

KRITICKÉ MYSLENIE A FILOZOFICKÁ REFLEXIA V EDUKÁCII

Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

Ján KALISKÝ (ed.)

Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii

Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

2020

Vydanie tejto publikácie bolo finančne podporené grantom KEGA 035UMB-4/2018 – *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.*

Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú ich autori.

ISBN 978-80-557-1673-2

OBSAH

PREDHOVOR.....	7
FILOZOFICKÝ DIALOG JAKO PROSTŘEDEK ORCHESTRACE KOMPONENT KRITICKÉHO MYŠLENÍ	
Petr Bauman	9
HEADAJÚCE SPOLOČENSTVO AKO SPRIEVODCA V ROZVOJI AUTOKOREKTÍVNEHO KRITICKÉHO MYSLENIA	
Gabriela Šarníková.....	29
ALTERNATÍVY A OTÁZNIKY PRI IMPLEMENTÁCII PROGRAMU FILOZOFIA PRE DETI	
Gábor Pintes – Simona Borisová.....	41
K POVAHE FILOZOFICKÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA	
Ján Kaliský.....	52
NAČO UČIŤ FILOZOFIU?	
Zlata Androvičová	60
PRÁCA S FILOZOFICKÝM TEXTOM – SÚČASŤ UNIVERZITNEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV OBČIANSKEJ NÁUKY	
Eubica Predanocyová	79
CULTURA ANIMI, PHILOSOPHIA EST... ALEBO: AKO FILOZOFIA SLUŽI KULTIVOVANIU DUŠE	
Andrej Rajský.....	93
AKO PRELOMIŤ MLČANIE FILOZOFIE VO VEKU TECHNICKÝCH OBRAZOV	
Branislav Malík.....	102
PROBLÉM KRITICKÉHO MYSLENIA V ETICKEJ VÝCHOVE	
Barbora Baďurová	121
ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA U NAJMENŠÍCH	
Katarína Vančíková.....	134

IDE, IDE, ODIŠLO... (STRATÉGIE ROZVÍJANIA KRITICKÉHO MYSLENIA)

Alica Petrasová	147
PREČO (A AKO) ROZVÍJAŤ KRITICKÉ MYSLENIE (NIELEN) NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY	
Dáša Vargová.....	164
FILOZOFICKÉ ROZHOVORY JAKO ZPŮSOB OTEVÍRÁNÍ VÝUKY V PŘEDMĚTECH ETICKÁ A NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA	
Ludmila Muchová.....	171
FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ ETICKEJ VÝCHOVY	
Viera Bilasová	182
NÁDEJ VO VÝCHOVE ALEBO VÝCHOVA AKO NÁDEJ (EURÓPSKA PERSPEKTÍVA)	
Blanka Kudláčková.....	195
ETICKÁ VÝCHOVA AKO HODNOTNÁ VÝZVA K HODNOTOVEJ ZMENE V EDUKÁCII	
Lenka Rovňanová	208

PREDHOVOR

Predkladaný zborník je monotematickým súborným dielom štúdií, ktoré odznali 15. januára 2019 na rovnomennom vedeckom kolokviu s medzinárodnou účasťou *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* v Banskej Bystrici. Kolokvium zorganizoval riešiteľský tím projektu „Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy *Philosophy for Children*“ (KEGA 035UMB-4/2018), ktorého riešitelia si myslia, že povaha filozofického myslenia je veľmi vhodná pre rozvoj kritického myslenia.

Naučiť myslieť, je podstatou každej školy (lebo ľudské myslenie ovplyvňuje ľudské konanie); učiteľ ponúka niečo k zamysleniu, ponúka otázku, hoci často pozorujeme, že školská filozofia má tendenciu sa s filozofiou míňať, ak sa robí náukovo a dejinársky, a že kritické myslenie, či diskusia sa nerozvíja, ak sa preferuje transmisívny štýl výučby. Filozofia však je prostredím, do ktorého vstúpiť znamená osudovo sa premeniť. Do filozofie nevstúpime čítaním dejín filozofického myslenia, ale tým, že sami budeme mať otázku, ktorú mysliteľom položíme.

Inštrumentárium filozofického premýšľania umožňuje rozpoznať otáznosť sveta, určenia spolubytia a neistotu ja-definície. Na druhej strane ukazuje ako sú každá argumentácia a konanie závislé od určenia a obmedzení, ako nás určujú jazyk a „obrazy sveta“. E. Martens, jeden z najvýznamnejších nemeckých didaktikov filozofie, obhajuje potrebu filozofického kritického pýtania a filozofovanie charakterizuje ako elementárnu techniku kultúry. Vysvetľuje, že miesto filozofovania v školskom kurikule sa legitimizuje z troch pohľadov:

1) Je imanentnou samozrejmosťou školy v demokratickej spoločnosti. Škola sa chápe nielen ako inštitúcia vzdelávania, ale aj ako „inštitúcia formovania“. Zo svojej prirodzenosti nemá len sprostredkovať poznanie, ale aj umožniť žiakom autonómne a sebe-zodpovedajúco tvoriť svoj osobný, pracovný a politický život. Filozofia je tak chápaná vo význame metodického spracúvania životu dôležitých základných otázok.

2) Oprávnenie vzhľadom na spoločenskú situáciu žiakov vo vedecko-technickej moderne. Filozofia svojou kritickou analýzou pomáha žiakom, aby sa stali autonómny, svojprávnymi účastníkmi vo verejnom a politickom diskurze o spoločných životne dôležitých základných otázkach. Žijeme v „racionálnej kultúre“, ktorá svojou podstatou zodpovedá sokratovskému „zúčtovaniu“. V takej kultúre je dôležité orientovať sa myslením v myslení, no nie za účelom stať sa chladným racionalistom, ale vyznať sa v racionálnej kultúre. Nie vo význame prispôbiť sa, ale môcť sa chápať ako subjekt tejto kultúry. Podľa Martensa je život, zvlášť v modernej racionálnej kultúre, príliš komplexný, príliš ťažký, aby sa nechal na skôr vyštudovaných špecialistov“. Súčasnú situáciu moderny chápe ako „zlomovú“, silne poznačenú vedou a technikou, a preto je žiaduca reflexívna orientácia. Práve súčasná problémová situácia očividne provokuje zamyslenie sa nad tým, čo môžeme vedieť, čo máme robiť, v čo sme si dúfali, kedy sme ľudia.

3) Oprávnenie vzhľadom na osobné existenciálne rozhodnutie pre autentický život.

Uvažujúc v naznačených súvislostiach sme prišli k nasledovným otázkam:

- Čo pomáha rozvíjať kritické myslenie?
- Aké miesto dnes zaujíma filozofia (či filozofovanie) v edukácii?
- Aký význam má etická teória v etickej výchove? A aký filozofická reflexia?
- Ako učiť dnes filozofiu? (Čo to znamená, keď so žiakmi filozofujeme?)

Veríme, že odpovede nie len na tieto jadrové otázky nájdú čitatelia na nasledovných stranách.

Naše poďakovanie patrí recenzentkám publikácie za pripomienkovanie rukopisu a grantovej agentúre KEGA za finančnú podporu.

Za riešiteľský tím
doc. Ján Kaliský, PhD.
jan.kalisky@umb.sk

FILOZOFICKÝ DIALOG JAKO PROSTŘEDEK ORCHESTRACE KOMPONENT KRTICKÉHO MYŠLENÍ

Petr Bauman

Abstrakt. Jelikož i pro fenomén kritického myšlení platí, že celek je víc než suma jeho částí, klíčovou otázkou studie je, jakými prostředky lze komponenty kritického myšlení, tj. dílčí intelektové dovednosti (*thinking skills*), propojovat, aby byla zachována celistvost, a tedy i funkčnost kritického myšlení, jež je mj. podmínkou jeho transferu z fáze vzdělávacích výsledků do fáze vzdělávacích efektů. Jako odpověď na tuto otázku studie představuje koncept *orchestrace*, jako analogii, pomocí níž je idea propojování komponent podrobněji analyzována a z níž jsou dále odvozeny principy pro praxi rozvíjení kritického myšlení: holistický přístup, sekvence, apropiace, koordinace, lokalizace, elaborace, spojování metodické a obsahové dimenze procesu, spojování kritického, tvořivého a angažovaného aspektu myšlení, rozvíjení myšlení jako součást celku osobnosti. Studie představuje metodu filozofického dialogu, resp. filozofického zkoumání (*philosophical inquiry*) jako klíčový prostředek orchestrace komponent kritického myšlení a uvádí důvody, proč by právě tato metoda měla tvořit jádro vzdělávání zacíleného na rozvoj kritického myšlení.

Úvod

Rozvíjení kritického myšlení je v současnosti jedním z obecně přijímaných cílů vzdělávání. Tento cíl pokládáme za jeden z pilířů výchovy pro život v demokratické společnosti (srov. Lipman, 1998), která staví na předpokladu schopnosti každého člověka samostatně uvažovat, rozhodovat se a volit z variant, které má k dispozici. V této souvislosti proto považujeme za důležité čtenáře upozornit, že základním rámcem úvah této stati je pragmatická filozofie a pedagogika (zejm. C. S. Peirce a J. Dewey) v aplikaci na problematiku výchovy pro život v demokratické společnosti, přičemž tento rámec do jisté míry také

určuje některé předpoklady, na které vzhledem k omezenému prostoru této studie vždy výslovně neupozorňujeme.

Důležitým východiskem pro způsob, jakým kritické myšlení operacionalizujeme a zasazujeme do širšího kontextu, je program Filozofie pro děti (*Philosophy for Children*, srov. Gregory, Haynes a Murriss, 2017), resp. jeho teoretická východiska shrnutá v Lipmanově práci *Thinking in Education* (2003). Kritickým myšlením (*critical thinking*) tak rozumíme jednu z modalit¹ myšlení, paralelní k modalitám myšlení tvořivého (*creative thinking*) a angažovaného (*caring thinking*). Dobrý úsudek² jako cíl či produkt myšlení podle Lipmana vzniká zapojením všech tří uvedených modů myšlení; kritické myšlení tak můžeme chápat jako jeden z aspektů procesu utváření dobrého úsudku, vedle aspektu tvořivosti a aspektu angažovanosti, resp. zájmu či péče o věc. Například nalézání vhodného slova v dialogu vychází nejen ze schopnosti jasně identifikovat a rozlišovat významy (kritické myšlení), ale také ze schopnosti navrhnout nové způsoby vyjádření dané myšlenky (tvořivé myšlení) a v neposlední řadě také ze zájmu tuto myšlenku co nejvýstižněji či nejsrozumitelněji vyjádřit (angažované myšlení).

Specifickými atributy, které kritické myšlení při utváření dobrého úsudku odlišují od ostatních módů myšlení, jsou zejména tyto: (i) usnadňuje dobrý úsudek tím, že se opírá o kritéria, (ii) je citlivé vůči kontextu a je (iii) autokorektivní. Jinými slovy, učit se myslet kriticky podle Lipmana (2013: 227) znamená učit se „používat kritéria způsobem, který je citlivý ke kontextu a je autokorektivní.“

Vymezení problému

Každý pedagogický cíl vyžaduje náležitou reflexi cest, které vedou k jeho dosažení, resp. které k jeho dosažení v praxi hledáme, a reflexi způsobů, jakými ověřujeme, zda jsme cíle vůbec dosáhli. Tímto narážíme na problém specifikace

¹ Lipman (2003) používá označení *transakční dimenze* myšlení.

² Nikoli úzce ve smyslu úsudku logického, ale ve smyslu úsudku v širším smyslu, který logický úsudek zahrnuje, ale vztahuje se k lidské aktivitě obecněji (srov. Buchler, 1951). V tomto smyslu můžeme například i emoce považovat za úsudky svého druhu.

dílčích vzdělávacích cílů, resp. dílčích vzdělávacích výsledků, někdy operacionalizovaných v podobě očekávaných výsledků učení (*learning outcomes*). Nejinak je tomu ve vztahu k rozvíjení kritického myšlení.

Klíčový je přitom předpoklad, že si lze kritické myšlení osvojit v různé kvalitě. Někdo kriticky myslet nedovede, jiný kriticky myslí, ovšem další dovede kriticky myslet ještě lépe. Pokud totiž kritické myšlení považujeme za myšlení *dovedné (skillful)*, předpokládáme jednak určité standardy (ať už v podobě odborné specifikace kvality či úrovně očekávaného výkonu nebo v podobě implicitní představy, jak to asi vypadá, když se to umí), jednak určitou množinu dovedností, k nimž se tyto standardy vážou. Dostáváme se tak ke kategoriím intelektových dovedností (*thinking skills*), pomocí nichž můžeme pro pedagogické účely kritické myšlení operacionalizovat. Například Lipman (2003) uvádí tyto: *inquiry skills, reasoning skills, information-organizing (concept-formation) skills* a *translation skills*.

Pojmové myšlení generuje vysvětlení, argumenty a kritéria. Je tedy základem kritické reflexe a umožňuje odstup od skutečnosti, odhlédnout od aktuální podoby světa. Domníváme se, že má-li být člověk schopen měnit svět i sebe sama, potřebuje myslet v pojmech. Proto také pojmové myšlení, resp. dovednosti směřující k tvoření pojmů, považujeme za základ kritického myšlení a uvádíme je na prvním místě. **Konceptualizace (concept-formation)** zahrnuje organizaci informací, analýzu, ujasňování a propojení poznatků a myšlenek, které se následně mohou stát základem pro porozumění určité situaci nebo pro posuzování určitého jevu. Tvoření pojmů *de facto* spočívá ve vyjádření (vyjmutí jádra) myšlenky co nejpresněji a nejvhodnějšími jazykovými prostředky, uchopení myšlenky tak, aby bylo možné s ní dále pracovat, zejména nacházet vztahy k dalším pojmům. Konceptualizace se přitom opírá o procesy *identifikace* (prozkoumání podstaty problému, zahrnující zdůvodňování za účelem lepšího porozumění souvislostem, vysvětlování, tj. vyjasňování myšlenky tak, aby byla srozumitelná dalším lidem, analýzu problému, aby byly zřejmé jeho podstatné části, a syntézu podstaty problému složením nalezených podstatných částí,

exemplifikaci, konkretizaci myšlenky na příkladech, aj.) a *problematizace* (prozkoumání limitů a možných nedostatků aktuálního porozumění problému).

Zkoumání (inquiry) je kategorií dovedností, které umožňují zabývat se určitým jevem, který považujeme za problematický, s cílem najít způsob, jak se s daným jevem vyrovnat. Výsledkem zkoumání je úsudek, o který se může opřít naše jednání, přičemž lze předpokládat, že tento úsudek se v konfrontaci s výsledky praktického prověřování jeho platnosti bude vyvíjet a utvářet postupně (srov. Dewey 1910, 1938). Zkoumáním se tedy rozumí *autokorektivní praxe*; ostatně, cesta k osvojení si jakékoli dovednosti vede přes opakované zkoušení a autokorekci.

Usuzování (reasoning) spočívá v uspořádávání a sladování dílčích výsledků procesu zkoumání. Podle Lipmana (2003: 184) se v podstatě jedná o nacházení způsobů, jak vlastní poznání platně, tj. se zachováním pravdivosti, rozšířit.

Translace (translation) Lipman (tamtéž) chápe jako přenášení významu mezi symbolickými systémy a kontexty, tedy jako kategorií dovedností, které se uplatňují při snaze přenést a zachovat význam nejen při překladu mezi dvěma různými jazyky, ale také v rámci téhož jazyka. Je-li to z hlediska zachování či nalezení komunikovaného významu třeba, k translaci přistupuje rovněž interpretace.

Základní otázkou této studie však není, jak kritické myšlení operacionalizovat či rozložit na prvky, které by se v praxi mohly stát dílčími pedagogickými cíli a sloužit tak rovněž pro účely formativního a sumativního hodnocení.³ Klademe si naopak otázku, jak zamezit tomu, aby potřeba

³ Například pro účely pozorování a reflexe kvality diskusí v rámci kurzů Filozofie pro děti uskutečňovaných na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jsme vymezili tyto díle dovedností kritického myšlení: rozlišování, definování a vyjasňování pojmů, zdůvodňování, posuzování důvodů, induktivní a deduktivní usuzování, identifikace východisek (o co tvrzení opíráme a co musí platit, aby tvrzení mohlo platit), použití kritérií, zohlednění kontextu (za jakých okolností tvrzení platí), ověřování hypotéz pomocí příkladů a protipříkladů, upozornění na rozpornost tvrzení, autokorekce. Podobně byly vymezeny také indikátory upozorňující na související problémy či nedostatky při uplatňování kritického myšlení. Kromě absence již uvedených dovedností na místě, kde mohly být vhodně použity, se jedná zejm. o problém unáhleného zobecnění (zpravidla souvisí s nedostatečným rozlišováním) a problém rezignace na zobecnění (ulpívání na uvedených příkladech bez snahy o vyvozování závěru či

operacionalizovat a rozložit kritické myšlení na dílčí prvky nevedla k atomizaci jednotlivých dovedností kritického myšlení. Jelikož máme za to, že i pro fenomén kritického myšlení platí, že celek je víc než suma jeho částí, klíčovou otázkou studie je, jakými prostředky lze komponenty kritického myšlení, tj. dílčí intelektové dovednosti (*thinking skills*), propojovat, aby byla zachována celistvost, a tedy i funkčnost kritického myšlení, která je mj. podmínkou jeho transferu z fáze vzdělávacích výsledků do fáze vzdělávacích efektů.

Jinými slovy jde o to, aby se v pedagogické praxi z rozvíjení kritického myšlení nestal nácvik izolovaných (zároveň však snadněji hodnotitelných) dovedností, kdy by výsledkem tohoto procesu byl žák dobře vycvičený v dovednostech kritického myšlení a současně absolvent, který v reálných životních situacích nedokáže dobře kriticky myslet. Domníváme se, že se nejedná o zcela lichou obavu. Až příliš často se setkáváme s žáky, kteří ve cvičebnici dovedou vyřešit sady matematických příkladů procvičujících či ověřujících dílčí dovednosti a kteří se následně stávají absolventy se značnými limity, co se matematického myšlení týče. Podobně často potkáváme žáky, kteří si poradí s dílčími otázkami dějepisu, fyziky či chemie, a současně s absolventy, kterým činí značné obtíže vyznat se v historických souvislostech nebo porozumět základním fyzikálním či chemickým dějům a procesům, z nichž sestává jejich vlastní zkušenost.

Orchestrace jako funkční propojování komponent kritického myšlení

Pokusíme se jako možnou odpověď na výše položenou otázku nabídnout koncept *orchestrace*. Jedná se o výraz, pomineme-li jeho primární význam v kontextu hudební teorie, užívaný v angličtině v přeneseném významu *sladit, pečlivě zorganizovat* či *napláňovat*, někdy dokonce s negativními konotacemi postranních či zistných úmyslů, ve smyslu *zosnovat*. S tímto výrazem se můžeme setkat také v zahraniční pedagogické literatuře. V mírně posunutém významu ho používá i Lipman (2003), a to ve smyslu funkčního propojení dílčích prvků, které

zobecňující úsudek, často paradoxně vyjádřené neadekvátně zobecňujícími výpověďmi jako „Každý to má jinak.“ apod.).

tvorí komplexnější celek (takto je např. dovednost čtení chápána jako výsledek orchestrace dílčích schopností a dovedností).

Pojem orchestrace chápeme jako potenciálně plodnou analogii. Hudebnímu laikovi spíše než práci skladatele, který přiřazuje party jednotlivým nástrojům, aby zajistil celkové vyznění skladby, evokuje činnost dirigenta, který řídí orchestr s cílem dosáhnout patřičného „zvuku“, přičemž tento je podmíněn skladbou a souladem jednotlivých nástrojů. Domníváme se, že podrobněji můžeme analyzovat i některé další analogie orchestrace, přičemž tato analýza nám umožní lépe porozumět ideji „propojování komponent“ a odvodit z ní principy relevantní pro praxi rozvíjení kritického myšlení.

V první řadě je třeba podtrhnout, že jádrem orchestrace je **holistický přístup**. Podobně jako je tomu u příslovečného nejslabšího článku řetězu, můžeme říci, že koncert je jen tak dobrý, jak dobrý je nejslabší člen orchestru. Analogicky můžeme tvrdit, že kvalita či úroveň kritického myšlení je dána kvalitou či úrovní nejméně rozvinuté komponenty, která by se v procesu myšlení v danou chvíli měla funkčně uplatnit. Proto je nutné věnovat pozornost celku i každé části, která tento celek tvoří. Není možné se spokojit s tím, že žákům poskytneme možnost zdokonalovat se pouze v omezeném okruhu dovedností a jiné potřebné dovednosti zanedbat.

Rovněž je nutné věnovat pozornost **sekvenci** jednotlivých komponent, tj. pořadí, v jakém jsou do celku zapojovány. Komponenty tvořící jeden celek se vzájemně podmiňují, a proto na sebe musí navazovat. V kontextu rozvíjení kritického myšlení například rozhodování vychází ze zvažování variant, které byly předtím formulovány, vyjasněny a rozlišeny, rozlišování předpokládá identifikaci detailů apod.

Klíčový a v podstatě samozřejmý je rovněž princip **apropriace**. Z rejstříku dostupných nástrojů je nutné volit ty nástroje, které budou adekvátní vzhledem k hudebnímu žánru, povaze skladby a charakteru koncertního prostoru. Podobně je z dostupných nástrojů myšlení nutno uplatnit ty, které odpovídají povaze řešeného problému a fázi řešení problému; současně je nutné tyto nástroje použít vhodným způsobem, odpovídajícím situaci a kontextu. V této souvislosti stojí za

RUISEL, I.: *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Pegas, 2005.

RUISEL, I. a kol.: *Múdrosť, inteligencia a osobnosť*. Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV, 2006.

SOKOL, J.: *Etika, život, inštitúcie*. Praha: Vyšehrad, 2018.

ŠIMULČÍK, J.: *Svetlo z podzemia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 1997.

Kontakt

prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

blanka.kudlacova@truni.sk

ETICKÁ VÝCHOVA AKO HODNOTNÁ VÝZVA K HODNOTOVEJ ZMENE V EDUKÁCII

Lenka Rovňanová

Abstrakt. Štúdia je odbornou reflexiou osobnej skúsenosti autorky s etickou výchovou ako vyučovacím predmetom z pohľadu rôznych rolí, v ktorých mala možnosť s konceptom etickej výchovy pracovať. Prezentuje osvedčené teoretické východiská založené na „edukácii obratu“, ktorých implementáciu do edukácie (nielen v etickej výchove) považuje za nevyhnutnosť hodnotovej zmeny, resp. návratu tej hodnoty vzdelávania, ktorá mu historicky prináleží. Je štruktúrovaná do dvoch častí. Prvá približuje etickú výchovu a jej význam v edukácii v osobnej reflexii autorky. Druhá je teoretickou analýzou dôležitých premenných profesijného správania učiteľa ako kľúčového faktora očakávanej kvalitatívnej zmeny edukácie. Jej súčasťou je aj predstavenie možností využitia konceptu „edukácie obratu“ a taxonómie silných stránok ľudského charakteru v teoretických odboroch pedagogiky a v edukačnej praxi.

Úvod

Etickú výchovu považujem za významnú súčasť slovenského edukačného systému. Vďaka vhodne zvolenému obsahu, cieľom a metódam založeným na sociálnom a zážitkovom učení predstavovala v čase svojho vzniku v 90. rokoch minulého storočia perspektívu novej kvality slovenského školstva, šancu na hodnotnú (aj) hodnotovú zmenu. Prvých „študentov z radov učiteľov v praxi“ oslovil jej bytostne ľudský a osobný výchovný program s cieľovými hodnotami rozvíjania prosociálnosti, etického a kritického myslenia, aktívna práca s novými témami ľudskej dôstojnosti, postojov a spôsobilostí medziľudských vzťahov, sebahodnotenia a hodnotenia iných, kreativity a iniciatívy, komunikácie, identifikácie a vyjadrovania citov, interpersonálnej a sociálnej empatie, asertivity

a riešenia konfliktov, reálnych a zobrazených vzorov a tiež zásady výchovného štýlu, používanie osobitných metód, slobodné vyjadrovanie názorov, otvorené diskusie, dôverná atmosféra, priestor pre hlbokú sebareflexiu. Zavedenie predmetu do učebného plánu školy znamenalo v tom čase revolučnú zmenu. Aj po rokoch predstavuje progresívny model, prinášajúci do školy výrazný demokratizujúci a humanizujúci aspekt.

Etická výchova: štúdium, prax a reflexia

Patrila som medzi prvých absolventov dvojročného štúdia etickej výchovy vo forme psycho-etického výcviku v rozsahu 360 hodín. Štúdium bolo časovo aj obsahovo náročné a realizovalo sa výlučne cez víkendy. V reflexii vychádzam zo skúseností šesnástich rokov aktívnej výučby etickej výchovy v základnej škole (od 1. až po 9. ročník), realizácie nadstavbovej témy výchova k manželstvu a rodičovstvu na stredných školách, metodickej práce v tzv. klube učiteľov etickej výchovy a vedenia okresnej predmetovej komisie etickej výchovy vo Zvolene, lektorskej činnosti v príprave učiteľov etickej výchovy pre 1. stupeň základnej školy, práce v ústrednej predmetovej komisii pri Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave a práce učiteľky kontinuálneho vzdelávania pre etickú výchovu na Metodicko-pedagogickom centre, RP v Banskej Bystrici. Uvedené obdobie prinieslo množstvo zaujímavých a podnetných stretnutí s učiteľmi nadchnutými etickou výchovou ako príležitosťou pre zmenu kvality edukácie z perspektívy nového chápania učiteľa a žiaka a ich vzťahu v nej. Uvedené obdobie predstavovalo zásadné obdobie v konceptualizácii vlastného chápania edukácie, jej zmyslu, hodnôt a cieľov. Etickú výchovu považujem za pozitívny príklad vyučovacieho predmetu s potenciálom meniť tradičné transmisívne štruktúrované vyučovanie na modernú interaktívnu výučbu. Podrobnejšie vlastnú skúsenosť reflektujem v samostatnej odbornej monografii *Inovácie vo výučbe etickej výchovy* (Rovňanová, 2013).

Získať človeka pre aktívnu prácu s nejakým obsahom znamená v prvom rade získať jeho pozornosť, zaujať ho, ukázať zmysel. Bolo zaujímavé sledovať zmenu prístupu učiteľov vo vzdelávaní od prvého po posledné stretnutie: od prvotného

nezájmu podloženého povinnosťou absolvovať vzdelávanie vo voľnom čase (desať sobôt v školskom roku) na úkor oddychu a trávenia času s rodinou po vyjadrenie smútku v závere z toho, že naše stretnutia končia. Z ich **písomných reflexií** o význame etickej výchovy v edukácii vyberám len niektoré:

- Mala by byť určená všetkým žiakom ako povinný predmet bez alternácie s náboženskou výchovou.
- Má veľký potenciál v prevencii vzniku nežiaduceho správania sa žiakov.
- Vedie (nielen) k prosociálnosti a konceptualizácii morálneho rámca a novo-koncipovaných gramotností (morálnej, emocionálnej a sociálnej).
- Vytvára podmienky pre rozvíjanie silných stránok ľudského charakteru.
- Absolvovanie vzdelávania výrazne prispelo k vlastnej reflexii učiteľov na osobnej i odbornej úrovni, k lepšiemu sebaopoznaniu a následnej zmene.
- Pomáha robiť svet krajším a lepším miestom pre život.
- Dáva väčší pocit istoty, zbavuje obáv a strachu, podporuje zdravé sebavedomie a sebaúctu. Posilňuje.
- Poskytuje skutočnú slobodu myslenia a vyjadrovania, podporuje kritické myslenie.
- Pomáha orientovať sa vo vlastnom prežívaní, hľadaní správnej cesty životom.
- Je s nami od rána do večera a všade (v škole, doma aj na dovolenke...).
- Vzdelávanie v etickej výchove bolo darom, ktorý odovzdávame ďalej.
- Dokazuje, aká dlhá a ťažká a zároveň dôležitá je cesta k sebe samému.
- Pomáha objaviť v sebe nepoznané.
- Je z pohľadu využitia v živote najužitočnejším predmetom v škole.
- Pomáha pochopiť dôležitú myšlienku, že *"hodnoty nemožno učiť - hodnoty musíme žiť!"* Aj škola má byť hodnotným miestom pre život.

Za všetky zovšeobecnené vyjadrenia pripájam jedno konkrétne prozaické a druhé poetické od účastníčok :

O vzdelávaní v etickej výchove: „Hoci sme sa na vzdelávaní etickej výchovy zišli ľudia cudzí, boli sme si blízki. Miesto, kde sme sa učili ako sa učiť a ako

učiť iných, tak vôbec nepôsobilo. Cítila som sa tam príjemne. Čas strávený na stretnutiach bol dlhý, ale nikdy nebol nudný. Život je často nebezpečný, ale na týchto stretnutiach som sa cítila veľmi bezpečne. Boli rajom pre moju dušu!"

Žiť znamená

*Vykročiť na tenký ľad,
odvážne vystrieť dlane.
Možnože príde pád,
aj to sa občas stane.
A nebáť sa odmietnutia,
chcieť presvedčiť hoc sám seba,
ak je ruka ponúknutá,
viac k životu nie je treba.
Hľadať jeden pevný bod,
kým ešte horí svieca
a zhasajúci knôt
nanovo rozbreskne sa.
Život skladať z maličkostí,
ktorých nikdy nie je dosť.
Život sám však nie je
žiadna maličkosť.*

Dlhoročná skúsenosť z lektorskej a vyučovacej činnosti prináša aj poznanie o štyroch dôležitých kategóriách: (1) *učiteľovo chápanie výučby* a (2) *hodnota prosociálnosti* (3) *úloha reflexie a sebareflexie* v etickej výchove a (4) *obsah edukácie*.

(1) Mnohí učitelia v praxi (ako aj budúci učitelia) nedokážu zdôvodňovať a argumentovať *svoje chápanie výučby*. Chýba im ucelená, paradigmaticky jasná a v praxi cielene aplikovateľná vlastná pedagogická teória. Prevažne vnímajú

edukačnú realitu ako niečo dané kurikulárnymi dokumentami a svoju pozíciu vidia len na úrovni ich vykonávateľov a nie tvorcov. Nedokážu vnímať súvislosti medzi pedagogickou teóriou a jej možným vplyvom na zvyšovanie efektívnosti vlastného pedagogického úsilia. Každý učiteľ by mal vstupovať do edukačných situácií s vlastnou didaktickou koncepciou, ktorá sa musí opierať o poznanie pedagogických teórií (Porubský, 2007; Bauman, 2011). Každá podporuje špecifické hodnoty a ciele ladiace s filozofiou ideových zdrojov. Etická výchova nie je len aplikovanou psychológiou, ale sa spája s filozofickými koncepciami. Osvedčilo sa pracovať viac so spoločenským kontextom a rozvíjaním individuálnych a participatívnych občianskych zručností spojených s reálnym každodenným životom. Erich Fromm (1993) napísal, že „*prvýkrát v histórii závisí fyzické prežitie ľudstva od radikálnej zmeny ľudského srdca*“. Kritizoval odsúvanie morálnych tém a vyzýval k posilneniu všetkého tvorivého, produktívneho a morálneho.

(2) Cieľom etickej výchovy by nemala byť len **hodnota prosociálnosti**. Ak má byť naozaj etickou výchovou, mala by sa prosociálnosť spájať v hlbších súvislostiach aj s existujúcim stavom morálky a reflektovať aj dôsledky transformujúcej sa spoločnosti, meniaci sa koncept detstva detí a mládeže a ich novo vynárajúce sa potreby a meniaci sa životný štýl. Tie posledne menované sú oblasťou, ktorú reflektujú v našej spoločnosti kompetentní na minimálnej úrovni (Piovarčiová et al., 2010). Konštatujeme, že učitelia všeobecne nie sú na prácu s niektorými aktuálnymi témami pripravovaní. Pritom ide o prierezoové témy realizujúce sa vo všetkých predmetoch v súlade s požiadavkami relevantných kurikulárnych dokumentov. Popri prosociálnosti by etická výchova mala viesť k poznávaniu a rozlišovaniu hodnôt a ich prejavov v správaní sa, vo vlastnom konaní i v správaní a konaní tých, s ktorými interagujeme. Považujeme za dôležité, aby sa žiaci (a učitelia) postupne učili morálne uvažovať, zvažovať svoje rozhodnutia, posudzovať alternatívy v rozhodovacích procesoch, argumentovať v prospech svojich rozhodnutí, ale aj naučiť sa akceptovať a uvažovať o protiargumentoch a dokázať o nich polemizovať a v praxi ich aj reálne žiť (Rovňanová, 2014).

(3) Nosnou metódou a zároveň princípom je **reflexia a sebareflexia**, umožňujúca sebakontrolu, sebausmerňovanie, sebapoznávanie a rozvíjanie uvedomelej autoregulácie. Porozumenie sebe samému, svojmu správaniu, získaniu nadhľadu na seba predpokladá klásť si rôzne otázky: kto som, aký som, čo viem a čo neviem, ako som/nie som so sebou spokojný, ako pôsobím na ľudí okolo seba, či som pre druhých zrozumiteľný?. Vyznanie sa v sebe samom, porozumenie sebe samému považujeme za východisko pre porozumenie a pochopenie iných ľudí. Sú dôležitým predpokladom postupného rozvíjania autonómie učiteľa ale aj žiaka, autenticity ich konania a správania. Rozvíjanie schopnosti sebareflexie cez ciele aktivít plní významnú motivačnú funkciu, lebo navodzuje potrebu vlastnej zmeny, vedie k prijatiu zodpovednosti za to, aký som a aký by som mohol a mal byť.

(4) **Obsahy predmetov** v rámcovom učebnom pláne školy nie sú dominantne len cieľmi edukácie, ale tiež prostriedkami rozvíjania osobností žiakov a ich kompetencií potrebných pre uplatnenie sa v reálnom živote v rámci svojich možností na prospech seba a iných.

V súvislosti s obsahom edukácie sa zdôrazňuje potreba prehodnotiť, čo a ako vyučujeme a aký to má zmysel, význam pre bežné fungovanie v živote. *Čo má škola rozvíjať? Má viac vzdelávať či vychovávať? Kde je tá únosná hranica v dileme „vzdelávanie alebo výchova“?* Škola je inštitúcia preťažená konfliktom rôznych požiadaviek a potrieb na uspokojovanie ktorých má obmedzené zdroje (peniaze, čas, ľudia). A tak sa ľahko stane, že ich investovanie do zlepšovania jednej znevýhodňuje inú, ktorá sa zanedbáva, alebo na jej uspokojenie už nezostávajú voľné zdroje (Berg, 2007). Z toho vyplýva, že je dôležité identifikovať tú hranicu, za ktorou už zlepšovanie jedného faktora nie je rentabilné, pretože odčerpávanie zdrojov do jej naplňovania neprináša ďalšie očakávané zlepšenia, ale naopak, spôsobuje zhoršenie práce školy v iných, tiež dôležitých, oblastiach.

Ako má vyzeráť obsah edukácie však musí začať otázkou, čo má byť výsledkom vzdelávania a aké poznatky si majú žiaci osvojiť, čo sa majú naučiť robiť a za akých podmienok a v akej kultúre vyučovania a učenia sa? Nadväzujúc na vyššie

uvedené myšlienky je inšpiráciou k zamysleniu sa obsah knihy *Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up* (Robinson, Aronica, 2015³¹). Ak chceme, aby škola žiakom skutočne pomáhala naplniť v živote zmysel svojho bytia, malo by byť kurikulum založené na rozvoji ôsmich základných kompetencií³², ktoré sa v angličtine začínajú všetky písmenom C. My sme k nim doplnili aj vlastné komentáre reflektujúce našu realitu (Rovňanová, 2018): (1) **Zvedavosť** (*Curiosity*) – schopnosť klásť otázky a objavovať, ako funguje svet. Celoživotná schopnosť čudovať sa a byť zvedavý je jedným z najväčších darov, ktoré môže škola žiakom poskytnúť. Úspešne sme potlačili to, s čím sa všetci rodíme a čo rozhoduje o našej slobode a šťastí – zvedavosť. Nesplnili sme svoju základnú úlohu – odovzdať lásku k vzdelaniu pre vzdelanie samé. (2) **Tvorivosť** (*Creativity*) – schopnosť produkovať nové nápady a prakticky ich aplikovať. Tvorivosť v škole nepotláčať, ale kultivovať k väčšej zodpovednosti a zmysluplnosti. Učiť žiakov rozvíjať ich jedinečnú spôsobilosť vytvárať myšlienky a činy meniace svet k lepšiemu. (3) **Kritické myslenie** (*Criticism*) – schopnosť analyzovať informácie a myšlienky, tvoriť odôvodnené argumenty a závery. Schopnosť jasne myslieť, argumentovať, spracovávať informácie logicky a prisudzovať váhu dôkazom je znakom ľudskej inteligencie. Kritické myslenie zahŕňa viac ako formálnu logiku. Vyžaduje kontextové porozumenie, odhalenie skrytých úmyslov a protirečení, vedie k tvorbe správnych záverov po posúdení množstva dostupných relevantných informácií. Hlavne vo vnímaní a interpretácii dejinných udalostí, učenie (sa) o ktorých by malo byť založené na hodnotách a empatickom prežívaní. Malo by smerovať k scitliveniu spoločnosti na dobro a zlo v širších kontextoch, aby sa dejiny stali dobrou učiteľkou života pre budúcnosť. V súčasnosti (v čase tzv. digitálnej revolúcie) ho potrebujeme v našej spoločnosti viac ako kedykoľvek v minulosti – hrozba, že množstvo voľne

³¹ Sir Ken Robinson je medzinárodne uznávaným a akceptovaným odborníkom na vzdelávanie. Jeho podnetné prednášky sú dostupné aj so slovenskými titulkami online na www.youtube.com. Je autorom mnohých knižných titulov, žiaľ, v slovenskom preklade nevyšiel ani jeden, ale väčšinu v anglickom origináli je možné kúpiť aj u nás.

³² Podrobnejšie sú spracované v origináli. Z množstva myšlienok, ktoré kniha ponúka, niektoré voľne preložil a publikoval Peter Farárik (2016) v časopise o vzdelávaní v 21. storočí s názvom *Dobrá škola*.

dostupných informácií (vrátane hoaxov³³) spôsobí zmätok a pomýlenie v hlavách ľudí, je totiž veľmi vysoká. Malo by byť štandardnou súčasťou každého vyučovacieho predmetu tak, aby ho žiaci dokázali používať aj mimo školy v bežnom živote. Prestávame (niekde sme ešte ani nezačali) sa pýtať „prečo?“, nerozvíjame kritické myslenie a to tiež vplýva na kvalitu nášho života, lebo bez zvedavosti začíname poslúchať, neodporujeme, stávame sa pasívni, rezignovaní a ľahko ovládateľní. Mnohí aj vieme, čo je nesprávne a správne, ale nič pre to alebo proti tomu verejne nerobíme, nevyslovujeme svoje názory, neprotirečíme a tak sa stávame krajinou morálnych pokrytcov. A to je vážne morálne zlyhávanie. Naša realita nám o tom kruto nastavuje zrkadlo v každodenných večerných správach. Zmenu potrebujem ako soľ. Tá sa však neudeje sama. Demokracia je totiž založená na aktívnom občanovi. (4) **Komunikácia** (*Communication*) – schopnosť jasného a sebavedomého vyjadrovania myšlienok a pocitov. Základná gramotnosť je všeobecne platným imperatívom (čítať, písať a počítat). Zároveň je potrebné rozvíjať verbálne zručnosti, sebavedomý rečový prejav. Komunikácia nie je len o doslovných významoch vysloveného, ale aj o rôznych metaforách, skrytých významoch, narážkach, podtextoch, emóciách. Niektoré myšlienky sa dajú vyjadriť obrazmi, zvukmi, vizuálnym umením v rôznych variáciách. Schopnosť tvoriť a komunikovať naše myšlienky a pocity v rôznych podobách je kľúčová pre osobné šťastie jednotlivca a tým aj pre celú spoločnosť. (5) **Spolupráca** (*Collaboration*) – schopnosť konštruktívne spolupracovať s inými. Človek je sociálna bytosť, žije s ľuďmi a medzi ľuďmi. Žijeme a učíme sa v spoločnosti iných. Schopnosť spolupracovať s inými aj mimo školy je pre život a rozvoj komunity veľmi dôležitá. V našich školách väčšinou pracujú žiaci samostatne a ak sa učia v skupinách, málokedy sa učia ako skupiny. Spoločná práca má v sebe potenciál rozvíjať sebavedomie, podnecovať zvedavosť, kultivovať spoločenské správanie a komunikačné zručnosti, počúvať, robiť kompromisy, pracovať s emóciami, zvyšovať tvorivosť, ovplyvňovať školskú výkonnosť a prospech. Cez skupinové aktivity sa žiaci učia aj spolupráci s ostatnými pri riešení problémov a dosahovaní spoločných cieľov. Učia sa čerpať

³³ Výraz pre vymyslenú, nepravdivú informáciu, poplašnú správu.

zo silných stránok iných a svoje slabé zlepšovať. Je to príležitosť na zdieľanie a realizáciu nových nápadov vyžadujúcich schopnosť dohodnúť sa, prekonávať nezhody a dospieť k spoločným riešeniam. (6) **Súcit** (*Compassion*) – schopnosť vcítiť sa do druhých a jednať súcitne. Súcit je previazaný so schopnosťou empatie. Vychádza z identifikácie pocitov iných ľudí, zvlášť tých s ťažkosťami, resp. prežívajúcimi ťažké životné situácie. Začína rozpoznávaním emócií iných ľudí a myšlienkami na to, ako by sme sa v danej situácii cítili my sami. Súcit je viac ako empatia. Predstavuje realizáciu empatie v praxi a živé vyjadrenie zlatého pravidla mravnosti: „*Správaj sa k druhým tak, ako chceš, aby sa oni správali k tebe.*“ Mnoho problémov súčasných (nielen) mladých ľudí a dospelých je zapríčinených absenciou súcitu a empatie: šikanovanie, sexualizované, psychické a fyzické násilie, zneužívanie, sociálne vylúčenie, predsudky založené na základe etnického a kultúrneho pôvodu alebo sexuálnej orientácie, agresivita, konflikty, vojny. Rozvíjanie empatie a súcitu je najpravdepodobnejším prejavom našej ľudskosti a hlbokým zdrojom individuálneho aj spoločne zdieľaného šťastia. Súčasná globálna, európska a národná situácia sú dôkazom toho, že ich kultivácia je morálnou a praktickou nevyhnutnosťou. (7) **Sebaovládanie** (*Composure*) – schopnosť rozvinúť zmysel osobnej vyrovnanosti. Žijeme v dvoch svetoch: vo svete v nás a v tom, ktorý nás obklopuje. Kurikulum motivované úspechom žiakov v štandardizovaných testovaniach na národnej a medzinárodnej úrovni je plné vonkajšieho sveta a málo pomáha žiakovi porozumieť ich vnútornému svetu reprezentovanému ich prežívaním. Naše postoje k svetu, správanie a konanie v ňom sú ovplyvnené práve našim vnútom a tým, ako vnímame seba, svet a čo cítime. Naša škola je často plná stresu, nervozity, tlaku a veľa mladých ľudí trpí depresiami. Zdrojom týchto problémov môže byť práve samotná škola, ale aj život v nedostatočne fungujúcich rodinách a komunitách. Rozvíjať určitú úroveň emocionálnej gramotnosti, napríklad aj prostredníctvom rôznych programov rozvíjania emocionálnej inteligencie v školskom prostredí, môžu zmierňovať vnútorné problémy žiakov. Školy s dobrou kultúrou a klímou majú potenciál investovať čas a pracovať metódami smerujúcimi k objavovaniu vlastnej identity, vlastného JA. Viaceré školy sa už na túto cestu vydali. (8) **Občianska zodpovednosť** (*Citizenship*) – schopnosť začleniť sa do života spoločnosti

a aktívne participovať na procesoch smerujúcich k jej zlepšovaniu. Demokracia v spoločnosti je závislá od vzdelaných, emocionálne, morálne a sociálne gramotných občanov, schopných aktívne sa zapájať do jej spravovania. To predpokladá, aby žiaci a študenti mali dostatočné poznatky o zákonitostiach (právne, ekonomické, politické) fungovania dobre spravovanej spoločnosti. Aktívni občania si uvedomujú svoje práva a povinnosti, vedia, že kvalita života iných ľudí ovplyvňuje aj kvalitu ich vlastného života. Svojím aktívnym prístupom dokážu ovplyvňovať svet, v ktorom žijú. Uvedomujú si zodpovednosť za seba a svoje skutky. Formovanie aktívneho občana nemá byť len záležitosťou občianskej výchovy. Nemajú byť len vyučované, ale praktizované. Každá škola by mala byť modelom občianskej spoločnosti.

Aby to bolo možné v edukačnej praxi realizovať, aj učitelia v etickej výchove potrebujú vzdelávacie programy pre permanentné kontinuálne celoživotné vzdelávanie, zvlášť ku špecifickému obsahu, cieľom, metódam výučby reflektujúcich meniace sa potreby detí v dynamickom súčasnom svete. Nová kvalita edukácie si vyžaduje aj zodpovedajúcu kvalitu učiteľa pozorovateľnú v modeli profesijného správania.

Edukácia obratu ako cesta

Naše chápanie dobrého učiteľa, nielen v etickej výchove, vychádza z humanistickej filozofie a jej homocentrickej a holistickej podstaty. V chápaní edukácie uprednostňujeme pedagogický optimizmus a jej osobnostne orientované chápanie a rozvíjanie ľudskosti v rámci sokratovsko-platónsko-aristotelovskej tradície. Vychádzame z teoretickej analýzy súčasného sveta/školsťva, ktoré musia čeliť oslabovaniu humanizujúceho étosu, pretože, ako uvádza Helus (2016: 13) „v poslednej inštancii ide v pedagogike o edukáciu ako dielňu ľudskosti, o humanizáciu“. Jej dominantnou úlohou je „strážiť a upevňovať ľudskosť zakotvenú v kvalitách osobnosti rozvíjaných edukáciou obratu. V záujme toho by mala trvať na svojom, byť pedagogikou statočnou, a ak je treba, aj pedagogickou neposlušnou“. Ľudskosť je to, čo človeka radikálne odlišuje od všetkých ostatných bytostí; je len tam, „kde bytosť prekračuje (transcenduje sama seba,

kde sa bytosť „vidí“, „vníma“, kde od seba odstupuje, aby sa kritizovala, posudzovala, obviňovala a bola za seba zodpovedná“ (Palouš, 2009: 344). Stotožňujeme sa s myšlienkami autora, že „starat' sa o ľudstvo vôbec je poslaním vychovávateľského pôsobenia....Výchova svojím záujmom o podstatné určenie človeka je ontologickou skutočnosťou, takže nie je len starostlivosťou o ľudskosť, ale aj o svet, aby bol dobrý, totiž, aby vôbec bol...“.

Aby sa v nás ľudskosť opäť realizovala v celom svojom bohatstve prejavov, musí byť zakotvená v kvalite našej osobnosti. A aby sa tak stalo, Helus (2016: 4) odporúča venovať väčšiu pozornosť „**edukácii obratu**“ – **obratu k osobnosti žiaka i učiteľa**. Ako chápať ľudskosť, o ktorú by sme sa mali v pedagogike usilovať, aby sa školy stali „dielňami ľudskosti“? Ako formulovať jej chápanie? Ako chápať osobnosť, ktorá svojimi kvalitami ľudskosť vyjadruje? Osobnosť chápe v dvoch významoch:

(1) **Objektívno zisťujúci** význam. Osobnosť ako štruktúrovaný celok navzájom súvisiacich vlastností typických pre určitého človeka. Pomáha vyznať sa v človeku, rozumieť mu, predvídať jeho správanie a konanie a aktivizovať ho.

(2) **Apelatívny význam**. Apel na pedagogiku, aby dbala na rozvoj osobnostných kvalít prostredníctvom personalizovanej výučby. V tomto chápaní je osobnosť prežívajúcim a konajúcim subjektom a svojskou bytosťou rozvíjajúcou tie kvality svojej osobnosti, ktoré sú základom ľudskosti v jej užšom význame.

Z uvedeného pre učiteľov/rodičov vyplýva, že vo výchove a vzdelávaní nás tí, o koho v nej ide, teda žiaci a študenti, **musia zaujímať ako osobnosti**. To je podstata edukácie obratu charakterizovaná piatimi atribútmi: (1) vzdelávanie ako pohľad na svet a miesto človeka v ňom, (2) výchovná akcentovanosť vzdelávania, (3) zážitkové kvality vzdelávania, (4) cieľová komplexita a (5) aktivizácia žiakov k aktívnej účasti na výučbe a vlastnom rozvoji. Práve posledný atribút Helus spája s morálnymi kvalitami učiteľovej osobnosti, resp. jeho pedagogickými čnosťami a vnímaním učiteľstva nielen ako profesie, ale aj ako poslania. Až vďaka tomuto spojeniu učiteľ preberá podstatný diel zodpovednosti za svojich žiakov: pred nimi samými, pred ich rodičmi, pred spoločnosťou a pred vlastným pedagogickým a všeobecne ľudským svedomím. Neusiluje sa ovládať žiakov z pozície moci, ale

vytvára podmienky pre ich aktívnu účasť na výučbe, aby sa stali jej spolutvorcami a to považuje za rovnako dôležité, ak nie dôležitejšie ako osvojovanie vzdelávacích obsahov.

Pozitívna psychológia v edukácii

Výskumné úsilie v pedagogike a do istej miery aj v pedagogickej psychológii pod tlakom problémov v školskom prostredí sa dlhodobo prednostne orientovalo na skúmanie *negatívnych stránok žiakov* (disciplína, strach, stres, záťaž, šikanovanie, krízové stavy, podvádzanie v škole) a *učiteľov* (autoritárske rysy, syndróm vyhorenia, negatívne sebachápanie, zlovyky v komunikácii) a *problémov v ich vzájomnom pôsobení*. Relatívne málo pozornosti sa venovalo identifikácii rizikových a protektívnych faktorov a ich procesuálnej stránke v konkrétnych sociálnych kontextoch, ktoré sa neskôr stali predmetom pedagogicko-psychologického diagnostikovania. To sa sústredilo tiež, pod tlakom okolností, skôr na skúmanie negatívnych stránok človeka – na rôzne deficity, príčiny zaostávania, neúspešnosti žiakov. Napriek tomu v týchto vedách vždy existoval smer zaujímavý aj o ich *pozitívne stránky* a vyústil do vzniku relatívne samostatnej psychologickéj disciplíny – **pozitívnej psychológie** postavenej na troch základných pilieroch: (1) *pozitívne emócie*, (2) *pozitívny charakter človeka* a (3) *pozitívne inštitúcie* (Seligman, 2003).

Pozitívna psychológia ovplyvnila dianie aj v iných spoločenskovedných odboroch, vrátane pedagogiky (Mareš, 2008). Tú inšpirovala v zmysle nevyhnutnosti doplniť existujúci pohľad na subjekty edukácie (žiak a učiteľ) a edukačné javy o pozitívny pohľad (Mareš, 2000). Dovtedy sa pedagogika a pedagogická psychológia zaoberali pozitívnymi stránkami človeka len vo všeobecnej rovine tzv. normatívneho prístupu (*čo by malo byť*). Okrem toho sa rozvíjal aj prístup deskriptívny (*čo v skutočnosti je*) a naň nadväzoval intervenčný prístup usilujúci o celenú zmenu aktuálneho stavu (*čo by sa malo zmeniť*). Záujem o pozitívne charakteristiky človeka inšpiroval skupinu amerických vedcov okolo Petersona a Seligmana (2004) k vytvoreniu tzv. **taxonómie silných stránok ľudského charakteru** (*human strengths*). Jej genézu, princípy, kritériá

výberu a problémy spojené s ich definovaním a usporiadaním spracoval Mareš (2008) v samostatnej prehľadovej štúdii. Zamerail sa na priblíženie silných stránok charakteru aj v kontexte učiteľských cností³⁴. Taxonómia nie je definitívna a konečná, predstavuje živý koncept determinovaný teóriami a výskumami silných stránok. V súčasnej podobe má tri úrovne: **(1) ľudské cnosti**, **(2) silné stránky charakteru** a **(3) situačné zložky**. Najvyššia úroveň obsahuje šesť základných ľudských cností: (1) múdrosť a poznanie (*wisdom and knowledge*), (2) odvaha (*courage*), (3) humanizmus (*humanity*), (4) spravodlivosť (*justice*), (5) zdržanlivosť (*temperance*), (6) transcendentnosť (*transcendence*). Tie sú rozpracované do 24 silných stránok charakteru človeka. Prehľadnú charakteristiku jednotlivých okruhov uvádzame v tabuľke Tab. 1. Uvedená upravená taxonómia (Rovňanová, 2018) ponúka nové podnety pre interdisciplinárne výskumy a na aplikačné možnosti jej využitia nielen v psychológii, ale hlavne v teoretických odboroch pedagogiky a v edukačnej praxi.

Tab. 1. Taxonómia silných stránok ľudského charakteru

Názov cnosti + anglické originálne názvy + synonymá		Silné stránky charakteru	Charakteristika
(1) múdrosť a poznanie	1.1 creativity <i>originality</i> <i>ingenuity</i>	1.1 tvorivosť <i>originalita</i> <i>vynaliezavosť</i>	Pri realizácii aktivít a konceptualizácii tém premýšľať novými a produktívnymi spôsobmi. Táto stránka charakteru zahŕňa aj umelecké výkony, ale nie výlučne na ne.
	1.2 curiosity	1.2 zvedavosť	Prejavovať záujem o stále získavanie nových skúseností.

³⁴ Cnosť – (1) kladná mravná vlastnosť, (2) dobrá vlastnosť, prednosť (e-lexikón slovenského jazyka), (3) trvalá dispozícia konať dobro (Krátky slovník slovenského jazyka).

	<i>interest novelty- seeking openness to new experience</i>	<i>záujem vyhľadávanie noviniek, otvorenosť voči novým skúsenostiam</i>	Skúmať fascinujúce oblasti a témy. Bádať a objavovať.
	1.3 opened- mindedness <i>judgment critical thinking</i>	1.3 otvorenosť mysle <i>posudzovanie kritické myslenie</i>	Premýšľať o veciach a skúmať ich zo všetkých strán v širších vzájomných súvislostiach. Nerobiť unáhlené závery. Byť schopný zmeniť svoj názor, ak sa objaví preukázateľné fakty. Zvažovať starostlivo všetky argumenty.
	1.4 love of learning	1.4 láska k učeniu (sa)	Zdokonaľovať sa v existujúcich zručnostiach, osvojovať si a rozvíjať nové; byť otvorený novým témam a okruhom poznania. Využívať samoštúdium alebo rôzne možnosti formálneho a neformálneho vzdelávania.
	1.5 perspective wisdom	1.5 nadhľad múdrost'	Byť schopný poskytovať rady iným. Mať svoj názor na svet poskytujúci zmysel jedincovi samotnému a tiež iným ľuďom.
(2) Odvaha	2.1 bravery valor	2.1 odvaha <i>smelosť chrabrosť</i>	Necúvnuť pred hrozbou, výzvou, ťažkosťami alebo bolesťou. Hovoriť nahlas to, o čom je človek presvedčený, že je správne, aj keď sa nezhodne s väčšinou. Stáť pevne za svojim

			názorom, aj keď nie je populárny. Fyzická smelosť, istota.
	2.2 persistence <i>perseverance industriousness</i>	2.2 stálosť <i>stabilita vytrvalosť pracovitosť usilovnosť</i>	Snažiť sa dokončiť to, čo bolo začaté. Vytrvalosť a trpezlivosť v činnostiach, bez ohľadu na prekážky a ťažkosti. Mať pocit uspokojenia z doťahovania úloh až do konca.
	2.3 integrity <i>authenticity honesty</i>	2.3 integrita <i>autentickosť bezúhonnosť, čestnosť úprimnosť</i>	Hovoriť pravdu. Jasne prezentovať sám seba, bez pretvárania a predstierania niečoho, čo nie sme. Byť sám sebou. Jednať a konať úprimne. Byť emocionálne vyrovnaný, zodpovedný za svoje konanie a správanie.
	2.4 vitality <i>zest enthusiasm vigor energy</i>	2.4 vitalita – životná sila <i>elán, nadšenie, radosť sila a energia nasadenie sviežosť</i>	Pristupovať k životu so vzrušením a energiou. Nerobiť veci len tak, naoko, spoločne alebo bez nadšenia, s nechuťou. Prežívať život ako dobrodružstvo, naplno, vážiť si ho a žiť ho naplno a aktívne.

(3)	humánnosť	3.1 love <i>kindness favor</i>	3.1 ľudskosť <i>láskavosť vľúdnosť</i>	Vážiť si ľudí a blízke osobné vzťahy s nimi, hlavne s tými, na ktorých nám záleží a ktorí ich s nami zdieľajú, opätujú a rozvíjajú. Byť s niekým v blízkom dôvernom vzťahu.
		3.2 goodness <i>generosity nurturance care compassion altruistic love amiability</i>	3.2 dobrota <i>štedrosť veľkorysosť starostlivosť súcit altruizmus prívetivosť</i>	Konať dobro, dobré skutky. Uľahčovať život druhým ľuďom, pomáhať im, starať sa o nich, zaujímať sa o nich úprimne.
		3.3 social intelligence <i>emotional intelligence personal intelligence</i>	3.3 sociálna inteligencia <i>emocionálna inteligencia, personálna inteligencia</i>	Byť vnímavý k motívom a pocitom seba samého ale aj iných ľudí. Vedieť reagovať v rozdielnych sociálnych situáciách. Identifikovať motiváciu iných ľudí. Zvládať svoje prežívanie a emócie v kontakte s inými ľuďmi.
(4)	Spravidlivosť	4.1 citizenship <i>social responsibility loyalty teamwork</i>	4.1 občianstvo <i>sociálna zodpovednosť, lojálnosť tímová práca</i>	Dobre pracovať ako člen skupiny alebo tímu. Byť lojálny voči svojej skupine. Zdieľať s ľuďmi dobré aj zlé.
		4.2	4.2	Správať sa ku všetkým ľuďom

	fairness <i>respectability</i>	férovosť <i>nestrannosť</i> <i>slušnosť</i> <i>rešpekt</i>	slušne a spravodlivo. Nepripustiť, aby osobné pocity ovplyvňovali rozhodnutia, ktoré sa týkajú iných ľudí. Dávať ľuďom určitú šancu.
	4.3 leadership	4.3 schopnosť viesť	Povzbudzovať skupinu, ktorej je jedinec členom, k dokončovaniu a dotahovaniu úloh. Dodržiavať pravidlá a udržiavať dobré vzťahy s členmi skupiny. Organizovať skupinové činnosti, sledovať ich priebeh, inšpirovať ich a usmerňovať ich.
(5) Striedmosť (temperance)	5.1 forgiveness and mercy	5.1 odpúšťať a prepáčiť	Schopnosť odpúšťať chyby, prijímať ľudí takých, akí sú, aj s ich nedostatkami. Dávať ľuďom druhú šancu. Nebyť pomstychtivý.
	5.2 humility and modesty <i>meekness</i>	5.2 pokora a skromnosť <i>miernosť</i>	Umožniť druhému človeku, aby bol vypočutý; aby mohol hovoriť sám o sebe. Nesnažiť sa byť stredobodom pozornosti za každú cenu. Nevnímať seba samého ako niekoho výnimočného.
	5.3 prudence	5.3 obozretnosť	Starostlivo si vyberať; zbytočne neriskovať. Nerobiť a nehovoriť nič, čo by mohol človek potom ľutovať.
	5.4 self-regulation,	5.4 autoregulácia sebakontrola	Ovládať sa v emocionálnom prežívaní a konaní. Byť disciplinovaný, kontrolovať svoje

	self-control		emócie, konanie a správanie.
(6) transcendentnosť	6.1 appreciation of beauty and excellence <i>awe, wonder, elevation of man</i>	6.1 zmysel pre krásu a dokonalosť <i>úcta, údiv, úžas, pozdvihnutie človeka</i>	Byť vnímavý a mať zmysel pre krásu, dokonalosť a /alebo majstrovské výkony v rôznych oblastiach ľudského života (od prírodných krás cez umenie, matematiku, prírodné vedy, až po každodenné skúsenosti).
	6.2 gratitude	6.2 vd'ačnosť	Uvedomovať si dobré veci, ktoré sa stali a byť za to vd'ačný. Nájsť si čas na vyjadrenie vd'ačnosti.
	6.3 hope <i>optimism, future-mindedness, future orientation</i>	6.3 nádej <i>optimizmus, perspektívna orientácia, myslieť na budúcnosť</i>	Očakávať, že budúcnosť bude lepšia, a snažiť sa, aby taká bola. Presvedčenie o tom, že dobrá budúcnosť je niečo, čo je možné dosiahnuť.
	6.4 humor <i>playfulness</i>	6.4 zmysel pre humor <i>hravosť</i>	Mať rád zábavu, humor, smiech. Dokázať rozosmiať iných ľudí. Vidieť svet z tej lepšej stránky, myslieť pozitívne. Pohotovo reagovať so zmyslom pre humor (nielen rozprávať vtipy).
	6.5 spirituality <i>purpose, faith, religiousness</i>	6.5 spiritualita <i>zmysel života, viera, zbožnosť</i>	Byť presvedčený o tom, veriť tomu, že celý svet má vyšší účel a zmysel. Vedieť, kde je miesto človeka v širšom pláne sveta. Veriť v zmysel života, pretože ten vedie človeka a poskytuje mu

			útechu.
<i>Spracované a upravené podľa Mareša, 2008 a Lukášovej, 2015.</i>			
<i>Upravila: Rovňanová, 2018.</i>			

Záver

Napriek kritickej spoločenskej situácii v oblasti morálky a morálneho správania a konania jednotlivcov i celých skupín nemusí byť situácia úplne beznádejná. A vôbec by nebolo správne prijať ju a zmieriť sa s ňou. Je potrebné hľadať efektívne cesty pôsobenia na charakter žiakov. Jedným z predpokladov úspešnosti nášho úsilia je aj schopnosť učiteľov správne usmerňovať ich procesy učenia sa. Obdivujem a rešpektujem prácu všetkých učiteľov, ktorí učili, učia a budú v budúcnosti vyučovať (nielen) etickú výchovu správne, s nadšením a presvedčením o tom, že je to jedna z ciest komplexného rozvoja osobností žiakov a konceptualizácie ich autonómnej morálky. Jedna z hodnotnej cesty k hodnotovej zmene. Jedna z ciest k zmene výroku "ľudia sú vzdelaní, ale zlí" na výrok "ľudia sú vzdelaní a dobrí - dokážu sa postaviť zlu, čeliť mu a chrániť ľudské hodnoty".

Literatúra

- BAUMAN, P. (2011). *Ideová dimenze kurikula základní školy: znalosti budoucích pedagogů o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání*: disertační práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Dostupné na: is.muni.cz/th/12335/pedf_d/Disertace_Bauman.pdf.
- BERG, G. (2007). From structural dilemmas to institutional imperatives: a descriptive theory of the school as an institution and of school organizations. *Journal of Curriculum Studies*, 39(5), 577-596.
- FARÁRIK, P. (2016). Kreatívne školy. *Dobrá škola*, 8(3), 4-7.
- FROMM, E. (1993). *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko.

- HELUS, Z. (2016). Retrospektiva a perspektiva osobnostně orientovaného pojetí výchovy v teorii a praxi: Proč je osobnostní zřetel v edukaci důležitý a jak jej uplatňovat v edukaci obratu. *Pedagogika*, 68(2), 4-14.
- LUKÁŠOVÁ, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- MAREŠ, J. (2000). *Pozitivní psychologie jako inspirace pro pozitivně zaměřený pedagogický výzkum. Sborník konference ČAPV*. Liberec : Fakulta pedagogická TU (s. 17-29).
- MAREŠ, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 58(1), 4-20.
- PALOUŠ, R. (2009). Ontologický smysl výchovy. *Pedagogika*, 59(4), 341–349.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. (Eds.). (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford: Oxford University Press/Washington, DC: American Psychological Association.
- PIOVARČIOVÁ, T., HALAŠOVÁ, D., MIHÁLIKOVÁ, J., Bagalová, L., & Gogolová, D. (2010). *Novo vynárajúce sa potreby detí na Slovensku. Prieskumná štúdia*. Bratislava: IUVENTA.
- PORUBSKÝ, Š. (2007). *Učiteľ–diskurz–žiak*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- ROVNANOVÁ, L. (2013). *Inovácie vo výučbe etickej výchovy. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. [online]. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum. Dostupné na: https://mpcedu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/5_ops_rovnanova_lenka_-_inovacie_vo_vyucbe_etickej_vychovy_0.pdf
- ROVNANOVÁ, L. (2014). *Rozvíjanie morálneho vedomia žiakov v škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- ROVNANOVÁ, L. (2018). *Kvalita učiteľa v kontexte koncepcií edukácie a emocionálnej inteligencie: perspektíva žiakov a študentov učiteľstva: habilitačná práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

- SELIGMAN, M. (2003). *Opravdové štěstí. Pozitivní psychologie v praxi*. Praha : Euromedia.

Kontakt

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD.

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela

lenka.rovnanova@umb.sk

Vydanie tohto zborníka štúdií bolo finančne podporené grantom KEGA 035UMB-4/2018 – *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.*

Názov: Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii

Podnázov: Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

Editor: Doc. Ján Kaliský, PhD.

Vedeckí recenzenti: Doc. Andrea Javorská, PhD.

Doc. PhDr. Gabriela Platková Olejárová, PhD.

Obálka: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Rozsah: 229 strán

Vydanie: prvé, online, 2020

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-557-1673-2

Belianum
Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-557-1673-2