

**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
FILOSOFICKÉ 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, apropriace, 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

povšimnutí, že někteří autoři (srov. např. Cam, 2006) skutečně namísto o intelektových dovednostech (*thinking skills*) hovoří o nástrojích myšlení (*thinking tools*).

Neméně důležitá je **koordinace**. Podobně jako akordy závisejí na jednotlivých tónech a vyznění koncertu závisí na souhře nástrojů, je potřebný také „souzvuk“ jednotlivých komponent myšlení. Například je nutné, aby do sebe zapadaly procesy identifikace, problematizace a konceptualizace, podobně jako jsou vzájemně provázány procesy asimilace a akomodace (Piaget, 1999). Například definování pojmů musí jít ruku v ruce s tvorbou pojmů, přičemž je nezbytné použití více intelektových dovedností souběžně (rozlišování, vyjasňování, vymezování pojmů). Pokud se například rozhodujeme, paralelně s hledáním a vyjasňováním zvažovaných variant musí probíhat navrhování, vyjasňování a volba vhodných kritérií, na jejichž základě jsou pak jednotlivé varianty rozhodnutí zvažovány.

Dalším principem, který můžeme z analýzy orchestrace vyvodit, je **lokalizace**. Tímto výrazem označujeme vhodné umístění, resp. začlenění do širšího rámce. Soulad celku je totiž mimo jiné podmíněn tím, aby každý dílčí prvek do celku zapadal. Dobrým příkladem uplatnění tohoto principu je nalezení správného slova, které prostě v daném kontextu „sedne“, podobně jako může do již zařízeného bytu „sednout“ nový kus nábytku, je-li respektována celková dispozice. Nestačí si osvojit gesta a pohyby, které během koncertu zpravidla dělá dirigent, pokud nevíme, kdy je které gesto vhodné. Podobně ani při pouhém osvojení si dílčích dovedností kritického myšlení se nedostaneme příliš daleko, pokud nevíme, kdy a kde je použít.

Podobně jako je možné propracovanější pojetí hudební skladby nebo prohlubování souhry orchestru, **elaboraci** rozumíme zvyšování míry vnitřní komplexnosti myšlenkových operací. Podle Lipmana (2013: 152) se elaboraci například z názoru stává úsudek, z představy pojem, z tvrzení argument, z domněnky přesvědčení, z tipu odhad apod. Tímto se zároveň vracíme k prvnímu zmíněnému principu, holismu, kdy každá část se nejenže *stává* součástí celku, ale současně tento celek *tvorí*. Domníváme se, že podobně jako se slovo užíváním

stává součástí kontextu, ale současně v sobě zahrnuje i potenciál vytvářet kontext nový, také každá dílčí intelektová dovednost, je-li náležitě užívána, stávat se nejen funkční součástí většího celku, ale také má přirozenou tendenci sama komplexnější celek utvářet a tímto celkem se stávat.

Filozofický dialog jako prostředek orchestrace

Metod rozvíjení dílčích dovedností kritického myšlení, zejména ve formě konkrétně zaměřených učebních úloh (cvičení), existuje řada. Vzhledem k výše uvedenému problému atomizace znalostí a dovedností se však budeme v další části této studie věnovat důvodům, proč se domníváme, že nejdůležitější (ne-li jedinou) metodou, která umožňuje rozvíjet kritické myšlení v jeho komplexnosti, tj. která umožňuje funkčně propojit jednotlivé komponenty kritického myšlení ve smyslu výše popsané orchestrace, je *filozofický dialog*.

Vyjdeme-li z popsaných principů orchestrace, k poslednímu zmíněnému principu elaborace můžeme nyní doplnit, že Lipman (2003: 151), na kterého jsme již v této souvislosti odkazovali, uvádí, že právě dialog umožňuje elaboraci elementárních aktů myšlení a jejich transformaci v komplexnější (byť stále ještě dílčí) dovednosti kritického myšlení. Například elementární tázaní se může v dialogu rozvinout v kladení otázek, pomocí nichž je formulována a vyjasňována podstata problému. Elementární schopnost spolupráce se v dialogu projevuje jako schopnost navazovat vlastními myšlenkami na myšlenky druhých. Schopnost něco vysvětlit se v dialogu může rozvinout ve schopnost formulovat hypotetické úsudky formulující testovatelná vysvětlení, která mohou být, opět v rámci dialogu, následně podrobována systematickému prověřování. Toto prověřování pak může být rozvinutějším projevem vycházejícím z elementárnější pochybnosti či obezřetnosti atd. Zvyšování komplexnosti užívaných dovedností přitom přirozeně souvisí s vlastní intelektuální aktivitou, kterou je řešení daného problému podmíněno a kterou dialog, na základě zájmu o nalezení řešení problému, podněcuje.

Řešení většiny problémů navíc vyžaduje nejen komplexní dovednosti, ale především komplex dovedností, tj. funkční propojení a uplatnění více dovedností

v jednom celku. Proto můžeme považovat metodu dialogu za „královskou metodu“ z hlediska hledání nejvhodnějších cest k rozvoji komplexu kritického myšlení. Domníváme se, že nestačí, aby se výuka orientovaná na rozvoj kritického myšlení soustředila na specificky zaměřené procvičování dílčích dovedností, např. ve formě ústních či písemných cvičení (pracovních listů), ale je třeba hledat obecnější příležitosti pro dialogické vyučování.

Z uvedeného je patrné, že výrazem dialog v tomto kontextu rozumíme dialog *ve skupině*, byť je vhodné připomenout, že samotný výraz dialog implikuje pouze to, že se jedná o fenomén, který se děje „skrze slova“, nikoli nutně mezi více lidmi. I naše myšlení samo o sobě má dialogickou povahu (srov. Marková, 2007). Proto lze jistě uvažovat i jiné možnosti, jak dialog mysli vyprovokovat, například formou eseje apod. Z hlediska pedagogického však považujeme za podstatný příspěvek Vygotského (2017), ať už díky jeho úvahám o souvislostech myšlení a řeči nebo díky konceptu zóny nejbližšího vývoje. Z obojího vyplývá, že myšlení ve spolupráci, v dialogu s druhými, skýtá více možností ke vzájemnému obohacení a společnému růstu, např. ve srovnání s relativně náročnou metodou eseje, kdy je autor primárně závislý na úrovni vlastního myšlení, byť si lze představit i modifikace této metody či její doplnění o komunikativní aspekty (zpětná vazba ze strany pedagoga nebo ostatních žáků, návazná diskuse, autorské čtení, psaní formou dialogu aj.).

Dialog pokládáme za dynamizující prvek myšlení; převádí přirozené puzení sdílet se (mluvit, komunikovat) na energii směřující k rozvoji myšlení. Z prostého mluvení se ovšem musí stát nikoli pouhá konverzace či výměna názorů, ale diskuse, resp. dialog *zkoumající, deliberativní*. Máme totiž za to, že k důslednému a vědomému užití intelektových dovedností a k intenzivnějšímu rozvíjení kritického myšlení jako takového může v dialogu docházet teprve díky orientaci na zkoumání určitého problému či otázky (*inquiry*), díky orientaci na dosažení určitého výsledku. Přitom nevadí, pokud má tento výsledek povahu pouze pracovních závěrů či konkrétnějšího vědomí obtížnosti dané otázky (např. že existuje více variant řešení nebo více souvisejících problémů, než jsme na počátku

mysleli). V opačném případě se může dialog zvrhnout v pouhé „povídání si“ se spornou přidanou hodnotou z hlediska dosahování edukačních cílů.

Nad rámec důvodů a pedagogických souvislostí, kterým jsme se již podrobněji věnovali v jiných pracích (zejm. Bauman, 2013: 15–30), za zvláště významnou z hlediska zdůvodnění, proč za dobrou metodu rozvíjení kritického myšlení pokládáme právě dialog *filozofický* (*philosophical inquiry*), považujeme Lipmanovu (2003: 228) poznámku týkající se normativnosti kritického myšlení. Jak jsme již uvedli výše, pokládáme-li kritické myšlení za myšlení *dovedné*, bereme do hry předpoklad určitých standardů dobrého myšlení. Pro dobrý výsledek je důležité nejen disponovat potřebnými prostředky (schopnostmi, dovednostmi, nástroji) a mít patřičný zájem a odhodlání podat dobrý výkon, ale je také důležité vědět, jak má dobře odvedená práce vypadat, tj. mít představu určitých standardů. Lipman pak považuje právě filozofii za disciplínu, která mj. poskytuje logická a epistemologická kritéria, z nichž je možné standardy dobrého myšlení odvodit.

Filozofie může také sloužit jako zdroj smysluplných podnětů pro dialog. Kritické myšlení je víc než soubor dílčích intelektových dovedností. Je potřebné si také připomínat, že myšlení je vždy myšlením *o něčem*, tedy že je nelze redukovat na dimenzi metodickou či procesuální; neméně podstatná je dimenze obsahová. Ačkoli je to těžko pochopitelné (snad to může být zapříčiněno soustředěním se na formální stránku kritického, resp. logického, myšlení), v pedagogické praxi je právě obsahová dimenze rozvíjení kritického myšlení často podceňována. Někdy se setkáváme s učebními úlohami procvičujícími např. sylogismy, užívání analogií aj., které jsou ryze formální, takže obsah vět, se kterými žáci pracují, vyznívá zcela uměle. Dialog jako metoda tedy nejen funkčně propojuje dílčí intelektové dovednosti v komplex kritického myšlení, ale z povahy této metody vyplývá, že se tak má dít ve vztahu k obsahu, o kterém a kvůli kterému žákům stojí za to mluvit a přemýšlet, a stávat se tak aktivními účastníky dialogu.

Ovšem i v rámci výuky pojaté komunikativněji může dojít k dichotomii části naukové (orientované na učivo) a části „diskusní“, kdy se pedagog v horším

případě spokojí s tím, že žáci mluví, zapojují se, v lepším případě se zaměřuje na to, jak žáci mluví (nepřekřikují se, argumentují, zdůvodňují svá tvrzení). To vše je ale málo, pokud není náležitá pozornost věnována tomu, o čem žáci mluví, zda je motivací k mluvení řešená otázka, se kterou chtějí žáci „pohnout“,⁴ nebo zda motivace spočívá v něčem jiném (zavděčit se aktivitou paní učitelce, srovnat si účty se spolužákem, se kterým se mohu v přítomnosti učitele legitimně pohádat, prokázat svoji dominanci ve skupině, dát najevo, že mám názorově blízko k někomu, na kom mi záleží, apod.). Pomineme-li běžné problémy, které mohou být s užitím metody dialogu ve výuce spojeny, např. nekázeň při diskusi, z výše uvedeného je patrné, že metoda dialogu může pedagogovi připravit řadu „pastí“, byť se na první pohled může zdát, že výuka probíhá řádně a podle plánu.

Je tedy třeba diskuse podstatného obsahu (srov. Splitter a Sharp, 1995), který musí být nejen kontroverzní (aby dialog provokoval a motivoval ke zvažování různých alternativ), ale také blízký životní zkušenosti účastníků (aby dialog vnímali jako relevantní a smysluplný) a důležitý z hlediska toho, jakým způsobem chápeme smysl naší zkušenosti (aby motivoval k pečlivému zkoumání, posouval těžiště dialogu od obhajování vlastního stanoviska k hledání lepšího porozumění, aby účastníkům záleželo na tom, jak přemýšlejí, zda závěry, ke kterým dospívají, jsou platné). Bez podstatného obsahu hrozí, že výukový dialog nebude dialogem skutečně zkoumajícím, bude dialogem iluzivním a z hlediska rozvíjení kritického myšlení nefunkčním.

Podobně jako dobrá koláž není pouhou kombinací techniky střihání, lepení či kompozice barev a tvarů, ale potřebuje určitou myšlenku, také dobrá filozofie není redukovatelná na zvládnutí techniky argumentace. Přívlastek *filozofický* u metody dialogu tak upozorňuje na ne zcela triviální fakt, že myšlení sestává nikoli pouze z intelektových dovedností, ale také (a především) z *myšlenek*. Tímto se dostáváme zpět k úvodnímu vymezení myšlení kritického ve vztahu

⁴ Pomíjíme zde otázky, které ani potenciál k rozvoji kritického myšlení neskýtají, jelikož se jedná např. o otázky přezkušující vědomosti (spokojí se s pamětní reprodukcí), otázky, jejichž řešení je elementární, nebo otázky kladené v situaci, která kritické myšlení činí *a priori* irelevantním (pedagog se např. spokojí s jakoukoli odpovědí, protože „každý má právo na svůj názor“).

k myšlení tvořivému (*creative thinking*) a angažovanému (*caring thinking*). Pokud totiž v dialogu pracujeme s komplexními myšlenkami a výrazem „pracujeme“ rozumíme např. analýzu těchto myšlenek, vytváření nových myšlenek, nacházení souvislostí mezi myšlenkami, pak přirozeně dochází nejen k orchestraci komponent kritického myšlení, ale také k jejich propojování s ostatními aspekty myšlení. Můžeme například dospět k určitému rozlišení (kritické myšlení) a současně se ptát, zda je takové rozlišení, z hlediska řešení otázky, důležité, zda na něm záleží natolik, aby bylo v dalších úvahách vzato v potaz (myšlení angažované).

Co dělá orchestr orchestrem?

Vraťme se ještě na chvíli k analogii orchestrace, konkrétně k otázce, co jednotlivé nástroje propojuje. Jako propojující článek můžeme chápat skladbu, kterou orchestr hraje, případně autora skladby či toho, kdo party rozepsal pro jednotlivé nástroje, v neposlední řadě pak také dirigenta. Taková úvaha by naznačovala, že sami hráči na jednotlivé nástroje těmito spojujícími články nejsou, jsou naopak těmi, kdo potřebují propojit. Ostatně také výraz orchestrace v pedagogické literatuře zpravidla označuje činnost pedagoga, nikoli žáků. Takto např. O'Connor a Michaels (1996: 65–66) popisují činnost vyučujícího jako organizátora výuky, konkrétně diskuse ve skupině. Tato činnost podle nich spočívá zejména v propojování aktivity jednotlivých žáků a v uvádění této aktivity v soulad s učivem. V obdobném významu výraz orchestrace používá také Lipman (2003: 100), když hovoří o činnosti vyučujícího, který v průběhu diskuse pomáhá propojovat dílčí linie zkoumání zvoleného problému. V předchozím textu jsme však vycházeli z podstatně odlišného významu tohoto pojmu, resp. této analogie. Analyzovali jsme orchestraci nikoli jako propojování zajišťované vnějšími zásahy, ale jako propojování vycházející z vnitřní logiky dílčích komponent.

Podobně jako hudební teorie může orchestraci uvažovat jako v podstatě abstraktní proces obsazování jednotlivých partů nástroji, nikoli konkrétními hudebníky, také teorie intelektových dovedností může sklouznout k odosobnění konceptu kritického myšlení a dialogu jako takového. Pokud však o dialogu

uvažujeme jako o prostředku orchestrace, poukázali jsme mimo jiné na důležitost *obsahu* dialogu, tedy na důležitost myšlenek, od nichž se dialog odvíjí. Proto se o pozornost hlásí vcelku banální fakt: myšlenka je vždy myšlenkou nějakého subjektu. Tímto se naši pomyslní hráči na nástroje dostávají zpět do hry.

Základ, na kterém se účastníci dialogu potkávají, je hledání, nalézání, uchování a předávání sdílených významů. Regulativním standardem, který tomuto procesu sdílení dává určitý rámec, je pravdivost, podobně jako tónina určuje rámec souhry hudebního tělesa. Dialog se odvíjí od témat, otázek a tezí vycházejících ze sdílené zkušenosti (jinak by byly vzájemně nesrozumitelné), od osobního zájmu o řešenou otázku a od zájmu odvést dobrou práci a na otázku najít odpověď (viz dimenzi angažovaného myšlení zmíněnou výše). Do hry vstupují rovněž osobní dispozice a postoje (základní nastavení), jako jsou důvěra, ochota spolupracovat, naslouchat, věnovat pozornost, zájem se zlepšovat, ochota přiznat si nedostatky, otevřenost možnosti autokorekce. Tyto dispozice sice ještě nepředstavují samostatné dovednosti, ale jsou základem pro připravenost potřebné dovednosti v dialogu uplatnit. Proto by vzdělávání zaměřené na rozvoj myšlení mělo kultivovat rovněž i tyto postoje.

Má-li se jednat o dialog autentický, není možné rozvoj myšlení oddělit od ostatních vlastností osobnosti. Ostatně to, že v pedagogickém procesu potřebujeme „celého člověka“, není nějaké *novum*. Už Komenský si všímal, že: „Každá ta práce celého člověka vyhledává.“⁵ Proto považujeme osobní angažovanost, zájem, ponoření „celého člověka“ do procesu zkoumání, za základní podmínku, aby byl dialog z hlediska rozvoje kritického myšlení, a z hlediska rozvoje osobnosti vůbec, funkční metodou. Vyplyvá to už ze základní charakteristiky kritického myšlení, kterou jsme uvedli v úvodu této studie: kritické myšlení je *autokorektivní*. Dotýká se tedy nápravy člověka samého a tato náprava, resp. člověk sám, je konečným cílem rozvíjení kritického myšlení.

Domníváme se, že intelektové dovednosti nemůžeme odosobnit, resp. oddělit od celku osobnosti. Pokud se člověk například uprostřed dialogu zastaví

⁵ Ačkoli tento výrok je v daném kontextu myšlen spíše jako povzdech nad pozemským lopocením (*Labyrint světa a ráj srdce*, IX:4).

a uvědomí si, nebo dokonce prohlásí: „To jsem nedomyslel,“ pak se jistě jedná o mnohem víc než o konstatování, že on sám je „v pořádku“, jen shledal určité nedostatky v míře rozvinutosti některých svých intelektových dovedností či nedostatky v jejich aplikaci na řešený problém. Domníváme se, spolu s Hartem (1978), že se daný výrok dotýká schopnosti člověka uznat osobní odpovědnost za své myšlení.

V tomto smyslu považujeme za inspirativní také Hartovu (1978) kritiku namířenou proti tomu, jakým způsobem pojem dovednost užívá de Bono (1976), autor jednoho z prvních programů zacílených specificky na rozvoj myšlení. Hart poměrně výmluvným způsobem pléduje za to, abychom s užíváním pojmu dovednost šetřili, jelikož řada činností, jak tvrdí, které jsme si běžně zvykli označovat jako dovednosti, ve skutečnosti nezahrnují jen nějakou dílčí funkci osobnosti, ale osobnost v její celistvosti. Psát správně, číst správně nebo diskutovat správně, tvrdí Hart, znamená a vyžaduje vnést do procesu *sebe sama*, tj. zahrnuje dovednosti, ale nelze tento proces s uplatněním dovedností ztotožnit. Pokud máme dobře číst, nestačí zvládnout techniku čtení, ale musíme být s to vytěžit, co daný text říká *nám osobně* (minimálně při četbě krásné literatury to platí beze zbytku). Pokud máme dobře mluvit, nelze projev redukovat na dovednost mluvit, ale především je třeba *mít co říct*.

Uvažujeme-li o Hartově argumentaci,⁶ vede nás to k závěru, že pokud je kritické myšlení víc než suma jeho částí, pak za *Gestalt* kritického myšlení považujeme nikoli abstraktní strukturu propojující dílčí intelektové dovednosti, ale kriticky myslící osobnost, ve které se kritické myšlení propojuje s myšlením tvořivým a angažovaným, s emocemi, vůlí aj. Proto se domníváme, že také v tomto ohledu může být metoda dialogu považována za vhodnou metodu rozvoje myšlení, neboť autentický dialog vyžaduje zapojení „celého člověka“.

⁶ Opírá se přitom o Wittgensteina v interpretaci podle R. Rheese (*Discussions of Wittgenstein*, London: Routledge & Kegan Paul, 1970).

Závěr a diskuse

S využitím analogie orchestrace jsme se pokusili analyzovat způsob, jakým lze (a je žádoucí) koncipovat rozvoj kritického myšlení, a to tak aby bylo možné se soustředit na jeho jednotlivé komponenty (intelektové dovednosti), přitom však neztratit ze zřetele kritické myšlení jako celistvý fenomén a tento dále uvažovat jako jednu z transakčních dimenzí myšlení (myšlení kritické–tvůřivé–angažované) a jako součást celku osobnosti, tj. myslícího člověka s jeho emocemi, zájmy, vůlí aj.

Analogii orchestrace pokládáme za (nad očekávání) plodnou. Nejenže nám umožnila najít způsob, jak uvažovat o propojování komponent kritického myšlení, ale také se domníváme, že každý z uvedených aspektů orchestrace komponent kritického myšlení by bylo možné podrobit samostatnému zkoumání a podrobnější analýze. V následujících odstavcích proto nabízíme určité náměty pro další zkoumání této problematiky.

Například uvedení holistického přístupu přímo vybízí k vymezení celku, k vyjasnění, jaké komponenty je třeba do celku kritického myšlení zahrnout; hodnotná by jistě byla také úvaha směřující k nalezení kritérií redundance. Bylo by například možné se za určitých okolností bez některých komponent obejít?

Podobně aspekt sekvence před nás staví otázku, zda je možné identifikovat komponenty elementární, fundamentální, jimiž jsou ostatní komponenty podmiňovány, a na tyto se v pedagogické praxi zaměřovat přednostně. Bylo by rovněž zajímavé zkoumat, zda lze jednotlivé komponenty v kurikulumu případného programu orientovaného na rozvoj kritického myšlení řadit podle toho, v jakých sekvencích se uplatňují v procesu myšlení, tj. navrhnout a realizovat dílčí cvičení, která se soustředí na zdokonalení vybraných komponent. Je však také možné, že smysluplné a funkční uplatnění dílčích komponent je vázáno na celek, takže z pedagogického hlediska by bylo lepší rozvíjet kritické myšlení holisticky, v dialogu, byť by kvalita dílčích komponent byla problematická (takže ani kvalita celku by nebyla valná). Například v podmínkách programu Filozofie pro děti je praktická otázka, jak co nejlépe propojovat dialog nad otázkami evokovanými

filozofickými příběhy s náměty a cvičeními uvedenými v metodických příručkách, aktuální a ne zcela vyřešená.

Uvedený princip apropriace provokuje k ověření předpokladu, že existují vhodné, méně vhodné, či dokonce nevhodné způsoby uplatnění některých intelektových dovedností. Není to spíše tak, že každá intelektová dovednost vyžaduje konkrétní způsob, jakým je třeba ji uplatnit, má-li být uplatněna správně? Je kritické myšlení svázáno rigorózními postupy, které vymezuje logika, nebo i zde existuje prostor pro tvořivost při hledání nových způsobů uplatnění jednotlivých dovedností, podobně jako se např. v některých hudebních žánrech stírá hranice mezi nástroji strunnými a bicími? Je možné najít kritéria vhodnosti? Bylo by možné vytvořit typologii problémů a určit konkrétní vhodné nástroje, resp. intelektové dovednosti, které je při řešení určitého typu problémů vhodné uplatnit? Je kritické myšlení redukovatelné na (automatizovatelnou) technologii myšlení? Podobně můžeme uvažovat i o principu lokalizace: je nalezení toho správného času a místa věci „citu“, nebo je možné specifikovat určitá pravidla, jimiž se lokalizace řídí?

Princip koordinace předpokládá možnost paralelního uplatnění intelektových dovedností. Je však skutečně možné smysluplně uvažovat možnost paralelního myšlení? Pokud by byl takový „multitasking“ vyloučen z pohledu myšlení individuálního, je možné, že se zde otevírá konkrétní možnost hlubšího zkoumání toho, co v rámci dialogu znamená *myslet společně*. Určité náznaky v tomto směru nabízí teorie *sdílené kognice* (*shared cognition*), srov. např. Resnick (1991), Razzouk a Johnson (2012).

Jistě by také bylo cenné zjistit, zda je možné u dílčích intelektových dovedností vysledovat různé fáze či vývojová stadia jejich elaborace a přesněji popsat proces, jakým nabývají větší míry komplexnosti. Podobně jako se hudební teoretik nespokojí s konstatováním míry propracovanosti určité skladby, ale chce být s to popsat, v čem tato propracovanost spočívá, také pedagogy bude jistě zajímat přesnější analýza kroků, díky nimž se žáci od elementární úrovně intelektových dovedností dostávají k úrovni komplexnější.

Z hlediska pedagogických souvislostí využití dialogu jako metody rozvíjení kritického myšlení musíme vzít vážně skutečnost, že na dialogu neparticipují abstraktní intelektové dovednosti, ale lidé, kteří nejenže disponují dovednostmi, ale také prožívají emoce, projevují zájem či nezájem o některé otázky, mají vlastní nápady a myšlenky. Má-li být kritické myšlení autokorektivní, je třeba vytvářet prostor pro to, aby se v dialogu mohla promítnout celá osobnost účastníků dialogu, aby mohli myslet společně, ale současně sami za sebe, aby nedocházelo jen ke korekci „díličích závad“ (odstraňování chyb v úsudku či nedokonalostí v úrovni rozvoje díličích dovedností), ale především ke komplexním „strukturálním změnám“, jejichž je úsudek nebo schopnost kriticky myslet součástí.

Nabízí se tedy otázka, zda je primárním úkolem pedagoga, který se zaměřuje na rozvoj kritického myšlení žáků, hledání strategií, technik a učebních úloh vhodných k rozvoji kritického myšlení, nebo spíše hledání způsobů, jak probudit zájem žáků o sebeutváření. Tímto nechceme zanedbat roli „dirigenta orchestru“ (facilitátora dialogu), ostatně se této problematice věnujeme jinde (Bauman, 2013). V kontextu této studie však považujeme za podstatnou otázku, do jaké míry je orchestrace komponent procesu myšlení závislá na vnějších zásazích a do jaké míry postačí nacházet vhodné situace, v nichž se díličí akty myšlení dostávají do přirozené blízkosti, takže k jejich propojování a začleňování do komplexnějších celků dochází spontánně, na základě jejich funkční příbuznosti. Řečeno pedagogicky, je nutné se soustředit na systematické plánování a organizování procesu rozvíjení a propojování díličích intelektových dovedností, nebo postačí spíše se soustředit na hledání příležitostí k dialogickému vyučování a podnětů, které probudí zájem žáků cele se zapojit do dialogu, přičemž můžeme předpokládat, že k rozvoji kritického myšlení dříve či později dojde „přirozeně a automaticky“? Mají být primárním organizačním principem dialogu předem promyšlené zásahy pedagoga, nebo se má jednat spíše o improvizaci, sledování procesu zkoumání, kam nás zavede, přičemž primárním organizačním principem dialogu bude smysl diskutovaných myšlenek?

Z obecnější perspektivy jde o to, zda je pro rozvoj myšlení jako cíl vzdělávání a pro filozofický dialog jako metodu k tomuto cíli směřující vhodnější vstřícný (*encounter*), nebo zprostředkující (*means-end*) model (srov. Harbo, 1991). Například v různých podobách praxe programu Filozofie pro děti najdeme obě varianty řešení této otázky.⁷ V Norsku je například běžnější přístup využívající primárně díličí aktivity a cvičení připravené pedagogem, přičemž prostor pro otevřenější diskusi bývá dán spíše zřídka, zpravidla až v pokročilejších skupinách a spíše jako doplnění či vyvrcholení díličích cvičení (učebních úloh). Naopak v USA, Kanadě nebo také v naší vlastní praxi je výchozí metodou dialog vycházející z otevřenějšího námětu, resp. z otázek žáků, které tento námět evokoval a které byly skupinou vybrány. Aktivity a cvičení jsou využívány mnohem méně, v návaznosti na dialog nebo zvolené téma.

Možnost vycházet spíše ze zájmu a potřeb účastníků namísto orientace na dosažení předem (systematicky) stanovených cílů volíme především z toho důvodu, že program Filozofie pro děti rozvíjíme v kontextu volnočasové pedagogiky. S ohledem na některé teze, které jsme si ujasnili v průběhu zpracování této studie, se však domníváme, že je tato volba vhodná i z toho důvodu, že rozvoj myšlení zasazujeme spíše do kontextu vzdělávacích koncepcí personalistických než funkcionalistických. Za základní východisko považujeme celek osobnosti, z něhož vzdělávání vychází a k němuž směřuje, nikoli učivo či sadu předem definovaných kompetencí (způsobilostí či díličích dovedností) určených k osvojení. Proto také považujeme dialog za základní metodu rozvíjení kritického myšlení.

Bibliografie

- BAUMAN, P. (2003) *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti.
- BUCHLER, J. (1951) *Toward a General Theory of Human Judgment*. New York: Columbia University Press.

⁷ Tuto analýzu provádíme *ex post*, zmíněná praxe danou otázkou explicitně nereflextuje, proto neodkazujeme na žádné související publikace.

- CAM, P. (2006) *Twenty Thinking Tools: Collaborative Inquiry for the Classroom*. Melbourne: ACER Press.
- DE BONO, E. (1976) *Teaching Thinking*. London: Maurice Temple Smith.
- DEWEY, J. (1910) *How We Think*. New York: D. C. Heath & Co.
- DEWEY, J. (1938) *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.
- GREGORY, M. R.; HAYNES, J.; MURRIS, K. (Eds.) (2017) *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*. London, New York: Routledge.
- HARBO, T. (1991) Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 41(3), s. 247–255.
- HART, W. A. (1978) Against Skills. *Oxford Review of Education*, 4(2), pp. 205–216.
- LIPMAN, M. (1998) The Contribution of Philosophy to Deliberative Democracy. In Evans, D.; Kuçuadi, I. (Eds.) *Teaching Philosophy on the Eve of the Twenty-first Century*. Ankara: International Federation of Philosophical Societies, pp. 6–29.
- LIPMAN, M. (2003) *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARKOVÁ, I. (2007) *Dialogičnosť a sociálna reprezentácia. Dynamika mysli*. Praha: Academia.
- O'CONNOR, M. C.; MICHAELS, S. (1996) Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In Hicks, D. (ed.) *Discourse, learning, and schooling*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 63–103.
- PIAGET, J. (1999) *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha: Portál.
- RAZZOUK, R.; JOHNSON T. (2012) Shared Cognition. In Seel N. M. (ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_205.
- RESNICK, L. B. (1991) Shared cognition: Thinking as social practice. In Resnick, L. B.; Levine, J. M.; Teasley, S. D. (Eds.) *Perspectives on socially*

- shared cognition*. Washington: American Psychological Association, pp. 1–20.
- SPLITTER, L. J.; SHARP, A. M. (1995) *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- VYGOTSKIJ, L. S. (2017) *Psychologie myšlení a řeči*. (výbor z díla, 2. vyd., komentář: J. Průcha). Praha: Portál, 2017.

Kontakt

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Teologická fakulta, katedra pedagogiky

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

bauman@tf.jcu.cz

HLADAJÚCE SPOLOČENSTVO AKO SPRIEVODCA V ROZVOJI AUTOKOREKTÍVNEHO KRITICKÉHO MYSLENIA

Gabriela Šarníková

Abstrakt. Cieľom príspevku je charakterizovať hľadajúce spoločenstvo, ktoré je istou paradigmou edukácie a je základným pojmom koncepcie filozofia pre deti. Ďalším cieľom je opísať problematiku autokorektívneho myslenia ako súčasti myslenia kritického, ktoré sa podľa uvedenej koncepcie rozvíja v dialógu všetkých členov spoločenstva.

Uvádzame výsledky kvalitatívneho výskumu realizovaného v mimoškolských aktivitách detí mladšieho školského veku, ktorý bol zameraný na proces kritického autokorektívneho myslenia. Z jednotlivých dizajnov sme pre náš výskum zvolili interpretatívnu fenomenologickú analýzu.

Základom realizovaného krúžku bola koncepcia filozofia pre deti. Aplikovanou metódou na krúžku boli dialógy, často diskusia, ktorá nadväzovala na otázky sformulované po čítaní textov. Okrem diskusie sa realizovali aj iné aktivity, ktoré mali oveľa menšie zastúpenie, ale vždy súviseli s témou diskusie.

Výsledky ukázali, že spoločenstvo, komunita je prvkom, ktorý posúva kritické myslenie, reflexiu a autokorekciu myslenia a rovnako aj samotný dialóg detí.

Teoretické východiská

Úvod

Hľadajúce spoločenstvo (community of inquiry) je termín používaný v pragmatickej filozofii a pedagogike Charlesa Sandersa Peirca, Georga Herberta Meada a Johna Deweyho. Ide o učenie jednotlivcov zoskupených v skupine, ktoré sa realizuje v priesečníku sociálnej, kognitívnej a vzdelávacej reality. Zakladateľ

koncepcie filozofia pre deti Matthew Lipman použil toto pomenovanie na označenie skupiny detí spoločne hľadajúcich odpovede na otázky, ktoré sa v skupine sformulovali (Lipman, 2003). Vo všeobecnosti je hľadanie odpovedí procesom skúmania a zisťovania a je sebakritickým cvičením, ktoré je výsledkom zvedavosti a záujmu. Ak ide o spoločné hľadanie, vstupuje doň uvažovanie, kreativita a istý aspekt starosti a angažovanosti; v hľadaní spoločenstva sa rozvíja nielen kritické, ale aj kreatívne a angažované myslenie, pričom sa prihliada na sociálny a etický rozvoj.

Proces v hľadáajúcom spoločenstve detí

Pojem komunita alebo spoločenstvo implicitne obsahuje prítomnosť istej činnosti alebo fenoménu, ktorý skupinu ľudí drží pospolu. V hľadáajúcom spoločenstve je tým spojitým sebakritická činnosť spočívajúca vo vzájomnom dialógu. Dialóg je reflektovanou činnosťou a je stimulátorom myslenia. Podporuje dieťa, aby svoje myšlienky a otázky vyslovovalo nahlas a v procese hľadania odpovedí sa učilo svoje myslenie korigovať. Smer tohto procesu sa hýbe podľa toho, ako ho vedú „elementy“ kritického myslenia. Je to proces, ktorý má pravidlá s logickou štruktúrou (Lipman, 2003). Podobne ako pri chôdzi vyvolá krok vpred ďalší krok, tak je to aj v dialógu: každý argument vyvolá nový argument alebo protiargument a ten zasa ďalší a ďalší.

Tento dialogický proces sa uskutočňuje preto v „hľadáajúcom spoločenstve“, lebo nie „parta“, ale blízki ľudia dokážu hovoriť, že niečomu nerozumejú. Hovorenie v spoločenstve je oslobodzujúce (Lipman, 2008). Deti sa učia hovoriť sami za seba, vyjadrovať vlastné mienky na rozporuplné otázky a neboja sa urobiť chybu; učia sa nezostávať na povrchu. Kladie sa dôraz na rozvoj koherentného a jasného myslenia, ktoré sa dialógu nebojí. Deti majú s úctou, rešpektom a správnym spôsobom vyjadrovať svoje pochybnosti k mienkam ostatných, aby si utvárali vlastné úsudky. Nejde o bežnú diskusiu každodenného života, ale o koncentráciu na jeden problém, zdieľanie názorov na jednu otázku. Všetko sa deje v kontexte, kde sa vyžaduje rešpekt (Sasseville a Gagnon, 2011). V dialógu sa hľadajú skryté významy, poukazuje sa na to, že na

niektoré otázky neexistuje len jediná odpoveď a dáva sa možnosť vidieť skutočnosť z viacerých uhlov pohľadu. Dialóg hľadajúceho spoločenstva predpokladá, že iný (aj protichodný) názor bude vypočutý, že sa budú klásť otázky, ktoré pomôžu rozvíjať myšlienky diskutujúcich.

K úlohám filozofie pre deti patrí dávať im čo najviac príležitostí učiť sa myslieť samostatne. Neznamená to osamote, ale uvažovať v spoločenstve. Keď človek myslí, vstupuje do dialógu so sebou samým, no správnosť myslenia sa upravuje v uvažovaní s inými (Sasseville a Gagnon, 2011). Nedá sa diskutovať osamote a osamote nemožno ani samostatne premýšľať (Lipman, 1988). Samostatné myslenie súvisí so zdieľaním názorov, počúvaním, premýšľaním, konaním. Nejde o to, že si každý môže myslieť alebo povedať niečo iné ako druhí ani to, že každý má právo myslieť si, čo chce, ale ide o to, že sa vstupuje do procesu kritického skúmania argumentácie. Je to úsilie hľadať a tvoriť dôvody a úvahy v spolupráci s inými. Druhí sú pre nás dôležití, potrebujeme ich na kultiváciu vlastného myslenia, na korekciu a zdokonaľovanie vlastných úvah. Skúmajú sa myšlienky druhých aj vlastné. To si vyžaduje schopnosť kritického myslenia (Splitter a Sharp, 1995).

Základnými zručnosťami kritického myslenia sú tvorba a uvádzanie kritérií, hľadanie a uvádzanie argumentov a protiargumentov, čo núti k hlbšiemu skúmaniu situácie a videniu problému z viacerých aspektov.

V procese kritického myslenia dochádza k tvorbe zdôvodnených úsudkov s logickou stavbou a precíznou premyslenosťou. Je to spôsob myslenia, v ktorom sa neprijímajú všetky argumenty a závery, pred ktoré je človek postavený, ale zisťuje, aké sú dôkazy argumentov a záverov.

Kritické myslenie, ako ho do praxe uvádza Lipman, vychádza z aristotelovskej logiky a je nástrojom aj odrazovým mostíkom pre kreatívne a angažované myslenie. Rozvoj kritického myslenia v pedagogickej praxi znamená učiť sa definovať a vyjasňovať pojmy, kategorizovať ich, porovnávať ich (spoločné a odlišné), pracovať s ich obsahom aj rozsahom, učiť sa klásť a vyjasňovať otázky, hľadať a posudzovať dôvody (príčinné aj účelové), uvádzať východiská a predpoklady, overovať hypotézy, vyjadriť súhlas a nesúhlas

a argumentovať (uvádzať príčiny aj dôsledky), preformulovať tvrdenie, uvádzať príklady a protipríklady, pri tvrdeniach zohľadňovať kontext, hľadať kritériá tvrdení a hodnotenia, usudzovať využívaním indukcie a dedukcie, zovšeobecňovať, teda tvoriť logické závery, rozlišovať (napríklad či ide o opis alebo hodnotenie), upozorňovať na rozpor dvoch tvrdení a pod., pričom sa má zabrániť rýchlemu zovšeobecňovaniu a tvorbe predsudkov. Kritické myslenie pracuje so súdmi, úsudkami, definíciami. Ide o aplikáciu logiky, ktorá ukazuje na to, ako môže byť myslenie štruktúrované a vo vnútornom súlade (Lipman, 2003, 2008).

K autokorekcii myslenia dochádza jednak cez vypočutie argumentov a protiargumentov ostatných, rovnako aj cez formuláciu vlastných otázok, ktoré majú byť reakciou na niečie výroky a rovnako aj cez proces, keď člen spoločenstva dostane otázku a hľadá na ňu odpoveď.

Okrem otázok zameraných na definície či vyjasňovanie pojmov, sa v hľadajúcom spoločenstve a pri rozvoji kritického myslenia formulujú filozofické, resp. sokratovské otázky. Patria k nim napríklad *hodnotiace otázky*, teda argumentačné, zamerané na zaujatie stanoviska (čo je dobré, čo zlé, čo správne, nesprávne a prečo) a vytvorenie mienky; ďalej *otázka na otázku*, keď sa pýtame, či sme porozumeli položenej otázke, či jej rozumie každý sám pre seba (napr. prečo je tá otázka dôležitá, čo otázka predpokladá, či je jasná, či súhlasíme s tým, že ide o otázku...). Iný druh sú *otázky na vyjasnenie*, také, ktorými objasňujeme otázku, overujeme alebo zisťujeme informácie súvisiace aj s nejakou časťou otázky (napríklad sa pýtame, čo tým autor myslí, keď sa pýta, či môže uviesť príklad alebo to vysvetliť, ďalej to môže byť otázka, ako to súvisí s témou a pod.). *Otázky, ktoré preskúmajú predpoklady*, sú nasmerované na vysvetlenie alebo spohľadnosť predpokladov (teda na akom predpoklade je postavené otázky, či to platí v každom prípade, prečo sú argumenty založené viac na tom, že... ako na...). Iné *otázky sú také, ktoré sa ukazujú ako dôvody a dôkazy*, sú ponímané ako výzva na uvádzanie príkladov, dôvodov tvrdení, ktoré vedú k viere, že tvrdenia platia (napríklad otázky: Ako si prišiel k presvedčeniu, že...? Prečo si to povedal? Ako vieš, že...? Prečo si myslíš, že je to pravda? Sú to dostatočné dôvody? Môže

niekto podporiť toto tvrdenie?...). *Otázky zamerané na dôsledky a následky* sú výzvou na uvádzanie dôsledkov, resp. príčin a účinkov toho, čo sa udeje, mohlo by sa udiť. *Otázky týkajúce sa uhlov pohľadu* sú také, ktorými zisťujeme, či existujú alternatívy k uhlu pohľadu, z akého je položená otázka (Lee, Kim, H. a Kim, M., 2014).

K znakom hľadajúceho spoločenstva patrí kontextovosť, zdieľanie rôznych mienok, načúvanie, reagovanie, vzájomné obohacovanie sa. Okrem načúvania sa deti učia pomáhať si navzájom pri uvažovaní aj pri myšlienkovom spore či roztržke (Sasseville, Gagnon, 2011). Nejde o slovný súboj. Deti si (pod vedením pedagóga) navzájom pomáhajú vo formulácii tvrdení, kladení otázok, hľadaní odpovedí. Spoločne sa učia usudzovať. Nejde ani o spoločné nájdenie jedinej odpovede. Spoločenstvo pomáha presne sa vyjadrovať. Deti sú otvorenejšie, rozvíjajú svoje postoje aj dispozície. Postupne sa vzájomne obohacujú aj svojou prítomnosťou – nielen vďaka znalostiam, ale aj vďaka bádateľským aktivitám. Učia sa meniť úsudok a zbavovať sa predsudkov. Celá aktivita hľadajúceho spoločenstva má byť spontánna, ale pritom riadená a pripravená (Lipman, Sharp, Oscanyan, 1980).

To, čo vo výchove očakávame od detí v rozvoji ich myslenia je, aby správne usudzovali, aby boli hlboko pohnuté predstavou života, v ktorom ľudia uvažujú spoločne; aby nadobudli presvedčenie, že chcú žiť vlastným životom, ktorý bude rozumný a na ktorom im záleží. Bez takejto motivácie a takeého pohľadu na vec musí byť podľa Lipmana výchova ku kritickému mysleniu zákonite bleďou a neproduktívnou záležitosťou.

Empirická časť

Cieľ výskumu

Cieľom výskumu bolo zistiť, ako deti na záujmovom krúžku reflektujú a prejavujú autokorektívne myslenie v kontexte dialógov na rôzne témy na pozadí koncepcie filozofia pre deti.

Výskumná otázka

V súčinnosti so stanoveným cieľom sme sformulovali základnú otázku nášho výskumu: Ako sa u detí na záujmovom krúžku prejavuje autokorektívne myslenie?

Výskumná vzorka

Výskum sme zrealizovali v rámci záujmového krúžku vychádzajúceho z koncepcie filozofia pre deti. Krúžok sa uskutočnil na cirkevnej základnej škole v okresnom meste (do 30 000 obyvateľov) na Slovensku. Priebeh všetkých krúžkov sa nahrával na kameru. Na nahrávanie a spracovanie výsledkov a ich prípadné publikovanie dali rodičia detí písomný súhlas.

Výskumnú vzorku tvorili dve skupiny žiakov záujmového krúžku. Prvá skupina absolvovala krúžok v roku 2013/14 a druhá v nasledujúcom roku. Skupiny označujeme ako A, B. Skupinu A tvorilo šesť participantov: traja z jednej štvrtáckej triedy (jedno dievča a dvaja chlapci) a traja z druhej štvrtáckej triedy (jedno dievča a dvaja chlapci). Skupinu B tvorilo šesť participantov (traja chlapci zo štvrtej triedy a jedno dievča a dvaja chlapci z piatej triedy).

Metódy výskumu a spracovanie dát

Zvolili sme kvalitatívny výskum a vybrali sme interpretatívnu fenomenologickú analýzu (porov. Smith, Flowers, Larkin, 2013). Oproti niektorým iným dizajnom (etnografický výskum či diskurzívne analýzy) ju považujeme za vhodnú aj preto, lebo v nej ide o. i. o cestu uvažovania, všímanie si kognície a jazyka v kontexte konkrétnych životných situácií, o klarifikáciu aj o ozrejmovanie fenoménov (Eatough, Smith, 2017). Tieto procesy sa počas realizácie krúžku uskutočňovali. Okrem toho bola výskumníčka rovnocennou členkou hľadajúceho spoločenstva, čo znamenalo, že v procese, resp. v dialógu objavovala a vysvetľovala niektoré fenomény a ich významy spolu s participantmi.

Po krúžkoch nasledovala transkripcia videonahrávok, ktorej výsledkom boli transkripty slúžiace ako základ analýz. Na zabezpečenie anonymity detí sme vo

všetkých transkriptoch zmenili ich mená a priezviská, rovnako aj ich podoby. Výskumníčku sme uviedli pod zámenom ja.

Každý riadok transkriptu sme označili číslou, číslu tvorili prvý stĺpec. Samotný text tvoril druhý stĺpec a následne sme vytvorili tretí stĺpec, do ktorého sme vkladali texty vynárajúce sa ako témy v procese otvoreného kódovania. Témy sme vyznačovali farebne – každú tému inou farbou. Do tretieho stĺpca sme písali poznámky. Pre každú skupinu sme vytvorili samostatný dokument. Následne sme hľadali súvislosti medzi vytvorenými témami. V procese axiálneho kódovania sme sa zamerali na kognitívny rozmer a bližšie sme si všimali kritické myslenie. Vytvorili sme kategórie nadsadené témam. Zamerali sme sa na autokorekciu myslenia počas dialógov. Témy sme saturovali. Nenasýtené témy sme v ďalšom kroku eliminovali alebo zlúčili.

Nasledovala analýza. Najprv sme analyzovali transkripty skupiny A a potom skupiny B. V nasledujúcom texte uvádzame výber analýz a výsledkov.

Analýza dát a výsledky

Ukázalo sa, že spoločná diskusia, resp. dialóg usmerňuje deti v hľadaní správnych odpovedí, v postupnom definovaní pojmov, rovnako aj vo formulácii otázok. Deti sa vďaka dialógu opravili v tvrdeniach a niektorých postojoch, dokázali viac cizelovať výroky.

Autokorekcia v myslení detí sa počas krúžku objavila v definovaní pojmov. Piaget (1999) síce tvrdí, že deti sú schopné operácie s abstraktnými pojmami najskôr až v období medzi 7./8. – 11./12. rokom, čo bol aj vek detí na krúžku, no Vygotskij (2004; tiež in Lipman, 1996) dokazuje, že k internalizácii pojmov dochádza oveľa skôr. Ide o tok premeny externých behaviorálnych procesov na vnútorné myšlienkové procesy, teda o vnútorný dialóg a vnútornú reč, na ktorých je do istej miery postavené myslenie. Vygotskij sformuloval teóriu zóny aktuálneho a zóny najbližšieho vývinu, ktoré vymedzujú rozdiel v tom, čoho je dieťa schopné samo a čoho za pomoci adekvátneho vedenia. Správne usmerňovanie je nutné, aby dieťa získalo najprv abstraktné vedomosti, aby ich potom mohlo dopĺňať konkrétnymi významami. To sa deje už v predškolskom

období. Na tejto teórii je postavené aj diskutovanie s deťmi s cieľom rozvoja kritického myslenia podľa filozofie pre deti.

Počas jedného krúžku, na začiatku dialógu o tom, či je *filozofia* dobrý názov pre krúžok, bola jedna z reakcií, že nie, pretože filozofia je *primitívny názov* (A14548). Po otázke, čo je primitívny, participant odpovedal, že *lahký, blbý* (A14591). Po hlbšom skúmaní slova filozofovať a otázkach zameraných na toto slovo ten istý participant po čase skonštatoval, že *filozofovať znamená, že po niečom pátrame* (A14649) a na otázku po čom pátrame, odpovedal, že *po pravde* (A14662).

Po otázke *kto je to lenivec*, nasledovala odpoveď, že *je to spachtoš* (A3328), po ďalších otázkach bol lenivec charakterizovaný ako *ten, kto nechce nič robiť, len sa nudí* (A3341), a po uvedení príkladov sa participant dostal k tvrdeniu, že *lenivec môže byť aj spachtoš, ale spachtoš nemusí byť lenivec* (A3465).

V procese uvádzanie príkladov a protipríkladov vďaka vplyvu skupiny nešlo vždy o autokorekciu v pravom slova zmysle, ale ukázal sa proces prehľbovania myslenia. V priebehu krúžku sa rozvinul dialóg, či je *rozdiel medzi miešaním rôznych farieb a keď sa miešajú rôzni ľudia medzi sebou*. Niektorí participant tvrdili, že je to to isté, iní, že je v tom rozdiel. Participant, ktorý tvrdil, že rozdiel nie je v ničom, uviedol ako príklad: *Vznikne iná farba. Že keď sa miešajú ľudia napríklad černochoch s belochom, tak vznikne iná farba, a keď miešame napríklad hnedú a bielu, tak tiež vznikne iná farba* (B27061 – 27063). Iný participant nesúhlasil a tvrdil, že *bude to černochoch alebo beloch, niečo z toho, iná farba to nebude* (B27093 – 27094), takže to nie je to isté. V dialógu zazneli dve tvrdenia – vznikne v oboch prípadoch nová farba verus v prípade ľudí pri narodení dieťaťa to bude jedna z dvoch farieb. Participant, ktorý zastával toto tvrdenie uviedol iný príklad: *A čo tak, keby sa oženila Slováčka s Afričanom, tak čo bude Číňan?* (B27100). Ani jedna strana nezmenila svoje presvedčenie, avšak v priebehu dialógu došlo k preformulovávaniu výrokov, k uvádzaniu príkladov a nových príkladov a protipríkladov. V hľadiskách autokorekcie sa dá povedať, že sa myslenie participantov cibilo, svoje vlastné presvedčenie vyjadrovali novými preformulovanými tvrdeniami a príkladmi.

Niekoľkokrát sa na krúžku objavila téma Škola a participanti k nej vyjadrovali prevažne negatívne postoje a na ich podporu uvádzali rôzne argumenty. *Škola je najhoršie miesto na svete... pretože tam len sedíme a učíme sa nudné veci, ktoré už vieme* (B37969 – 37971). *Len opakujeme tie veci druhácke, to ma nebaví na škole* (B38012). Participantka reagovala protiargumentom *Keby sme do školy nechodili, tak by sme sa nenaučili veľa nových vecí* (B38009). Po dialógu ostatných členov skupiny a na otázku, či sa v škole neučí nič nové, participant dodal, že *jediné, čo ma tam naučia, je prírodoveda a vlastiveda... Keby sme sa v škole učili nové veci, tak by ma to bavilo* (B37990). V prospech školy však zaznel aj iný argument: *V triede sú ozajstní kamaráti* (A12625). *Škola je väčšinou negatívna, ale na druhej strane sú tu kamaráti* (B11446).

Súčasťou kritického myslenia je aj formulácia otázok. Participanti mali spočiatku problém s kladením otázok, ktoré by viedli k dialógu, po istom čase sa im darilo klásť aj sokratovské otázky, avšak nie vždy boli jasné. Po vzájomných reakciách na seba dokázali otázky preformulovávať. Pri výzve, aby participanti sformulovali otázku, ktorá ich zaujíma a chcú o nej diskutovať, reagoval participant, že vie dávať iba také otázky, na ktoré vie aj sám odpovedať (B5918). Podobne, aj keď to participanti explicitne nepomenovali, sa pri kladení otázok objavovali zatvorené otázky, otázky zamerané na zapamätanie, popr. porozumenie textu, ktorý sa na krúžku čítal. Po istom čase, keď sa participanti dostávali do problematiky dialógu, kladenia otázok, reagovania na seba, sformulovali aj otázky na diskusiu: *Prečo je dôležité oslavovať narodeniny?* (B3981, 5808). *Čo to znamená, že ľudia sú rovnakí, a nie sú rovnakí?* (B4014 – 4015). *Čo znamená, že ľudia si robia zle?* (B5929). *Čo to znamená, že sa rozhodujeme za seba?* (B5837). *Je rozdiel, keď robíme zo švandy a keď si, keď robíme niečo zo švandy a naschvál?* (B5884). Z otázky *Koľkokrát za život máme narodeniny?* (B5707) sa dostali participanti k preformulovanej otázke *Koľkokrát môžeme narodeniny oslavovať?* (B5832).

Diskusia a záver

Praktizovanie krúžku zameraného na kritické a autokorektívne myslenia ukázalo, že skupina detí, ktorá vstupuje do dialógu, je vhodným prostriedkom na prehĺbovanie myslenia, jeho cizelovanie a autokorekciu. Deti dokážu cez spoločný dialóg charakterizovať pojmy, formulovať otázky, uvádzať argumenty aj protiargumenty, príklady a protipríklady.

V tvorbe hľadajúceho spoločenstva sme však narazili aj na limity a prekážky, ktoré často bránili slobodnému vyjadrovaniu a ktoré zároveň neprospievali kritickému rozvoju. V oboch krúžkoch sa stretli deti z viacerých tried a táto heterogenita sťažovala pozitívnu skupinovú dynamiku, a tým aj samotný proces dialógu. Na druhej strane však práve istý spôsob provokácie niektorých participantov bol výzvou na prehodnotenie niektorých tvrdení, prehĺbenie procesu uvažovania, korekcia výrokov a otázok.

Slabou stránkou v prípade krúžku sa javila aj krúžok ako taký. Pre žiakov, rodičov a školu samotnú bol krúžok niečím novým a napriek tomu, že rodičia a deti dostali informácie o jeho obsahu a cieľi, zdá sa, že predstava o krúžku nekorešpondovala s tým, aká bola realita. Krúžok zameraný na kritické myslenie vyvoláva menšiu predstavu o činnosti, ako napríklad umelecké, športové alebo prírodovedné krúžky. Predpokladáme, že k účasti na krúžku boli deti podnietené rodičmi. Vnútná motivácia sa javila ako slabšia. Na konci krúžku v priebehu reflexii však preukázali participanti istú mieru zručnosti hodnotenia – k priebehu krúžku, k spôsobu uvažovania a k aktivitám viažucim sa na témy dialógov.

Metódu diskusie, resp. dialóg hľadajúceho spoločenstva je vhodným prostriedkom autokorektívneho kritického myslenia. V tomto procese je však potrebné prihliadať aj na tvorbu skupiny z aspektu skupinovej dynamiky. Významnú úlohu zohráva aj pedagóg, ktorý síce na jednej strane, vystupuje v úlohe rovnocenného člena spoločenstva a dialógu, na druhej strane je v očiach detí stále dospelých, od ktorého očakávajú, že pozná odpovede na všetky kladené otázky.

Skupinová dynamika sa síce vytvára prirodzene, no, činnosť skupiny treba pripravovať. Rozvoj kritického a autokorektívneho myslenia detí v hľadajúcou

spoločenstve je do veľkej miery závislý jednak od prípravy pedagóga, ale aj od jeho dispozícií, postojov aj vzťahov s deťmi a k deťom.

Literatúra

- EATOUGH, V., SMITH, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. In: Willig, C., Stainton-Rogers, W. (Eds.) *Handbook of Qualitative Research in Psychology*. S. 193-211. 2nd ed. London, UK: Sage. 664 s.
- LEE, M., KIM, H., KIM, M. (2014). The Effects of Socratic Questioning on Critical Thinking in Web-based Collaborative Learning. *Education as Change*. 18(2), 285-302.
- LIPMAN, M. (1988). *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press. 250 s.
- LIPMAN, M. (1992). On Writing a Philosophical Novel. In: Sharp, A. M., Reed, R. F. (Eds.) *Studies in Philosophy for Children. Harry Stottlemeier's Discovery*. S. 21-27. Philadelphia: Temple University Press. 288 s.
- LIPMAN, M. (1996). *Natasha. Vygotskian Dialogues*. New York: Teacher College Press. 140 s.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 304 s.
- LIPMAN, M. (2008). *A Life Teaching Thinking*. Montclair: IAPC. 170 s.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M., OSCANYAN, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. 2nd rev. ed. Philadelphia: Temple University Press. 248 s.
- PIAGET, J. (1999). *Psychologie intelligence*. Praha: Portál. 168 s.
- SASSEVILLE, M., GAGNON, M. (2011). *Pozorujeme filozofovani s dětmi*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti. 103 s.
- SMITH, J. A., FLOWERS, P., LARKIN, M. (2013). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Reprint. London: SAGE. 225 s.

SPLITTER, L. J., SHARP, A. M. (1995). *Teaching For Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Camberwell (Melbourne, Victoria): The Australian Council for Educational Research. 268 s.

VYGOTSKIJ, L. S. (2004). *Psychologie myšlení a řeči. Výbor z díla*. Praha: Portál. 136 s.

Kontakt

PhDr. Gabriela Šarníková, PhD.

CM teologická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

gabriela.sarnikova@upol.cz

ALTERNATÍVY A OTÁZNIKY PRI IMPLEMENTÁCII PROGRAMU FILOZOFIA PRE DETI

Gábor Pintes – Simona Borisová

Abstrakt. Program filozofie pre deti (P4C), ktorý bol pôvodne vypracovaný profesorom logiky Matthew Lipmanom sa prioritne orientuje na rozvoj troch dimenzií myslenia: tvorivého, kritického a angažovaného. Na Slovensku sa v ostatnom desaťročí „skloňuje“ najmä potreba rozvoja kritického myslenia, rozvoj tvorivosti (a tým aj tvorivého myslenia) sa ako významný cieľ edukácie datuje už niekoľko desaťročí. Akousi neprebádanou a veľmi nerozvíjanou ostáva oblasť angažovaného myslenia. Výhodu a veľký potenciál programu filozofia pre deti vidíme najmä v tom, že dokáže skĺbiť vyššie spomenuté tri dimenzie myslenia a vytvára tým výborný rozvojový rámec pre tak poňatý osobnostný rozvoj (nielen) dieťaťa, ktorý v našej formálnej i neformálnej edukácii vnímame ako nedostatkový. Keďže program filozofie pre deti sa na Slovensku len etabluje (hoci evidujeme niekoľko výskumne a pedagogicky orientovaných odborníkov zaoberajúcich sa programom filozofie pre deti) považujeme za podstatné dosiahnuť zhodu v základných atribútoch programu. Od založenia programu Matthew Lipmanom a jeho spolupracovníkmi sa v USA a vo viacerých krajinách celého sveta vytvorilo niekoľko podôb a spôsobov implementácie a aplikácie pôvodného programu filozofie pre deti. Zámerom našej štúdie je načrtnutie niekoľkých alternatív v rámci programu a začatie i rozvinutie otvorenej komunikácie/diskusie ohľadne otáznych a možno aj diskutabilných pohľadov na program filozofie pre deti. Preto si myslíme, že stav, v ktorom sa aktuálne program filozofie pre deti na Slovensku nachádza, je začiatkom procesu vytvorenia jej takej podoby, ktorá bude pre našu edukačnú realitu najvhodnejšia.

Namiesto úvodu

Fisher (2002) na základe svojho skúmania vplyvu školy na myslenie žiakov poznamenal, že škola nikdy nepodporovala myslenie. Žiaci chodia do škôl len preto, aby získali informácie a myšlienky a nie poskytovali ich a zdieľali iným. Učiteľ zväčša od žiakov požaduje to, aby sa naučili a uplatňovali princíp „nauč sa to preto, lebo som to povedal“. Nasledovný dialóg je príkladom tohto prístupu:

Gary s podopretou hlavou, zamyslený sedí vo svojej lavici, nehybný ako socha od Rodin-a.

Učiteľ: *Čo robíš, Gary?*

Gary: *Rozmýšľam.*

Učiteľ: *Tak len nerozmýšľaj, a dávaj pozor na hodine!* (Fisher, 2002: 8)

Čo je (a nie je) filozofia pre deti?

Kritika školstva na Slovensku je už takmer tri desaťročia spájaná s tým, že naše školy sú odtrhnuté od života, deti sa (povinne) učia to, čo je už zastaralé, v ďalšom živote nepoužiteľné. Kritika sa pritom netýka len obsahu vzdelávania, ale aj spôsobov a metodiky, ktorou sa majú niečo nové naučiť. Didaktický rozmer edukácie pozná viacero prístupov, v rámci ktorých sa niekde vyzdvihuje obsah, inde proces, ktorým sa dieťa učí. Program filozofie pre deti sa koncentruje na proces rozvoja myslenia – tvorivého, kritického a angažovaného. Hoci obsah, ktorým sa vo filozofii pre deti pracuje, nie je stavaný do absolútneho centra pozornosti, už z pôvodného lipmanovského konceptu je jednoznačné, že aj obsah má vplyv na cieľové smerovanie programu.

Matthew Lipman a jeho najbližší spolupracovníci vypracovali sériu didaktických textov, ktoré sú podnetovým materiálom pre filozofické diskusie. Texty napísané špecificky pre potreby programu filozofie pre deti, aby na základe zakomponovaných dilém, sporov a diskutabilných postojov mohli byť formulované základné a kľúčové otázky diskusií. Aj keď program dáva pomerne veľkú slobodu k uskutočneniu diskusií (medzi ktoré patrí aj formulácia a výber

tých otázok, o ktorých sa bude diskutovať), samotné texty a ich obsah predsa len tematicky navigujú proces diskusie. Kladieme si však otázku, či v rámci programu filozofie pre deti je možné (prípustné) použiť aj iné senzibilizačné zdroje ako sú pôvodné texty (resp. ich preklady), alebo existuje len jedna (pôvodná) filozofia pre deti (pracujúca s didaktickými textami, vytvorenými špeciálne pre tento program)? Túto otázku my osobne už máme zodpovedanú. Dovoľujeme si len upozorniť na to, že na základe našich osobných skúseností, existuje v rámci komunity P4C prúd, ktorý za filozofiu pre deti považuje len program používajúci pôvodné texty (a k nim vytvorenú didakticko-metodickú podporu). V našom úvode citovaný Fisher (2003, 2008a, 2008b, 2010) vo svojich prácach prezentuje koncept, ktorý je z hľadiska podnetových materiálov (texty, obrázky, umelecké diela, krátke videá, filmy atď.) veľmi pružný a dáva realizátorovi filozofických diskusií veľkú slobodu. Napriek rôznorodosti senzibilizačnej fázy filozofie pre deti, je možné uskutočniť obsahovo a cieľovo komplexný program. Ako príklad pre využitie ďalších podnetových zdrojov by sme spomenuli práce Oscara Brenifiera (2016a, 2016b, 2016c), vďaka ktorým sa myslenie dieťaťa rozvíja v kontexte hľadania a poznávania vlastného JA, rozlišovania dobra a zla, veľkých a malých otázok života.

Za podobne vhodný a komplexne spracovaný východiskový obsah pre senzibilizáciu pri aplikovaní programu P4C považujeme a v našej praxi aj aplikujeme niektoré diela nórskeho autora Jostaina Gaardera (2012, 2013). Okrem toho, že v jeho dielach sa priamo i nepriamo skrývajú „filozofické“ otázky, ktoré sú výborným východiskovým bodom pre rozvinutie „filozofických“ diskusií s deťmi a žiakmi rôznych vekových kategórií, azda najznámejšie dielo Garrdera (2012) Sofin svet je okrem zdroja otázok a námetov pre diskusiu aj zaujímavou a vcelku pútavou vstupnou bránou do sveta filozofie. Tej filozofie, ktorá, hoci nemá ambíciu dostať každého žiaka či študenta na úroveň a dimenziu tzv. „akademickej“, či teoretickej filozofie, ale predsa plní v súčasnej dobe nenaplnenú a možno aj plne ignorovanú úlohu priblíženia filozofie (lásky k múdrosti) a schopnosti filozofovania aj prostredníctvom formálnej, neformálnej a informálnej edukácie.

Čo je cieľom P4C?

Pri vymedzení všeobecného cieľa programu filozofie pre deti sa môžeme riadiť aj skratkou troch rovnakých písmen. C-C-C predstavujú jednotlivé dimenzie myslenia, na rozvoj ktorých je program prioritne zameraný.

C – ako kritické myslenie (*critical thinking*);

C – ako tvorivé myslenie (*creative thinking*);

C – ako angažované, resp. pomáhajúce myslenie (*careing thinking*).

Cieľom rozvoja kritického a tvorivého myslenia je kriticky a tvorivo mysliaci človek. Kritické myslenie nepredstavuje samostatnú schopnosť, ale skladá sa z komplexu viacerých zručností a činností, čo uvádza Kosturková (2016: 14) a tieto zručnosti chápe ako jednoduchšie, vytvárajúce kritické myslenie. Na základe viacerých definícií a rozdelení je možné roztriediť komponenty kritického myslenia, ktoré popisujú vlastnosti kriticky mysliaceho človeka.

V prvom rade človek pri procese kritického myslenia potrebuje určitý vedomostný základ (Fila, 2017: 3), o ktorý sa v procese riešenia problémov opiera a čím je tento vedomostný základ bohatší, tým jednoduchšie vie jednotlivec podávať argumenty. Na druhej strane je nevyhnutné uviesť, že kritické myslenie nie je priamo úmerné výške inteligencie, pretože aj inteligentný človek môže nové informácie spracovávať nekritickým spôsobom (Švarcová, 2010: 3). Kosturková (2016: 15) kritické myslenie označuje za zložitý proces myšlienkových operácií, ktorý sa začína práve vedomostným základom žiaka a jeho postojom k myšlienke, schopnosťou pracovať s myšlienkou a schopnosťou odôvodniť svoje rozhodnutie. Schopnosť zdôvodňovať fakty, analyzovať dôkazy a reagovať na tieto dôkazy označujeme pojmom argumentácia. V praxi argumentácia prebieha predovšetkým vtedy, keď si žiak vie obhájiť svoje tvrdenie pomocou faktov a dôkazov vychádzajúcich z vlastných informácií a životných skúseností. Pokiaľ sú dôkazy nedostatočné, kriticky mysliaci človek ochotne vyhľadáva nové alternatívy. Každý argument môžeme posilniť tým spôsobom, že pripustíme to, že môžu existovať aj iné pohľady na určitý problém (Klooster, 2000).

S argumentáciou súvisí tvorba úsudkov a je dôležité rozlišovať nesprávne usudzovanie a usudzovanie na základe určitých kritérií. Usudzovať znamená uvádzať jednotlivé dôvody, ktorými sa prepájajú dve rozdielne situácie. Pre všetkých je usudzovanie prirodzené, no usudzovanie môže byť zdokonaľované (Sasseville, Gagnon, 2011: 30). Pri usudzovaní okrem argumentácie využívame aj hodnotenie. V prípade hodnotenia ide o posudzovanie informácií, určovanie kritérií, určenie priorít a zaujatie stanoviska. V praxi hodnotenie neznamená len zhodnotenie toho, čo sa žiakovi páči, respektíve nepáči, ale potrebný je najmä dôvod, prečo sa mu niečo páči, respektíve nepáči. Pedagóg by mal akceptovať rôznorodosť názorov a nezastávať len jeden názor, prípadne len svoj názor (Kosturková, 2016: 25). S hodnotením súvisí schopnosť a ochota riešiť problémy – kritické myslenie podľa Ennisa (1991: 473) obsahuje abstraktné úkony, ako je napríklad porovnanie a analýza, formulovanie hypotéz, alternatívne spôsoby riešenia problémov. Bean (1996: 9) uvádza, že náročnou úlohou pri výučbe ku kritickému mysleniu je prebúdzanie študentovej vnímavosti voči problémom, ktoré existujú všade okolo neho, zdôrazňuje podporu vnútornej potreby poznávať svet. S predchádzajúcim komponentom sa spája schopnosť prijímať a posúdiť nové informácie – ide tu o skúmanie nových informácií z viacerých hľadísk, tvorenie úsudkov, posudzovanie významu nových myšlienok a využitie informácií pre svoje potreby (Grecmanová a kol., 2000: 7). Švarcová (2010: 3) uvádza, že kriticky mysliaci človek sa dokáže aj lepšie učiť. Kosturková (2016: 12) označuje schopnosť kriticky myslieť „*ísť až za limity v myslení*“. Potrebný je tu záujem a zvedavosť, ktorú Klooster (2000) považuje za základnú vlastnosť života. So záujmom učiť sa a zároveň s kritickým myslením súvisí aj schopnosť klásť otázky. Problematika kladenia otázok z vlastnej iniciatívy žiakov je na Slovensku známa z toho dôvodu, že naši žiaci nie sú príliš aktívni pri kladení otázok, ktoré súvisia s nadobúdaním nových informácií. Klooster (2000) dopĺňa schopnosť riešiť problémy snahou riešiť otázky, ktoré vyrastajú z vlastného záujmu žiaka, z jeho potrieb a podľa tohto autora sa kritické myslenie začína otázkami a problémami, ktoré sa majú riešiť. Kritické myslenie býva často spájané s tvorivosťou, kriticky mysliaci človek by mal byť pripravený pohotovo sa rozhodnúť a originálne tvoriť návrhy riešenia problémov, tvorivé myslenie je

chápané ako výsledok a naopak, kritické myslenie sa chápe ako proces (Marrapodi, 2003: 8). Ruisel (2005: 194) pripodobňuje kritické a tvorivé myslenie tým, že tvorivé myslenie spočíva v produkovani nezvyčajných riešení problémov a čiastočne sa takto vymedzuje aj definícia kritického myslenia. Autor predkladá rozdiel, a to ten, že v tvorivom myslení využívame nezvyčajné stratégie alebo schopnosti, v kritickom myslení môžu byť riešenia buď bežné, alebo neobvyklé. Kritické myslenie využíva tvorivosť (originálne riešenia) v mnohých perspektívach.

V prípade rozvoja dimenzie angažovaného myslenia sledujeme skôr plnenie pedagogického cieľa programu ako všeobecných cieľov. V procese filozofického bádania sa okrem rozvoja kritického a tvorivého myslenia má klásť veľký dôraz aj na sociálny rozmer diskusií. V prvotnej fáze procesu ide najmä o úlohu vedúceho diskusnej skupiny, ktorá spočíva v neustálom monitoringu toho, či spôsob diskusie napĺňa zámery, ktoré jej boli vytýčené. Vedúci by mal sledovať, či má každý člen skupiny rovnakú šancu a priestor pre vyjadrenie svojho názoru, postojov a riešení. Okrem toho by nemal dopustiť, aby diskusia niekam zablúdila, odkiaľ sa potom nedokáže vymotať. Často je potrebné povzbudiť niektorých členov a nabádať ich k tomu, aby ponúkli a navrhli nové postupy a spôsoby myslenia. Úlohou vedúceho je to však len v prvotnej fáze procesu. Postupne by sa skupina mala dopracovať na takú úroveň, aby sa väčšina tu vymenovaných úloh dokázal zhostiť hocikto zo skupiny, aby formálny vedúci skupiny (väčšinou ide o učiteľa) ani nemusel byť v pravom význame slova vedúcim. Schopnosť riešiť tieto úlohy predstavuje aj celkovú úroveň a vyzretosť bádateľskej komunity.

Napriek tomu, že vyššie sme už analyzovali otázku toho: čo je a nie je program filozofie pre deti, k tejto otázke sa vraciame opäť. Tentokrát vo vzťahu k cieľom programu. Vyššie spomenuté všeobecné i špecifické (pedagogické) ciele programu sledujú prioritne rozvoj myslenia žiaka. Dá sa tým povedať aj to, že rozvojom myslenia si osvojuje aj zručnosť filozofickej reflexie – adekvátne k svojmu veku. Práve vek „filozofujúceho žiaka“ zvykne byť častým terčom kritiky, či je (môže byť) dieťa schopné filozofickej reflexie, či diskusia je, resp.

kedy je filozofická a podobne. Zastávame názor, ktorý korešponduje s pragmatickou tradíciou, resp. koreňmi programu P4C, že filozofovanie už od detstva (v prípade P4C to môže byť od predprimárneho veku až po dospelosť) prispieva rozvojom myslenia k schopnosti „filozoficky“ reflektovať veľmi široké spektrum problémov, otázok a javov, ktoré sa v živote človeka vyskytnú. Práve z tohto dôvodu sa filozofia pre deti považuje za „produkt“ aplikovanej filozofie s veľmi silným prienikom aj do edukačných vied. Skupina autorov (Murrys a kol., 2009) vo svojom príspevku reagujú na časté kritiky, ktoré program filozofie pre deti stavajú do celkom iného rámca, ako je vytvorený a definovaný jeho skutočný zmysel a cieľová orientácia. Z publikovanej štúdie jednoznačne vyplýva, že program P4C sa nemieni stavať do pozície „filozofie v malom a pre malých“, nie je tzv. „filozofiou lite“, nie je terapiou a nie je nástrojom hľadania pravdy. Podobne s autormi zastávame ten názor, že program P4C dáva veľmi dobré možnosti a šancu na rozvoj vyššie už spomenutých dimenzií myslenia (CCC), je nástrojom na tvorbu a prácu v hľadájúcom spoločenstve (community of inquiry) a kombináciou všeobecných a špecifických cieľov. Jeho „impact“ sa prejavuje v rozvoji práve tých zručností a kompetencii (soft skills), ktoré sú od súčasnej edukácie žiadané ako prioritné ciele, potenciálne, žiadané a v optimálnom prípade anticipované výsledky.

Implementačný rozmer P4C v slovenskom školstve

Pragmatická tradícia, pôvod i orientácia dáva programu P4C zmysel len v prípade, ak sa implementuje do edukačnej praxe. Doteraz publikované výskumy efektivity a efektu programu P4C (napr. metaanalýza realizovaných výskumov Yan a kol., 2018) vykazujú jeho jednoznačný prínos pri rozvoji myslenia, ako aj potrebu dlhodobého a pravidelného pôsobenia prostredníctvom programu. Pri implementácii programu P4C v podmienkach slovenského školstva, resp. edukácie na Slovensku však vyvstáva otázka: akým spôsobom zaradiť program rozvíjajúci myslenie žiakov do systému, štruktúry, obsahu... formálnej edukácie? Dá sa nájsť vhodný priestor v obsahu vzdelávania na jednotlivých stupňoch na jeho implementáciu? V tejto oblasti sme skôr skeptický a preto vidíme väčšiu

šancu na presadenie programu P4C skôr v oblasti neformálnej edukácie. Hoci poznamenávame, že za istých systémových zmien by bolo možné jeho zaradenie a uplatnenie aj v procese formálnej edukácie. Avšak podmienkou toho by mali byť také kvalitatívne i kvantitatívne zmeny, ktoré sa za ostatných takmer 30 rokov zďaleka nepodarilo uskutočniť. Príklady zo zahraničia, kde sa s podobnými problémami podarilo buď celkom alebo len čiastočne vysporiadať, môžu byť vhodnou inšpiráciou aj pre implementačný zámer i proces aj na Slovensku.

Na záver nášho príspevku poznamenávame aj to, že viaceré (mnohé) otázky súvisiace s legitimitou a praktickou uplatniteľnosťou tohto programu u nás ešte nie sú zodpovedané a ani diskutované. Tak, ako je program filozofie pre deti realizovaný prioritne formou diskusie, podobne aj otázky, otázniky a alternatívne postoje k nemu by mali byť diskutované v rámci odbornej verejnosti. Sympóziu, ktoré sa uskutočnilo na začiatku roka 2019 v rámci riešenia grantovej úlohy KEGA (pod vedením doc. Kaliského) a z ktorého vzišli aj tieto príspevky, hodnotíme ako začiatok takejto diskusie. Samotný priebeh a výstupy zo sympózia sú dôkazom toho, že otvorených otázok, divergentných názorov na samotný program P4C je veľa. Napriek tomu, že sme aj v našom príspevku vyjadrili jednoznačne pozitívne stanovisko vo veci prínosu a k potrebe implementácie tohto programu do našej edukačnej reality, otázky, na ktorých potrebujeme ďalej pracovať a hľadať odpovede, máme aj my niekoľko. Pre budúcu diskusiu a možno aj inšpiráciu ich uvádzame na konci nášho príspevku – namiesto záveru.

Otázky, ktoré sa vynárajú v súvislosti s programom filozofie pre deti:

Aký je vzťah filozofie pre deti k tzv. teoretickej a akademickej filozofii?

Je (môže byť) dieťa schopné skutočného filozofovania, resp. uskutočniť filozofickú reflexiu nejakého javu a problému?

Kedy je diskusia „filozofická“?

Program filozofie pre deti má slúžiť k príprave na tzv. teoretickú a akademicкую filozofiu, alebo má (môže) sledovať aj iné ciele?

Existuje len jedna filozofia pre deti, alebo aj rôzne variácie (ktoré sa do istej miery odlišujú od pôvodného programu P4C) môžu byť označované ako filozofia pre deti?

Ako, resp. prečo skúmať efektivitu programu P4C? V čom spočíva metodologická náročnosť skúmania programu P4C? Je experimentálne overenie prínosu programu filozofie pre deti na myslenie žiakov podmienkou jeho implementácie do procesu a obsahu vzdelávania a neformálnej edukácie - resp. je možné aplikovať program P4C v podmienkach slovenského školstva aj bez relevantných výskumov jeho efektivity? Nakoľko sa môžeme spoľahnúť na výsledky zahraničných skúseností a na výsledky výskumov realizovaných v zahraničí?

Literatúra

BEAN, J., C. (1996). *Engaging Ideas – The Professor's Guide to Integrating Writing: Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. San Francisco : Jossey-Bass.

BRENIFIER, O. (2016a). *Az élet, az vajon mi?* Budapest: Móra Könyvkiadó.

BRENIFIER, O. (2016a). *Ki vagyok én?* Budapest: Móra Könyvkiadó.

BRENIFIER, O. (2016a). *A jó és a rossz, az vajon mi?* Budapest: Móra Könyvkiadó.

ENNIS, R., H. (1991). *Discrete thinking skills in two teachers physical education classes*. In: *Elementary School Journal*. Chicago : University of Chicago

FILA, L. (2017). *Kritické myslenie*. N magazín 10/2017.

FISHER, R. (2003). *Tanítasuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és érényekről*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.

FISHER, R. (2008a). *Tanítasuk gyermekeinket gondolkodni történetekkel*. Budapest: Műszaki Kiadó.

FISHER, R. (2008b). *Hogyan tanítjuk gyermekeinket gondolkodni?* Budapest: Műszaki Kiadó.

FISHER, R. (2010). *Tanítasuk gyermekeinket gondolkodni játékokkal*. Budapest: Műszaki Kiadó.

GAARDER, J. (2012). *Sofin Svět*. Praha: Albatros.

GAARDER, J., DŮŽAKIN, A. (2013). *Knižka otázok*. Praha: Albatros.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. (2000).

Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků. Olomouc : HANEX.

KLOOSTER, D. (2000). *Co je kritické myšlení?* In: *Kritické listy* (online). (cit. 2018-02-03). Dostupné na:

<http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty2_cojeKM>.

KOSTURKOVÁ, M. (2016). *Rozvoj kritického myslenia žiakov stredných škôl*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove.

MARRAPODI, J. (2003). *Critical thinking and creativity. An overview and comparison of the theories*. Providence : RI, 2003. (online). (cit. 2018-01-11). Dostupné na : <<https://pdfs.semanticscholar.org/5565/439dfeff5618e53ef5060a4e3f48ef069092.pdf>>.

MURRIS, K., BRAMALL, S., EGLEY, S., GREGORY, M., HAYNES, J., WILLIAMS, S., (2009).

What Philosophy with Children is not: responses to some critics and constructive

suggestions for dialogue about the role of P4C in Higher Education. *Philosophy of*

Education Society of Great Britain Annual Conference, 3-5 April 2009, Symposium

introduction, New College, Oxford.

RUISEL, I. (2005). *Múdrost' v zrkadle vekov*. Bratislava : Ikar.

SASSEVILLE, M., GAGNON, M. (2011). *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice : TF JU, Centrum filozofie pro děti.

ŠVARCOVÁ, E. (2010). *Výchova ke kritickému myšlení*. (online). (cit. 2018-02-11). Dostupné na : <<http://kdem.vse.cz/resources/relik10/PDFucastnici/Svarcova.pdf>>.

YAN, S., WALTERS, L., M., WANG, Z., WANG, Ch-Ch. (2018). *Meta-Analysis of the Effectiveness of Philosophy for Children Programs on Students' Cognitive Outcomes*. *ANALYTIC TEACHING AND PHILOSOPHICAL PRAXIS* VOL. 39, ISSUE 1

Príspevok je výstupom z riešenia grantovej úlohy VEGA 1/0098/17 – „Individuálna koncepcia a stratégia vyučovania v kontexte profesijného života učiteľa“.

Kontakt

doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

gpintes@ukf.sk

Mgr. Simona Borisová

Katedra pedagogiky PF UKF v Nitre

simona.borisova@ukf.sk

K POVAHE FILOZOFICKÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA

Ján Kaliský

*„Najlepšími učiteľmi sú tí učitelia,
ktorí ukazujú kam sa máš pozeráť,
ale nepovedia ti, čo máš vidieť.“ (A. K. Trenfor)*

Abstrakt. Autor si kladie otázku ako rozumieť pojmu filozofické myslenie vo vyučovaní. Rozlišuje medzi rutinným, reflexívnym a filozofickým myslením. Reflexívne myslenie prepojí s tvorivým a kritickým myslením. Autor vyjasňuje povahu filozofickej otázky, odliší ju od otázok reálnych vied a tvrdí, že filozofické otázky majú aj deti, lebo sa permanentne nachádzajú v situácii údivu a sú na ceste hľadania zmyslu.

Úvodom

Poznáte to. Sedíte so svojim dieťaťom v autobuse MHD, ono sa pozerá navôkol a náhle sa vás opýta: „Ty, otec, a prečo som sa ja narodil?“ A teraz máte pocit, akoby na vás hľadalo tisíc očí a usmievajúc čakajú, že čo odpoviete. Tak čo odpoviete? Nervózne sa zamrvíte a pokojne, ako vaše dieťa, poviete: „No lebo si ťa ocinko s maminkou želali.“ Dieťa sa uspokojene odvráti a hľadá vo svojom zornom poli nový objekt svojej zvedavosti. Možno už po dvoch minútach sa znova opýta a chce napríklad vedieť, či má nebo koniec alebo prečo sú na svete aj dobrí, aj zlí ľudia. Možno myknete plecami a zamrmlete niečo ako: „A toto už mám ja odkiaľ vedieť?“ Potom sa možno snažíte priviesť dieťa na iné myšlienky, lebo na také ťažké otázky nie ste pripravený, a už vôbec nie v autobuse MHD. A možno sa to nestalo priamo vám, len ste sa jemne pousmiali, keď takúto filozofickú skúšku skladala u svojho dieťaťa vedľa sediaci maminka; potajme ste čakali, čo tak asi teraz odpovie.

Alebo naposledy. Ležíte so svojim desaťročným dieťaťom, piatakom, v posteli a opakujete si učivo z geografie. Podľa obrázkov učebnice vysvetľujete náš vesmírny domov: „Pozri, tento prvý kruh je vesmír s galaxiami, z neho je vyvedený tento kruh, to je naša galaxia Mliečna cesta a z nej je vyvedený tretí kruh, to je Slnecná sústava, s našou planétou Zem.“ Dieťa sa na chvíľu zamyslí a náhle, prepadnuté nápadom, ukazujúc tesne mimo prvý kruh, sa opýta: „Oci, a čo je tuto, mimo vesmír?“ Možno vás napadne; musíme my dospelí vôbec odpovedať na také ťažké otázky, alebo si máme pýtať „ľahšiu, za menej bodov“? Vieme odpovedať, či predovšetkým, chceme odpovedať? Každopádne nám dieťa položilo filozofickú otázku.

Naše pozvanie k filozofickému mysleniu na vyučovaní pramení z didaktickej koncepcie M. Lipmana začiatku sedemdesiatych rokov, ktorá sa od svojho vzniku šíri mnohými krajinami niekde sa zhmotňujúc do podoby didaktickej metódy realizujúc naprieč kurikulumom, či edukačného programu, inde zase do podoby samostatného vyučovacieho predmetu (napríklad v nemeckej spolkovej republike Meklenbursko-Predpomoransko), alebo do podoby inštitucionálneho centra pre filozofovanie s deťmi (napríklad v Grazi, Budapešti, či Českých Budějoviciach). V našej štúdii sa však zameriame na otázku, ako rozumieť pojmu filozofické myslenie vo vyučovaní a čím ono môže prispieť vyučovaciemu procesu.

Reflexívne myslenie

S myslením počas dňa narábame rôzne, v podstate na škále od nemyslenia až po hlboké a náročné premýšľanie. Našťastie väčšinu vecí môžeme vykonávať bez toho, aby sme nad tým premýšľali, ak už vieme, ako sa to robí. Napríklad chôdza, rozprávanie, obliekanie, umývanie zubov, bicyklovanie atď. Mnoho vecí, ktoré sa človek naučí na základnej škole sú podobné učeniu sa bicyklovaniu, lebo ich neskôr používame už automaticky. A čím automatickejšie tie veci vykonávame, tým lepšie ich vie. Hovorí sa tomu, že získame rutinu. Prvé roky v škole sa žiaci učia veci zvládať rutinne, či už ide napríklad o spoľahlivé hláskovanie, rýchle čítanie alebo násobenie.

Pri iných činnostiach je to presne opačne. Sú veci, ktoré až vtedy dobre urobíme, ak nad nimi popremýšľame. To je **reflexívne** myslenie. Ľudia, ktorí vedia, napísať správne „i“ v slovách bez toho, aby nad tým premýšľali, ovládajú pravopis, ale ľudia, ktorí konajú zo zvyku a bez pomyslenia na následky ich konania, toto správanie neovládajú. Ich správanie je unáhlené, nerozvážne, či bezohľadné. V podobnej situácii sú aj ľudia, ktorí zriedka uvážia viac ako jeden spôsob konania a odmietnu alternatívy bez dôsledného zváženia ich výhod či nevýhod, konajú nedôvtipne, dogmaticky a skostnatene.

Zručnosti oboch typov myslenia (rutinné aj reflexívne myslenie) treba rozvíjať vo vyučovacom procese. Deti, ktoré sa naučili rozprávať plynulo, ktoré sa však správajú nerozvážne a bezohľadne, pravdepodobne poškodzujú nie len iných ale aj seba. Dieťa, ktoré pozná veľa faktov, avšak nevie si s nimi poradiť smerom k ich kreatívnemu využitiu a kombinácii či rekombinácii v potenciálne možnosti, nevyužije svoje vzdelanie. Má dáta a netuší čo s nimi.

Termín „reflexívne myslenie“ pochádza od J. Deweyho. Podľa neho je reflexívne myslenie „vytrvalé, starostlivé preskúšavanie niečoho, čo sa pokladá za pravdu a síce vo svetle dôvodov, o ktoré sa opiera názor, a záverov, ku ktorým smeruje...“ Dewey (1951, s. 6) tu opisuje neustály akt preskúšavania zoradenia našich myšlienok, ktoré v konečnom dôsledku vedie k premyslenému rozhodnutiu. Reflexívne myslenie sa nevyskytuje nejak spontánne, ale vtedy, keď cítime potrebu rozhodnúť lebo sme zmätení, pochybujeme alebo sa divíme. Vtedy cítime, že veci nie sú ako vždy boli a neobsiahneme ich rutinne. Dewey si myslel, že najdôležitejšou úlohou základnej školy je naučiť myslieť. Avšak rutinné myslenie musí byť správne popretkávané reflexívnym myslením, ktoré zmyslové dáta usporadúva do reťaze východísk a následkov. Na Deweyho nadväzuje R. Ennis pojmom kritického myslenia, ktorým chápe „racionálne, reflektívne myslenie, ktoré sa koncentruje na rozhodovanie, v čo treba veriť a čo treba robiť.“ (Ennis, podľa Cam, s. 10) Kritické myslenie však nie len že nevylučuje tvorivé myslenie, ale ho aj priamo vyžaduje.

V tomto bode na Deweyho nadviazal filozof a pedagóg Matthew Lipman tým, že kvalitné myslenie je súčasne kritické, kreatívne a komplexné. (1991)

Podľa Lipmana kritické a súčasne kreatívne myslenie necieľi len na zdôvodnené viery alebo čistú pravdu, ale na znovuoživenie a znovuvytvorenie významu, cieľi na predstaviteľné možnosti. Pre Lipmana sú kritické a tvorivé myslenie neodmysliteľné aspekty tzv. vyššieho myslenia. Pre rozvíjanie takéhoto myslenia sa mu najvhodnejšou oblasťou javí najmä filozofia so svojou komplexnosťou otázok.

Filozofické skúmania

Filozofické skúmania sú charakteristické práve svojou komplexnosťou, lebo filozofia neskúma súcno len z určitého hľadiska ako vedy špeciálne, ale z istého celkového nadhľadu, z hľadiska toho, že ako a prečo jednotlivé súcna vôbec sú, teda z hľadiska ich bytia. Preto podľa Aristotela je prvou filozofickou disciplínou ontológia – náuka o bytí. S bytím máme každodennú skúsenosť; je to skúsenosť prekvapenia a údivu. V údive je človek vtedy, ak sa vec, ktorú sme doposiaľ užívali v jej doteraz zrozumiteľnom aspekte, náhle ukázala v aspekte, na ktorý sme neboli pripravení, ktorý prečnieval cez schému doterajšieho zaobchádzania s tou vecou. Údiv nás núti, aby sme sa zastavili, trochu vrátili a preskúmali vec v jej súvislostiach, z istého nadhľadu či odstupu. Údiv je sprevádzaný otázkou: „Čo sa deje, čo to znamená?“ a štartuje ďalšie poznávanie. Že údiv je filozofickou aktivitou si zapísal už Aristoteles. Platí to aj opačne, že filozofia prebúdza údiv a následné kladenie otázok; možno práve to je zmyslom celej filozofie, že odhaľuje nesamozrejmosť bytia. To otvára druhú stranu vzťahu, zatiaľ čo prvá bola ako a prečo veci sú, druhá je spôsob našej existencie (ktorá je schopná chápať nesamozrejmosť ako nesamozrejmosť), podoba nášho vzťahu ku svetu. V kontexte nášho vzťahu ku svetu sa okrem ontológie otvárajú mnohé ďalšie otázky, ktoré tematizujú človeka v rôznych väzbách ku svetu, napríklad: ako človek poznáva (gnozeológia), čím je (filozofická antropológia), čo má konať (etika), čím je príroda (filozofia prírody), ako je v spoločnosti (sociálna filozofia), čo je pekné (estetika) a mnohé ďalšie.

Hoci by sme si pomysleli, že filozofia, ako nejaká ťažká, temná disciplína, nie je vhodná pre deti, Matthew Lipman bol názoru, že deti sa seriózne môžu

zaoberať filozofiou, lebo samé majú rôzne filozofické otázky. Údiv je bežným detským naladením a ak sa filozofické otázky deťom ponúknu v kontexte ich každodenných situácií, tak sa ich jednoduchšie zmocnia. Za týmto účelom napísal viacero dlhších príbehov s deťmi v hlavných úlohách a pre učiteľov k nim pripravil metodiky. Na príklade filozofických otázok si ukážeme, ako sa ony dotýkajú vyučovacích oblastí a tiež zhrnieme, kedy je otázka filozofickou.

Zatriedte nasledovné otázky medzi otázky reálnych vied (R) a filozofické (F).

1.	Do akej výšky dorastá smrek obyčajný?	R	prírodopis
2.	Mám sa angažovať na tejto hodine?	F	týka sa všetkých predmetov
3.	Kedy je rozhodnutie správne?	F	týka sa všetkých predmetov
4.	Prečo Zem obieha okolo Slnka?	R	fyzika
5.	Čo je to pravidlo?	F	občianska výchova, matematika, jazyky, hudobná výchova, telesná výchova, hodnotová výchova
6.	Akým perom píšem?	R	fyzika
7.	Čo je dôležité v živote?	F	jazyky a literatúra, biológia, hodnotová výchova
8.	Kedy je žena pekná?	F	umenie, hudba, literatúra, prírodopis, hodnotová výchova
9.	Koľko ľudí je v tejto izbe?	R	matematika
10.	Prečo mi je chladno?	R	fyzika, zdravotveda
11.	Mám sa dať zmraziť?	F	občianska výchova, biológia, chémia, hodnotová výchova
12.	Má spolužiak oblečený sveter?	R	fyzika
13.	Mám ísť voliť?	F	občianska výchova, matematika, literatúra, hodnotová výchova

14.	Koľko percent voličov sa zúčastnilo volieb do eur. parlamentu?	R	matematika
15.	Čo je dobro?	F	týka sa všetkých predmetov
16.	Je tento svet skutočný?	F	fyzika, prírodopis, geografia, občianska výchova, hodnotová výchova
17.	Ktoré štáty susedia so Slovenskom?	R	geografia
18.	Čo to znamená byť susedom?	F	literatúra, občianska výchova, hodnotová výchova
19.	Kde leží naša škola?	R	geografia
20.	Aký zmysel má stále chodiť do školy?	F	týka sa všetkých predmetov

Zatiaľ čo pri otázkach reálnych vied je odpoveďou fakt, ktorý si kedykoľvek môžeme zistiť v encyklopédii a pri opätovnom zisťovaní by sme mali prísť k rovnakým výsledkom (konvergencia), či viacerí skúmajúci dôjdu k rovnakému výsledku,⁸ tak u filozofických odpovedí je to inak. Filozofické odpovede subjektívne orientujú človeka vo významoch v kontexte celku a orientujú sa na podstatu poskytujú odpovede najvšeobecnejšieho typu. Subjektívne životné príbehy vedú do divergentných odpovedí na dôležité otázky života, týkajúce sa podstaty života (v kontexte celku). Sú diskutabilné a ovládnuteľné racionálnymi postupmi. Filozofické otázky odkazujú na problémy, ktoré sa nedajú riešiť

⁸ Napríklad otázka *Do akej výšky dorastá smrek obyčajný?* je faktická, nie filozofická. Obsahuje zamŕčané hodnoty, jej dlhšie znenie je *Do akej priemernej výšky dorastá dospelý smrek obyčajný na konkrétnom území (napr. na Slovensku)?* Odpoveď získame tak, že vypočítame priemernú výšku napr. 5000 dospelých smrekov na rôznych miestach Slovenska. Dostaneme konkrétne číslo a ak by to podobne urobil iný výskumník, dospel by k rovnakému výsledku (ak by aj vznikla odchýlka, bola by štatisticky nevýznamná).

vymenovaním, vyhľadaním alebo reprodukováním skôr povedaného; nutne vedú k premýšľaniu.

Prirodzene dôležitú úlohu pýtania sa žiakov aj naďalej zohrávajú rutinné otázky avšak ukazuje sa rovnako významným klásť otvorené otázky, ktoré vyžadujú myslenie, ktoré ide ďalej. Filozofické otázky sú vzorové príklady pre tento typ uvažovania a filozofia je disciplínou, ktorá medzi najrôznejšími vedami a disciplínami vytvára prepojenia a prispieva k ich porozumeniu, avšak stáva sa metakognitívnou disciplínou.

Záverom

Predstaviť naše chápanie filozofického premýšľania a jeho významu pre edukačné prostredie bolo cieľom nášho skúmania. Filozofia sa však nezaobrá len premýšľaním o filozofických problémoch, ale intenzívne aj premýšľaním o samostatnom myslení. To je jeden z dôvodov, prečo je z pedagogického pohľadu tak hodnotná. Deti sa môžu naučiť využívať mnohé nástroje z filozofického inštrumentária. Tvorit' sylogizmy a spresňovať logickú jasnosť svojej argumentácie. Vymýšľať myšlienkové experimenty, príklady, metaforu a analógie, a tiež protipríklady. Tvorit' definície, vyjasňovať a spresňovať pojmy a hľadať kritériá. Premýšľať induktívne či deduktívne, zovšeobecňovať, no nie predčasne. Mohlo by sa povedať, že filozofické premýšľanie robí veci ťažšie, no nesúhlasne tvrdíme, že filozofické premýšľanie životu a veciam vracia ich váhu a hodnotu.

Podakovanie

Text vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 - *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.*

Literatúra

DEWEY, J. 1951. *Wie wir denken. Eine Untersuchung über die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung*. Zürich: Morgarten Verlag Conzett und Huber.

CAM, P. 1996. *Zusammen nachdenken. Philosophische Fragestellungen für Kinder und Jugendliche*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 3860722557.

KALISKÝ, J. 2015. Prečo filozofiu do etickej výchovy? (O filozofickom uvažovaní v kontexte mravného rozvoja žiaka). In *Sapere Aude 2015 : koncepty dneška : recenzovaný zborník príspevků vědecké konference s mezinárodní účastí, Hradec Králové, April 20 - 24, 2015*. vol. V. Hradec Králové : Magnanimitas, 2015. ISBN 978-80-87952-09-2. S. 264-271.

KALISKÝ, J. 2013. Keď žiak použije filozofický výrok : (filozofia v školských laviciach). In *Didaktika : odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. Bratislava : IURA Edition, člen skupiny Wolters Kluwer, ISSN 1338-2845. Roč. 4, č. 4 (2013), s. 25-28.

KALISKÝ, J. 2013. Filozofovanie na vyučovaní, inšpirované umením – spoznávanie hodnôt cez prizmu umeleckej tvorby. In *Didaktika : odborný časopis pre výchovu a vzdelávanie*. - Bratislava : IURA Edition, člen skupiny Wolters Kluwer, ISSN 1338-2845. Roč. 4, č. 1 (2013), s. 22-26.

LIPMAN, M. 1991. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521400325.

Kontakt

doc. Ján Kaliský, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

jan.kalisky@umb.sk

NAČO UČIŤ FILOZOFIU?

Zlata Androvičová

Abstrakt. Článok sa zaoberá otázkou vyučovania filozofie v súčasnosti. Pýta sa na dôvody častej nechute k filozofii zo strany študentov a nachádza jej tri možné zdroje: na strane študentov, ktorí sú často pod tlakom súčasnej pragmatickej spoločnosti, na strane učiteľa, t. j. v spôsoboch a podmienkach vyučovania filozofie a na strane samotnej filozofie, v jej akademickej podobe. Inšpirujúc sa Pierrom Hadotom sa autorka ďalej zaoberá historickými príčinami redukcie filozofie na abstraktnú teóriu. Záver práce je stručnou reflexiou možností vyučovania filozofie ako kultivácie múdrosti, keďže podľa autorky má výučba filozofie (medzi deťmi a študentmi nefilosofických disciplín) zmysel iba týmto spôsobom.

„Filozofia je veda, ktorá sa naučiť nedá.“

študentský popevok

Ak sa opýtate ľudí na ich stretnutie s filozofiou, mnohí odpovedia takto: „Mal som síce v škole filozofiu, ale...“ A potom nasledujú možnosti: „ale už som to dávno zabudol“, „ale nezaujala ma“, „ale nerozumel som jej“, v horšom prípade „ale nenávidel som ju“. Títo ľudia filozofiu „spoznali“ v jej akademickej, školskej podobe a – neoslovila ich. Odpoveď na otázku o zmysle vyučovania filozofie úzko súvisí s dvomi ďalšími otázkami. V prvom rade s otázkou zmyslu filozofie, v druhom rade s otázkou spôsobu jej vyučovania s tým, ako sa filozofia učí. Sama otázka o zmysle filozofie môže byť mienená rôzne: jedni si ju kladú s ironickým pohľadným podtextom, iní s úprimným obdivom, považujú ju za „vysoké“ poznanie, dostupné len pre niektorých. Prví i druhí často vnímajú filozofiu ako „nezrozumiteľnú teoretickú špekuláciu“, len s opačným hodnotiacim

znamienkom. Prví pristupujú k filozofii s pragmatickým predsudkom, sprevádzajúcim filozofiu od jej vzniku: filozofia nemá žiadnu praktickú užitočnosť. Už Tálesovi sa trávka žena smiala, keď v zamyslení spadol do jamy: akí sú tí filozofi nepraktickí! Táles, vynikajúci matematik a filozof, ale i pozorovateľ prírody, vyvrátil názor o nepraktickosti filozofa tak, že na základe vlastnej prognózy o budúcoročnej bohatej úrode olív skúpil všetky lisy v meste, takže o rok na lisovanie oleja naozaj dobre zarobil. No peniaze rozdal. Čo tým chcel ukázať? Jeho príbeh vypovedá o tom, že pre filozofa nie je dôležitý bezprostredný úžitok. Že keby chcel, môže byť aj bohatým, aj úspešným, to ale nie sú jeho ciele. Pre filozofa je dôležité niečo celkom iné: múdrosť. Fileo – milovať, sofia – múdrosť: filozof je milovník múdrosti. A múdrosť, stručne povedané, spočíva v umení žiť.

Lenže prečo potom miesto ocenenia získanej múdrosti je tak často výsledkom vyučovania filozofie jej negatívne hodnotenie? Ak je filozofia mnohými jej absolventmi na stredných či vysokých školách hodnotená ako nezrozumiteľná, zabudnutá, zbytočná, ba i nenávidená, načo ju potom učiť? Prvotnou úlohou každého učiteľa, nielen učiteľa filozofie, je vzbudzovať radosť z poznávania, z myslenia, vyvolať záujem. Lebo bez vyvolania záujmu, bez motivácie, je každé vyučovanie „plané“. No zdá sa, že „Idea, že osud filozofie závisí iba od jedinej veci – od našej kolektívnej schopnosti inšpirovať radosť z filozofie – je idea, ktorá sa príliš často berie s pohrdaním.“ (Solomon, 2004, s. 14). Mali by sme sa teda hlbšie zamyslieť nad tým, skade pramení negatívne hodnotenie výučby filozofie zo strany časti študentov. Je chyba na strane poslucháčov, v ich intelektuálnom, hodnotovom, psychologickom nastavení či praktickom záujme? Alebo je na strane učiteľa filozofie, v jeho odborných, pedagogických či osobnostných kvalitách a v podmienkach, v ktorých vyučovanie prebieha? Či vari treba hľadať príčiny i v samotnej filozofii?

Keďže už vyše dvadsať rokov učím filozofické a etické disciplíny len „nefilozofov“, a keďže môj príspevok je vedený témou vedeckého kolokvia, venovaného otázkam rozvoja kritického myslenia u detí - a pri deťoch ešte nevieme, akú profesionálnu dráhu si zvolia, ponechávam stranou, že o otázke

zmyslu (predmetu a významu) filozofie oddávna až dodnes stále pojednáva veľa kníh významných filozofov, že teda otázka „Čo je filozofia?“ je sama tiež filozofickou otázkou. Spomeniem len toľko, že táto „sebareflexívnosť“ filozofie ju robí podstatne odlišnou od špeciálnych vied, „ktorých koncepcia nepodlieha permanentnému pohybu redefinovania vlastných základov“ (Záthurecký, 2001b, s.1). Zameriam sa na to, aký zmysel má učiť filozofiu nefilozofov.

Ako vieme, filozofia sa kde-tu vyučuje i na nefilozofických odboroch vysokých škôl a na niektorých stredných školách ešte aj v súčasnosti, takej nepriaznivej pre veci bezprostredne neužitočné, t. j. pre tie, ktoré neprinášajú materiálny zisk, pôžitky či sociálny status. Z povrchného a rozšíreného pohľadu, na ktorý nás „nastavuje“ súčasná spoločnosť s jej preferenciou hodnôt výkonu, bohatstva, s podporovaním hedonistického individualizmu, sa nám (naším stredoškolským i vysokoškolským študentom) môže zdať, že učiť filozofiu dnes je zbytočné: neprináša bezprostredné uplatnenie na trhu práce, a tak ani peniaze, majetok, a neprispieva ani k vyššiemu sociálnemu statusu. Isto, no tak tomu bolo predsa vždy. Oproti minulým dobám je tu však jeden rozdiel: pragmaticko-ekonomické myslenie zavádza v súčasnosti čisto pragmatický typ diskurzu aj do oblasti edukácie, vrátane univerzitného vzdelania. Univerzity majú byť fabriky na zamestnanosť - i tento aspekt obsahuje výraz „uplatniteľnosť v praxi“. Na margo súčasného vysokoškolského vzdelávania kriticky konštatuje slovenská filozofka Etela Farkašová, že hoci platí, že edukácia musí zodpovedať potrebám spoločnosti, nie je v záujme spoločnosti, aby sa univerzity stali „akýmisi prípravnými centrami ponúkajúcimi rýchle osvojenie rôznych (najmä technických) zručností, dovoľujúcich absolventom čo najlepšie sa uplatniť v praktickom živote, predovšetkým získať dobré, výnosné zamestnanie. Samotný mechanizmus produkcie (šírenia, osvojovania a používania) poznania sa podrobil takmer jednostranne ekonomickým cieľom, instrumentalizácii.“ (Farkašová, 2009, s. 37). Medzi zrejmyými dôsledkami menuje zužovanie horizontov, vylučovanie „nerýchlostných hodnôt“, či už ide o zodpovedné reflektovanie dôsledkov ľudských činností pre prírodu alebo pre človeka samotného, a v úzadí sa ocitá „aj hĺbka, sústredenosť, celostnosť či intenzita ľudského prežívania,

precit'ovania.“ ((Farkašová, 2009, s. 37). Takto poňatá edukácia sa deje nie ku prospechu, ale „na úkor ľudskej kultúry“ (Farkašová, 2009, s. 38). Podotýkam, že tak spoločenskej, ako i osobnostnej. A keďže deti a mládež sú do značnej miery „obrazom“ veľkej i malej spoločnosti, v ktorej sa socializujú a individualizujú, nečudo, že sa im môže vidieť, že múdrosť filozofie je pre nich zbytočná. A čo viac, dnešné mladé pokolenie má k dispozícii mnohoraké komunikačné médiá: načo im je múdrosť, keď majú stále po ruke informácie z internetu? Všetko si „vygúgla“. Keď treba, aj odpovede na filozofické otázky. Jediná žiadaná schopnosť je zručnosť práce s PC, mobilom a internetom. Načo vedieť iné? No spýtajme sa: je to, čo je žiadané, totožné s tým, čo je žiadúce? A ako doviesť deti a mládež k premýšľaniu o tom, či chcú to, čo by mali chcieť, či by nemali chcieť aj niečo iné? K premýšľaniu o tom, či spoločensky preferované hodnoty majú byť aj hlavnými hodnotami ich života? A práve tu, v ich premýšľaní, najmä v premýšľaní o životných hodnotách a o hodnote vlastného života vo svete a medzi druhými, im môže pomôcť filozofia. Pravda, len v prípade, ak sa učí tak, aby im v ich životnej orientácii pomohla.

To je už otázka ohľadne kvality učiteľa a spôsobov i podmienok vyučovania filozofie. Lebo aj vtedy, ak máme jasno v prvej otázke o zmysle a cieľoch filozofovania, ešte ju nemusíme vedieť učiť tak, aby sme tento jej zmysel dokázali odovzdať druhým. Ak ju nevyučujeme „správne“, stáva sa „zbytočnou“, prinajmenej v očiach študentov. Naozaj - načo učiť, ak je výsledkom odpor voči filozofii i mysleniu ako takému? Toto riziko hrozí najmä vtedy, ak sa filozofia vyučuje len ako suma informácií o menách, pojmoch, teóriách... Iste, študent tak môže získať určitý všeobecný kultúrny prehľad, vďaka ktorému sa potom cíti „erudovaný“, keďže už nebude Aristotela považovať za slávneho speváka či futbalistu. Mať všeobecný kultúrny prehľad je síce dobrá vec, cezeň človek spoznáva variabilitu ľudských snažení a výkonov. No učiť filozofiu len kvôli „prehľadu“ je azda primálo. V takejto podobe sa zmestí do jednej učebnice či slovníka, v takejto podobe sa dá aj „vygúgliť“. Myslím, že i stadiť to, z vyučovania filozofie len ako sumy informácií o filozofoch, problémoch, pojmoch a teóriách, pramení odpor časti (nevedno, akej veľkej) študentov voči

filozofii, ktorí potom hodiny filozofie zhodnotia slovami: „Bola to nuda!“ Navyše oveľa zbytočnejšia než napríklad „nuda“ na biológii či matematike, ktoré sa predsa len môžu *zísť na niečo* viac než len na „kultúrny prehľad“. Filozofia vyučovaná v „informatívnej“ podobe stáva sa vlastne a predovšetkým tréningom pamäte. Isteže sú dôležité aj podrobné znalosti, vrátane presnej historiografie filozofického myslenia, avšak predovšetkým pre odborníkov v oblasti filozofie, terajších i budúcich. No filozofia by v žiadnom prípade nemala byť zredukovaná na „tréning pamäte“. Na to sa oveľa viac hodí učenie sa naspamäť veršov, napr. z Kolárovej „Slávy dcéry“, vydarene preloženej Feldekom do súčasnej spisovnej slovenčiny. Filozofia má deťom, mládeži, dávať niečo oveľa podstatnejšie. Má ich viesť k „starostlivosti o dušu“, má byť pre nich liekom na choroby myslenia, pomôcť im zorientovať sa vo svete, v živote i v sebe samých. Či ale toto svoje prvotné a základné poslanie filozofia - ako láska k múdrosti - naplní, isto závisí aj od toho, ako je žiakom a študentom „poskytovaná“. No nielen od toho - „ako“, ale aj od toho - „aká“. Preto je namieste pýtať sa aj na to, či nie je jednou z príčin nechuti voči filozofii i samotná filozofia, presnejšie tá jej podoba, v akej sa dnes vyučuje? A vyučuje sa predovšetkým ako abstraktná teória. Kde hľadať počiatky takejto jej podoby?

O príčinách redukovaného chápania filozofie ako čistej teórie

„Za nynějších časů máme profesory filosofie, ne však filosofy.“

H. Thoreau

Otázka, čo je filozofia a čo je jej zmyslom, vyzerá triviálne. Odpoveď nájdeme v hociktovej učebnici filozofie: rozvíja predsa kritické myslenie, za zdaním odhaľuje pravdu o podstate vecí, dáva celkový pohľad na svet, má svetonázorový potenciál - formuje postoj človeka k svetu, k druhým i k sebe samým. A robí to pomocou rozumu, racionálneho myslenia, argumentácie, dialógu. Môže toto všetko poskytnúť aj dnešná školská filozofia? Na tom, že sa filozofia vyučuje, že sa z nej píšú seminárne práce, že sa skúša, by nebolo nič zlé. No táto jej školská podoba, z ktorej študenti získavajú predstavu o tom, čo to filozofia je, je značne redukovaná, napr. pod hlavičkou „filozofia“ sa veľmi často vyučujú dejiny

filozofie. Lenže, ako píše francúzsky filozof Pierre Hadot, „dějiny „filosofie“ nejsou totéž co dějiny „filosofii“, pakliže „filosofiemi“ míníme teoretický diskurs a myšlenkové systémy jednotlivých filosofů. Vedle těchto dějin lze totiž zkoumat také filosofické jednání a filosofický způsob života.“ (Hadot, 2017, s. 13). A poukazuje na to, že z takejto výučby filozofie študenti „nadobúdajú dojem, že všetci filozofi, o ktorých sa učia, snažili sa jeden za druhým o skonštruovanie celkom originálneho abstraktného systému, ponúkajúceho určitý výklad sveta – alebo sa – v prípade súčasných filozofov – snažili aspoň prísť s novým konceptom jazyka. Z týchto teórií, ktoré by bolo možné nazvať „všeobecná filozofia“, potom temer u všetkých systémov vyplýva aj určité etické učenie či kritika morálky, ktorá vyvodzuje zo všeobecných princípov isté dôsledky pre jednotlivca i pre spoločnosť a vyzýva tak k určitej životnej voľbe, k istému spôsobu konania. Otázka, či sa táto životná voľba ukáže ako správna, je ale celkom podružná a nijako nevstupuje do perspektívy filozofického uvažovania.“ (preklad z češtiny autorka) (Hadot, 2017, s.14). Ako vidíme, Hadot dáva do súvislosti vyučovanie filozofie s dnes všeobecne rozšíreným ponímaním filozofie ako čistej teórie bez súvislosti s praxou, ktorá na najvšeobecnejšej úrovni rieši ontologické, gnozeologické, antropologické, etické a ďalšie otázky, odjakživa považované za výsostne filozofické. Parafrázujúc jeho slová, akademická filozofia sa tu redukuje na *filozofický teoretický diskurz*, hoci v jej podstate išlo a ide vždy aj o spôsob života, tak, ako to vidíme (nielen) v antickej filozofii. Filozofia ako láska k múdrosti má byť aj učiteľkou života.

Je či nie je teda filozofia čistou teoretickou špekuláciou? Aký má vzťah k praxi a životnému spôsobu? A predovšetkým, nielen či „je“ a či „má“, ale aj - aký „má byť“ a „má mať“? Hadot dokazuje, že predstava o vzťahu teoretického diskurzu ako príčiny a spôsobu života ako následku neplatí prinajmenej v antickej filozofii, hoci nielen tam: „Tak predovšetkým otázka voľby spôsobu života sa prinajmenšom od čias Sokrata nevynára až v závere filozofickej aktivity ako akýsi druhoradý prívesok, ale práve naopak na samom jej začiatku, kde má svoje miesto v zložitej interakcii medzi kritickou reakciou na iné existenciálne postoje, všeobecnou víziou istého spôsobu života a pohľadu na svet a konečne samotnou

slobodnou voľbou: táto životná voľba potom do istej miery predurčuje filozofickú náuku spôsob jej šírenia. Filozofický diskurz teda začína pri životnom rozhodnutí či pri existenciálnej voľbe, nie naopak. Ďalej potom nie je toto rozhodnutie či existenciálna voľba nikdy urobená izolovane od spoločenstva: žiadna filozofia ani žiadny filozof nestojí osamotene mimo komunitu, mimo pospolitosť, inak povedané mimo filozofickú „školu“, a filozofická škola znamená predovšetkým práve túto voľbu určitého spôsobu života, existenciálne rozhodnutie, ktoré požaduje od jednotlivca zásadnú životnú zmenu, bytostnú transformáciu, a nakoniec je vyjadrením túžby žiť a pobývať vo svete určitým spôsobom. Táto existenciálna voľba potom nesie so sebou určité chápanie sveta, takže úlohou filozofického diskurzu je objasniť a racionálne podporiť tak túto existenciálnu voľbu, ako aj príslušnú predstavu o svete. Teoretický filozofický diskurz sa rodí z tejto počiatkovej existenciálnej voľby a opäť sa k nej navracia, keď silou svojej logiky a presvedčivosti a snahou zapôsobiť na protivníka v debate privedie svojich majstrov a žiakov k tomu, aby skutočne žili v súlade so svojou prvotnou existenciálnou voľbou, či je tento diskurz v niektorých prípadoch dokonca uskutočnením daného životného ideálu“ (Hadot, 2017, s.15). Treba si povšimnúť úzke spojenie filozofie so životom, individuálnym („hľadanie vlastnej životnej cesty“) i kolektívnym („žiadny filozof nestojí osamotene mimo komunitu, mimo pospolitosť...“), typické pre antických filozofov. Pre učiteľa filozofie z toho podľa mňa vyplývajú prinajmenej dva závery: jednak treba študentom odkryť spojenie filozofických ideí so životom ich autora (a súvekej spoločnosti), jednak aj spojenie ideí so životom študenta (a so životom v našej dobe).

Možno len súhlasiť s názorom Hadota, že najhlbšou príčinou teoretizácie filozofie je stále prítomné riziko, ktorému je filozof vystavený - riziko uspokojenia sa s filozofickým diskurzom, s čistou teóriou, „...s pojmovou konštrukciou, ktorú stavia, rekonštruje či obdivuje.“ (Hadot, 2017, s.305). A to je riziko, ktorému je o to viac vystavený dnešný učiteľ filozofie, limitovaný časom i sylabami. Dnes je toto riziko veľké i preto, že v súčasnosti nemá filozof temer inú možnosť ako pestovať filozofiu, než učiť ju a publikovať. No ak sa učiteľ filozofie uspokojí len s výkladom ideí, a sám osobne nebude študentom vzorom,

ak jeho slová a jeho činy nebudú v súlade a „Medzi krásne znejúcimi výrokmi..., medzi slovami a reálnym uvedomením... živa priepasť“ (Hadot, 2017, s. 305), potom nebude braný vážne ani obsah toho, čo študentom komunikuje. Počas celých dejín filozofie sa stále znova stretávame s varovaním pred nebezpečenstvom, ktoré na filozofa striehne, ak sa domnieva, že filozofický diskurz môže obstáť sám osebe. Toto riziko si uvedomoval už Platón, ako vidno z jeho vysvetlenia, prečo plával do Syrakúz (a z otroctva ho potom museli vykúpiť priatelia): „...nejvíce však proto, že jsem se styděl sám za sebe, abych si někdy nemusel o sobě pomyslet, že jsem naprosto jen samá slova, činu však že bych se nikdy žádného z vlastní vůle nechopil.“ (podľa Hadot, 2017, s.305). Učiteľ filozofie dnes nemusí „plávať do Syrakúz“, neočakáva sa, že bude meniť svet. Stačí, keď doisadne zmenu svojich žiakov, čo akú malú. No na to i sám svojou osobou a na sebe ukáže študentom zmeny, za ktoré vďačí filozofii. A teda vtiahne do vyučovania filozofie nielen skúsenosť toho filozofa, ktorého teóriu prednáša či rozoberá v dialógu so študentmi, nielen skúsenosť študenta a všeobecné ľudské skúsenosti, ale aj skúsenosť svoju vlastnú. Len ťažko môže učiť študentov nadhľadu, nestrannosti či spravodlivosti zaujatý a nespravodlivý učiteľ.

Tendencia filozofa a učiteľa filozofie uspokojiť sa s filozofickým diskurzom, bez vzťahnutia jeho obsahu k životu, vlastnému i druhých, nie je jediná príčina teoretizácie filozofie. Sú aj ďalšie, historické príčiny. Zvyčajne sa korene tohto procesu spájajú s novovekou filozofiou. Napr. francúzsky filozof Michel Foucault priamo menuje Descartesa (podľa Hadot, 2017, s. 287). No Hadot tento názor ohľadne Descartesa presvedčivo vyvracia. Uvádza citáty pasáží, v ktorých Descartes celkom naopak, radí svojmu čitateľovi, ako má „pracovať na sebe“, aby bol schopný prijať pravdu. Mimochodom, už voľba názvu „Meditácie“ poukazuje na to, že ani pre Descartesa nebola filozofia čisto teoretickým poznaním, že si vyžadovala určitú prácu na sebe. To, že filozofia nepopierateľne steoretičtela, sa podľa Hadota, ktorý svoj názor opiera o vlastné podrobné skúmanie histórie filozofie, ako i o práce ďalších autorov, udialo oveľa skôr, už v stredoveku.

Určité predpoklady pre to už ale boli vytvorené na sklonku helenizmu a v Rímskej ríši 1. a 2. stor. n. l., kedy sa zmenili inštitucionálne podmienky filozofovania i metódy jej vyučovania a „Svojho vrcholu a posvätenia dosiahol tento proces v r. 176 n. l., kedy cisár Marcus Aurelius založil štyri cisárske katedry, kde sa na náklady ríšskej pokladne vyučovali štyri tradičné filozofické náuky: platonizmus, aristotelizmus, epikureizmus a stoicizmus...“ (Hadot, 2017, s. 166). Nastali zmeny v spôsobe vyučovania filozofie. Predovšetkým výučba sa „začala opierať „v prvom rade o čítanie a výklad textov „autorít“... „Zatiaľ čo v predchádzajúcom období sa škola snažila predovšetkým vštepiť žiakom metódy myslenia a argumentácie a významní členovia školy zastávali často značne odlišné názory, teraz šlo predovšetkým o odovzdanie ortodoxnej filozofickej náuky tej ktorej školy. Slobodná diskusia síce pretrvala a nikdy celkom nezmizla, bola však do značnej miery obmedzená.“ (Hadot, 2017, s. 167). Kým prv mala výučba filozofie temer výhradne ústnu dialogickú formu, teraz sa vyučovala prostredníctvom spoločného čítania a výkladu textov a najmä, ako Hadot podčiarkuje, už sa „nediskutovalo o problémoch samotných, nepremýšľalo sa priamo o veciach, ale skôr o tom, čo o jednotlivých otázkach súdi Platón, Aristoteles či Chrisippos.... Podstatné teraz bolo, že východiskom vždy musí byť text.“ (Hadot, 2017, s. 169-170). Porovnajme si tieto slová s tým, čo napísal Analogicky hodnotí M. Heidegger v stati „Koniec filozofie a úloha myslenia“ o súčasnej filozofii: „Filozofia hovorí síce o svetle rozumu, avšak svetliny bytia si nevšíma.“ (Heidegger, 1993, s. 25).

Ak by sme stredovekú scholastiku zadefinovali ako racionálny prúd myslenia, ktoré sa úmyselne a vedome rozvíja nad textom považovaným za autoritatívny, potom možno súhlasiť s konštatovaním, že „filozofický diskurz sa počnúc 1. stor. p. n. l. stal takouto scholastikou, dedičstvo ktorej prevzala scholastika stredoveká.... Je to tiež vek príručiek a prehľadov, ... Dochoval sa nám takto napríklad spis O Platónovom učení od slávneho autora Apuleia,...“ (Hadot, 2017, s. 170). Aká to podobnosť s vyučovaním filozofie v súčasnosti! Ako však Hadot dokladá, predsa len i v tomto období neskorej Rímskej ríše ostáva filozofia, napriek zmene formy výučby, úzko spojená so snahou „múdro žiť“ (Hadot, 2017,

s. 169). Filozofický diskurz a voľba životného spôsobu, teda to, čo predtým predstavovalo nielen jednotu, ale sa aj vzájomne podmieňovalo, sa rozčleňuje až v kresťanskom stredoveku. Práve kresťanskí myslitelia urobili z filozofie teoretický diskurz, lebo spôsob života bol daný niečím iným – vzorom Ježiša Krista. „Kresťanstvo sa veľmi skoro začalo chápať ako filozofia v antickom zmysle slova – ako spôsob života a životná voľba, predpokladajúca určitý diskurz, konkrétne ako spôsob života podľa Krista...“ (Hadot, 2017, s. 276). Filozofia sa stáva teoretickým nástrojom pre zdôvodnenie nového svetonázoru, stáva sa slúžkou teológie. Fenomén teoretizácie filozofie súvisí teda so vzťahom medzi filozofiou a kresťanstvom, no od 13. storočia „najmä však s tým, ako bol tento vzťah chápaný na stredovekých univerzitách.“ (Hadot, 2017, s. 277). Na rozdiel od kláštora je univerzita intelektuálnym cechom združujúcim študentov a učiteľov vnútri mesta a aj v rámci cirkvi je inštitúciou závislou na cirkevnej autorite: výučba sa univerzitou organizuje v univerzitnom školskom roku, robí prednášky, diskusné cvičenia, skúšky. Stredoveká univerzita mala dve fakulty: jednu na výučbu slobodných umení, druhú teologickú. Na označenie (prevažne pokresťančenej aristotelovskej) filozofie, ktorá sa pestovala na oboch fakultách, sa používa výraz scholastika. A stredoveká predstava filozofie - scholastiky „obmedzenej na jej konceptuálny obsah pretrvala až do našej súčasnosti – stretávame sa s ňou každodenne, či už na univerzitných prednáškach či v školských učebniciach a univerzitných skriptách.“ (Hadot, 2017, s. 281). A dodáva, že naše univerzity sú „školy“ v zmysle scholastickej tradície. Jeho slová potvrdzuje i moja osobná skúsenosť štúdia filozofie na univerzite, ako i skúsenosť učiteľky filozofie.

Poňatie filozofie teda úzko súvisí so sociálnou štruktúrou inštitúcií, v ktorých sa „pestuje“, a túto vzájomnú kauzálnu podmienenosť „medzi univerzitnými inštitúciami a ich predstavou o povahe filozofie“ (Hadot, 2017, s. 282-283), ktorá vládne, počínajúc stredovekom až dodnes, Hadot preskúmava. Nie je jediný ani prvý. I novoveký filozof Hegel si všimol rozdiel medzi antickou filozofiou ako pestovaním lásky k múdrosti a jej akademickou podobou, poukázuc na závislosť akademickú filozofie v jeho dobe od autority štátu (Hegel,

1992, s. 27). A tak je tomu i dnes: „Filozofia pestovaná na univerzitách sa tak neustále nachádza v rovnakej situácii ako v stredoveku, keďže je stále považovaná za služobnú: či už vo vzťahu k teológii tam, kde je filozofická fakulta v podriadenom postavení voči fakulte teologickej, alebo vo vzťahu k vedám. V každom prípade filozofia vždy slúži požiadavkám celkovej organizácie výučby, prípadne v súčasnosti požiadavkám organizácie vedeckého výskumu. Výber profesorov, vyučovaných predmetov i skúšok je vždy podriadený „objektívnym“ kritériám politickým či finančným, ktoré bohužiaľ väčšinou nemajú so samotnou filozofiou nič spoločného.“ (Hadot, 2017, s. 283). K tomu sa dá doplniť, že univerzita zvyčajne z profesora filozofie robí „zamestnanca verejných služieb“, úloha ktorého spočíva z veľkej časti vo výchove ďalších takých zamestnancov. A tak žiaľ, „...už nejde ako v antike o to vychovať žiaka k povolaniu „byť človekom“, ale k povolaniu úradníka či profesora, teda odborníka, teoretika, držiteľa istého viac či menej exkluzívneho poznania. Už sa tu nehrá o celý ľudský život, ako tomu bolo v antickej filozofii.“ (Hadot, 2017, s. 283). Porovnajme si tieto jeho úvahy so slovami Farkašovej, ktoré som uviedla vyššie: pragmatické vylúčenie „nerýchlostných hodnôt“ vedie k edukácii, ktorá sa deje „na úkor ľudskej kultúry“ (Farkašová, 2009, s. 38).

K rozšíreniu predstavy, že neexistuje iná filozofia než teoretická a systematická, prispeli podľa Hadota „aj prevaha idealizmu v univerzitej filozofii od Hegla až k nástupu existencializmu, rovnako ako neskôr vlna štrukturalizmu.“ (Hadot, 2017, s. 284). Toto všetko sťažuje vyučovanie filozofie ako lásky k múdrosti a posilňuje riziko, že sa bude vyučovať len ako suma ideí, bez vzťahu k životným problémom jednotlivca a spoločnosti.

Inštitucionálnou formou je do veľkej miery determinovaná nielen podoba filozofie, nielen postavenie učiteľa filozofie, ale samozrejme, aj postavenie študenta. Dnešný študent sa venuje filozofii preto, že tvorí súčasť študijných osnov. Niekedy aj ako „ľahšiu cestu ku kreditom“. A len náhoda určí, či bude jeho prvý učiteľ filozofie prináležať ku „škole“ fenomenologickej, existencialistickej, dekonštrukcionalistickej, štrukturalistickej či marxistickej. Sám študent, pokiaľ ho filozofia zaujme, sa možno neskôr prihlási k myšlienkovému svetu jedného

z týchto „izmov“. No, ako správne poznamenáva Hadot, „V každom prípade však pôjde o intelektuálne rozhodnutie, ktoré nijako neovplyvní jeho spôsob života... Pre nás, moderných ľudí, vyvoláva pojem filozofickej školy predstavu obyčajného súznenia s určitým svetonázorom, zaujatie teoretického postoja. V antike to bolo inak.“ (Hadot, 2017, s. 113).

Napriek všetkým týmto historickým zmenám v postavení učiteľa i študenta filozofie, napriek zmenám v samotnej podobe filozofovania som presvedčená, že zmysel učiť filozofiu má len vtedy, hlavne v prípade výučby „nefilozofov“, ak popri jej ďalších, napríklad metodologických funkciách, zostáva naďalej aj pestovaním lásky k múdrosti, k umeniu žiť. No dá sa to ešte vôbec? Nielenže je to podľa mňa i v súčasnosti možné, ale aj nanajvýš potrebné.

Môže byť ešte filozofia učiteľkou života?

„Pokiaľ ide o praxis, chápem rôzne morálne školy ako experimentálne laboratóriá, v ktorých bolo dôkladne preskúšané a do posledných dôsledkov premyslené množstvo návodov k umeniu žiť – výsledky týchto škôl a ich experimentov nám patria ako právoplatné dedičstvo a veľmi radi si prisvojíme stoické ponaučenie, tak ako sme predtým mali úžitok z návodov epikurejských.“

F. Nietzsche

V antike bola filozofia úzko spojená so životom, individuálnym (hľadanie vlastnej životnej cesty) i kolektívnym, keďže žiaden filozof nestál osamotene mimo komunitu, mimo obec - polis. S nástupom kresťanstva ustupuje praktický rozmer filozofovania, filozofia sa stáva stále viac len „teoretickým nástrojom“ v službách teológie či neskôr vedy. Avšak popri tejto hlavnej tendencii si stále filozofia ponecháva aj svoje pôvodné poslanie: „Niektorí filozofi od stredoveku až do súčasnosti... zostali životnej a existenciálnej dimenzii antickej filozofie verní.“ (Hadot, 2017, s.285). Hadot, uznávaný historik filozofie, zaraďuje do tohto prúdu filozofovania od stredovekých učiteľov na fakultách slobodných umení (napr. Boethia z Dácie či Albericha z Remeša), cez majstra Eckhardta, Erazma Rotterdamského, Montaignea, i Rousseaua, Shaftesburyho, Schopenhauera, Thoreaua, Kierkegaarda, Marxa, Nietzscheho, Bergsona,

Merleau-Pontyho, atď. (Hadot, 2017, s. 284-292). Všetci menovaní, a aj mnohí ďalší chápali „... filozofiu ako konkrétnu praktickú aktivitu, ktorá má radikálne premeniť náš spôsob života či pohľad na svet.“ (Hadot, 2017, s. 293).

Pre nás, navyknutých chápať filozofiu hlavne ako teoretický diskurz, môže byť prekvapujúce, že do tejto línie zaraďuje Hadot aj takých novovekých a moderných filozofov, ako sú Descartes, Kant, ba čo viac, aj Wittgensteina. Citátmi z ich diela a ich analýzou nám ukazuje, že filozofia pre nich zostala láskou k múdrosti, učiteľkou života, že hodnota pravdy a hodnota dobra zostali pre nich organicky späté. V tom azda spočíva nádej aj pre učiteľa filozofie v súčasnosti. Napríklad I. Kant rozlišoval medzi „majstrami rozumu“, ako nazýval učiteľov filozofie, ktorí sa prezentujú len brilantnými vedomosťami v oblasti filozofických ideí, a skutočnou filozofiou ako láskou k múdrosti. I jeho záujem o ľudské ratio („Čo môžem vedieť?“), o „transcendentálny rozum“, bol motivovaný eticky. Písal o „záujme rozumu“, ktorá vyjadruje jeho presvedčenie o primáte praktického rozumu nad teoretickým: „Každý záujem je nakoniec praktický, a dokonca aj záujem špekulatívneho rozumu je len podmienený a jedine v praktickom užívaní úplný.“ (Kant, 1996, s. 209). Celá Kantova filozofia sa obracia k tým, „ktorí zakúšajú tento praktický záujem o mravnosť, ktorí sú obdarení morálnym cítením, ktorí si zvolili za cieľ to najvyššie, totiž zvrchované dobro.“ (Hadot, 2017, s. 294) Kategorický imperatív má priviesť jednotlivca k tomu, že bude konať vždy z perspektívy celku ľudstva, a nie podľa svojho čiastkového záujmu. A tým, čo nutne každého človeka zaujíma, alebo skôr malo by zaujímať, je múdrosť. A aj keď je to iba ideál (Kant ho nazval „idea filozofie“), ktorý sa prakticky nedá v úplnosti dosiahnuť, mali by sme sa nechať týmto ideálom viesť a rozvíjať podľa neho vlastnú životnú múdrosť. Filozofiu tak v zhode s Kantom možno chápať ako cvičenie či prípravu k múdrosti, kde teoretický filozofický diskurz, motivovaný snahou žiť mravne či otázkou, ako žiť, ústí nakoniec do múdrosti ako spôsobu života, ktorý sa síce navonok azda príliš neliší od života iných, no zvnútra je vedený premyslenými a precítenými hodnotami, presahujúcimi partikulárny záujem.

Pre nás, súčasných „majstrov rozumu“, môže byť zarážajúce, že k filozofom, ktorí rozvíjali filozofiu nie iba ako čisto teoretický diskurz, ale aj ako múdrosť, čiže hľadanie pravdy motivovanej hľadaním dobra, zaraďuje Hadot aj L. Wittgensteina. Jeho Logicko-filozofický traktát „ústi do mlčanlivej múdrosti“ (Hadot, 2017, s. 16). Svoj názor podopiera citátom z jedného z listov Wittgensteina, v ktorom Wittgenstein píše o svojom Tractatus logico-philosophicus, že hoci sa tento navonok prezentuje ako teória propozícií, čím aj je, je v podstate predovšetkým etickým pojednaním. Pojednaním, v ktorom to, „čo prináleží etike“, nie je vyrieknuté, ale ukázané. Teória propozícií je tu rozvíjaná preto, aby odôvodnila mlčanie týkajúce sa etiky, pričom k tomuto mlčaniu text zámerne od samého začiatku smeruje. Hadot komentuje Wittgensteinove slová nasledovne: „Podnetom Wittgensteinovho Traktátu je viesť čitateľa k určitému spôsobu života, k postoju, ktorý je mimochodom v mnohom podobný existenciálnym voľbám v antickej filozofii, totiž „žiť v prítomnosti“, bez toho, aby sme ľutovali, pochybovali či dúfali.“ (Hadot, 2017, s. 298). Filozofia je teda aj „duchovným cvičením“, ku ktorým patrí snaha „žiť v prítomnom okamihu“ či „hľadiť na veci z výšky“, získať nadhľad a odstup, z ktorého lepšie vidíme, čo sú podstatné hodnoty a čo pseudo-hodnoty, čo sú dôležité problémy a čo problémy malicherné. A to je niečo, čo má svoj význam a zmysel pre každého človeka.

Teraz už neexistujú filozofické školy, „filozof“ zostáva sám. Ako má nájsť svoju cestu? Nájde ju, tak ako ju našli Montaigne, Goethe alebo Nietzsche, ktorí tiež boli osamotení a zvolili si podľa okolností či vlastných vnútorných potrieb ako vzor niektorý z príkladov filozofického života v antike či v neskorších dobách. V citáte na úvod tejto časti to dobre vyjadril Nietzsche. Je ale možné i dnes sa inšpirovať antickými vzormi? Dajú sa prispôbiť novej dobe a situácii človeka? Hadot vyjadruje hypotézu, že ak mohli tieto vzory oslovovať jednotlivcov naprieč európskou históriou, tak azda preto, lebo „zodpovedajú istým nadčasovým základným postojom, ktoré sa ponúkajú každému človeku, keď hľadá múdrosť.“ (Hadot, 2017, s. 303). A na základe komparácie s čínskou a indickou filozofiou (budhizmom) predpokladá, že „rôzne spôsoby života, ...

sokratovský, pyrhónsky, epikurejský, stoický, kynický a skeptický, zodpovedajú akýmsi konštantným a univerzálnym modelom, ktoré sa objavujú vždy znova v rôznych civilizačných okruhoch, kde získavajú konkrétnu formu, vlastnú tej ktorej kultúre.“ (Hadot, 2017, s. 303).

Zamyslenie na záver

„Dôležitejšie, než poznať pravdu, je chcieť dobro.“

F. Petrarca

Učiť filozofiu „nefilozofov“ má teda podľa mňa zmysel vtedy, ak je hlavným z pedagogických cieľov pestovať životnú múdrosť, nie iba vedomosti. A prvou úlohou učiteľa filozofie je inšpirovať radosť z filozofie a radosť z myslenia. Čo je to múdrosť? Je to schopnosť správne, dobre, t. j. mravne žiť, žiť s čistým svedomím či sa o to aspoň neustále usilovať. Poslaním vyučovania filozofie je vyvolať zmenu. Zmenu človeka a v človeku. Filozofická cesta tejto premeny vedie cez myslenie. Ide teda isteže o rozvoj kritického, logického, hlbokého myslenia, myslenia v súvislostiach. No toto myslenie je len prostriedkom k zmene: zmene videnia sveta, postoja k nemu, i celej osobnosti človeka. Antické filozofické školy, napriek podstatne odlišným spôsobom racionálneho zdôvodnenia – filozofického diskurzu, ktorý rozvíjali, zhodne považovali za ideál umenia žiť predovšetkým život v zhode so sebou samým. A na to je potrebné pochopiť aj svoje miesto vo svete – kozmickom, prírodnom i ľudskom. Filozofia nie je teda len liek na „choroby myslenia“, ale aj liek na sebeckosť. Lebo, ako hovorí Kant, filozof dokáže pozeráť na veci z univerzálneho hľadiska. V tomto, v zmene seba samého, spočíva praktickosť filozofovania. Rada študentom vysvetľujem platónsku ideu, že nič nie je praktickejšie ako dobrá teória. Na praktický rozmer filozofovania poukazuje napr. aj poľský filozof Andrzej Maryniarczy: „Štúdium filozofie má totiž človeka naučiť čítať skutočnosť a zhodne s vyčítanou pravdou o tejto skutočnosti zodpovedne prijímať zásady činnosti, postupovania a vytvárania.“ (Maryniarczy 2005, s.11). Na to, že je nemožné absolutizovať dichotómiu teórie a praxe, že toto zjednodušuje

chápanie vedie aj k redukovaniu samotnej filozofie, poukazujú i Hadot či Záhurecký. Posledný menovaný píše, že medzi praxou a teóriou je analogický vzťah ako medzi konaním a myslením, pri ktorých treba hovoriť skôr „o konajúcom myslení a o mysliacom konaní.“ (Záhurecký 2016, s. 2).

Život v dnešnej dobe kladie veľké nároky na orientáciu. Ak sa chce človek zorientovať vo svete, musí vedieť i to, kým je, aké miesto v tomto svete zastáva a aké by mohol či mal zastávať. Spolu so Záhureckým sa pýtam, či voľba individualistickej životnej cesty, ku ktorej ponúka jednotlivcov súčasná konzumná, vysoko technicky vyspelá spoločnosť, nevedie človeka do slepej uličky, keďže mu ponúka egoistické odpovede na životné otázky? Či to nie je odpoveď, ktorá človeka i celú spoločnosť znevýhodňuje a vedú skôr do krízy? Či „Nie sú touto znevýhodňujúcou odpoveďou „zatienené“ zásadné možnosti ľudskej bytosti, ktoré sa ani poriadne neukážu, respektíve ľudská bytosť si ich nevšimne?“ (Záhurecký 2016, s. 4). Tu vidím úlohu filozofie a zmysel práce učiteľa filozofie. Utilitárne vnímanie sveta v každodennom živote nám zakrýva svet ako celok, hoci sme jeho súčasťou. Aby sa pred človekom opäť objavil širší, všeludský, ba kozmický rozmer jeho existencie, „je nevyhnutný určitý druh konverzie, presmerovania pozornosti, keď je vnímanie upriamené na svet ako svet, a nie na inštrumentalizovaný svet ľudského obstarávania.“ (Záhurecký 2016, s. 4). Aby sa učiteľovi filozofie podarilo dosiahnuť u študentov takúto „konverziu“, mal by dokázať prepojiť múdrosť filozofie so žitým svetom študenta.

Z osobnej pedagogickej skúsenosti učiteľky filozofie a etiky u „nefilozofov“, môžem azda poradiť len jedno: *Menej je niekedy viac!* To je moja odpoveď na dilemu didaktiky v časovej tiesni. Radšej so študentmi prebrať dôkladne jeden, pre nich zaujímavý problém, než letmo prebehnúť celým učivom, predpísaným sylabami. Radšej pomaly postaviť pevné základy domu bez omietky a zariadenia, než letkom úhlľadný, no nepevný domček bez základov. Taký zo slamy, ktorý odfúkne prvý závan „vlčieho dychu“, ako v rozprávke o troch prasiatkach. Všetko potrebné si potom obdarený študent dokáže dobudovať i sám. Sú i takí učitelia filozofie, ktorým sa to podarilo. Napríklad môj vážený kolega

a pedagogický vzor doc. Krchnák, ktorý osemdesiatosem semestrov vyučoval filozofické disciplíny na Technickej univerzite vo Zvolene, vychoval medzi generáciami študentov aj takých, ktorí si, dnes už sami docenti či profesori, vo voľnom čase čítajú Hegela či Heideggera.

A celkom na konci sa chcem ešte zmieniť o otázkach, o opytovaní sa. Učiť študentov filozofovať znamená podľa mňa aj rozvíjať ich schopnosť opytovať sa. To sa dá, pravdaže, v dialógu. Klásť (zmysluplné) otázky je aj cesta k premýšľaniu a k múdrosti, a zároveň je to aj signál, že sme predsa len vo vyučovaní filozofie uspeli. Vzorom mi bol opäť môj bývalý kolega doc. Krchnák, ktorý študentov pri písaní filozofických esejí inštruoval, že názvom ich eseje má byť zakaždým otázka, na ktorú sa v texte pokúsia hľadať, a možno i nájsť, odpoveď.

Filozofi vždy (až na výnimky) mali svojich žiakov, boli teda aj učiteľmi. Aj samotný teoretický diskurz je určitým praktickým cvičením ducha, vďaka ktorému, ak sa nám to podarí, môže sem-tam niektorý z našich študentov uvidieť svet novými očami, objaviť za všednou každodennosťou tajomstvo a nádheru existencie. Môže sa pred ním svet vynoriť v plnej intenzite, a súčasne takto môže dosiahnuť vnútorný pokoj, lebo pochopí, aké relatívne sú všetky veci, ktoré v človeku prebúdajú nepokoj a obavy. Učiteľ filozofie môže teda pomôcť študentom „naučiť sa opäť vidieť svet“, dosiahnuť univerzálny pohľad, vďaka ktorému sa budú môcť „vžiť do druhých a prekonať tak svoju vlastnú zaujatosť... individuálny, sebastredný, zaujatý a obmedzený uhol pohľadu, pohľad „žaby zo studne“ či „červov na dne vínnej kade“, o ktorej hovorí Čuang- c'“. (Hadot, 2017, s. 301).

K radosti zo sveta patrí ale aj starosť o tento svet. Podľa presvedčivých slov filozofa G. Friedmanna „Filozof trpko zakúša svoju osamelosť a bezmocnosť vo svete, zmietanom dvojakou nevedomosťou: tou, ktorá vedie k zbožteniu peňazí, a tou, ktorej dôsledkom je bieda a utrpenie miliárd ľudských bytostí. ... Filozofovať teda znamená aj trpieť touto osamelosťou a bezmocnosťou. No filozofia nás však tiež učí nevzdávať sa, ale ďalej konať v zhode s rozumom a snažiť sa žiť podľa normy, ktorá je ideou múdrosti, nech sa deje čokoľvek,

dokonca aj vtedy, keď sa nám zdá, že prakticky nič nezmôžeme...” (podľa Hadot, 2017, s.307). Ako prehlasuje Marcus Aurelius: „Neblúzni o štáte Platónovom, ale uspokoj sa i s najmenším krôčikom vpred a nepovažuj ani tento úspech z bezvýznamný!“ (Marcus Aurelius, 2008, s. 123). Jeho slová platia pre každého človeka, a aj pre učiteľa filozofie.

Literatúra:

- FARKAŠOVÁ, E. 2009. V osídlach novej temporality. In: *K problému ontologie kultury: Ekologické a sociálně ekonomické souvislosti*. Brno : Masarykova univerzita. s. 30-38. ISBN 978-807399-736-6.
- HADOT, P. 2017. *Co je antická filosofie?* Praha: Vyšehrad. ISBN 978-80-7429-680-2.
- HEGEL, G. W. F. 1992. *Základy filosofie práva*. Praha: Academia, ISBN: 80-200-0296-0.
- HEIDEGGER, M. 1993. *Konec filosofie a úkol myšlení*. Praha: OIKOMENH, ISBN 80-85241-41-2.
- KANT, I. 1975. *Kritika soudnosti*. Praha : Odeon.
- KANT, I. 1996. *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda, ISBN 80-205-0507-5.
- MARCUS AURELIUS. 2008. *Myšlienky k sebe*. Bratislava: Spolok Slovenských spisovateľov, ISBN 80-8061-261-7.
- MARYNIARCZY, A. 2005. Predhovor. In: FOTTA, P. 2005. *Pri prameni filozofie*. Bratislava: Veda: ISBN 80-224-0855-7.)
- SOLOMON, R. C. 2004. Radosť z filozofie: abstraktné myslenie a vášnivý život. In: VIŠŇOVSKÝ, E. (ed.). 2004. *Filozofia ako problém?* Bratislava: Kalligram, ISBN 80-7149-651-0, s. 11-33.
- ZÁTHURECKÝ, A. 2016. Myslenie a konanie, filozofia a životná prax. In: *Ostium*. roč. 12, 2016, č. 4. Dostupné na [www: http://ostium.sk/language/sk/myslenie-a-konanie-filozofia-a-zivotna-prax/](http://ostium.sk/language/sk/myslenie-a-konanie-filozofia-a-zivotna-prax/) (cit.14.01.2019)

Kontakt

Zlata Androvičová

Katedra UNESCO pre ekologické vedomie a trvalo udržateľný rozvoj

Fakulta ekológie a environmentalistiky Technickej univerzity vo Zvolene

androvicova@tuzvo.sk

PRÁCA S FILOZOFICKÝM TEXTOM – SÚČASŤ UNIVERZITNEJ PRÍPRAVY BUDÚCICH UČITEĽOV OBČIANSKEJ NÁUKY

Lubica Predanocyová

Abstrakt. Rozvoj žiakovej osobnosti v podmienkach školskej praxe predpokladá relatívne široký diapazón učiteľových kompetencií, ktoré začína nadobúdať v prostredí univerzitného štúdia. Podporovať a rozvíjať čitateľskú gramotnosť žiakov považujeme za jednu zo špecifických dispozícií a zručností učiteľa a občiansku náuku za predmet, ktorého potencia je v uvedenej oblasti nesporná. Štúdia poukazuje na produktívne prístupy práce s filozofickými textami v príprave budúcich učiteľov občianskej náuky a súčasne poskytuje konkrétne návrhy na ich implementáciu. Tvorbu myšlienkových máp a prácu s nesúvislým textom považujeme za produktívne metodické prístupy nielen ako súčasť univerzitného štúdia, ale aj ich následnú transformáciu do pedagogickej praxe na úrovni základných a stredných škôl.

ÚVOD

Problematika čitateľskej gramotnosti v slovenskom pedagogickom, ale aj spoločenskom prostredí rezonuje dlhodobo. Jej aktuálny nepriaznivý stav vyžaduje hľadať riešenia. Jednu z reálnych možností vidíme v systematickej univerzitnej príprave budúcich učiteľov, súčasťou ktorej je práca s odborným textom. Ide o relatívne produktívne a predovšetkým reálne východisko, umožňujúce prípravu budúcich učiteľov po obsahovej stránke. Druhý aspekt podpory práce s odborným textom je orientovanie adeptov učiteľstva v oblasti metodicko-didaktickej. Súčasťou je tvorba takých pedagogických zručností, ktoré smerujú k aktívnemu zvládnutiu odborných textov a práce s nimi v rámci pregraduálnej prípravy, ktorá bude následne transformovaná na schopnosť rozvíjať čitateľskú gramotnosť u žiakov základných a stredných škôl.

Univerzitná príprava budúcich učiteľov občianskej náuky sa realizuje na Katedre filozofie FF UKF v Nitre v rámci učiteľského študijného programu Výchova k občianstvu. Súčasťou prípravy je aj podpora a rozvíjanie schopnosti pracovať s odborným textom nielen v rámci individuálneho štúdia, ale aj v rámci rozvíjania uvedenej kompetencie ako pedagogickej zručnosti, ktorú budú študenti implementovať vo svojej pedagogickej práci (Jonášková, Lomnický, Predanocyová, 2018). Filozofická príprava je súčasťou obsahových požiadaviek programu Výchova k občianstvu, preto je aj súčasťou pregraduálnej prípravy viest' budúcich učiteľov správne pracovať s textami filozofickými. Východiskom je relevantná metodická príprava, ktorá sa výrazne podieľa na porozumení a uplatnení myšlienok a poznatkov, obsiahnutých v textoch filozofov.

PRÁCA S ODBORNÝM TEXTOM – SÚČASŤ PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVY UČITEĽA

Aktívna percepcia odborného textu aj jeho porozumenie sa realizuje prostredníctvom myšlienkových procesov analýzy, syntézy, hodnotenia, tvorivého myslenia, uchopenie nového poznatku, predstavujúceho vlastnú činnosť jednotlivca, evokovanú vnútornou motiváciou.

Reálna práca s textom z metodologického aspektu predpokladá poznať proces textového porozumenia aj v širšom ako kognitívnom rámci. Identifikujeme päť krokov, ktoré vedú k relatívnej komplexnosti porozumenia textu. Cieľom prvého je porozumenie, ktoré je postačujúce pre vyhľadávanie určených informácií, myšlienok v texte explikovaných, čítajúci využíva svoj individuálny poznatkový diapazón. Širšie porozumenie textu je možné na základe schopnosti premýšľať o texte ako celku, je sprevádzané tvorbou a formuláciou centrálného problému textu, zámerom textu, prípadne jeho aplikáciou v relatívne širšom kontexte (teoretický, historický).

Interpretačná fáza vedie k posúdeniu hodnoty textu, jeho integrity či autorského zámeru. Interpretácia je proces logického spracúvania informácií, hľadania myšlienkových súvislostí medzi jednotlivými časťami textu,

odhaľovanie argumentov, komparovanie, zovšeobecňovanie, formulácia záverov. Vrcholom tejto fázy je schopnosť aplikovania informácií v reálnom žití.

Abstraktné myslenie je ťažiskom pre čitateľovo uvažovanie a hodnotenie obsahu textu, smeruje k podpore schopnosti čítajúceho priradiť nové vedomosti k už existujúcim. Relevantné zvládnutie tejto fázy porozumenia textu je preukázateľné vo formulácii vlastného postoja k problému, sprevádzanej potrebnou a obhájiteľnou argumentáciou.

Analýza práce s textom je myšlienková aktivita, v ktorej dochádza k spájaniu jazykových výrazov, ktorými je text tvorený, s už osvojenými poznatkami, skúsenosťami. Inferencia je prepojená s integračným procesom, v ktorom percipient odkrýva vzťahy vo vnútri textu, ktoré nie sú explikované priamo a následne ich kompletizuje. Tematická a logická nadväznosť textu je základom súvislostí, koherencie. Aktívna textová práca z metodologického hľadiska nie je možná mimo uvedomenia si kompaktnosti, súdržnosti textu (Predanociová, 2015).

Príprava budúceho učiteľa občianskej náuky, zohľadňujúc stanovené požiadavky, vyžaduje nadobudnutie nielen obsahových požiadaviek, ale aj pedagogické zručnosti a schopnosti. Príprava v seba zakomponováva aj aspekt praktického tréningu, ktorého súčasťou je práca s odbornými, teda aj filozofickými textami.

MYŠLIENKOVÉ MAPOVANIE

Problematika myšlienkového mapovania nie je neznáma, ale v jej vodách sa väčšina univerzitných pedagógov a následne aj študentov, budúcich učiteľov, pohybuje iba neisto, tápavo, bez praktického metodického aplikovania.

Podstata a charakteristika myšlienkového mapovania

Mentálne mapovanie a následná tvorba myšlienkových máp ako metódy aktivizujúcej a podporujúcej samostatný rozvoj myslenia, je použiteľná, v jej rôznych variáciách, na všetkých stupňoch inštitucionálneho ale aj

neinštitucionalizovaného vzdelávania. Myšlienková mapa (mind map) predstavuje vizuálne spojenie získaných informácií, nápadov, jej prostredníctvom je možné zobrazovať nielen fakty, ale aj štrukturálnu stránku vybraného problému a modelovať vzťahy jednotlivých súčastí štruktúry vybraného textu / obsahu.

Všeobecne považovaným a akceptovaným tvorcom metódy myšlienkového mapovania je britský psychológ Tony Buzan, ktorý prichádza s touto metódou na prelome šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov minulého storočia. „Myšlienková mapa je vizuálny nástroj pre holistické, teda celistvé myslenie, ktoré podporuje všetky funkcie mozgu – predovšetkým pamäť, kreativitu, učenie a akékoľvek premýšľanie“ (Buzan, 2012: 42). Myšlienková mapa je nástroj, ktorým sa učíme správne myslieť, pretože ľudský mozog premýšľal organicky, premýšľal v štruktúrach, analogických prírodných formách (Buzan, T., Buzan B., 2006) a predstavuje posun od lineárneho k viacrozmernému resp. celistvému premýšľaniu (Buzan, Griffiths, 2014). Vytvorenie myšlienkového mapy je výrazom individuálnych schopností, individuálneho premýšľania a kreativity, s ktorou dokážeme využívať slovné, obrazové, číselné, logické, rytmické, farebné aj priestorové schopnosti a zručnosti. Východiskom pre ovládanie a používanie duševného potenciálu je kategorizovanie a štrukturovanie vlastných myšlienok. Kľúčový koncept je tvorený na základe princípu triedenia, zvyčajne je to všeobecná kategória, zahŕňajúca väčší rozsah informácií, z ktorej je možné odvodiť ďalšie kategórie, prípadne subkategórie. Myšlienkové mapy sú teda tvorené pojmi, prostredníctvom organických vetiev možno vyjadriť vzťahy medzi nimi, reflektujú „ukladanie“ vedomostí v ľudskom mozgu (Buzan, 2014).

Implementácia myšlienkových máp do učiteľskej prípravy

Myšlienková mapa, moderná metóda ale aj didaktická pomôcka, podporujúca prácu s textom, umožní učiacemu sa sledovať výklad, získať prehľad, vytvárať a dotvárať mapu vlastnými myšlienkovými podnetmi, teda tvoriť vlastné neurónové prepojenia, ktoré vedú k zapamätaniu, rozvoju myslenia, kreativity ale aj komunikácie. Pracovať uvedeným menej tradičným prístupom môže viesť

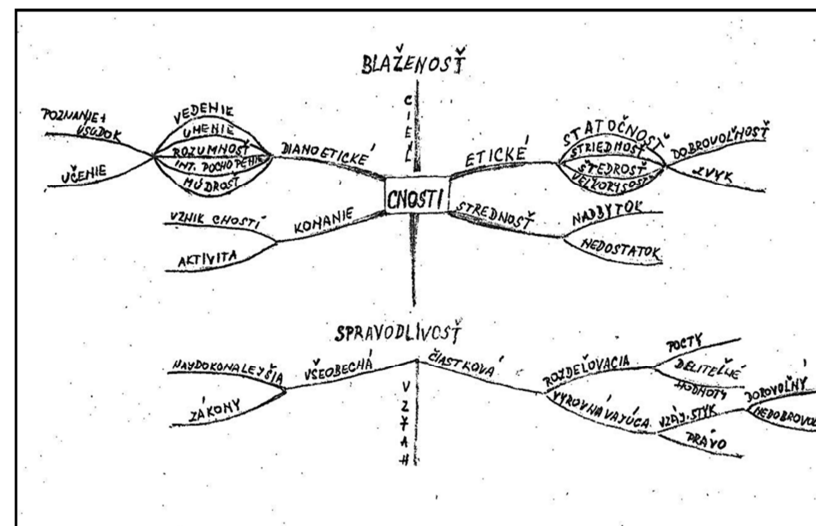
k zvýšeniu zainteresovanosti zo strany univerzitných študentov, budúcich učiteľov o odbornú problematiku, mohlo by podnecovať k zvýšeniu efektívnosti štúdia, ale aj porozumeniu, rozvoju pamäťových schopností, autonómnemu mysleniu, tvorivosti študentov.

Ukazuje sa viacero možností implementácie, jednou z nich je vytvorenie obsahu vybratej témy v určitej študijnej disciplíne a jej spracovanie vo forme myšlienkového mapy.

Pedagóg vypracuje mapu tak, aby prostredníctvom pojmov obsiahol všetky parciálne problémy témy a poskytnie ju k dispozícii študentom. Východiskom je uvedenie si a adekvátna formulácia cieľa témy prednášky, ktorá vedie študentov ku koncentrácii, evokuje očakávanie. Buzan sa v tejto súvislosti vyjadruje o podpore „...vzdelávania tých, ktorí vzdelávajú“ (Buzan, 2012: 193). Mapa, vytvorená na jednej ploche, poskytne študentom nielen informácie, ale aj relevantnú orientáciu v probléme, ukáže nadväznosti, môžeme v nej formulovať otázky, úlohy. Prednáška spracovaná vo forme myšlienkového mapy predstavuje prepojenie verbálneho a vizualizovaného prezentovania témy (Buzan, Griffiths, 2014).

Ďalšou možnosťou je zápis poznámok z prednášaných tém samotnými študentmi formou myšlienkového mapy. Vidíme tu viacero výhod: zvýšenie záujmu, aktívna práca študenta na procese vlastného učenia sa, plasticnosť vizuálneho zobrazenia, ktoré dáva priestor pre študentove názory, vlastné dopĺňanie témy, reflektované napr. v zápise pojmov, reprezentujúcich prepojenie aktuálnej témy s témou už zvládnutou.

Súčasťou štúdia učiteľského odboru Výchova k občianstvu (Katedra filozofie FF UKF v Nitre) je aj oblasť systematickej etiky a dejín etického myslenia, preto autorka volí túto oblasť ako príklad prezentácie možnosti prakticky implementovať myšlienkovú mapu ako metodickú podporu štúdia, ktorého samozrejmosťou súčasťou je aj práca s odborným filozofickým textom, cieľom ktorej je jeho porozumenie a následná transformácia do individuálno-sociálneho priestoru.



Aristotelov koncept areté. Zdroj: vlastné spracovanie

Implementácia analyzovanej metodológie medzi študentmi učiteľstva povedie / mala by viesť k jej následnému zakomponovaniu do procesu edukácie v školskej praxi. Jej potenciál je previazaný s uplatnením mnohých softvérových aplikácií pre tvorbu elektronických foriem myšlienkových máp. Využívanie metodiky myšlienkového mapovania má byť podnetom pre kroky, ktoré povedú k jeho výraznejšiemu používaniu na podporu práce s odborným textom.

NESÚVISLÝ TEXT – PODPORA ROZVOJA AKTÍVNEHO ČÍTANIA FILOZOFICKÝCH TEXTOV

Problematika prípravy budúcich učiteľov občianskej náuky pracovať s nesúvislým textom aj v teritóriu filozofie je v podstate neznáma. Máme záujem upozorniť na ňu aj v kontexte potrieb rozvíjania čitateľskej gramotnosti žiakov (Doležalová, 2014) v školských podmienkach a aj v súvislosti s medzinárodným testovaním PISA, na ktorom sa s nevelkým úspechom zúčastňujú aj slovenskí

žiaci. Považujeme za dôležité upozorniť, že 30 % úloh v uvedenom testovaní je viazaných na nesúvislý text a 10 % úloh na texty zmiešané.

Nesúvislý text.

Nesúvislý text je frekventovanou formou textov vôbec, preto je nutné, aby študent učiteľstva počas pregraduálnej prípravy dostal relevantné informácie aj z tejto oblasti. Podľa aktuálnych informácií, vyplývajúcich zo základných požiadaviek medzinárodného testovania PISA, nesúvislé texty charakterizujeme, v porovnaní so súvislými textami, ako inak štrukturované a organizované, preto si vyžadujú diferentný prístup. Práca s nesúvislými textami je založená na identifikovaní kľúčových prvkov a znakov štruktúry textu. Porozumieť takémuto textu vyžaduje nájsť vzťahy medzi jeho jednotlivými prvkami a súčasne pochopiť ich odlišnosti.

Nesúvislý text je charakterizovaný výrazným členením, štruktúrovaním, typografickými údajmi. Údaje, ktoré sprostredkúva čitateľovi majú symbolickú povahu; môžu byť usporiadané v podobe matice, alebo sú kombináciou jazykových a obrazových prostriedkov. Z aspektu čitateľského zámeru je práca s takým textom orientovaná zväčša na získavanie a používanie informácií, aktívna práca vyžaduje obsiahnuť metodické kroky, ktoré sú typické pre tvorbu funkčnej čitateľskej gramotnosti v práci s textami súvislými (PISA, 2015).

Nesúvislé texty sa vyznačujú bohatosťou foriem a druhov, preto ich možno klasifikovať z viacerých aspektov. K nesúvislým textom, ktoré majú *symbolický charakter*, zaraďujeme schémy, osnovy, ktoré v zjednodušenej podobe obsahujú základné prvky predmetu, javu a súvislosti medzi nimi; môžu mať podobu plánu, obrazca, vzorca. Podľa formátu identifikujeme *schémy*, ktoré je možno použiť pri vedeckej argumentácii, v školskej praxi používame vizualizáciu číselne a tabuľkovo usporiadaných informácií. *Grafy*, sú grafickou reprezentáciou vybraných údajov kvantitatívneho charakteru, predstavujú kombináciu priesečníkových alebo vložených zoznamov, z typologického hľadiska identifikujeme stĺpcové, čiarové, koláčové, plošné, prstencové grafy. K ďalším typom možno zaradiť *tabuľky a matrice*, ide o prehľadne usporiadané a graficky členené súpisy, v ktorých údaje v každom riadku a stĺpci majú rovnaké vlastnosti,

preto ich názvy sú nutnou súčasťou štruktúry informácií. K nesúvislým textom, v edukačnom prostredí frekventovane používaným, zaraďujeme *mapy*. *Formulár* je štrukturovaný a formátovaný text, obsahuje aj ďalšie grafické údaje a priestor pre vyplnenie požadovaných údajov, má nielen printovú ale aj elektronickú podobu. *Informačné hárky* poskytujú informácie predovšetkým sumarizačného charakteru, môžu obsahovať rôzne formy nesúvislých textov – zoznamy, tabuľky ako aj textovú grafiku nielen na výklad informácií ale aj ich sumarizáciu. *Výzvy a inzeráty* sú veľmi častým formátom, s ktorým sa bežný človek stretáva relatívne frekventovane, usmerňujú pozornosť čitateľa, nabádajú, ponúkajú, pútajú pozornosť, evokujú čitateľovu aktivitu (kúpa, účasť, voľba, pozvanie, upozornenie); ide nielen o textovú ale aj obrazovú podobu nesúvislého textu.

Tvorba úloh na podporu kompetencie čítania s porozumením nesúvislému textu.

Učiteľova práca spočíva predovšetkým vo *výbere vhodných textov* a v *tvorbe úloh*, podporujúcich aktívne čítanie. Východiskom je didaktické spracovanie požadovaného obsahu učiva vzhľadom na ciele predmetu a vzdelávací a výkonový štandard žiaka. Analýza učiva vedie učiteľa k prvkom, ktoré je vhodné prezentovať prostredníctvom práce s textom, v rámci ktorej je ťažisko orientované na žiakovo riešenie úloh (Heldová, 2000).

Nesúvislé texty vyžadujú špecifický charakter úloh, zohľadňujúci ich rozdielnosť voči textom súvislým:

Získavanie informácií je prvým krokom aktívneho čítania; nesúvislý text môže obsahovať údaje v podobe grafického či tabuľkového vyjadrenia; preto úlohy orientujú žiakovu pozornosť na odhalenie presnej informácie, hlavnej myšlienky a jej diferencie od menej podstatných odkazov textu. Úlohy môžu mať rôznu náročnosť, žiak vyhľadáva napr. určenie času, miesta; za náročnejšiu podobu považujeme, keď hľadaná informácia je vyjadrená synonymne.

Porozumenie je schopnosť uvažovať o texte ako celku, prejavuje sa identifikovaním témy, hlavnej myšlienky, zmyslu, využitia textu; vhodnou

úlohou je tvorba názvu textu, identifikovať hlavné údaje v grafoch, tabuľke, vysvetliť využitie mapy, diagramu.

Úlohy spojené s interpretáciou sú zamerané na relatívne komplexné porozumenie čítaného textu a odkrytie logického usporiadania informácií. Interpretácia predstavuje zovšeobecnenie prvotného kontaktu a porozumenia textu, úlohy z toho vyplývajúce sú orientované na usporiadanie informácií v texte (žiak vlastne tvorí nový text), ich porovnávanie a vedú k vyvodu vlastných záverov o zámere autora, ktoré sú podopreté relevantnými argumentmi.

Dôležitosť uvažovania o obsahu znamená prepojenie už osvojených vedomostí s novými informáciami. Úlohy spojené s touto fázou sú zamerané prednostne na hľadanie dôkazov, ktoré sú nad obsahovým rámcom čítaného textu, mimotextové argumenty, ďalej na konfrontáciu individuálneho hodnotenia významovej roviny textu, komparovanie, zhodnotenie dostatočnosti dôkazov.

Posledným krokom práce s nesúvislým textom je uvažovanie o forme textu, ktoré si vyžaduje nadhľad čítajúceho nad textom, vedomosti a schopnosti hodnotiť primeranosť, štruktúrovanosť či žáner textu. Učiteľova práca spočíva v tvorbe úloh na posúdenie štruktúry a špecifického účelu textu, do ktorého možno zaradiť aj hodnotenie autorovho štýlu, jeho zámeru, stanoviska, splnenia účelu, na ktorý bol text určený (spracované na základe PISA, 2015).

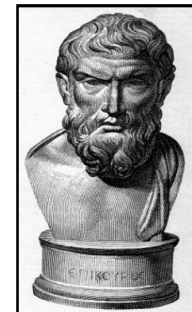
Rôznorodosť nesúvislých textov, ktoré v prevažnej miere reflektujú reálne problémy a možno ich označiť za texty autentické a skutočné, že kontakt jedinca s takouto podobou získavania informácií predstavuje výzvu pre pedagogickú verejnosť. Ide nielen o analyzovanie ich podstaty a miesta v procese edukácie, ale aj zväzanie ich výraznejšieho zakomponovania do procesu tvorby kompetencie budúceho učiteľa pracovať s nesúvislým filozofickým textom v kontexte predmetu občianska náuka.

Predkladáme návrh práce s nesúvislým textom, ktorý sa môže stať vhodnou súčasťou obsahovo-metodickej prípravy budúcich učiteľov občianskej náuky.

Návrh práce s nesúvislým textom

EPIKUROSOV

„Aj keď sa možno vďaka neobmedzenej moci a bohatstvu do istej miery zabezpečiť pred ľuďmi, predsa najstálejšia a najdokonalejšia bezpečnosť sa získava tichým životom a utiahnutím sa pred davom“ (Diogenes, *Hlavné články*, XIV, 393).



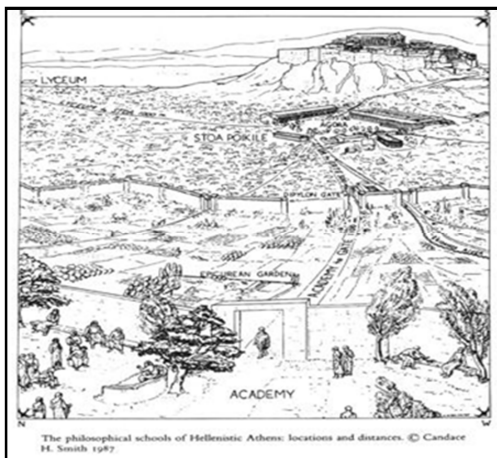
Dobu, v ktorej Epikuros žil, možno charakterizovať ako obdobie morálneho úpadku, determinovaného stratou autonómie polis. Následky sa prejavujú v degradácii a istej absencii občianskeho, ale aj rodinného života. Prázdne miesto chcel zaplniť svojim projektom priateľstva, v ktorom je filozofický rámec otvorene prepojený s praktickým (Predanocyová, 108).

„Netreba súhlasiť s tými, ktorí uzatvárajú priateľstvá priveľmi ochotne, ani s tými, ktorí v tom prejavujú váhavosť; pre priateľstvo treba aj riskovať nebezpečenstvo“ (Epikuros, 68).

Po spolkoch, ktoré založil v Mytiléne a v Lampsaku, sa usadil v Aténach a vytvoril, v tom čase pozoruhodné spoločenstvo, *Képos*, ktoré neprijalo dovtedy prevažujúcu formu spoločenstiev univerzitného charakteru, jeho výstavbovým prvkom bol kult priateľstva (Predanocyová, 108). Atypickou bola skutočnosť, že členmi spolkov epikurejcov boli



nielen príslušníci rôznych spoločenských vrstiev, ale aj otroci, Mys, Nikias, Lykón. Obdobnú pozornosť si vyslúžila ženská časť, k najznámejším epikurejkám patrili Themista a hetéry Leontion, Mammарion, Hédeia (Predanocyová, 109).



„Priateľstvo tanečným krokom obchádza svetom a vyzýva nás všetkých, aby sme sa prebudili ku chvále šťastného života“ (Epikuros, 445).

Metodika práce:

Cieľ práce:

- poznanie povahy Epikurovom chápaného priateľstva ako jednej z gréckych areté,
- študent bude schopný začleniť uvedenú morálnu hodnotu do jednej zo súčastí filozofovho učenia,
- na základe poznatkov z filozofického pôsobenia Platóna a Aristotela predpokladáme, že študenti dokážu postihnúť diferenciu medzi najvýraznejšími filozofickými školami starovekého Grécka.

Autorský zámer:

- ponúknuť odborné čítanie nesúvislého filozofického textu,
- podnet pre čítanie na súkromné účely.

Aspekt čitateľskej činnosti:

- priama práca s textom korešponduje s vyššie analyzovanými požiadavkami.

Študenti pri práci s textom reagujú na otázky, vytvorené na základe metodických požiadaviek:

- Prvá skupina otázok súvisí s prvotnou orientáciou v texte, hľadanie a získanie informácií; príklad: *Čo je predmetom záujmu problematiky, uvedenej v texte?*
- Ďalšia skupina otázok bude koncentrovaná na uvažovanie a hodnotenie textu; príklad: *Epikuros sa zaoberal mnohými oblasťami filozofie, do ktorej z nich zaradíme centrálny problém textu?*
- Z hľadiska potrieb univerzitného vzdelávania považujeme za najdôležitejšie venovať pozornosť otázkam, ktoré budú podnecovať individuálne čitateľské schopnosti, teda integráciu informácií z textu a prioritne interpretačný prístup, dotovaný analyticko-syntetickým prístupom, vedúcim k hodnoteniu.
Príklad otázok, zameraných na začlenenie a vysvetlenie: *Čo možno považovať za typickú analyzovanú hodnotu, v kontexte ostatných morálnych hodnôt / areté v Epikurovom etickom projekte?*
- Pochopenie celkového zmyslu textu je možné aj skrze otázky: *Identifikujte teoretický a praktický aspekt analyzovanej hodnoty. Komparujte podstatu a zameranie filozofických škôl v čase starovekého Grécka.*

ZÁVER

Príprava učiteľa občianskej náuky vyžaduje venovať zvýšenú pozornosť kontaktu študentov s filozofickými problémami skrze autentickej práce s relevantnými textami. Zmyslom je viesť študentov nielen k tvorbe individuálnych čitateľských schopností, ale súčasne podporovať tie kompetencie, ktoré by sa následne transformovali do aktívnej pedagogickej práce. Myšlienkové mapovanie vyžaduje blízky kontakt s problematikou a predovšetkým samostatný individuálny prístup čítajúceho. Texty, vykazujúce aspekt inkoherentnosti, sa stávajú súčasťou

moderných učebníc a ďalších textov, aplikovateľných vo vzdelávaní a vychovávaní. Žiaci sa s nimi frekventovane stretávajú v časopisoch, na internetových stránkach, ich netypická štruktúra a izolovanosť informácií sú relatívne obťažné. Nesúvislý text trpí v edukačnom prostredí permanentným nezaujmom zo strany učiteľov, preto je akýmsi bielym miestom a stáva sa výzvou pre začlenenie do ich prípravy.

Systematickú prácu s odborným textom, teda aj s textom filozofickým, považujeme za jednu z kľúčových činností v učiteľskej univerzitnej príprave (Jakubovská, Jonášková, Predanocyová, 2016). Ide o relatívne produktívne a predovšetkým reálne východisko, umožňujúce nielen samotnú prípravu budúcich učiteľov občianskej náuky po obsahovej stránke. Vhodné metodicko-didaktické vedenie adeptov učiteľstva je základom kreovania pedagogických zručností, smerujúcich k podpore rozvoja čitateľskej gramotnosti žiakov základných a stredných škôl.

Literatúra

- BUZAN, T., BUZAN, B. (2012). *Myšlenkové mapy. Probudíte svou kreativitu, zlepšete svou paměť, změníte svůj život*. Brno : BizBooks, 210 s. ISBN 978-80-265-0030-8.
- BUZAN, T., BUZAN, B. (2006). *The Mind Map Book*. Educational Publishers LLP tradingas BBC Active Edinburg Gate, Harlow, Essex, 281 pp. ISBN 278-1-4066-1020-8.
- BUZAN, T. (2007). *Mentální mapování*. Praha : Portál, 168 s. ISBN 8073672003.
- BUZAN, T. (2014). *Myšlienkové mapy pre deti. Rýchla cesta k úspechu nielen v škole*. Brno : BizBooks, 128 s. ISBN 978-80-265-0258-6.
- BUZAN, T. GRIFFITHS, Ch. (2013). *Myšlenkové mapy v byznysu*. Brno : BizBooks, 256 s. ISBN 978-80-265-0129-9.
- DIOGNES, L. (2007). *Životopisy slávných filozofov*. Bratislava : Vydavateľstvo Spolku slovenských spisovateľov, 506 s., ISBN 978-80-8061-286-3.

DOLEŽALOVÁ, J. (2014). *Čtenářská gramotnost*. Hradec Králové : Gaudeamus. 112 s. ISBN 978-80-7435-520-2.

EPIKUROSOV (1989). *O šťastnom živote*. Bratislava : Pravda, 445 s.

HELDOVÁ, D. (2006). *PISA – Čítanie. Úlohy 2000*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 43 s. ISBN 80-85756-97-8.

JAKUBOVSKÁ, V., JONÁŠKOVÁ, G., PREDANOCYOVÁ, L. (2016). *Učiteľ a jeho kompetencie*. Albert Šalé - Albert, 172 s. ISBN 978-80-7326-271-6.

JONÁŠKOVÁ, G., LOMNICKÝ, I., PREDANOCYOVÁ, L. (2018). *Didaktiky spoločenskovedných predmetov občianska náuka a etická výchova*. Nitra : UKF, 131 s. ISBN 978-80-558-1288-5.

PISA 2015. Draft reading literacy framework. 51 s. In: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>.

PREDANOCYOVÁ, L. (2013). *Epikurov etický projekt*. Nitra: UKF, 132 s. ISBN 978-80-558-0403-3.

PREDANOCYOVÁ, L. (2015). *Working with text as a part of teacher training for civic education in the Slovak environment*. DOI 10.5593/SGEMSOCIAL2015/B12/S3.152. In: SGEM 2015 : 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts, Conference Proceedings, Sofia 24 Aug - 02 Sept 2015. - Sofia : STEF92 Technology, 2015. - ISBN 978-619-7105-45-2, P. 1177-1184.

Kontakt

doc. PaedDr. Ľubica Predanocyová, PhD.

Katedra filozofie FF UKF v Nitre

lpredanocyova@ukf.sk

Táto práca bola podporená slovenskou agentúrou pre výskum a vývoj v rámci zmluvy č. APVV-15-0368.

CULTURA ANIMI, PHILOSOPHIA EST... ALEBO: AKO FILOZOFIA SLUŽI KULTIVOVANIU DUŠE

Andrej Rajský

Abstrakt. Príspevok tematicky nadväzuje na štúdie a prezentácie o filozofickej reflexii v edukácii, najmä o vzdelávacích programoch, ktoré sa explicitne odvolávajú na filozofické myslenie ako na pedagogický systém s veľkým rozvíjajúcim a transformatívnym potenciálom (P4C). Príspevok je skôr naratívnu úvahou, nie je systematickou analytickou štúdiou. Zámerom tohto textu je odpovedať na otázku Čo je filozofia? – v kontexte výchovy a vzdelávania – voľne analyzujúc známu Cicerovu vetu *Cultura animi philosophia est* v širších súvisoch Tuskulských hovorov a s ohľadom na výzvy súčasnej nivelizujúcej kultúry. Z rozboru vybraných troch tematických pasáží (v článku označených ako *Magisterium I – III*) vyplynul záver, že úlohou filozofickej starostlivosti o dušu je integrálne kultivovať jej intelektuálne, rozvažovacie a morálne mohutnosti tak, aby bola plodná v umení života.

Úvod

Z predchádzajúcej diskusie a z príspevkov smerovaných do oblasti vzdelávacieho programu *Filozofia pre deti / Filozofia s deťmi* sa evidentne ukazuje to ponímanie filozofie, ktoré vyzdvihuje predovšetkým jej dejovú, procesnú, exekutívnu stránku: filozofia nie je len súborom obsahov, ktoré pri vzdelávaní prenášame na mladšie generácie, filozofia je predovšetkým určitým spôsobom myslenia, ktoré sa dynamicky uskutočňuje samotným filozofovaním. Krátko, filozofia nie je, filozofia sa stáva. Ako taká sa priamo dotýka „práce s dušou“, jej misiou je transformácia vlastného duchovného jadra osoby, ktorá prostredníctvom nej nadobúda svoj tvar (Patočka, 1996, s. 383 a nasl.), dobýja samu seba, zmocňuje sa svojho vlastného spôsobu existencie na svete.

Už tento krátky úvod nám pred oči nasťuje jednu z najstarších a stále platných a znepokojujúcich otázok filozofie: Čo je to filozofia? Počnúc Pytagorom a Sokratom, cez sv. Augustína, Mikuláša Kuzánskeho a Erazma z Rotterdamu až po Hegla, Jaspersa a – napríklad – Jana Patočku nachádzame mnohé odpovede, s mnohými akcentmi a vymedzeniami, a to bez toho, že by bolo nutné jednu definíciu postaviť do sporu s druhou (porov. Anzenbacher, s. 35-39).

Cicero a Tuskulské hovory

Každá akademicky korektná odpoveď však v sebe obsahuje odkaz na známu Cicerovu vetu: „*Cultura autem animi philosophia est*“ – voľne preložené: Filozofia je starostlivosťou o dušu. V našom príspevku sme sa odhodlali zostúpiť ku koreňom definovania filozofie v antike a zblíža rozobrať práve túto vetu, v úzkom súvisi s problematikou vzdelávania. S uvedenou citáciou sa stretávame predovšetkým vtedy, keď chceme definovať kľúčový pojem kultúra v tom význame, v akom ho dnes bežne používame, teda ako *cultura animi*, zušľachtovanie duše. Vetu je potrebné uviesť do širšieho kontextu Cicerovho spisu, vo voľnej nadväznosti na platónsky pojem *epimeleia peri tes psychés*, starostlivosti o dušu.

Marcus Tullius Cicero (106 – 43 pr. Kr.), vo svojom krátkom intenzívnom filozoficky a spisovateľsky plodnom období (46-44 pr. Kr.) napísal svoje najznámejšie a pedagogicky azda najpodnetnejšie dielo *Tuskulské hovory* (*Tusculanae Disputationes*, v skratke TD). Dielo spísal na sklonku svojho života, krátko pred smrťou, počas nedobrovoľného pobytu na rímskom vidieku, v mestečku Tusculanum, keďže Rím dával Cicera do súvisu s anticézarovskými a prerorepublikánskymi politickými hnutiami. Spis, napísaný v exile, sa tak stal akýmsi testamentom, odkazom pre svojich žiakov, v ktorom sa završuje celoživotná skúsenosť a múdrosť autora. Cicero bol v tom čase už slávnym a uznávaným rečníkom a právnikom, no v Hovoroch dáva dôraz na filozofické umenie, ktoré považuje za korunu všetkých umení. Dielo sa skladá z piatich kníh, v ktorých sa učiteľ (Cicero) vo svojej tuskulskej vile päť dní zhovára so svojimi študentmi o tom, čo je dôležité pre blažený (dobrý, vydarený, plnohodnotný)

život. Každý deň vedie učené dišputy na iné vybrané témy, dopoludnia z oblasti rečníctva, popoludní z filozofie. V Hovoroch zhrnul akúsi populárnu praktickú filozofiu, postavenú na stoeckej etike cnosti, ktorej základom je pestovanie filozofie.

V úvode svojmu priateľovi senátorovi Brutovi (tomu, ktorý sa zúčastnil na atentáte na Cézara) kritizuje rímsku praktickú vzdelanosť, v protiklade k vznešenej gréckej a vysvetľuje, že vzdelaní Gréci milovali hudbu, matematiku, a – filozofiu. „Najväčšej úcte sa tešila geometria, preto u nich nebol nikto váženejší ako matematici. Naproti tomu my (Rimania – pozn. A.R.) sme túto vedu obmedzili na praktické využitie pri vymeriavaní a počítaní“ (TD 1, II, §5). Cicero už v 1. storočí pred Kristom upozorňuje na redukovanie vedy na inštrumentálnu zručnosť „vymeriavania a počítania“. V kontexte súčasnej kritiky utilitarizácie a marketizácie vzdelávania sa Cicerova výstižná sebakritika ukazuje ako predvídavá a prenikavá.⁹

Oceňuje síce schopnosť veľkých rímskych rečníkov, ale aj v rečníctve sa praktickí Rimania zväčša zastavili na povrchom zdaní a vonkajšom účinku, bez hlbšieho teoretického zdôvodňovania. Z toho dôvodu, podľa Cicera, aj v rečníctve sa Rimania sotva vyrovnali Grékom. A tak pokračuje: „Filozofia bola doteraz zanedbávaná a v latinskej literatúre nebolo nič, čo by ju vysvetľovalo. Musím ju teda objasniť a prebudiť ja. (...) A ak som si svojou činnosťou vyslúžil trochu slávy ako rečník, s oveľa väčším úsilím budem otvárať pramene filozofie.“ (TD 1, III, §6) Cicero ako prekladateľ Platóna do latinčiny poznal motívy „prebúdzania“ a „zatrasenia“ ako filozoficko-pedagogické kľúče na pochopenie

⁹ Ako príklad môžeme uviesť súčasného rakúskeho filozofa Paula Liessmanna, ktorý vo svojej slávnej *Teórii nevzdelanosti* (2006, v českom preklade 2008) britkým jazykom demaskuje súčasnú „hru na vzdelávanie“, ktorá dobrovoľne a s cynickou sebaíroniou zavrhuje Humboldtov ideál vzdelanca – pre ktorého je vzdelanie najvyššou úlohou nášho bytia –, aby si vystačila s osvojením si manuálu na speňažovanie účelných informácií. Moc (*power*) ako potencia nadhľadu, oslobodzovania a pretvárania sveta, ktorú F. Bacon uviedol do nespochybniteľnej kauzálnej súvislosti s poznaním, sa v súčasnosti ocitá temer v invertovanom vzťahu k poznaniu a vzdelaniu: „v protiklade k neustálemu uisťovaniu o hodnote vedenia, práve vedenie nie je spravidla nijako zvlášť cenené, pretože už bolo dávno olúpené o náročnosť, kladenú na poznanie. (...) Keďže vedenie je definované podľa externých kritérií typu očakávania, aplikácie a užitočnosti ako vyrobený produkt, je zrejme, že tam kde nezodpovedá týmto kritériám, musí byť rýchlo zlikvidované“ (Liessmann, 2013, s. 95).

autentického vzdelávania (porov. Platónov mýtus o jaskyni, v ktorom sa človekom muselo „zatriasť, vyvinúť násilie“, aby sa odhodlal vykročiť na cestu z tmy jaskyne – Štát, 515d). „Otváranie prameňov“ je úlohou učiteľa, ktorý sa stará, aby jeho žiaci mali z čoho „piť živú vodu poznania“. Tu možno spomenúť analogický sokratovský maieutický motív učiteľa ako facilitátora, ktorý sám „nerodí“, ale pomáha žiakovi, aby sám „porodil“. Jedna z najvýrečnejších citácií v tomto ohľade je z Platónovho dialógu Theaitétos: „Najdôležitejšia vec v mojom umení je schopnosť každým spôsobom skúšať, či myseľ mladého človeka rodí iba prelud a nepravdu, či plod zdarný a pravý. ... Príčina toho je táto: boh ma núti pomáhať k pôrodu, ale rodiť mi zabránil. A tak sám nie som nijako múdry...; ale na tých, ktorí sa so mnou stýkajú, je vidieť, že niektorí sú najprv celkom nevedomí, ale postupom stykov všetci, ktorým to boh dopraje, robia obdivuhodné pokroky, ako sa zdá im samým i ostatným.“ (150c)

Čo je filozofia?

V ohľade definovania filozofie sa Cicero vyjadruje najznámejšími pasážami druhej knihy Tuskulských hovorov. V nasledujúcich bodoch znázorníme niekoľko vlastností, ktoré má mať pravé filozofovanie. Úvodná časť nie je systematickým výpočtom charakteristík, je skôr propedeutickým vovádzaním svojich žiakov do „tajomstva“ filozofie. Žiaci už veľa počuli o filozofii, azda aj čítali z filozofických textov, ale skutočné premieňajúce filozofovanie musí spĺňať niekoľko podmienok:

Filozofii sa nedá venovať „len trochu“, lebo „len trochu“ je horšie ako vôbec. Filozofii, láske k pravde, je nutné oddať sa úplne. Povrchné hromadenie vedomostí nemá transformatívny (v pravom zmysle vzdelávaci) účinok.

A súčasne – filozofia nie je nástroj na zabavenie a zaujatie davu; je to záležitosť duše, záležitosť dôverná, intímna, vnútorná: „Filozofia sa uspokojuje s niekoľko málo sudcami, sama sa úmyselne vyhýba davu, ktorý ju podozrieva a nenávidí, takže ak chce niekto všeobecne celú filozofiu haniť, môže pri tom počítať so sympatiami davu.“ (TD 2, I, §4).

Ďalej – úcta k pravde sa prejavuje postojom otvorenosti voči kritike: filozofiu „chcem podporovať aj tým, že sa nechám kritizovať a vyvracať.“ (TD 2, II, §5) Filozofmi nie sú tí, ktorí sa upínajú „akoby podľa rozsudku“ na nejaký presne vymedzený názor, ktorému sú „zasvätení“ a tak tesne s ním spojení, že si až protirečia. Cicero sa orientuje na „pravdepodobnosť“ (probabilia, id quod veri simile): „nemôžem postúpiť ďalej než k tomu, čo sa javí ako pravdepodobné a som pre to pripravený vyvracať bez tvrdošijnosti i nechať sa vyvracať bez toho, aby som sa preto hneval.“ (tamže)

Filozofia je úsilím o pravde-podobnosť, o približovanie sa k niečomu, čo presahuje môj a kohokoľvek limitovaný názor, k niečomu, čo v bázni rešpektujem a chcem poznávať. Filozofické spájanie, integrácia poznania sa uskutočňuje nielen na rovine horizontálnej (syntéza poznatkov, zovšeobecňovanie), ale aj na rovine vertikálnej (transcendovanie partikulárneho a dočasného, smerovanie k podstatnému, interiorizácia)

Najznámejšími pasážami z Tuskulských hovorov sú tri úryvky, ktorých citácie s krátkym výkladom nižšie uvádzame ako tri magistériá, ponaučenia pre filozoficko-edukačnú reflexiu.

Magisterium I. Filozofia lieči duše a učí životu

Magister: Nam efficit hoc philosophia: medetur animis, inanes sollicitudines detrahit, cupiditatibus liberat, pellit timores.	„Učiteľ: Práve takto filozofia pôsobí: lieči duše, odstraňuje plané znepokojenie, oslobodzuje od žiadosti, zaháňa obavy.“
---	---

(TD 2, IV, §11)

Est profecto animi medicina, philosophia.	„Existuje lekárstvo duše a je ním filozofia.“
---	---

(TD 3, III, §6)

Cicero pripodobňuje filozofiu terapeutickému umeniu v živote: pokojná racionálna úvaha chráni človeka od paniky, emocionálnych skratov, iracionálnych slabostí. „Rozum svojimi návodmi stupňuje silu statočnosti.“ (TD 2, IV, §11)

„Filozofia je učiteľkou života“ (TD 2, VI, § 16) Filozofia nie je len intelektuálna zdatnosť, ani erudícia, filozofia (zodpovedný vzťah k pravde) je predpokladom mravnosti.

Skutočné poznanie vedie k dobrému životu. Za spor medzi poznaním a morálkou nemožno viniť poznanie.

Magisterium II. Nemorálny učiteľ nie je dobrý filozof

Magister: Quotus enim quisque philosophorum invenitur, qui sit ita moratus, ita animo ac vita constitutus, ut ratio postulat? qui disciplinam suam non ostentationem scientiae, sed legem vitae putet? qui obtemperet ipse sibi et decretis suis pareat?	„Učiteľ: Na koľko filozofov pripadne jeden tak mravne silný, tak duševne usposobený a žijúci tak, ako rozum žiada? Taký, aby svoj filozofický názor nepovažoval za príležitosť na predvedenie svojej učenosti, ale za zákon svojho života?“
--	---

(TD 2, IV, § 11)

Existuje úzka prepojenosť vzdelanosti a mravnosti: „Je možné vidieť filozofov, ktorí sú ľahkomyselní, vystatovační (...), žiadostiví po peniazoch, ctibažní, otročiaci vášňam.... takže si ich slová podivne odporujú s ich životom. A to sa mi zdá najodpornejšie. (...) A práve u filozofa chybujúceho v spôsobe života je to tým väčšia hanba, že sa dopúšťa poklesku v tej činnosti, v ktorej chce byť učiteľom a že chybujú v živote, hoci sa prehlásil za odborníka v umení žiť.“ (TD 2, IV, §12)

Povrekná vzdelanosť (aj vo filozofii ako vede) nevedie k autenticite. Poznatky „nerobia zázraky“, zbehlosť vo filozofii nie je zárukou pravdivosti a charakteru (pozri tab. nižšie): „Poslucháč: Ak je to tak (...), existuje väčší dôkaz,

že (filozofia, poznanie – pozn. A.R.) nie je na nič, keďže niektorí filozofi žijú hanebne?“ (TD 2, V, § 12)

Cicerov Učiteľ odpovedá: „To nie je vôbec žiadny dôkaz. Ani všetky polia, ktoré sú obrábané, nie sú úrodné. (...) a rovnako neprinášajú plody všetky duše, ktorým sa dostalo starostlivosti“ (TD 2, V, § 13)

Obrábanie poľa (učenie a výchova) nezaručuje, že pole (žiak, študent) prinesie plody. Nie všetky duše sú „úrodné“. Chyba nemusí byť v zlom postupe „obrábania“ (výučby, výchovy), ale v zlej disponovanosti žiaka. Parafrázujúc Cicera, indisponovanosť duše nespočíva v nedostatku prirodzenej inteligencie, biogenetickej predispozície, či v absencii poznatkov alebo sociálnych podnetov, ale v nedostatku morálnej cnosti – duchovnej nastavenosti odkrývať pravdu a transformovať svoj život (filozofia je majsterka umenia žiť).

Magisterium III. Filozofia slúži vzdelaniu duše

M: Atque, ut in eodem simili verser, ut ager quamvis fertilis sine cultura fructuosus esse non potest, sic sine doctrina animus; ita est utraque res sine altera debilis.

Cultura autem animi philosophia est; haec extrahit vitia radicitus et praeparat animos ad satus accipiendos eaque mandat eis et, ut ita dicam, serit, quae adulta fructus uberrimos ferant.

„U: A na druhej strane, (...) ako pole, hoci aj úrodné, bez obrábania nemôže dať úrodu, tak ju nedá ani duša bez vzdelania; tak je jedno bez druhého slabé.

A vzdelaniu duše slúži filozofia: vyťahuje nerestí i s koreňom ako burinu, pripravuje dušu na prijatie sejby, vkladá do nej a tak povediac zasieva, čo prinesie najhojnejšie plody, až dozrie.“

(TD 2, V, § 13)

Úloha filozofie je úlohou služobnou: slúži vzdelaniu (kultivovaniu) duše. Bez vzdelávania duša chradne.

Vzdelávanie duše zároveň značí „vytrhávanie nerestí aj s koreňmi“, predpokladá zušľacht'ovanie celej duše, v jej rozumovom i morálnom rozmere.

Ak vzdelávacia námaha na jednej strane môže byť márna (kvôli „neúrodnosti pôdy“), na druhej strane môže úrodná pôda zostať „jalová“ (bez kultivovania duše).

Filozofia vzbudzuje mravnú disponovanosť duše, aby jej účinky boli plodné. Duša sa potrebuje stretnúť s kultivačnou schopnosťou filozofie, aby mohla dozrievať (quae adulta fructus ferre).

Zrelosť (dospelosť, vychovanosť a vzdelanosť) značí schopnosť prinášať ovocie a tešiť sa zo zmysluplnosti života. Zrelosť tu nie je in actu, ale in spe, je motívom „za horizontom“, ktorý hýbe dušou, aby sa vzdelávala. Vychovávateľská a učiteľská viera v to, že pedagogická námaha „prinesie najhojnejšie plody, až duša dozrie,“ sa označuje aj ako pedagogická nádej.

Z kombinácie všetkých možností disponovanosti či nedisponovanosti duše a kultivujúcej činnosti alebo nečinnosti, ktoré Cicero spomína (porov. tabuľku), vyplýva, že dielo intencionálneho rozvíjania človeka (edukácie) je krehké, nesamozrejmé a vyžaduje si šťastné tvorivé stretnutie duše a vzdelávacieho pôsobenia. V tomto stretnutí je filozofia tou pravou učiteľkou a pedagóg je jej „asistentom“.

	„duše neúrodné“	„duše úrodné“
bez vzdelávania (kultivovania duše)	bez úrody	bez úrody
so vzdelávaním (kultivovaním duše)	bez úrody	BOHATÉ OVOCIE

Záver:

Úlohou filozofickej starostlivosti o dušu je integrálne (synteticky a harmonicky) kultivovať jej intelektuálne, rozvažovacie a morálne mohutnosti tak, aby bola plodná v umení života.

Literatúra

- ANZENBACHER, A. (2010): *Úvod do filozofie*. Praha: Portál.
- CICERO, M. T. (1976): *Tuskulské hovory*. Praha: Svoboda.
- CICERO, M. T.: *Tusculan Disputations*. Bilingual Latin-English edition, available at: <https://www.john-uebersax.com/plato/pain.htm> (quoted 28/01/2019)
- LISSMANN, P. K. (2013): *Filozofie zakázaného vědění*. Praha: Academia.
- LISSMANN, P. K. (2008): *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- PATOČKA, J. (1996): *Péče o duši I*. Praha: Oikymen.
- PLATÓN (2003): *Theaitétos*. Praha: Oikymen.
- PLATÓN (2007): *Štát*. Bratislava: Kalligram.

Kontakt

doc. PhDr. Andrej Rajský, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

andrej.rajsky@truni.sk

AKO PRELOMIŤ MLČANIE FILOZOFIE VO VEKU TECHNICKÝCH OBRAZOV

Branislav Malík

Abstrakt. V predkladanom príspevku sme hľadali súvislosti medzi filozofickým a kritickým myslením. Pokúsili sme sa tu identifikovať rozpoznávacie znaky filozofického myslenia a predpoklady jeho vzniku. Stotožnili sme ho tu s abstraktným (pojmovým) myslením zapojeným do riešenia bytostných ľudských otázok. Tematizované boli aj dva bazálne predpoklady jeho vzniku – dialóg a etablovanie fonetickej literárnosti. Následne sme sa zamerali na benefity, ktoré dialóg so sebou prináša a tiež na príspevok literárnosti k rozvoju abstraktného myslenia. V závere príspevku sú analyzované faktory, ktoré vedú k marginalizácii filozofie (pojmového myslenia) v súčasnej kultúre.

Mala by tu byť reč o filozofii. Nikto zrejme nepoprie, že filozofia súvisí s myslením a to aj myslením, ktorému dávame prívlastok „kritické“. Treba však vysvetliť ako.

Ešte predtým, ako pristúpime k riešeniu uvedenej úlohy, preskúmame jednu súvisiacu otázku, a síce prečo sa ľudská rozumovosť stala jedným z najčastejšie zdôrazňovaných členov rovnice, od riešenia ktorej sa očakáva, že poskytne spoľahlivú odpoveď na otázku: „Kto je to človek“. Rozum býva totiž najčastejšie obsadzovanou postavou v príbehoch rozprávajúcich o tom, prečo človek prestal byť stopercentným zvieratkom. Často kladenou býva preto otázka, akú úlohu zohral rozum v utlmovaní jeho animality. Keďže animálnu stránku človeka reprezentuje najmä jeho inštinktívna výbava, zaujímať nás budú aj relačné vzťahy medzi ňou a rozumovou stránkou človeka. Treba tiež vysvetliť, prečo má človek voči inštinktom takú silnú averziu, t. j. prečo ich prevažne vníma v negatívnom svetle. Zrejme to nie je len preto, že mu pripomínajú jeho temnú,

animálnu stránku, ale aj preto, že sa negatívne dotýkajú toho, čomu vo svojom živote pripisuje najväčší význam – jeho slobody. Tam, kde sa k slovu prihlásia inštinkty, človek stráca kontrolu nad svojím správaním a konaním a prestáva byť slobodnou bytosťou. Pokiaľ tu však človek je a pokiaľ jeho špecificky ľudská forma bytia nie je náhodná, treba vysvetliť, čo v jeho prípade viedlo k „oslabeniu inštinktov“, resp. čím človek drží svoje inštinkty na uzde.

Na uvedenú otázku existuje viacero odpovedí. Podľa Arnolda Gehlena k oslabeniu prírodnej zložky ľudského bytia dopomohla sama príroda svojím omylom, keď priviedla na svet biologicky hendikepovanú bytosť. Podľa Konrada Lorenza k oslabeniu biologického statusu človeka prišlo až sekundárne a to v dôsledku tvorby kultúry, t. j. v dôsledku extrasomatickej adaptácie človeka na meniace sa životné podmienky. Tým, že si človek vytvoril prajnejšie prostredie, ktoré ho chráni pred nápmi prírodného, mohlo prísť aj k redukcii jeho inštinktov a orgánovej výbavy. Podľa Borisa Poršneva k redukcii inštinktov neprišlo ani v dôsledku náhodnej mutácie, ani v dôsledku sebadomestikácie človeka, ale v dôsledku toho, že boli nahradené druhou signálnou sústavou. Uvedená myšlienka nie je cudzia ani časti antického myslenia, v lone ktorého vznikla a na veľmi dlhú dobu sa v európskom myslení udomácnila predstava človeka ako homo sapiens. To, čo drží inštinkty na uzde, je z uvedeného pohľadu práve rozum. Za najpríhodnejší živel pestovania rozumovosti bola odpradáвна považovaná filozofia, ktorá bola vnímaná aj ako svojský tréning v tom, ako v živote ľudsky uštat' a nenechať sa strhnúť nízkosťou.

V rámci uvedeného názoru sa oná „bezuzdnosť“ pripisovala animálnej stránke ľudskej povahy. Podľa Nietzscheho je to naopak. Súhlasí, že človek je bytosťou, ktorá sa (najnebezpečnejšie) vzdialila od svojich inštinktov, ale v uvedenom vzdialení nevidí klad, ale zápor. Inštinkty totiž podľa neho človeka k niečomu nielen nabádajú, ale zároveň nimi iniciovanému konaniu, resp. správaniu predurčujú aj konkrétny rozsah a teda mu stanovujú aj určité limity. Človek sa z uvedeného pohľadu stáva bezuzdným až v dôsledku oslabenia inštinktov, resp. utlmením ich sily.

Ani rozum však nie dost' silný, aby dokázal odolať zvodu vášní, pudových síl či iných vitálnych sklonov človeka. Veľmi ľahko sa nechá naverbovať do služieb týchto síl a atavistických pokušení a osedlať sa nimi. Prikladom toho je aj sám veľký Aristoteles, ktorý im taktiež neodolal a spustil sa „na štyri“, aby na svojom chrbte vozil zvodnú Phyllis. Do uvedeného príbehu o emancipácii človeka sa preto niekedy angažuje aj ďalšia postava. Proti sile inštinktu sa stavia sila ducha, ktorej základnou zložkou je vôľa. Kto ňou nedisponoval, bol voči nim slabý a podliehal ich zvodom. Až tým, že inštinkty boli vôľou utlmené, sa k slovu mohol dostať rozum, ktorý sa namiesto nich stal novým regulátorom ľudského správania a konania. To, čo z tohto pohľadu človeka dištancuje od sféry animalitas, je potom súhra oboch uvedených faktorov – vôle a rozumu.¹⁰ Význam vôle videl Max Scheler najmä v tom, že človeku umožňuje vykláňať sa do budúcnosti a niekam smerovať. Vôľa totiž podľa neho premost'uje náhodné vzruchy a vzplanutia, afektívne stavy, pudové impulzy a náhodné podnety okolia, ktoré človeka strhávajú rôznorodým smerom a umožňuje mu, aby svojmu smerovaniu namiesto divergentnosti týchto impulzívnych pohybov dokázal udeliť určitý jasný azimut.

Rozvíjanie rozumovosti sa neskôr stalo aj inštitucionálne podporovaným a tiež aj obligátnou súčasťou školskej edukácie. Určitá nejednotnosť však vládla v otázke, ktoré výkony rozumovosti majú byť školou podporované, rozvíjané a pedagogicky intervenované. A samozrejme tiež otázka, ktoré z nich majú najbližšie k filozofii a k filozofovaniu, resp. ktoré z nich možno rozvíjať prostredníctvom filozofického myslenia. Do úvahy tu pripadajú najmä 4 nasledujúce manifestácie rozumovosti – myslenie, premýšľanie, rozmýšľanie a vymýšľanie.

Myslenie

Požiadavka učiť žiakov myslieť patrí v školskom prostredí k najčastejšie vyslovovaným výzvam, ktorá sa stavia ako protiváha voči tzv. pasívnemu učeniu.

¹⁰ Napríklad Kant chápe človeka ako bytosť obdarenú rozumom a vôľou (Kant, 1990, s. 58, 108).

Uvedená výzva sa konkretizuje aj ďalšími určeniami: Treba žiakov nielen učiť myslieť, ale učiť ich tiež **myslieť samostatne** (bez vedenia a navádzania nejakou autoritou) a tiež učiť ich „**správne**“ **myslieť**. Pod tým sa najčastejšie rozumelo – myslieť logicky. A tiež **myslieť konzekventne** a metodicky, čo sa kládlo ako protívaha k tekavému mysleniu, keď myseľ zabieha sem a tam. Uvedený apel však nezostával len pri myslení, ale „správne“ myslenie sa vždy vnímalo ako predohra k „správne“ konaniu. Až od určitého času sa myslenie, najmä v školskom chránenom prostredí, vymaňuje z jeho spojitosti s úlohami, ktoré pred človeka kladú požiadavky jeho všedného dňa a jeho vitálne potreby. Tu sa žiaci učia myslieť aj programovo – len pre myslenie samo. **Ukazuje sa, že sú to až jeho výsledky pretavené do ľudského konania, čo prispelo k vytvoreniu sveta nesúceho už vyslovene ľudské proporcie.**

Požiadavka správnosti kladená na myslenie tiež v sebe zahŕňala aj to, aby bolo uvedené myslenie a naň nadväzujúce konanie **mravne relevantné**. Zmyslom uvedenej požiadavky bolo, aby si adept vzdelávania pri dosahovaní svojich cieľov alebo pri riešení vyvstávajúcich problémov zvolil nielen vhodné, danému problému primerané, ale aj morálne relevantné (t. j. k danému ľudskému spoločenstvu primerané) prostriedky. Žiaci boli teda v škole vedení nielen k tomu, aby vedeli, ale predovšetkým k tomu, aby to, čo vedia, vedeli aj použiť, využiť, nie však ľudsky zneužiť. To znamená, aby výsledok ich myšlienkovej aktivity nebol len technicky, ale aj ľudsky únosným a prijateľným. Homo sapiens bol tak vždy stavaný do blízkosti homo moralis. Dnes je tomu inak – homo sapiens sa dnes viac druží s homo oeconomicus a homo consumens. Je tu ešte jeden argument, ktorý svedčí v prospech indicie, že homo sapiens a homo moralis by mali byť, a to aj v školskej edukácii, vnímaní ako neodlúčiteľné dvojčičky. Ide o to, že rozum je zrejme naozaj bezbrehý, že rozum v sebe neobsahuje žiadne vnútorné limity (tak ako ich majú inštinkty). To má jednak svoju pozitívnu stránku, ale aj svoju odvrátenú tvár. Tým pozitívom, ktoré tak isto nie je bez následkov, je to, že človek sa vďaka svojej rozumovosti stal „pokrokovou“ bytosťou, t. j. bytosťou prekračujúcou hranice prírody, bytosťou neustále prelamiujúcou dané status quo. Tou negatívnou stránkou je to, že dokáže byť

nielen bezhranične dobrým, ale aj neskonale zlým. Ak teda rozum nemá v sebe žiadne hranice, musia mu byť kladené zvonka – a tie mu kladie morálka.

K požiadavke učiť žiakov myslieť pridávame ešte dva dôležité predpoklady:

- K tomu, aby mohlo mať poznanie aj svoj praktický rozmer, t. j. aby mohol človek to, čo vie, aj reálne využiť a vykonať, musia byť vytvorené aj vhodné vonkajšie podmienky. Z tohto hľadiska nestačí len vedieť, ale aj reálne môcť podľa toho konať. To znamená, že požiadavka učiť žiakov myslieť, nemôže stáť len na pleciach učiteľov a školy. Bez možnosti objektivizovať výsledky myslenia vo vonkajšom svete sa v človeku utvrdí len presvedčenie, že myslieť je zbytočné, že myslieť sa neoplatí.
- Učiť žiakov myslieť znamená poskytnúť im zároveň materiál k premýšľaniu. Myslieť sa dá totiž vždy len o niečom. O myslení nemožno uvažovať bez jeho obsahovej stránky.

Pri realizácii uvedenej úlohy (učiť žiakov myslieť) treba tiež rátať s mnohými prekážkami a obmedzeniami, ktoré sa uvedeným snahám stavajú do cesty. Treba tu vychádzať aj z predpokladu, že človek nie je primárne mysliacou bytosťou. Človek zväčša myslí len z prinútenia, pod tlakom určitej nevyhnutnosti. Miluje život v rutinách a stereotypoch. Vyhýba sa životným polohám a anuluje životné situácie, ktoré by mohli narušiť jeho pokoj. Dáva prednosť životu bez prekvapení. Nie je primárne tvorom činorodým, ale skôr tvorom lenivým. Možno to povedať aj tak, že činorodosť je len epifenoménom jeho lenivosti. Musí toho totiž ešte veľa urobiť, aby si konečne mohol ľahnúť na pohovku a leňošiť. Uvedený moment sa však neustále oddaľuje, lebo je k tomu nutné ešte veľa urobiť a prekážky k uvedenému slastnému finále mu rastú pod rukami.

Človek je tiež často nútený konať bez rozmyslu. Najmä ak sa ocitne v časovej tiesni. Nie vždy má dostatok času, aby zvážil všetky svoje rozhodnutia. K neuvážaným krokom je tlačенý najmä rýchlym tempom súčasného života a narastajúcim množstvom výziev, na ktoré musí v rýchлом slede reagovať. Nie vždy to však nutne znamená, že takéto myslením nekorigované konanie vyústi v nejakých katastrofálnych dôsledkoch. Často sa totiž v takýchto situáciách rozhodujeme nie na základe určitej rozumovej úvahy, ale na základe

predchádzajúcej skúsenosti. Niekedy sa pri rozhodovaní opierame o rady expertov alebo toto rozhodovanie delegujeme na non human. No a samozrejme, občas mávame aj šťastie a naše bezhlavé rozhodnutia nemusia vždy nutne končiť fiaskom.

Povedali sme, že človek môže myslieť aj programovo, to znamená aj vtedy, keď „nemusi“. Tým sa však vedome vystavuje nepohode a riziku prameniaceho z rozviklania pomyselných archimedovských bodov, o ktoré mal doteraz ukotvenú svoju existenciu. Spochybnením týchto istôt sa aj jeho existencia stáva neistou a problematickou. Filozofovanie nie je preto bežné a nie každý chce podstúpiť uvedené riziko. Žijeme tiež v dobe, v ktorej je človek vystavený nesmiernemu množstvu podnetov, vo svete, v ktorom o našu pozornosť súťaží množstvo výrobcov tovarov, reklamných ponúk, životných štýlov či ideológií. Šancu majú len tie najvtieravejšie a tie, ktoré idú človeku poruke, pri osvojení ktorých vynaloží minimálnu námahu. Myslenie, i jeho najvýznamnejší výdobytok, ktorým je filozofia, však nemôže ísť človeku po ruke. Filozofia má na nás nároky, filozofia patrí do sféry „ťažkého“, lopotného. Vo svete plného samých užívateľsky priateľských vecí a svete intuitívneho ovládania, nemá filozofia príliš veľké šance zaujať nejaké širšie publikum. **Myslenie tiež nie je cieľovou hodnotou, ku ktorej by mal byť edukačný proces primárne smerovaný. Ved' myslieť človek nemusí len v pojmoch. Za takúto cieľovú métu realizácie požiadavky „učiť žiakov myslieť“ možno považovať až myslenie opatrené prívlastkom „pojmové“.**

Premýšľanie

Žiakov treba viesť aj k premýšľaniu, to znamená – naučiť ich stavať jedny myšlienky proti iným myšlienkam, t. j. „pomocou myšlienok usporiadať už myslené...“ (Flusser, 2007, s. 9) Premýšľanie učí žiakov tiež určitej disciplíne a metodickosti v myslení. K najčastejším výhradám, ktoré adresujeme určitým aktérom, ktorých impulzívne správanie alebo konanie viedlo k určitým sporným dôsledkom, je výčitka, že si veci nepremysleli, že šli do nich „bezhlavo“. Ako prevencia pred takýmto konaním sa stávala požiadavka učiť žiakov veci

domýšľať. A tu je hneď prvý kameň úrazu, s ktorým je každý adept myslenia nutne konfrontovaný. Ak niekto veci naozaj domyslí, nutne dospeje k stavu, keď sa myslenie v určitom bode zasekne a zostane (dočasne) paralyzované. Premyslieť si veci znamená domyslieť ich dôsledky. Zvážiť pre a proti príslušného rozhodnutia. Tie sú však v našom svete vzácné vyvážené. Domyslieť veci by teda znamenalo dať za myslením pomyselnú bodku. Myslenie prestane byť tiež predohrou konania, ale stane sa jeho prekážkou. Nie vždy sa to však tak skončí – jednak predmet, resp. situácia, ktorá sa stane predmetom premýšľania sa vyvíja a pomer argumentov pre a proti sa vzhľadom na zmenené pomery nutne mení, jednak arzenál argumentov pre i proti, je sám nevyčerpatelný a možno len časový odstup umožní vidieť aj tie stránky danej veci, problému alebo situácie, ktoré boli predtým mysleniu nedostupné a tak obnoviť proces myslenia. Keď myslenie uviazne v takomto mŕtvom bode, môže nás z uvedeného miesta posunúť tiež niektorý z dialogických partnerov, ktorý môže vidieť veci inak, mať za sebou inú životnú skúsenosť či disponovať iným spôsobom uvažovania. Myslenie vo funkcii retardéra konania má však tiež svoj význam. Vďaka premýšľaniu a domýšľaniu sa človek stáva nielen bytosťou rozumnou, ale aj rozvážnou (bytosťou so zmyslom pre mieru) a teda aj bytosťou umiernenou. Uvedená umiernenosť hatí sklony človeka k impulzívnosti či k avanturizmu. Na druhej strane to, že človek sa vrhne bezhlavo do rizika, nemusí znamenať hneď neúspech takéhoto konania. Často je to aj jediné východisko zo slepej uličky, do ktorej myslenie človeka niekedy privádza.

Rozmýšľanie

Rozmýšľanie je z pohľadu našej témy najdôležitejším myšlienkovým výkonom, keďže je konštitutívnym aktom samotnej filozofie. Možno to vyjadriť aj tak, že tam, kde človek rozmýšľa, zároveň filozofuje. Hegel pod rozmýšľaním rozumie **„reflexívne myslenie, ktorého obsahom sú myšlienky ako také a ktoré ich robí uvedenými“** (Hegel, 1961a, s. 6) „Rozmýšľanie mení city, predstavy... na *myšlienky*.“ (Tamže, s. 8) Za výzvou, aby sme si veci rozmysleli, stojí primárne požiadavka, aby sme k nim pristupovali reflexívne. To však treba rozviesť – nejde

tu len o ich jednoduchú reflexiu. Primárne reflexie niečoho bezprostredne daného (pocity a predstavy) musia byť pretavené do myšlienkovvej, rozumej – pojmovej, podoby. Až v takejto podobe sa môže stať predmetom vedomia, resp. uvedomenia. Rozmýšľanie (filozofovanie) sa dostáva k slovu až tam, kde sa aj samotné takto spracované obsahy vedomia stanú predmetom myslenia. Filozofickými možno podľa Hegela nazvať iba také myšlienky, ktoré nemajú charakter obraznosti, t. j. nie sú zaťažené zmyslovými predstavami. **Filozofia podľa neho začína až tam**, „kde je obecné pojato jako vše objímající jsoucno, čili kde je jsoucno pojato v obecné formě, **kde vzniká myšlení o myšlení**.“ (Hegel, 1961b, s. 109) Až tu začína myslenie vytvárať svoj vlastný svet, až tu dochádza k definitívnemu odlúčeniu od toho, čo je obsahom nášho zmyslového vnímania, teda aj od toho, čo je len bezprostredné. V tomto prípade ide už o reflexiu „na druhú“ – reflexiu reflektovaného. Až uvedená sprostredkovanosť človeka dištancuje od sveta a robí ho autonómnejšou a tým aj slobodnejšou bytosťou. Uvedená schopnosť metareflexie umožňuje človeku pristupovať k danostiam nášho sveta s určitým odstupom či nadhľadom. Umožňuje mu, aby nekonal len impulzívne či inštinktívne, t. j. len na základe okamžitého popudu, nutkania či momentálneho emocionálneho rozpoloženia.¹¹ Reflexívny rozmer filozofie spočíva v tom, že človek sa v živle filozofovania (rozmýšľania) povznáša nad bezprostredný svet, na ktorý následne nazerá z nadhľadu myšlienkového (pojmového) sveta.

Otázkou potom je, či je dieťa vôbec disponované k filozofovaniu. V akom zmysle možno uvažovať o „filozofii pre deti“? V ktorom veku je človek kognitívne disponovaný k uvedeným myšlienkovým výkonom? Prípadne: Akými procesmi možno proces pojmotvorby naštartovať alebo urýchliť, prípadne ako dieťa stimulovať k príslušným myšlienkovým operáciám. Týchto ciest je niekoľko. Jednou z nich je cieleňé kladenie otázok a jeho metodizovaná podoba

¹¹ Rozmýšľanie by sme mali de facto predradiť pred premýšľanie, keďže až tento odstup človeku umožňuje, aby si veci premyslel. Uvedený odstup má totiž aj svoj temporálny aspekt – umožňuje človeku reagovať s odstupom času, čím sa vytvára aj určitý časový interval, ktorý človeku umožňuje zvážiť svoju odpoveď na príslušný podnet. Umožňuje teda aj to, aby bol bytosťou uvažlivou.

– pravý dialóg. Nápadnou je aj okolnosť, že abstraktné myslenie bolo historicky najskôr udomácnené v tých kultúrnych a civilizačných okruhoch, ktoré boli vystavené vplyvu fonetickej literárnosti. Treba preto preskúmať aj súvislosť medzi literárnou podobou jazyka a pojmovým myslením.

Význam dialógu a jeho benefity

Prirodzeným a najvlastnejším živlom rozmýšľania (pojmotvorby a myšlienkovvej hry s pojмами) je dialóg. Krížovému výsluchu je tu podrobovaný nie niektorý z účastníkov danej dialogickej interakcie, ale názor, ktorý sa z rôznych dôvodov stal témou ich myšlienkového zaujatia. Cieľom „grilovania“ tohto názoru je jeho očisťovanie od nepodstatných alebo len čisto náhodne pridružených aspektov. Súčasťou umenia vedenia dialógu je tiež schopnosť rozpoznať a eliminovať pseudoargumenty a tiež osvojená schopnosť a ochota „bez umíněnosti vyvracet a bez hněvu a nevole trpět, aby nás vyvraceli jiní.“ (Cicero, 1948, s. 63) Človek, ktorý je zaangažovaný v dialógu, si musí doslova priať, aby bol vyvrátený. Musí byť pripravený opustiť pevnú pôdu svojho názoru a vydať sa v ústrety neistote, aj keď je uvedené riskovanie často motivované nádejou, že sa prostredníctvom dialógu dostaneme k PRAVDE, čiže k ešte pevnejšiemu názoru, než aký sme zastávali doposiaľ. Jeho vedenie si vyžaduje tiež odosobnenosť jeho aktérov, redukovanie dialógu na jeho vecnú stránku. Jeho aktéri musia preto do jeho živlu vstupovať a participovať na ňom bez prílišnej emocionálnej zaangažovanosti či bez mocenských záujmov alebo akýchkoľvek iných zištných motívov. Jediné, čo v ňom platí ako berná minca, je vecný (rozumej racionálny) argument.

K benefitom dialógu môžeme zaradiť nasledujúce skutočnosti:

Dialóg generuje inovácie. Rozmýšľanie (dialóg, ktorý človek vedie s iným, resp. inými dialogickými partnermi alebo sám so sebou, prípadne s určitým literárnym dielom, so svetom alebo s niektorou z jeho parciálnych oblastí) je jediná cesta

k **vymýšľaniu**, t. j. ku generovaniu inovácií.¹² V tejto súvislosti je už jedno, aké motívy stoja v jeho pozadí, t. j. bez ohľadu na to, či za týmto vymýšľaním vidíme prirodzené sklony človeka k neofilstvu, alebo či človek inovácie generuje primárne preto, aby zachoval staré v zmenených podmienkach.

Za kľúč k pochopeniu človeka a osobitosti ľudskej reči sa najčastejšie považuje práve fenomén komunikácie, osobitne schopnosť generovať dialógom nové informácie. Na komunikáciu sa dnes nazerá predovšetkým cez jej kybernetický model, t. j. ako na prenos informácií medzi vysielateľom a prijímačom. Uvažuje sa tu však len o transfere hotových informácií. Nerieši sa otázka ich vzniku, t. j. otázka inovácií. Uvedený typ komunikácie má tiež nesporne veľký význam spočívajúci v tom, že vďaka nej sa nové informácie (inovácie) stávajú (vo veľmi krátkom čase) výbavou celej populácie. Existuje tu určitá analógia so živou prírodou, kde vznik nových informácií je veľmi vzácnym javom a ich primárnym donorom sú mutácie. Tie sú neskôr zúčtované inými procesmi – rekombinačným a transgenózou prostredníctvom určitých vektorov (najčastejšie vírusov). Obdobne – i v ľudskom svete sú skutočne nové informácie veľmi vzácne a vznikajú len v (pravom) dialógu. Dialogickú komunikáciu pokladá Vilém Flusser za najúčinnnejšiu stratégiu proti entropii. Podľa neho neprírodnosť či „protiprírodnosť“ človeka spočíva v protiprírodzosti jeho komunikácie. Príznačným pre ľudskú komunikáciu nie je len negatívna entropia – nepravdepodobné stupňovanie informácií, ale aj smerovanie k cieľu, ono „entelechické“. (2002, s. 174)

Integračná funkcia dialógu. Pravý dialóg ľudí nerozdeľuje, ale spája. Z jeho účastníkov nerobí oponentov, ale partnerov. Dialóg smeruje ku konsenzu. Dialóg však jeho účastníkov naviguje ku konsenzu takými prostriedkami, ktoré jeho priebežné výsledky stvrdzujú ako „presahujúci konsenzus“. Tým, čo je schopné premostiť (presiahnuť) existujúce etnické, konfesijné, sociokultúrne

¹² Aj z uvedeného dôvodu sme sa vymýšľaniu nevenovali ako samostatnej téme. Ide o to, že pokiaľ človek rozmýšľa a premýšľa (vedie vnútorný alebo vonkajší dialóg), nutne produkuje aj nové myšlienky.

a mocenské rozdiely medzi dialogickými partnermi, ktoré by mohli inak brániť v dosiahnutí vzájomne prijateľného stanoviska, je racionálny argument. Význam dialógu však nespočíva len v dosiahnutí vzájomnej zhody, docielenej prostredníctvom racionálnej argumentácie, ktorá je účastníkmi dialógu akceptovateľná najmä pre jej zdanlivú neosobnú povahu, ale i v dosiahnutí „významovej nezhody“. Ňou sa mieni to, že aj napriek tomu, že sa účastníci dialógu v jeho živle vzájomne nezhodnú, vzájomne sa aspoň zblížia tým, že ich svety prestanú byť navzájom cudzími. Uvedené zblíženie spočíva v porozumení námietkam iných dialogických partnerov tým, že sa tieto nezhody stanú prostredníctvom dialógu komunikovateľnými, t. j. aj pre iných jeho účastníkov zrozumiteľnými a pochopiteľnými. Avšak to, čo je tu kladené ako nosný predpoklad dosiahnutiu porozumenia, to znamená racionálna argumentácia, si pre svoju nejasnosť samo vyžaduje určité vysvetlenie. Ako neznáma tu totiž figuruje kritérium, na základe ktorého dokážu účastníci dialógu rozlíšiť, čo je a čo nie je racionálny argument. To znamená, že je potrebné osvetliť, na základe čoho je určitý argument všetkými jeho účastníkmi uznaný za racionálny. Zdá sa, že sa tu točíme v kruhu. Predpokladom pravého dialógu je to, že konsenzus sa v ňom dosahuje nenásilnou, len racionálnymi argumentmi usmerňovanou komunikáciou. Ako sa však dospelo k zhode v tom, čo uznať za racionálny argument? Táto problematika tu zostáva mimo diskusiu. Nejasným teda zostáva, na základe akých procedúr sa dospelo k zhode v tom, čo je racionálny argument, ak by toto dojednávanie nebolo korigované racionálnou argumentáciou.

Dialóg je cestou k reflexii. Kladenie otázok napomáha nevedomému stať sa vedomým, implicitnému explicitným. Ak sa kedysi za najvyššiu cnosť človeka považoval jeho rozum, neskôr ho na tomto privilegovanom poste nahradila schopnosť reflexie. Pre Gabriela Marcela je už najvyššou cnosťou človeka bdelosť, pre M. Merleau-Pontyho ostrážitosť. Podľa Alberta Camusa je intelektuálom zase ten, koho myseľ sa má na pozore. K už uvedeným pozitívnym efektom dialógu môžeme teda prirátat aj onen vrcholný stav vedomia, ktorý by sme mohli eufemisticky označiť ako „brieždenie v hlave“. Význam dialógu

spočíva teda aj v tom, že pomáha ľuďí udržiavať v duchaprítomnom, bdiacom stave – v stave reflexie. Je to však ťažko zvládnuteľná úloha, keďže, ako hovorí R. Descartes, bdenie je lopotné, spánok prichádza sám.

Dialóg smeruje k pojmu a cibri abstraktné myslenie. Pojmové (abstraktné) myslenie človeku umožňuje, aby mohol zaujať dištancovanejší, a teda aj slobodnejší vzťah voči svetu. Pojmové myslenie je potom aj fundamentom inej fundamentálnej ľudskej schopnosti – **predstavivosti**. Kto nemyslí v pojmoch, nevie si totiž predstaviť, ako by to mohlo byť aj inak (napr. niekde inde, niekedy inokedy či na nejaký iný spôsob). Je odkázaný brať veci takými, akými sú v ich čirej prezentnosti a bezprostrednosti, čo vylučuje aj možnosť opozičného správania, t. j. aj jeho revolty voči danému stavu vecí. Z tohto pohľadu už samotné pojmové myslenie je súčasne aj kritickým myslením. To znamená, že kritické myslenie nie je nejakou ďalšou modalitou myslenia, ani jeho pridanou hodnotou. Možno to povedať aj tak, že ten, kto učí žiakov myslieť abstraktne (t. j. rozmyšľať, resp. filozofovať), ich zároveň učí myslieť aj kriticky.

Ďalším benefitom dialógu je sebaopoznanie. A to nielen v tom zmysle, ako to tematizuje filozofia dialógu. V tomto ponímaní je dialogický partner predpokladom nášho vlastného sebaopoznania, keďže až na pozadí jeho charakteristík a špecifických vlastností, môže človek uchopiť svoju vlastnú inakosť. V dialógu sa teda vyjavuje človek v jeho jedinečnosti a neopakovateľnosti. Dialóg je však aj miestom, kde sa vyjavuje aj ono všeobecné ľudské. Podľa Heideggera je človek bytosť, ktorej nie je ľahostajné, ako je, bytosť ktorá je zainteresovaná na svojom bytí. To znamená, že z ponúk, ktoré mu život prináša neberie a neprijíma všetko. Biologická stránka jeho existencie mu bráni akceptovať niektoré z uvedených ponúk, jeho ľudskosť mu bráni prijať iné. Indikátorom týchto citlivých zón sú aj tie aspekty dialógu, ktoré evokujú onú neľahostajnosť, ktoré v nás evokujú vášň a zanieťenie stavať sa za alebo proti niečomu. Sú totiž veci, kde neznesieme odpor, na ktorých trváme a odolávame pokusom o ich vyvrátenie, t. j. ktoré s vynaložením všetkého umu bránime pred

ich spochybnením. A sú veci, ktoré pokladáme za isté, ale pri ktorých by sme si priali, aby boli vyvrátené (aby to tak naozaj nebolo). T. j. veci, pri ktorých si želáme, aby niekto presvedčivo dokázal, že náš úsudok o nich nebol, resp. nie je správny. A práve uvedené veci, voči ktorým máme vytvorenú zvýšenú citlivosť, a záležitosti, ktoré nás nenechávajú ľahostajnými, majú veľmi úzke prepojenie s otázkou pýtajúcou sa po bytostnej povahe človeka. Na uvedenú bytostnú povahu človeka poukazujú práve tie veci, ktorých istotu by ľudia radi spochybnili, keďže vo všeobecnosti platí, že ľudia sa zhodnú viac v tom, čo nechcú, ako na tom, čo chcú a pre seba požadujú. V tom, čo ľudia chcú a o čo sa usilujú sú jedineční. Tieto individuálne perspektívy sa však zbiehajú v bode, ktorý vyjadruje ich spoločné strachy a obavy. Práve v miestach, v ktorých dochádza k ich najväčšiemu prekrytiu, sa ľudská povaha zrkadlí najzreteľnejšie.

Dialóg človeka oslobodzuje. Bez dialogického partnera zostáva človek uväznený vo svojich vlastných hraniciach, v hraniciach svojho vlastného názoru. To, čo tieto hranice prelamuje a tento uzavretý svet otvára, je otázka. Filozofia v princípe začína tam, kde sa položí otázka. Nie však hocijaká otázka. To, čo človeka od sveta dištancuje a teda aj emancipuje, je až otázka, ktorej dávame prívlastok bytostná, teda až otázka vyprovokovaná určitým bytostným zaujatím človeka. Takáto bytostná, rozumej – filozofická otázka sa pozná podľa toho, že sa na ňu nedá odpovedať len verbálne. Je to otázka, na ktorú musí človek odpovedať celým svojím životom, jeho novým rozvrhom a smerovaním. Je to teda otázka, po konfrontácii s ktorou už človek nemôže žiť ako žil doposiaľ. Z tohto pohľadu sú to svojím spôsobom osudové otázky. Epochálny význam filozofických otázok spočíva v tom, že takouto otázkou sa vždy prekračujú hranice oblasti, ku ktorej je smerovaná.

Všetky uvedené benefity, ktoré sme tu spojili s dialógom, sú súčasne aj benefitmi filozofického myslenia (filozofie) a teda aj silnými argumentmi, keď už nie pre jej ďalšie kultivovanie a rozvíjanie, tak aspoň pre jej udržanie pri živote a tiež aj ako súčasť školskej edukácie.

Dôležitým faktorom, ktorý významne prispel a prispieva k rozvoju abstraktného myslenia, je literárna kultúra. Na tomto mieste poukážeme len na niektoré z týchto súvislostí. Mnohé z uvedených efektov plynú tiež zo spojenia literárnosti s dialógom. Dialóg môžeme viesť len vtedy, ak máme s kým. Nie vždy je však poruke zdatný dialogický partner. V jeho neprítomnosti ho však môže zastúpiť jeho dielo – napríklad text alebo kniha. Človek teda môže vstúpiť do dialógu aj s literárnym dielom (jeho autorom či s jeho postavami). Premýšľa o prečítanom a kladie si otázky, ku ktorým ho prečítaný text vyprovokoval. Môže tak urobiť preto, že z textu sa dá na ktoromkoľvek jeho mieste vystúpiť, o prečítanej časti popremýšľať, a znovu sa doň vrátiť bez toho, aby mu medzitým niečo ušlo či nadobro uplynulo.

Literárny text nie je adresovaný konkrétnemu, t. j. v konkrétnych dobových, miestopisných, sociálnych či kultúrnych reáliách situovanému adresátovi, ale k určitému anonymnému čitateľskému publiku, t. j. k abstraktnému, spriemerovanému čitateľovi. Neobmedzuje sa teda len na bezprostrednú interakciu s jeho recipientom prebiehajúcu v reálnom čase, ale ráta sa s tým, že text, multiplikovaný typografiou a rozptýlený v priestore príslušnými transportnými a komunikačnými technológiami, môže osloviť veľmi heterogénne publikum nachádzajúce sa vo veľmi diferencovaných časopriestorových kontextoch a súradniciach. Prostredníctvom svojich textov tak daný autor vstupuje do dialógu s nepreberne väčším okruhom ľudí, než by toho bol v priebehu svojho života osobne schopný. Ľudia s určitými textami vedú rozhovory ešte aj stáročia po smrti ich autorov. To všetko núti pisateľov týchto textov k tomu, aby svoje myšlienky formulovali vo všeobecnejšej rovine. Písanie a čítanie taktiež predpokladá určitú intelektuálnu kompetenciu, ktorá človeku umožňuje osvojiť si ľudskú reč bez jej zvukovej stránky. Literárny text nás učí tiež očakávať niečo, čo síce nie je aktuálne prítomné, ale v budúcnosti byť môže alebo v budúcnosti môže, aj s pričinením človeka, prísť. Význam posolstiev zakomponovaných v písaných textoch je totiž niečím, čo nie je dané hneď na začiatku, ale je nutné sa k nemu dopracovať procesom čítania, teda až v časovej postupnosti určitých krokov: písmenko po písmenku, slovo za slovom, vetu za

vetou, stranu za stranou. To všetko sú faktory, ktoré prispievajú k vydeľovaniu človeka zo sveta a jeho odpútavaniu sa od zmyslovosti.

Písaný text má určitú výhodu tiež v tom, že za ním nie je bezprostredne vidieť tvár jeho autora, čo umožňuje držať dialóg s daným textom v jeho vecnej rovine. Človek, už len svojou fyziognómiou podvedome vyvoláva v iných ľuďoch určité psychické rozpoloženie, spúšťa určité správanie a provokuje k určitým reakciám, a týmto nerefektovaným spôsobom ovplyvňuje ich postoje nielen ku svojej vlastnej osobe, ale aj k svojmu dielu. Akoby už a priori, len svojím vonkajším výzorom, vyvoláva každý človek v iných ľuďoch určitú, pozitívne alebo negatívne ladenú, predpojatosť, s ktorou budú pristupovať nielen k nemu samotnému, ale aj k jeho názorom. Ak sme však konfrontovaní len s dielom samotným, neprovokuje to jeho interpretov alebo diskutérov k určitým reakciám smerovaným k jeho osobe, ale pozornosť zostane sústredená len na samotné dielo a jeho vecnú stránku. Je tu potom aj menšia pravdepodobnosť, že dialóg skĺzne k argumentácii typu *ad hominem*, keď sa kritika presmeruje z názoru vysloveného niektorým z jeho účastníkov na jeho osobu. T. j. keď sa dialogickí partneri začnú zaoberať viac tým, kto daný názor vyslovil alebo napísal, ako tým, čo bolo vyslovené alebo napísané. To sa stáva najmä tam, kde končia argumenty a daný názor sa niekto pokúsi spochybniť diskreditáciou osoby, ktorá ho uviedla do diskusie.

Deficity abstraktného myslenia (ktoré dnes v masovom meradle zaznamenávame) môžu byť potom aj dôsledkom marginalizácie literárnosti obrazovou kultúrou. Obrazy deštruujú schopnosť abstraktne myslieť, nedištancujú človeka od sveta, ale ho do seba vťahujú a pripútavajú ho k „tu a teraz“. Obrazy však ľudskú slobodu majú aj iným spôsobom. Ako poznamenáva Vilém Flusser, zdanlivá objektivita technických obrazov je ilúziou. (2002) Prípadná kritika sveta zameraná na jeho premenu, sa preto mňa účinkom. V domnení, že kritizujeme reálne pomery týkajúce sa sveta fenoménov, dopadá ostrie tejto kritiky len do roviny jeho (mnohonásobne sprostredkovaných) obrazových reprezentácií. Príslušné komentáre a kritika sa už netýkajú ani tak reality, ale jej mediálneho obrazu. Dnešný človek už preto nemá reálny dosah na

svet fenoménov a teda ani reálnu možnosť zmeniť ho a prelomiť tak dané status quo. Naproti tomu človek disponujúci pojmovým myslením neprijíma veci v ich bezprostrednej danosti. Takýto človek si dokáže prostredníctvom abstraktných pojmov vytvoriť predstavu iného, možného stavu vecí a z uvedenej perspektívy vnímať a posudzovať aj svoje aktuálne, prítomné bytie. To ho robí slobodnejším, keďže z uvedeného odstupu si dokáže uvedomiť nielen možnú neúnosnosť jeho aktuálnej situácie, ale aj intervenovať v prospech jej pozitívnej zmeny.

Záver

Úžas, pochybnosť a strach sú psychické stavy, ktoré majú nepochybne veľmi blízko k filozofii a filozofickému mysleniu. Blízko však v tomto prípade neznamená „na dotyk“. Sú to len príležitosti, otvárajúce cestu k filozofovaniu a k filozofii. Divením a pochybovaním sa teda človek filozofom ešte nestáva. K tomu musia byť splnené ešte dva ďalšie predpoklady. Filozofom sa človek stáva (aj bez toho, aby o tom vedel) až vtedy, keď vstúpi do riešenia pojmového myslenia. To znamená až vtedy, ak začne rozmyšľať a ak toto rozmyšľanie zapojí do riešenia určitých bytostných otázok. A bytostné otázky sú také, ktoré v človeku vyprovokujú nielen „vôľu k pravde“, ale súčasne aj „vôľu k dialógu“ ako cesty, k jej hľadaniu. Musí tu byť teda tiež cítiť, že zaujatosť dialogických partnerov danou témou je autentickou, prameniaca v ich najvlastnejšom vnútri.

Zaoberali sme sa tu aj otázkou, prečo je dnes filozofické myslenie na ústupe. Uvedený ústup sme dali do súvislosti s nástupom éry technických obrazov, ktorá sa negatívne dotkla všetkých troch hore uvedených konštituentov filozofického myslenia: evokovania psychických stavov, ktoré človeka otvárajú svetu (úžas, pochybnosť), pojmového myslenia i dialogickej interakcie.

1. Média sa snažia (najmä z komerčných dôvodov) čo najviac rozšíriť okruh svojich recipientov. Majú teda tendenciu prezentovať „témy pre všetkých“, ktoré nevyvolávajú problémy. Ak tu dostane priestor aj niečo sporné, ide zväčša len, ako to nazýva Bourdieu, o „bezproblémové problémy“. (Bourdieu, 2002, s. 129-130) Konkurenčné prostredie, ktoré tu vládne, núti tiež majiteľov médií k tomu, aby vo svojom médiu prezentovali len tie najpriebojnejšie

informácie, majúce šancu zasiahnuť čo najširšie publikum. Predimenzovanie nimi tlmočených posolstiev takýmto typom informácií však vedie k ich banalizácii. Tým, že tu dostávajú priestor len samé bombastické informácie, sa všetky tieto posolstvá zlievajú v jednotvárnu šedú tóninu. Namiesto údivu a zaujatia ich prechádzame ako každodenné kliše.

2. Technické obrazy sú prekážkou rozmyšľania, keďže nedovoľujú mysleniu pozdvihnúť sa k pojmovosti.
3. Súčasné médiá nevytvárajú priestor pre dialóg. V školách sa síce žiaci učia komunikačným zručnostiam, ale tie sú podávané nie ako prostriedok hľadania pravdy, t. j. ako prostriedok nachádzania nimi všetkými akceptovateľného stanoviska, ale ako technika presadenia svojej privátnej pravdy. Mladí ľudia väčšinu svojho času netrávia rozhovormi s inými ľuďmi, ale v spoločnosti svojich technologických zázrakov. Komunikácia realizovaná ich prostredníctvom však neprispieva k vytváraniu spoločného sveta, ale uzatvára ľudí v ich privátnych bublinách. SMS komunikácia alebo komunikácia prebiehajúca prostredníctvom sociálnych sietí nemá charakter dialógu. Ľudia sa prostredníctvom nej len „informujú“ a to najmä s tým zámerom, aby prostredníctvom takto vedenej konverzácie rozšírili hranice svojho vlastného sveta. Verejné priestory (kaviarne, námestia a pod.) sú príliš hlučné a stali sa príliš intenzifikovanými priestormi na to, aby sa tu ľudia na chvíľu pri sebe pristavili a viedli spolu dialóg, ktorý si vyžaduje svoj čas a sústredenie.

V mesačníku *Magazín* o knihách denníka *SME*, č.1, roč. 4 z roku 2019 sa nachádza aj článok nazvaný *Ako zvýšiť počet čitateľov a zachrániť svet*. Jeho autor Róbert Dyda v ňom približuje marketingovú stratégiu jedného známeho nemeckého knižného reťazca. Odkaz k záchrane sveta sa zase týka trendu používania ekologickejších materiálov pri výrobe kníh. Uvedený názov teda odkazuje k dvom rôznym veciam. Ak by sme však do neho vsunuli slovo „tak“, významovo by sa uvedené súslovie dostalo do úplne inej polohy, ktorá veľmi výstižne pointuje naše úvahy: *Ako zvýšiť počet čitateľov a tak zachrániť svet*. Čo sa ním mieni? Svet už nemožno nechať len tak. Svet je potrebné naozaj zachrániť.

To znamená – zmeniť ho. Uvedená záchrana môže prísť jedine z obnovy abstraktného (pojmového) myslenia, bez ktorej by jeho premena nebola možnou. A to je možné najrýchlejšie vrátiť do hry revitalizáciou literárnej kultúry. Základná filozofická otázka dneška by teda mohla znieť nasledovne: *Ako zvýšiť počet čitateľov (a tým aj „záchrancov“ sveta) v ére technických obrazov?*

Luxus rozmýšľania (filozofovania) si ľudia môžu dovoliť až tam, kde sú odbremenení od nutností všedného dňa. V antickom svete bol tento predpoklad splnený tým, že všetky obstarávacie aktivity za slobodného občana vykonával otrok. Vďaka otrokovi sa slobodný občan mohol oddávať filozofovaniu a stať sa tým ešte viac slobodným. Dnes sa situácia v tomto smere opäť vyvíja priaznivo, keďže tieto nutnosti života sú dnes v čoraz väčšej miere delegované na techniku. Dá sa však z toho vyvodiť, že nás čaká nová zlatá éra filozofie? V uvedenej otázke a v prognóze budúceho osudu filozofie (a teda aj kritického myslenia) zastávame značne skeptické stanovisko. Svoj príspevok sme opatrili názvom: *Ako prelomiť mlčanie filozofie vo veku technických obrazov*. V závere musíme priznať, že žiadny návod ani odporúčenie, ako tento cieľ dosiahnuť, autor tohto príspevku nemá, nepozná, a preto ho ani nemôže ponúknuť. Tlmočíme ho teda do podoby otázky určenej pre iných: *Ako prelomiť mlčanie filozofie vo veku technických obrazov?*

Literatúra

BOURDIEU, P. 2002. *O televízii III*. In: KINO-IKON, Roč. 6, 2002, č. 1. ISSN 1335-1893.

CICERO, Marcus Tullius. 1948. *Tuskulské hovory*. Praha: Samcovo nakladatelství.

DYDA, R. 2019. *Ako zvýšiť počet čitateľov a zachrániť svet*. Magazín o knihách, Roč. 4, 2019, č. 1.

FLUSSER, V. 2002. *Komunikológia*. Bratislava: Mediálny inštitút v Bratislave. ISBN 80-9687-700-3.

HEGEL, G. W. F. 1961a. *Logika*. Bratislava: SAV.

HEGEL, G. W. F. 1961b. *Dějiny filozofie I*. Praha: Československá akademie věd.

KANT, I. 1990. *Základy metafyziky mravů*. Praha: Svoboda. ISBN 80-205-0152-5.

Kontakt

doc. PhDr. Branislav Malík, CSc.

Katedra etickej a občianskej výchovy

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

bmalik@centrum.sk

PROBLÉM KRITICKÉHO MYSLENIA V ETICKEJ VÝCHOVE

Barbora Baďurová

Abstrakt. Príspevok sa zaoberá problematikou rozvoja kritického myslenia v etickej výchove. Autorka sa zamýšľa nad možnosťami rozvoja kritického myslenia v predmete etická výchova ako výchovnom predmete. Autorka poukazuje na viaceré problematiku otázky týkajúce sa vzájomného vzťahu medzi kritickým myslením, etikou ako i etickou výchovou. Príspevok je súčasťou riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.

Úvod

Potreba rozvoja kritického myslenia počas vyučovacieho procesu sa zdá byť stále aktuálnou témou a to nielen u študentov a študentiek vysokých škôl, ale už aj na základných a stredných školách. Príspevok, ktorý práve čítate, je jedným z úvodných výstupov riešenia projektu *KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children*, ktorý sa snaží reflektovať práve túto problematiku.

Autorka si pri skúmaní danej témy kladie otázky týkajúce sa nielen vzťahu etiky a kritického myslenia, ale aj miesta kritického myslenia v etickej výchove. Zásadnou otázkou, ktorá v tejto súvislosti vyvstáva je napríklad otázka vzťahu kritického myslenia a etiky vo všeobecnosti. Vynárajú sa tiež otázky - Je možné vôbec rozvíjať kritické myslenie v etickej výchove ako takzvanom výchovnom predmete? Nepovedie podpora kritického myslenia k relativizmu, anarchii, strate viery v hodnoty? Na akú formu kritického myslenia by sme sa mali zameriavať v etickej výchove? Preferovať silné alebo skôr tzv. slabé kritické myslenie? Mali by sme prispôbiť typ rozvíjaného kritického myslenia veku alebo etickej téme? Ktoré hodnoty, normy, pravdy by mali byť prípadne chápané ako nemenné, tj.

o ktorých nie je možné radikálne kriticky myslieť a spochybňovať ich? Má byť v etickej výchove priestor pre presvedčanie o správnom konaní zo stany napríklad učiteľa/učiteľky? Nie je potom presvedčanie formou určitej manipulácie a tak potláčanie kritického myslenia? Aká má byť rola učiteľa/učiteľky – má byť len moderátorom diskusie? V akom zmysle? Nakoľko ide o široký súbor otázok v texte sa budeme zaoberať len niektorými z nich a ostatné nechávame pre ďalšie skúmanie.

1. Čo je to kritické myslenie?

Začnime stručným vymedzením jedného z kľúčových pojmov tohto príspevku. Ak sa odrazíme od definície z pera Roberta Ennisa (autora zaoberajúceho sa rozvojom a vyučovaním kritického myslenia): Kritické myslenie je možné chápať ako rozumné a uvážené myslenie, ktorého cieľom je rozhodnutie sa čomu veriť alebo čo robiť. (Ennis, 1991, s. 6)

Z uvedeného je možné vyčítať, že Ennis kritické myslenie chápe tak, že nejde (len) o kritizovanie, pri ktorom sa zameriavame len na negatívne hodnotenie určitej skutočnosti a ani (len) o rozpomätávanie sa na nejaké informácie.

R. Paul a L. Elder (súčasní autori zaoberajúci sa rozvojom kritického myslenia) chápu kriticky mysliaceho človeka ako takého, ktorý:

- predkladá podstatné otázky a problémy, ktoré jasne a presne formuluje
- zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženým záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom
- myslí nepredpojatý v rámci alternatívnych systémov myslenia, pričom rozpoznáva a vyhodnocuje potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konzekvencie
- efektívne komunikuje s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy. (Paul, Elder, 2008)

V charakteristikách od Browne a Keeley (2007) rezonuje slovné spojenie kritické otázky. Avšak je dôležité upozorniť, že adjektívum kritický nemusí

znamenat' len negatívne hodnotenie. Preto ani v prípade uvedených kritických otázok nejde v tomto kontexte len o kritizovanie, vyčítanie a hľadanie chýb. Kritické otázky, ktoré sa vzťahujú k našej téme skôr vyjadrujú rozumnú a uváženu zvedavosť, snahu dozvedieť sa potrebné informácie, ktoré nás môžu priblížiť k optimálnemu úsudku. Pre kritické myslenie je dôležité pýtať sa a hľadať odpovedí. Kriticky mysliaci človek by nemal chápať všetky veci ako samozrejmosť, ako nemenné a dané, ale nemal by sa báť pochybovať, pýtať sa a uvažovať. Napríklad dobrými kritickými otázkami sa zdajú byť otázky začínajúce sa „prečo?“.

Teda v prípade kritického myslenia by nemalo ísť len o bezbrehé kritizovanie, ale motiváciou by mala byť snaha vyriešiť určitý problém a prispieť k tak napríklad k blahu pre širší okruh živých bytostí. V prípade kritického myslenia ide o preskúmavanie nejakých tvrdení, predpokladov, názorov s cieľom dospieť k čo najlepšiemu hodnotiacemu úsudku s využitím schopnosti chápať a dosiahnuť vyššiu syntézu poznatkov.

2. Etika a etická výchova

Prejdime však k priblíženiu podstaty etiky a etickej výchovy ako povinnej voliteľného predmetu na slovenských základných a stredných školách.

Počiatky etiky ako určitej formy praktickej filozofie môžeme nájsť už v antike. V prípade etiky ide o teoretickú, predovšetkým filozofickú, reflexiu morálky, teda dobrého a zlého konania, konania, ktoré predovšetkým môže spôsobiť niekomu ujmu, utrpenie a podobne. Durozoi a Roussela napríklad charakterizujú etiku ako filozofickú disciplínu, ktorej predmetom som hodnotiace sú, ktoré sa týkajú rozlišovania dobrého a zlého. (Durozoi, Roussel, 1994, s. 73)

Etická výchova ako vyučovací predmet v sebe obsahuje pedagogické, psychologické ale aj filozofické aspekty, to znamená, že by mala v sebe zahŕňať aj elementy filozofie morálky- teda etiky. Napriek tomu, že slovenská koncepcia etickej výchovy vychádza predovšetkým z myšlienok španielskeho psychológa, odborníka na prosociálnosť, R. R. Olivara a slovenského pedagóga a teológa L. Lencza, mala by obsahovať aj filozofický rozmer.

Etická výchova sa podľa inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (2015) zameriava predovšetkým na výchovu k prosociálnosti a rozvoj sebaúcty a úcty žiakov. Cieľ etickej výchovy môžeme rovnako vyčítať z tohto dokumentu. Hlavnou funkciou uvedeného predmetu v „nižšom strednom vzdelávaní je osobnostný a sociálny rozvoj žiakov s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej významné miesto zaujíma prosociálne správanie“. (IŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015)

Vo vyššom sekundárnom vzdelávaní sa má etická výchova podobne zameriavať na výchovu osobnosti „s vlastnou identitou a hodnotovou orientáciou, v ktorej úcta k človeku, k životu a k prírode, spolupráca a prosociálnosť“ zaujímajú významné miesto. Pri plnení tohto cieľa sa etická výchova neuspokojuje iba s poskytovaním informácií o morálnych zásadách, ale zážitkovým učením účinne podporuje pochopenie a interiorizáciu mravných noriem a napomáha osvojeniu správania sa, ktoré je s nimi v súlade. Pripravuje mladých ľudí pre život v tom zmysle, aby raz, ako dospelí, prispeli k vytváraniu harmonických a stabilných vzťahov v rodine, na pracovisku, medzi spoločenskými skupinami, v národe a medzi národmi.“(IŠVP pre vyššie sekundárne vzdelávanie, 2015) Vyučujúci by mal viesť žiakov a žiačky „k reflexii a prehodnocovaniu svojho správania i správania iných, vzhľadom na cieľovú rovinu etickej výchovy, ktorou je sociálne rozvinutý človek a spolupracujúce spoločenstvo.“ (IŠVP pre nižšie sekundárne vzdelávanie, 2015)

V súčasnosti je odmietaný taký prístup k vyučovaniu etickej výchovy, ktoré je príliš abstraktné, zamerané výlučne deduktívne, pri ktorom je žiak pasívny, podceňuje žiakovu rozumovú analýzu, učí žiaka len to, čo nerobiť, hlása slepú vernosť určitým hodnotám, pričom ignoruje hodnotové konflikty v konkrétnych situáciách. (Valica a kol., 2011, s. 10) Takýto prístup sa ukazuje ako neproduktívny. Namiesto toho, by mala byť etická výchova zameraná na komplexnejší rozvoj osobnosti žiaka s využitím efektívnejších metód, ktoré vyzdvihujú tvorivé a humanistické prístupy.

3. Vzájomný vzťah etiky a kritického myslenia

Aký je, prípadne, aký by mal byť, vzájomný vzťah medzi etikou a kritickým myslením? Autori ako napríklad Fowler sa zamýšľajú nad tým, prečo je etika pri kritickom myslení, respektíve argumentovaní a diskutovaní dôležitá. Teda ako kriticky myslieť a argumentovať, aby to bolo na prospech diskutujúcich.

Fowler (2008) v knihe *The Ethical Practice of Critical Thinking* píše, že v rámci kritického myslenia by sme na etiku nemali zabúdať. Navyše, keď uznáme, že kritické myslenie a etika by mali byť prepojené, pomôže nám to v tom, že budeme tvoriť podstatnejšie argumenty o veciach, ktoré sú dôležité a to všetko spoločne s ľuďmi, ktorým na sebe navzájom záleží. Etika je podľa neho predovšetkým vecou úcty, pomoci, čestnosti a najlepší výsledok dosiahneme pokiaľ sa budeme snažiť čo najlepšie spoločne premýšľať. (Fowler, 2008, s. xi-xii)

Kritické myslenie, ako trvalá, zložitá ľudská činnosť ktorá sa týka ľudí je prepojená aj s etickou oblasťou. Táto oblasť sa týka toho, čo môžeme nazvať "udržiavacími argumentmi". Takýto typ argumentov udržiava diskusiu živú a pomáha ju rozvíjať, tým že podporuje štandardy kritického myslenia.

Udržiavacia argumentácia podporuje členov komunity tým, že sa rozvíjajú tak, aby rešpektovali ich dôstojnosť a potrebu spoločne premýšľať a robiť rozhodnutia o veciach, ktoré sú pre nich dôležité. Udržiavací argument chráni a vyznamenáva diskurzívnu komunitu.

To aby sme mohli efektívne používať takéto udržiavacie argumenty si vyžaduje určité pravidlá:

1. Argumenty rešpektujú inteligenciu a ľudstvo, argumentujúci i zamýšľané publikum tým, že pomáhajú skôr ako brániť našej schopnosti myslieť a podporovať ako podkopávať spoločenskú diskusiu. Môžeme to dosiahnuť uplatňovaním zásady *zhovievavej interpretácie*: vybrať najpriateľnejšiu interpretáciu slov argumentátora a najlepšie zdôvodnenie v jeho slovách. Potrebná zručnosť pre praktizovanie tohto princípu je viazaná so schopnosťou byť objektívny.

2. Takéto argumenty dokazujú niečo, o čom je dôležité diskutovať, orientujú sa na tie rozhodnutia ktoré rozhodnutia sa majú posudzovať alebo vedú na záväzky, ktoré stojí za to robiť. To je možné dosiahnuť uplatnením princípu dôležitosti: vybrať len záležitosti a argumenty, ktoré si zaslúžia najlepšie uvažovanie, uľahčujú potrebné rozhodnutia, a v ktoré sú dôležité pre prospech alebo poškodenie všetkých dotknutých osôb. Potrebná zručnosť pre praktizovanie tohto princípu je *schopnosť trpieť*. Pocit bolesti nemá samozrejme žiadnu zručnosť, ale ako najlepšie znášať bolesť alebo zdieľať bolesť druhých požaduje vzdelávanie a odbornosť. Taktiež, ak ste netrpeli alebo nepoznáte pocit bolesti, pravdepodobne vám nenapadne, čo je naozaj dôležité.

3. Uvedené argumenty sú tiež nevyhnutne dobré argumenty, ktoré sú založené na faktoch a logicky koherentné. Môžeme dosiahnuť to, že sa uplatňuje *princíp bádania*: Priznať si a zaoberať sa prekážkami vedomostí, ktoré sú dostatočne účinné na preskúvanie pravdivosti výrokov, otestovať silu záverov a zhodnotiť opodstatnenosť argumentu. Potrebná zručnosť pre praktizovanie tohto princípu je *zvedavosť*. Napríklad odborné bádanie a písanie môže zahŕňať presné citácie a poznámky pod čiarou, ale bez preskúmania informácií z odkazov je nedostatočné.

4. Udržiavacími argumentmi sú aj argumenty, ktoré posilňujú komunitu a učia sa z konfliktov, zlyhaní, ktoré sú súčasťou spoločnej argumentácie spoločenstva. Môžeme to dosiahnuť uplatnením *princípu konfliktu*. Je potrebné si uvedomiť, že každý dobrý argument vyvoláva konflikt a že komunita diskurzu je schopná efektívne spracovať konflikty v argumentoch. Spoločenstvo je stabilné nakoľko je schopné riešiť konflikty pri argumentácii. Potrebná zručnosť na uplatňovanie tohto princípu je *dostatočnosť*. To je schopnosť uvedomiť si, kedy je diskusia na hranici a nemôže sa posúvať ďalej bez výraznejších zmien. (Fowler, 2008, s. xiv-xv)

Ako sme videli, napríklad podľa Fowlera, pri kritickom myslení a argumentovaní ako určitej sociálnej činnosti, ktorá by mala prispievať k efektívnemu riešeniu reálnych problémov by sme nemali zabúdať na etiku a teda zjednodušene zabúdať myslieť aj na blaho iných.

Na druhej strane etika bez kritického myslenia ako určitého nástroja uvažovania by bola tiež zrejme nekompletná. Ako sa nazdávajú Elder a Paul skutočnou úlohou etického uvažovania a zdôvodňovania je poukázať na dva druhy konania: tie, ktoré zlepšujú blaho ostatných, teda zasluhujú našu chválu, a potom tie, ktoré škodia alebo znižujú blaho ostatných a preto si vyžadujú našu kritiku. (Elder, Paul, 2006) K tomu, aby sme dokázali tieto dva druhy odlíšiť by mala prispieť aj schopnosť kritického myslenia.

4. Zamyslenie nad miestom kritického myslenia v etickej výchove

Začnime rozlíšením kritického myslenia na takzvané silné a slabé. Browne a Keeley tvrdia, že kritické myslenie je možné chápať v slabom alebo v silnom zmysle: V slabom zmysle sa kritické myslenie používa na obranu vlastných terajších názorov. V silnom zmysle sa kritické myslenie využíva na posudzovanie všetkých názorov, vrátane, alebo predovšetkým, tých vlastných. (Browne, Keeley, 2007, s. 10)

Kritické myslenia v slabom zmysle je z hľadiska približovania sa k optimálnemu riešeniu nedostatočné, lebo neposúva človeka „vpred“. Jeho cieľom je len obraňovať súčasné názory a mienku človeka pred inými, čo znamená stagnovať na určitej pozícii, ktorá nemusí byť vždy optimálna.

Naopak kritické myslenie v silnom zmysle ide ďalej. Ponecháva na kritické posúdenie aj naše vlastné názory. Neznamená to, že sa ich musíme nevyhnutne zbaviť, ale mali by sme ich kriticky zhodnotiť rovnako ako ostatné alternatívy. Až po ich posúdení si vyberieme najvhodnejšiu možnosť. Teda na základe uvedeného je možné sledovať aj kvantitatívnu zmenu v oblasti kritického myslenia, kedy schopnosť kritického myslenia v silnom zmysle je bližšie k ideálu ako schopnosť kritického myslenia v slabom zmysle. Človek schopný kritického myslenia v silnom zmysle má kvantitatívne viac zručností ako človek schopný kriticky myslieť v slabom zmysle, pretože je schopný kriticky zhodnotiť aj vlastné názory a upustiť od tých nevhodných.

Aké by malo byť teda kritické myslenie v etickej výchove? Má byť viac chápané v silnom, teda viac radikálnom, alebo v slabom, teda umiernenejšom,

zmysle? Pokiaľ je kritické myslenie v etickej výchove chápané v slabom zmysle, diskusie o etických otázkach, napríklad pri morálnych dilemách, budú len učiť študentov ako správne argumentovať svoje názory. Teda, názory, ktoré už majú. Na druhej strane pokiaľ by sa uplatnilo kritické myslenie v silnom zmysle mali by študenti byť schopní kriticky posúdiť aj svoje vlastné názory a pokiaľ nie sú vhodné vzdať sa ich a prijať iné.

Ktorý prístup by sme mali preferovať na hodinách etickej výchovy? Na jednej strane je žiadúce, aby sme podporovali vlastnú identitu žiakov, čo môže zahŕňať aj podporu ich vlastných názorov, respektíve názorov získaných z prostredia, komunity, ktorej vyrastajú. Teda napríklad rešpektovať ich náboženské presvedčenie a podobne. Dôraz na vyučovaní by sa tak kládol na to ako sa jasne vyjadrovať, počúvať ostatných, prezentovať svoje názory a postoje. Na druhej strane ich názory môžu byť určitým spôsobom nevhodné napríklad extrémne konzervatívne, xenofóbne a podobne, ktoré nevedú k blahu väčšiny. Prípadne, nemusia byť v súlade s myšlienkou prosociálnosti. Z toho dôvodu by bolo vhodné učiť študentov kriticky myslieť aj v silnom zmysle slova. Teda, byť schopný uviesť si chyby a nedostatky aj svojich názorov a postojov a zmeniť ich. Otázkou však je, akú úlohu by mal mať učiteľ/učiteľka? Zdá sa, že pokiaľ chceme rozvíjať kritické myslenie u žiakov mal/a by mať úlohu predovšetkým ako akýsi moderátor, ktorý dbá na formálnu správnosť argumentácie. Na druhej strane zrejme by mal pomáhať usmerňovať aj diskusiu žiadúcim smerom, aby pomohol študentom/študentkám zbaviť sa nevhodných názorov. Metaetickým problémom však je či je možné naozaj odhaliť objektívne platné etické hodnoty a či toto učiteľ/ka so žiakmi/žiačkami dokáže? Odpoveď neistá, nakoľko absolútne dokázanie etických hodnôt nie je asi možné. Na druhej strane to neznamená, že sa nemôžeme k pravdivosti aspoň priblížiť a to aj za pomoci takzvanej neformálnej logiky, teda rozvoja schopnosti argumentácie a kritického myslenia žiakov/žiačok. Teda, je vhodné poukázať napríklad na protiargumenty a nabádať študentov/ študentky k prehodnocovaniu, vyjasňovaniu pojmov, rozmyšľaniu o alternatívach, a podobne napriek tomu, že nemusíme nevyhnutne dospieť ako všetci účastníci vždy k jednému rozumnému riešeniu (tak to koniec-koncov nie je

ani pri odborných filozofických diskusiách súčasnosti, kde môžeme pozorovať niekoľko alternatívnych riešení etických otázok). Práve naopak mali by sme povzbudzovať študentov/študentky k tomu, aby verili, že dobré, respektíve prijateľné riešenia existujú napriek tomu, že aj dané riešenia nie sú napríklad dokonalé.

Avšak, pokiaľ zostávame v kontexte slovenskej etickej výchovy, vynára sa otázka- aký by mal byť vzťah kritického myslenia a konceptu prosociálnosti? Nie je presadzovanie konceptu prosociálnosti ako určitého etického konceptu v rozpore s rozvojom slobodného kritického myslenia? Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že výchova k určitému etickému konceptu potláča individualitu a kritickosť. Avšak, zrejme je možné podrobiť kritickému uvažovaniu na hodinách aj tento koncept. Teda, nabádať študentov/študentky napríklad k vyjasneniu tohto konceptu, hľadaniu iných alternatívnych prístupov, uvedomenia si ich pozitívnych a negatívnych stránok aj vzhľadom k možnej aplikácii a ich zhodnotenie.

Takéto prehodnocovanie názorov a rozvoj silného kritického myslenia by však zrejme mali rešpektovať aj vývinovú psychológiu a prispôbiť metódy veku žiakov. V súlade napríklad s autormi/autorkami inšpirovanými Aristotelom, by sme sa u mladších žiakov/žiačok mali uberať skôr cestou akejsi umiernennej indoktrinácie všeobecných etických zásad s určitou prímесou kritického myslenia a čím sú študenti/študentky starší mali by sme nechávať viac priestoru pre rozvoj najprv slabého a neskôr silného kritického myslenia. Mladší žiaci/žiačky musia získať najprv prehľad o existujúcich etických pravidlách, ktorých uplatnenie môžu hodnotiť vo vymyslených príbehoch ako i praktických situáciách. Starší žiaci/žiačky, resp. študenti/študentky tento prehľad už majú a tak je možné u nich rozvíjať kritické myslenie viac do hĺbky, nabádať ich uvažovať o širšom spektre alternatív, reflektovať vlastné názory a podobne.

Mnohí autori/autorky z oblasti kritického myslenia uvažovali nad tým ako správne rozvíjať kritické myslenie. Napríklad Elder a Paul (2010) predpokladajú, že tento rozvoj nie je možný len ako spontánny, ale je potrebné, aby kritické myslenie bolo rozvíjané úmyselne a cieľavedome prostredníctvom vzdelávania

a tréningu. Podobne i Turek tvrdí, že „[b]ez cieľavedomého, systematického tréningu sa kritické myslenie môže rozvíjať iba náhodile živelne ale bo sa nemusí rozvíjať vôbec a v neskoršom veku môže dokonca retardovať, zhoršovať sa.“ (Turek, 2003, s. 25)

Výsledkom vzdelávania v oblasti etickej výchovy by mala byť schopnosť študentov kriticky reflektovať, kriticky hodnotiť a následne skvalitňovať svet okolo nás. Zdá sa byť vhodné uvažovať o kritickom myslení vo vzťahu k etike a etickej výchove, keďže etika a etická výchova sa zaoberajú otázkami, ktoré súvisia s hodnotením morálnej skutočnosti. Zameriavajú sa na otázky: Ako by to malo byť správne? Ako správne konať? Pre rozhodnutie sa ako správne konať, prípadne, čo je správne a čo nie, pre posúdenie rozmanitých argumentov je potrebné aj kritické myslenie. Rovnako na rozbor textov z oblasti etiky, ako filozofickej disciplíny, je potrebné disponovať určitým stupňom kritického myslenia. Podobne príklady v textoch zameraných na rozvoj kritického myslenia často ponúkajú aj úlohy týkajúce sa normatívnej problematiky, čo je ďalším znakom toho, že etická výchova a etika a kritické myslenie spolu súvisia. Napríklad test CAAP spoločnosti ACT zverejnený na internete ako vzor testu kritického myslenia univerzitných študentov, v prvej úlohe opisuje situáciu, kedy sa traja diskutujúci zaoberajú otázkou, či je správne prispievať na charitu a úlohou študentov je tento rozhovor kriticky analyzovať.

Vyvstáva však otázka - je potrebné nahradiť iné formy myslenia rozvojom kritického myslenia? Alebo by malo kritické myslenie dopĺňať iné formy myslenia, učenia? Je možné rozvíjať kritické myslenie bez absorbovania poznatkov? V čom je výhoda kritického myslenia pred absorbovaním poznatkov? Zdá sa, že kritické myslenie nie je možné rozvíjať bez absorbovania určitého množstva poznatkov. Teda absorbovanie poznatkov je do určitej miery dôležité, ale samotné nám nepomôže rozhodnúť sa, ktorým tvrdeniam veriť viac a ktorým menej. Kritické myslenie nám naopak môže pomôcť zorientovať sa v množstve informácií, zhodnotiť ich a rozhodnúť sa, ktoré uprednostniť.

Keďže podľa Paul a Elder kriticky mysliaci človek okrem iného „zhromažďuje a vyhodnocuje relevantné informácie pomocou abstraktných

myšlienok, interpretuje ich a prichádza k dobre uváženeným záverom a riešeniam, ktoré testuje voči relevantným kritériám a štandardom“ (Paul, Elder, 2008) znamená to, že potrebuje určité informácie, poznatky a nemôže skutočne kriticky myslieť, pokiaľ tieto poznatky nemá. Zdá sa, že zjednodušene môžeme chápať informácie ako určitú látku, na ktorú je aplikované kritické myslenie ako určitá forma, štruktúra, ktorá ich vhodne usporadúva, ale bez informácií nemá zmysel.

Predpokladáme, že cieľom vzdelávania vo všeobecnosti, by nemalo byť len prinútiť študentov a študentky k zapamätaniu si čo najväčšieho množstva informácií a takzvané biffovanie, ale rozvíjať najmä ich samostatnú schopnosť kriticky uvažovať o problémoch a hľadať riešenia a to aj v praktickom živote.

5 Záver

V článku sme mali možnosť sa zamyslieť nad problematikým vzťahom kritického myslenia a výchovného predmetu etická výchova. Napriek tomu, že tento problém sa javí ako veľmi komplexný poukázali sme na niektoré jeho kľúčové dimenzie a možné riešenia. Napríklad, že mladších žiakov/žiačok by sme sa mali uberať skôr cestou akejsi umiernennej indoktrinácie všeobecných etických zásad a čím sú študenti/študentky starší mali by sme nechávať viac a viac priestoru pre rozvoj najprv slabého a neskôr silného kritického myslenia.

Kritické myslenie by sa tak malo spájať skôr s takzvaným „ryžovaním zlata“, teda hľadaním najvhodnejších odpovedí a optimálnych riešení a nie len s memorovaním. Súčasný prístup k etickej výchove súvisí s kritickým myslením viac ako prístup uplatňovaný v minulosti, najmä ak chápeme kritické myslenie tak, že sú preň podstatné charakteristiky ako napríklad: myslieť nepredpojatú v rámci alternatívnych systémov myslenia, rozpoznávať a vyhodnocovať potrebné predpoklady, dôsledky a praktické konsekvencie, či schopnosť efektívne komunikovať s inými pri hľadaní riešení na zložité problémy.

Domnievame sa, že je rozumné nechápať etickú výchovu ako výchovný predmet, ktorý využíva len metódy indoktrinácie, vstúpania etických zásad, teda takzvaného morálneho tréningu, ale pomáha žiakov o veciach premýšľať viac do hĺbky, vidieť širšie súvislosti, iné alternatívy.

PodĎakovanie

Príspevok je súčasťou riešenia projektu *KEGA 035UMB-4/2018 Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children*.

Literatúra

ACT: 2008. Collegiate Assessment of Academic Proficiency. Critical Thinking - Sample Test Questions Booklet. [online] Dostupné na internete:

<<http://www.act.org/caap/sampletest/pdf/CriticalThinking.pdf>>

BAĎUROVÁ, B. 2015. Rozvoj kritického myslenia u vysokoškolských študentov etickej výchovy. In *Univerzitné vzdelávanie v dilemách súčasnej doby 2*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-557-1064-8. S. 30-40.

BROWNE, M. N., KEELEY, S. M. 2007. Asking the Right Questions. A Guide to Critical Thinking. Pearson Prentice Hall, 212 s. ISBN 0-13-220304-9

DUROZOL, G., ROUSSEL, A. 1994. Filozofický slovník. Praha: EWA, 353 s. ISBN 2-09-180113-5

ELDER, L., PAUL, R. 2008. Defining Critical Thinking. A Well Cultivated Thinker. [online] Dostupné na internete: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

ELDER, L., PAUL, R. 2010. Critical Thinking Development: A Stage Theory. [online] Dostupné na internete: www.criticalthinking.org

ELDER, L., PAUL, R. 2006. The Thinkers Guide to Fallacies. Foundation for Critical Thinking. Dostupné na internete: www.criticalthinking.org

ENNIS, R. 1991. Critical Thinking. In: *Teaching Philosophy*. 14/1, March 1991. s. 5-24

FOWLER, M. C. 2008. The Ethical Practice of Critical Thinking. North Carolina: Carolina Academic Press. ISBN 10: 1-59460-503-3

SCRIVEN, M., PAUL, R. 1987. A statement by Michael Scriven & Richard Paul, presented at the 8th Annual International Conference on Critical

Thinking and Education Reform, Summer 1987. [online] Dostupné na internete: <<http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>>

ŠPÚ. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre nižšie sekundárne vzdelávanie. [online] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf

ŠPÚ. 2015. Inovovaný štátny vzdelávací program pre vyššie sekundárne vzdelávanie. [online] Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/eticka_vychova_g_4_5_r.pdf

VALICA, M. a kol. 2011. Modely výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy. B. Bystrica: PF UMB, 170 s. ISBN 978-80-557-0326-8

Kontakt

Mgr. Barbora Baďurová, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

barbora.badurova@umb.sk

ROZVÍJANIE TVORIVÉHO A KRITICKÉHO MYSLENIA U NAJMENŠÍCH

Katarína Vančíková

Abstrakt. Autorka v príspevku prezentuje model kurikula Curriculum for Excellence ako jeden z príkladov vzdelávacieho programu, ktorý akcentuje potrebu výchovy mysliacich osobností. Vychádzajúc z tohto dokumentu ilustruje systém schopností (thinking skills), ktoré majú byť u detí a žiakov rozvíjané od predškolského veku až po dospelosť. V ďalšej časti príspevku sústreďuje pozornosť na stratégie rozvíjania kritického a tvorivého myslenia u detí v materských školách. Analyzuje metódu tvorivého dialógu ako jednu z efektívnych možností prirodzenej stimulácie myslenia detí, ktorá zároveň vytvára príležitosť pre rozvoj ich sociálnych a komunikačných zručností.¹³

1. Kurikulum zamerané na rozvoj mysliacich osobností

Výchova mysliacich bytostí je v súčasnosti výzvou pre vzdelávacie systémy všetkých krajín. Ako píše R. Fisher, úlohou dnešnej školy je umožniť všetkým jednotlivcom (a nielen elitám), stať sa efektívnymi mysliteľmi. Žiaci si potrebujú rozvíjať vedomie o sebe ako o premýšľajúcich a učiacich sa osobnostiach, precvičovať si rôzne stratégie efektívneho myslenia a osvojovať si intelektové návyky nevyhnutné pre celoživotné vzdelávanie (Fisher, sine anno). Uvedomujúc si dobový kontext, v ktorom vyrastá súčasná generácia detí, tvorcovia národných kurikul vyzývajú učiteľov k zmene zaužívaných výučbových postupov. Usmerňujú ich k voľbe takých učebných prostriedkov, vďaka ktorým deti získajú počas svojej vzdelávacej dráhy identitu tvorivých a kriticky zmýšľajúcich ľudí. Príkladom takéhoto kurikula je škótske kurikulum *Curriculum for Excellence*

¹³ Príspevok je výstupom riešenia projektu KEGA 035UMB-4/2018 *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children*

(ďalej CfE). V rámci neho vytvorili autori systém schopností (thinking skills), ktoré by mala škola u detí rozvíjať, aby sa z nich stali: 1) úspešní učitelia sa/žiaci (successful learners) 2) sebavedomé osobnosti (confident individuals), 3) zodpovední občania (responsible citizens), 4) efektívni spolupracovníci (effective contributors). Žiaci si tak už od najútlejšieho veku majú rozvíjať:

Schopnosti myslieť (Thinking skills)	CfE schopnosti
Tvorivé myslenie (Creative thinking)	• premýšľať tvorivo a nezávisle • prepájať učenie sa s novými situáciami • komunikovať rôznymi spôsobmi • tvoriť a rozvíjať • riešiť problémy
Kritické myslenie (Critical thinking)	• vedieť hodnotiť a zdôvodňovať svoje hodnotiace stanoviská • vedieť posúdiť riziká • prijímať informované rozhodnutia • vedieť zaujať hodnotiace stanovisko k environmentálnym, vedeckým a technologickým otázkam • rozvíjať si na poznaní založené etické názory na zložité otázky • aplikovať kritické myslenie v nových kontextoch
Spracovávanie informácií (Information processing)	• rozvíjať vedomosti a porozumenie • porozumieť rozmanitým ľudským presvedčeniam, viere a rôznym kultúram • učiť sa samostatne, aj ako súčasť skupiny • používať technológiu pre učenie sa

	• byť sebauvedomelou osobnosťou
--	---

Uvedené oblasti schopností nie je samozrejme možné vnímať ako izolované systémy. Aby sa žiaci dopracovali k takému spracovaniu informácií, ktoré povedie k skutočnému porozumeniu učebného obsahu, musí učiteľ súbežne rozvíjať aj kritické a tvorivé myslenie. Inak povedané, vytvárať také učebné situácie, ktoré žiakom umožnia poznanie aktívne uchopiť. Tvorivé a kritické myslenie je potrebné vnímať ako „dva rôzne druhy myslenia, dva rôzne druhy poznávacích procesov...“ (Turek, 2004, s. 23). Ako vidieť v tabuľke 1, líšia sa vo viacerých znakoch.

Tabuľka 1: Kritické a tvorivé myslenie: dva rôzne druhy myslenia

Kritické myslenie	Tvorivé myslenie
• analytické • konvergentné • vertikálne • pravdepodobnosť • súd/úsudok • testovanie hypotézy • objektívne • konkrétna odpoveď • ľavá hemisféra mozgu • uzatvorené • lineárne • zdôvodňovanie • logika • áno, ale	• generatívne • divergentné • laterálne • možnosť • pozastavený súd/úsudok • tvorba hypotézy • subjektívne • nejaká odpoveď • pravá hemisféra mozgu • neobmedzené • asociatívne • špekulovanie • intuícia • áno, a

Zdroj: Fisher, R. sine anno. *Fostering Curriculum for Excellence Capacities. Thinking to learn: learning to think*

Tvorivé myslenie

Tvorivé myslenie je podľa I. Tureka (2004) vyšším poznávacím procesom ako kritické myslenie. Kritické myslenie totiž nemusí byť nevyhnutne originálne. Tvorivé myslenie učiteľ rozvíja vtedy, ak vytvára deťom priestor pre generovanie nápadov a myšlienok, ak oceňuje originalitu pohľadov detí na ten istý jav či problém. Rozvíjane tvorivého myslenia si vyžaduje otvorenú atmosféru, kde je priestor pre predstavivosť detí, kde je vítaný každý názor. „Kreativita sa nesmie ponechať na náhodu, musí byť cenená, povzbudzovaná a očakávaná – a považovaná za nevyhnutnú súčasť procesu učenia a učenia sa“ (Fisher, sine anno, s. 6). Podľa autora by škola mala motivovať žiakov k tomu, aby:

	Otázky, ktoré treba kláť:
• Využívali svoju predstavivosť • Tvorili vlastné hypotézy, prichádzali s vlastnými nápadmi a riešeniami • Rozvíjali si tvorivé schopnosti a techniky • Vedeli hodnotiť vlastnú alebo inú tvorivú činnosť	• Čo môže byť? • Čo prichádza do úvahy (myšlienky, postupy, riešenia)? • Aké metódy by ste mohli použiť? • Ako sa ti to podarilo? Ako to vyšlo?

Zdroj: Fisher, R. sine anno. *Fostering Curriculum for Excellence Capacities. Thinking to learn: learning to think*

Kritické myslenie

Kritické myslenie je komplexný proces myslenia, ktorý obsahuje širokú škálu zručností a postojov. Podľa S. Cottrellovej (2011) ide o tieto schopnosti:

- schopnosť identifikácie postojov, argumentov a záverov iných ľudí,
- schopnosť hodnotenia dôkazov z rôznych alternatívnych uhlov pohľadu,
- schopnosť spravodlivého zvažovania protikladných argumentov a dôkazov,
- schopnosť čítať medzi riadkami, vidieť pod povrch a identifikovať falošné alebo neférové predpoklady,
- schopnosť rozpoznávať techniky, vďaka ktorým môžu byť niektoré pohľady/názory vnímané ako atraktívnejšie/presvedčivejšie,
- schopnosť uvažovať o problémoch štruktúrovaným spôsobom, vnášať do uvažovania logiku,
- schopnosť vyvodzovať závery o tom, či sú argumenty platné a opodstatnené, a to na základe dobrých dôkazov a rozumných predpokladov,
- schopnosť syntetizovať informácie vedieť vystaviť svoj úsudok na dôkazoch, zaujať pevné stanovisko,
- schopnosť prezentovať uhol pohľadu štruktúrovaným, jasným a dobre zdôvodneným spôsobom, ktorý presvedčí ostatných.

Ako vidieť, ide o naozaj komplexný rozvoj osobnosti, ktorý presahuje kognitívnu oblasť a zasahuje aj oblasť socio-emocionálnu. Kritické myslenie uspôsobuje človeka zaujať postoj k svetu, ktorý ho obklopuje a ten je aj svetom komplikovaných sociálnych interakcií. Kritické myslenie je potrebné rozvíjať na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy a nemalo by ísť len o intuitívne pôsobenie. „Dôležité je, aby toto vyučovanie malo určitý systém, aby v jednotlivých ročníkoch a na vyšších typoch škôl na seba nadväzovalo, opieralo sa o predchádzajúce spôsobilosti žiakov a študentov a tieto ďalej rozvíjalo“ (Turek, 2003, s. 25). Podľa R. Fishera (sine anno) je rozvíjanie kritického myslenia späté s cielene vyvolávanou pochybnosťou u detí o všetkom, čo počúvajú, vidia či čítajú. Podľa neho ide o vyzývanie žiakov k tomu, aby:

	Otázky, ktoré treba kláť:
• Robili zdôvodnené hodnotenia • Robili informované rozhodnutia na základe dôkazov • Kládli kritické otázky • Argumentovali	• Aké sú na to dôvody? • Aký typ dôkazov máme? • Aké otázky by sme si mali položiť? • Ako by si obhájil to ako rozmyšľaš?

Zdroj: Fisher, R. sine anno. *Fostering Curriculum for Excellence Capacities. Thinking to learn: learning to think*

2. Výchova mysliacich osobností v predškolskom veku

Výchovu mysliacich bytostí netreba odkladať na neskôr. Ako píše I. Turek, čím dlhšie sa človek učí kriticky myslieť, tým viac sa z neho stáva „lepší, rafinovanejší, prepracovanejší, úspešnejší mysliteľ.“ (2003, s. 25). To isté môžeme tvrdiť aj o tvorivom myslení. Odkaz na potrebu rozvíjania kompetencií učiť sa, riešiť problémy, tvorivo a kriticky myslieť nájdeme aj v základnom kurikulárnom dokumente, v *Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách* (2016). Očakáva sa teda, že dieťa si počas svojho pobytu v materskej škole vybuduje elementárne základy schopností myslieť, ktoré si bude v ďalších rokoch svojho vzdelávania rozvíjať. Práca s deťmi v predškolskom veku má samozrejme svoje špecifiká. Naše očakávania musia byť v súlade s úrovňou ich vývinu. Tak pri formulácii učebných cieľov, ako aj pri výbere vhodných učebných prostriedkov je potrebné mať na pamäti, že myslenie dieťaťa v tomto veku je ešte konkrétne a poznávanie sa teda viaže na predmety a ľudí, ktorí sú v jeho blízkosti, ktorých vníma tu a teraz. Akékoľvek filozofovanie sa preto musí viazať na svet, ktorý je pre dieťa uchopiteľný. Zároveň je potrebné mať na pamäti, že škola plní aj svoju ochrannú funkciu. Vo vzťahu k deťom predškolského veku je dôležité (bližšie Vančíková, 2011):

1. Aby boli deťom poznatky dávkané v určitej postupnosti a aby mal proces uchopovania reality *podobu citlivého odkrývania sveta*. Materská škola by mala dieťa chrániť, čo v tomto prípade znamená vytvoriť okolo neho akýsi obranný val, ktorý sociológ W. Waler nazval *sklenený dom* (podľa Koťa, 2002). Svet, ktorý je dieťaťu predstretý by mal byť štruktúrovaný tak, aby dieťa zostalo uchránené od obsahov, ktoré by mohli ohroziť jeho psychický vývoj. „Školské tematické plány ponúkajú sumu postupných objavov, ale implicitne tiež množstvo toho, čo má zostať utajené.“ (Koťa, 2002, s. 141). A tak to má byť, pretože súčasný trend stierania hraníc medzi detstvom a dospelosťou vystavuje často deti aj ťažkým témam, ktoré ešte nedokážu bez ujmy spracovať. Na druhej strane, netreba skĺznuť ani na opačnú stranu. Nedá sa nesúhlasiť s názorom O. Kaščáka, že predstava dospelých o deťoch je dnes značne „idealizovane detinská ako reálne schopnosti, možnosti, priania a predstavy detí. Dospelí sú zaplavení každodennými obrazmi malých, nekompetentných, milených a hravých detí, čím sa podporuje ich ochranný postoj voči nim, ich prehnaná ústretovosť. Dieťa má zostať dieťaťom, najlepšie malým nekompetentným dieťaťom. Svojim postojom tak dospelá populácia paradoxne udržiava deti v detinskosti a jej jednoduchých prejavoch“ (Kaščák, 2008, s. 57). Práve v dôsledku takéhoto postoja často ustupujeme od rozvíjania kritického či tvorivého myslenia v domnienke, že deti sú ešte na to príliš malé či nezrelé. A to je zásadný pedagogický omyl.
2. V druhom rade by sme mali rešpektovať skutočnosť, že spoločnosť zverila škole do starostlivosti určité ideály, ktorým i dospelí v reálnom živote prestali veriť (Koťa, 2002). Škola funguje ako určitý vydelený priestor mimo okolitej reality. „Existencia vydeleného priestoru nie je chybou alebo slabinou školy, ale, naopak, základnou podmienkou a výhodou, ktorá zakladá možnosť sústredenej a metodicky riadenej teoretickej aktivity učiteľov a žiakov.“ (tamtiež, s. 144). Ako autor ďalej rozvíja túto myšlienku, každá spoločnosť má teda vyvinutý systém idealizmu, ktorý je určený deťom. „Základný princíp tohto idealizmu prikazuje, že v ranom

veku človek nemá, ak to nie je nevyhnutné, bezprostredne prichádzať do styku s ohrozujúcimi a mravne upadlými formami sveta a ľudskej existencie“ (tamtiež, s. 146). Škola by preto mala zostať akousi „úschovňou“ ideálov a pozitívnych hodnôt.

3. Tvorivý dialóg ako cesta rozvíjania tvorivého a kritického myslenia u detí predškolského veku

Tak pre rozvoj kritického, ako i tvorivého myslenia je dôležitý dialóg. R. Fisher (sine anno) v tejto súvislosti hovorí o potrebe vytvárať tzv. questioning classroom. Teda triedu, kde sú deti naučené klásť otázky a sú vedené k porozumeniu rozmanitosti názorov a pohľadov na ten istý jav či problém. Dobrý pedagóg by mal vytvárať taký terén, v ktorom si deti osvoja postoj, že premýšľanie a špekulovanie je cesta odкрývania tajomstiev sveta. Najmä v období predškolského veku môže byť impulzom pre takýto dialóg príbeh. „V príbehu totiž vystupujú postavy, ktoré riešia variabilné problémy s pestrú vzorkou ľudských aj nadprirodzených typov. Niektorí z nich sú nemenné typy, iní sa vyvíjajú a menia. Všetky však vstupujú do rôznorodých situácií, v mnohých z nich musia prejavovať originálne a tvorivé postupy riešenia“ (Mistrik, 2011, s. 15). Vhodne zvolený text tak môže stimulovať kritické úvahy detí a tiež vytvárať príležitosť pre rozvoj tvorivého myslenia. Rozprávka „môže deťom poskytovať mimoriadne veľa podnetov pre rozvoj ich schopností orientácie v neznámych situáciách, či dôležité pre hľadanie alternatívnych riešení problémov“ (tamtiež).

Základom je dobre zvolený príbeh. Avšak ani ten najkvalitnejší text nie je sám o sebe podnetom pre kritické či tvorivé myslenie. Najmä nie v prípade, ak učiteľky kladú deťom zatvorené sugestívne otázky, ktoré priam nabádajú k správnej očakávanej odpovedi. Viac než pätnásťročná práca s budúcimi učiteľkami materských škôl, ako i učiteľkami z praxe ma naučila, že kladenie otázok je pre mnohé z nich doslova výzvou. Nie vždy si uvedomujeme, že ide o skutočné pedagogické majstrovstvo a príprava diskusie si vyžaduje náležitú prípravu. A to minimálne z dvoch dôvodov: 1) Deti v predškolskom veku sú

v rozhovoroch mimoriadne angažované a majú potrebu komunikovať svoje vlastné zážitky, skúsenosti a pohľady na svet. Nepripravená učiteľka môže veľmi rýchlo stratiť líniu rozhovoru, pretože deti odvedú pozornosť úplne iným smerom, než plánovala. Z tejto situácie sú často zaskočené najmä študentky a začínajúce učiteľky, ktoré sa úmorne snažia vrátiť k riešenej téme či problému. V niektorých prípadoch sklzu do disciplinovania a napomínania, ktoré naruší atmosféru zvedavosti. Ako samy pri rozboroch ich učenia priznávajú, ide skôr o prejav zúfalstva ako direktivity, ktorý pramení z pocitu, že strácajú kontrolu nad situáciou. 2) Ak sa učiteľ/ka nepripraví na rozhovor a nemá premyslené otázky, sklzáva do roviny zatvorených otázok. Nedokáže tiež využiť v plnom rozsahu škálu otázok, ktoré stimulujú kritické a tvorivé uvažovanie (bližšie Turek, 2003). Všetky zmienené riziká dokáže učiteľ/ka eliminovať, a to využitím metódy tvorivého dialógu.

Tvorivý dialóg je možné viesť tak s dospelými, ako i s deťmi. Každému, kto sa ho zúčastní prináša nemalé benefity. Vhodne vedený dialóg rozvíja viaceré zručnosti a postoje (Fisher, 2009):

- Pomáha deťom pochopiť ako rozmýšľajú iní ľudia a obohatiť sa o ich myšlienky.
- Vďaka nemu deti môžu rozmýšľať o odlišných pohľadoch na ten istý problém.
- Poskytuje príležitosť prežiť skúsenosť riešenia problému spoločne s inými ľuďmi.
- Vďaka tvorivému dialógu sa dokážu deti pozrieť na problém inými očami, nájsť nové riešenia.

Metóda tvorivého dialógu je založená na postupnom odkrývaní a riešení problému/dilemy, ktorá je obsahom príbehu. Preto s ním môžeme pracovať počas celého dňa. Práca s deťmi predškolského veku má samozrejme svoje špecifiká. Keďže majú zníženú schopnosť dlhodobej koncentrácie, treba do dialógu vstupovať s rôznymi činnosťami, ktoré ich nielenže udržia v aktivite, ale im aj pomôžu odkryť myšlienkový odkaz. Tvorivý dialóg je štruktúrovaný do štyroch

fáz (bližšie *Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti*, 2003). Každá z nich má svoj zmysel a netreba ju obísť.

1. *Fáza opisu* je tou časťou rozhovoru, kde sa vytvára priestor pre tvorivé myslenie. Deti svojimi odpoveďami odкрývajú vlastné predstavy o príbehu. Práve v tejto časti je potrebné vytvoriť priestor pre predstavivosť detí a nechať ich verbalizovať svoje videnie. Základným princípom je divergencia. Správna alebo jediná odpoveď totiž väčšinou neexistuje. Vo fáze opisu nám teda nejde o reprodukciu deja rozprávky. Naopak, pýtame sa na názory detí, zisťujeme ako premýšľajú o správaní jednotlivých postáv, vedieme ich k opisu a najmä k interpretácii ich konania. Cieľom otázok je vyzvať deti k premýšľaniu o príbehu. Najmä v práci s deťmi v materskej škole vytvárame hneď v začiatku priestor pre vyjadrenie ich pocitov a dojmov. Ak tak neurobíme, nájdú si svoj vlastný priestor neskôr. A každá skúsená učiteľka vie, čo to znamená. Typy otázok:

- *O čom bol príbeh? Ako by si ho nazval ty?*
- *Prečo spisovateľ/ka nazval/a príbeh...?*
- *Čo ťa na príbehu najviac zaujalo?*
- *Čo sa ti na ňom páčilo najviac? Čo najmenej?*
- *Ako by si opísal hrdinu? Ako by si opísal miesto, kde sa príbeh odohrával? Ako si predstavuješ dom, v ktorom bývali?*
- *Prečo postava konala práve takto? Čo mohlo spôsobiť toto správanie?*
- *Čo spôsobilo podľa teba zmenu jeho správania?*

2. *Fáza individuálneho skúmania* je akýmsi východiskom kritického uvažovania. V prípade detí predškolského veku je mimoriadne dôležitá. Nachádzajú sa totiž v štádiu egocentrického myslenia (pozri Piaget, Inhelderová, 1997) a preto je pre ne ťažké nazerať na problém či situáciu z perspektívy iného človeka, iných ľudí. Otázky v tejto časti dialógu teda vyzývajú deti k tomu, aby našli spojivo medzi svetom rozprávkových postáv a svojim vlastným. Dobré položenými otázkami deti získajú kontakt

s reálnym svetom a porozumejú problémom, pred ktorým hrdinovia príbehu stoja. Typy otázok:

- *Aká je tvoja skúsenosť? Stalo sa už aj tebe niečo podobné?*
- *Ako si sa zachoval/la? Čo/ko ti pomohlo zvládnuť situáciu?*
- *Ako si sa vtedy cítil?*
- *Stretol si sa už aj ty....? Videl si....?*
- *Čo zvykneš urobiť vtedy ty?*

3. *Fáza kritického porozumenia* už svojim názvom prezrádza, že otázky položené v tejto časti rozhovoru majú vyzývať deti k riešeniu problémov. Učiteľka nemá deťom podsúvať vlastné názory, ale viesť ich k hlbšej analýze problému. Práve tu sa prejavujú výhody skupinového rozhovoru, v ktorom deti načúvajú argumentom iných detí a prehodnocujú nielen vlastné nápady, ale aj nápady svojich kamarátov. Zároveň si privykajú na rozmanitosť, ktorú diskusia prináša a učia sa rešpektovať názorovú odlišnosť. Objavujú nie čierno-biele, ale farebný svet, v ktorom je pravda relatívna. Zároveň však chápu dôležitosť argumentácie. Samozrejme obsah dialógu musí zodpovedať skúsenostiam detí predškolského veku. Typy otázok:

- *Ako by si zhodnotil konanie hrdinu?*
- *Čo si myslíš, prečo tak konal? Aké mal na to dôvody?*
- *Ako to mohol urobiť inak? Čo by si mu poradil?*
- *Existuje dôvod, aby sme tak konali? Za akých okolností?*

4. *Fáza uvažovania/transformácie* je fázou formulovania záverov. Prostredníctvom otázok deti vedieme k syntetizovaniu informácií a získaného poznania. Vo vlastných odpovediach deti nachádzajú návesť na to, ako v budúcnosti riešiť problémy, aký postoj zaujať, resp. odnášajú si pochybnosť o tom, či existuje len jediné riešenie. Dôraz kladieme aj na schopnosť zdôvodniť vlastné stanovisko. Typy otázok:

- *Čo by si urobil v podobnej situácii? Prečo by si urobil práve toto?*

- Čo by sme si mali z príbehu odniesť? Čomu by sme sa mali vyhnúť? Prečo? Aké sú dôsledky?
- Čo nové nás hrdinovia naučili?

4. Závery

V dotazníku reprezentatívneho prieskumu To dá rozum (2018) mali učitelia 1. stupňa ZŠ (v počte 604) možnosť vyjadriť názor na to, aké schopnosti/zručnosti nemajú deti pri vstupe do základnej školy primerane rozvinuté. Medzi piatimi najviac uvádzanými sa umiestnili všeobecné vyjadrovacie schopnosti (46% opýtaných), schopnosť riešiť problémy (36% opýtaných) a schopnosť kritického myslenia (33% opýtaných). V dotazníku určenom pre učiteľky materských škôl sa zas skúmalo, ktoré metódy a stratégie najviac využívajú vo svojom učení. Zaujímavým zistením je, že viac než 90% opýtaných učiteliek MŠ (z celkovej vzorky 668 respondentov) označilo možnosť *rozhovor o téme, diskusia*. Táto odpoveď bola zároveň volená najčastejšie. Z uvedeného možno usudzovať, že učiteľky v materských školách sa s deťmi veľa rozprávajú a zrejme aj o veciach diskutujú. Otázne však je, do akej miery je diskusia s deťmi vedená tak, aby sa rozvíjalo ich kritické a tvorivé myslenie. O skutočnej realite v našich materských školách sa na základe týchto dát usudzovať nedá. Môžeme však formulovať predpoklad, že komunikácia medzi učiteľkami a deťmi je často jednosmerná a v ich práci abscentuje taká schéma rozhovoru, ktorá vyzýva deti k hlbšiemu uvažovaniu (porovnaj Šedňová, Švaříček, Šalamounová, 2012). Výchova mysliacich osobností tak naďalej zostáva výzvou pre slovenskú školu, a to na všetkých stupňoch vzdelávacej sústavy.

Literatúra

- COTTRELL, S. (2011). *Critical Thinking Skills. Developing Effective Analysis and Argument*. Second edition. Palgrave MacMillan.
- FISHER, R. (sine anno). *Fostering Curriculum for Excellence Capacities. Thinking to learn: learning to think*. Získané 8. januára 2019,

z <https://www.steveslearning.com/Teacher%20Training%20resources/Fisher,%20R.%20Thinking%20to%20Learn.pdf>

- FISHER, R. (2009). *Creative Dialogue: Talk for Thinking in the Classroom*. London & New York: Routledge.
- KASČÁK, O. (2008). *Deti v kultúre – kultúry detí*. Trnava : Pedagogická fakulta TU v Trnave.
- KOŤA, J. (2002). Škola. In: Havlík, J., Koťa, J.: *Sociologie výchovy a školy*, s. 117-150. Praha: Portál.
- MISTRÍK, E. 2011. *Ciele a obsah multikultúrnej výchovy a vzdelávania pre Štátny vzdelávací program ISCED 0 a ISCED 1*. Bratislava: ŠPÚ, 2011.
- ŠEDŇOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016). Štátny pedagogický ústav SR.
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (1997) *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA.
- TUREK, I. (2003). *Kritické myslenie*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum.
- Výchova a vzdelávanie k sociálnej spravodlivosti*. Príručka pre školiteľa. (2003). Žiar nad Hronom : Nadácia školy dokorán.

Kontakt

doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
katarina.vancikova@umb.sk

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

Alica Petrasová

Abstrakt. V súvislosti s trendom profesionalizácie učiteľského povolania, s úsilím o dosiahnutie konkurencieschopnosti Európy a so snahou o integráciu a porovnateľnosť učiteľského vzdelávania v Európe vzniklo v posledných rokoch množstvo medzinárodných dokumentov venovaných kvalite učiteľov a ich vzdelávaniu. Študenti vysokoškolského štúdia učiteľstva v súlade s opisom svojho odboru štúdia, majú disponovať profesijnými kompetenciami, ktoré im umožnia efektívne vykonávať svoje povolanie. Jedným z hlavných výstupov vysokoškolského vzdelávania je dosiahnuť, aby sa žiaci stali kriticky mysliacimi individuami, ktoré budú prispievať k riešeniu problémov spoločnosti a vytvárať hodnoty. Spoločnosť by teda mala prostredníctvom vysokej školy, ako spoločenskej inštitúcie, posilňovať mieru tejto zodpovednosti.

Príspevok prezentuje Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR a ponúka autorský námet edukačného modelu Ide, ide, odišlo..., ktorého cieľom je podporovať výmenu názorov a tvorbu osobnej filozofie sveta vysokoškolských študentov.

1 Úvod

Reforma regionálneho školstva závisí od kvality jeho učiteľov, ktorých pripravujú vysoké školy. Výstupové kvality absolventa štúdia sú nevyhnutne spojené so zmenami kvality jeho prípravy. Vysoké školy by mali vytvárať atmosféru, ktorá podporuje myslenie, hlbavú diskusiu, výmenu názorov, presvedčení a osobných filozofií. Inými slovami, vzdelávacie inštitúcie sa musia stať miestom, kde informácie sú východiskom myslenia a nie jeho výsledkom.

Kritické myslenie zaradujeme (spolu so spôsobilosťou riešiť problémy a tvorivo myslieť) do množiny spôsobilostí, ktoré patria medzi kľúčové kompetencie študenta. Je to súbor zručností, keď si vytvárame názor na nejakú vec na základe objektívneho zhodnotenia faktov a nenecháme sa unášať chybami a skresleniami mysle. Kritické myslenie znamená posúdiť nové informácie, tvoriť úsudky, posudzovať význam informácií pre svoje potreby a pre reálne potreby spoločnosti. Iracionálny (nekritický) jedinec je hrozbou pre nás všetkých, tak ako napríklad iracionálni politici, podnikatelia a vedci.

2 EUR – stratégia rozvíjania kritického myslenia alebo príručka na používanie mozgu

Od študentov, ako budúcich učiteľov, sa očakáva neustále zdokonaľovanie ich spôsobilostí, pretože práve oni budú zodpovední za vnášanie inovácií do vzdelávacieho systému. Systematické zdôrazňovanie a vedenie ku kritickému mysleniu v ich pregraduálnej príprave im môže pomôcť uvedomiť si požiadavky a potreby súčasnej spoločnosti.

V tejto časti príspevku predstavíme Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR (ďalej len „Rámec“) a námet edukačného modelu Ide, ide, odišlo..., ktorý sme realizovali v zimnom semestri akademického roka 2018/19 v predmete Stratégie rozvíjania kritického myslenia. Povinne voliteľný predmet je určený študentom 1. ročníka magisterského štúdia Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

„Rámec“ ponúka konceptuálnu základňu na vyučovanie a učenie, ktorú možno realizovať systematicky pri rôznych témach vzdelávania. Keď študenti „zažijú“ rámec pri samostatnom myslení a učení sa, získajú profesijné skúsenosti a príležitosti inovovať svoje pedagogické názory a vytvárať si vlastné edukačné stratégie.

Akronym EUR v názve „Rámca“ je zostavený z prvých písmen slov Evokácia – Uvedomenie si významu – Reflexia, čo naznačuje, že ide o trojfázovú edukačnú stratégiu procesu myslenia a učenia sa. V každej z týchto fáz dochádza k významným špecifickým aktivitám, ktoré ovplyvňujú efektívnosť celého

učebného procesu. Stratégia v podstate opisuje postupnosť krokov, ktorým študenti prechádzajú pred učením, v jeho priebehu a po učení. Dodržanie tejto „metodiky“ nás dovedie k splneniu edukačného cieľa – k rozvinutiu schopnosti kriticky myslieť a uvažovať.

Základný princíp stratégie vychádza z najnovších výskumov neurovied. Ide o naštartovanie výučby cez evokáciu, ktorá pripravuje v mozgoch študentov pôdu pre ľahšie začlenenie nových informácií do siete neurálnych prepojení. Potom nasleduje uvedenie si významu prostredníctvom zadania inštrukcie, ktorá zapája viac zmyslov a jej praktické plnenie. Na konci hodiny nesmie chýbať zhrnutie v podobe reflexie, bez ktorej by ukladanie a prepájanie informácií vo viacerých oblastiach mozgovej kôry nebolo kompletne.

Výskum v oblasti neurovied v posledných desaťročiach poskočil na doposiaľ nevídanú mieru, v ktorej sa doteraz odvažovali pohybovať skôr filozofi ako vedci. Vďaka moderným technológiám a novým vedeckým metódam ako napríklad funkčná magnetická rezonancia (MRI), transkraniálna magnetická stimulácia (TMS) či magnetická cefalografia (MEG) dokážeme mapovať rôznorodé procesy, ktoré sa v mozgu odohrávajú a vypovedať o ňom viac než kedykoľvek predtým. Preto sa v súčasnosti môžeme obracať na neurovedcov nielen kvôli vysvetleniu základného fyziologického fungovania neurálnej sústavy, ale aj kvôli objasneniu zákonitostí ľudského poznávania. Tieto poznatky môžu byť veľmi cenné pre ľudí, ktorých poslanie alebo povolanie v sebe zahŕňa prácu s ľudským poznávaním, obzvlášť pre budúcich pedagógov (Cárová, 2018).

Charles Limb (2010) z Katedry vzdelávania na Johns Hopkins University v Baltimore si myslí, že prepojenie učenia a neurovied je obojstranne prospešným procesom, ktorý jednej strane môže priniesť uznanie a využitie ich poznatkov v praxi, a druhej napríklad inovatívny rozvoj učebných stratégií. Keď študenti pochopia, akým spôsobom mozog spracúva, rozoznáva, zapamätáva si informácie a neskôr sa v svojej pedagogickej praxi rozhodnú podľa toho viesť aj svoje hodiny, môže to pre nich aj pre ich žiakov znamenať veľký posun vpred. „*Nemusia dokonale poznať fyziológiu mozgu, aby mohli takto pretlmočené poznatky vedcov dobre aplikovať v praxi,*“ hovorí Limb.

Napriek mnohým presvedčeniam z minulosti, výskum neurovied dnes potvrdzuje, že inteligencia človeka nie je nemenná a aj keď je podmienená geneticky, môžeme ju ovplyvniť. Martin Jan Stránsky (2017), pôsobiaci na Yale University a na Poliklinike Národní v Prahe, konštatuje, že mozog pripomína obrovskú knižnicu, ktorá má vyše 70 oddelení s rôznymi špecializáciami. Všetky myšlienky - knihy sú v nej dôsledne katalogizované. Napriek tomu je potrebné v knižnici neustále udržiavať poriadok a knihy v policiach opätovne reorganizovať, aj na základe toho, aké nové do knižnice pribudnú, alebo sa stratia. Takýmto spôsobom sa knižnica neustále rozrášťa.

To znamená, že mozog je schopný „učiť sa“ takmer neobmedzene a počas celého nášho života, a to vďaka jeho jedinečnej schopnosti zvanej plasticita, ktorá spočíva v neustálom vytváraní nových prepojení medzi neurónmi ako reakcie na nové podnety, zážitky a prežívanie. V dôsledku toho rastie pri každom učení sa naša inteligencia, a tiež sa náš mozog mení na biochemickej a štrukturálnej úrovni. Podľa Charlesa Limba (2010) je práve preto „... *implicitným cieľom vzdelávania meniť mozog vylepšovaním jeho základne poznatkov a facilitovaním jeho mentálnych procesov*“.

Prvá fáza EUR – Evokácia

Mozog premieňa údaje zo zmyslov na informácie v časti mozgu zvanej hipokampus, ktorá hrá dôležitú úlohu pri tvorbe nových spomienok a zapamätaní si nových informácií. Výskumy podporené kognitívnym testovaním odhalili, že najlepším spôsobom, ako si vytvoriť krátkodobú operačnú pamäť, je aktivovať príbuznú vedomosť uloženú v mozgu ešte predtým, ako sa naučíme novú informáciu. V počiatočnej fáze sa teda uskutočňuje niekoľko dôležitých kognitívnych činností.

Študent si aktívne vybavuje vedomosti, ktoré o téme má. Tým je nútený preskúmať svoju vlastnú vedomostnú bázu, uvažovať samostatne o téme, ktorú neskôr podrobne preskúma. Uvedomuje si, na akej úrovni pozná predloženú tému a z doterajších vedomostí si vytvára základ individuálnych vedomostí, ku ktorým bude pridávať ďalšie. Tak sú nové informácie prijímané a chápané v kontexte, nie

náhodne, čím je vytvorený predpoklad na ich hlbšie pochopenie, zvnútornenie a dlhodobé, trvalé uchovanie. Informácia, ktorá je prezentovaná bez kontextu, alebo informácia, ktorú jedinec nevie spojiť s už osvojenými poznatkami, sa rýchlo vytratí z pamäti. Proces učenia je procesom spájania nového s už poznaným. Tým, že umožníme študentovi rekonštrukciu predchádzajúcich vedomostí a názorov, položíme široké základy, ktoré umožnia lepšie porozumenie a trvalejšie zapamätanie nových informácií. Navyše, pri tomto spôsobe práce si študent uvedomí mnohé nejasnosti, nedorozumenia a môže si prípadne opraviť chybné vedomosti a názory, ktoré by sa iným spôsobom nemuseli dostať na povrch.

Ďalej je potrebné, aby sa v tejto fáze zaktivizovali všetky kognitívne procesy. Ak sa má uskutočniť zmysluplné učenie a kritické chápanie vedúce k trvalejšiemu poznaniu, je potrebná aktivita učiaceho sa. Musí samostatne premýšľať, používať svoj vlastný jazyk na vyjadrení vlastných myšlienok. Týmto spôsobom sa individuálne vedomosti dostávajú na uvedomovanú rovinu a aktivizujú sa „schémy“, čiže doterajšie myšlienkové konštrukty študenta o danej téme.

Cieľom pedagóga je v tejto etape taktiež vzbudiť vnútorný záujem študenta o danú tému, o riešenie predloženého problému, o učenie sa. Bez dosiahnutia tohto cieľa by asi ťažko došlo k tomu, aby študent zostal aktívne zapojený do procesu učenia a uvedomoval si jeho zmysel a osobný prínos. Učenie, v ktorom študent nachádza zmysel, je oveľa efektívnejšie, než učenie bez osobného, vnútorného cieľa. V procese evokácie sa teda dostavuje „hľad po informáciách“, ktorý môže byť uspokojený len v ďalších fázach procesu učenia.

V neposlednom rade je potrebné vytvoriť bezpečné učiace prostredie pre študentov, ktoré pre nich nie je stresujúce ani frustrujúce. Popritom však netreba zabúdať na priaznivý vplyv prekvapení a vzбудenia zvedavosti u študentov, ktoré stimulujú sústredenejšie vnímanie učiva a jeho lepšie zapamätanie. V prípade, že sa mozog ocitne v stave stresu, frustrácie alebo dokonca aj nudy, amygdala je zaneprázdnená vysporiadavaním sa s úzkosťou a informácie sú odoslané do nižšieho mozgu, ktorý je vývinovo najstarší. Odpoveďou sú vtedy základné

reakcie spojené s prežitím: útok, útek alebo stagnácia. V prípade, že sa pocit úzkosti vytratí, normálne fungovanie amygdaly sa obnoví, čo znamená že vstupy z receptorov sú odoslané do predného laloku, kde môžu byť spracované na úrovni myslenia namiesto úrovne zdedených reflexívnych reakcií. Stresovanie študentov teda v učebnom procese rozhodne nepomáha, ba priam naopak. Študenti sa najviac naučia a sú dlhodobo najproduktívnejší, keď sú v stave, ktorý možno opísať ako prežívanie duševnej pohody alebo sústredenej pripravenosti, kedy sa cítime dobre a sme otvorení prijímaniu nových podnetov.

Druhá fáza EUR – Uvedomenie si významu

V etape Uvedomenie si významu sa študent dostáva do kontaktu s novými informáciami alebo myšlienkami, ktoré spája s vlastnou štruktúrou vedomostí, aby výsledok dával nový, presnejší zmysel. V tejto fáze učebného procesu má pedagóg na učenie sa študenta najmenší vplyv. Študent v tejto fáze musí byť aktívny sám od seba. Preto dôležitou úlohou vo fáze uvedomovania si významu je predovšetkým udržať študenta v činnosti, zachovať jeho záujem a energiu, vytvorenú počas fázy evokácie. Je potrebné použiť zo strany pedagóga také postupy, ktoré by udržali pozornosť a uvedomené prijímanie a analýzu nových informácií.

V tejto fáze by mal vysokoškolský pedagóg aplikovať také postupy a techniky, ktoré by študentovi ukazovali, akým spôsobom sa majú jeho budúci žiaci učiť, brať na seba zodpovednosť za učenie svojich žiakov a ako sa môžu učiť aj bez jeho priamej asistencie.

Je dôležité, aby si študent neustále uvedomoval, či a ako rozumie novej informácii a ako to súvisí s tým, čo už vie. Aby sa vracal k miestam, ktoré mu nie sú celkom jasné, a pokúsil sa ich trebárs s pomocou pedagóga alebo ostatných spolužiakov pochopiť.

Ďalším spôsobom, akým ešte možno posilniť učenie, teda zapamätanie novej informácie, je učiť sa objavovaním. V prípade, že človek na niečo príde sám a dostaví sa u neho takzvaný „AHA efekt“, pri snímaní jeho mozgu je opäť vidieť, že sa neaktivovala len malá oblasť, ktorej sa učivo týkalo, ale oveľa viac prepojení

a oblastí v rámci mozgu. A čím viac oblastí v mozgu sa pri učení aktivuje, tým viac podporujeme začlenenie nového poznatku do databázy tých starších. Preto pedagógovia, ktorí využívajú a zdôrazňujú prepojenia medzi starým a novým učivom a radšej so študentmi improvizujú a objavujú, dramaticky zvyšujú pravdepodobnosť, že sa študenti počas výučby naozaj niečo naučia. Akonáhle nadobudneme novú informáciu – niečo nové sa naučíme, nie sme ešte „za vodou“. Na to, aby sa z nej stala trvalá vedomosť, potrebujeme ju ešte viacnásobne aktivovať, aby sme zvýšili jej ukotvenie. Pri každom opakovaní jednej činnosti sa medzi aktivovanými neurónmi vytvárajú nové spojenia, ktoré zabezpečujú lepšie ukotvenie informácie v dlhodobej pamäti. Pre pedagógov to znamená, že je potrebné študentov viesť k prepájaniu učiva aj mimo kontext preberanej látky a motivovať ich v premýšľaní o ňom nielen počas jednej špecifickej hodiny, ale viacnásobne pri iných príležitostiach. Dochádza pri tom k ukotvovaniu vedomostí vďaka prepájaniu nových spomienok s tými už uloženými na základe podobností alebo rozdielností, čím sa posilní uloženie danej informácie a celkovo rozvoj myslenia študentov na najlepšej možnej úrovni (Cárová, 2018).

Tretia fáza EUR – Reflexia

Počas tejto fázy by sa malo dosiahnuť niekoľko dôležitých výsledkov učenia. Študent si upevňuje nové vedomosti, a aktívne reštruktúruje svoje schémy porozumenia, aby zodpovedali tým vedomostiam, ktoré sa naučil. Až v tejto fáze si vlastne skutočne osvojuje učivo a vznikajú trvalé vedomosti a nadobudnuté profesionálne zručnosti. Učenie je aktom zmeny, vzniká pri ňom niečo, čo je odlišné od predchádzajúceho. Jedným z cieľov tejto fázy je, aby sa študent naučil vyjadrovať slovami myšlienky a informácie, s ktorými sa stretol, pretože jedinec si najlepšie pamätá to, čomu rozumel pri použití vlastného významového rámca, čiže čo povedal vlastnými slovami. Porozumenie je trvalé, keď sa informácie dávajú do zmysluplného kontextového rámca, ktorý sa vytvára aktívnym prepracúvaním porozumenia do podoby osobného slovníka.

Ďalším dôležitým výsledkom tejto etapy je, že medzi študentmi dochádza k výmene myšlienok, čím sa rozširuje ich slovná zásoba a prezentujú sa rôzne

schémy porozumenia. Tým si študenti uvedomujú, že vytvorená myšlienková schéma ešte nemusí byť definitívna, že je možné prijať a do svojho uvažovania zahrnúť i názory iných. Učia sa zároveň tolerancii k odlišnostiam a k schopnosti argumentácie.

Pre túto fázu je zaujímavá ešte jedna skutočnosť, ktorá súvisí s rozvojom metakognitívnych zručností. Práve tu by si študenti mali uvedomiť, ako nové učenie zmenilo ich myslenie, názory, hodnoty, postoje a pod. Do vlastnej pedagogickej praxe potom môžu vstupovať s poznaním, že tí jedinci, ktorí sú schopní sledovať a reflektovať svoje myšlienkové pochody, nepodliehajú natoľko manipulátnym snahám a tlakom, momentálne módnym smerom a prechodným záľubám. Sú otvorenejší novým myšlienkam a vplyvom, ktoré dokážu účelne a plodne spracovať. Celkovo sú lepšie pripravení na tvorivé riešenie problémov a formulovanie vlastných myšlienok, nápadov, názorov a postojov.

Práve z tohto dôvodu považujeme etapu reflexie za rovnako dôležitú ako dve predchádzajúce, a preto apelujeme na to, aby sa na ňu v procese edukácie nezabúdalo, prípadne aby sa neobmedzila len na zhrnutie nového učiva.

Stratégia EUR je proces, pri ktorom vysokoškolský pedagóg sprevádza svojich študentov, aby im pomohol lepšie porozumieť procesom vyučovania a učenia sa. Je potrebné, aby prezentovanú stratégiu vnímali ako integrovanú, súvislú a vnútorne prepojenú, ktorá je budovaná na myšlienke: „*To, čo jednotlivci vie, je hlavným kritériom toho, čo sa môže naučiť*“. Pedagógovia, ktorí pri organizácii vyučovania využívajú uvedený rámec, pomáhajú budúcim učiteľom dávať poznatky do súvislostí. Jedinci, ktorí prechádzajú týmto rámcom, získavajú určité zručnosti prospešné pre výkon ich povolania.

2.1 Námet edukačného modelu Ide, ide, odišlo....

Prezentujeme edukačný model Ide, ide, odišlo..., ktorý je súčasťou stratégie Rámec pre vyučovanie a učenie – EUR. Opísané postupy sme realizovali vo vysokoškolskej praxi s cieľom vytvorenia prostredia (intelektuálneho centra) stimulujúceho myslenie študentov a miesta pre ich serióznu prípravu na ich profesionálny život v demokratickej spoločnosti.

EVOKÁCIA

Postup

Prednášajúci môže voliť niekoľko aktivít:

- pedagóg sprostredkuje študentom úvodné informácie;
- po prečítaní názvu témy Ide, ide, odišlo... nechá študentov predpovedať, o čom bude jej obsah;
- požiada účastníkov, aby písali 5 minút o otázke, ktorá zhŕňa ich doterajšie vedomosti o téme;
- položí otázku, ktorá sa má prediskutovať v pároch;
- poskytne účastníkom zoznam pojmov z témy, o ktorom sa bude prednášať a požiada ich, aby v priebehu 2-3 minút našli zmysluplné vysvetlenie, v akom vzťahu sú voči sebe;
- vyzve študentov, aby vytvorili individuálnu pojmovú mapu na základe ich poznania o tejto téme;
- požiada účastníkov, aby napísali na papier všetky pojmy, ktoré v rámci danej témy poznajú, alebo sám nadiktuje všetky pojmy, ktoré majú účastníci na pojmovej mape použiť.

Text:

Graffiti (iné názvy: grafity, sprejové umenie) je osobitý spôsob písania sprejom na múry a veľké betónové plochy v mestách, na vagóny a podobne. Graffiti ako anonymný výtvarný prejav je rozšírený najmä od začiatku 70. rokov 20. storočia (USA). Graffiti je subkultúrna forma výtvarného prejavu, ktorá je anarchistickou manifestáciou sociálnej slobody. O popularitu graffiti sa zaslúžil najmä americký výtvarník K. Haring, ktorého tvorbu začali oceňovať aj renomované múzeá. V 90. rokoch sa rozšírili aj v Európe (Berlínsky múr, v Taliansku okraj tisícilirových bankoviek a pod.).

Podstata graffiti spočíva v tom, že writer alebo sprejer sa snaží prezentovať svoje pseudomeno — tag pomocou farby v spreji (ale aj inými prostriedkami), a tým sa odlišiť od ostatných writerov. Vo väčšine prípadov writeri píšu alebo maľujú svoje mená alebo mená svojich crew. Za graffiti ale môžeme považovať

aj rôzne nápisy alebo reklamné logá a slogany - ak sú namaľované sprejmi alebo podobnou technikou. Za graffiti však nemôžeme považovať všetko, čo je namaľované sprejom. Túto skutočnosť bežní ľudia ťažko rozlišujú. Graffiti je individuálny umelecký smer, tak ako ľudia, ktorí sa mu venujú, preto je zodpovedný každý sám za seba a vonkoncom sa nemôže celá scéna posudzovať podľa činov jedného jedinca.¹⁴

Hoci je graffiti vo svojej vrcholovej podobe nesporne umeleckým prejavom, vo všeobecnosti je väčšinou v spoločnosti vnímané ako negatívny jav. Z pohľadu majiteľov plôch, na ktorých je grafity realizované bez ich povolenia ide o vandalizmus, ktorý ich stojí nemalé finančné prostriedky pri ich odstraňovaní. Niektoré samosprávy sa preto snažia určiť plochy, na ktorých sa môžu writeri beztretné realizovať. Z hľadiska graffiti, ako druhu adrenalínovej zábavy, sa však takto stráca isté čaro.

Graffiti sa od jednoduchých fixových podpisov pretransformovalo do dynamického kreatívneho umenia, z ktorého v priebehu 90. rokov vznikla odnož graffiti – street art. Street art má viacero podôb, napr. obstriekavanie šablón, lepenie nálepiek, plagátov a mozaík, video projekciu, street inštaláciu, maľovanie lôg a rôznych znakov.

UVEDOMENIE SI VÝZNAMU

Úloha 1

Podľa citátu identifikujte osobnosť z oblasti street art.

„Globálna celebrita pouličného umenia.“

Úloha 2

Prečítajte si text. Po prečítaní napíšte tri otázky, ktoré vás zaujímajú.

Banksy je svetoznámy umelcom graffiti street art, hoci dodnes svetu nie je s istotou známe, kto sa pod týmto pseudonymom skrýva. Jeho práca sa ľahko identifikuje nielen vďaka jeho štylizovanému podpisu, ale najmä na základe štýlu

¹⁴ <https://sk.wikipedia.org/wiki/Graffiti>

jemu vlastnému. Banksy je pôvodom Brit so základňou v Bristole, kde pôsobí od deväťdesiatych rokov uplynulého storočia. Spočiatku len príležitostne užíval stencilovú techniku, založenú na šablónach vyrezaných z tvrdého papiera, najčastejšie z kartónu, ktoré sa neskôr sprejom prestriekajú na cieľovú plochu. Zhruba od roku 2000 sa Banksy rozhodol stencilu venovať naplno, uvedomujúc si, že výrazne urýchľuje prácu, čo je veľmi podstatný faktor berúc do úvahy ilegality graffiti.

Svetový ohlas získal Banksy vďaka svojskej kombinácii inteligencie a značnej dávky humoru, sarkazmu a irónie, pričom jeho diela často sprevádzajú zvukné slogany. Pointa sloganov je zväčša namierená proti násiliu, masovej spoločnosti či konzumerizmu. Dôležitým prvkom je tiež provokácia, ktorú nedosahuje len samotným obsahom či formou graffiti alebo inštalácie, ale tiež miestom, kde je dielo zasadené (Badurová, 2015).

Okrem graffiti je Banksy známy aj svojim rozvracaním svetoznámych malieb. Slávnou je napríklad Banksyho úprava Jazera s lekňami od Clauda Moneta, kde pod idylickým mostíkom v jazierku pláva nákupný vozík a iný odpad. Šokujúca je tiež jeho verzia Madonny s dieťaťom, na ktorej má Jezuliatko na hrudi pripevnenú výbušninu.

V auguste 2005 sa Banksy vydal do Palestíny, kde vytvoril 9 obrázkov na známej Izraelskej bezpečnostnej bariére, ktorá je medzi Izraelom a západným brehom Jordánu.

16. septembra 2006 usporiadal Banksy exhibíciu v Los Angeles, známu ako Barely Legal. Jej súčasťou bol živý slon, ktorý bol natretý ružovou farbou so zlatými vzormi. Podstatou mal byť fakt, že aj napriek tomu, že slona nemohol v miestnosti nikto prehliadnuť, sa mnohí ľudia tvárili, ako keby tam ani nebol. Aj keď sú teda niektoré problémy značne viditeľné, ľudia sa im radšej vyhnú.

V septembri 2006 inštaloval vzduchom naplnenú figúru muža oblečenú do oranžového väzenského overalu s čiernou maskou a putami v Disneylande, aby tak upozornil na dianie vo väzení Guantánamo na Kube.

Známe a populárne je jeho dielo zobrazujúce scénu z kultového filmu Pulp Fiction, na ktorom zobrazuje Samuela L. Jacksona a Johna Travoltu, ktorí

držia banány namiesto zbraní. Hoci sa tento výtvor tešil obľube, vyskytol sa očividne na nechcenom mieste, a tak ho Transport for London jednoducho zmazali. Banksy sa ale vrátil na miesto činu a nakreslil scénu ešte raz, tento raz však mali známi herci v rukách skutočné zbrane a boli oblečení v banánových kostýmoch. Tento druhý Pulp Fiction výtvor neskôr sám Banksy prerobil, aby vzdal úctu 19-ročnému grafitu umelcovi z Bristolu, ktorého zrazil v metre vlak 12. januára 2007. K anjelovi v nepriestrelnnej veste, ktorý drží lebku, pripojil aj odkaz na svojej webstránke¹⁵.

Banksy sa osvedčil aj ako filmový tvorca. Roku 2010 dokončil film Exit through the Gift Shop, ktorý získal nomináciu na Oscara v kategórii dokumentárnych filmov. Zaoberá sa v ňom zrodom a vývojom graffiti a street art, pričom elegantne odhaľuje, čo podľa Banksyho pravý street art je a čo nie je. Takisto je tvorcom dvoch krátkych videí, z ktorých jedno sa týka jeho jednomesačného pôsobenia v meste New York a druhé zase reaguje na okupáciu Gazy izraelskými vojenskými zložkami. Banksy sám tiež vydal niekoľko kníh, ktoré slúžia nielen na súhrnnú prezentáciu jeho graffiti, ale tiež na vyjadrenie jeho manifestu. Napriek tomu, že si neželá, aby boli jeho obrazy z múrov vyrezávané a dražené na aukciách, cena jeho prác sa pohybuje v stovkách tisícok amerických dolárov (Badurová, 2015).

Úloha 2 – domáca príprava

Individuálne si pozrite film Banksy v New Yorku a vypracujte úvahu na tému: *Je Banksy globálna celebrita pouličného umenia?*

Postup

Rozdelenie študentov do skupín (max. 5 študentov v jednej skupine). V skupine si rozdelia úlohy, na ktorých pracujú v priebehu celého týždňa. Po týždni práce na aktivite zapisovatelia prezentujú výsledky jednotlivých členov a záznam z diskusie.

¹⁵ <https://refresher.sk/16092-Banksy-tajomna-legenda-street-artu-1>

Príklady rozdelenia úloh:

Hľadač citátov: Vyberie niekoľko úsekov z filmu, ktoré sa prečítajú celej skupine.

Výšetrovateľ: Priblíži pozadie a poskytne dodatočné informácie o téme.

Zaznamenávač pohybu: Zaznamenáva pohyb postáv vo filme.

Spojovateľ: Nachádza súvislosti medzi filmom a reálnym svetom.

Pýtajúci sa: Pripraví otázky na kritické uvažovanie a diskutovanie.

Vyhľadávač slov: Nachádza zaujímavé, nejasné, dôležité alebo neznáme slová, ktoré by mala skupina posúdiť a prediskutovať.

Interpretátor postavy: Premýšľa pozorne o postavách a diskutuje o nich s ostatnými.

Ilustrátor: Nakreslí obrázky postáv, prostredia, deja, aby o nich mohla skupina diskutovať.

Zapisovateľ: Urobí záznam z diskusie pre celú triedu. Prezентuje.

Postup

Pedagóg sprostredkuje základné informácie o skartovanom diele.

Text

Návštevníci londýnskej aukcie v galérii Sotheby's mali 5. októbra 2018 nečakaný zážitok. Dielo s názvom Dievča s balónom sa samo zničilo po tom, ako ho telefonicky predali za 1,4 milióna dolárov (1,2 mil. eur). Dielo pochádza z roku 2006, je na ňom dievča načahujúce sa za červeným balónom v tvare srdca. Pochádza od známeho autora, ktorý používa pseudonym Banksy. Po tom, ako posledný úder kladiva potvrdil predaj, obraz sa v ráme začal pohybovať smerom dole. V ráme bola umiestnená skartovačka, a tak z obrazu zostali len rovnomerné pružky (pozri napr.: <http://www.banksy.co.uk>).

Zdá sa, že sme sa práve stali obeťou Banksyoviny, reagoval na nečakanú pointu aukcie riaditeľ sekcie súčasného európskeho umenia aukčnej siene Alex

Branczik. Tento husársky kúsok si Banksy pripravil už roky dopredu. Viedol ho k tomu citát iného priekopníka umenia, Leonarda Picassa.

„*Túžba zničiť je tiež túžbou k tvorbe*," povedal si Angličan, ktorý rád šokuje a do obrazu nainštaloval dômyselné zariadenie. Na Instagrame¹⁶ Banksy oslávil svoj husársky kúsok popisom: „*Ide, ide, odišlo...*“ V ďalšom poste uverejnil video, ktoré odhalilo, ako mechanizmus zostrojil. Na Facebooku sa rozbehla diskusia o tom, či je teraz dielo hodnotnejšie alebo nie a či má kupec teraz povinnosť ho kúpiť.

Firma Pest Control, ktorá Banksyho zastupuje, už zmenila názov diela. Z Dievčaťa s červeným balónom sa stal obraz s názvom Láska je v koši (Love is in the Bin). Žena z Európy, ktorá nechcela byť zverejnená, si skartované dielo ponechala a zaplatila pôvodnú cenu. "*Na začiatku som bola šokovaná, ale som si uvedomila, že skončím s vlastným kusom histórie*," informovala spokojná majiteľka (Johnston, 2018).

Úloha 3

Na samostatný papier vyjadrite svoj názor na Banksyho počín dňa 5. októbra 2018. Píšte čitateľne a zrozumiteľne. Svoje tvrdenie podoprite dôvodmi, dôkazmi, prípadne príkladmi.

Účastníci v priebehu troch minút napíšu svoj názor a hárok s papierom položia na stôl. Z kôpky si potom každý vyberie jeden papier. Ak si vyberú papier so svojim názorom, vymenia ho.

Úloha 4

Prečítajte si text a napíšte, či s názorom súhlasíte alebo nesúhlasíte. Vysvetlite svoju odpoveď tým, že použijete vlastné slová, aby ste sa odvolali na to, čo napísal niekto pred vami.

¹⁶ <https://www.instagram.com/p/Bokt2sEhlsu/?taken-by=banksy>

Účastníci v priebehu piatich minút napíšu svoje vyjadrenie a hárok papiera položia na stôl. Z kôpky si potom každý opäť vyberie jeden papier. Ak si vyberú papier so svojim názorom, vymenia ho.

Úloha 5

Prečítajte si prvý aj druhý názor. Rozhodnite, či sú názory rovnaké/podobné alebo rozdielne. Ak sú rovnaké/podobné, urobte zovšeobecnenie a záver. Ak sú názory rozdielne, bez ohľadu na to, s ktorým názorom súhlasíte, napíšte, ktorý z nich je argumentačne lepší. Zdôvodnite.

Študenti v priebehu desiatich minút napíšu svoje vyjadrenie a hárok s papierom položia na stôl. Z kôpky si potom každý vyberie papier, na ktorom je jeho prvý názor. Prečíta si reakciu na svoje tvrdenie. Prečítajú sa niektoré zaujímavé myšlienky. Nasleduje rozhovor o úlohách, ktoré boli zamerané na uvažovanie a hodnotenie. Študenti uvažujú o aktivite vo všeobecnosti, ako aj o symbióze jednotlivých úloh (hlavne o možnosti usmerňovania, kontroly a korekcií konania a o kvalite samotného výkonu). Na záver sa zhodnotia vypracované úlohy.

Opis metódy brainpooling

Brainpooling (pozri úlohy 3 - 5) je podobná metóda ako sú brainstorming, brainwriting alebo metóda 6-3-5. Je založená na princípe asociácie. Jej výhoda je v tom, že pomocou písomného formulovania myšlienok, výsledkom je intenzívnejšie vysporiadanie sa s problémom, čo všeobecne vedie ku konkrétnejším, a tým ku kvalitatívne lepším spôsobom riešenia. Na druhej strane je táto metóda kvôli písomnému formulovaniu menej spontánna. V dôsledku intrapersonálneho hodnotenia (sebakritiky) jednotlivca môže dôjsť k strate cenných nápadov, pretože budú hneď pri svojom zrode zavrhnuté ako nevykonateľné (modifikované podľa: Belz, Siegrst, 2001).

REFLEXIA

Postup

V záverečnej etape sa účastníci vyjadrujú ku kontroverzným názorom, citátom a pod. Odporúčam realizovať metódy Kúty, Otázky na autora, Posledné slovo mám ja a pod.

Priklady:

- Je graffiti street art umenie alebo vandalizmus?
- "Túžba zničiť je tiež túžbou k tvorbe."
Picasso (<https://int.search.myway.com>)
- "Premýšľaj mimo krabicu, strhni ju dole a zober si na to kurva ostrý nôž."
Banksy (Badurová, 2015)
- Obrázok skartovania rigorózneho práce A. Danka.
(pozri napr.: <https://fici.sme.sk>)
- „Street art, vrátane Banksyho tvorby, mestu navracia späť jeho živost a vyzýva k jeho obývaniu, ale tiež sa zasluguje o obnovenie verejnej diskusie. Oslovuje človeka priamo, a to takmer na prahu jeho dverí, vytáhuje ho z jeho ulity, dožaduje sa reflexie a sebareflexie zapájajúc ho späť do diania na verejnosti.“ (Badurová, 2015)

Záver

Dobrá vysoká škola dáva študentovi pocit, že je na významnom mieste s významnými ľuďmi. Mala by sa stať miestom, ktoré mu pomôže nájsť to, čo je pre neho pravdivé – základňu, ktorá ho bude sprevádzať počas jeho profesionálnej kariéry.

Prezentovaná edukačná stratégia a učebný model Ide, ide, odišlo... reagujú na narastajúcu potrebu inovácie obsahu aj spôsobu vysokoškolskej výučby. Prepájajú rôzne témy a vytvárajú priestor na hľadanie vlastných odpovedí na spoločenské otázky. Interaktívnymi a neformálnymi metódami a formami podnecujú u vysokoškolských študentov záujem o aktívny občiansky prístup a participáciu, rozvíjajú analytické myslenie, argumentačné schopnosti,

schopnosť myslieť v kontexte a v súvislostiach, mediálnu gramotnosť, ale aj morálne hodnoty a empatiu.

Literatúra

- ANTONÍNIOVÁ HEGEROVÁ, H., 2016, *Debata s autorem - Questioning the Author*, In: Kritická gramotnosť o praxi, texte a kontextoch, ročník 2, špeciál 2016, Praha.
- BADUROVÁ, T., 2015, *Príbeh, diskurz a kontext v komunikačnej stratégii*, diplomová práca, Praha.
- BELZ, H., SIEGRST, M., 2001.: *Kľúčové kompetence a jejich rozvíjení*, Praha, s. 241.
- CÁROVÁ, T., 2018, *Učitelia nevnímajú poznatky, ktoré prinášajú neurovedy. Čo všetko by sa mohli naučiť o učení?*, www.dennikn/minutapomminute/html.
- JOHNSTON, Ch., 2018, *Banksy auction stunt leaves are world in shreds*, <https://www.theguardian.com/international>.
- LIMB, Ch., 2010, Why Neuroeducation? In: New Horizons for Learning, Vol. VIII No. 1, Spring 2010 Journal, Baltimore, MD.
- STRÁNSKY, M. J., 2017, *Ako sa učí náš mozog – ako správne učiť*, prednáška - Komenský inštitút, Bratislava.
- THORNTONOVÁ, S., 2016, *Sedm dní ve světě umění*, Zlín.
- TOMENGOVÁ, A. 2012, *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*, Bratislava.

Kontakt

doc. PaedDr. Alica Petrasová, PhD.

Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita v Prešove

alica.petrasova@unipo.sk

PREČO (A AKO) ROZVÍJAŤ KRITICKÉ MYSLENIE (NIELEN) NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Dáša Vargová

Abstrakt. Autorka charakterizuje súčasný globalizovaný svet. Uvádza jeho protirečivé sprievodné znaky a dopady na jednotlivca. Zdôrazňuje potrebu zmien v systéme vzdelávania na Slovensku a v príprave mladej generácie na život v nových spoločenských podmienkach. Zameriava sa na rozvíjanie spôsobilosti žiakov kriticky myslieť (nielen) na hodinách etickej výchovy, na uplatňovanie vhodných spôsobov (foriem a metód) pri nadobúdaní kompetencie kriticky myslieť. V závere formuluje námety a odporúčania v kontexte kompetencií Štátneho pedagogického ústavu pri MŠVVaŠ SR.

1. Aký je svet, v ktorom žijeme a formovanie človeka v ňom?

Súčasný svet je čoraz zložitejší a protirečivejší. Orientovať sa v ňom je náročné najmä pre mladú generáciu.

Sprievodnými znakmi doby, ktorú žijeme, sú na jednej strane ich negatívne dopady - nerovnosť moci, bohatstvo a chudoba, násilie, lokálne vojnové konflikty, organizovaný zločin, terorizmus, migrácia, ale aj nové informačné technológie, internet, sociálne siete, médiá, rýchly spôsob života a na strane druhej pozitívne dopady - rast vzdelanosti, šírenie vedy a kultúry, výmena informácií, slobodný obchod a pod. Vytvorila sa nová celosvetová závislosť – závislosť na globalizácii, globálnom svete, na úspešnom začlenení sa do celosvetovej štruktúry, resp. do európskych štruktúr.

Závislosť na konzume a konzumnej spoločnosti najlepšie vystihol E. Fromm v knihe *Mať alebo byť*. Dôkazom toho, že samotný hedonizmus nie je schopný urobiť človeka šťastným, je naša spoločnosť, tvrdí Fromm. Namiesto sľubovaného šťastia ju tvoria ľudia nešťastní, osamelí, úzkostní, deprimovaní,

deštruktívni a závislí. Podľa neho je dnešná spoločnosť chorá a chorý je aj sám človek. Aby sa vyliečil, musí sa zmeniť, musí sa zmeniť jeho základný postoj. Dokonca tvrdí, že od radikálnej zmeny ľudského srdca závisí prežitie ľudstva. (1992, ss. 14 – 15)

Z. Bauman v diele *Úvahy o postmodernej dobe* poukazuje na také dôsledky globalistických tendencií ako je rozklad spoločnosti, osamelosť, obavy a strach človeka z neistoty. Človek, podľa neho, potrebuje zázemie (domov, rodinu, susedov, priateľov...), ktoré mu dáva istotu. Človek, podľa neho, hľadá v neistom, neustále sa meniacom svete oporný bod, istotu. „Cieľový bod putovania predstavuje jediný životný cieľ, pretože všetko, čo robíme, pretvára na prostriedky, ktoré majú tomuto cieľu slúžiť.“ (2002, s. 30)

Gilles Lipovetsky v diele *Éra prázdnoty : Úvahy o súčasnom individualizme* vystríha pred individualizmom, ľahostajnosťou a nezodpovednosťou. Podľa neho podstata spočíva v absolutizovaní slobody jednotlivca, ktorý sa cíti byť vtedy slobodný, keď naplní všetky svoje túžby a požiadavky. Jednotlivec je poznačený postmodernou kultúrou, ktorá zrušila všetko tradičné, stále, pevné. Človek chce žiť čo najintenzívnejšie, neviazane. Tu a teraz. Stredobodom celého úsilia je vlastné „ja“. Podľa slov Lipovetského, prekvitá narcizmus. (2003, s. 127)

Strata identity (tradií, stálosti, pevnosti) spôsobila, že život človeka je naplnený strachom, obavou z budúcnosti, ale i z druhých ľudí. Rastie násilie, kriminalita. Prevládajúcim životným štýlom je egoistický individualizmus, kedy sa človek sústreďuje na osobný prospech, hedonistické pôžitky, materiálne bohatstvo, získanie moci a spoločenskej prestíže. Každý chce vyniknúť a nedbá na prostriedky, akými svoj cieľ dosiahne. Chce byť za každú cenu úspešný tu a teraz.

Vidíme, že epochu moderny, ktorej typickým znakom bol univerzalizmus, túžba po jednotnom základe, vystriedalo obdobie postmodernizmu sprevádzané fragmentárnosťou, hodnotovým relativizmom a pluralizmom.

2. Sme pripravení na život v súčasnom svete, alebo, je potrebné rozvíjať kritické myslenie v školách?

Prudký rozvoj informačných technológií, obrovský nárast informácií z množstva informačných zdrojov a rýchla doba, ktorú žijeme, vytvárajú priestor pre povrchnosť a manipuláciu. Informácie stíhame prijímať v horizontálnej rovine. Nemáme čas na ich uchopenie v rovine vertikálnej. Uspokojujeme sa s povrchnosťou, neprenikáme pod povrch, nezostáva čas na analýzu, pýtanie sa na príčiny, hľadanie súvislosti, uvedomenie si dôsledkov rôznych javov a vecí, ktoré nás obklopujú. Ľahko sa stávame obeťami manipulácie, šikany, kybersikany, radikalizácie a extrémizmu. Rovnako ľahko sa stávame aktérmi manipulácie a šikany. V teórii a praxi rozlišujeme dva základné spôsoby manipulácie: 1) manipulovať a 2) byť manipulovaný.

V súvislosti s protirečivým charakterom globalizačných procesov sa čoraz naliehavejšie hovorí o potrebe rozvíjať také kľúčové kompetencie žiakov/čok ako je kritické myslenie.

M. Kosturková v štúdií *K problematike kritického myslenia v slovenskej edukácii* (2017, s. 25) analyzuje zahraničnú odbornú diskusiu k pojmu kritické myslenie. Uvádza názory viacerých autorov (Lai, Ennis, Facione, Watson a Glaser, Paul, Halpern, Lipman), ktorí v definícii pojmu kritické myslenie zdôrazňujú: „analýzu argumentov alebo dôkazov“, „hodnotenie“, „rozhodovanie alebo riešenie problémov“, „určenie záverov pomocou induktívneho alebo deduktívneho uvažovania“, „pýtanie sa a odpovedanie na otázky na objasnenie“, „identifikácia predpokladov“, „interpretácia a vysvetľovanie“, „predvídanie“, ako aj postoje: „otvorenosť“, „ochota hľadať dôvody“, „túžba byť dobre informovaný“, „flexibilita“, „rešpektovanie“.

V kontexte nášho príspevku budeme **kritické myslenie charakterizovať ako súbor zručností/spôsobilostí smerujúcich k pochopeniu akejkoľvek informácie v čo najširších súvislostiach, ako schopnosť nepodliehať nekritickému vplyvu cudzích myšlienok a názorov**. Kritickosť myslenia sa však neprejavuje len k cudzím, ale i vlastným názorom a myšlienkam. Kriticky mysliaci človek pri skúmaní akejkoľvek informácie alebo akéhokoľvek tvrdenia,

argumentu, článku nezostáva na povrchu, ale pozerá pod povrch, skúma motívy a odbornosť autorov, logické súvislosti prezentovaných tvrdení, dôveryhodnosť použitých dôkazov a uplatňovanie vedeckej metodológie. Chápe, že na javy a veci sa dá pozerat' z rôznych uhlov pohľadov. Okrem toho, človek vybavený kompetenciou kritického myslenia skúma aj vlastné pohnútky, myšlienkové pochody, tvorbu svojich názorov, formovanie postojov. Komunikuje jasne a zrozumiteľne, rozhoduje sa so znalosťou vecí.

Ako rozvíjať kritické myslenie (nielen) na hodinách etickej výchovy?

1. Prvoradá je osobnosť každého/každej učiteľa/ky, jeho/jej odborná a didaktická príprava, a to nielen učiteľa/ky etickej výchovy.
2. Dodržiavať základné zásady etickej výchovy.
3. Uplatňovať 4-fázový model vyučovacej hodiny etickej výchovy podľa R.R. Olivara (1991) a L. Lencza (1993):
 1. Kognitívna a emocionálna senzibilizácia - pochopenie významu a zmyslu témy/problému.
 2. Nácvik zodpovedajúceho správania (rolové hry, dramatizácia, scénky, práca s textom - príbehy, interview...).
 3. Hodnotová reflexia - zabezpečuje porozumenie a interiorizáciu hodnôt a noriem.
 4. Zovšeobecnenie a transfer - reálna skúsenosť (spôsobilosť a aplikácia získaných poznatkov v praktickom živote).
4. Využívať I. Turekom podrobne rozpracované postupy a metódy zážitkového vyučovania podporujúce rozvoj tvorivého myslenia (heuristiky, DITOR, Stratégia podnetných otázok, Metóda zoznamu kontrolných otázok, Brainstorming a iné) a rozvoj kritického myslenia (Sokratovská metóda, Metóda kladenia otázok, Písomné práce – eseje, Prípadové štúdie, Inscenačná metóda, Stratégia myslenia a učenia E-U-R). (2005, ss. 118 – 145).

5. Inšpirovať sa nemeckým ekvivalentom slovenského konceptu etickej výchovy, v ktorom „odporúčajú rozvíjať personálne, sociálne, odborné a metodické kompetencie“ (2014, s. 224).
6. Uplatňovať didaktickú metódu filozofovania s deťmi. (2009, s. 35)
7. Organizovať debatné súťaže, ktorých cieľom je lepšie argumentovať, vyhodnocovať a triediť informácie. Vďaka metodológii akademickej debaty sa kritické myslenie stáva súčasťou vzdelávania na niektorých slovenských školách.

V tejto súvislosti spomenieme aj metodológiu expertnej analýzy textu, ktorú vypracovala G. V. Sorina. (2017, s. 182) Základ tvorí dialogizmus. Autorka uvádza jeho tri úrovne. Po prvé, ako dialóg s učiteľom/kou (učiteľ/ka zadáva úlohu expertného ohodnotenia textu, pomáha rozdeliť žiakov do skupín – expertnej a učiacej sa, a pod.), po druhé, ako dialóg s textom (pochopenie pojmov, sformulovanie otázok k textu, uvažovanie o odpovediach na otázky a pod.), po tretie, ako dialóg v malých skupinách (expertnej a učiacej sa). Zameriava pozornosť žiakov na vzťah textu a najnovších vedeckých poznatkov v danej problematike, na vzťah textu a reálneho života, na vzťah textu a jeho presah na budúcnosť. Prioritou expertnej analýzy textov je jej orientácia na skupinovú prácu, založenú na spolupráci, nie súťaži. Realizácia úloh z pohľadu tejto metodológie privedie nevyhnutne žiakov k činnostnej skúsenosti, ako koordinujúcej, tak vedecko-výskumnej. Podľa Soriny „sokratovské dialógy predstavujú prvé kroky na ceste k pochopeniu toho, že vzájomná väzba medzi otázkou a odpoveďou je formou vyjadrenia zodpovednosti. Voľba odpovede takmer vo všetkých prípadoch postupu vyhľadávania odpovedí zodpovedá prijatiu určitého rozhodnutia.“ (2003, s. 4)

3. Čo môžeme urobiť?

- aktualizovať súčasné kurikulum (inovovaný štátny vzdelávací program z r. 2015)
- zaradiť nové témy do všeobecnej časti štátneho vzdelávacieho programu

- prehodnotiť hodinové dotácie humanitných predmetov v rámcových učebných plánoch
- posilniť rozvíjanie kritického myslenia v štandardoch (nielen) predmetu etická výchova
- zúžiť obsah, vymedziť rámec tém a pojmov
- prehĺbiť výkonovú časť štandardu, ktorá je orientovaná na naplnenie cieľov vyučovacej hodiny
- opierať sa na zážitkové vyučovacie metódy, spôsoby a postupy
- klásť dôraz na osobnosť učiteľa/ky
- vzdelávať odborne a didakticky učiteľov/ky a budúcich učiteľov
- organizovať pre učiteľov odborné semináre s osvedčenými praktickými ukážkami vyučovacích hodín
- zverejňovať na webovej stránke ŠPÚ metodické listy vyučovacích hodín ako vzájomnú pomoc a inšpiráciu učiteľov/iek

6. Záver

Uvedomujeme si, že ambícia rozvíjať kritické myslenie u žiakov iba na hodinách etickej výchovy je nedostatočná a neefektívna. Kompetencia kriticky myslieť predstavuje dimenziu, ktorá sa prierezoavo prelína všetkými predmetmi v našom systéme vzdelávania. Kľúčovú rolu zohráva osobnosť učiteľa, jeho schopnosť využívať vo vyučovaní najmodernejšie zážitkové metódy tak, aby svojou odbornosťou a invenciou zaujal a nadchol žiaka pre preberanú aktuálnu tému. Štátny pedagogický ústav podporuje iniciatívy členov ústrednej predmetovej komisie pre etickú výchovu (I. Podmanický, J. Kaliský, I. Lomnický, Z. Dudová, T. Jablonský, G. Olejárová-Plátková) v oblasti činnosti Klubu učiteľov etickej výchovy pri PK etická výchova ŠPÚ.

Literatúra

BAUMAN, Z. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha : Slon, 2002. ISBN 80-86429-11-3.

FROMM, E. 1992. *Mít nebo být?* Praha : Naše vojsko, 1992. ISBN 80-206-0181-3.

KALISKÝ, J. 2009. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : UMB, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-8083-904-8.

KYRIACOU, Ch. 1996. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-965-8.

LENCZ, L. 1993. *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava : Metodické centrum v Bratislave, 1993. ISBN 80-85185-49-0.

LIPOVETSKY, G. 2003. *Éra prázdnoty : Úvahy o současném individualismu*. Praha : Prostor, 2003. ISBN 80-7260-085-0.

PETLÁK, E. a kol. 2005. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava : IRIS, 2005. ISBN 80-89018-89-0.

PODMANICKÝ, I.- RAJSKÝ, A. (et. Al.). 2014. *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava : Trnavská univerzita, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-8082-804-2.

ROCHE-OLIVAR, R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

СОРИНА Г.В. *Критическое мышление: история и современный статус* // Вестник Московского университета. Сер.7 Философия. 2003. № 6. С. 98 –111

SORINA, G.V. 2017. *Jekspertnyj analiz teksta: metodologija i praktika (Expert text analysis: methodology and practice)*/G.V.Sorina. M.: Izdatel'skij centr ANOO „IeT“, 2017. 182 p.

TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

Kontakt

PhDr. Dáša Vargová, CSc.

Vedecký a vývojový zamestnanec pre etickú výchovu

Štátny pedagogický ústav v Bratislave

Dasa.vargova@statpedu.sk

FILOSOFICKÉ ROZHOVORY JAKO ZPŮSOB OTEVÍRÁNÍ VÝUKY V PŘEDMĚTECH ETICKÁ A NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA

Ludmila Muchová

Anotace. Článek zkoumá možnosti implementace filosofických rozhovorů s dětmi do výuky předmětů náboženství a etika. Konstatuje, že je to možné za předpokladu, že jsou přitom dodrženy různé světonázorové kontexty těchto předmětů. Ukazuje na příkladech, v jakém smyslu samotný způsob práce s filosofickými rozhovory s dětmi otevírá výuku v obou předmětech směrem k dítěti a ke zvýraznění významu samotného učebního procesu.

Úvod

Pro toto kolokvium jsem vybrala téma, které souvisí se zaměřením mé učitelské práce na TF JU. Jsem garantkou oboru učitelství náboženství a etiky. Oba předměty spojuje cíl rozvíjet s dětmi duchovní hodnoty opřené o hledání životního smyslu. Mezi způsoby práce, se kterými studenty seznamuji v rámci výuky, patří také filosofie pro děti. Srovnáme tedy zapojení filosofických rozhovorů s dětmi do dvou předmětů, které zde na Slovensku mají povahu předmětů volitelných: buď se žáci hlásí k výuce náboženství, nebo etiky. Vybírám dva přístupy, oba z německy mluvící oblasti. Pro předmět náboženská výchova je to didaktický přístup Rainera Oberthüra, pro předmět etika přístup skupiny autorů metodických materiálů řady Wege finden (volně do češtiny přeložitelné jako Hledání cest) (Oberthür, 1995 a 1998; Kriesel, Kulyk, Ludwig, 2011).

1. Příklad srovnání obsahových rámců v otevřené výuce etické a náboženské výchovy

Filosofické rozhovory jsou v obou případech částí celku několika metodických přístupů charakteristických pro didaktiku příslušného oboru. V obou případech se

orientují na žáky a zahrnují do plánování obsahů výuky svět života dětí. To znamená, že jde o otevřené koncepty vyučování, které jsou zaměřené na proces učení. Tvůrci těchto přístupů jsou si vědomi toho, že výuku nemohou do detailu naplánovat. Učitelé jsou průvodci žáků v procesu učení. Samotný proces je zde současně cílem výuky. To znamená, že pro výuku jsou dány **obsahové rámce a kontexty**, v jejichž prostoru se odehrávají jak filosofické rozhovory, tak další způsoby práce. Oba předměty mají přitom velmi podobné nebo shodné obsahové rámce, které směřují k existenciálnímu vyrovnání se s otázkami spojenými s lidským životem. Oberthür je pro oblast náboženské výchovy vyjmenovává (i s příklady otázek, které se na vyjmenované oblasti vztahují) následovně:

- Obsahy vztahující se k osobní identitě (Kdo vlastně jsem? Kdybych neexistoval, všiml by si toho někdo?)... Existuji, ale nevím, kdo vlastně jsem – úžas nad vlastní existencí a posílení „já“.
- Tajemství nekonečna/všeho, co je pro člověka nepředstavitelné (svět, příroda, vesmír, prostor, čas)... Má prostor začátek a konec? Odkud se bere čas? – „Všechno má svůj čas...“ zkušenosti z časem a tichem a jejich promýšlení.
- Problémy společného soužití (sourozenci, spolužáci, chlapci a děvčata, rodiče, učitelé) Proč musí všechno určovat dospělí? / Proč existují konflikty? „Příběhy o vině a jejich důsledcích.“
- Obavy z budoucnosti, válek, přírodních katastrof... Jaká se přede mnou skrývá budoucnost? / Jak by vypadal svět, kdyby z něho zmizely stromy?
- Smutek, nemoc, bolest, umírání a smrt... Proč Bůh dopouští, aby lidé prožívali bolest? / Je Bůh nesmrtelný?
- Posmrtný život... Co se se mnou stane, až zemřu? Jak to vypadá v nebi?... Rozhovory o smrti a vzkříšení.
- Vznik jazyka a řeči... Odkud se ve mně bere schopnost mluvit? / Kde se vzala lidská jména?
- Boží existence a Boží skutečnost... Odkud Bůh přichází? / Jak je Bůh velký?... „Zpochybňující otázky týkající se Boha, hledání Boží skutečnosti

v obrazech, Hledání Boží skutečnosti v různých lidských jazykových hrách (literárních formách) (Oberthür, 1995, s. 16).

Vidíme, že zde nejde o žádný klasický výčet obsahů výuky například podle jednotlivých teologických disciplín, ale že obsahy důsledně vycházejí ze způsobu kladení otázek žáků. Teprve v průběhu hledání odpovědí se dostanou ke slovu obsahy křesťanského učení, jak jsou obsaženy v Bibli a v tradici církve.

Rámcové obsahy pro předmět etiky v německé spolkové republice Sasko jsou rozděleny v podstatě do obdobných rámcových celků:

1. Otázky směřující k vlastnímu „já“
2. Otázky směřující k budoucnosti
3. Otázky směřující k morálce a etice
4. Otázky směřující ke skutečnostem okolního světa
5. Otázky směřující k existenci světových náboženství a světonázorů

Například pro 5. a 6. ročník se k výše uvedeným rámcovým obsahovým celkům vztahují následující obsahy:

Ad 1.: Zacházení s úspěchem a neúspěchem: demotivace, frustrace, motivace, sebedůvěra, solidarita.

Ad 2.: Přání pro budoucnost a obavy z budoucnosti: strach, idoly, dětská práva, vědomí odpovědnosti, vzory.

Ad 3.: Pravidla pro společný život: Zlaté pravidlo, prevence, pravidla, respekt, rituály, sankce

Ad 4.: Setkání s cizinci: empatie, obrazy nepřítelů, přátelství, integrace, tolerance, předsudky.

Ad 5.: Monoteistická náboženství: abrahámovská náboženství, Jahve, Bůh, Alláh, monoteismus/polyteismus, synagoga/mešita/kostel, Tóra/Bible/Korán (Kriesel, Kulyk, Ludwig, 2011, s. 4 – 19).

2. Význam odlišných kontextů v obsahových rámcích spojených s náboženskou skutečností a s charakterem lidské morálky

To, v čem se od sebe tyto rámcové obsahy odlišují, je kontext, ve kterém jsou otázky s nimi spojené promýšleny. V předmětu náboženství je oním kontextem

teologický horizont. To znamená, že otázky spojené s křesťanskou vírou v Boha jsou vnímány jako otázky, které mají – nebo mohou mít – pro život člověka radikální význam. Teorie teologických dialogů s dětmi považuje za svoji vztažnou vědu vedle filosofie také teologii. Od filosofických rozhovorů s dětmi o náboženství, se kterými počítají např. rámcové obsahy v Sasku, se odlišuje především základním křesťanským věřícím postojem, který zaujímají účastníci rozhovorů jako své východisko. **Tato pozice nesmí být v dialogu zpochybněna.** Děti jsou zde „malí teologové“. Rakouský náboženský pedagog A. Bucher říká, že i děti v předškolním a mladším školním věku uvažují o posledním cíli svého života a o světě v jeho celistvosti. Z těchto poznatků a ze svých – často kusých – znalostí bible si konstruují svoji vlastní „teologii“. Ta nese samozřejmě rysy jejich myšlení, které je v předškolním věku animistické, artificialistické a antropomorfní, se sklonem k magičnosti, v mladším školním věku již logické, ale názorně logické, to znamená, že děti ještě nedokážou pracovat s abstraktními pojmy (jak zdůraznil švýcarský psycholog J. Piaget) (Weber, on-line). Zatímco v předmětu etika jsou tímto kontextem vztažné vědy spojené s vědami o člověku, jako je psychologie, filosofická etika, ale také filosofie náboženství. Ta si klade za cíl „porozumět“ náboženství. Nejde o to náboženské jevy hodnotit, ale porozumět jim. Pochopit, o co v nich vlastně jde. Přitom však narážíme na určitý problém. Náboženství jsou chápána jako určité životní formy, kterým porozumíme, pouze když na nich budeme mít účast a necháme se do nich vtáhnout. Náboženská přesvědčení lidí nelze pozorovat s odstupem nebo s nějakým nadhledem, nebo z neutrální perspektivy. Nejsou to žádné vědecké hypotézy. Věřící člověk se například současně s vírou v Boha rozhoduje i pro zcela konkrétní životní styl, který podřizuje této své víře. Je to podobné jako s láskou. Můžeme o ní číst, nechat si o ní vyprávět zamilované, ale nepochopíme ji, pokud jsme se sami někdy nezamilovali. Způsob myšlení a jazyk, který pro takovou zkušenost s Bohem věřící lidé používají, má jiný charakter než jazyk přírodních věd. Používají totiž pro tuto svoji řeč jiná pravidla a vytvářejí si jinou „gramatiku“. Závěr, který plyne z takové úvahy, říká, že filosof, který nezažil na své kůži akt víry, nemá právo z vnějšího odstupů kritizovat tento hluboce vnitřní zážitek věřícího člověka. To je jistě pravda. Zůstaneme-li u analogického

uvažování, můžeme učení se o náboženství připodobnit k učení se cizímu jazyku. Učíme-li se cizí jazyk, nemusíme se stát do důsledku občany země, jejíž obyvatelé ho mají jako svůj jazyk rodný, a přesto díky tomuto naučenému jazyku můžeme mnohému z jejich kultury porozumět daleko lépe než bez jeho znalosti. Tak i zájem o způsob myšlení a jazyk náboženství může nevěřícímu člověku pomoci porozumět nikoliv do hloubky, ale přece jen náboženskému způsobu života lidí v jeho okolí. V každém případě totiž platí, že jestliže chci nějaký jev kritizovat, musím mu nejprve porozumět.

Druhou podstatnou oblastí, ve které se oba předměty vzájemně dotýkají, prolínají, ale také odlišují, je právě oblast pohledu na morálku a etiku. V českém prostředí dodnes existuje přesvědčení o podstatném rozdílu mezi pojetím morálky v křesťanství a v obecném humanismu. Křesťanství bývá spojováno s tzv. heteronomní morálkou. Protože lidé se domnívají, že křesťané se řídí pravidly určenými z vnějšku – Bohem, například v Desateru. Podobně, jako je tomu u malých dětí, které přijímají pravidla od svých rodičů – tedy také heteronomně. Zatímco pro obecný humanismus podle nich platí, že v něm jde o tzv. autonomní morálku, která je nezávislá na náboženství a Bohu. Morální principy v jejím rámci odvozují lidé ze svých životních zkušeností, které podrobí kritice vlastního rozumu. Pokud takoví lidé také vyznávají nějaké náboženství, nemusí s ním být hodnoty, ke kterým takový člověk dospěje, v rozporu. Rozhodující však je racionální cesta, pomocí které k nim člověk dospěl. Tak mohou dospět všichni lidé například k porozumění tomu, že rozhodujícím kritériem mravního jednání je svobodná vůle člověka konat dobro nebo zlo. Z této úvahy potom může snadno vyplynout přesvědčení o rozumové nevyspělosti křesťanů, kteří zdůvodňují morální pravidla pro svůj život pouze jako pravidla, která jim přikázal dodržovat Bůh.

Křesťanská morálka však souvisí s Bohem ve zcela jiném smyslu. I křesťanství argumentuje ve prospěch morálních pravidel rozumovými důvody. V tom jsou jak obecný humanismus, tak křesťanství zajedno. Přesto bývá křesťanská morálka označována za teonomní. A sice v tom smyslu, že vidí zdroj

V kontextu křesťanství však je v Bohu viděn zdroj všech morálních principů a hodnot. Světské a náboženské pojetí morálky se často shoduje v základních hodnotách, jako je „láska“ či „lidská důstojnost“ nebo „úcta k člověku“. Zastánci těchto dvou různých pojetí morálky tedy mohou dospět ke stejným hodnotám. To, v čem se liší, jsou argumenty, jimiž je odůvodňují. Například za pravidly plynoucími ze 6. přikázání desatera („Nesesmilníš“ – to znamená nebudeš provozovat sexualitu bez hlubokého a jedinečného vztahu lásky – třeba s prostitutkami) stojí vysoko v hodnotovém žebříčku postavená hodnota rodiny a manželské lásky. K tomu dospívají křesťané stejně jako sekulární humanisté. Chce-li se teologie vyhnout výtce, že v křesťanství jde o trvalou indoktrinaci i v oblasti morálky, musí prokázat, že je schopna také obecné etické argumentace. Problematickou je přitom otázka vztahující se k pravdě, v níž je skryt smysl veškeré existence. K tomu je možné dospět pouhým rozumem, bez vztahu k nějakému vyššímu, transcendentálnímu bytí, což také filosofická etika dělá a dělá to svými vlastními metodickými prostředky. Teologická etika nepomíjí rozumovou argumentaci, vedle toho ale argumentuje Boží existencí a působením Boha ve světě. Příkladem může být např. pojem „budování Božího království na Zemi“ jako motiv morálního jednání křesťana. Jinými slovy, křesťanská etika je vybudována na racionálních základech podobně jako etika sekulárně humanistická. Morální život křesťana však považuje za odpověď na Boží lásku, kterou Bůh prokazuje světu, lidem i jemu samému. V desateru se potom Bůh staví za prastaré lidské zkušenosti s mravností jako cestou k pravé duchovní svobodě člověka a zaštiťuje je svou autoritou. Křesťanská morálka svou úzkou svázaností s vírou v Boha není pouze teonomní (že by morální závazky přicházely pouze od Boha), ale akceptuje také úlohu autonomie lidského rozumu, který se projevuje především v podobě lidského svědomí (ve které člověk klade morální závazky sám sobě) (Lorman, 2011, s. 53 – 66; Muchová, 2015, s. 103 – 108).

3. Kontext metod, do kterých jsou filosofické rozhovory s dětmi zapojeny do výuky v předmětu náboženství a etiky

Když dobře porozumíme rozdílnému kontextu, ve kterém lze používat filosofické rozhovory jako didaktický způsob, pomocí kterého doprovázíme žáky na cestě

hlubšího porozumění sobě, životu a světu ve dvou rozdílných vyučovacích předmětech, porozumíme dobře také rozdílnému kontextu ostatních metod, do nichž je tento didaktický způsob práce začleněn. V hodinách náboženství začíná Rainer Obertür filosofické rozhovory do sady dalších způsobů práce, které jsou typické pro náboženskou výchovu: do práce s různými typy textů – příběhy, básně, povídky, pohádky. Součástí této práce jsou také kreativní metody jako kreativní psaní apod.. Dále do práce s obrazy a symboly. Obrazy v tomto případě nemají charakter ilustrací k příběhům, ale samy se stávají impulsem pro společné přemýšlení a dialog. Pracuje přitom také s hudbou, která je vedle vizuálních obrazů také zdrojem pro otevírání niterného světa žáků k meditaci a vůbec k zažívání ticha. Zcela výjimečné postavení ve filosofických rozhovorech v hodinách náboženské výchovy má potom Bible. Je bohatým zdrojem lidských existenciálních zkušeností, kterými procházeli bibliční hrdinové a současně nabídkou k jejich interpretaci jako zkušeností náboženských, tedy zkušeností s Bohem. Příběh však není věta katechismu, lze vůči němu formulovat otázky mající charakter bádání, zpochybňování nebo potřeby porozumět a vyzývat k tomu, aby byl interpretován nově, v dialogu se současnými existenciálními zkušenostmi dětí... (Oberthür, 1995, s. 143 – 154).

Hodiny etiky pro spolkovou republiku Sasko nabízejí jako další metody práce vedle filosofických rozhovorů ještě rolové hry, projektovou práci a prezentaci výsledků, a samostatné práce rozvíjející vlastní kreativitu žáků (např. kreslení, malování, fotografování podle vlastní volby dětí). Jde tedy vesměs o způsoby práce, které rozvíjejí otevřenou formu výuky a rozvíjejí dětskou tvořivost. Zatímco v hodinách náboženství podle Oberthüra byly primárně využívány další způsoby práce, které respektovaly směřování výuky k teologickému horizontu a kreativní způsoby práce byly často jejich součástí, zde se autoři zaměřují na metody obecně otevírající výuku směrem k žákům. Filosofické zaměření na rozvoj myšlenkových dovedností v oblasti morálky je vyvažováno metodami zaměřenými na rozvoj zážitku a kreativity.

4. Příklad implementace filosofických rozhovorů do hodin etiky a náboženství

Jako příklad ku uvedeným tézám představme stručně možný průběh výuky s tématem mezilidské konflikty. V hodině náboženství pro 3. ročník nalezneme toto téma jako součást tématu o svědomí, vině a hříchu: Hodina vychází z jednoduchého příběhu:

Špagety s rajskou omáčkou jako kdyby při večeři Petrovi moc nechutnaly. Natáčel je na lžici a zase pouštěl do talíře a přitom přemýšlel. Nakonec to nevydržel a prohlásil na celé kolo:

„Ti nevěřící, ti se mají... Nemusí chodit k žádné zpovědi, protože nehřeší!“

„Nehřeší?“ Zeptala se nevěřičně maminka.

„Jak to myslíš?“

„Jak, jak,“ durdil se Petr: „Nehřeší, protože vůbec neví, co je to hřích, vždyť ani neví, co je to Desatero!“

„No, ale tos měl vidět Honzu, když ho minulý týden chytila paní učitelka, jak bere dětem z kapes v šatně peníze, byl rudý až za ušima.“ Přidal se starší Vašek. „Kdyby nevěděl, co je to hřích, neměl by důvod, aby se sty-děl, ne?“

„Ne, Vašku, Honza se červenal, protože se cítil provinile, opravdu nemusí vědět, co je to hřích. Protože hřích je, když cítíme vinu před Bohem. A Honza vůbec nemusí věřit v Boha...“ Přidal se tatínek.

„Aha, tak vidíte!“ Vykřikl Petr. „Tak jsem měl pravdu. Nevěřící děti se mají, protože neví, co je to hřích a neznají Desatero!!!“

Celá rodina teď na Péťu kouká a neví, co říct. Nějak se jim to jeho tvrzení nezdá, ale neví proč...

Po přečtení příběhu položí dětem několik otázek, které vyzývají ke společnému přemýšlení:

- Když někdo neví vůbec nic o Bohu, znamená to, že nemusí dodržovat Desatero? Jestliže odpovíte ANO, vysvětlíte proč. Jestliže odpovíte NE, vysvětlíte, proč.

- Když lidé neví nic o Bohu, odkud vědí, že se nemá krást, že se nemá lhát, že se nesmí zabíjet lidé, nebo že si mají být lidé v manželství věrní?
- Když se nějaký váš spolužák narodil v nevěřící rodině a nikdo mu neřekl o tom, že je dobré věřit v Boha, má hřích, když třeba nevěří v Boha, bere Boží jméno nadarmo, nebo třeba lže?
- Je v tom vůbec nějaký rozdíl, když křesťan hřeší a nevěřící člověk se provinuje? Jestliže ANO, vysvětlíte v čem a proč. Jestliže NE, vysvětlíte, proč.

Teprve v závěru práce dostanou žáci klasické cvičení na opakování znění desatera a v dalších hodinách pracují s filosofickými dialogy v rámci rozumového zdůvodňování příkázání jako je „nezabiješ“, „nebudeš krást“, atd.... (Holoubková, Muchová, Plačková, on-line).

V předmětu etika můžeme v metodické řadě Wege finden nalézt v 5. ročníku téma „pravidla a jejich dodržování“. Ve výuce se vychází z několika jednoduchých situací, např.: „Marek a Anežka dnes mají službu na utírání tabule. Tabule se utírá po každé vyučovací hodině. Ale Marek se tváří, jako kdyby se ho to netýkalo. Anežka už umývá tabuli po páté. A je pěkně naštvaná...“

V dalším průběhu hodiny děti přehrávají rozhovory nebo konflikty, které by v takových otevřených příbězích mohly následovat. Ve druhé fázi se učí rozlišovat principy, podle kterých je někdy správné pravidlo dodržet, jindy nikoliv. Pracují se dvěma příběhy. V prvním z nich přijde do výuky pozdě Lea. Omlouvá se tím, že sice vyšla z domova včas, ale nejprve nejel autobus, mezi tím se vytvořila dlouhá fronta nastupujících lidí a nakonec měl ještě kousek od školy autobus malou nehodu. Pan učitel Kriegel odpoví přísně, že už je to po druhé a že takové omluvy nebude tolerovat. Ve druhém příběhu přijde pozdě do výuky Martin. Omlouvá se, že sice vyšel z domova včas, ale v přizemí potkal starou paní sousedku, které nebylo dobře, velmi špatně dýchala, pro jistotu zavolal mobilem rychlou zdravotnickou pomoc a zůstal u té paní, dokud nepřišel lékař. I na něho se pan učitel Kriegel tváří skepticky. Říká: No tak, tedy

Žáci mají za úkol jednak dopsat nedokončenou větu ve druhém příběhu, jednak dostanou otázky podněcující dialog:

- Jak by podle vás měla znít úplně nejsprávnější odpověď pana učitele ve 2. příběhu?
- Zhodnoťte, která pravidla Lea a Martin porušily, která naopak dodrželi a vysvětlíte, podle čeho jste usuzovali.
- Jak by mohl pokračovat Martinův příběh, kdyby chtěl za každou cenu dodržet pravidlo včasného příchodu do výuky?
- Musíme vůbec vždy a za všech okolností dodržovat domluvená pravidla?
- Existují nějaké pádné důvody pro to, abychom někdy pravidlo nedodrželi? Podle čeho poznáme, že jsou dostatečně pádné?

Teprve v závěru výuky pracují žáci se „Zlatým pravidlem“ (Jednej s ostatními tak, jak chceš, aby oni jednali s tebou). A poznávají jeho alternativy ve třech monoteistických náboženstvích. Vráť se zpět k příběhu Ley a Martina a řeší otázku, zda se zachovali podle Zlatého pravidla, nebo jak se měli zachovat, kdyby podle Zlatého pravidla jednali (Kriesel, Ludwig, Kulyk, 2011, s. 74 – 77).¹⁷

Závěr

Filosofie pro děti se nám v obou případech jeví jako způsob práce, který doprovází žáky na cestě prohlubování jejich prožívání sebe, lidí a světa. A to způsobem, který svou zaměřeností na žáka otevírá výuku tak, aby to bylo hledání autentické, aktuální, ale zakotvené v morálních hodnotách, ke kterým člověk dospívá systematickou reflexí vlastních i cizích zkušeností. Východiskem předmětu náboženství je přitom autentická víra křesťanů, kteří ji prožívají „zevnitř“, jako svou zkušenost. Náboženství patří i do předmětu etika, ale je to pokus o porozumění všemu, co je spojeno s náboženskou vírou, pohledem „zvnějšku“. V práci s etickými tématy lze navíc v etice velmi bohatě využít filosofického rozhovoru ve službě hledání rozumových argumentů při ověřování platnosti morálních pravidel. Při dodržení smyslu pro tyto dva kontexty – sekulární a křesťanský pohled na svět, v nichž se výuka odehrává, může učitel využít filosofických rozhovorů jako velmi účinných prostředků k rozvíjení

¹⁷ Srov. Kriesel, P., Kulyk, A., Ludwig, C., *Wege finden 1*. Stuttgart: Klett, 2011, s. 74 - 77.

dětských osobností tváří v tvář existenciálním otázkám, které jim život v súčasné době klade.

Literatura

- HOLOUBKOVÁ, B., MUCHOVÁ, L., PLAČKOVÁ, J. *Zve Bůh na slavnost všechny lidi [on-line]* ? Dostupné z <http://kpc.doo.cz/osnovy/metodiky-a-pracovni-listy/> [citováno 18. 1. 2019]
- KRIESEL, P., KULYK, A., LUDWIG, C. (2011). *Wege finden 1*. Stuttgart: Klett.
- KRIESEL, P., KULYK, A., LUDWIG, C. (2011). *Wege finden 1. Lehrerband*. Stuttgart: Klett.
- LORMAN, J. (2011). „Křesťan je především člověk jako každý jiný...“, aneb koncept autonomní morálky v kontextu křesťanské víry Alfonse Auera. *Acta universitatis Carolinae. Theologica*, 1(1), 53 - 56.
- MUCHOVÁ, L. (2015). *Morální výchova v nemorální společnosti?* Brno: CDK.
- OBERTHÜR, R. (1995). *Kinder und die großen Fragen – Ein Praxisbuch für den Religionsunterricht*. München: Kösel.
- OBERTHÜR, R. (1998). *Kinder fragen nach Leid und Gott – Lernen mit der Bibel im Religionsunterricht*, München: Kösel.
- WEBER, CH. S. *Von der Kinderphilosophie zur Kindertheologie. Anton A. Buchers Kindertheologie in kritischem Vergleich mit der Kinderphilosophie Gareth B. Matthews* [on-line]. Dostupné z <http://www.kinderphilosophie.com/#iv-kritischer-vergleich> [cit. 26.6.2013]

Kontakt

doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D.

Teologická fakulta Jihočeské university v Českých Budějovicích

muchova@tf.jcu.cz

FILOZOFICKÉ VÝCHODISKÁ ETICKEJ VÝCHOVY

Viera Bilasová

Abstrakt. Príspevok sa venuje problematike filozofického ukotvenia etickej výchovy v edukačnom procese ako téme, ktorá získava nové konotácie v prostredí strednej školy. Rozvíjanie etickej spôsobilosti stredoškolákov reflektovať aktuálne morálne problémy, ktoré stoja pred mladou generáciou si vyžaduje posilnenie teórie, metodiky i výchovného štýlu vo výučbe etiky na stredných školách. Dôraz na kultiváciu filozofického pohľadu a prístupu k životu má svoj výchovný význam pre stimulovanie morálneho uvažovania a jeho etické implikácie, ktoré vplývajú na rozhodovanie a konanie adolescentov. Morálna edukácia je filozofická a akékoľvek vyhýbanie sa teoretickým otázkam či záťaži etických kategórií nepomáha hlbšiemu pochopeniu morálnych princípov a hodnôt, ktoré tvoria reálny referenčný rámec aj výchovného procesu. Pozornosť kognitívnym aspektom vo vzdelávaní etiky zohráva dôležitú úlohu aj pre motiváciu adolescentov pri výbere nie z toho, čo je považované za správne, ale pre vlastnú voľbu, pretože to správne je. Metodológiou učenia sa stáva rozvíjanie vlastnej argumentácie na báze kritického poznania a etickej reflexie morálnych problémov skutočnosti, a to sa nezaobíde bez pozornosti, ktorú treba venovať aj meta-etickej dimenzii v predmete etická výchova.

Úvod

Živé diskusie a polemika o povahe a statusu etiky v školskom prostredí ako dôležitého výchovného nástroja formovania mravného vedomia mladej generácie ako súčasti jej prípravy pre život, sa stávajú výzvou pre etikov, pedagógov i metodikov etickej výchovy. Úzko súvisia s objasnením základného smerovania školskej prípravy v súčasných spoločenských podmienkach a s vymedzením priestoru a spôsobov ako začleniť formovanie morálneho

vedomia do vzdelávacieho projektu mladej generácie, posilniť jeho všeobecne humánny význam a nájsť takú podobu jeho reflexie, ktorá nám umožní dostatočne mu porozumieť a efektívne transformovať do edukačného procesu.

Z hľadiska koncepcie predmetu etická výchova treba rešpektovať zvláštnosti a špecifické vzťahové súvislosti, ktoré sa viažu na jednotlivé stupne školskej edukácie. Tomuto zámeru zodpovedá aj stratégia učenia a učenia sa, ktorá v (stredo)školskom prostredí kladie dôraz na odkrývanie morálnej dimenzie problémov a na rozvoj etickej spôsobilosti hovoriť o aktuálnych otázkach jazykom etiky. O tom akú podobu by mala mať etická výchova na strednej škole rozhoduje viacero faktorov, ktoré je potrebné reflektovať a nájsť optimálnu rovnováhu v rámci ich pôsobenia.

Natíska sa otázka akú etiku možno vyučovať na strednej škole a aký výchovný štýl treba zohľadniť v procese jej edukácie. Stredoškolské edukačné prostredie má svoje špecifiká, ktorého determinanty spočívajú predovšetkým vo vekových a vedomostných (intelektuálnych) dispozíciách, systéme vzdelávania i spoločenských kontextoch. Otázky vzťahu mladého človeka k morálke a jej funkcie v jeho živote sú spojené aj s objasnením pôvodu morálky a jej významu ako súboru platných pravidiel v medziľudských vzťahoch v určitých sociálnych kontextoch. Tieto fundamentálne otázky o morálke a význame dobra/zla majú širšie etické implikácie a nemožno ich redukovať len na aspekty sociálneho života. Dôraz na externé sociálne normatíva a pravidiel prispievajú viac k sociálnej konformite. U adolescentov však často vyvolávajú skôr odmietanie konvencií, preto si vyžadujú väčšiu pozornosť, vrátane vysvetlení filozofických súvislostí týchto normatív. Napriek tomu, že prosociálne úsilie je vo výchove nevyhnutné, etická výchova si vyžaduje hlbšie systematické filozofické ukotvenie zvlášť na strednej škole.

Doménou morálky v porovnaní so sociálnymi normami (ako non-moral) je orientácia na jej podstatu, štruktúru a význam, ktorý je spojený so všeobecnými hodnotami a právami jednotlivca, kým sociálne konvencie sú viac arbitrárne. Morálka aj konvencie patria do sociálneho poriadku a plnia spolu regulatívnu funkciu prostredníctvom pravidiel. Obe sa podieľajú na vymedzení toho, čo je

správne a čo nie v správaní, ale ich odlišnosť a vzájomná nezameniteľnosť či neredukovateľnosť morálky na sociálnu konvenciu je v tom, „že zdrojom morálnych pravidiel je reflexia dôsledkov konania (činu)“, a teda formovanie morálneho úsudku sa stáva kľúčovým komponentom v porozumení prejavom správania (Nucci, 2001, s. 13).

Tomuto prístupu zodpovedajú aj praktiky sprevádzané nachádzaním vlastného spôsobu, ako riešiť morálne problémy spojené s porozumením platnej etickej realite, ktorá má určité očakávania a nároky na každého, súčasne je sprevádzaná aj snahou pochopiť nároky dospelých a pritom ochrániť vlastné myslenie. Predpokladom vnímania sociálneho poriadku je schopnosť hovoriť o ňom aj morálnym jazykom (dobrý/zlý, správny/nesprávny, spravodlivý, humánny, férový a pod.) a formovať rešpekt k pravidlám spoločenstva (komunity). Normatívne posúdenie ľudských záležitostí nevyplýva mechanicky zo sociálneho systému, ale z vnútorných aspektov vlastných sociálnym vzťahom, vrátane ľudskej morálnej skúsenosti založenej na určitom morálnom presvedčení. Morálku nemožno vnímať len ako empirický fenomén, ktorého efektom je regulácia medziľudských vzťahov, ale predovšetkým ako špecifickú dimenziu postojov človeka vo vzťahu k svetu i iným, ktorú tvoria morálne hodnoty a morálne praktiky ovplyvňujúce rôzne aspekty sociálneho života a prispievajú k jeho rozvíjaniu a kultivácii.

Mladý človek spravidla vie čo a ako má robiť, ale nevie prečo to má robiť a potrebuje na to zdôvodnenie. Vyhýbanie sa teoretickým otázkam či záťaži etických kategórií nepomáha hlbšiemu pochopeniu morálnych princípov a hodnôt, ktoré tvoria reálny referenčný rámec aj výchovného procesu. Pozornosť kognitívnym aspektom vo vzdelávaní etiky zohráva dôležitú úlohu aj pre motiváciu pri výbere nie z toho, čo je považované za správne, ale pre vlastnú voľbu, pretože to správne je. Morálna edukácia je filozofická, pretože hľadanie zmysluplnosti v alternatívnych situáciách sa viaže na spôsoby reflexie, ktorá sa opiera o hodnoty ako základ a nielen o situačné kontexty. Filozofický pohľad má preto zvlášť na strednej škole svoju relevantnosť a prispieva k stimulovaniu morálneho uvažovania a jeho etických implikácií pre rozhodovanie a konanie.

Etický prístup k životu je predovšetkým normatívny a vyžaduje si dialóg a kritické myslenie, ktoré otvára otázky a hľadá odpovede s vlastnou argumentáciou. Tá sa opiera nielen o empirické fakty ako východisko procesov poznávania, ale predovšetkým o komparatívnu silu morálnej skúsenosti a hodnotiaci úsudok založený na morálnych princípoch a normách. Metodológiou učenia sa stáva rozvíjanie vlastnej argumentácie na báze kritického poznania a etickej reflexie morálnych problémov skutočnosti.

Dôraz na filozofické ukotvenie etickej výchovy v podmienkach strednej školy sa opiera o edukačnú stratégiu založenú na racionalite a sociálnej inteligencii žiakov. Rozpoznanie morálnych problémov a spôsobilosti hovoriť o nich morálnym jazykom, hľadať odpovede a transformovať ich do rozhodovacích procesov je sprevádzané rozvíjaním kritického myslenia, budovaním vlastného názoru opierajúceho sa o slobodnú „otvorenú myseľ“ a formovaním vlastnej hierarchie hodnôt a noriem. Povaha činu nie je jediným faktom morálnosti, pretože morálnosť sa odohráva aj v mysli, čo súvisí s kultiváciou zámerov, úmyslov, motivácie, kde nemôže chýbať určitá reflexia a obecné kritérium. Možno súhlasiť s autorom, že etické imperatívy nevisia vo vzduchoprázdne, ale si vyžadujú aj filozofické ukotvenie, ktorého metaetická povaha je prístupná stredoškolskej generácii – bez dobrého „som“ nie je dobré „mal by som“ (Hábl, 2015, s. 57, 67).

Morálna edukácia je filozofická svojim holistickým prístupom k realite a poskytuje náhľad na jej hodnotové základy, ktoré nie sú len situačné. Metodologický princíp analýzy partikulárnej skúsenosti a odkrývanie hodnôt ako základu súdnosti sa nezaobíde bez rozvíjania etického poznania (učiť sa niečo, čo možno poznať) a bez zovšeobecnenia, ktoré si vyžaduje porozumenie princípom a platnosti etických štandardov. V morálnej edukácii nejde o učenie sa morálnej filozofii, ale skôr o metodiku porozumenia spôsobu reflexie, ktorá odkrýva etické implikácie.

Predmet etická výchova

Polemika a diskusia o povahe, statuse a obsahu predmetu etická výchova v edukačnom procese má niekoľko podob. Z hľadiska jeho výchovného charakteru je predmet vnímaný ako praktický pedagogicko-psychologický spôsob rozvíjania základných sociálnych zručností u žiakov, teda vedie žiakov k správne prosociálnemu správaniu. Výchovný program sa opiera o koncepciu R. O. Olivara a v slovenských podmienkach o koncepciu L. Lencza. Uplatňuje metódy bežne používané aj v pedagogike (diskusia, rozhovor, riešenie problémových situácií, beseda, hra a pod.) obohatené metodikou osvojovania si sociálnych zručností (senzibilizácia, nácvik sociálnych zručností, hodnotová reflexia, prenos do reálneho života a pod.).

Iný prístup k tejto problematike je spojený s edukátormi, ktorí pristupujú k etickej výchove viac filozoficky a vnímajú ju ako vyučovací predmet, ktorého cieľom je poznať a porozumieť rôznym podobám a prejavom morálky v ľudskom živote. Dôraz na filozofické ukotvenie predmetu etická výchova nadväzuje na primárne vzdelávanie s orientáciou na výchovu k prosociálnosti. Filozofia výchovy tak prispieva k hľadaniu zmysluplnosti vzdelania a hľadaniu personálnej identity v nových spoločenských kontextoch (globalizácia, ekologická kríza, informačná revolúcia, konzumný spôsob života, atď.), vrátane pochopenia role integrity v kontexte očakávaní, učenia sa ako žiť s inými, byť členom tímu a kooperovať, či byť pripravený k občianskej participácii a aktívnemu vstupu do praktického života. Hlavným cieľom je napomôcť orientácii mladého človeka v živote, ktorá sa neviaže len na jeho zručnosti a vedomosti, ale predovšetkým na spôsobilosť zaujať „ľudský postoj“, ktorý je výrazom jeho etických kompetencií viažúcich sa na kognitívnu oblasť, oblasť fyzických aj interpersonálnych zručností. Nezastupiteľné miesto má výchovné zameranie na spôsobilosť hľadať rovnováhu medzi ambíciou jednotlivca a jeho postavením v rámci spoločnosti. Tieto hodnotiace procesy nepatria k jednoduchým mechanizmom vzťahu mladého človeka k svetu a preto si vyžadujú korigovanie emócií a rozšírenie poznania aj v morálnej oblasti medziľudských vzťahov.

Etické poznanie a etické teórie získavajú zvlášť postavenie práve v prostredí strednej školy a rešpektujú zvlášť morálne myslenia a správania sa v tomto období vývoja mladej generácie si vyžadujú aj inováciu a aktualizáciu metodiky výučby etickej výchovy. Spory o charakter etickej výchovy si preto žiadajú špeciálny teoretický prístup. Nejde o abstraktné teoretizovanie v zmysle analýzy etických koncepcií, ale o teoretický pohľad, ktorý je nevyhnutným predpokladom zrozumiteľnosti úvah o morálke, o tom, čo je dobré/zlé, spravodlivé či správne, a to aj z hľadiska rozvoja kognitívnych znalostí, schopností a kompetencií ich uplatnenia v reálnom živote (v medziľudských vzťahoch) a o ich didaktickú aplikáciu do edukačného procesu. Ide o fundamentálnu otázku, ktorá spočíva v skúmaní toho, čo je morálka a aký má význam v živote jednotlivca aj spoločnosti.

Už starí Gréci i Rimania sa zamýšľali nad tým ako edukovať a byť morálne kompetentný. Pochopili, že treba vedieť čo je správne a potom tak aj konať. Aristotelovo zasvätenie do umenia cnosti prostredníctvom výchovy (paideia) bolo spojené s jasným usmernením na to ako sa stať morálnou bytosťou, ktorá má potrebu porozumieť tomu, prečo treba byť dobrý (praktická rozumnosť - frónesis). Cnosť si vyžaduje určité úsilie a tréning v kontrole emócií a disciplíne správania, ktorého výsledkom je správny čin. Zároveň treba poznamenať, že tento Aristotelov odkaz v edukácii o cvičení v cnostiach nebol vždy správne chápaný. Neraz bol redukovaný len na tréning či cvičenie spojené so vštepovaním pravidiel správania sa. Na základe takého prístupu vznikali určité modely, ktorých hlavným výchovným zmyslom bolo učiť deti byť slušnými a dobrými.

Myšlienkový odkaz Aristotela z hľadiska poňatia etickej výchovy je však oveľa hlbší a má filozofický význam. Výchovný proces má svoje predpoklady v poznaní toho, čo dobro je, a to je možné získať len skúmaním a rozumnými úvahami, a „preto bez rozumu a myslenia, ani bez mravného stavu nejestvuje vedomé rozhodnutie(...) rozumnosť je praktická, preto treba mať oboje: poznanie všeobecného i zvláštného, alebo skôr to posledné (...) skúmanie etických otázok má poskytnúť iba všeobecný náčrt a dôvody sa majú požadovať podľa preberanej

látky (...) vždy treba prihliadať na vhodnosť času a okolností“ (Aristoteles, 1973, s. 143, 149, 44).

Aristotelov prístup možno vnímať ako určitý predvolený model pre etickú výchovu, ktorý svojou priamou výchovou charakteru (character education) je považovaný za tradičný, hoci dnes sa v etickej výchove stáva znovu výzvou pre metodiku výučby etickej výchovy¹⁸. Jeho odkaz spočíva v idey, že jadrom edukácie je rozumnosť (teoretická aj praktická), ktorá v svojej individuálnej podobe je formovaná a rozvíjaná transformovaním do spôsobu myslenia založenom na racionalite, ktorá je sprevádzaná kritickým uvažovaním, kreativitou a komunikačnými kompetenciami. Tieto myšlienkové stratégie (epistemické hry) možno vnímať ako kognitívne aktivity podporujúce etické poznávanie, ktoré tvorí akúsi „malú násobilku filozofovania“ (Zoller, 2012, s. 87) spojenú s pýtaním sa, dotazovaním a pochybovaním či kritickým hodnotením. Sokratovská „dialogická metóda“ ako edukačná metóda umožňuje transformovať aj morálne otázky do vlastného (seba)obrazu a pomáha im porozumieť tak, aby sa stali filozofickým východiskom pre praktiky uplatňované v triede.

S iným druhom filozofického odkazu vo výchove sa stretávame v úvahách novovekých mysliteľov. Predovšetkým J. J. Rousseau odmietol metódu priameho morálneho tréningu, ktorý naučí správaniu a položil dôraz na to, že deti sú prirodzene dobrými a slobodnými bytosťami a výchovný proces im má pomôcť odkrývať ich vnútorný svet a rozvinúť ich prirodzené pozitívne prednosti. Duch osvietenstva silne ovplyvnil etiku a mravnú výchovu, a to intenciou posilnenia autonómneho subjektu ako morálnej autority, ktorá sa opiera o silu „ratio“ - správne vedieť znamenalo aj správne konať. Posilnenie autonómie rozumu v etike umožnilo prijať morálny imperatív (I. Kant), ktorý si nevyžadoval metafyzické zdôvodnenie. Myšlienka autonómie a slobody jednotlivca znamenali vo výchovnom procese koniec „tradičnej priamej

¹⁸ Dôkazom toho je aj prijatá Deklarácia o edukácii charakteru (model of character education) prijatá v Aspene v roku 1992. Obhájcovia tohto modelu výchovy ju definujú v termínoch kultivácie cností dôležitých pre charakter a jeho konštituenty - inteligenciu a senzibilitu, ktoré vplyvajú na morálne rozhodnutia žiakov.

edukácie“ posunuli pozornosť viac smerom k skúmaniu vývoja morálneho myslenia detí/mládeže¹⁹, čo sa premietlo aj do nových metód či modelov výchovy.

Populárnym produktom odmietania direktívneho prístupu v edukácii sú metódy spojené napr. s terapeutickým prístupom založené viac na psychologizácii problematiky morálky, a to aj s potenciálnym rizikom relativizácie hodnôt. Psychologické predpoklady chápania morálky sa opierali o osobnostné predpoklady jednotlivca myslieť nezávisle a kriticky v jednotlivých vývojových fázach. Tieto prístupy sú atraktívne predovšetkým pre obdobie dospievania, pretože odmietajú direktívnosť a otvárajú väčší emancipačný priestor, ktorý sa stáva motiváciou v edukácii. Didaktický dôraz na osobnú voľbu z možných alternatív a hľadanie hodnôt, pre ktoré sa jednotlivec sám rozhodne, posúva aj úlohu edukátora (učiteľa), ktorý je v pozícii viac konzultanta (facilitátora) ako morálnej authority. Ako rizikový faktor tohto modelu výchovy sa predsa len javí preceňovanie procesuálnej stránky formovania morálneho zrenia na úkor jeho obsahu, ktorý sa viaže viac na rozvíjanie hodnôt aktuálne potrebných pre riešenie životných situácií. „Strata normatívnej dištinkcie medzi dobrým a zlým v teórii i praxi viedla k strate jasnosti a zreteľnosti“ a mala za následok i zahmlievanie etického pojmoslovía²⁰ (Hábl, 2015, s. 79).

Skúmanie faktorov ovplyvňujúcich morálny vývoj, morálne dozrievanie a evolúcia morálneho úsudku sa stali predmetom systematických skúmaní v psychológii morálky. Kognitívny model individuálneho morálneho vývoja Lawrence Kohlberga si získal veľkú popularitu ale aj kritiku, a to z hľadiska teórie

¹⁹ Známa je edukačná koncepcia *Filozofia pre deti* (Matthew Lipman), ktorá má korene v pragmatickej tradícii a v rozvinutí jej hlavnej idey o primárnosti reflexívneho myslenia v edukácii (John Dewey) a posunutí viac do metodickéj roviny formovania návykov myslenia u detí (zručností), ktoré neakcelerujú len ich intelektuálny a psychický rast, ale aj ich túžbu učiť sa.

²⁰ Autor konštatuje, že zatemnenie morálneho jazyka dokladá aj pedagogická prax založená na terapeutickom prístupe. Používanie napríklad metódy morálnych dilem spočíva v implicitnej relativizácii morálnych princípov (morálnosť sa javí často ako neriešiteľná) a u detí potláča neraz aj základnú morálnu intuíciu, čo prirodzene vedie k rozporom medzi morálnou teóriou a praxou. Dieťa potrebuje od útleho veku poznať dôvody svojho konania, ktoré je vyžadované, a to sa spája s jeho túžbou vedieť *prečo* tak myslieť a konať (Hábl, 2015, s. 81 – 84).

i edukačnej praxe²¹. Ukázalo sa však, že psychologické skúmania morálky u detí a mládeže a ich edukačné implikácie si vyžadujú hlbšie filozofické ukotvenie, aby bolo možné prejsť od toho čo je, k tomu čo by malo byť.

Model objasnenia hodnôt alebo výchova k hodnotám (values clarification) je dnes často používaný ako synonymum pre etickú výchovu a a je viazaný na filozofický prístup. Sústreďuje sa na porozumenie etickým implikáciám správania a činov, ktoré v každodenných situáciách možno nájsť a určiť, ktoré z nich možno považovať za správne či ich opak. Objasnenie hodnôt si vyžaduje reflexívny spôsob myslenia. Procesy hľadania a pýtania sa sú u detí i mládeže sprevádzané uvedomovaním si samých seba, a toto sebaocenenie je spojené s ich úsilím nielen nájsť to „pravé“ riešenie prostredníctvom porovnávania podobností a rozdielov ústiacich do hodnotiacich postojov, ale predovšetkým je spojené s morálnym úsudkom, ktorý sa formuje na báze vlastného hľadania a kritického usudzovania. Ide o spôsob uvažovania, ktorý možno spájať s umením položiť správnu otázku v správnu chvíľu a mať dostatočnú ambíciu hľadať aj odpoveď. Morálna edukácia je filozofická, pretože hľadanie zmysluplnosti v alternatívnych situáciách sa viaže na spôsoby reflexie, ktorá sa opiera o hodnoty ako základ, nielen o situačné kontexty. Filozofický pohľad má práve na strednej škole svoju relevantnosť pre stimulovanie morálneho uvažovania i jeho etické implikácie pre rozhodovanie a konanie.

Etická výchova je filozofickým problémom, ktorý sa opiera o bytostnú nevyhnutnosť a potrebu reflektovať fenomén „ľudskosti“ a jeho etický potenciál, ktorý v svojej podstate ako *humanus* pretrváva a počas celého vývoja sa mení iba priestor či podmienky, v ktorých sa aktualizuje. Pravidlá humánnosti nie sú výrazom subjektívnych preferencií ani sociálnych kontaktov, ale súvisia s hlbšou reflexiou mladého človeka prečo má konať určitým spôsobom. Spravidla vie ako

²¹ Kognitívna teória morálneho vývoja samotná prešla vlastným vývojom, a to posunom od dôrazu na individuálnu kogníciu smerom k zdôrazňovaniu komunitných noriem (the „Just Community“). Aktuálne diskusie dotýkajúce sa Neo-Kohlbergianizmu prišli k záveru, a to na základe rozsiahlejšieho tímového výskumu (Defining Issues Test), že model sa ukázal ako málo praktický. Vyčítali mu zdôrazňovanie racionálnych aspektov morálky a málo pozornosti venovanej emočným aspektom, ale aj používanie hypotetických dilem, ktoré sa ukázali ako málo reprezentatívne, či dôraz na spravodlivosť, univerzalitu i ďalšie námietky (Rest, 2000).

konať, pretože má určité vzorce v spoločnosti a z toho vyplývajúce očakávania, ale súčasne hľadá aj vlastné odpovede na otázky prečo má konať morálne a poznať i dôvody takého konania. Edukácia v tomto zmysle nespočíva v tréningu správneho správania sa, ale predovšetkým v priblížení a porozumení jeho dôsledkom v súlade s morálnymi princípmi. Morálna edukácia je filozofická v tom, že pomáha odkrývať alternatívy, ktoré v rozhodovaní dávajú zmysel a mobilizujú poznanie hodnôt, o ktoré sa možno oprieť, vrátane motivácie či úmyslu.

Treba však dodať, že u adolescentov zohrávajú pri posudzovaní životných situácií morálne dôvody spravidla sekundárnu úlohu²², pretože empirické fakty a osobná skúsenosť sa javia ako transparentnejšie, a teda aj vyznievajú ako viac užitočné z hľadiska ich poznávania i hodnotenia. Empirický kontext si však vyžaduje špecifickú starostlivosť – určité „pedagogické fronesis“ (Wringe, 2006), ktoré umožní rozumné a zdôvodnené odlišovanie medzi požiadavkami na správanie a validitou morálneho presvedčenia, pretože mladý človek spravidla vie čo a ako má robiť, ale nevie prečo to má robiť a potrebuje na to zdôvodnenie.

Etický prístup k životu je predovšetkým normatívny a vyžaduje si dialóg a kritické myslenie, ktoré otvára aktuálne otázky a hľadá odpovede s vlastnou argumentáciou. Tá sa opiera nielen o empirické fakty ako východisko procesov poznávania, ale predovšetkým o komparatívnu silu morálnej skúsenosti a hodnotiaci úsudok založený na morálnych princípoch a normách. Metodológiou učenia sa stáva rozvíjanie vlastnej argumentácie na báze kritického poznania a etickej reflexie morálnych problémov skutočnosti. Morálne normy si vyžadujú úsudok ako vhodne odpovedať vo vzťahu k praktikám. Každá morálka sa dotýka

²² Primárne morálne princípy sú viac abstraktné a svojím charakterom vyžadujú vyššiu rovinu všeobecnosti. Neposkytujú zvyčajne jasné a jednoznačné smerovanie a preto ich dôležitosť sa v bežných situáciách viac javí ako sekundárna. Možná zámena v rozpoznaní základných a odvodených morálnych princíпов je dôležitým predpokladom správneho morálneho uvažovania a jej metodická transformácia do predmetu etická výchova (jednotlivých tém) na stredných školách je dôležitá pre porozumenie morálnym pravidlám správania a konania. Ako príklad môže poslúžiť odvodenie hodnôt z východiskového princípu blaha (well-being), ktorý priamo ovplyvňuje sekundárne hodnoty prítomné v bežných životných situáciách s morálnymi charakteristikami ako sú „súcit, láskavosť, priateľstvo, dôvera a snáď i krása; dôvera odvodená od pravdy a tolerance a čiastočne od slobody, a pod. (Barrow, 2007, s. 102).

princípov a ich poznanie v kontexte sociálnych praktík je nevyhnutným krokom ako reflektovať zrozumiteľne skutočnosť a odkrývať platnosť morálnych princíпов.

Zdokonalenie morálnych návykov a ich reflexia na rôznych stupňoch vývoja si vyžaduje komplexný prístup a integráciu všetkých aspektov rozumnosti (teoretickej i praktickej) a morálneho poznania. Preto ak si položíme otázku akú etiku treba vyučovať (na strednej škole) nezaobídeme sa bez odpovede na fundamentálne otázky čo znamená dobro a čo je dobrý život. A to sú otázky metaetického charakteru, ktoré predsa len predchádzajú akýmkoľvek praktikám. Bez zdôvodnenia a adekvátnej reflexie sa nám morálne princípy a normy javia ako moralizovanie a vo výchove môžu prinášať negatívne dôsledky. Jednou z príčin toho javu je zanedbávanie metaetickej dimenzie etickej výchovnej problematiky. „Bez meta-etiky, niet etiky“, uvádza Ján Hábl: „Daň, ktorú platíme za stratu meta-etiky je vysoká nielen z hľadiska filozofického, ale taktiež z hľadiska pragmatického či praktického. Pretože sa nemáme na čo odvolať pri definícii dobra a zla, musíme si vystačiť s konsenzuálnymi „balíčkami“ morálnych hodnôt – ktoré, aby mohli byť univerzálne prijateľné – musia byť kompromisné, oklieštené, bezpohľavné, nesmú nikoho dráždiť a pohoršovať“ (Hábl, 2015, s. 56). Autor apeluje na dôležitosť metaetickej dimenzie v edukácii etiky, pretože sa jednak viaže na dobré dôvody prečo konať správne (dobro) vo vzťahu k druhým, ale i k sebe či pred sebou samým. Je to dimenzia, ktorá zabraňuje redukcii v prístupoch k situáciám len na jednotlivé morálne faktory (napr. úžitok, spravodlivosť či férovosť) a vyžaduje si viac holistický a komplexný pohľad, vrátane zvykov, skúsenosti a kritickej reflexie podporovaných praxou. Len tak možno posunúť morálne úvahy do polohy „mal by som“ a prijať ich ako vlastné. To súvisí aj s porozumením jazyku morálky, ktorý je preskriptívny, ale aj implicitne imperatívny a vyvoláva diskurz, ktorý približuje fakty o morálke, ich jasné odlišenie od faktov empirických a možnú zámenu či redukciu morálnych javov za iné (napr. právne, sociálne, ekonomické a pod.) (Burrow, s. 58 – 60).

Záver

Vo filozofii etickej výchovy nejde v žiadnom prípade o abstraktné teoretizovanie, ale metodický návod ako uvažovať o morálke, ako rozlišovať morálne a non-morálne javy, ako uvažovať a hovoriť o (sociálnom) poriadku jazykom morálky. Zdôvodnenie a argumentácia, ochrana vlastného morálneho uvažovania spočíva v učení sa morálke cez porozumenie jej základom a predpokladom. Učenie o morálke i učenie sa byť dobrým je možné tam, kde morálne normy nie sú dopredu predkladané ako povinné pravidlá, ale ako výsledok vlastnej súdnosti, ktorý implikuje hodnotový princíp. Len cez pochopenie a porozumenie sa morálne normy interiorizujú a stávajú sa funkčným východiskom morálneho rozhodovania a konania, a to si vyžaduje rozvíjanie zručností filozofického spôsobu uvažovania v prístupe k realite.

Inovácia výučby etickej výchovy na stredných školách si vyžaduje viacero impulzov. Z hľadiska jej aktuálneho obsahu si vyžaduje predovšetkým hlbší posun k jej filozofickému ukotveniu, a to aj v rámci jej postavenia a komunikácie s ostatnými predmetmi. Zvlášť z hľadiska interdisciplinariny narastá význam zručností filozofického uvažovania spojeného so spôsobom morálneho hodnotenia ako faktora s významným výchovným dosahom najmä u adolescentov.

Literatúra:

- ARISTOTELES (1973): *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda.
- BARROV, R. (2007): *An Introduction to Moral Philosophy and Moral Education*. London and New York: Routledge. Taylor&Francis Group. ISBN 0-203-94622-7
- HÁBL, J. (2015): *I když se nikdo nedívá. Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Ústí nad labem: Pavel Mervart. ISBN 978-80-7465-187-8
- NUCCI, L. P. (2001): *Education in the Moral Domain*. New York: University Press. ISBN 0521 65232 4

- REST, J.R., NARWAEZ, D., Thoma, S. J., BEBEAU, M. 2000. A Neo-Kohlbergian Approach to Morality Research. In: *Jornal of Moral Education*. Vol. 29, No 4, p. 381 – 394.
- WRINGE, C. (2006). *Moral Education. Beyond the Teaching of Right and Wrong*. Netherlands: Springer. ISBN 1-4020-3788-2
- ZOLLER, E. 2011. *Učíme děti ptát se a přemýšlet. Metody a aktivita k rozvoji myšlení i kultivací osobnosti dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0096-3

Kontakt

Prof. PhDr. Viera Bilasová, CS.
Inštitút etiky a bioetiky FF PU v Prešove
viera.bilasova@unipo.sk

NÁDEJ VO VÝCHOVE ALEBO VÝCHOVA AKO NÁDEJ (EURÓPSKA PERSPEKTÍVA)

Blanka Kudláčová

Abstrakt. Hoci nemôžeme povedať, že Európa je kolískou výchovy, určite môžeme povedať, že jej patrí prvenstvo v poskytovaní výchovy pre všetkých bez rozdielu, je kolískou univerzity, ktorá sa následne stala celosvetovým fenoménom a pod. Je teda logické, že výchova je jedným z dôležitých pilierov európskej identity, niečím, čo robí Európu Európou. Viacerí európski filozofi sa o súčasnosti vyjadrujú ako o postedukačnej dobe (Z. Bauman, 2006), o konci výchovy a pod. Dokladajú to tým, že ide o dominanciu vzdelávania, bez „hlbšieho“ a „širšieho“ ukotvenia. „Verili sme, že čím viac človek bude vedieť, tým viac bude človekom, ale ukázalo sa, že je to zložitejšie“ (J. Hábl, 2015, s. 17). Známy český filozof J. Sokol (2014) hovorí o *morálne negramotnej generácii*, možno tiež povedať, že súčasná *generácia je generáciou bez historickej pamäte* (B. Kudláčová, 2016). Autorka príspevku sa zamýšľa nad podstatou výchovy v súčasnosti, nad jej zmyslom a nad tým, či je ešte potrebná. Využíva k tomu aj niekoľko príkladov z minulosti, kedy práve výchova poskytovala nádej, premostila ťažké obdobia a pripravovala nové generácie na život v spoločnosti. Na druhej strane však netreba zabúdať na totalitné režimy 20. storočia, kedy sa celé výchovno-vzdelávacie systémy dostali do područia ideológií. Z jej reflexií vyplýva, že napriek občasným zneužitiam výchovy a súčasným tézám o postedukačnom osude Európy možno konštatovať, že *človek ešte nikdy nebol na výchovu odkázaný tak, ako v súčasnosti*, slovami českého filozofa R. Palouša (1991) – je

tu čas výchovy. To nás privádza k otázkam: *Ako dnes porozumieť výchove? Ako dnes vychovávať?* 23,24

Úvod

Môj príspevok je reflexiou, vychádzajúcou z mojich doterajších poznatkov a životných skúseností v oblasti výchovy. Patrím ku generácii, ktorá víťala pád komunizmu v r. 1989 po ukončení vysokoškolských štúdií. S obrovským entuziazmom sme sa pustili do budovania demokracie, ďalšieho sebazvdelávania, pretože politická garnitúra reprezentujúca socializmus nám nie vždy dovolila študovať to, čo sme študovať chceli. V r. 1990 som zmenila svoje profesijné zameranie a moje ekonomické štúdiá a dvojročnú ekonomickú prax som vymenila za štúdium pedagogiky a nastúpila som pracovať ako vychovávateľka na strednej odbornej škole. Výchova, ktorú som predtým realizovala s deťmi a mládežou v rámci voľného času, sa konečne mohla stať mojím oficiálnym povolaním a tiež prácou, ktorá ma dokázala živiť. Išlo o obdobie, kedy som si začala uvedomovať ešte viac význam toho, čo robím a začala som o podstate výchovy uvažovať. Po ukončení štúdia a päťročnej vychovávateľskej praxi som bola oslovená dekanom Pedagogickej fakulty vtedy novovzniknutej Trnavskej univerzity v Trnave, prísť pracovať na fakultu. Priznám sa, že vtedy to pre mňa nebola veľmi zaujímavá ponuka a dlho som zvažovala, či ju prijať, pretože práca vychovávateľky a samotná výchovná prax bola pre mňa niečím, čo ma bytostne naplňalo. Rozhodla som sa však pre univerzitu, najmä z dlhodobého hľadiska. S odstupom môžem povedať, že to bolo dobré rozhodnutie, pretože som mohla fenomén výchovy reflektovať, skúmať a spoznať aj z iných perspektív. Dnes mám za sebou 23 rokov akademickej práce a pravdepodobne by som vo výchovnej praxi bola oveľa neistejšia ako pred 25 rokmi...

²³ Článok je súčasťou riešenia projektu VEGA No. 1/0038/17 *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989*.

²⁴ Prednáška bola prednesená v anglickej mutácii na medzinárodnej konferencii *Educational Goods and their Pedagogical Exploration*, organizovanej z príležitosti 50. výročia Pedagogického inštitútu Jagelonskej univerzity v Krakove, dňa 3. – 4. decembra 2018.

Výchova a súčasná generácia Z

Prečo tento úvod? Chcem totiž povedať prvú dôležitú vec, ktorá ma na výchove nesmierne oslovuje: **s výchovou nie sme nikdy hotoví**, nie je to niečo, čo sa raz naučíme, príp. pochopíme. Podľa Z. Slobodovej a R. Palouša (2011) by si mal byť vychovávateľ vedomý rizík - svojich vlastných limitov, svojej obmedzenosti a chýb. Výchova je proces, ktorý nám pripravuje neustále prekvapenia a nikdy nie sme dosť pripravení, aby sme mali istotu že to, čo robíme, je optimálne pre vychovávaného. V čom to spočíva? Meníme a vyvíjame sa my, ako vychovávatelia, menia sa generácie a menia a vyvíjajú sa aj jednotliví mladí ľudia, s ktorými pracujeme ako s individualitami. Poznanie a uvedomenie si **nehotovosti ľudskej (morálnej) povahy** je tým, čo dáva výchove zmysel dnes ešte viac, ako inokedy. Vnútorne dozrievanie človeka, ktoré sa viaže na jeho životné skúsenosti, je spojené s ontogenetickým vývinom človeka, ktorý prebieha v historickom čase, čo potvrdzujú teórie viacerých významných psychológov 20. storočia (napr. E. Erikson, 2015, G. W. Allport, 1961, A. H. Maslow, 1954). Čas dozrievania človeka nie je možné urýchliť a ani to nie je dobré, práve opačne, urýchľovanie môže spôsobiť v živote človeka rôzne napätia, ktoré mu bránia dozrieť. Český psychológ Zdeněk Helus túto skutočnosť nazval „potrebou identitného smerovania“ a rozlišuje 1) *nezavršené identitné smerovanie*, kedy jedinec dokáže vidieť iných a okolitý svet len cez svoje osobné záujmy a ciele, 2) *narušené identitné smerovanie*, kedy jedinec uteká pred sebou samým a nasleduje určité ilúzie, 3) *završené identitné smerovanie*, kedy jedinec spája svoju zrelosť s univerzálnymi hodnotami a cieľmi a „prekračuje“ svoju individualitu, hoci možno len v obmedzenom horizonte konkrétnej životnej situovanosti. (Z. Helus, 2015, s. 9-10) Mnohorozmernosť a súčasne dynamiku stávania sa človekom, v jeho telesno-psychicko-sociálno-duchovnej integrite najlepšie vyjadruje pojem **osoba** (B. Kudláčová - A. Rajský, 2012). Podľa Frankla je najdôležitejším činiteľom dosahovania jej identity v jednotlivých vývinových štádiách zmysel života (por. V. E. Frankl, 1997, 2016).

Súčasnú generáciu mladých ľudí sociológovia označujú ako „generáciu Z“ (Generation Z) alebo „milenisti“ (Millennians). Známy český filozof J. Sokol

(2014) hovorí, že je *morálne negramotná*. O ktorej generácii však môžeme povedať, že bola morálne gramotná? Rozdiel je skôr v tom, že predchádzajúce generácie mali prevzaté určité vzorce správania (napr. z rodiny) alebo svoje správanie podriadili intenciám nejakej inštitúcie, vedomé a reflektované správanie však bolo skôr výnimkou ako pravidlom. Súčasná generácia je tiež *generáciou bez historickej pamäte* (B. Kudláčová, 2016). Tento fakt spôsobujú nové komunikačné technológie, ktoré poskytujú možnosť žiť a komunikovať tu a teraz, hoci aj s niekým, kto je geograficky vzdialený tisíce kilometrov; nájsť informácie na webe je možné ihneď. Či je však súčasná mladá generácia horšia alebo lepšia ako predchádzajúce generácie, nie je možné povedať, isté je len jedno, že je iná. To, že je akoby „nezaťažená“ minulosťou a morálne negramotná, môže byť aj výhodou – otvára to priestor výchove.

Keďže ide o inú generáciu ako boli generácie predchádzajúce, musíme sa pýtať *Ako ju vychovávať?* Tu sa dotýkame samotnej podstaty výchovy, *o čo v nej ide a čo je jej podstatou*. Ak je cieľom výchovy vychovať zrelého človeka zodpovedného za seba, svoje konanie, okolitý svet a za to, čo sa v ňom deje, ak človek má byť schopný reflektovať svoje správanie a tak si uvedomiť čo zažil v prítomnosti Platónovej jaskyne, zdá sa, že podstata výchovy ostáva aj dnes tá istá.²⁵ Otázkou ostáva *Ako dnes vychovávať?* Je logické, že predchádzajúce modely výchovy sú málo účinné. V čase chýbajúcich a slabnúcich autorít, inštitúcií a konvencií, sa proces zrenia súčasnej mladej generácie javí ako proces neustále nových možností a s tým spojených volieb, ktoré – ak majú byť zodpovedné – sú ťažkým bremenom: „človek je vrhnutý do reality, v ktorej sa musí pozrieť do tváre vlastnej mravnej nezávislosti a teda aj vlastnej mravnej zodpovednosti, ktorú mu nie je možné zobrať, ale ani sa jej nemôže zriecť“ (Z. Bauman, 2006). Možno však konštatovať, že oproti predchádzajúcim generáciám je súčasná generácia lepšie jazykovo vybavená; je technologicky gramotná, ako žiadna generácia predtým; nemá problém vytvárať sociálne siete a komunikovať bez ohľadu na geografiu, čo ju predurčuje k vyššej flexibilitě a tvorivosti. Dozrieva

²⁵ Podstate výchovy sme sa venovali v štúdiu Kudláčová, B.: Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia. In: *Pedagogika.sk*, roč. 3, 2012, č. 4, s. 247 – 251

tak iným spôsobom, ako generácie predchádzajúce. Skúsme si pri hľadaní odpovedí na naše otázky pomôcť dvomi príkladmi výchovy v neľahkom totalitnom prostredí minulého storočia.

Dva príklady výchovy z nedávnej minulosti

Ostatné roky sa výskumne venujem reflexii výchovy na Slovensku v období socializmu. Vieme, že oficiálna mainstreamová výchova bola v socialistických krajinách silne v podruží štátnej ideológie. Školská politika bola jedným z mocenských nástrojov komunistickej strany, prostredníctvom ktorej boli formované nové generácie. Už prvý školský zákon po komunistickom puči v Československu (1948) túto skutočnosť deklaroval. Nechcem sa však zaoberať mainstreamovým vzdelávaním a výchovou, jej smerovanie je možné pomerne jasne vymedziť z prístupnej školskej legislatívy a dokumentov, hoci realita bola oveľa pestrofarebnejšia. Uvediem dva špecifické príklady výchovy, ktoré tvoria dva póly, možno povedať až dva extrémne koncepty výchovy: prvý je príklad oficiálneho stranického politického vzdelávania budúcich komunistických kádrov na Fakulte Vysokej školy politickej v Bratislave ktorá bola založená v r. 1973 (sídlo vysokej školy bolo v Prahe), ako výsledok normalizačných procesov. Druhým príkladom je neoficiálna náboženská výchova detí a mládeže v tajnej cirkvi, ktorá sa paradoxne začala výraznejšie rozvíjať tiež v období normalizácie (70. roky).

Čo sa týka prvého príkladu, Fakulty Vysokej školy politickej Ústredného výboru Komunistickej strany Československa (ÚV KSČ), išlo o príklad „dobré premysleného a realizovaného politického vzdelávania a prípravy stranických elít na Slovensku v období socializmu“ (B. Kudláčová, 2018a, s. 120). Vysoká škola politická bola formálne postavená na úroveň ostatných vysokých škôl. Spôsob správy a vedenia školy boli v zásade zhodné s princípmi platnými pre iné vysoké školy vo vtedajšom Československu, nebola však školou štátnou. Ako jediná vzdelávacia inštitúcia nebola riadená ministerstvom školstva, ale riadil ju priamo ÚV KSČ, ktorý poskytoval aj finančné prostriedky na zabezpečenie jej chodu. Personálne zabezpečenie fakulty a plány výučby na každý akademický rok, tiež

plány krátkodobých kurzov, schvaľoval Sekretariát ÚV KSČ. Úlohou fakulty bolo zabezpečovať vzdelávanie a doškoloňovanie pracovníkov stranických orgánov a funkcionárov zahrnutých do nomenklatury ÚV KSČ. Veľký význam bol venovaný výberu, podmienkam prijímania a starostlivosti o poslucháčov, ktorí mali všetko organizované a počas štúdia bývali v internáte, kde mali organizované voľnočasové aktivity. Išlo teda o školu a vzdelávanie úplne špecifické, mimo schémy školského systému riadeného ministerstvom školstva. Cieľom bola príprava kádrových rezerv, teda ďalších generácií pre najvyššie politické a stranické funkcie v štáte.²⁶

Úplne opačným a príkladom je náboženská výchova detí a mládeže v tajnej cirkvi v tom istom období. Keďže cirkvi mali na Slovensku silnú pozíciu a tiež tradíciu vo výchove a vzdelávaní, po r. 1948 sa stali najväčším vnútorným nepriateľom štátu. Po silných politicko-mocenských represívnych zásahoch voči cirkvám v rokoch 1948 až 1953, zrušení mužských a ženských kláštorov a prijatí tzv. cirkevných zákonov, ich štát dostal pod „kuratelu moci“ (J. Pešek – M. Barnovský, 1999, s. 9). To všetko spôsobilo, že cirkvi na Slovensku boli rozvrátené a neschopné riadne fungovať. Tzv. tajná cirkev má svoje korene v 50. rokoch, ale formovať sa začala v období politického uvoľnenia v 60. rokoch (J. Šimulčík, 1997), ktoré vyvrcholilo známou Pražskou jarou a z väzenia boli prepustení mnohí kňazi a rehoľníci. Títo pochopili, že ak chcú, aby cirkev prežila socializmus, musia vychovať nové generácie kresťanov Paralelne s heslom socialistického vzdelávania: *vychovať občana ako budovateľa socializmu*, si vytýčili iné heslo: *vychovať zrelé osobnosti, ktoré dokážu byť vnútorne slobodné v časoch neslobody*. Práca v tajnej cirkvi, zameraná na výchovu univerzitných študentov (predstavovala najpočetnejší segment), mládeže, detí a rodín, nefungovala na rozdiel od stranického politického vzdelávania na inštitucionálnej báze a podriadenosti, ale na báze dôvery a osobných kontaktov. Postupne bola vytvorená funkčná organizačná štruktúra, ktorá bola tajná. Celý systém bol založený na modeli pravidelného týždenného stretávania malých spoločenstiev

²⁶ Bližšie pozri: Kudláčová, B.: Vzdelávanie na Fakulte Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Bratislave. In Kudláčová, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018a, s. 111-121.

(cca 8 až 12 osôb), ktorý dopĺňali nepravidelné aktivity (víkendové výlety, týždenný výlet počas letných prázdnin, resp. lyžovačka počas zimných prázdnin) (B. Kudláčová – N. Šebová, 2018). Nešlo teda len o náboženskú formáciu, ale o formovanie osobnosti ako takej – v jej telesnom, sociálnom, psychickom a duchovnom rozmere (B. Kudláčová, 2018b). Celá činnosť mala protištátny charakter – podľa vtedy platnej legislatívy išlo o tzv. „marenie dozoru štátu nad cirkvami“ a po jej odhalení hrozili rôzne tresty a sankcie.²⁷ Práca s deťmi a mládežou bola zvlášť sledovaná, pretože išlo o narušanie výchovy budúcej generácie v duchu ideí socialistického štátu (F. Mikloško, 2009).

Výchova k zrelosti (schopnosti vedome prežívať svoju slobodu)

Čo si možno uvedomiť pri porovnaní týchto dvoch modelov výchovy? Pri hlbšom skúmaní konfesijného modelu výchovy sa vynárajú nasledovné črty: dôvera, osobný kontakt, sloboda, zodpovednosť, autenticita, nádej...²⁸ Pri skúmaní politickej výchovy možno sa ako typické črty vynárajú: nedôvera, nesloboda, kontrola, závislosť, formalizmus, ideológia...²⁹ Možno povedať, že išlo v svojej podstate o pseudovýchovu, pretože výchova podriadená akejkolvek ideológii je pseudovýchovou. Politická výchova na uvedenej fakulte je toho príkladom.

Pre nás je zaujímavý druhý model výchovy. Vychádzajúc z neho možno tvrdiť, že základnou motiváciou výchovy, ako aj celého života, môže byť len **dôveryhodná nádej** a cieľom výchovy je **viest' človeka k zrelosti, čiže k schopnosti vedomého prežívania svojej slobody a s ňou spojené**

²⁷ Bližšie pozri: Kudláčová, B. & Šebová, N.: Práca s deťmi v tajnej cirkvi na Slovensku v rokoch 1973-1989. In Kudláčová, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018, s. 219-235; Kudláčová, B.: Impact of Political Release in the 1960s on Development of Illegal Educational Activities of University Students in the Secret Church in Slovakia. In *Payá Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (eds.): Globalizing the student rebellion in the long '68. Salamanka: FahrenHouse, 2018b, s. 231-238.*

²⁸ Výskum zameraný na prácu s deťmi bol realizovaný so štyrmi zakladajúcimi členmi tohto segmentu aktivít tajnej cirkvi prostredníctvom metódy *oral history* a bol realizovaný v marci 2017.

²⁹ Model stránickej politickej výchovy bol rekonštruovaný na základe štúdia archívnych prameňov v máji a júni 2018 v Slovenskom národnom archíve.

zodpovednosti. Asi najhlbší problém realizovania výchovy v súčasnosti vzniká práve tu – koreňom krízy výchovy je kríza dôvery v život (por. J. Ratzinger, 2008). Erich Fromm vo svojej publikácii *Ludské srdce, jeho nadanie k dobru a zlu* (1969, orig. *The Heart of Man, its genius for good and evil*, 1964)³⁰ vymedzil tri javy, ktoré smerujú k *syndrómu rozpadu (smrti)* – láska k smrti, zhubný narcizmus a symbioticky incestuálna fixácia (napr. závislosť na matke, rase, národe, náboženstve) a v protiklade k syndrómu rozkladu vymedzil tri javy smerujúce k *syndrómu rastu (životu)* – láska k životu, láska k človeku a nezávislosť – sloboda. Každý človek je na určitom vývinovom stupni a len u málo jedincov je jeden alebo druhý syndróm vyvinutý úplne. Väčšina ľudí sa pohybuje medzi týmito dvoma pólmi, každý však kráča smerom, ktorý si zvolil a to buď smerom k životu alebo smerom k smrti. Karl Jaspers vo svojich filozofických úvahách takto uzatvára kapitolu o človeku: „Na otázku, kto je človek, nikdy nedostaneme dostatočnú odpoveď. To, čím by človek mohol byť, ostáva totiž, pokiaľ je človekom, skryté v jeho slobode. Neprestane sa to prejavovať prostredníctvom dôsledkov jeho slobody. Kým ľudia žijú, budú bytosťami, ktoré ešte iba bojujú o seba samých“ (K. Jaspers, 2002, s. 55-56). Dôležitým záverom je, že 1) aj dnešný mladý človek bojuje o seba samého, 2) mravné dobro alebo zlo nie sú primárne uskutočňované vonkajšími vplyvmi a okolnosťami, ale sú výsledkom slobodnej voľby človeka, 3) každé slobodné rozhodnutie má svoje dôsledky.

Ludské dozrievanie môže prebiehať len prostredníctvom vzťahov voči iným. Človek je vždy je súčasťou bilaterálnych a multilaterálnych vzťahov – priateľských, manželských, širšej rodiny, spoločenstva (v škole alebo v práci) a tiež určitého národa, spoločnosti, kultúry, náboženstva. Výchovný vzťah spočíva predovšetkým v stretnutí dvoch slobôd: slobody vychovávajúceho a slobody vychovávaného. Diet'a postupne rastie, stáva sa mladým človekom, čo

³⁰ Kniha je akýmsi protipólom Frommovej oveľa známejšej knihy *Umenie milovať* (orig. *The Art of Loving*, 1956). Ako sám píše, ak v tejto bola hlavnou témou schopnosť človeka k láske, tak v publikácii *Ludské srdce* je hlavnou témou jeho schopnosť ničť (E. Fromm, 1969).

znamená, že vychovávateľ musí prijať riziko utvárania jeho slobody (zrenia), k tomu však môže prísť len v atmosfére dôvery.

Čo sa týka rizika slobody, jedným z najväčších výchovných umení je dať mladému človeku v pravý čas pravú mieru slobody. Každý sa v konečnom dôsledku musí sám rozhodovať pre konanie dobra alebo zla, ale čo sa týka slobody, je to s ňou zložitejšie. K vnútornej slobode sa totiž môžeme v živote prepracúvať len postupne a budíme úprimní – málokomu sa to podarí. Nejde totiž o jednu voľbu alebo jedno rozhodnutie, „život je nepretržitou voľbou“ (Palouš, 2009, s. 23). Schopnosť rozlíšiť mravné dobro a mravné zlo nazývame *múdrosť*. Múdry človek si je vedomý svojich hraníc a často nemožnosti nájsť jediné správne riešenie. Múdrosť v zmysle gréckej *frónésis* je súčasne rizikom i nádejou človeka, je umením kompromisu medzi nemožnou dokonalosťou a pasívnou rezignovanosťou, ale práve to je umenie života. Na vzťah múdrosti a schopnosti viesť dobrý život upozorňujú napr. P. B. Baltes, J. Glück a U. Kunzmann (2002), I. Ruisel (2005, 2006), J. Krivohlavý (2009).

Čo sa týka atmosféry dôvery, je základňou pre vytváranie zdravých vzťahov v živote človeka a zvládanie ťažkých, hraničných situácií. Podľa Eriksona sa utvára v prvom štádiu životného cyklu a „dieťa bez dôvery nemôže prežiť“ (E. H. Erikson, 2015, s. 110). Človek, ktorému z rôznych dôvodov chýba bazálna dôvera a neprekonal tento svoj raný handicap, má problém s rozhodovaním sa pre mravne dobré správanie. Volí zväčša dva spôsoby, ako sa so situáciou vysporiadať: únik alebo agresiu (E. Fromm, 1969, 1993). Obe tieto prístupy sú sprevádzané rôznymi negatívnymi dôsledkami, ktoré spôsobujú ich ďalšie „reťazenie“. Martin Buber v svojej prednáške *O výchove charakteru* v r. 1939 na konferencii židovských učiteľov v Tel Avive v Palestíne tvrdí, že „pedagogicky plodným nie je pedagogický úmysel, ale pedagogické stretnutie“ (M. Buber, 2017, s. 69). „Udalosť výchovy“ nastáva vždy v stretnutí medzi človekom a človekom (por. B. Kudláčová – A. Rajský, 2012). Vychovávateľ sa má vzťahovať k chovancovi v celej šírke jeho osobnosti a byť účastný na jeho živote, čo je však náročné: „...tam, kde panuje úplná dôvera, nesmie očakávať, že bude panovať úplná zhoda. Dôvera znamená prelomenie uzavretosti, prerazenie závery

spočívajúcej v nepokojnom srdci, neznamená však bezpodmienečný súhlas. Konflikt so zverencom je pre vychovávateľa najväčšou skúškou.“ (M. Buber, 2017, s. 69-70). Len skutočný vychovávateľ dokáže vychovávanému poskytnúť dôveru v takej miere, že mu vytvorí priestor pre slobodné rozhodnutie sa. I keď sa vychovávaný nerozhodne vždy správne, je to už jeho cesta a jeho vlastné dozrievanie.

Záver: nádej vo výchove a výchova ako nádej

Anglický spisovateľ a filozof C. S. Lewis na začiatku 2. svetovej vojny v univerzitnom kostole Panny Márie v Oxforde predniesol kázeň pre študentov, v ktorej hľadal odpoveď na otázku, či má zmysel zaoberať sa štúdiom, keď vonku zúri 2. svetová vojna. V závere kázne vymedzil troch „nepriateľov“ – prekážky, ktoré vojna kladie pred študentov: 1) rozrušenie – sklon myslieť na vojnu a nechať sa strhnúť pocitmi vojny, 2) frustrácia – pocit, že nestihneme dokončiť to, čo sme začali a 3) strach pred smrťou a bolesťou (por. C. S. Lewis, 2016). Nie sme aj my dnes rozrušení politickou situáciou v našich krajinách a vo svete, nemáme strach z médií, často poplašných správ, dezinformácií a zo všetkého, čo nám táto doba prináša? Nepovieme si často, že ísť do niečoho hlbšie a dlhodobejšie nemá význam, pretože žijeme v tzv. „tekutej dobe“ a všetko sa rýchlo mení? Chýba nám dôvera v život a nádej. Dôvera a nádej sa však musia k niekomu vzťahovať... a možno práve tu je problém nás – staršej generácie, že neveríme, že súčasná mladá generácia dozrieva inak, ako by sme si predstavovali a neveríme, že raz dokáže prevziať zodpovednosť za seba a svet.

Má ešte význam vychovávať? Z môjho pohľadu výchova nemala ešte nikdy taký význam ako teraz. Napriek všetkým tézam o postedukačnom osude Európy a konci výchovy, práve opak je pravdou: človek ešte nikdy nebol na výchovu odkázaný tak, ako v súčasnosti. Kým človek bude človekom medzi ľuďmi, bude vychovávaný i vychovávajúci, *paidos* i *paidagogos* (por. B. Kudláčová – A. Rajský, 2012). To nás privádza k dvom záverom: 1) slovami R. Palouša je tu *čas výchovy* (1991) a 2) výchovu treba *reinterpretovať* v nových podmienkach

a implementovať do nej nové poznatky špeciálnych disciplín, aby zodpovedala mentalite súčasnej mladej generácie.

Literatúra

- ALLPORT, G. W.: *Pattern and growth in personality*. London: Holt, Rinehart & Winston, 1961.
- BALTES, P. B. – GLÜCK, J. – KUNZMANN, U.: Wisdom. Its Structure and Functions in Regulating successful life. In Snyder, C. R. – Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York, Oxford University Press, 2002, pp. 327-347.
- BAUMAN, Z.: *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon, 2006.
- BENEDIKT XVI.: *List sv. otca Benedikta XVI. Rímskej diecéze a mestu Rím o naliehavej úlohe výchovy*. Vatikán, 21. január 2008.
- BUBER, M.: *Řeči o výchově*. Praha: Vyšehrad, 2017.
- ERIKSON, E. H.: *Životný cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 2015.
- FRANKL, V. E.: *Vůle ke smyslu*. Praha: Cesta, 1997.
- FRANKL, V. E.: *Utrpení s nesmyslností života*. Praha: Portál, 2016.
- FROMM, E.: *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993.
- FROMM, E.: *Lidské srdce, jeho hledání k dobru a zlu*. Praha: Mladá fronta, 1969.
- HÁBL, J.: *I když se nikdo nedívá. Fundamentální otázky etického vychovatelství*. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2015.
- HELUS, Z.: Co zmůže pedagogika, aneb krize lidskosti jako výzva pro edukaci. In *Historia Scholastica*, Vol. 1, N° 2, 2015, pp. 4-13.
- JASPERS, K.: *Malá škola filozofického myšlení*. Bratislava: Kalligram, 2002.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Portál, 2009.
- KUDLÁČOVÁ, B.: Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia. In: *Pedagogika.sk*, roč. 3, 2012, č. 4, s. 247 – 251.

KUDLÁČOVÁ, B.: Je ešte výchova potrebná? In Rajský, A. (ed.): *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava: Pedagogická fakulta TU, 2016, s. 8 – 16.

KUDLÁČOVÁ, B.: Vzdelávanie na Fakulte Vysokej školy politickej ÚV KSČ v Bratislave. In Kudláčová, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018a, pp. 111-121

KUDLÁČOVÁ, B.: Impact of Political Release in the 1960s on Development of Illegal Educational Activities of University Students in the Secret Church in Slovakia. In Payà Rico, A., Hernández Huerta, J. L., Cagnolati, A., González Gómez, S., & Valero Gómez, S. (eds.): *Globalizing the student rebellion in the long '68*. Salamanka: FahrenHouse, 2018b, pp. 231-238.

KUDLÁČOVÁ, B. – RAJSKÝ, A. Záver. In Kudláčová, B. – Rajský, A. (Eds.), *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis / VEDA, 2012, 286-288.

KUDLÁČOVÁ, B. – ŠEBOVÁ, N.: Práca s deťmi v tajnej cirkvi na Slovensku v rokoch 1973-1989. In Kudláčová, B. (ed.): *Pedagogické myslenie a školstvo na Slovensku od obdobia normalizácie po pád komunizmu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2018, pp. 219-235.

LEWIS, C. S.: *Learning in War-Time*. Bratislava: Insight, 2016.

MASLOW, A. H.: *Motivation and personality*. New York: Delacorte Press, 1954.

MIKLOŠKO, F.: Tajná Cirkev na Slovensku v období komunizmu. In *Slovenská historická identita v XX. storočí*. Bratislava: Eurokódex, 2009.

PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.

PALOUŠ, R.: *Paradoxy výchovy*. Praha. Karolinum, 2009.

PALOUŠ, R. – Svobodová, Z.: *Homo educandus. Filozofické základy teórie výchovy*. Praha: Karolinum, 2011.

PEŠEK, J. – Barnovský, M.: *Pod kuratelou moci. Cirkvi na Slovensku v rokoch 1953-1970*. Bratislava: Veda, 1999.

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, metodической 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 prierezové 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 aktivity 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, zlozvyky 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 slušnosť 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)	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