

Marxismus-leninismus — metodologický základ pedagogické vědy

Doc. PhDr. VLADIMÍR GRULICH, DrSc.,
Ústav marxismu-leninismu ČVUT, Praha

DIALEKTICKÁ LOGIKA JAKO METODOLOGICKÝ ZÁKLAD PEDAGOGICKÉ LOGIKY

Problémy dialektické logiky mají úzký vztah k pedagogice a k obecné metodologii pedagogické vědy i výchovně vzdělávací praxe. Již klasik komunistické výchovy A. S. Makarenko hovořil o potřebě „pedagogické logiky“. Tímto termínem označoval dialektickou logiku pedagogického myšlení, která postihuje dialektiku pedagogického procesu v jeho konkrétní celistvosti. Za klíčovou otázku pedagogické logiky považoval Makarenko vztah prostředku a cíle. „Poměr prostředku a cíle musí být tou zkušební oblastí, kde se ověřuje správnost pedagogické vědy. Naše logika musí být logikou marxistickou, logikou dialektickou.“¹⁾ Z hlediska této logiky nelze podle Makarenka připustit žádný prostředek, který by nevedl k vytčenému cíli. To je první zásada. Druhá zásada spočívá v tom, že žádný prostředek nemůže být prohlášen za stálý, vždycky prospěšný a působící vždy stejně. To proto, že pedagogika je věda dialektická a naprosto nepřipouští dogmata. Účelnost a dialektičnost pedagogického prostředku, to jsou podle Makarenka hlavní poučky, které se musí stát základem sovětské výchovné soustavy. Jedním ze zdrojů porušování metodologických principů pedagogické logiky je podle Makarenka porušování dialektiky cíle a prostředku. Jsou to omyly ve sféře účelovosti, cílevědomosti pedagogické práce. Je to typ deduktivní předpovědi, který je charakterizován tím, že v něm převládá sylogistický závěr z předpokladu, který se považuje a priori za neomylný nebo není nikdy kontrolován. „Logický okruh, který tak vzniká, skoro úplně odolává ranám deduktivní kritiky, kdežto jiná kritika, kontrola skutečných výsledků, se v takovém případě považuje za zcela chybnou.“²⁾

Víra v prostředek je tak velká, že neočekávaně špatné výsledky jsou vždycky odůvodňovány tím, že prý bylo prostředku nesprávně použito, nebo vnějšími příčinami, které je třeba nalézt. Omyl typu etického fetišismu spočívá v tom, že jak prostředek, tak metoda se stavějí vedle pojmu, jehož etický obsah vyvolává pochybnosti. A právě to, že stojí vedle něho, se pokládá za důvod dostatečný a nepodléhající kontrole. Například v samotném pojmu práce není žádná logika. Avšak víra v etickou sílu samotného termínu byla tak velká.

že se i logika zdála posvátná. Práce bez souběžného vzdělání, bez souběžné politické a společenské výchovy nepřináší užitek, jeví se jako proces neutrální. Práce jako výchovný prostředek je možná jako část obecného systému. Třetím typem omylu je typ izolovaného prostředku. Žádný prostředek, ať vezme kterýkoli, nemůže být označován ani za dobrý nebo za špatný, bereme-li jej izolovaně od ostatních prostředků, od celé soustavy komplexu vlivů. Makarenko to demonstruje na problému trestu. Trest vychovává otrocka, může však vychovávat i dobrého člověka, vést k výchově lidské důstojnosti.

Termínem pedagogická logika je vyjádřena dialektika pedagogického myšlení, které nepojímá jednotlivé podmínky, cíle a prostředky jako izolované komponenty, nýbrž ve vzájemných dialektických vazbách a přechodech jako části určitého dialekticky strukturovaného komponentu. Takto pojatá pedagogická logika je podle Makarenka adekvátní nejen samotnému dialektickému charakteru pedagogické vědy, nýbrž je též logicko-konkrétním vyjádřením dialektiky pedagogické praxe, a jako taková se může stát základem pedagogického mistrovství a pedagogické tvořivosti, tj. umění realizovat požadavek dialektické konkrétnosti v použití prostředku. Skutečnost, že pedagogický proces je dialektický, vyžaduje na pedagogovi velkou a rozsáhlou pozornost k celé soustavě prostředků.

STRUKTURNĚ GENETICKÝ PŘÍSTUP V METODOLOGII MARXISTICKO-LENINSKÉ PEDAGOGIKY

Strukturně genetického přístupu použil Marx v teorii i metodologii Kapitálu. Předpokládá postihnout objekt v jeho genezi, historii, tj. v historickém přístupu, kterým sleduje skutečné dějiny zkoumavého objektu. Je zároveň teoretickou reprodukcí vyvinutého konkrétního celku, ale spočívá též v logickém přístupu, který má přednost před prvním v tom, že kromě pochopení historie daného předmětu umožňuje též zkoumání jeho struktury. Logické není ve všem s historickým totožné. Dějiny často postupují ve skocích a klikatě. Logické však nemusí a ani nemůže respektovat všechny peripetie a zákruty dějinné cesty. Jeho úkolem je vyjádřit historické, avšak očištěné od nahodilosti v jeho podstatných souvislostech a zákonitostech. Logické je „korigovaným“ odrazem historického, avšak korigovaným podle zákona, který skýtá sám skutečný historický proces (K. Marx). Tím, že logická metoda odráží podstatu předmětu, postihuje strukturu daného předmětu a zahrnuje i pochopení jeho historie, reprodukuje předmět v jeho vyšší, zralé formě. Abychom toho dosáhli, musíme zkoumat podle Marxe jevy v tom stadiu vývoje, kdy „proces nabývá úplné zralosti a klasické formy“. Známý Marxův výrok, že „anatomie člověka je klíčem k anatomii opice“ má v tomto směru hluboký metodologický význam. Je přece známo, že analýza zralé formy kapitalistických poměrů, kterou provedl Marx v Kapitálu, umožnila de facto objasnit historii vzniku a vývoje celé společnosti a stala se Marxovi východiskem k odhalení obecných zákonů dějin a společnosti. Historická metoda předpokládá nejenom vývin myšlení od představy k pojmům, ale i sledování historie zobrazovaného konkrétna. Je rozvinutím logické metody na oblast dějin. Obě metody mají strukturně

genetický charakter, jak potvrzuje V. Černík ve svém záslužném díle *Problém zákona v marxistické metodologii věd i v kolektivní monografii Teória poznania*³⁾ Vzájemně se podmiňují a v procesu reprodukčního cyklu poznání přecházejí jedna v druhou. Smyslem strukturně genetického přístupu, který Marx poprvé uplatnil v metodologii a teorii Kapitálu, je proces teoretické rekonstrukce vzniku určité genetické struktury, která je podstatou samovyvíjejících se organických systémů.

K. Marx považoval společnost určitého druhu za organický systém, který se rozvíjí podle zákonů té které společensko-ekonomické formace. Formace představuje v tomto smyslu historický typ nebo formu sociálního organismu i sociální mechanismy fungování a přetváření formací. Jejich přeměny v organismy jiného sociálně historického typu vystupují jako projev systémovosti. Když Marx objasňoval fungování buržoazní společnosti, zdůraznil, že se děje „jako v každém organickém systému“. Druhé hledisko Marxova pojetí systémovosti nachází výraz především v pochopení sociálních jevů prostřednictvím jejich vztahu k základně určitého systému i jako objasnění v mezích zákonů tohoto systému, prostřednictvím jejich pochopení skrze prizma obecné struktury společenské formy.⁴⁾

Organický systém má podle Marxe jako souhrnný celek své předpoklady, i jeho vývoj v určitou celistvost spočívá zejména v tom, že si podřizuje všechny prvky společnosti nebo že z ní vytváří ještě takové orgány, které se jí nedostávají. Takovýmto způsobem se systém v průběhu historického vývoje mění v celek. Tím, že se systém vytváří v celek, představuje moment systému, procesu, jeho rozvoje.⁵⁾ Sovětský badatel V. P. Kuzmin, který se zabývá studiem principů systémovosti v teorii a metodologii K. Marxe, rozlišuje tři úrovně poznání skutečnosti: předmětné (bezprostřední, jednoduché poznání), systémové, podstatné, substantiální poznání a metasystémové, konkrétní, syntetické poznání. První metodologické východisko spočívá v přechodu od monocentrismu k polycentrismu, ke zkoumání rozmanitých systémových jednot i celků. Druhá soustřeďuje pozornost na různorodé vazby, vztahy a vzájemné působení jevů. Třetí se vyznačuje přechodem od převážně statického, strukturního pohledu na jevy k jejich genetickému, konkrétně historickému pojetí. Další zvláštnost spočívá v převaze syntézy, k dosahování vyšších stupňů teoretické konkrétnosti. Věda, která vstoupila v 19. a 20. století do stadia svého dialektického rozvoje, zobrazuje svět nikoliv jako svět izolovaných, individuálních předmětů ani jako svět statických systémů, nýbrž svět jako totalitu rozvíjejících se systémů. V jejím pojetí vyvstává svět polysystémový. Je polysystémový z hlediska jeho strukturně i historicko-genetické stránky. Navíc polysystémové jsou i jeho jednotlivé části, sféry, elementy.⁶⁾

Dialekticky strukturně genetický přístup zkoumání samovývojových systémů zahrnuje v organické jednotě postup od objektivně konkrétního k logicky abstraktnímu a postup od logicky abstraktního k logicky konkrétnímu. První spočívá v postupu od smyslově konkrétního k dialekticky abstraktnímu, když redukuje vývojový celek na jeho zárodečnou formu, jejím základním cílem je zdůvodnit „buňku“, východisko. Druhý postup se odvíjí od dialekticky abstraktního k myšlenkově konkrétnímu, kdy vyvíjíme zkoumavý celek z jeho

zárodečné formy (buňky) a odhalujeme jeho historickou tendenci. Vytvářením elementárních abstrakcí vyjadřujících jednotlivá základní určení nekončí proces teoretického poznání ve vědě, nýbrž spíše začíná. Od jednotlivých abstrakcí se věda vrací ke konkrétnímu, není to však návrat ke konkrétně smyslovému, nýbrž vzestup poznání od abstraktního ke konkrétnímu na úrovni teorie, kdy teprve „nekonečná suma obecných jevů, zákonů etc. dává konkrétní v jeho úplnosti“ (V. I. Lenin).

Jestliže Hegel se domníval, že v procesu přechodu od abstraktního ke konkrétnímu se vytváří sama skutečnost, pak Marx spařoval v tomto procesu jenom rekonstrukci objektu v myšlení, a to v celé úplnosti jeho souvislostí pomocí syntézy různých abstraktních definicí a určení. „Konkrétní je konkrétní,“ píše Marx, „protože je shrnutím mnoha určení, je tedy jednotou rozmanitého. V myšlení se to projevuje jako proces shrnování, jako výsledek a nikoli východisko, třebaže je skutečným východiskem nazírání a představy. Na první cestě se plná představa vypařuje v abstraktní určení, na druhé cestě vedou abstraktní určení k reprodukci konkrétního cestou myšlení.“⁷⁾

Uplatnění strukturně genetického přístupu v pedagogice umožňuje překročit hranice použití strukturně systémového přístupu. Je-li pojímán jako jeden z podstatných principů materialistické dialektiky, umožňuje modelovat systémový charakter různých pedagogických procesů, jako je výchova, vzdělávání, učení apod. Z hlediska strukturně systémového pojetí představuje výchova vyvíjející se, organizující se složitý polystrukturální konkrétní systém, který má schopnost řídit svou činnost, dosahovat určitých cílů, uchovávat se v rovnováze a zvyšovat stupeň své organizace. Je to organizovaný systém, který se vyznačuje určitou strukturou svých základních komponentů, funkcí, procesů, faktorů objektivní a subjektivní povahy, který představuje dialektickou jednotu a těsné funkcionální sepětí složek, součástí a činitelů.

Výchova jako organizovaný systém má přesně určenou složku řídící a řízenou. J. Váňa definoval výchovu jako jednotu dvou systémů, společenského a individuálního, z nichž první podle potřeb a zákonitostí společenského vývoje výchovy řídí a druhý se podle potřeb a psychologických, fyziologických a sociálních zákonitostí individuálního vývoje a procesů učení mění. Přitom složka řízená je zároveň složkou sebeřídící. Učení a individuální vývoj nepředstavují však pouze řízenou složku komunistické výchovy, neboť jsou zároveň její sebeřídící složkou a samoorganizujícím systémem. Řídící funkce výchovy je zdůvodněna učením sovětských psychologů zvláště v tom, že efektivní výchova a učení předchází změnám ve vývoji. Výchova zahrnuje v sobě též sebevýchovu, tj. takovou činnost jednotlivce, která je zaměřena na jeho sebeutváření a sebeuskutečňování jako osobnosti. V podmínkách sebevýchovy se jednatel stává vychovatelem sebe sama a subjektem sebeřízení.

Výchova je tím účinnější, čím vyššího stupně organizovanosti a uspořádanosti dosahuje jako strukturovaný celek vzájemných vztahů a vazeb mezi jednotlivými prvky, jaké jsou cíle, podmínky, prostředky, organizační, institucionální činitelé a formy, obsahové složky, principy, reálné a požadované výsledky. Její účinnost závisí též na dialektické souhře objektivních podmínek a subjektivních faktorů vnějších i vnitřních. Ve vztahu ke společnosti, která podmi-

ňuje její cíle, obsah, prostředky i organizační formy, je subsystémem. Výchova sama, pokud spočívá v řízení procesů formování psychických vlastností lidí, je nadřazeným systémem ve vztahu k individuálnímu vývoji.

Potřebu strukturně genetického způsobu v pedagogice si poprvé uvědomil a v praxi svého výchovného působení také plně uplatnil A. S. Makarenko. Za hlavní problém své „praktické pedagogické logiky“ považoval dialektický charakter vědy o výchově. Specifičnost pedagogického myšlení spočívá v jeho dialektickém charakteru, ve snaze pojímat výchovu jako konkrétně strukturovaný celek, v němž výchovná situace, podmínky výchovy, její prostředky a cíle nepředstavují izolované části a procesy, nýbrž systém, strukturovaný komplex vzájemně si odpovídajících prvků. Zjištění, že sama výchovná skutečnost je ve své struktuře dialektická, musí odpovídat i existence logické struktury systému pedagogických teorií. Podle Makarenka „pedagogické jednání je tak dialektické, že žádný prostředek nemůže být projektován jako kladný, není-li jeho účinek kontrolován všemi ostatními prostředky, kterých se používá současně s ním. Člověk není vychováván po částech, je vytvářen synteticky celým souhrnem vlivů, kterým podléhá. Proto může jednotlivý prostředek vždycky být jak kladný, tak záporný; rozhodujícím momentem není jeho přímá logika, ale logika a účinek celé soustavy prostředků souladně organizovaných.“⁸⁾

Strukturně genetický přístup dialekticky sjednocuje logické a historické, abstraktní a konkrétní. Umožňuje tak pochopit výchovu nejenom jako strukturální celek, ale současně jako vývojový, konkrétně historický proces. Stává se tak základem pro modelování procesů výchovy v dialektické jednotě všelidského a konkrétně historického, strukturního a genetického, diachronního a synchronního. Chápeme-li výchovu jako konkrétní dialektický celek, který kromě svých situačních a modifikujících podmínek zahrnuje též imanentní podmínky konkrétního celku, jímž jsou podmínky jeho sebe reprodukce a sebeorganizace, pak zákony pedagogické vědy nemohou mít jen charakter faktuálních empirických zákonů nebo elementárních teoretických zákonů. Faktuální zákony vyjadřují jednoduchou totožnost jevu se sebou samým. Idealizované zákony vyjadřují vztah podstaty a formy, vnitřního a vnějšího, celku a části. Jsou formulovány na základě idealizace a mají tvar statistické tendence, stochastického zákona. Nepostihují výchovu jako vývojový proces vzniku, fungování, vývoje, popřípadě zániku organického systému. Proto při charakteristice zákonů pedagogické vědy nevystačíme z hlediska jejich logicko-metodologické klasifikace pouze se zákony klasifikačního, vztahového, popřípadě kauzálního typu. A. S. Makarenko charakterizoval pedagogiku jako vědu „nejdialektičtější, nejpohyblivější, nejsložitější a nejrozmanitější“. To pro neobyčejnou tvárli-
vost, proměnlivost a plastičnost pedagogických situací a procesů. Právě proto se v pedagogice uplatňují již dialektické zákony, které podle V. Filkorna vyjadřují přechod systému od jednoho stavu k druhému a jsou „formou pohybu systému, pohybu a vývinu jejich vnitřního dialektického protikladu“. Přední slovenský badatel v metodologii a logice vědy V. Černík používá ve své monografii *Problém zákona v marxistické metodologii vied* termínu „imanentní zákony dialektických totalit“. K odhalení imanentního zákona a jeho teoretického obrazu je potřebná nejenom formálnělogická abstrakce a idealizace.

tj. abstrakce od druhotných, modifikujících podmínek, ale i dialektická abstrakce, spočívající v analýze vnitřních nezbytných podmínek určitého dialektického celku. Zatímco idealizovaný zákon umožňuje prozkoumat vztah mezi podstatou a všeobecnou formou jevu, umožňuje dialektická abstrakce prozkoumat sám původ dané podstaty, proces jejího tvoření a pochopit podstatu jako konkrétní základ jevu. Imanentní zákon dialektických celků je formou jejich samopohybu, formou reprodukce jejich podstatných podmínek, formou pohybu jejich vnitřního dialektického protikladu.⁹⁾

Stupněm prohloubeného, teoretického poznání, který znamená přechod od jednoduššího k složitějšímu, od izolované části k celku, od strukturálního, funkcionálního k vývojovému, historickému, genetickému, je dialektická abstrakce. Ta umožňuje konstruovat i v pedagogických vědách takové základní kategorie, jako jsou výchova, vzdělávání, učení, vývoj, sebevývoj, sebevýchova aj. jako „komplexní podstatný pojem“, jako postižení jejich konkrétní podstaty. Přitom konkrétní nikdy nepoznáváme podle Lenina úplně. „Nekonečná suma obecných pojmů, zákonů etc. dává konkrétní v jeho úplnosti.“¹⁰⁾ V současných podmínkách pedagogických výzkumů jsme ještě nedospěli k uspokojivé definici základních pedagogických kategorií jako konkrétně dialektických pojmů postihujících celek podstatných podmínek a zákonitých určení procesů výchovy a vzdělávání. Avšak celkový směr bádání sovětských i našich vědců v oblasti metodologie a logiky vědy, který spočívá v komplexní formálnělogické a dialektické analýze struktury a geneze vědeckého poznání, nás k tomu zavazuje.

Za velmi cenný podnět ke komplexnímu rozpracování pedagogického procesu v jeho podstatných faktorech, podmínkách a vzájemných vazbách považujeme studii G. Neunera *Pedagogická teorie a praktické pedagogické jednání*, která shrnuje výsledky diskuse k teoretickým a metodologickým problémům pedagogiky v NDR. Autor tu poukazuje na potřebu strukturně genetické analýzy pedagogického procesu, který chápe jako proces v čase, neboť rozvoj osobnosti a výchova musí být reflektovány též v historických dimenzích a kategoriích.¹¹⁾ Klíčovou otázkou marxistické metodologie vědy i ve vztahu k pedagogice se stává rozpracování kategoriálního systému dialektické logiky, která je v současné epoše správnou vědeckou cestou řešení metodologických problémů soudobé vědy, na nichž pozitivismus ztroskotál.

K PROBLÉMU ZÁKONA V PEDAGOGICKÉ VĚDĚ

Základním rysem všech pedagogických procesů a jevů je to, že všechny probíhají nejednoznačně. Pedagog na rozdíl od pracovníků jiných vědních oblastí má co dělat s materiálem a situacemi neomezeně proměnnými. Proto také použití stejných programů, metod, prostředků a organizačních forem dává v každém jednotlivém případě ve výchovně vzdělávací práci více nebo méně odlišné výsledky v závislosti na konkrétních vlastnostech subjektivních faktorů i nekontrolovatelných okolností, jež přímo nebo zprostředkovaně ovlivňují průběh pedagogických procesů.

Nejednoznačnost pedagogických procesů je dána existencí elementu ná-

hodného. Náhoda byla dlouho považována za protipól vědy. To proto, že náhoda v čistém stavu je dosti vzácná a že v podmínkách klasické vědy nebylo rozvinuto dialektické myšlení. Moderní věda pracuje stále častěji s pojmem statistické zákonitosti, musí být prozkoumáno velké množství nahodilostí. Zákon velkých čísel způsobuje, že výsledek, k němuž vede komplexní činnost velkého množství nahodilých faktů, nezávisí již na jednotlivém případě. Moderní věda zakládá své explanativní a predikační postupy na znalosti souvislosti mezi možnostmi a nahodilostí, jejíž kvantitativní charakteristiku umožňuje vyjádřit veličina nazývaná pravděpodobnost.

Pedagogické jevy a procesy jsou nejednoznačné a vztahy mezi charakterizujícími je veličinami jsou proměnné. Proto se sovětsí vědci domnívají, že forma pedagogických zákonů je stochastická a že jedině stochastické (pravděpodobnostní) modely mohou sloužit jako izomorfní vyjádření pedagogických zákonitostí při podmínce masovosti pedagogických jevů. Stochastické modely dovolují popisovat a předvídat výsledky náhodných procesů a jevů. V určitém předpokladu nacházíme spřízněný názor na povahu zákona socialistické pedagogiky již u klasika komunistické výchovy A. S. Makarenka.

On si byl vědom mnohotvárnosti pedagogického prostředku, složité barvitosti a proměnlivosti pedagogického obrazu. V pedagogické situaci, která se vyznačuje značným počtem náhodných, ba i neznámých veličin, je nutno pracovat pomocí zákonů, ke kterým je možno dospět induktivně generalizující cestou. Základem pro socialistický pedagogický zákon musí být podle Makarenka indukce z ucelené zkušenosti. Jen ucelená zkušenost ověřená jak v samotném průběhu, tak ve výsledcích, jen srovnání ucelených komplexů zkušeností může poskytnout pedagogovi předpoklady pro volbu a rozhodování.¹²⁾

Naznačená možnost pravděpodobnostního vysvětlení, formulující statistické pravidelnosti v podmínkách nejednoznačných, proměnlivých a náhodných pedagogických jevů a procesů, je vázána na jejich hromadný a kvantifikovatelný charakter. V této souvislosti upozorňuje přední pedagog NDR profesor Oskar Mader, že poukaz na statistický charakter pedagogických zákonitostí vůbec něříká, zda jde o zákonitost většího počtu lidí, kolektivu, jako je školní třída, většího počtu příslušníků stejné skupiny, profesionální, kvalifikační aj., nebo o zákonitosti výchovy jednotlivého člověka. O. Mader zdůrazňuje společenskou a individuální dimenzi výchovného jevu. Z hlediska obecné, opakovatelné, hromadné charakteristiky pedagogických jevů jsou tyto jevy zobecnitelné, kvantifikovatelné a postižitelné matematicko-statistickými metodami. Faktory, které však jsou pro kolektiv z hlediska statistických zákonitostí chápány jako náhodné nebo irelevantní, nejsou zpravidla již náhodné pro jednotlivé individuum a jeho výchovu, neboť ztělesňují jednotlivé stránky a rysy jeho individuality, tj. jedinečného a neopakovatelného.¹³⁾

Výchova spojuje v sobě společenskou a individuální dimenzi. Svou podstatou je výchova sociální jev. Uplatňují se v ní zákony společenského vývoje, tj. všeobecné, obecné i speciální společenské zákonitosti, avšak ve specifické formě a projevu, v aplikaci na oblast výchovy a jiných pedagogických procesů. K takovýmto zákonům patří podmíněnost výchovy určitým typem společenských výrobních vztahů, jež odpovídají určitému charakteru výrobních sil, zá-

konitost společenskotřídní determinace výchovy, závislost sociálních funkcí výchovy na charakteru společenskoekonomické formace, dialektická jednota výchovy, její finální a kauzální složky, výchova jako specifická forma přírodně historického procesu aj.

Důležité jsou zákonitosti psychologické a biosociální. Ty vyplývají ze vztahu výchovy k lidskému jednotlivci a jeho individuálnímu vývoji. Jestliže podstata člověka je vždy sociální, pak přirozenost člověka je jednotou sociálního a přírodního. Samo biologické má však v člověku přetvořenou, kvalitativně novou, zlidštělou podobu, je podmíněné společenskohistorickým vývojem lidského rodu. Proto vedle společenských zákonů a determinací výchovy je potřeba studovat i biologické a psychologické aspekty výchovy, aniž to ovšem vede k nedoceňování historických a sociologických hledisek ve výchově.¹⁴⁾ Tato okolnost spoluurčuje vztah pedagogiky k jiným vědám a její komplexní systémový charakter, zahrnující celý komplex základních a pomocných pedagogických věd. Jen tak může pedagogika plnit funkci samostatné speciální vědy, která zkoumá podstatu a zákonitosti výchovy jako společenského jevu a jako regulace formování psychických procesů. Na základě zobecněných empirických faktů a poznatých zákonitostí stanoví pedagogika principy a směrnice pro organizaci i řízení výchovně vzdělávací činnosti. Hledisko pedagogiky jako vědy řídící proces utváření socialistické osobnosti sdílí v NDR prezident Akademie pedagogických věd G. Neuner, ze sovětských autorů T. A. Iljinová aj. „Učení o člověku a teorie osobnosti jsou trvalou součástí marxismu-leninismu jako celku a tvoří důležitý a metodologický základ socialistické koncepce vzdělání, teorie vzdělání a výchovy socialistických osobností. Jednotlivé vědecké výzkumy a úvahy obohacují naše vědomosti o člověku a konkretizují náš obraz o člověku. Závaznou podmínkou však je, aby tyto úvahy vycházely z celkového marxisticko-leninského pohledu na člověka a jeho vývoj ve společnosti a aby získané poznatky se opět staly součástí komplexní marxisticko-leninské teorie osobnosti“.¹⁵⁾

Pedagogika jakožto věda o výchově, která je jednou z jejích nejdůležitějších společenských funkcí, je věda sociální. Souvisí se skupinou věd o společnosti. Obecný světonázorový a metodologický základ pedagogiky tvoří dialektický a historický materialismus. Sepětí pedagogiky s filozofií, se sociologií, s etikou, s estetikou a jinými společenskými vědami zdůrazňuje sociální povahu pedagogiky. Protože objektem výchovy je člověk, stýká se pedagogika úzce s vědami zkoumajícími povahu a zákonitosti tělesného a duševního vývoje, tj. s fyziologií a psychologií. Nezbytný základ pomocných věd pedagogiky tvoří nejenom obecná psychologie, ale též psychologie vývojová, psychologie dítěte, pedagogická psychologie, sociální psychologie aj.

Velmi často jsou ve vědě obecné zákony důležitého významu, jako je například zákon zachování a přeměny energie, nazývány principy. Také pedagogika disponuje takovými obecnými zákony, které mají charakter základních principů. V oblasti komunistické výchovy se uplatňují leninské principy výchovy, jako je vědecký charakter výchovy, její stranickost, princip polytechnizace, spojení vyučování se životem, internacionalistický a kolektivistický charakter komunistické výchovy aj. V didaktice jsou známy jako didaktické principy zá-

sada názornosti, zásada uvědomělosti a aktivity, zásada přístupnosti a přiměřenosti, zásada soustavnosti a postupnosti, zásada trvalosti, zásada spojení teorie s praxí, zásada vědeckosti. V těchto základních principech je soustředěna didaxe mnoha zákonitých aspektů a stránek pedagogické práce. Každý z těchto principů, například zásada názornosti, se opírá též o zákonitosti poznávacího procesu, o zákonitosti psychologické, fyziologické aj.

Zásadní význam má pro pedagogiku jako vědu empirickou, teoretickou a řídicí otázka vztahu zákonů, norem, pravidel, směrnic. Normy jsou pojímány v pedagogice, etice, estetice a v jiných společenských vědách, které kromě funkce poznávací plní též funkci regulativní jednak jako hodnotové soudy, jednak jako hodnotová měřítka nebo jako nástroje cílevědomého lidského jednání, jako regulativní směrnice pro praxi. Třebaže normy nejsou v žádném případě poznatky o určitých jevech, nýbrž spíše výpověďmi o nich, nemůžeme jim upřít jistou poznávací hodnotu. Vyjadřují sice záměry a cíle lidského jednání, ale nevycházejí přitom pouze z určení toho, co má být, nýbrž z poznání toho, co skutečně existuje. Jako nástroje zaměřenosti a cílevědomosti lidského jednání vyjadřují zároveň prognostický rozměr našeho poznání.

Dosud se také nečinil hlubší rozdíl mezi normou jako imperativní formou vyjádření hodnotového soudu a mezi normou chápanou jako obecné pravidlo, které se vztahuje k cíli. Velmi inspirativní podněty přináší v tomto směru rozlišení norem na kodifikované a nekodifikované, jak je provádí J. Mukařovský ve své starší práci *Estetická funkce, norma a hodnota*. Je pravda, že Mukařovský se tu zabývá trojčlennou vazbou z hlediska dynamického strukturalismu v estetice, ve vztahu k estetické funkci a hodnotě. Avšak některé jeho základní podněty mohou být použity i pro oblast jiných věd, například pedagogiky, která bývá někdy zcela nesprávně považována v mimoestetickém smyslu za jakousi „teorii umění“. Podnětná a plodná je diferenciacie normy jako instrukce, verdiktu a závazného regulativu od normy chápané jako impuls, jako určité podnětové centrum. K tomu se váže distinkce normy kodifikované a formalizované od normy nekodifikované a neformální. Rozdíl mezi první a druhou je asi ten, že první reglementuje pedagogickou činnost do závazných vzorů, šablon, receptů, návodů apod. Při nedostatečném empirickovědeckém zdůvodnění může vést až k známému schematickému receptářství a k spekulativnímu normativismu. Naproti tomu norma vytvářená jako tvůrčí normotvorný zájem, jako sdělení impulsu, uvolňuje prostor pro pedagogickou tvořivost a iniciativu.

Norma je předpis, který musí být plněn, aby se dosáhlo cíle, který jsme si stanovili a uznáváme za vhodný a správný. Na rozdíl od normy, která je autoritativně stanovena a s níž se buď dobrovolně ztotožníme, nebo se jí podřizujeme z donucení, nemá cíl žádný autoritativní nebo donucovací charakter. Pomáhá integrovat lidské jednání podle jednotného plánu, přitom ponechává určitou toleranci a prostor pro lidskou tvořivost, iniciativu a samostatnou schopnost rozhodování.

Otázka norem není dosud v pedagogice jednoznačně rozhodnuta. Stoupenci pedagogiky, která vycházela z pozic pozitivismu, vytýkali klasické pedagogice, že byla konstruována jako pojmová a normativní disciplína a že jí chybí

empirický základ založený na poznání čistě skutečných poměrů, na kterém musí být vytvořeny všechny pedagogické normy a direktivy. Experimentální pedagogika nechtěla stanovit normy dříve, dokud nejsou prozkoumány poměry, z kterých mohou normy vznikat. Stoupenci radikálního empirismu v pedagogice požadovali, aby pedagogika pouze registrovala skutečnost metodami jiných vědeckých disciplín. To ovšem vedlo ke směřování a ztožňování pedagogiky s jinými vědními obory nebo aspoň s jejich jednotlivými rovinami: k biologizaci, k psychologizaci a k sociologizaci pedagogiky. Tak například polský sociolog Fl. Znaniecki dokazoval, že teorie výchovy je částí sociologie jako teorie elektřiny je částí fyziky. Určitým východiskem z této situace se měl stát pokus přiřadit pedagogiku jednoznačně k tzv. praktickým vědám, které v určité podobě umožňují zachovat normativní charakter pedagogiky a spojit ji zároveň s popisným charakterem této vědy. Podobně jako lékařská věda, technologie aj. měla pedagogika popisovat realitu a současně stanovit pravidla praktického postupu. K normativistickému pojetí se bez výhrad hlásí již tradičně pedagogika ideálu, esencialistická duchovědná pedagogika, náboženská pedagogika a některé směry nemarxistické pedagogiky. Avšak normativnost přiznávají pedagogice též stoupenci jednoty kauzálně finálního přístupu, kteří se domnívají, že pedagogika je nejenom interpretační, ale též praxeologickou vědou a že jako věda o činnosti má stanovit direktivy pro praktickou činnost.

Mezi marxistickými pedagogy se však prosazuje názor, že intencionální rys pedagogiky nemusí být konstituován normoteticky, tj. v soustavě norem, nýbrž je vyjádřen v celém množství výchovných, vzdělávacích a učebních cílů. Marx charakterizoval v *Kapitálu* cíl jako „vědomý účel“, který jako „zákon“ určuje průběh a charakter činů člověka. Jemu musí člověk podřizovat svou vůli. Proto hovoří o cíli jako „o účelné vůli“, aby dal najevo, jakou úlohu mají cíle v cílevědomé, záměrné činnosti člověka. I když si cíle vytváříme ve svém vědomí jako ideální předobraz výsledku činnosti, není cíl pouhou subjektivní ideou, neboť vyjadřuje vždy objektivní podmíněnost vnějším světem. Proto cíle jsou podle Lenina vytvářeny objektivním světem a předpokládají jej, nacházejí jej jako něco daného, skutečného. Výchovné cíle vyjadřují vždy společenskou podmíněnost výchovné činnosti. Při stanovení obecného cíle výchovy musíme vycházet z objektivních potřeb a zákonitostí společenského vývoje i z potřeb a psychologických zákonitostí individuálního vývoje lidí. Takto stanovený cíl výchovy, který se prostřednictvím reálných prostředků spojuje v jedno s objektivitou a v této se sebou samým, má pro pedagogickou činnost platnost závazné směrnice vyjadřující její zákonitý průběh a charakter.

POZNÁMKY

¹⁾ Makarenko, A. S.: *Spisy* 5. Praha 1954, s. 357.

²⁾ Tamtéž, s. 358.

³⁾ Viz Černík, V.: *Problém zákona v marxistické metodologii vied*. Bratislava 1977, kap. IV.

⁴⁾ Kuzmin, K. P.: *Princip sistemnosti v teorii i metodologii K. Marksa*. Moskva 1980 (izdaniye vtoroje), s. 13.

- ⁵⁾ Srovnej Marx, K. — Engels, B.: *Spisy sv. 46*, 1, s. 229.
- ⁶⁾ Kuzmin, V. P.: *Princip sistemnosti v teorii i metodologii K. Marksa*. Moskva 1980 (izdaniye vtoroje), s. 163.
- ⁷⁾ Srovnej Marx, K. — Engels, B.: *Spisy sv. 13*. Praha 1963, s. 676.
- ⁸⁾ Makarenko, A. S.: *Spisy 5*. Praha 1954, s. 83.
- ⁹⁾ Černík, V.: *Problém zákona v marxistické metodologii vied*. Bratislava 1977, s. 117—118.
- ¹⁰⁾ Lenin, V. I.: *Filozofické sešity*. Praha 1953, s. 253.
- ¹¹⁾ Neuner, G.: *Pädagogische Theorie und praktisches pädagogisches Handeln*. Berlin, Akademie der pädagogischen Wissenschaften der DDR 1982, s. 21—22.
- ¹²⁾ Makarenko, A. S.: *Spisy 5*. Praha 1954, s. 339.
- ¹³⁾ Mader, O.: *Zu einigen philosophisch relevanten Problemen der Pädagogik*. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 1975, 3, s. 453—454.
- ¹⁴⁾ Cennou prací je v tomto směru kniha J. Vaňka: *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha, SPN 1972.
- ¹⁵⁾ Neuner, G.: *K teorii socialistického všeobecného vzdělání*. Praha 1978, s. 19.

ВЛАДИМИР ГРУЛИХ

Марксизм-ленинизм – методологическая основа педагогических наук

Очерк исходит из характеристики научного мировоззрения и из его эвристической ценности по отношению к науке и к практической деятельности. Марксизм-ленинизм в системном единстве своих основных компонентов представляет по отношению к современной науке новый тип научной рациональности, логический стиль мышления, метод научного познания и революционного преобразования мира. Поэтому в настоящее время возрастает среди советских и наших науч-

ных работников интерес к применению логики и диалектики при анализе специальных наук.

В своем очерке автор рассматривает диалектическую логику как методологическую основу педагогической логики, задумывается над возможностями структурно генетического подхода к марксистско-ленинской педагогике и использует некоторые новые идеи в деле подхода к исследованию проблематики закона в педагогической науке.

VLADIMÍR GRULICH

Marxism-Leninism — the Methodological Basis of Pedagogical Science

The author in his study examines dialectic logic as a methodological basis of pedagogical logic, considers the possibilities of applying the structural-genetic ap-

proach in Marxist-Leninist pedagogy and goes on to explore the problems of law in the pedagogical science with some new suggestions.