

O MODELOVANÍ FILOZOFICKÉHO POZNANIA A JEHO VYUŽITÍ VO VÝUČBE MARXISTICKO-LENINSKEJ FILOZOFIE¹

LUKÁČ JÁN VEVERKA, Oddelenie marxisticko-leninskej filozofie ÚML, Pedagogická fakulta, Banská Bystrica

Redakčná rada časopisu *Filozofia* vychádzajúc z uznesení XVI. zjazdu KSČ o skvalitnení vedeckovýskumnej a pedagogickej práce otvorila diskusiu na tému *Modelovanie filozofickej problematiky a jeho využitie vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie*. Cieľom diskusie bolo prispieť k riešeniu otázok modelovania a názornosti vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie. V tomto článku, pokiaľ to rozsah state dovolí, budeme reagovať na závažnejšie, najmä kritické pripomienky k úvodnej stati.

Vo filozofii ako v ktorejkoľvek inej oblasti vedy, modelovanie vystupuje ako etapa poznania a model ako medzičlánok medzi objektom a teóriou (alebo medzi teóriou ako objektom a jej didaktickým informačným modelom).

Modelovanie filozofického poznania sa odlišuje od modelovania konkrétneho vedeckého poznania tým, že objektom jeho odrazu nie sú predmety vonkajšieho sveta, ale filozoficky pojmové a kategoriálne poznanie. To nemôže nezanechať osobitnú stopu na celom procese modelovania filozofického poznania. Predovšetkým, požiadavka adekvátnosti štruktúry modelu so štruktúrou objektu sa transformuje pri modelovaní filozofického poznania do požiadavky adekvátnosti štruktúry modelu so štruktúrou filozofického poznania (jeho pojmov, zákonov, kategórií). Podobne ako v iných oblastiach poznania, materiálny obal, alebo „telo modelu“, môže nadobúdať vo filozofii najrozličnejšie formy, t. j. od modelu sa už principiálne nevyžaduje vonkajšia podobnosť s modelovaným pojmom. Vo filozofickom poznaní akákoľvek látková, materiálna podobnosť výsledkov abstraktného poznania a odzrkadľujúcich ho modelov nie je možná práve v princípe, a nielen na konkrétnom úseku vývoja filozofického poznania. Model filozofického poznania má adekvátne reprodukovat jeho štruktúru, v opačnom prípade sa premieňa z prostriedku získavania poznatkov na prostriedok ich skomolenia.

V modeloch filozofického poznania, podobne ako v logických modeloch, sa prítomnosť istých „párov pólov“ prejavuje ako zmyslové a logické, konkrétne a abstraktné, názorné a nenázorné. Modely filozofického poznania ako materializované objekty zvláštneho druhu (kváziobjekty), substitúty východiskového poznania, sú i zmyslovo konkrétne a názorné, i myšlienkovy-konkrétne a zmyslovo-nenázorné. Zároveň s tým nezodpovedajú bezprostredne jednotlivým

¹ Príspevok L. J. Veverku publikujeme ako stanovisko autora k diskusií, ktorá na základe jeho príspevku *Modelovanie filozofickej problematiky a jeho využitie vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie* uverejnenom v r. 1981, č. 4 prebiehala na stránkach nášho časopisu. Na záver diskusie uverejníme v najbližšom čísle názory členov redakčnej rady.

materiálnym objektom reálneho sveta, ale vyjadrujú abstraktný logický obsah, zmysel, sú „názornou stránkou nenázorného poznania“.

Preto treba len súhlasíť s názorom T. Halečku (2, s. 670—671), že „Aj zmyslový odraz skutočnosti môže byť totiž jednostranný, neúplný, z hľadiska vedeckej abstrakcie nereprezentatívny, a jeho vyústením môže byť síce abstrakcia, ale zlá, takisto jednostranná a absolutizujúca“, i s jeho názorom, že „v dialektickej praxi sa často nesprávne chápe pod konkrétnosťou iba zmyslová rovina konkrétnosti bez dostatočného uvedenia 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.“²

Modely filozofického poznania sú takisto ako iné logické modely, polyfunkčné. Prejavuje sa v nich možnosť filozoficky zovšeobecňujúceho odrazu i schopnosť byť prostriedkom mysleného experimentu i možnosť znázornenia teoretického poznania a ďalšieho abstrahovania a nakoniec, možnosť jeho interpretácie, „rozvinovania“ v postupujúcich etapách operovania s modelom. Podčiarknuť treba odlišnosť poslednej funkcie pri modelovaní filozofického poznania od jej fungovania v iných oblastiach poznania. V akejkolvek konkrétnej oblasti poznania model pri istých operáciách poskytuje nové poznanie len o objekte alebo triede objektov, ktorých modelom on sám je. Interpretácia modelu vo filozofickom poznaní sa môže uzatvárať v jeho vnútri, ale čo je oveľa dôležitejšie, môže presahovať jeho hranice, interpretujúc pôsobenie filozofických pojmov, kategórií a zákonov v rôznych oblastiach konkrétneho sveta a rovnako v rôznych oblastiach poznania. Ide o to, že „rozhranie“ medzi filozofiou a konkrétnymi vedami by malo byť zreteľnejšie vyznačené a fixované, aby sa filozofické poznanie nerozpúšťalo v špeciálne vednom do takej miery, až by stratilo svoju špecifickosť. Kvalitatívne „rozvodie“ pri interpretácii takého druhu je jedným z najdôležitejších aspektov teoretickej analýzy modelov filozofického poznania.

Špecifickosť modelovania filozofického poznania (jeho výsledkov) teda spočíva v tom, že: a) modely filozofického poznania neskúmajú bezprostredne a predovšetkým predmety a procesy vonkajšieho sveta, ale filozofické pojmy, kategórie a zákony, ich súvislosti a vzťahy, b) modely filozofického poznania nemôžu byť izomorfné, ale iba homomorfné s objektami modelovania, c) modely filozofického poznania sú sprostredkujúcim článkom v poznávacom procese, nevyčerpávajú proces filozofického poznania v jeho totalite a komplexnosti.

Jednou zo stránok modelovania, najmä modelovania s cieľom vytvoriť informačný didaktický model filozofickej teórie, je i názornosť. Práve preto modelovanie a názornosť úzko súvisia, ale ich vzťah nemožno ani zjednodušať ani stotožňovať.

V súčasnej literatúre sa stretávame často s protichodnými odpoveďami na otázku, či vedecká teória je názorná alebo nenázorná. Nejasnosť spočíva už v samej otázke ako chápať výrok, že teória je názorná, alebo opačný výrok, že teória je nenázorná. Niektorí autori, vychádzajúc z dvoch stupňov poznania — zmyslového a racionálneho, stotožňujú názornosť so zmyslovým poznaním (najmä autori pedagogických textov pre učiteľov základných a stredných

² Z poznámky autora tohto článku vyplýva, že ak ide o nesprávne chápanie v tom zmysle, ako uvádza T. Halečka, nemôže ísť o „dialektickú prax“.

škôl), iní chápu názornosť širšie, v zmysle akejkolvek formy vyjadriteľnosti, možnosti popisu, znázorniteľnosti materiálnych objektov alebo rôznych myslenných objektov.

Prírodovedci, najmä fyzici ale i filozofi, sformulovali viaceré definície oscilujúce medzi extrémnym názorom, podľa ktorého nijaká teória, teda ani Newtonova mechanika, nie je názorná a medzi opačným názorom, že nakoniec každá teória sa stáva názornou, keď ju pochopíme a si ju osvojíme.

E. M. Omeljanovskij zdôrazňuje, že názornosť fyzikálnej teórie nemožno (ako ani názornosť akejkolvek inej teórie — pozn. L. J. V.) stotožniť so živým nazeraním, a poukazuje na vzájomný dialektický vzťah zmyslového a rozumového poznania. Nesporné je tiež jeho tvrdenie, že každá fyzikálna teória vychádza z experimentálnych údajov, z toho, čo nám ukazujú prístroje. Rozdiel medzi klasickou a kvantovou fyzikou vidí v tom, že v klasickej teórii sú jej pojmy bezprostredným zovšeobecnením údajov pozorovania, v kvantovej teórii však nie sú takým bezprostredným zovšeobecnením, ale zovšeobecňujú dané pozorovania sprostredkovane, prostredníctvom klasických pojmov. (3, s. 199) E. M. Omeljanovskij usudzuje, že kvantové pojmy sú názorné, no nie v tom zmysle, že možno zostaviť makroskopický model mikroobjektu, ale v širokom zmysle, že s kvantovými fyzikálnymi pojmami sa spájajú určité zmyslové dojmy a vnemy, ktoré vyvolávajú mikroobjekty prostredníctvom údajov prístrojov (3, s. 200) Inak povedané, pohyb elektrónu si nevieme predstaviť, jeho názorný model neexistuje, spájame s ním však napr. zmyslami vnímateľnú stopu na fotografickej doske alebo v hmlovej komore, ktoré sú výsledkom interakcie mikroobjektu s prístrojmi. Autor tým rešpektuje osobitosti mikrosveta, ale zároveň rozširuje pojem názornosti takým spôsobom, že nakoniec každá teória je názorná, ale nie tak ako klasická teória, ale v širšom zmysle, sprostredkovane. Z uvedeného vyplýva, že každú teóriu možno znázorniť, vyjadriť. Nejde však o zmyslovo-konkrétne znázornenie, ale znázornenie pomocou matematického aparátu kvantovej mechaniky, ktorý o skutočnosti môže vypovedať viac ako údaje súčasných prístrojov a neporovnateľne viac ako snahy zobraziť ju zmyslovo-názorným mechanickým modelom.

Preto treba súhlasíť s názorom L. Holatu (4, s. 750) kritizujúceho „zjednodušenú až naivne senzualistickú koncepciu názornosti, ktorá vychádzala zo zamlčaného predpokladu, že myšlenkovo konkrétne zobrazenie objektívnej reality je možné sprístupniť zmyslovo-konkrétnym znázornením objektu, eventuálne nejakým názorným mechanickým modelom.“ Zdôvodnený je i jeho názor, že „súčasná špeciálne vedy (teoretická fyzika, všeobecná biológia, astronómia atď.) dospeli k takým úrovniam poznania vlastností 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.).“ Treba len pripomenúť, čo vyplýva z našej predchádzajúcej analýzy, že definície názornosti u rôznych autorov sú často protirečivé a že v zmysle širšie chápaného obsahu pojmu názornosť, z ktorého vychádza M. E. Omeljanovskij i mnohí ďalší autori a s ktorým sa stotožňuje i autor tohto článku, je svojim spôsobom (napr. matematicky) znázorniteľný i „atómový objekt“ už aj preto, že sám L. Holata (a nielen on) hovorí o jeho „symbolickom modeli“. Ak je „symbolickým modelom“, je znázorniteľný symbolmi,

alebo pomocou zodpovedajúceho matematického (prípadne iného) aparátu, ktorý ho popisuje a ktorý je, sui generis, aj myšlienkovy abstraktný aj myšlienkovy konkrétny, ale zároveň obsahuje i minimum prvkov zmyslovej konkrétnosti, pretože symboly používané v matematike (i iné symboly) korelujú so skutočnosťou a sami osebe zahrnujú i minimum materiálneho substrátu vo forme napísaných, vyjadrených a teda i (nielen) zmyslovo vnímateľných symbolov. Ak by tak nebolo, pripúšťali by sme existenciu iba čistých, ničím nevyjadriteľných a neznázorniteľných symbolov, ktoré by vôbec nemali povahu istých materiálnych entít.

Je zrejme, že diskusia o probléme názornosti bude trvať dlhšie (a nielen na stránkach časopisu *Filozofia*), pretože existujú jej rôzne definície, a sám pojem názornosť je polysemický (ako väčšina pojmov prirodzených vyjadrovacích sústav). Práve vychádzajúc z tejto skutočnosti súhlasíme i s názorom L. Holatu, že „Tým problematickejšou a spornejšou sa ukázala táto cesta (záhada názornosti — pozn. L. J. V.) pri sprístupňovaní jednotlivých kategórií, či zákonov materialistickej dialektiky“ (4, s. 750) Podľa našej mienky predchádzajúci rozbor ukázal, že ak chápeme pojem názornosť v širšom zmysle a určíme špecifickosť tvorby modelov a štruktúrno-logických schém pri vysvetľovaní filozofickej teórie, je možná i takáto cesta, i keď je diskutabilná. Hypotézu o možnosti racionálneho jadra v tejto téze však nemožno vylúčiť. V predchádzajúcom texte sme už naznačili, že i v procese modelovania výsledkov filozofického poznania sa budeme orientovať najmä na DIMFT (dialektický informačný model filozofickej teórie), pretože širšie chápanie obsahu pojmu názornosť sa vzťahuje i na možnosti modelovania filozofického poznania i na DIMFT. Ide tu o jednu z možností, ktorá ukazuje na použiteľnosť metódy modelovania a zásady názornosti v oblasti explanácie filozofickej teórie.

V tejto súvislosti považuje autor state za veľmi podnetnú myšlienku L. Holatu „Inú podobu má názorný prostriedok pri znázornení myšlienkovy abstraktného a inú pri sprístupnení myšlienkovy konkrétného obsahu poznania.“ (4, s. 752) Z jeho výroku vyplýva, že obsah pojmu názornosť je ochotný chápať takisto v širšom zmysle ako mnohí iní autori i ako autor tejto state.

Problematika modelovania a problematika názornosti sú v určitom zmysle (najmä v širšom) neoddeliteľné. Podľa V. A. Stoffa dôležitou črtou modelu je názornosť. Chápaním modelu ako názornej konštrukcie sa názor tohto autora odlišuje od názorov niektorých iných autorov. Podľa neho „k názorným stránkam poznania patria i modely, i keď názornosťou sa nevyčerpáva a neobmedzuje ich podstata, ani ich úloha v poznaní. Názornosť je podstatnou vlastnosťou modelu. Ak chýba názornosť, stráca model svoju špecifickosť.“ (5, s. 17)

V súvislosti s problematikou modelovania filozofického poznania treba zdôrazniť, že funkciu modelov môžu plniť nielen materiálne, ale aj myslené objekty, pričom myslené objekty môžu mať názorný alebo nenázorný charakter. Modelovať možno nielen javy, ale aj ich podstaty, nielen zjavný pohyb, ale aj jeho vnútorne nevyhnutný základ, nielen štruktúry, ale aj funkcie, procesy a vývinové procesy. „Každý z typov modelov má svoju špecifickú štruktúru a hodí sa vždy na riešenie určitých úloh. Každý z nich má určité hranice možnosti. Metóda modelovania a konštruovania teoretických myslených objektov však nie je viazaná na ten či onen typ modelov, v tomto zmysle je neohraničená.“ (6, s. 200)

Uvedené myšlienky sa v značnej miere vzťahujú i na možnosti modelovania filozofického poznania i na didakticko-informačné modely slúžiace iba ako pomocný prostriedok, ktorý sprostredkúva oboznámenie sa s filozofickými problémami, analýzou ich štruktúry a pochopením súvislostí medzi rôznymi filozofickými pojmami, kategóriami, zákonmi i hypotézami. Z toho vyplýva, že i názorné modely a štruktúrno-logické schémy v procese vyučovania filozofie majú svoju konkrétnu mieru a hranice použiteľnosti. Mieru a hranice použiteľnosti musí určiť kvalifikovaný a tvorivý pedagóg. Preto potvrdzujeme názor E. Dudu, že „Použitie názorného výkladu by malo byť bytostným prejavom osobnosti učiteľa, jeho spôsobu výkladu“ i myšlienku, že „ani jedna názorná pomôcka nemôže byť univerzálna.“ (10, s. 89)

V procese modelovania filozofickej problematiky a tvorby DIMFT treba vychádzať z toho, že názornosť modelu vystupuje ako „názorná stránka nenázorného poznania.“ (V. A. Štoff) Preto nie je, ani nemôže byť adekvátna po všetkých stránkach, ale len v podstatných prejavoch, pričom adekvátnosť modelu a objektu sa neprejavuje ako izomorfizmus, ale ako homomorfizmus. Z toho hľadiska nemožno ani vo vysokoškolskej pedagogike, najmä v procese vyučovania filozofie stereotypne vychádzať z vymedzenia názornosti v tom zmysle, ako je formulované pre potreby učiteľov základných a stredných škôl. Tam prichádza do úvahy vo väčšej miere zmyslová názornosť, pretože zmyslová skúsenosť žiaka sa omnoho viac opiera o prvú signálnu sústavu. Preto DIMFT treba chápať ako názorné v širšom zmysle, ako „názornú abstrakciu“ (7, s. 41), pričom ani v procese osvojovania filozofickej teórie nemožno podceňovať zmyslové vnímanie a požiadavku prijímať poznatky súčasne viacerými receptormi.

V. A. Štoff v tej súvislosti zdôrazňuje, že v „modelových predstavách logické a zmyslové, nenázorné a názorné je spojené jedno s druhým organicky v jednom jedinom obraze. To nám dovoľuje urobiť záver o tom, že keď modely predstavujú rozličné podoby abstrakcie, tak vo všetkých prípadoch sú to abstrakcie osobitného druhu. Ich svojráznosť je v tom, že je v nich abstraktný moment bezprostredne a nevyhnutným spôsobom spojený s názornými prostriedkami. Preto sme oprávnení tvrdiť, že myslený model ako abstrakcia osobitného typu je organickou a nevyhnutnou jednotou logického a zmyslového.“ (8, s. 164)

Otázka názornosti modelov má nielen vedecký, ale aj študijný význam. Po zavedení modelu do vyučovacieho procesu sa uľahčí chápanie teórie, urobí sa jej predmet prístupnejším, postihnuteľnejším, zrozumiteľnejším. Preto, i keď niektorí autori považujú modely slúžiace ako prostriedok názornosti za „zdegenerovaný prípad modelovania (Grjaznov, B. S., Dynin, B. S., Nikitin, E. P. v stati *Gnoseologičeskije problemy modelirovanja*. In: *Voprosy filosofii* 1987, č. 2) sme toho názoru, že doterajšie skúsenosti vo využívaní modelov a logicko-štruktúrnych schém vo výučbe filozofie už prinieslo pozitívne výsledky. Prítom názor uvedených autorov v sebe obsahuje i racionálne jadro, avšak ho zmienení autori nezdôvodnili dostatočne.

Názornosť v procese výučby marxisticko-leninskej filozofie sa doteraz orientuje na formulované didaktické zásady, ktoré sa vzťahujú na učivo, na učiteľovu vyučovaciu činnosť, na poznávaciu činnosť študentov, na výchovné a vyučovacie ciele. Funkcia názornosti spočíva v tom, že je jedným z pomocných zdrojov poznatkov, zabezpečuje konkrétnosť a reálnosť poznatkov i správ-

nu súčinnosť signálnych sústav, uľahčuje a urýchľuje proces poznávania, prispieva k upevneniu vedomostí poslucháčov, prispieva k rozvoju zmyslových receptorov. Vnútoraná názornosť zabezpečuje správny pomer medzi zmyslovým a rozumovým momentom poznania, usmerňuje analyticko-syntetický prístup pri vnímaní učiteľovho slova, vedie k vystihnútiu súvislosti a tým k pochopeniu významu prednášaného učiva. Mobilizuje študentovu minulú skúsenosť, aktivizuje študentov pri vnímaní, vedie k racionálnemu, vedecky abstraktnému pochopeniu toho, čo študent predtým vnímal, a učí študentov cieľavedome vyčleňovať podstatné znaky, vystríhať sa chýb pri vnímaní, ako i ekonomicky vnímať. Názornosť pri vyučovaní nie je cieľom, ale iba prostriedkom na prehĺbenie poznatkov, rozvíjanie poznávacích schopností a formovanie abstraktného myslenia. Preto názornosť nemožno chápať a používať samoúčelne. Zároveň ju nemožno ani podceňovať.

Druh názornosti musí byť primeraný vyučovaciemu cieľu, názorné prostriedky majú byť dobre vnímateľné, do vnímania názorného prostriedku treba zapojiť čím viac analyzátorov, pretože názorná pomôcka je tým účinnejšia, čím viac pôsobí na viaceré analyzátory. Vnímanie a racionálne spracovanie znázorneného učiva má učiteľ usmerňovať a kontrolovať. (9, s. 339—404)

Z úvodnej state i z diskusie vyplynula otázka druhov názornosti, „diferenciácie a typológie“ názornosti (15, s. 752). Všeobecne rozoznávame vnútornú názornosť a vonkajšiu názornosť. Vnútornú názornosť chápeme ako pojmovú. Orientuje sa predovšetkým na sluch a jej nevýhodou je to, že sa prijímanie informácií uskutočňuje len jedným kanálom. Používa sa v procese učiteľovho výkladu i v učebných textoch. Prejavuje sa uvádzaním príkladov z umeleckej literatúry, faktovým materiálom vysvetľovaným slovné, príkladmi, metaforami, vysvetľovaním vzťahov, súvislostí, analógií a zákonitostí, opisom životných situácií, využitím prostriedkov rétoriky, poukazovaním na fakty a udalosti, ktoré študenti poznajú z vlastnej skúsenosti, zadávaním úloh a cvičení, konštruovaním logicky konzekventných viet, konzekventnou stavbou myšlienok, vysvetľovaním neznámych termínov a cudzích slov, používaním termínov z špeciálnych vied, poukazovaním na diferencované ľudské aktivity, poukazovaním na diferenciu medzi empirickým a teoretickým poznaním, využitím špeciálnych vedeckých abstrakcií, porovnávaním analógie nových buržoáznych filozofických koncepcií s predchádzajúcimi. Záleží len na učiteľovej tvorivosti, odbornej a pedagogickej pripravenosti, ako v konkrétnych podmienkach vnútornej názornosti využije. Niektoré prostriedky využitia vnútornej názornosti v priebehu diskusie uvádzali a čiastočne i analyzovali účastníci diskusie, najmä L. Holata, T. Halečka, N. R. Aksjonov, L. Kiczko. (4; 2; 10; 11)

Vonkajšiu názornosť rozoznávame v širšom a užšom zmysle. V širšom zmysle sa používajú všetky receptory. V užšom zmysle (zrak) rozoznávame:

a) vecné pomôcky, ktoré slúžia len ako pomocné prostriedky v procese výučby filozofie,

b) obrazovo-ikonické, napr. portrét filozofa, fotokópie diel alebo úryvkov z nich, výrokov významných filozofov, fotografie miest a budov. (Vyskytujú sa i pokusy — spravidla neúspešné a neúnosné zjednodušujúce — znázorňovať ikonicky niektoré pojmy filozofie),

c) grafické, napr. jednoduché schémy, zložitejšie relačné štruktúrno-logické schémy, historické diachronické a synchronické schémy, grafy rôzneho

druhu, grafické modely, ktoré môžu byť i podnetom k vyriešeniu nastolených problémov,

d) symbolické, do ktorých zahrňujeme najmä didaktické informačné modely a štruktúrno-logické schémy, v ktorých sa používajú dohodnuté symboly, pričom sú doplnené rôznymi druhmi grafického znázornenia, a môžu plniť i heuristickú funkciu.

Vnútorňá a vonkajšia názornosť tvoria jednotu. Preto prostriedky vnútornej i vonkajšej názornosti nemožno strikne oddeľovať. Podľa niektorých sovietskych autorov kombináciou vizuálnej a auditívnej pamäti (v podstate vonkajšej a vnútornej názornosti, sa príjem informácií zvýšil o 15 %, osvojenie učiva o 20 %, hĺbka a trvácnosť vedomostí o 9—10 %. [12, s. 283])

K niektorým otázkam nastoleným v diskusií sme zaujali stanovisko v predchádzajúcom rozbere. Išlo najmä o všeobecné teoreticko-metodologické zásady. Všetci diskutujúci sa v zásade pozitívne vyjadrili o možnostiach modelovania a názornosti vo výučbe filozofie, čím významne prispeli k riešeniu vytýčenej problematiky. Ich návrhy na riešenie považujeme za trvalý vklad a za trvalú zásluhu. Zároveň vyslovili i cenné kritické pripomienky, ku ktorým treba zaujať stanovisko.

Všeobecnou črtou kritických pripomienok je to, že diskutujúci by chceli mať také didakticko-informačné modely pre výučbu filozofie, ktoré by nezjednodušovali, ale zároveň ani nekomplikovali pochopenie zložitej skutočnosti, ani pochopenie jej zložitého filozofického vyjadrenia. Nijaký model sa však nevyhne istému zjednodušeniu, jednostrannosti i zložitosti, tak isto ako sa mu úplne nevyhne ani slovné vysvetlenie. Niektorí diskutujúci vychádzajú z nevysloveného predpokladu, že zložitost skutočnosti a zložitost jej filozofického zobrazenia možno bez zjednodušenia, jednostrannosti a komplikovanosti vyjadriť slovne. To isté, čo sa vyčíta didaktickým informačným modelom, že nemôžu nahradiť skutočnosť, a jej filozofické zobrazenie, platí aj pre slovné vysvetlenie. Modely však majú slúžiť ako jeden z mnohých prostriedkov k pochopeniu dialektiky vývinu skutočnosti, i keď túto dialektiku vývinu nevyjadria vždy tak dokonale ako pojmové a zároveň logické vyjadrenie. Podľa nášho názoru i slovné logické vyjadrenie nemôže zobraziť celú zložitost skutočnosti, a preto ju treba vysvetľovať a znázorňovať rôznymi prostriedkami. Ak model nemôže úplne vystihnúť skutočnosť, nemôže ju v celom rozsahu vystihnúť ani slovnopojmové vyjadrenie. Ak niektorí autori považujú modely a symboly za snahu formalizovať dialektiku, môžeme sa spýtať, či dialektika tak isto nezahrňuje i formálno-logické stránky poznania a formálna logika dialektické.

T. Halečka (2, s. 671) je tej mienky, že vyjadrovanie filozofickej problematiky pomocou logickej symboliky sa stalo viac módou, a nesleduje v prvom rade základný cieľ zrozumiteľnosti a efektívnosti výučby. Vychádzajúc z vymedzenia pojmu móda ako dočasne prevládajúceho smeru povrchových foriem životného štýlu, ako dočasne prevládajúcich zvykov v určitom období, treba konštatovať, že „v špecifickej oblasti metodiky výkladu filozofie“ sa používanie logickej symboliky zatiaľ módou nestalo, najmä nie pri vysvetľovaní filozofickej problematiky. Za módu (alebo módnou novinku) by sa mohlo považovať vtedy, keby používanie exaktných logických postupov, ktoré sa vyjadrujú jazykom logickej symboliky, sa aspoň načas stalo prevládajúcou metódou myslenia a vyjadrovania, a zbavilo sa tak častokrát módných slovných balastov — fráz, ktoré sa často tvária ako filozofické. Používanie logicko-ma-

tematických metód vyjadrovania skutočnosti v prírodných i spoločenských vedách objektívne narastá. Nemožno ho teda nazvať módou, ale istou objektívnou zákonitosťou i dôsledkom snahy dosiahnuť vyššiu efektívnosť v poznaní a pretváraní skutočnosti i (nielen) s použitím týchto metód. Ide len o to, aby používanie logickej symboliky extrémne nekomplikovalo zrozumiteľnosť vysvetľovania filozofických poznatkov, aby bolo adekvátne. Podľa výskumov, ktoré sme uskutočnili na rôznych vysokých školách, skoro 95 % poslucháčov vyjadrilo mienku, že modely s použitím logickej symboliky vhodne dopĺňujú slovný výklad najmä vtedy, keď slovný výklad doprevádza znázorňovanie na tabuli, alebo v spätnom projektore. Marxisticko-leninské filozofické analýzy sú skutočnými analýzami len preto, že sa vyznačujú jednotou dialektiky, logiky a teórie poznania. Aspekt logiky, a to ani formálnej logiky z nich nemožno vydeliť. Pritom súhlasíme s názorom T. Halečku, že používanie logických symbolov nemôže byť samoučelné, a treba ich používať s mierou.

Zároveň T. Halečka uvádza, že na tvorbe názorných pomôcok by mali participovať špecialisti pre určité otázky, alebo by mali byť týmito špecialistami aspoň oponované. [2, s. 672] K tomu poznamenávame, že proti každej názornej pomôcke možno mať mnohé námietky, a rôzni špecialisti vyjadrujú rôzne názory o ich účelnosti. Oponenti kritizujúci určitú názornú pomôcku, by však mali zároveň, aspoň v ojedinelých prípadoch sami ukázať, ako možno zostrojiť dokonalejšiu pomôcku, ktorá by ani nezjednodušovala ani nekomplikovala teóriu, a pritom by vyjadrila jej zložitosť. Pokiaľ ide o návrh didaktického informačného modelu slúžiaceho na vyjadrenie zložiek vedeckého svetového názoru [1, s. 420] súhlasíme s tým, že „kruhová forma“ nevyjadruje celú zložitosť problematiky. Treba však vziať do úvahy, že existujú desiatky definícií vedeckého svetového názoru, a preto možno konštruovať aspoň desiatky didaktických modelov na vyjadrenie jeho zložitosti z rôznych aspektov. Model sa konštruuje vždy za určitým pedagogickým cieľom a zvyrazňuje to, na čo chceme v procese vysvetľovania obrátiť pozornosť poslucháčov. V navrhnutom modeli ide o vyjadrenie celistvosti ľudských dimenzií, t. j. poznania, cítenia i praktického konania. T. Halečka opodstatnene tvrdí, že sa tu vedľa seba radia zložky nerovnakej úrovne; ale i svetový názor, podľa rôznych definícií, takisto zahŕňa rôzne zložky nerovnakej úrovne. Pri vysvetľovaní pojmu svetového názoru nijaká z uvedených zložiek nemôže absentovať, lebo vedecký svetový názor sa má vyznačovať jednotou poznania, cítenia a praktického konania. Navrhnutý model teda nemá za úlohu ignorovať subštruktúry teoretickej a psychologické roviny, ale znázorniť jednotu teoreticko-poznávacej a psychickej dimenzie človeka — nositeľa vedeckého svetového názoru. Nejde teda o ignorovanie teoretickej a psychologické roviny, lebo aj „psychologická rovina“ je sui generis teoretickou, na rozdiel od psychickej. Navrhnutému modelu sa zároveň vyčíta, že v ňom absentuje prakticko-konatívna zložka. Táto zložka je v modele obsiahnutá pod pojmom eticky akčná zložka. Vôbec nevyklúčujeme, že možno navrhnuť dokonalejší model.

L. Holata [15, s. 751] zdôrazňuje, že „geometricky, klasifikačne sa zachycujú len isté nedialektické úrovne zobrazovaného objektu“. Podľa našej mienky izolované nedialektické úrovne ako také nejestvujú, lebo i ony sú svojim spôsobom súčasťou dialektiky, teda aj geometricky aj klasifikačne možno vyjadriť istú, ale obmedzenú úroveň dialektiky procesu poznania. Tak isto ako pomocou kategórií parciálnych vied možno objasňovať (ale nie vyčerpať)

filozofické kategórie. L. Holata nepriamo dokazuje príkladom na str. 754, že aj tzv. vnútorná názornosť (pojmová) môže vulgarizovať proces vysvetľovania, ak sa nesformulujú teoreticko-metodologické závery, ktoré vyplývajú z uvedeného príkladu. Poznamenávame však, že na nižšom stupni stranického vzdelávania možno použiť i takýto príklad, ale treba z neho vyvodiť záver, ktorý má teoretický zdôvodnený obsah.

E. Duda (13, s. 89) považuje za potrebné posúdiť, či sa pri doterajšej praxi tvorby vizuálnych schém nemodelujú pseudoprotblémy. Domnievame sa, že v osnovách marxisticko-leninskej filozofie nie sú zahrnuté pseudoprotblémy. Súhlasíme však s tým, že nemožno samoúčelne vyberať a modelovať len tie protblémy, ktoré autor modelu nesprávne, subjektivisticky interpretuje. Autor kritickej pripomienky vo svojom príspevku však zároveň zdôrazňuje, že aj najobjektívnejší vedecký fakt je vždy interpretovaný konkrétnym subjektom, je teda zároveň subjektívnym (13, s. 88). Ide len o to, aby vizuálne schémy neznázorňovali iba autorovo videnie protblému, ale aby vychádzali z obsahu učiva.

E. Duda zdôrazňuje (13, s. 89), že pri výklade každej filozofickej témy ani nie je účelné použiť názornú pomôcku. Zároveň sa pýta, ako vypracovať pomôcku pri vysvetľovaní kategórie hmoty. Táto otázka už bola mnohými diskutujúcimi (i mimo diskusie v časopise *Filozofia*), formulovaná. Zdôrazňujeme, že pri vysvetľovaní kategórie hmoty v nijakom prípade nemôže ísť o nejaké nakreslenie pojmu hmota, pretože pod znázornením nemožno rozumieť nakreslenie, ako si to zjednodušene, výnimočne niektorí tvorcovia názorných pomôcok predstavovali. V procese vysvetľovania kategórie hmoty nemožno skonštruovať zmyslovo-názornú pomôcku. Možno však na spätnom projektore premietať Leninovu definíciu hmoty, sloвне poukázať na jej štruktúru a vysvetliť obsah, ktorý vyjadruje. Kategóriu hmoty v procese vysvetľovania možno sprístupniť i takým spôsobom, že na základe inklúzie znázorníme jedinečné, zvláštne a všeobecné pojmy, pričom pojem hmota znázorníme prerušovanou kružnicou ako analógiu istej množiny s nekonečným počtom prvkov, ktorá nemá nijakú nadmnožinu, a teda ju nemožno definovať napr. formou klasickej definície, ktorá predpokladá zahrnutie definienda do rozsahu definiens. V procese definovania pojmu hmota teda nemožno pre tento pojem uviesť najbližší nadradený rod. Preto ani Leninova definícia nemohla byť formulovaná ako klasickej definícia. Možno sa pokúsiť i o znázornenie hmoty pomocou sumy materiálnych entít, pričom táto suma materiálnych entít nebude len ich obyčajným súčtom, ale novou kvalitou, celkom, ktorý nie je jednoduchým súčtom jednotlivých zmyslovo vnímateľných i zmyslovo nevnímateľných entít.

Veľmi podnetným diskusným príspevkom je analýza protblému modelovania filozofického poznania, ktorú sformuloval N. R. Aksionov. Vytyčuje teoreticko-metodologické východiská pre proces modelovania filozofického poznania. Prejavuje sa v nej vedecký optimizmus a ukazuje cesty, ktorými sa má uberať výskum nastolenej problematiky. Zároveň stimuluje i tých autorov názorného vysvetľovania filozofickej problematiky, ktorí čiastočne stratili optimizmus a do diskusie sa nezapojili. To isté platí i o diskusnom príspevku L. K czku, obsah ktorého konvenuje s názormi N. R. Aksionova.

V súvislosti s diskusiou na stránkach časopisu *Filozofia* sa vyskytli i diskusie v kolektívoch na pracoviskách, najmä v oddeleniach filozofie ústa-

vov marxizmu-leninizmu. V týchto diskusiách sa tiež formulovali niektoré kritické pripomienky. Vychádzali z toho, že sa všeobecne preceňuje tzv. vonkajšia názornosť a podceňuje tzv. vnútorná názornosť. Niektorí diskutujúci nedoceňujú vonkajšiu názornosť v širšom (všetky zmysly) ani v užšom zmysle (vizuálna názornosť). Sú tej mienky, že sa treba orientovať len na vnútornú názornosť, na pojmové vysvetľovanie. V tej súvislosti pripomíname, že oko je schopné prijať stokrát viac informácií ako ucho a že ľudia prijímajú 90 % informácií zrakom, 9 % sluchom, 1 % hmatom. [12, s. 282] Podľa iných výskumov význam vonkajšej názornosti spočíva v tom, že poslucháč pri vnímaní sluchom si zapamätá iba 20 % prednášaného učiva, ak vníma zároveň i zrakom, zapamätá si 50 % učiva. Sme si vedomí, že výsledky týchto prieskumov môžu byť jednostranné, avšak je v nich obsiahnuté racionálne jadro. Všeobecne treba zdôrazniť, že vnútorná a vonkajšia názornosť v procese vyučovania majú tvoriť jednotu a že nemožno hermeticky oddeľovať zmyslovo-názorné od myšlienkovovo-konkrétneho.

Z dôvodov často aprioristického odsudzovania možností názorného vysvetľovania filozofickej problematiky, najmä vonkajšej názornosti, nemáme v SSR doteraz preložené príručky pozoruhodných sovietskych metodík výučby marxisticko-leninskej filozofie, ale ani monografie, ktoré zdôvodňujú metodiku názorného vyučovania teoreticky.³

*

Diskusia, ktorá od roku 1981 prebiehala na stránkach časopisu *Filozofia*, bola jednou z najrozsiahlejších a najpodnetnejších v dejinách tohto časopisu. Sústredila sa viac na názornosť, menej na problematiku modelovania, ktorá s ňou súvisela. Mnohé otázky pertraktované v diskusií, najmä čo sa týka miery používania názorných pomôcok, sa prerokovali na dvoch celoštátnych seminároch s medzinárodnou účasťou, a to na celoštátnom seminári v dňoch 19.—20. 9. 1978 na VŠP v Nitre a v dňoch 10.—11. 2. 1981 na celoštátnom seminári s medzinárodnou účasťou v Košiciach. Na seminároch sa prijali smernice pre tvorbu a používanie názorných učebných pomôcok z marxisticko-leninskej filozofie (1, s. 412—413). Časť diskutujúcich, najmä mimo časopisu *Filozofia*, sa s materiálmi obidvoch seminárov zoznámila postupne, a preto sa niektoré, už známe a riešené problémy v diskusií znovu nastoľovali. Nepovažujeme to však za negatívum diskusie.

Priebeh diskusie bol poznamenaný skutočnosťou, že zatiaľ sa nesformoval adekvátny pojmový aparát, ktorým by sa jednoznačne vyjadrila špecifickosť problematiky modelovania filozofického poznania. Diskusia však prispela nie-

³ Ide najmä o tieto príručky a monografie: *Metodika prepodavanija obščestvennyh nauk v vyššej škole*. Moskva 1975; N. R. Aksionov: *Specifika i principy grafičeskogo modelirovanija filosojskogo znanija*. Čeljabinsk 1980; O. K. Poseljanina: *Primenenije tehničeskich sredstv v prepodavaniji obščestvennyh nauk v VUZE*. Moskva 1974; *Grafičeskije sredstva v kurse marksistsko-leninskoj filosofii*. Moskva 1978; S. D. Konstantinov: *Metodologičeskije i metodičeskije problemy nagladnosti v prepodavaniji marksistsko-leninskoj filosofii*. Moskva 1975; *Ispolzovanije nagladnyh posobij i TSO v prepodavaniji filosofii*. Sverdlovsk 1979; *Nagladnyje sredstva v prepodavaniji filosofii*. Moskva 1976; *Sredstva nagladnosti i aktivizacii myšlenija studentov na zaňatijach po filosofii*. Sverdlovsk 1982.

len k ujasňovaniu obsahu, ale i k spresňovaniu pojmového aparátu. Za nedostatok diskusie považujeme skutočnosť, že sa do nej nezapojili priami tvorcovia názorných pomôcok z VŠP a PF v Nitre, VPA v Bratislave, VŠT Košice i ďalší autori. Redakcia im na to vytvorila predpoklady. Domnievame sa však, že niektorí z autorov boli čiastočne znechutení, pretože ich úsilie už predtým nebolo primerane zhodnotené a podnetne kritizované. Podľa našej mienky najúspešnejšou kritikou na tomto úseku je vytvorenie vlastného lepšieho príkladu. Niektorí kritici mimo stránok časopisu *Filozofia* by sa v tomto zmysle mali usilovať o dialektickú negáciu doteraz vynaloženého úsilia pri tvorbe názorných pomôcok. Ide o to, aby formou konštruovania dokonalejších názorných učebných pomôcok prispeli k dialektickej negácii súčasného stavu v zmysle tézy „Verba movent, exempla trahunt“.

Sme presvedčení, že ďalší pokrok vedeckého poznania i ďalší výskum a praktická realizácia výsledkov výskumu v tejto oblasti aspoň čiastočne potvrdí racionálne jadro problematiky, ktorú sme vytýčili, i sami sa pokúsili riešiť. Tým, že redakcia časopisu *Filozofia* umožnila prediskutovať nastolené problémy, prispela k ďalšiemu tvorivému výskumu v tejto oblasti. Naše podakovanie patrí redakcii časopisu *Filozofia*, všetkým diskutujúcim a osobne šéfredaktorovi časopisu akademikovi Vladimírovi Cirbesovi za poskytnutie priestoru na stránkach *Filozofie* i za realizáciu zásady, že bez tvorivej diskusie nemôžu sa rozvíjať ani parciálne vedy, ani marxisticko-leninská filozofia.

LITERATÚRA

1. VEVERKA, I. J.: Modelovanie filozofickej problematiky a jeho využitie vo výučbe marxisticko-leninskej filozofie. *Filozofia* 1981, č. 4.
2. HALEČKA, T.: K otázkam názornosti a modelovania vo výučbe filozofie. *Filozofia* 1982, č. 5.
3. OMELJANOVSKIJ, M. E.: Problém názornosti vo fyzike. In: *Filozofické problémy súčasnej fyziky a astronómie*. Bratislava 1962.
4. HOLATA, L.: Možnosti zvýšenia účinnosti svetonázorovej a filozofickej výchovy na vysokých školách. *Filozofia* 1982, č. 6.
5. ŠTOFF, V. A.: O roli modelej v poznaní. Leningrad 1963.
6. ČERNÍK, V. — FARKAŠOVÁ, E. — VICENÍK, J.: *Teória poznania*. Bratislava 1980.
7. NOVIK, J. B.: *Modelirovanije složnych sistem*. Moskva 1965.
8. ŠTOFF, V. A.: *Modelirovanije i filosofija*. Moskva—Leningrad 1966.
9. ĎURIČ, L. — ŠTEFANOVIČ, J. a kol.: *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava 1973.
10. AKSIONOV, N. R.: Systémovo-štruktúrna analýza problému modelovania filozofického poznania. *Filozofia* 1983, č. 4.
11. KICZKO, L.: Niekoľko poznámok k princípu názornosti a k metodike vyučovania marxisticko-leninskej filozofie na vysokých školách. *Filozofia* 1983, č. 5.
12. *Metodika prepodavanija obščestvennych nauk v vyššej škole*. Moskva 1975.
13. DUDA, E.: K otázkam názornosti vo vyučovaní marxisticko-leninskej filozofie. *Filozofia* 1983, č. 1.