

PRINCÍP NÁZORNOSTI A JEHO MIESTO VO VÝUČBE MARXISTICKO-LENINSKEJ FILOZOFIE

LADISLAV HOLATA, Ústav filozofie a sociológie SAV, Bratislava

V súvislosti s prestavbou vysokoškolského štúdia sa vynoril celý rad problémov, ktorých urýchlené teoretické riešenie je jedným z predpokladov úspešného plnenia záveru XVI. zjazdu KSČ o skvalitnení a zefektívnení práce v oblasti vzdelávania a výchovy vysokoškolskej mládeže. Otázky výučby marxisticko-leninskej filozofie a výchovy k vedeckému svetonázoru zaujímajú v tejto problematike jedno z kľúčových miest. Treba preto pozitívne oceniť úsilie časopisu rozvíriť diskusiu o nesporne aktuálnej otázke prehlbovania a zefektívňovania svetonázorovej výchovy nášho mladého pokolenia. Medzi základné problémy späté s formovaním svetonázorovej orientácie patrí aj otázka názornosti a modelovania pri výučbe marxisticko-leninskej filozofie.

Pozitívny význam state L. J. Veverku *Modelovanie filozofickej problematiky a jeho využitie vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie* (Filozofia 1981, č. 4, s. 409—428) spočíva v tom, že problém názornosti vo výučbe filozofie postavil na novú, kvalitatívne odlišnú úroveň. V doterajších názorných pomôckach prevažovali v podstate dve tendencie. Na jednej strane sa tu presadzovala zjednodušená, až naivne senzualistická koncepcia názornosti, ktorá vychádzala zo zamlčaného predpokladu, že myšlienkovy konkrétne zobrazenie objektívnej reality je možné sprístupniť zmyslovo konkrétnym znázornením objektu, eventuálne nejakým názorným mechanickým modelom. Ale veď už súčasné špeciálne vedy (teoretická fyzika, všeobecná biológia, astronómia atď.) dospeli k takým úrovňam poznania vlastných objektov, ktoré nie je možné zobraziť pomocou týchto prostriedkov. Napr. súčasná teoretická fyzika už dávnejšie nepracuje s Bohrovým názorným mechanickým modelom štruktúry atómu, ktorý je dnes už anachronizmom, ale s nenázorným symbolickým modelom atómového objektu (v Heisenbergovej maticovej mechanike, Diracovej teórii atď.). Tým problematickejšou a spornejšou sa ukázala táto cesta pri sprístupňovaní jednotlivých kategórií či zákonov materialistickej dialektiky.

Na druhej strane sa objavovali pokusy priblížiť poslucháčom filozofickú problematiku pomocou istých, väčšinou klasifikačných schém, geometricky znázornených konspektov, ale aj pomocou formálnologického inštrumentária, vrátane najrozmanitejšieho kombinovania uvedených postupov. Táto cesta bola založená na nevyslovenom predpoklade, že pomocou formálnologických operácií možno sprístupniť dialektiku. O tom,

že sa geometricky, klasifikačne zachycujú len isté, nedialektické úrovne zobrazovaného objektu, vari netreba ani hovoriť.

Aj keď isté reziduá týchto tendencií badať v stati L. J. Veverku (prvá cesta sa prejavuje napr. v znázornení antikomunizmu, antimarxizmu a antisovietizmu v podobe spojených nádob, druhá napr. v geometrickom zobrazení a v symbolickej formule vedeckého svetonázoru či konkrétnej historickej udalosti), predsa len je pre ňu charakteristické, že si formuluje problém názornosti vo výučbe filozofie ako „teoretický a metodický problém“, že uvažuje o možnostiach a hraniciach modelovania pri znázornení filozofickej problematiky, že pracuje s ikonickými a neikonickými modelmi, že sa teda usiluje interpretovať celú problematiku hlbšie a všestrannejšie.

Súhlasíme s tým, že „názornosť vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie je zložitým teoretickým a metodickým problémom“. V našej poznámke chceme upozorniť na niektoré nedocenené obsahové i metodologické súvislosti princípu názornosti.

1. Predovšetkým treba zdôrazniť, že uplatňovanie princípu názornosti vo výučbe filozofie nie je možné redukovať na používanie názorných (audiovizuálnych) pomôcok. Popri tejto „vonkajšej“ názornosti existuje názornosť „vnútorná“, slovná, či už v hovorenej alebo písomnej podobe. (V. Jánoš) Táto vnútorná názornosť sa v pedagogickej praxi široko využíva a nepochybne by si zaslúžila teoretickú pozornosť. Doposiaľ neexistuje ani typológia spôsobov vnútornej názornosti vo výučbe filozofie, tým menej zhodnotenie ich možností a hraníc. Aspoň na niektoré z týchto spôsobov by sme chceli upozorniť.

a) Dialektika nie je suma príkladov a filozofickú problematiku nie je možné rozvíjať „príkladovaním“, no v pedagogickej praxi sa bez príkladov zo života a praxe nezaobídeme. Je to nielen terén, v ktorom učiteľ môže a musí zaujímať jednoznačné občianske a svetonázorové stanoviská a v ktorom študent môže byť zasiahnutý v samej motivačnej štruktúre svojho správania, ale aj terén možného modelovania filozofickej problematiky. Ťažké filozofické analýzy a väzby môžeme sprístupniť a „znázorniť“ poslucháčom tým, že im náročnou filozofickou analýzou súčasných spoločensko-ekonomických a politických domácich i svetových procesov pomôžeme ujasniť miesto a perspektívu ich profesionálnej zameranosti v celku ľudských aktivít, že im touto cestou pomôžeme pri formulácii miesta a úhrnného zmyslu ich života v súčasných zápasoch ľudstva.

b) Ďalším terénom možného názorného modelovania je živelné filozofické vedomie poslucháčov, tzv. „zdravý rozum“. Tu možno výjsť z prirodzených reflexií, ktoré sú dostupné študentom, potom treba vecnou argumentáciou a filozofickými prostriedkami dokázať paradoxnosť a neudržateľnosť týchto živelných koncepcií a až nakoniec formulovať teóriu, ktorá nielen odstraňuje paradoxy, do ktorých upadá „zdravý sedliacky rozum“, ale poskytuje pevnú metodologickú oporu pre životnú

a odbornú aktivitu poslucháča. Ide o povznesenie predstavy prostého empirického vedomia na úroveň vedomia teoretického (filozofického).

c) Veľmi významná možnosť pre živé a funkčné uplatnenie princípů názornosti vyplýva z toho, že pre filozofickú abstrakciu vystupuje špeciálne vedecká abstrakcia už ako „názorná“. Reálne využiť túto možnosť znamená jednak rešpektovať marxizmus-leninizmus ako celok (konkrétne napr. znázorniť dialektiku náhody a nevyhnutnosti na hodnote a cene tovaru), jednak reálne zúžitkovať možnosti profilácie výuky na tej-ktorej fakulte (znázorniť filozofickú problematiku na materiáli z dejín a súčasnosti profilujúcich odborov).

d) Pri názornom sprístupnení filozofickej problematiky nie je možné obísť ani dejiny filozofie. Sama filozofia vo svojich dejinách vytvorila veľa exemplárnych jednostranných koncepcií, ktoré jednak môžu znázorniť typológiu riešenia určitého filozofického problému (napr. materialistická povaha pojmov a spor nominalizmu a realizmu), jednak svojou jednoduchosťou a otvorenosťou môžu prispieť k porozumeniu historicky neskorších a rafinovanejších koncepcií (napr. V. I. Lenin v *Materializme a empiriokriticizme* využil analýzu subjektívneho idealizmu G. Berkeleya pre odhalenie podstaty empiriomonizmu, empiriokriticizmu atď.).

e) Inú možnosť poskytuje sprístupnenie a znázornenie istej filozofickej problematiky pomocou analýzy umeleckých diel (napr. filozofia ruských revolučných demokratov, Marxova analýza peňazí prostredníctvom Shakespearových drám, Leninove analýzy ruskej revolúcie cez dielo L. N. Tolstého atď., atď.).

f) Je tu celý rad ďalších možností, napr. zúžitkovanie niektorých mýtov alebo istých filozofických podobenstiev (Platonove paraboly o jaskyni a vozatajovi, Heglov mýtus o pánovi a rabovi, mýtus o Meduze Gorgone u Sartra, klasici marxizmu-leninizmu používajú a parafrázujú najmä antické mýty), no už z týchto prostriedkov vnútornej názornosti vyplýva, o akú zložitú a vnútorne diferencovanú problematiku ide.

2. S tým súvisí okolnosť, že sám pojem názornosti a jej podstata nie sú dostatočne rozpracované. Veď nie je názornosť ako názornosť. Je názornosť vnútorná a vonkajšia. Iná je názornosť príkladu a iná je názornosť určitého typu ikonického či neikonického modelu. Inú funkciu má názornosť v gnozeologickom a inú v pedagogickom procese. Aj pojmová analýza na istej úrovni všeobecnosti môže hrať funkciu názorného prostriedku pre demonštráciu rádovo všeobecnej teórie. Inú podobu má názorný prostriedok pri znázornení myšlienkového abstraktného a iné pri sprístupnení myšlienkového konkrétneho obsahu poznania atď. Domnievame sa preto, že by bolo účelné sústrediť diskusiu na objasnenie podstaty názornosti, na jej vnútornú diferenciáciu a typológiu, na jej úlohu a špecifiká v poznávacom a pedagogickom procese, na zvláštnosti názorných prostriedkov na rôznych stupňoch ontogenézy človeka, ale aj so zreteľom na znázorňovaný objekt (špeciálne vedecká a filozofická

teória) a pod., teda na vyjasnenie základných teoretických otázok spätých s názornosťou výuky filozofie.

3. Z celého radu základných teoretických otázkach chceme sa vysloviť aspoň k jednej, totiž k funkcii názorných prostriedkov v pedagogickom pôsobení. Ako ukázal A. N. Leontjev, funkcia názorného materiálu v pedagogickom pôsobení môže byť rozdielna a dokonca protikladná.

Názorný materiál môže rozširovať zmyslovú skúsenosť poslucháča (portrét filozofa, návšteva observatória, múzea, populárnonáučný film). Aj keď je v niektorých smeroch osobná empirická skúsenosť tohto typu nezastupiteľná, predsa len jej význam klesá s vekom študenta a s narastajúcim stupňom všeobecnosti osvojovanej látky. Tento typ názornosti môže mať vo výuke filozofie na vysokých školách iba vedľajšiu, doplnujúcu funkciu. Preto ak hovoríme o názornosti vo vyučovaní filozofie na vysokých školách, máme na mysli funkciu, v ktorej sa podľa A. N. Leontjeva „nejedná o konkretizáciu predstáv a znalostí študenta, ale skôr naopak o ich zovšeobecňovanie“.

V tomto prípade vystupuje názorný materiál v službe určitej pedagogickej úlohy. Je nástrojom osvojovania si určitého myšlienkového obsahu, v našom prípade istého dialektického vzťahu. A tu je nevyhnutné predbežne si ujasniť dve podstatné okolnosti, jednak akú konkrétnu úlohu môže a musí názorný materiál pri osvojovaní si tohto dialektického vzťahu plniť, jednak v akom vzťahu je predmetný obsah názorného materiálu k myšlienkovým obsahom, ktoré si má študent osvojiť.

Tieto reflexie sú potrebné na to, aby si sám učiteľ vymedzil vzťah názorného materiálu k osvojovanej látke, aby si formuloval primeranosť názorného materiálu, jeho možnosti a obmedzenia vzhľadom na pedagogickú úlohu. Pokiaľ si učiteľ neformuluje napr. isté obmedzenia názorného materiálu sám pre seba, nielen že na ne nevie upozorniť študentov, ale sám nevdojak podlieha logike názorného materiálu a mimovoľne opúšťa náročnú pedagogickú úlohu, zamieňujúc ju menej náročnou a častokrát aj protikladnou. V prípade dialektiky je toto nebezpečenstvo dvojnásobne aktuálne, nakoľko pri nectilivom používaní veľmi rýchlo splaňuje a mení sa na svoj opak.

Aby sme nehovorili nekonkrétne, zvolíme príklad, ktorý je všeobecne známy a iba naznačíme cestu, ktorou sa vnútorné dialektické protirečenie mení na vonkajšie, metafyzické. Všetci vieme, aké významné miesto zaujímajú kategórie výrobných síl a výrobných vzťahov v materialistickom chápaní dejín a tiež vieme, že niekoľkoročná diskusia o ich marxistickú interpretáciu nie je doteraz uzatvorená.

Môžeme sa však zhodnúť na tom, že sú to kategórie, tzn. rozumové a rozumné abstrakcie, ktoré vyjadrujú určité stránky, aspekty v činnosti ľudí, v našom prípade podstatné stránky tejto činnosti. Ich metodologická funkcia je nesmierne veľká, ale len v tom prípade, že ich chápeme ako podstatnú časť systému kategórií historického materializmu, tzn. v súvislosti s kategóriami prírodného a sociálneho, materiálneho

a ideálneho, s dialektikou pomerov a konania atď. Tieto rozumné abstrakcie, vyjadrujúce rôzne stránky „spoločenského človeka a jeho činnosti“ (Marx), sa môžu rýchlo zmeniť na „špatné“ a „prázdne“ abstrakcie, len čo ich hypostazujeme a ontologizujeme. Tento proces však predpokladá isté transformácie a ochudobnenie ich pôvodného obsahu. Najskôr sa vyčlení dialektika výrobných síl a výrobných vzťahov ako najpodstatnejšia časť historického materializmu a ako ďalší krok sa historický materializmus zredukuje na toto podstatné a ono engelsovské, „koniec koncov“ také významné, ostane neinterpretované. Pretože sa touto operáciou stratil zo zreteľa reálny historický subjekt — skutoční historickí ľudia — kategórie výrobných síl a výrobných vzťahov sa osamostatnia a začínajú žiť vlastným nezávislým životom. Namiesto dvoch protirečivých stránok, tendencií jedného procesu tu odrazu máme dve „veci“, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú. Namiesto vnútorného protirečenia tu máme vonkajší protiklad, namiesto dialektiky metafyziku. Odtiaľto je už len krôčik k ich personifikácii a mýtizácii.

Tejto metafyzickej devalvácii napomáha (a dokonca ho fixuje) bežné názorné sprístupnenie dialektiky výrobných síl a výrobných vzťahov, v ktorom sa nepretržitost rozvoja výrobných síl zobrazuje neustálym rastom dieťaťa a pretržitosť výrobných vzťahov výmenou väčšieho ošatenia. V tomto zobrazení nadobúda dialektika takmer rozprávkovú podobu. Bol raz jeden chlapec, ktorý sa mal k svetu a tak rástol, rástol, kým šatôčky ostávali stále rovnaké. Jedného dňa šatôčky už nevydržali tlak rastúceho tela, popraskali, a tak sa muselo zaobstarať väčšie oblečenie... Kto však živí tohto valibuka, kto je onen bláznivý krajčír, ktorý mu vždy šije (aj keď s istým oneskorením) potrebné nové šaty, to sú otázky, ktoré ostávajú nevysvetleným a nevysvetliteľným tajomstvom tohto „názorného“ sprístupnenia dialektiky výrobných síl a výrobných vzťahov. Ale práve odpoveď na tieto otázky (vecne formulované) mala byť podstatnou časťou pedagogickej úlohy.

Nechceme tvrdiť, že substitúcia dialektiky metafyzikou prebieha vždy v takýchto zreteľných a až skarikovaných podobách, faktom ovšem zostáva, že každé netvorivé, vonkajšie, iba formálne a nezažité operovanie dialektickými kategóriami, že každé unáhlené a vo svojich možnostiach a hraniciach nereflektované názorné zobrazenie dialektických súvislostí sa prevracia vo svoj relatívny protiklad — v metafyziku. Akademik L. Szántó už v tridsiatych rokoch ukázal na to, že materialistickú dialektiku (marxizmus vôbec) možno prijať vonkajškovo a pritom si zachovať metafyzický spôsob uvažovania a gnozeologicky zotrvať na stanovisku naivného realizmu. Také uplatňovanie princípu názornosti, ktoré nerozlišuje medzi rôznymi funkciami názorného materiálu v pedagogickom procese, toto nebezpečenstvo len zvyšuje.