

K OTÁZKAM NÁZORNOSTI A MODELOVANIA VO VÝUČBE FILOZOFIE

TIBOR HALEČKA, Katedra marxisticko-leninskej filozofie a vedeckého ateizmu FF UPJŠ v Prešove

Uverejnením diskusného materiálu L. J. Veverku *Modelovanie filozofickej problematiky a jeho využitie vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie* (Filozofia 1981, č. 4) otvorila redakcia diskusiu o tejto problematike. Pokladám to za užitočný čin, ktorý môže významne prispieť k riešeniu mnohých otvorených otázok v oblasti metodiky vyučovania marxisticko-leninskej filozofie, metodických otázok propagovania tejto filozofie, no súčasne si myslím, že ujasňovanie otázok metodickej formy výkladu môže najmä u mladších pracovníkov stimulovať a provokovať potrebu hlbšieho ponoru aj do teoretického obsahu filozofických kategórií, zákonov a princípov. Prirodzene, že toto platí za predpokladu, že vznikne naozaj živá diskusia a nielen na stránkach časopisu, ale aj na filozoficko-pedagogických pracoviskách. Z tohto hľadiska chcem v tejto diskusii vyjadriť niekoľko myšlienok.

Predovšetkým, v čom treba vidieť hlavný zmysel riešenia otázok metodiky vyučovania marxisticko-leninskej filozofie?

Ide o filozofiu, ktorá je vo svojej podstate vedeckou a ako veda je rozvíjaná. Tento rozvoj je výsledkom tvorivého odborného úsilia celých výskumných kolektívov, ktoré v špeciálnej deľbe práce dosahujú také výsledky poznania, ktorých dialektická syntéza vyúsťuje do rozvoja celostného systému marxisticko-leninskej filozofie. Táto filozofia však nie je záležitosťou iba úzkej filozofickej školy či výsadou „aristokratov ducha“. Nežije iba v mozgoch odborníkov. Je filozoficko-teoretickým základom svetonázoru a ideologických princípov komunistickej strany, jej programu, pretrvávania a utvárania spoločenského života ľudí. Je to filozofia, ktorá vo svojej podstate vedome smeruje k tomu, aby bola teoretickým nástrojom praktickej orientácie. Tým plní svoju spoločenskú funkciu. A aby ju mohla plniť čo najúčinnšie, strana približuje základy tejto filozofie a celý z nej vyrastajúci vedecký marxisticko-leninský svetonázor najširším vrstvám pracujúcich socialistickej spoločnosti. Je v tom hlboký demokratizmus, no aj zmysel tejto filozofie, lebo len touto cestou sa môže skutočne stať základom masovej svetonázorovej orientácie, filozofickým základom masovej kultúry myslenia, obsahom spoločenského vedomia a tým aj integrujúcim faktorom socialistickej spoločnosti a teoretickým východiskom spoločenskej praxe. Navyše len týmto spôsobom môže marxisticko-leninská filozofia plniť aj svoju ideologickú funkciu a vytláčať z vedomia ľudí rôzne formy nábožensko-idealistického, metafyzického, nevedeckého, triednou podstatou buržoázneho svetonázoru. Marxisticko-leninská filozofia teda nie je a nemôže byť kabinetnou záležitosťou a všetci, ktorí ju v záujmoch komunistickej strany rozvíjajú, musia v súlade s podstatou, zmyslom a spoločenskou funkciou tejto filozofie rozvíjať aj riešenie takých otázok, ako je priblížiť základy tejto filozofie celej spoločnosti, umožniť osvojenie tejto filozofie ľuďom, ktorí v nej nepracujú profesionálne.

Plnenie tejto úlohy zabezpečujeme v rámci rozsiahleho systému vzdelávacovo-výchovnej práce na školách, stredných i vysokých, v systéme stranického vzdelávania, v ideovo-politickom vzdelávaní spoločenských organizácií, v príprave vedeckých pracovníkov atď.

Myslím však, že v tejto práci máme rad medzier a rezerv, ale aj výslovných nedostatkov. A mnohé pramenia práve z nedostatočnej pozornosti otázkam metodiky či metodickéj prípravy tých vysokoškolských a stredoškolských učiteľov, lektorov a propagandistov, publicistov a pod., ktorí marxisticko-leninskú filozofiu približujú širokým vrstvám ľudí, mládeži i dospelým. Dokonca sa stretávame i s podceňovaním alebo nedoceňovaním významu týchto problémov a úloh. Výsledok je výrazne citeľný napríklad v nedostatku metodicky vhodných stredoškolských učebných textov z filozofie. Rovnako je nedostatok populárnej filozofickej literatúry pre mládež i pre určité kategórie dospelých. Niekedy tu ešte doznieva nesprávna, scientisticky ladená téza, podľa ktorej filozofia nie je predmetom masovej propagandy a podľa ktorej treba pestovať čistú filozofickú teóriu, ktorá by presahovala súčasnosť, akoby neniesla stopy súčasných udalostí. Takéto stanovisko má príchut' elitárstva, no fakticky sa za ním skrýva nepochopenie, že ide o úlohu nie menej náročnú, ako je vlastné teoretické rozvíjanie a riešenie filozofických problémov. Pre filozofov môže byť len malou útechou, že rozpracovanie a osvojenie metodiky vyučovania je problémom aj iných vied, či z nich odvodených stredoškolských a vysokoškolských učebných predmetov (napr. matematika).

Otázky metodiky vyučovania a vysvetľovania marxisticko-leninskej filozofie sú teda v našich podmienkach mimoriadne aktuálne a každý podnet k ich riešeniu treba privítať. Rovnako pokladám za funkčné, ak sa diskusia sústreďuje na problém názornosti výkladu, lebo s prihliadnutím na špecifikum filozofie, na mieru náročnosti, na abstraktné myslenie a filozofickú rovinu univerzálnosti sa práve cez tento metodický problém lomí aj rad ďalších metodických otázok.

Predovšetkým súhlasím s L. J. Veverkom, že skúmanie týchto otázok a hľadanie tvorivých prístupov v tejto oblasti je cestou k vyššej efektívnosti. Podobne treba súhlasiť s tým, že názornosť vo výučbe filozofie sa nemôže zakladať na zjednodušených, senzualisticky poňatých východiskách, ale že musí zodpovedať povahe filozofie a cieľom vyučovania marxisticko-leninskej filozofie. Podobne treba s autorom súhlasiť, keď varuje pred krajnosťami, „hypertrofiou modelov a schém“ a v určitom zmysle pred módnou orientáciou na názornosť za každú cenu. Nemyslím však, že cieľom metodiky vyučovania filozofie s použitím názorných prostriedkov by malo byť len „stimulovanie abstraktného myslenia“ a to aj keď prihliadneme na to, že autor zdôrazňuje také abstraktné myslenie, ktoré „tvorí dialektickú jednotu so zmyslovým odrazom skutočností a formuje sa na jeho základe“. Aj zmyslový odraz skutočností môže byť totiž jednostranný, neúplný, z hľadiska vedeckej abstrakcie nereprezentatívny a jeho vyústením môže byť síce abstrakcia, ale zlá, tak isto jednostranná a absolutizujúca. Preto si myslím, že pri formulovaní cieľov vyučovania marxisticko-leninskej filozofie treba presnejšie a jednoznačne určiť, že týmto cieľom nie je akékoľvek abstraktné myslenie, ale osvojenie si metódy materialistickej dialektiky vedúcej spôsob myslenia uvedomele k vyššej, logickej rovine konkrétnosti, vystihujúcej skutočnosť, resp. javy skutočnosti v dialektickej celostnosti ich určení a tým aj v ich podstate, kvalitatívnej osobitosti až individuálnej jedi-

nečnosti. Ide teda o formovanie dialektického spôsobu myslenia a poznávania skutočností, čím marxisticko-leninská filozofia najmä na úrovni vysokoškolskej výučby plní svoju metodologickú funkciu. Zdôraznenie tohto rozmeru marxisticko-leninskej filozofie má význam predovšetkým preto, lebo v dialektickej praxi sa často nesprávne chápe pod konkrétnosťou iba zmyslová rovina konkrétnosti bez dostatočného uvedomenia si toho, že vedecké, teoretické poznanie založené na abstraktnom myslení končí v abstrakcii len vtedy, ak je metodologicky metafyzické a naopak, ak je dialektické, tak sa zmocňuje skutočnosti výsostne konkrétne, na vyššej, t. j. logickej úrovni konkrétnosti. A tieto zásady dialektiky abstraktného a konkrétneho by mali byť východiskom aj pri riešení otázok názornosti či modelovania v metodike výučby marxisticko-leninskej filozofie.

Z tohto hľadiska nevyznievajú dostatočne presne niektoré formulácie L. J. Veverku, napríklad keď zdôrazňuje, že „názornosť teda nie je len v konkrétnosti, v zmyslovej vnímateľnosti, ale spočíva i v abstraktnosti“. Správne určenie cieľov v týchto teoretických súvislostiach filozofie platí tým viac, že na tomto základe možno formovať gnozeologicko-metodologické základy materializmu, kritiky idealizmu a tým rozvíjať svetonázorovo-výchovnú funkciu vyučovania filozofie už aj v rámci otázok teórie poznania. Pritom myslím, že v rozpracovávaní metodických otázok vyučovania filozofie treba sledovať jednotne tak efektívnosť vzdelávacej, ako aj ideovo-výchovnej stránky vyučovacieho procesu v ich jednote. Myslím, že v týchto súvislostiach treba poznamenať, že použité názorné prostriedky výučby by mali prispieť aj k zaujímavosti výkladu, väčšej zrozumiteľnosti, mali by získať poslucháča pre osvojenie si filozofických poznatkov a nie naopak.

Diskusný materiál L. J. Veverku popri pozitívnych podnetoch provokuje aj niektoré pripomienky. Predovšetkým si myslím, že správna snaha autora nechať názornosť v zjednodušene senzualistickej rovine ho vedie niekedy k druhej krajnosti. Tá sa najvýraznejšie prejavuje v tom, ako postuluje použité logických schém a modelov ako vyššej úrovne názornosti a akými príkladmi ich v prílohe dokladá. Myslím, že tu ide viac o módu logickej symboliky v špecifickej oblasti metodiky výkladu filozofie než o sledovanie základného cieľa zrozumiteľnosti a efektívnosti výučby. Je totiž bežne známe z pedagogickej praxe, že jedným z jej problémov je ekonómia času. To sa premieta do celého radu praktických, až technicko-organizačných otázok ako napr. správne využitie možného počtu vyučovacích hodín na výklad základných pojmov a teoretických problémov, ich prepojenie s praxou, aktuálnymi otázkami a pedagogicky optimálne zaťaženie poslucháča rozsahom študijnej literatúry. Niektoré návrhy L. J. Veverku však predpokladajú, aby si poslucháč, ktorý má často problém osvojiť si základnú terminológiu na úrovni terminologického penza a fixovať pojmy, osvojil ešte osobitnú symboliku ako sprievodný jazyk komunikácie v procese výučby. Niektoré navrhnuté modely názornosti vzbudzujú obavu, že poslucháča skôr psychologicky odradia a od učiteľa si vysvetlenie samotného modelu vyžiada viac času ako tradičný výklad problematiky (napr. niektoré návrhy symbolického vyjadrenia vzťahu progresu a regresu, možnosti a skutočnosti; alebo model konkrétnej historickej udalosti, ktorý navyše vo svojej kruhovej uzavretosti budí dojem statickosti a nie udalosti ako súčasť historického procesu; alebo v návrhu názorného výkladu vzťahu antikomunizmu, anti-

marxizmu a antisovietizmu sa spája až zjednodušené použitie modelu spojitých nádob so zbytočne zložitými symbolickými schémami).

V tejto súvislosti možno navrhnúť, aby názorné pomôcky boli dané k dispozícii viacerým pracoviskám na rôznych typoch škôl a overené v praxi skôr, ako sa stanú odporúčanou normou.

Na tvorbe názorných pomôcok by mali participovať špecialisti pre určité otázky, alebo by mali byť týmito špecialistami aspoň oponované, aby nedochádzalo k tvorbe takých pomôcok, ktoré nie sú v súlade s úrovňou teoretického poznania. Z tohto hľadiska možno formulovať výhrady napr. k návrhu modelu vedeckého svetonázoru, ktorý by mal názornou schémou vyjadriť jeho štruktúraciu. Zvolená kruhová forma, podelená na časti, ktoré by mali vyjadrovať komponenty tejto štruktúry, je založená na významnej teoretickej chybe, keď vedľa seba radí prvky či zložky nerovnakej úrovne, ignorujúc subštruktúry teoretickej a psychologickej roviny (absentuje prakticko-konatívna) a vedľa nich kladie niektoré (!) komponenty obsahu svetonázorového vedomia. Podobné zjednodušenia sú v návrhu schematického modelu vzťahu spoločenského bytia a spoločenského vedomia, v ktorom sa stráca zložitost' dialektiky vzájomného vzťahu a vyvoláva sa dojem mechanisticky poňatého procesu. Pri tvorbe názorných pomôcok k vyučovaniu filozofie je žiaduce robiť zásadnú diferenciaciu na základe otázky: čo sa znázorňuje, lebo jestvuje viac možností.

Po prvé, môže ísť o znázornenie rôznych typov javov reality (vecí, vlastností, vzťahov, procesov), ktoré sú objektívnym základom ich odrazu vo filozofických kategóriách, zákonoch, resp. princípoch. Funkciou názorných pomôcok tohto druhu je predovšetkým to, aby pomocou určitej koncentrácie faktov aktivizovali generalizačný proces, aby v skratke pomohli k reprodukcii genézy procesu poznania, ktorého výsledkom je napr. určitý pojem. Tento spôsob môže prispievať aj k pochopeniu orientačnej hodnoty tohto pojmu v skutočnosti. Takýto prístup má väčší význam v počiatočných fázach osvojovania filozofie alebo v populárnejších spôsoboch jej výkladu. Skúsenosti potvrdzujú, že je to spôsob funkčný aj v prípadoch, keď poslucháči či publikum majú základné pochybnosti o orientačnom význame filozofických pojmov a poznatkov. (Např. doloženie definície hmoty ako objektívnej reality súborom názorných vyjadrení rôznych foriem hmoty v oblasti makrosvetu a mikrosvetu. Alebo doloženie všeobecnej platnosti zákona jednoty a vzájomného vylučovania protikladov názorným vyjadrením existencie protikladov v rôznych formách reality.)

Po druhé, môže ísť o názorné vyjadrenie procesu poznania alebo jeho stránok v záujme motivácie poslucháča, resp. publika k zamysleniu a hlbšiemu pochopeniu pôvodu pojmov i zložitosti procesu poznania. (Například názorné zobrazenie elementárnej abstrakcie, použitie názorných psychologických dôkazov o možnostiach optických klamov, názorná konfrontácia mnohostranného javu a pojmu, ktorý ho odráža jednostranne, absolutizujúc iba určitú jeho stránku a pod.)

Po tretie, môže ísť o názorné schémy, ktorých obsahom je systematický výklad určitého teoretického poznatku alebo vzájomného vzťahu viacerých poznatkov (kategórií, zákonov, princípov). V tomto prípade však musí metódika názorného schematického výkladu rešpektovať obsah teórie, aby ho približovala, ale nevulgarizovala. (Např. vzájomný vzťah kategórií dialektiky, klasifikácia foriem pohybu, genéza foriem odrazu, schéma procesu poznania,

jeho stupňov a foriem, schéma diferenciácie foriem spoločenského vedomia a štruktúry spoločenského vedomia a pod.) Myslím však, že sa treba držať zásady, že názorné pomôcky netreba tvoriť pre výklad filozofických poznatkov, ktorých schematické vyjadrenie nutne vedie k zjednodušeniu, narušeniu dialektiky a ktoré už vzhľadom na svoju povahu znázorniť nemožno, lebo ich osvojenie je možné len na úrovni vedeckej abstrakcie, dialekticko-logického myslenia. Používanie modernej didaktickej techniky by sa v týchto prípadoch malo obmedziť skôr na efektívne nahradenie písania na tabuľu napr. premietnutím definície pomocou spätného projektoru, aby ju poslucháč nielen počul, ale si ju aj vizuálne fixoval. Sám teoretický výklad problematiky by nemal byť nahradzovaný ani doplnený názornosťou, lebo tá by nutne predpokladala venovať čas nielen vlastnému výkladu problému, ale aj výkladu obmedzenosti použitej schémy. To je však v súlade s požiadavkou zrozumiteľnosti a efektívnosti, ktorú má metodika výkladu filozofie rešpektovať.

Navyše si treba uvedomiť, že filozofia sama je ideovo-teoretickým modelom skutočnosti: sveta, človeka a rôznych rovín ich vzťahu. Vykladať tento model treba tak, aby sa stali zrozumiteľnými jeho špecifické výrazové prostriedky. Zavádzanie výkladu tohto modelu pomocou modelu-modelu do filozofie môže viesť k nezrozumiteľnosti, neadekvátnym extrapoláciám výrazových prostriedkov, ktoré sú adekvátne a funkčné na nižších úrovniach všeobecnosti, kde sa táto adekvátnosť stráti a pôsobí prípadne deformujúco.

Štvrtá základná možnosť použitia názorných pomôcok sa vzťahuje na interdisciplinárne prieniky filozofie a ostatných prírodných a spoločenských vied a výrazne sa dá funkčne uplatniť pri výklade mnohých problémov filozofických vied (etika, vedecký ateizmus, estetika), ktorých teoretický systém integruje filozofický i empiricko-vedný prístup. Na úrovni tejto problematiky sú funkčné názorné pomôcky, približujúce konkrétne fakty v podobe grafov, štatistických tabuliek, fotodokumentácie, obrazov — napr. z dejín náboženstva, dejín umenia, sociologických výskumov a pod. V týchto súvislostiach je použitie názornej dokumentácie a argumentácie často nevyhnutné, lebo len slovným opisom sa potrebné fakty nedajú priblížiť a ich znalosť sa nie vždy dá predpokladať.

Otázky názornosti výkladu marxisticko-leninskej filozofie nemožno však riešiť všeobecne. Žiada sa pritom uplatniť diferencovaný prístup, rešpektujúci napr. zvláštnosti strednej školy (špecifikum stupňa rozvinutosti abstraktného myslenia, úrovne poznatkov, skúsenostného zázemia atď.), kde môžu byť funkčné pomôcky uvedené v prvej skupine a zvláštnosti vysokej školy, kde budú skôr funkčné pomôcky uvedené v tretej skupine. Podobne je žiadúce diferencovať aj iné prostredia.

Problematika názornosti vo vyučovaní filozofie je teda dostatočne náročná a možno si len želať, aby výmena poznatkov a skúseností, ako aj ďalší koncepčný výskum prispeli k obohateniu našich poznatkov a lepšej pripravenosti pre plnenie náročných úloh vo zvyšovaní úrovne kultúry myslenia, založenej na osvojovaní marxisticko-leninskej filozofie celou našou spoločnosťou.