. proces ďalšieho rozvíjania socialistickej spoločnosti. Funkciou marxisticko-leninskej filozofie výchovy je preto najmä programovo napomáhať zdokonaľovanie socialistickej výchovno-vzdelávacej sústavy a jej účinného pôsobenia, a tým celého spoločenského pohybu smerom k cieľom komunistického hnutia. Tento triednoideologický zámer je motivačným základom rozpracúvania marxisticko-leninskej filozofie výchovy, na ktorý nikdy neslobodno zabudnúť. Nejde teda o objektivistické poznanie pre poznanie, ale o zaujaté hľadanie poznania ako nástroja na dosahovanie triednych politických cieľov. Iba pri triednom prístupe možno dospieť k poznatkom užitočným pre dosahovanie robotnícko-triednych a zároveň celospoločenských, ba ľudských cieľov.

Z poznania, že triedno politické ciele komunistického hnutia možno dosahovať iba na základe objektívne pravdivého vedeckého poznania, vyplýva nielen teoretická zlučiteľnosť, ale nevyhnutná nerozlučná spätosť triednosti a objektívnej vedeckosti prístupu. Marxisticko-leninské filozofické bádanie je uvedomelo triedne angažované, nie je však apologetické, „zaujaté“ v tom zmysle, že by chcelo „upravovať“ poznatky, vidieť ich skreslene alebo jednostranne tak, aby — hoci nepravdivé — boli prospešné triedno politickým cieľom. Nevedecké závery, nech by boli myslené akokoľvek dobre, nemôžu na ceste k cieľom komunistického hnutia byť pre toto hnutie prospešné. Skreslením skutočnosti by sa teda každé bádanie spreneverilo samej podstate marxizmu-leninizmu.

V nekompromisnom hľadaní objektívnej vedeckej pravdy o reálnom predmete bádania sa prejavuje jednota teórie, metodológie a teórie poznania marxisticko-leninskej filozofie a jej spätosť s proletárskou triednosťou. Nikaká iná všeobecnofilozofická teória nemá takýto motivačný základ pre hľadanie poznatkov, a preto nemôže ani poslúžiť ako vedecký všeobecnofilozofický základ filozofie výchovy.

Zmysel zdôrazňovania tohto princípu je okrem iného v tom, že kritikou výchovnofilozofických názorov z pozície tohto princípu dospejeme k zisťovaniu základných koreňov prípadnej nesprávosti riešení, vychádzajúcich z pragmatických, scientistických a iných nemarxistických metodologických východísk.

Princíp materializmu

Historický materializmus ako základná teória o ľudskej spoločnosti tvorí rámec, v ktorom sa jedine môže rozvíjať vedecká filozofia výchovy.

Ak prihliadneme na to, v akých húževnatých ideologických sporoch sa musí uplatňovať táto všeobecná filozofická teória o spoločnosti, treba tým pozornejšie formulovať materialistické filozofické chápanie otázok výchovy, ktorá sa — aspoň na prvý pohľad — javí ako objekt „duchovného“ skúmania, ktorý možno analyzovať odtrhnute od materiálnej stránky spoločenského bytia, ako to v minulosti robili, ale aj v prítomnosti robia mnohí nemarxistickí myslitelia. Princíp materializmu je zábezpekou, aby sa výchove nepripisovala „autonómia“, väčšia relatívna samostatnosť voči materiálnej stránke spoločenského bytia, než akú v skutočnosti môže mať. Práve preto treba pri skúmaní tohto objektu osobitne zdôrazňovať princíp materializmu, materialistického chápania aj duchovných javov a procesov. Výchovu treba vždy vidieť v jej nerozlučnej súvislosti a vo vzájomných vzťahoch s materiálnou stránkou spoločenského bytia, napriek relatívnej samostatnosti vývoja a spätnému pôsobeniu výchovy v spoločenskom živote.

Pri materialistickom chápaní výchovy sa neslobodno dať zvieť k vulgárnym materialistickým interpretáciám. Sociálne väzby, spoločenská kooperácia a všetka špecificky ľudská činnosť je možná iba vďaka tomu, že každý účastník medziľudských vzťahov je výchovným formovaním v mentálnej oblasti usposobený pôsobiť v týchto vzťahoch viac-menej adekvátne. Cez nespočetné generácie nepretržite výchovne tradované psychické vlastnosti, ktoré sa museli osvedčovať v celom procese fylogénézy človeka, aby sa takto zafixovali a rozvíjali, tvoria mentálnu „prírodnosť“ človeka. Pri všetkej ich viazanosti na biologickú podstatu života, pri ich nespornej determinovanosti ekonomickou, teda materiálnou základňou, nad ktorou sú javy psychiky zložkou druhotnej nadstavby, neslobodno procesy výchovnej transgeneračnej tradície biologizovať, ako sa to deje napríklad v behavioristickej psychológii, ktorá aj filozoficky biologizuje chápanie človeka, spoločnosti. Preto treba v rámci materialistického vysvetľovania spoločenského vývoja vždy prihliadať na relatívnu samostatnosť psychických javov a správne zvažovať význam pôsobenia obsahov psychiky, vštepovaných výchovnou tradíciou. To pravda neznamená, že sme zabúdať na materiálnu determinovanosť týchto obsahov psychiky.

Princíp determinizmu

Historickomaterialistický základ filozofie výchovy treba vždy chápať v jeho nerozlučnej spätosti s celým učením dialektického materializmu. Najmä sa treba dôsledne pridržovať marxisticko-leninského deterministického chápania vývoja. Vznik ľudskej psychiky treba vysvetľovať ako kvalitatívne vyššie pokračovanie vývoja psychiky živočíchov. Determináciu vzniku a vývoja tohto psychického javu novej, vyššej kvality treba organicky včleniť do dialektickomaterialistického a historickomaterialistického chápania vzniku a vývoja ľudského rodu na základe ma-

terialistického determinizmu. Osobitnú pozornosť treba venovať odhaľovaniu a prekonávaniu teleologických a prírodovedno-pozitivistických prístupov pri vysvetľovaní vývoja ľudských, spoločenských prvkov psychiky. Najmä pedagogický prístup k javom výchovy, ktorý obyčajne vychádza z relácie „cieľ—obsah—metóda—výsledok“, zvädza k pragmatickému a teleologickému chápaniu výchovných súvislostí. Vedecká filozofia výchovy musí jasne rozlišovať medzi účelovosťou konkrétnych činností a fakticitou zákonitého vývoja. Preto je opodstatnené zdôrazňovanie princípu materialistického determinizmu pri filozofickom skúmaní problematiky výchovy.

Dialektický prístup

Materialistická dialektika je najrozvinutejšie a všestranné učenie o vývoji. Tvorí jednotu dialektiky, logiky a teórie poznania. Preto ju treba uplatňovať aj pri vysvetľovaní rozličných stránok výchovy ako spoločenského javu týkajúceho sa ľudskej psychiky. Túto pre marxistického filozofa inak samozrejmu požiadavku treba v oblasti filozofického skúmania výchovy osobitne zdôrazňovať. V rámci pedagogiky sa výchova chápe ako zámerné a cielavedomé formovanie osobnosti. Pri takomto pohľade sa môže stať, že sa vznik a vývoj výchovy — nevedomene — chápe teleologicky, že sa totiž ciele, zámary alebo výsledky výchovy subjektivisticky vysvetlia ako určovacie determinanty samotnej výchovy, ktorá je objektívne determinovaná príčinami koreniacimi v materiálnom základe a nie subjektívne stanovenými zámermi vychovávateľov, ani vôľou subjektov stanovujúcich ciele výchovy. Popri materialistickodialektickom chápaní vývojovosti psychických javov treba proces vzniku a vývoja spoločenskej výchovnej činnosti vysvetľovať v dialektickej jednote s vývojom všetkých základných momentov antropogenézy, fylogenézy ľudského rodu.

Správne pochopenie vzájomnej dialektickej spätosti vývoja výchovnej činnosti s vývojom výrobnopracovnej činnosti a s ňou spätými anatomickými a fyziologickými osobitosťami, ako aj s vývojom sociálnych vzťahov v prispôbenosti ekologickým podmienkam je základom vedeckého filozofického vysvetlenia komplexného procesu antropogenézy a v jej rámci aj psychických javov, ako je myslenie, reč a citové väzby ako špecificky ľudské pozadie motivácie k sociálnej aktivite, ktorá sa prenáša výchovnou komunikáciou.

Dosiaľ sa často prehliada práve zástoj výchovnej komunikácie a tradície v rámci komplexného spoločenského vývoja. Osobitne to platí pre oblasť problematiky ľudskej osobnosti a individuality. Preto treba v súvislosti s filozofiou výchovy osobitne zdôrazňovať nevyhnutnosť dôsledne dialektického prístupu.

Jednou zo základných požiadaviek dialektického prístupu k spoločenským javom je chápanie spoločenského vývoja ako prírodnohistoric-

kého procesu, čo znamená príkaz vystríhať sa metafyzických záverov. Napokon z dialektického prístupu vyplýva aj nevyhnutnosť vidieť vždy konkrétny historický zástoj výchovy, jej obsahov a foriem ako zložky komplexného procesu spoločenského vývoja. Pre výchovu ako prvok spoločenského bytia a vývoja rozhodne platí to, čo F. Engels napísal v liste J. Blochovi 21.—22. septembra 1890: „... Podľa materialistického ponímania dejín je *v poslednej inštancii* určujúcim momentom v dejinách produkcia a reprodukcia skutočného života... Ekonomický stav je základňa, rozličné momenty nadstavby — politické formy triedneho boja a jeho výsledky: ústavy, nastolené víťaznou triedou po vyhranom boji atď., právne formy a najmä odrazy všetkých týchto skutočných zápasov v mozgoch zúčastnených ľudí, politické, právne, filozofické teórie, náboženské náhľady a ich ďalšie rozvinutie na systém dogiem — ovplyvňujú tiež priebeh historických zápasov a určujú v mnohých prípadoch prevažne ich *formu*.“ (3, s. 409)

Práve výchovou sa prenášajú aj „tradície mátožiace v hlavách ľudí“ (3), o podstate ktorých si ľudia často ani nie sú vedomí, hoci práve ony neraz rozhodujú o hodnotiacich kritériách a tým aj o motivácii. Preto je také dôležité posudzovať obsahy výchovy nielen z hľadiska žiadúcich či žiadaných obsahov a výsledkov výchovy, ale aj z vedeckého filozofického nadhľadu, skúmajúceho objektívnu determináciu (súbor determinánt) a konkrétnu determinovanosť daného stavu obsahov výchovnej tradície.

Nesmierna zložitosť a komplexnosť celospoločenského výchovného pôsobenia, procesu celospoločenského výchovného sebaformovania výrobnou i výchovnou pracovnou činnosťou, v rámci ktorej sa prejavuje subjektivita spoločnosti, sťažuje poznanie všetkých stránok tohto javu. Napriek tomu treba vychádzať z princípu poznateľnosti všetkých javov reálneho sveta a ich podstaty. V tomto stanovisku sa uplatňuje nielen naša odpoveď na gnozeologický aspekt základnej otázky filozofie, ale aj záver z marxisticko-leninskej teórie poznania.

Správne chápanie živelnosti a uvedomelosti

Nemenej podstatné je v tejto súvislosti aj skúmanie vzťahu medzi živelnosťou a uvedomelosťou v oblasti obsahov výchovy. Na výchovnú činnosť treba bezosporu vzťahovať konštatovanie F. Engelsa o cieľoch činnosti ľudí a o ich výsledkoch. „Ciele činov sú chcené, ale výsledky, ktoré z týchto činov skutočne vyplývajú, sú nechcené, lebo — pokiaľ spočiatku predsa len zdanlivo zodpovedajú chcenému cieľu — majú napokon jednako len celkom iné než zamýšľané následky.“ (4, s. 332)

Podstatné je riešenie otázky, aký je vzťah medzi obsahmi výchovy, ako ich ľudia utvárali síce viac-menej cieľavedome, t. j. so zameraním na chcené ciele a medzi tým, čo objektívna determinácia vývoja utvárala ako výsledok ich výchovnej činnosti, ako sa osvedčili ciele a obsahy

výchovy z hľadiska objektívnych konkrétnych historických potrieb, a tým dokázali nielen mieru svojej životnosti, resp. neživotnosť, ale zároveň aj živelnosť či uvedomelosť ich vytvárania. Na základe vyriešenia tejto otázky bude možné nájsť odpoveď na otázku, do akej miery môže vyspelá socialistická spoločnosť prekonávať živelnosť a uvedomelo vytvárať obsah výchovy v súlade s objektívnymi požiadavkami zákonitého historického vývoja.

Správne chápanie živelnosti a uvedomelosti celospoločenského procesu transgeneračnej výchovnej tradície je základom pre vysvetlenie miery subjektovosti socialistickej spoločnosti v oblasti výchovy.⁶

Filozofické metódy skúmania

Marxisticko-leninská filozofia výchovy musí používať filozofické metódy skúmania. Hoci teória metodológie vedeckého skúmania, resp. filozofického vedeckého skúmania nie je teoreticky dotvorená, treba pri skúmaní filozofických otázok výchovy používať isté základné metodologické pravidlá, opierajúce sa o dialektickú i formálnu logiku a o základné postupy marxisticko-leninského filozofického skúmania.

Používanie filozofických metód skúmania pri rozpracúvaní marxisticko-leninskej filozofie výchovy treba zdôrazniť preto, lebo tento prístup je jedným z charakteristických črt filozofie výchovy, ktorými sa líši od pedagogickej teórie. Treba počítať s tým, že niektorí pedagógovia-teoretici odmietnu filozofiu výchovy ako nevhodné zasahovanie do ich kompetenčnej oblasti. Pritom sa pravdepodobne uplatní aj argument, že metódy pedagogiky sú exaktnejšie, že kvalifikovane pracujú s reálnym materiálom a pod. V skutočnosti však metódy pedagogiky nie sú vhodné na skúmanie výchovnofilozofických problémov. Na druhej strane závery z filozofického skúmania problematiky výchovy by mali byť súčasťou filozofického, všeobecnometodologického základu špeciálnej metodológie pedagogiky.⁷

Filozofia ako veda skúmajúca najvšeobecnejšie zákony pohybu a vývoja prírody, spoločnosti a myslenia nemôže skúmať jednotlivé fakty, ale používa konkrétne teoretické výsledky špeciálnovedných odborov. Vzhľadom na dynamiku spoločenského vývoja ani historický materializmus nemôže pracovať s jednotlivými spoločenskými javmi. Pri rozpracúvaní jednotlivých otázok sa však musí opierať o výsledky rozličných špeciálnych vied, najmä špeciálnych vied skúmajúcich človeka a širšie

⁶ Vo všeobecnofilozofickej rovine sa u nás otázkami živelnosti a uvedomelosti zaoberal V. Seiler. Z hľadiska výchovy však táto problematika širšie spracovaná nebola, hoci v tejto oblasti je dialektický vzťah medzi živelnosťou a uvedomelosťou veľmi dôležitý a nesporne aj zaujímavý.

⁷ Túto myšlienku zdôrazňuje aj autor prvej publikácie u nás, ktorá v titule používa termín „filozofia výchovy“ — Vladimír Grulich. Jeho knižka *Problémy filozofie výchovy* vyšla v SPN v Prahe r. 1968.

spoločenské javy. To platí aj pre oblasť filozofie výchovy, ktorá primárne skúma zákonitosti vzniku a vývoja oblasti, ktorá sa dlho chápala ako doména pedagogickej teórie. Filozofia výchovy nemôže používať prírodovedecké metódy ako analýzu konkrétnych objektov, experimentálne overovanie pracovných hypotéz, umelé vytváranie spoločenských situácií na zisťovanie príčinných súvislostí, determinánt a ich pôsobenia. Ani metódy bežné a adekvátne pre oblasť biológie nie sú vhodné pre filozofické skúmanie výchovy. Veď pre tento jav a jeho skúmanie ešte väčšmi platí, čo F. Engels hovoril o oblasti skúmania javov živej prírody: „V tejto oblasti vládne taká mnohorakosť vzájomných vzťahov a príčinných väzieb, že nielen každá vyriešená otázka nastoľuje obrovské množstvo nových otázok, ale aj každá jednotlivá otázka sa môže vo väčšine prípadov riešiť iba po častiach, prostredníctvom celého radu výskumov, ktoré často vyžadujú celé stáročia; pritom však potreba systematizovať skúmané vzťahy nás ustavične núti obklopovať konečné pravdy v poslednej inštancii hustou sieťou hypotéz.“ (5, s. 80)

Medzitým hlbšie poznanie subatomárnych javov hmoty a štruktúry známej časti kozmu a i. potvrdzuje platnosť tejto Engelsovej myšlienky aj pre poznanie v oblasti neživej prírody.

Práve marxisticko-leninská filozofia a v jej rámci aj filozofia výchovy musí používať indukciu i dedukciu a k svojim záverom musí dospievať filozofickou abstrakciou, ktorej výsledky sú svojou povahou vedeckými hypotézami. Overovať sa môžu tým, že — súc všeobecnými teoretickými závermi — umožňujú špeciálnovedným odborom na ich základe dospievať k poznatkom overiteľným metódami špeciálnych vied. Treba pritom brať do úvahy, že hranice medzi hypotézami, pracovnými hypotézami, vedeckými hypotézami a teóriami nie sú presne vymedziteľné. (6, s. 138 n) Avšak „hypotéza sa stáva vierohodnou teóriou, keď sa praktickými metódami získajú také výsledky, ktoré môžu vyplývať jedine z príslušného systému vedeckých poznatkov“. (6, s. 148)

Teoretické poznatky (poznané zákony) špeciálnych vedných odborov, zaoberajúcich sa osobitnými stránkami výchovy, sú tou spoločenskou praxou, ktorou sa overuje pravdivosť všeobecnofilozofických a výchovnofilozofických záverov, o ktoré sa tieto špeciálne vedné odbory opierajú ako o všeobecný metodologický základ.⁸

*

V socialistickej spoločnosti sa čoraz naliehavejšie pociťuje nevyhnutnosť uplatňovať vo väčšej miere subjektivitu socialistickej spoločnosti v oblasti svojej sebaprevýchovy na prekonanie prežitkov minulosti

⁸ Niektoré základné otázky filozofie výchovy sú spracované ako študijné texty v skriptách Chorvát, F. — Jarčušková, E.: *Úvod do filozofie výchovy*. ES SVŠT, Bratislava 1981.

a škodlivých mentálnych prvkov vôbec, ktoré brzdia socialistický rozvoj. V dôsledku tejto praktickej potreby socialistickej spoločnosti sa stále hlbšie skúmajú problémy súvisiace so spoločenskou výchovnou aktivitou, ktorých riešenie si vyžaduje zásadné výchovnofilozofické východiská. Táto skutočnosť je objektívnou príčinou toho, že sa čoraz častejšie volá po rozvíjaní marxisticko-leninskej filozofie výchovy. Pri univerzálnosti marxisticko-leninskej filozofie z nej ani nemožno vylúčiť skúmanie filozofických otázok výchovy ako špecifickú filozofickú disciplínu, zaoberajúcu sa týmto javom tak nesmierne významným pre vývoj spoločnosti.

Jednou zo základných podmienok vyriešenia náročnej úlohy rozpracovania filozofie výchovy je jej pevné zakotvenie vo všeobecnofilozofickej teórii marxisticko-leninskej filozofie a vymedzenie metodologických princípov, ktorými sa môže uskutočňovať úspešné marxisticko-leninské výchovnofilozofické skúmanie.

LITERATÚRA

1. O týchto otázkach pozri bližšie CHORVÁT, F.: Za vedeckú koncepciu filozofie výchovy. Jednotná škola, 1975, č. 9.
2. LENIN, V. I.: Zbrané spisy 5. Ruské vydanie, zv. 41.
3. MARX, K. — ENGELS, F.: Vybrané listy. Bratislava 1959.
4. MARX, K. — ENGELS, F.: Spisy 2. Praha 1971.
5. ENGELS, F.: Anti-Dühring. Bratislava 1972.
6. Pozri KOPNIN, T. V.: Gipoteza i poznanije dejstviteľnosti. Gospolitizdat USSR, Kyjev 1962.

МАРКСИСТСКО-ЛЕНИНСКАЯ ФИЛОСОФИЯ — ОСНОВА ФИЛОСОФСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВОСПИТАНИЯ

Франтишек Хорват

Воспитание как общественный процесс психического формирования поколений потомков в ходе развития социалистического общества становится все более важным предметом научного исследования и управления, ведущей силой общества. Сама практика воспитательно-образовательной деятельности все более настойчиво требует решать философские аспекты воспитания, или же философски исследовать различные стороны процесса самовоспитания социалистического общества. Автор указывает на необходимость решать целый ряд основных философских вопросов воспитания, коротко говорит о значении решения некоторых главных философских вопросов воспитания для ориентации общественно-воспитательного самоформирования. Особое внимание он уделяет объяснению неадекватности немарксистских философских направлений как общеполитической основы философского исследования вопросов воспитания. Поэтому автор акцентирует требование решать философские вопросы воспитания на основе марксистско-ленинской теории и методологии.

Вопросы воспитания пока не стали в достаточной мере предметом сосредоточенного, специализированного философского исследования в рамках марксистско-ленинской философии. Подчеркивая потребность в решении философских вопросов воспитания, автор предлагает для совокупности этих вопросов и их решений использовать выражение (марксистско-ленинская) философия воспитания, осознавая условный характер названия.

В статье подчеркивается необходимость при философском исследовании воспитания строго придерживаться методологических принципов марксистско-ленинской философии как условия марксистско-ленинского характера философии воспитания, а также предпосылки достижения объективно истинных философских решений.

DIE MARXISTISCH-LENINISTISCHE PHILOSOPHIE — GRUNDLAGE FÜR DIE PHILOSOPHISCHE UNTERSUCHUNG DER ERZIEHUNG

František Ch or v á t

Die Erziehung als ein gesamtgesellschaftlicher Prozeß der psychischen Gestaltung der Nachkommengenerationen wird im Laufe der Entfaltung der sozialistischen Gesellschaft zu einem immer wichtigeren Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung und Leitung seitens der führenden Kraft der Gesellschaft. Auch die Praxis der Erziehungs- und Bildungstätigkeit erfordert immer dringlicher die Lösung der philosophischen Aspekte der Erziehung, bzw. die philosophische Untersuchung verschiedener Aspekte der Selbsterziehung der sozialistischen Gesellschaft. Der Autor zeigt die Notwendigkeit auf, mehrere grundlegende philosophische Fragen der Erziehung zu lösen. Er betont kurz die Bedeutung der Lösung einiger grundlegender philosophischer Fragen der Erziehung für die Orientierung der selbsterzieherischen Tätigkeit der Gesellschaft. Zugleich unterstreicht er die Untauglichkeit der nichtmarxistischen philosophischen Richtungen, als allgemeinphilosophische Grundlagen für die philosophische Untersuchung von Erziehungsfragen zu dienen. Darum wird die Forderung nach Lösung philosophischer Fragen der Erziehung auf der Basis der marxistisch-leninistischen philosophischen Theorie und Methodologie erhoben.

Bislang bildeten Erziehungsfragen bloß in unzureichendem Maße einen Gegenstand konzentrierter, spezialisierter Untersuchungen im Rahmen der marxistisch-leninistischen Philosophie. Bei der Betonung der Notwendigkeit, Fragen der Erziehung philosophisch zu untersuchen, schlägt der Autor vor, für das Ensemble dieser Fragen und ihrer Lösungen den Ausdruck (marxistisch-leninistische) Erziehungsphilosophie zu gebrauchen, im Bewußtsein des konventionellen Charakters dieser Bezeichnung.

In der Studie wird die Notwendigkeit begründet, sich bei der philosophischen Untersuchung von Fragen der Erziehung streng an die methodologischen Prinzipien der marxistisch-leninistischen Philosophie zu halten, denn dies ist eine Bedingung des marxistisch-leninistischen Charakters der Erziehungsphilosophie und eine Voraussetzung, ohne die man keine objektiv wahre philosophische Lösung erhalten kann.