



FILOZOFOVANIE S DEŤMI A MRAVNÝ ROZVOJ ŽIAKA

Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

Ján KALISKÝ (ed.)

Filozofovanie s deťmi a mravný rozvoj žiaka

Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

2023

Vydanie tejto publikácie bolo finančne podporené grantom KEGA 028UMB-4/2021 *Využitie programu Philosophy for Children pre rozvoj morálneho vedomia žiakov.*

Za jazykovú úroveň textov zodpovedajú ich autori.

ISBN 978-80-557-2067-8

DOI 10.24040/2023.9788055720678



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora – bez odvodeného obsahu).

OBSAH

PREDHOVOR.....	6
DIALOG VE VYUČOVÁNÍ A FENOMÉN ZÁJMU	
Petr Bauman.....	8
IMPLEMENTÁCIA FILOZOFIE PRE DETI V PRIEREZOVÝCH TÉMACH	
Gabriela Šarníková.....	42
MIESTO FILOZOFOVANIA S DEŤMI V TRANSFORMUJÚCEJ SA PEDAGOGIKE	
Dana Hanesová.....	58
FILOZOFICKÉ DISKUSIE V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII S AKCENTOM NA DIMENZIU ANGAŽOVNÉHO MYSLENIA	
Simona Borisová – Gábor Pintes.....	81
ÚVAHY O VPLYVE FILOZOFIE S DEŤMI NA MRAVNÝ ROZVOJ ŽIAKA	
Gabriela Platková Olejárová.....	96
INTERPOHLAVNÉ ROZDIELY V AUTENTICITE PRI VNÍMANÍ KLÍMY V TRIEDE PRED IMPLEMENTÁCIOU PROGRAMU P4C V ŠKOLE	
Lada Kaliská.....	109
PROBLÉM DOBRA A ZLA A JEHO IMPLIKÁCIE V PEDAGOGIKE	
Blanka Kudláčková.....	130
KONCEPTUALIZÁCIA MORÁLNEJ REFLEXIE A JEJ REALIZÁCIA NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY	
Martin Brestovanský, Romana Martincová.....	142
FRONÉSIS AKO SVORNÍK, FÍLIA AKO NÁPLŇ. K MORÁLNEJ INTEGRITE VO VÝCHOVE	
Andrej Rajský.....	162
PERSPEKTÍVY UVAŽOVANIA DETÍ A MLÁDEŽE O MOŽNOSTIACH SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI	
Marek Stachoň.....	191
FILOZOFUJÚCE PUTOVANIE OD MORÁLNEJ INDIFERENCIE K PLNEJ CNOSTI	
Marek Wiesenganger.....	200
ROZVOJ PROGRAMU FILOZOFOVANIE S DEŤMI (P4C) NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UMB V BANSKEJ BYSTRICI	
Ján Kaliský.....	220

PREDHOVOR

Predkladaný zborník je monotematickým súborným dielom štúdií, ktoré odznali 12. mája 2022 na rovnomennom vedeckom kolokviu s medzinárodnou účasťou *Filozofovanie s deťmi a mravný rozvoj žiaka* v Banskej Bystrici. Kolokvium zorganizoval riešiteľský tím projektu Využitie programu Philosophy for Children pre rozvoj morálneho vedomia žiakov (KEGA 028UMB-4/2021), ktorého riešitelia si myslia, že povaha filozofického myslenia významne môže napomôcť interiorizácii mravných hodnôt a tým mravnému rozvoju žiaka. Kolokvia sa zúčastnili významní odborníci v skúmanej oblasti, svoje diskusné príspevky následne dopracovali do predkladanej podoby.

Skôr ako sa začítate, ponúknem nasledovnú krátku úvahu.

Na svete je veľa krásnych vecí, ale aj veľa tienistých. Tieň potrebuje maliar, aby dodal obrazu hĺbku a realitu zobrazenia. Ak by sme ostali v umeleckom kóde, hovorili by sme o kráse. Ak však pod „tienistými vecami“ budeme metaforicky rozumieť veci nedobré a pod pojmom „krásne veci“ budeme rozumieť veci dobré, nebudeme tematizovať estetično, ale morálku. Vec tienistá je v morálke charakteristická násilím, ťažko ho je pochopiť a ešte ťažšie sa s ním zmieriť. Hľadáme cesty, ako mu predchádzať, učíme sa komunikovať, alebo rozvíjať vzájomný rešpekt. Sme radi, ak sa to dá v dialógu, či diskusii. A. Einsteinovi sa pripisuje výrok, že „vzdelanie je to, čo zostane potom, keď zabudneme čo sme sa naučili v škole.“ Čo je tu však obsahom pojmu „vzdelanie“? Bežné odpovede sú: empatia, sebaovládanie, nezávislosť, odolnosť, sociálne či morálne hodnoty, chuť učiť sa, kriticky, či tvorivo myslieť, radosť sa zo života. Program filozofovania s deťmi je cestou, ako naplniť takýto obsah pojmu vzdelania.

Cieľom podujatia bolo v spoločnej diskusii a neskôr textom artikulovať povahu filozofických otázok detí a prínos filozofického

skúmania v škole pre mravný rozvoj detí. Filozofia sa snaží problém násilia vidieť v celku a v súvislostiach, dokáže prepájať všetky oblasti života, ponúka otázky, ktoré vedú k vhľadu aj nadhľadu. Keď sa dieťa pýta: „Prečo sú na svete dobrí aj zlí ľudia?“, žasne nad povahou sveta a jeho jednotliviny začleňuje do určitého hodnotového rámca. Dáva im hodnotový význam a v koncepte Philosophy for Children to robí v diskusii so svojimi rovesníkmi; oni sa stávajú inšinciou preskúšania vlastných hodnotových postojov a ich východísk. V realizovanom kolokviu boli dôležité otázky: Čo robí z dieťaťa filozofujúceho? Ako filozofické skúmanie rozvíja jeho morálne postoje? Keď hovoríme o mravnom rozvoji, na aké etické východiská a etické systémy myslíme? Aké je miesto konceptu filozofovania s deťmi v školskom kurikule? Čo to vlastne znamená so žiakmi diskutovať?

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 mŕňať, ak sa robí náukovo a dejinársky, a že morálne vedomie, 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 a vstúpime s nimi do dialógu.

Veríme, že odpovede nie len na vyššie položené jadrové otázky nájdu čitatelia na nasledovných stranách.

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

Za riešiteľský tím
doc. Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Banská Bystrica, 2023

DIALOG VE VYUČOVÁNÍ A FENOMÉN ZÁJMU

Petr Bauman

Abstrakt. Cílem příspěvku je upozornit na to, v čem můžeme spatřovat fenomén zájmu jako potenciálně podnětný pro pedagogické zkoumání a pedagogickou praxi, a naznačit, v jakém smyslu či v jakých souvislostech se zájem ukazuje jako podstatný pro pedagogické jednání, zejména s ohledem na praxi filozofování s žáky a studenty či obecněji dialogického vyučování. Vedle stručného přehledu a diskuse terminologických souvislostí, jak je pojem zájmu chápán a užíván vybranými autory, shrnuje důsledky nastíněného porozumění zájmu pro vedení filozofického dialogu s žáky a studenty.

Proč nás zájem zajímá?

Je tomu již asi čtrnáct let, ale přesto si živě vybavuji jednu situaci, která pro mne i po letech zůstává pedagogicky velmi významná. I když zřejmě ještě významnější byla pro studenta, který mi tuto situaci popisoval jako svoji zkušenost „z praxe“. Jednalo se o kroužek Filozofie pro děti v rámci školní družiny, kde jsme realizovali jedny z prvních pokusů uvádět program Filozofie pro děti do praxe v České republice. Po skončení hodiny, kdy si student ještě chvíli balil věci, děti z družiny odešly a byly již před školou. Když dorazil ven, stal se svědkem toho, jak děti ubily zraněného holuba, kterého našly před školou. Není divu, že studentem tato zkušenost otrásla. Při diskusích a dalších souvisejících aktivitách s dětmi vycházel z textů zaměřených na tematiku prevence násilí (srov. Bauman, 2013). A výsledek...?!

Jako pedagogové chceme, aby naše snažení přinášelo výsledky. Zmíněná zkušenost nám však připomíná, že ne každé pedagogické snažení vede k tomu, o co usilujeme. Oslovuje nás možná o to silněji, že

zde nejde o „studijní neúspěch“ v podobě neznalosti či nedostatečně rozvinuté dovednosti. Jde o jednání, kde vnímáme souvislost s charakterem člověka. Student zmíněnou situaci prožíval jako vlastní výchovatské selhání. Ve vzduchu visela otázka, zda program filozofování s dětmi neselhává v tom nejzákladnějším – ve snaze vést děti směrem ke stávání se dobrými lidmi.

Samozřejmě je možné uvažovat tak, že jsme s dětmi zatím „nefilozofovali dostatečně“, co do kvality nebo co do kvantity. Můžeme se ptát, kolik jakých příkladů musíme spočítat, než si osvojíme dělení dvojciferným číslem. Kolik hodin gramatiky nebo konverzace je třeba absolvovat, než si osvojíme cizí jazyk na úrovni B2? Kolik jakých cviků je třeba provést, má-li si dítě osvojit správné provedení kotoulu vzad? Nasnadě proto může být otázka, kolik hodin či kolik jakého programu filozofování s dětmi o problematice násilí je třeba s dětmi absolvovat, než se stanou méně násilnými. Jedná se o určitou analogii výzkumné otázky, po kolika hodinách pedagogické intervence, splňující určité parametry programu Filozofie pro děti, dochází ke statisticky významným změnám v úrovni vybraných intelektových dovedností. Ovšem pokud jde o výchovu dobrého člověka, o utváření charakteru, nahlédnout tuto situaci paradigmatickým „výchovné technologie“ se nezdá vhodné. Dobrý život jako nejobecnější cíl výchovných snah nelze operacionalizovat v podobě množiny znalostí a dovedností, analogicky k operacionalizaci kritického či tvořivého myšlení. Nejedná se pouze o problém, jak rozložit komplexní cíl na cíle dílčí, aby přitom nedošlo ke ztrátě oné celistvosti, která je „víc než jen suma částí“.

Pokud ve filozofii výchovy zastáváme humanistickou pozici, která stojí na předpokladu svobody člověka, je možné říci, že výchovu chápeme v podstatě jako proces směřující k osamostatnění dítěte či mladého člověka. Proto výše naznačený způsob úvah v kontextu mravní výchovy – a obecně v kontextu výchovy a vzdělávání (*education*) neredukovaného

na pouhý nácvik či výcvik (*training*) – považujeme za slepou, byť možná lákavě vypadající, uličku.

Zajímá nás transformativní potenciál výchovy a vzdělávání. Stojíme o to, aby se snažení uskutečňované v pedagogických situacích promítlo do běžného života těch, které vychováváme a vzděláváme. Nechceme se strachovat, co děti „vyvedou“, až – obrazně řečeno – vyjdou před školu a my u toho nebudeme. Ovšem pokud bychom za záruku vycvorenosti a vzdělanosti považovali naše vlastní pedagogické snažení, popřeli bychom, že v konečném důsledku nám jde o samostatnost, tedy o vlastní (autentické) životní postoje a vlastní (autentické) jednání těch, které vychováváme a vzděláváme. Proto nám v pedagogické práci tolik záleží na tom, aby výchova nebyla pouhým „záměrným působením na“ či pouhou interakcí ve smyslu „výměny akcí a reakcí“, ale společným či spolupracujícím jednáním učitele a žáka, resp. vychovatele a vychovávaného. Aniž bychom popírali roli pedagoga ve výchově (či roli facilitátora filozofického dialogu v kontextu programu Filozofie pro děti), považujeme za nutné zabývat se podstatnými momenty, které utvářejí jednání vychovávaného, resp. momenty jeho sebe-utváření, abychom takto lépe rozuměli vlastní roli pedagoga v pedagogické situaci. Jednodušeji vyjádřeno, zajímá nás, co máme jako pedagogové dělat, pokud nechceme, aby pedagogické situace nezávisely jen na naší aktivitě a žákům či studentům napomáhaly k samostatnosti. Jako jeden z těchto podstatných momentů, jak ukážeme dále, chápeme právě fenomén *zájmu*.

Tuto stať uvádíme v kontextu publikace věnované souvislostem filozofování s dětmi a mravního rozvoje žáka. Proto, jak jsme naznačili výše, k tématu filozofického dialogu ve vyučování přistupujeme v první řadě z hlediska výchovného, v tomto smyslu *pedagogického* (srov. van Manen, 2016, s. 11, 21 a 33). Fenomén zájmu nás ale zajímá také z hlediska *didaktického* či metodického. Je nepochybnou zkušeností

mnoha učitelů, jak podstatně odlišné jsou pedagogické situace, ve kterých výuka tak říkájíc „visí“ na aktivitě pedagoga, oproti situacím, ve kterých se setkáme s autentickým zájmem žáků nebo které z jejich zájmu vzešly. Nejenže se v takové atmosféře (společného) zájmu lépe „dýchá“, učí i vyučuje, ale taková situace nás pohlcuje, nabíjí energií – a dodává pocit i naději, že naše počínání má smysl, byť by se jednalo o činnost, která na první pohled může vypadat „neužitečně“. Zajímá nás proto i hledání určitých zásad, principů či doporučení, která by pomáhala ve výuce zájem objevovat, nacházet, probouzet, rozvíjet či prohlubovat.

Vycházíme přitom z vlastní praxe. Paradoxně díky útlumu realizace kurzů Filozofie pro děti v uplynulých dvou letech, z důvodu omezení v souvislosti s pandemií covid-19, můžeme více promýšlet a reflektovat jejich směřování a související pedagogické „úspěchy“ i „neúspěchy“. V posledních letech byla situace taková, že kurzy i předměty Filozofie pro děti se na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích konaly každoročně v několika bězích, takže jimi procházelo pravidelně více než 70 studentů i dalších účastníků (pedagogové z praxe, zájemci z řad absolventů, kolegové z jiných pracovišť aj.). Vedle toho se také daří občas realizovat kurzy dle poptávky škol či pedagogických kolektivů „z praxe“ mimo fakultu, významným impulzem je také již tři roky běžící diskusní seminář univerzity třetího věku a skupina absolventů, kteří si tu a tam jen tak řeknou, že „bychom si zase někdy měli zafilozofovat“ (což prakticky znamená *ad hoc* uspořádat setkání, někdy také táborák, jehož nedílnou součástí je čas vymezený pro diskusi o některé z otázek, které si lidé přinesou jako společný námět).

Díky tomuto již poměrně rozsáhlému „výzkumnému vzorku“ bylo možné zřetelně sledovat (být mnohem hůře zachytit a exaktně popsat), kdy se se studenty dařilo vést autentický dialog prodchnutý zájmem a kdy se jednalo spíše o více či méně „zajímavou výuku“, která sice byla protkána leccjakou diskusní aktivitou, nikoli však zřetelným zájmem, o němž by bylo možné

řici, že v sobě nese naději na onen výše naznačený „transformativní potenciál“.

Cílem tohoto příspěvku je tedy upozornit na to, v čem můžeme spatřovat fenomén zájmu jako potenciálně zajímavý a podnětný pro naše další pedagogické zkoumání. Přitom je třeba podotknout, že náš zájem je primárně pedagogický. Nejde tedy o konceptualizaci a kategorizaci tohoto „předmětu“, jak k tomu má někdy sklon pedagogická psychologie (srov. např. Mareš, 2013), ale spíše o pokus naznačit, v jakém smyslu či v jakých souvislostech se zájem ukazuje jako nosný či podstatný pro pedagogické jednání, zejména s ohledem na praxi filozofování s žáky a studenty, resp. dialogického vyučování. Přesto se nejprve pokusíme alespoň nastínit určité souvislosti, jak je pojem zájmu chápán a užíván.

Jak můžeme zájmu rozumět?

Pokusme se chvíli rozplétat síť významů slova „zájem“. Nejprve zmiřme význam, který bývá často uváděn v nelichotivých souvislostech, například když se hovoří o nejrůznějších „zájmových skupinách“, „vyšších zájmech“, obchodních či mocenských „zájmech“ a podobně. Tento význam ukazuje, že zájmu mnohdy rozumíme jako určité věci, záležitosti nebo obecněji cíli, o jehož dosažení někdo usiluje. V tomto ohledu můžeme také rozeznat zájem jako **usilování o daný cíl** (jako když říkáme, že někdo k něčemu upřel svůj zájem, čímž se dostáváme blízko také k výrazu „pozornost“, viz dále) a zájem jako **předmět tohoto usilování** (tedy to, o co usilujeme, čeho chceme dosáhnout, *de facto* onen cíl).

Tak jako tak zde vidíme jeden podstatný rys. Zájem se dotýká hodnot, tedy něčeho, na čem záleží, co je oceňováno a co také „není jedno“, co je předmětem rozlišování. Tyto souvislosti naznačují, že zájem se dotýká domény afektivní, kterou však zároveň přesahuje. Výše popsanou souvislost bychom mohli charakterizovat tak, že zájem je vyjádřením určitého úsudku (v širším, nikoli v úzce logickém významu, srov. Buchler,

1951), a to úsudku komplexního, který v sobě zahrnuje více dimenzí či aspektů myšlení – minimálně aspekty kritického myšlení a angažovaného myšlení (*critical thinking, caring thinking*, srov. Lipman, 2003).

Toto prolínání kognitivních, afektivních i konativních aspektů můžeme ilustrovat na otázce, kterou klade Dewey (1933, s. 17–23): Proč by měla být přemýšlivost cílem vzdělávání? Jinak řečeno, proč by nám na dobrém myšlení mělo záležet, proč by nás mělo zajímat, jak myslíme? A jedna z odpovědí, které nabízí, zní takto: myšlení „obohacuje věci významy“ (s. 19). Jako příklad Dewey uvádí kámen. Teprve když nad tímto kamenem uvažujeme, můžeme objevit něco o jeho původu, složení, historii, důvodu, proč se nachází na daném místě, účelu, ke kterému by se dal použít, a podobně. Jinak řečeno, když uvažujeme o věcech kolem nás, stávají se „zajímavějšími“. Všimněme si přitom, že „zajímavost“ věci zde nepředchází naši pozornost jako poutavost či přitažlivost (atraktivita), abychom se jí zabývali, ale teprve tím, že se danou věcí zabýváme, stává se **bohatou na významy**, tedy zajímavou. Přitom však je zde paradox: určitá věc není „zajímavá“, dokud se jí náležitě nezabýváme, přitom se jí zpravidla více nezabýváme, pokud neleží ve sféře našeho zájmu.

Tímto se dostáváme k dalším významovým odstínům „zájmu“. Zájemem se často rozumí **prospěch či užitek**, zvláště pokud se něco děje nebo koná „v zájmu“ něčeho nebo někoho. V tomto smyslu je zcela legitimní otázka, často kladená studenty: „K čemu mi to bude (mám-li se tím zabývat)?“ Žel, tato otázka se často setkává s nepochopením vyučujících. Zvláště u těch, pro které se dané učivo stalo jejich vlastním zájmem. Ovšem nikoli zájmem ve významu utilitárním, ale zájmem jako **zálibou**, například pro samotnou radost a potěchu z vědění jako takového. Skutečností pak bývá, že takový učitel stojí před výzvou získat si zájem žáků, motivovat žáky k učení, aktivizovat je. Zájem ve významu záliby bývá zpravidla odsouván do sféry svobodné volby (volného času), naopak vyučování se odvíjí spíše od zabývání se učivem na základě povinnosti naučit se. V případě, že

zúčastnění ještě nepozbyli pedagogického optimismu, zůstává také naděje, že v rámci povinného „zabývání se“ učivem může dojít k objevení jeho „zajímavosti“ (viz výše), a tedy k objevení se zájmu.

Je příznačné, že *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) nevymezuje pojem „zájem“ jako takový, ale pouze pojem **zájmová činnost** jako „pěstování a rozvíjení specifických sklonů, zájmů a koníčků“ (s. 377). V pedagogické literatuře se také zpravidla o zájmech hovoří kategorizujícím způsobem. Uvádí se např. členění zájmů na přírodovědné, společenskovední, sportovní aj., přičemž se tímto rozumí určitý druh obsahu oblíbené činnosti. Ovšem i v tomto smyslu můžeme rozlišit dvojí význam zájmu. Pokud například řekneme, že někdo má zájem o cestování, pak se zde zájmem rozumí jednak **obliba** (jako postoj k cestování) či **soustředěná pozornost** věnovaná cestování (podobně jako můžeme se zájmem – anebo také bez zájmu – někomu naslouchat), ale zároveň můžeme i samotné cestování (tedy **předmět zájmu**) označit za zájem jako takový. Zde pak zpravidla následují nejrůznější typologie zájmů, resp. zájmových činností.

Můžeme si však dovolit ztotožnit zájem jako oblibu, resp. jako postoj k něčemu, se zájmem jako pozorností věnovanou určitému předmětu (byť by se tato pozornost odlišovala zaměřením, mírou soustředění nebo dlouhodobostí, jak naznačují některé definice)?¹ Máme za to, že bude vhodné tyto dva významy důsledně odlišovat. Předně je zde možnost, že zajímavost určitého předmětu, tedy schopnost zaujmout, zajímat, ve smyslu upoutat pozornost, není ničím jiným než atraktivitou provokující

¹ Takto například *Psychologický slovník* (Hartl & Hartlová, s. 694) vymezuje zájem jako „schopnost trvalejšího zaměření, soustředění na urč. činnost, s výrazným emočním doprovodem; stimuluje myšlení, paměť, vůli aj. psych. procesy; lidé se svými zájmy výrazně liší, a to nejen jejich intenzitou, ale i trvalostí, hloubkou, šířkou, intenzitou a hodnotou; z. vypovídají o osobnosti a život. dráze člověka.“

Rubinštejn (1967, s. 666) například uvádí: „Zájem se projevuje v zaměřením pozorností, myšlenek, úmyslů, potřeb a v touhách, přáních, ve vůli (...) (snahou) blíže se seznámit s předmětem, hlouběji do něho proniknout a nepouštět jej ze zřetele.“

pátrací reflex. V pedagogickém kontextu se můžeme s tímto zmatením setkat, pokud například učitel usiluje o to, aby vzbudil zájem žáků tím, že dbá na barevnost prezentace, použití nejrůznějších animací, videí či poutavých obrázků, případně dbá na dodržení zásady pestrosti, střídaní činností apod. V těchto případech považujeme za vhodnější hovořit o tom, že jde o vzbuzení (a udržení) pozornosti či vnímavosti, nikoli nutně zájmu, byť o vyučovací hodině nebo o celé sérii přednášek trvajících i několik semestrů můžeme prohlásit, že jsou „zajímavé“ (poutavé, zábavné, nenudící, „neuspávající“, takže u nich žák či student „vydrží“).

Podobně lze uvést situaci, kdy student sleduje přednášku zcela bez zájmu, přesto však s dlouhodobě soustředěnou pozorností, protože se obává, aby nepřeslechl nějakou důležitou informaci, jelikož účast na přednášce chápe jako součást přípravy na zkoušku. Proto nemůžeme zájem ztotožnit s prostým dlouhodobým zaměřením pozornosti.

Něco jiného by však bylo, pokud bychom měli na mysli, že například přednáška byla „zajímavá“ ve smyslu „bohatosti významů“, jak naznačuje výše uvedený odkaz na Deweyho postřeh o myšlení, které „obohacuje významy“. Tento případ bychom mohli interpretovat jako „zájem“ (či „zajímavost“) vyjevující se v interakci mezi významovou bohatostí přednášky a myšlením posluchače, který tuto významovou bohatost objevuje nebo také vlastním myšlením generuje (např. promyšlením dalších souvislostí a návazností).

O něco odlišného se bude jednat také v případě posluchače, který přednášku sleduje se zájmem (se zaujetím), jelikož účast na přednášce souvisí s jeho **postoji**. Je možné, že je pro něj téma přednášky osobně významné a že se přednášky účastní právě vzhledem k postojům, které k tématu zaujímal ještě před přednáškou (mohl se dostavit, aby se v postojích utvrdil, nebo aby naopak s přednášejícím následně diskutoval a přesvědčil ho o jeho omylech). Nebo se zájem posluchače mohl probudit

během přednášky, protože přednášející nějakým způsobem zasahuje postoje posluchače.

Výše uvedeným však nechceme nutně ztotožnit zájem s postoji či charakterizovat zájem jako druh nebo typ postoje. Na tomto místě nám jde především o to, abychom si povšimli rozdílů mezi tím, co je „zajímavé“ ve smyslu poutavé, vzbuzující pozornost, a tím, co odpovídá zájmu, souvisí se zájmem, vychází ze zájmu, probouzí či posiluje zájem.

Například Nakonečný (2013, s. 622) souvislost zájmu a pozornosti upřesňuje takto: „Podstatným znakem zájmu je pozornost, ale zájem je víc než pozornost, je to výběrová a trvalejší pohotovost pozornosti vůči určitým objektům. Podstatou zájmu je afektivní zaujetí k poznávání něčeho, spojené se zálibou zabývat se určitým předmětem jako objektem poznání (...). (Z)ájem není pouhé všímání si něčeho, nýbrž (...) trvalé zaujetí něčím (...). Základními znaky zájmu jsou: uvedené trvalé zaujetí něčím spojené s činností a poznáváním, které je výběrové, přičemž předmět zájmu je pokládán za něco důležitého (nemusí být vždy nutně spojován s pozitivním hodnocením, například zájem ateistů o náboženství) a zabývání se jím je preferováno před jinými aktivitami.“

To, že vztah mezi zájmem, pozorností a postoji bude zřejmě složitější, naznačuje také toto vymezení, kde Murphy (1947, cit. podle Nakonečný 1996, s. 142) charakterizuje zájmy jako „postoje akcentované pozorností vůči určitému předmětu, (...) v podmíněném spojení s hodnotami.“

U problematiky postojů se ještě na chvíli zastavme. Připomeňme, že v této stati se zabýváme tématem zájmu v pedagogických souvislostech, a to především vzhledem k otázkám dialogického vyučování. Přitom filozofický dialog uvažujeme jako výsostnou metodu rozvíjení myšlení (Bauman, 2020), ovšem nikoli pouze ve smyslu rozvíjení intelektových dovedností, ale především jako prostředek napomáhající při hledání vlastní cesty k dobrému životu. V této souvislosti není bez zajímavosti, že Dewey svůj

spis *How We Think* (1910, 1933) ve druhém vydání doplnil mj. o kapitulu „Importance of Attitudes“ (důležitost postojů).

Zde Dewey (1933, s. 29) uvádí, že „k rozvíjení myšlení není zapotřebí pouze znalost těch nejlepších forem myšlení. Osvojení si takové informace nezaručuje schopnost dobře uvažovat. Neexistují ani cviky správného myšlení, jejichž opakováním bychom se stali dobrými mysliteli. Informace i cvičení mají svou hodnotu. Nikdo je však nedocení, není-li ve svém charakteru osobně ožívován (*animated*) určitými dominantními postoji.²“ Tyto postoje Dewey (1933, s. 30–33) jmenuje tři: otevřenost (*open-mindedness*), odpovědnost (*responsibility*) a soustředěný zájem („whole-heartedness“, tj. opravdovost, horlivost, zaujetí, na jiném místě také „whole-hearted or absorbed interest“, s. 33). Na tomto místě si dovolíme poněkud rozsáhlejší citaci objasňující, jak Dewey (1933, s. 31–32) tento postoj chápe:

„Když se někdo důkladně zajímá o nějaký předmět či záležitost, vrhne se do toho. Dělá to, jak říkáme, „celým srdcem“. Obecně se uznává důležitost takového postoje (*attitude*) či nastavení (*disposition*) v praktických a morálních záležitostech. Ale stejně tak důležitý je tento postoj v intelektuálním vývoji. Pro efektivní myšlení není většího nepřítel než roztržštěný zájem. Tato roztržštěnost se však bohužel často vytváří ve škole. Žák věnuje vnější, povrchní pozornost učiteli, učebnici a hodině, zatímco jeho nejhlubší myšlenky se zabývají věcmi, které jsou pro něj přitažlivější. Dává pozor ušima nebo očima, ale jeho rozum se zaměstnává věcmi, které ho bezprostředně oslovují. Cítí povinnost věnovat se učení, protože musí reagovat, je-li vyvolán, složit zkoušku nebo získat známku. Případně proto, že chce potěšit učitele nebo rodiče. Ovšem učivo samo o sobě nemá tu moc, aby ho zaujalo. (...) Toto pak

² Orig. „But no individual realizes their value except as he is personally animated by certain dominant attitudes in his own character.“

prispívá k utvárení obecného zvyku či postoje, ktorý je pro dobré myšlení naprosto nepříznivý.

Když se však člověk do věci ponoří, tato ho unáší dál. Místo aby musel vynakládat energii na to, aby svou mysl udržel u daného předmětu (...), spontánně ho napadají otázky, (...). Opravdový entuziasmus³ je postoj, který působí jako intelektuální síla. Učitel, který v žácích takový entuziasmus vzbudí, dokázal něco, čeho žádná formalizovaná metoda, byť sebesprávnější, nedosáhne.“

Dewey přitom hledá, jak o výše uvedených kvalitách hovořit. Kromě toho, že je označuje jako postoje (*attitudes, dispositions*), o nich hovoří také jako o vlastnostech osobnosti či osobnostních kvalitách (*personal qualities*) a charakterových rysech (*traits of character*). Přitom v úvahách o tom, co je pro rozvíjení myšlení nezbytné, jde až tak daleko, že uvádí: „Pokud bychom byli nuceni volit mezi těmito osobnostními postoji a znalostmi principů logického usuzování spolu s určitou mírou zvládnání logických operací, měli bychom se rozhodnout pro to první.“ (s. 34) Dewey nicméně jedním dechem dodává, že logika a osobnostní postoje nestojí proti sobě – ve výchově a vzdělávání by se obojí mělo snoubit. A dále dodává: „Znalost metod [logických operací] sama o sobě nepostačí. Musí zde být touha, vůle uplatnit je.“ (s. 30)

Tímto se dostáváme blíže k tomu, že fenomén zájmu bývá často spojován s pojmem **motivace**. Například Nakonečný (2013, s. 622) uvádí, že „v pozadí téhož zájmu mohou stát různé motivy (... zájem o určitý druh

³ Namísto možného překladu slovem „nadšení“ zde byl ponechán výraz „entuziasmus“, abychom zde mohli připomenout jeho etymologii: *en* (do, dovnitř) + *theos* (bůh) dává řec. výraz *entheos*, ve významu „inspirován, prodchnut božským“. Odtud pak sloveso *enthousiazein*, v některých kontextech související s „posedlostí“ či s božskou mocí prostoupit nebo ovládat člověka, což pak vede ke stavu člověka označovaného výrazem *enthousiasmos*. V daném kontextu Dewey tuto „božskou moc“ připisuje kombinaci postoje žáka, snahy učitele a vlastností učiva. Zde si můžeme povšimnout, že tento entuziasmus vlastně vzniká v pomyslném Herbartovu „didaktickém trojúhelníku“.

aktivně provozovaného sportu může být motivován potřebou pohybu víc než potřebou soutěživosti nebo agrese). (...) Motivační pozadí zájmu souvisí nějak s jeho genezí, předmětem zájmu se stává to, co přinášelo nějaké uspokojení, a zájem sám je fixované a generalizované vyhledávání takového uspokojení. Zdrojem uspokojení, které přináší zájem, je činnost a poznávání, a protože poznávání je nekonečné, jsou zájmy neukojitelné; souvisí spíše, jak naznačil A. H. Maslow (1954), s tzv. potřebami růstu. Uspokojování zájmu jeho motivaci neredukuje, ale naopak zesiluje. Ale jaká je vlastně psychologická podstata zájmu, stále dosud nevíme. (...) R. Meili (1961) uvádí, že „zájmy jsou často komplexně založeny a jejich analýza vede často hluboko do osobnosti“. V tomto smyslu jsou zájmy specifické habituální motivy, tj. setrvávající pohnutky k určitým druhům činnosti (...). Vyznačují se neukojitelností, neboť každé uspokojení zájmu neredukuje za ním stojící motiv či potřebu, ale naopak ji zesiluje.“

Podobně Čáp (in Čáp & Mareš, 2001) zájem charakterizuje jako „*získaný* motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem jedince k určité skutečnosti a k určitému druhu činnosti“ (s. 149, zvýraznění kurzivou P. B.). Takto se dotýká skutečnosti, že vztah mezi potřebami a zájmy jako tím, co z určitých potřeb vychází, nemůžeme chápat zcela automaticky či mechanicky. Již Allport (1961, s. 228–237) upozorňuje, že člověk se může určitou činností zabývat zpočátku z různých důvodů, pohnutek či na základě nejrůznějších okolností, např. cvičí na klavír, protože si to rodiče přejí. Později může v takové činnosti, zvláště je-li úspěšný, najít zalíbení a činnost, která byla původně prostředkem k jinému účelu, se sama o sobě a samou v sobě stává účelem. Hra na klavír se stává **funkčně autonomním motivem**, který můžeme nazvat zájmem.

Ovšem na tomto místě je třeba upozornit, že Allport (1961) nahlíží na zájem poněkud komplexněji. V maximálně stručné podobě lze jeho stanovisko vyjádřit touto citací: „Zájem je participace na nejhlubších úrovních motivace.“ (s. 107) V daném kontextu Allport o zájmu hovoří

v souvislosti s utvářením osobnosti, konkrétně se jedná o oddíl věnovaný tzv. „biografickému učení“ (*biographical learning*), tedy učení, které považuje za zvlášť významné pro utváření osobnosti. Rozlišuje přitom dvě úrovně „participace“ (zde ve významu zabývání se činností, aktivního učení), kde jde o pozornost (*attention*) a soustředění (*concentration*). Tyto úrovně označuje jako: (1) *task-involvement*, což znamená, že jedinec se aktivně zabývá předmětem, jemuž věnuje pozornost; v současné terminologii jde v podstatě o význam pojmu „aktivní učení“; (2) *ego-involvement*, kdy se jedná o hlubší úroveň zasahující vlastní já či hlubší vrstvy osobnosti, na rozdíl od první úrovně, kterou Allport ve vztahu k „já“ chápe jako spíše periferní. Teprve v případě této druhé úrovně Allport hovoří o zájmu. Tedy v uvedeném pojetí se zájem nevymezuje tím, že jde o „soustředěnější“, „dlouhodobější“ či „zaměřenější“ pozornost nebo činnost. Klíčový je zde odkaz na to, že zájem je něčím, co se vztahuje k utváření osobnosti jako takové. Jedná se o **zaujetí ve smyslu ego-angažovanosti**. Toto se rozumí onou výše zmíněnou „nejhlubší úrovní motivace“.

Uvedme také – z pedagogického hlediska velmi podstatnou – skutečnost, že Allport o učení významném pro utváření osobnosti uvažuje tak, že se v něm setkávají tři aspekty: (1) pozornost a záměr učit se, (2) výše uvedené dvě úrovně aktivního učení, kde také Allport nachází vymezení zájmu, a (3) osobní relevance. Allport má přitom za to, že právě osobní relevance toho, čím se zabýváme, je klíčová pro osvojení (absorbování) a uchování toho, co je předmětem učení. „Z prožitků, v nichž je zapojeno našeho já (*ego-involved experiences*), se učíme nejvíce,“ tvrdí Allport (1961, s. 107).

V rámci snahy objasnit proces transformace motivů se Allport dostává k výše zmíněnému pojmu funkční autonomie. Přitom opět rozlišuje určitý

„základní stupeň“ a stupeň proprietální, tedy vztahující se k *propriu*⁴ či proprietálním funkcím osobnosti. Jinak řečeno, zájem je v daném kontextu možné chápat také jako proprietální motiv, tedy motiv bytostně se dotýkající toho, kým jsme. Zde Allport (1961, s. 235–237, 250–252) zvláště upozorňuje na důležitost vědomí vlastní kompetence (zájmy se často odvíjejí od schopností, jako například ve výše zmíněném příkladu hry na klavír). Poukazuje také na to, že takto osvojené zájmy se stávají určitou osobnostní charakteristikou projevující se mimo jiné tím, co člověk upřednostňuje. Fakt, že **zájmy se dotýkají toho, kým jsme**, mimo jiné dosvědčuje i skutečnost, že stabilita zájmů do značné míry odráží zralost osobnosti. Je obecně známou skutečností, že zájmy v dětství jsou méně stabilní než zájmy v dospělosti.

Za nejpodstatnější Allportův postřeh na tomto místě však považujeme to, že zájmy ve struktuře osobnosti mohou tvořit určitý systém. Přitom za faktory organizující tento systém Allport považuje obraz vlastního já (sebeobraz, *self-image*) a životní sloh⁵ (*life-style*). Takto se fenomén zájmu dostává do kontextu otázek sebeaktualizace člověka jako bytosti, která podle Allporta přirozeně tenduje k hledání určitého jednotícího principu vlastního života, určitého účelu či smyslu (hovoří o tzv. „purposive nature“ člověka). Tato přirozená lidská tendence přitom může být podle Allporta vysvětlením, proč vůbec funkčně autonomní motivy, jako jsou zájmy, vznikají.

Všimněme si však, že motivace zde není chápána pouze jako určitý soubor faktorů vysvětlujících příčiny lidského chování. Nejde pouze

⁴ Jedná se o Allportův (1961, s. 126–128) termín, jímž se snaží zdůraznit celek sedmi aspektů osobnosti napříč jejím vývojem. Pojmy *self* nebo *ego* pro tento účel nepovažuje za vhodné, jelikož dle jeho mínění nepostihují všechny uvedené aspekty, nicméně v tomto smyslu je Allportovo *proprium* určitou analogií těchto výrazů.

⁵ Namísto obvyklého výrazu „životní styl“, který chápeme spíše jako kategorii sociologickou, zachováváme označení „životní sloh“, ve shodě s Jiránkem a Součkem (1969, s. 76), abychom naznačili určitou analogii ke „slohům“ různých kulturních epoch, vyjadřujícím ustrojení jejich „charakteru“.

o pohnutky uvádějící „věci“ do pohybu. Spíše se zde tomuto aspektu osobnosti rozumí jako dynamizujícím či energetizujícím principu. Takto například Allport, když hledá odpověď na otázku, jak vůbec funkční autonomie motivů vzniká, zmiňuje princip „organizace hladiny energie“ (s. 250–251), kterým dokresluje onu výše nastíněnou přirozenou lidskou tendenci. Tímto principem například vysvětluje, proč žena, jejíž děti odrostly, si přirozeně hledá nové zájmy, aby „měla co dělat“.

Výše uvedené pojetí zájmu jako součásti **dynamického aspektu osobnosti** najdeme také u Piageta, přičemž ve svém pojetí osobnosti Piaget zájem začleňuje do afektivity (srov. Sokol & Hammond, 2009). Můžeme přitom odlišit synchronní (aktuální, situační) aspekt zájmu a diachronní aspekt zájmu, kdy hovoříme spíše o trvalejší charakteristice osobnosti. K tomuto Jiránek a Souček (1969, s. 55) podotýkají: „Zkoumáme-li dynamické struktury (tendence nebo motivace), vynikne úloha individuace, podíl jednotlivce a lidského ‚Já‘ v situacích rozhodování nebo volby mezi hodnotami.“ Těmito dynamickými strukturami přitom rozumí *potřeby* (jako struktury vrozené, potenciální), dále pak *zájem* (jako strukturu disponibilní, reálnou), *postoj* (jako strukturu aktuální, projevující se v jednání) a *životní sloh* jako strukturu integrující celek osobnosti.

Ve smyslu tohoto dynamizujícího aspektu osobnosti také například Dewey ve výše uvedené citaci hovoří o postojích „oživujících“ (*animating*) člověka, aby byl ochoten či vůbec schopen docenit hodnotu toho, čím se zabývá. Všimněme si přitom, jak se liší etymologie použitých výrazů, pokud o někom prohlásíme, že je „motivován“ (lat. *movere*, hýbat, pohybovat se), nebo když tuto dynamiku vyjadřuje výraz „animated“. Byť je zde možnost překladu výrazem „animován“ (srov. animace v sociální pedagogice a pedagogice volného času), přeložili jsme tento výraz jako „oživován“. Možná bychom mohli trochu poetičtěji říci „načechráván“. Etymologicky se zde jedná o odkaz nikoli k „uvádění do pohybu“, ale k duši člověka (lat. *anima*), k podstatě lidské bytosti jako takové. V češtině

pak můžeme ve výrazu „duše“ zaslechnout ozvěnu onoho „dchnutí“ či „dýchání“, které z „prachu země“ udělalo živou bytost, „živou duši“ (Gen 2,7), a tedy také příbuznost k onomu příslovečnému „nadšení“.

Pokusme se tedy ve stručnosti shrnout výše uvedené. Jak můžeme zájmu rozumět? Jedná se o součást dynamického aspektu osobnosti člověka. Má vztah k potřebám, z nichž může vycházet, nicméně nové potřeby může také generovat. Klíčové je, že se vyjevuje v činnosti, v jednání. Jeho vznik a utváření souvisí s pojetím vlastní kompetence. V objektivním smyslu záleží na tom, zda našemu zájmu odpovídají naše schopnosti, v subjektivním smyslu záleží na tom, jak vnímáme, že se nám činnost související se zájmem daří. Na formování zájmu silně působí radost ze zvládnutí činnosti (srov. Čáp & Mareš, 2001, s. 328). Zájem je spjat s hodnocením a postoji – k sobě samému i k vnějšímu světu, kde zájem působí jako činitel ovlivňující, jakými činnostmi se člověk zabývá a jak tyto činnosti prožívá. Zájem se týká hlubších vrstev osobnosti, týká se obrazu sebe sama, přičemž tento sebeobraz pomáhá integrovat dílčí postoje a zájmy v určitý životní sloh. Zájmy tak významně souvisejí se sebeaktualizací, se stáváním se „sebou samým“, s naplňováním i rozšiřováním vlastních možností.

Zájem v obecnějších pedagogických souvislostech

Vzhledem k tomu, že se snažíme promýšlet pedagogické souvislosti zájmu, nad rámec výše uvedeného ještě doplníme, že podstatná je rovněž skutečnost, že zájem se nevyjevuje pouze v podobě zájmu individuálního. Má rovněž dimenzi sociální, kterou můžeme chápat jako zájem sdílený (*shared interest*), zájem společný (*common interest*) nebo také jako osobní zájem v jeho sociální dimenzi, podobně jako chápeme osobnost člověka v jednotě aspektů fyzických, psychických, spirituálních a sociálních. Máme zde na mysli především to, že zájem je jinak prožíván,

je-li sdílen či komunikován s dalšími lidmi, především s „významnými druhými“ (srov. Silvia, 2006; DiGiacomo et al., 2018).

Čáp (in Čáp & Mareš, 2001, s. 328–330) uvádí přehled podmínek a mechanismů působících při formování zájmů takto:

1. Dítě přichází do styku s něčím, nějakou činností, co upoutá jeho zvědavost, a začíná se s ní seznamovat. Toto je kladně přijímáno, případně také podporováno významnými druhými.
2. Dítě v činnosti prokáže elementární předpoklady, učí se, zvládá počáteční obtíže, zvláště pokud je podporováno, vedeno a povzbuzováno významnými druhými, pokud se jedná o společnou činnost nebo obecně činnost v příznivém emočním klimatu.
3. V průběhu opakování činnosti dochází ke zlepšování průběhu a výsledků, což přináší vyšší míru nebo nové formy uspokojení, rozvíjí se motivace.
4. Úsilí a zlepšující se výkon, nebo alespoň opakovaně projevovaná snaha, vyvolávají kladnou emoční odezvu významných druhých, což působí jako mechanismus vzájemného pozitivního ovlivňování. Zájem a činnost se stává trvalejší, dochází k dalšímu zdokonalování činnosti a prohlubování zájmu.
5. Příznivé změny v činnosti a motivaci vedou k rozvíjení dalších subsystémů osobnosti. Opakovanou dlouhodobou činností se získávají a upevňují vědomosti, dovednosti a návyky. Činnost, byť může být i náročná, umožňuje prožitky flow a přináší zvýšené subjektivní uspokojení. V činnostech se rozvíjejí volní vlastnosti, sociální dovednosti a rysy týkající se vztahu k lidem. Zvyšuje se sebehodnocení a rozvíjí se autoregulační subsystém – já.

Co z toho, jak rozumíme zájmu, vyplývá pro pedagogické jednání? V kontextu výchovy a vzdělávání zaměřeného na mravní rozvoj žáků považujeme za užitečné neztotožnit zájem zcela s motivací a nezahrnout

zájem zcela pod pojem motivace. Samozřejmě, jak jsme uvedli výše, nacházíme i dostatek důvodů, abychom mohli o zájmu uvažovat jako o součásti motivace. Nevýhodou pojmu motivace je však to, že v pedagogickém kontextu bývá akcentována motivace vnější, na úkor motivace vnitřní. Ve snaze najít „technická“ řešení pedagogických situací, v nichž žáci projevují nedostatek ochoty „ke spolupráci“, bývá tento problém operacionalizován jako problém motivace. Ovšem, jak jsme naznačili již v úvodu, otázka jak motivovat žáka, tedy jak na něj působit z vnějšku, abychom ho přiměli dělat to, co dělat má, může být z pedagogického hlediska slepou uličkou.

Naopak pojem zájmu, byť v sobě také nese motivační potenciál, nás nutí věnovat více pozornosti osobnosti žáka a jeho sebeutváření. Samozřejmě se můžeme ptát, jak žáka zaujmout. Pokud ale pozorně neodlišujeme zájem a „zajímavost“ ve smyslu zaujetí pozornosti, může se stát, že zůstaneme u povrchní atraktivity prezentace učiva, nabízených aktivit apod. Mnohem „bezpečnější“ bude ptát se, jak probudit zájem žáka. Ovšem i zde se můžeme dostat do pastí našich vlastních představ o tom, co by žáka „mělo zajímat“, jak by jeho zájem měl vypadat, až bude „probuzen“. Ve skutečnosti se může opět jednat o „roubování“ naší představy „zájmu“ zvnějšku, tedy nikoli o zájem spjatý s osobností žáka, s jeho ego-angažovaností. A žákovo „zaujetí“ pak nemusí být ve skutečnosti ničím jiným než jeho vstřícnou reakcí oceňující snahu pedagoga, ujišťující ho o tom, že hodina žáka „opravdu baví“. Jaké možnosti nám tedy zbývají? Můžeme se například ptát, jak prohloubit či rozšířit zájem žáka. Ale především se musíme ptát, jaký je žákův zájem, jak žák svůj zájem prožívá (nikoli nutně „co“ ho zajímá či „baví“, jelikož ani pro žáka samotného toto nemusí být snadné vyjádřit).

Nezbývá než začít od poznávání zájmů žáka skrze seznamování se s žákem jako takovým. Zájem však poznáváme situačně. Jinak se zájem ani nevyjevuje. Ale zájem nemůžeme skutečně poznat, pokud konkrétního

žáka či studenta neznáme v delším časovém horizontu toho, jak se zájem vyjevuje v kontextu vývoje jeho osobnosti. To samozřejmě předpokládá pozornost a čas, které učitel žákovi věnuje, tedy zájem učitele o žaka jako takového.

A protože zkušenost ukazuje, že zájem – vzhledem k jeho sociální dimenzi – bývá také „nakažlivý“, můžeme na závěr této části uvést ještě jedno obecné doporučení, které z povahy zájmu pro pedagogickou praxi vyplývá (Dewey, 1933, s. 263–264, zvýraznění kurzivou doplněno): „Výuka by měla být situací, kdy třída, skupina organizovaná jako společenská jednotka se společnými zájmy, vedená zralejším a zkušenějším člověkem, podněcuje duševní dychtivost. (...) Sám učitel musí mít opravdový zájem o duševní aktivitu, lásku k poznání, která jeho vyučování *bezděčně* oživuje. Znuděný povrchní vyučující zmrtní jakýkoli předmět.”

Zájem a dialogické vyučování: důsledky pro praxi filozofování s žáky a studenty

Tato publikace nemá být určena pouze vybranému okruhu odborníků z řad akademické veřejnosti, ale má sloužit také pedagogům v praxi. Pokusíme se proto na závěr této stati shrnout, co se domníváme, že z výše uvedeného vyplývá pro pojetí dialogického vyučování. Vycházíme přitom z vlastní praxe, kterou opíráme o principy programu Filozofie pro děti (Lipman, 2003; Sharp & Splitter, 1995).

V první řadě připomeňme, co považujeme za základní směřování našich snah ve výchově a vzdělávání: samostatnost a zralost při hledání vlastní cesty k životu, který bychom mohli považovat za dobrý. Tato připomínka je klíčová pro to, abychom chápali, proč je pro nás tak zásadní, aby došlo k osvojení příslušných hodnot, postojů, dovedností a znalostí ve smyslu skutečného „přijetí za své“, zvnitřnění. Nejde nám v důsledku o správné chování, ale především o správné jednání. Proto nás zajímá vnitřní život

žáka a hledáme cesty k němu, čímž jsme se takto dostali k tomu, že se zajímáme o fenomén zájmu a jeho pedagogický potenciál.

V kontextu tematiky mravního rozvoje žáka je tato souvislost nasnadě. Ale musíme říci, že ve vlastní praxi tuto souvislost vnímáme i „prozaičtěji“. Chceme-li například studenty vychovatelství v programu Pedagogika volného času, které vyučujeme, nikoli pouze cvičit v tom, jak dobře připravovat volnočasové programy, ale především vést k tomu, jak hledat vlastní cestu ke stávání se dobrým vychovatelem, jedná se nám v podstatě o totéž: o zvnitřnění základních principů a samostatnost při vycházení z nich. Programu Filozofie pro děti se v rámci přípravy budoucích pedagogů, vychovatelů i učitelů, věnujeme, protože u nich chceme rozvíjet dialogický přístup k výchově a vzdělávání a zvyšovat jejich kompetenci k tomu, aby dokázali žáky podporovat v rozvoji jejich myšlení. Proto nám záleží na tom, aby studenti principy programu přijali za své a v praxi pak hledali vlastní cestu k jejich uplatnění. Proto také hledáme cesty ke studentům a spolu s nimi se snažíme objevovat pedagogický potenciál zájmu.

Za klíčový moment výše naznačeného přístupu považujeme, vyjádřeno terminologií programu Filozofie pro děti, přeměnu třídy v hledající společenství (*community of inquiry*). Nejedná se přitom pouze o kombinaci různých technik dialogického vyučování či o aplikaci principů dialogického vyučování, analogicky k principům otevřeného vyučování, učení se objevování, vyučování založeného na zkoumání, kooperativního učení aj. Jde o paradigmatický obrat, kdy výuku chápeme nikoli jako „předávání“ (transmisi) poznatků, ale jako společné zkoumání otázek, které považujeme za důležité. Jako společné hledání lepšího porozumění tomu, čím se zabýváme. Řešeno obecně, namísto vzdělávání v podobě dosahování předem definovaných výsledků učení či očekávaných výstupů (*learning outcomes*) jde o hledání osobně významné, tedy důležité a smysluplné, podoby vlastní vzdělanosti. Vyjádřeno konkrétněji pro

podmínky naší vlastní praxe: studium vychovatelství by se mělo namísto plnění požadavků studijního plánu, tedy vymezené sestavy vyučovacích předmětů uspořádaných tak, aby směřovaly k dosažení předem definovaného profilu absolventa daného studijního programu, stát prostorem a příležitostmi k objevování – pro studenty osobně významné – odpovědi na otázku, jak se mohu stát dobrým vychovatelem.

V rámci Heideggerových přednášek na téma „*Co znamená myslet?*“ můžeme narazit na tuto pasáž (Heidegger, 1954, s. 50): „Vskutku. Vyučování je ještě obtížnější než učení. To víme. Ale málokdy o tom uvažujeme. Proč je vyučování obtížnější než učení? Ne proto, že učitel musí mít větší sumu vědomostí a mít je kdykoli k dispozici. Vyučování je obtížnější než učení, protože vyučování vyžaduje toto: nechat učit se (*lernen lassen*). Skutečný učitel dokonce nepřipustí učit se něčemu jinému než – učení. Proto jeho konání často budí dojem, že se od něj člověk vlastně nic nenaučí, pokud nyní „učení se“ mylně rozumíme pouze získávání užitečných vědomostí. Učitel je před žáky napřed jen v tom, že se toho musí naučit ještě mnohem víc než oni, totiž: nechat je učit se (*das Lernen-lassen*).“

Tato myšlenka nás zvláště zaujala, protože paradoxním způsobem vystihuje to, s čím se potýkáme ve vlastní praxi vysokoškolského pedagoga. Jsme přesvědčeni, že je třeba vycházet ze zájmu studentů a provokovat je. Chceme, aby se studium studentů osobně týkalo. Zároveň je – minimálně z dosavadních 18 let naší praxe – zřejmé, že bez osobního nasazení studenta se studium stává pouhým „učení se na zkoušky“ a sérií překážek k překonání, nikoli cestou ke skutečné vzdělanosti. Tedy chceme, aby student byl aktérem vlastního studia. Přitom ale – mimo kurzy Filozofie pro děti, kde se dialog a tento vstřícný přístup ke kurikulu celkem daří – převážně přednášíme a přezkušujeme osvojené znalosti a největší starost máme o to, jaké materiály stojí za to, aby byly dány studentům k prostudování (z jejich pohledu „k naučení“),

protože jsou „přece důležité“ – a mnohdy také „zajímavé“. A co hůře, dokonce i na seminářích, kde se snažíme se studenty diskutovat a více se věnovat jim samotným, máme někdy pocit, že aktivita z jejich strany představuje spíše „vstřícnost“ k vyučujícímu. Jako „poděkování“ za to, že se také snaží být vstřícný, na rozdíl od jiných předmětů, kde je přísným zkoušejícím. Nejedná se však o aktivitu skutečně *studijní*. A tak došlo k tomu, že Heideggerovo „*das Lernen-lassen*“ si pro sebe zkoušíme formulovat jako otázku po pedagogickém potenciálu zájmu.

Přitom nejde o podbízení se zájmu studenta a resignaci na pojetí vzdělávání jako napomáhání k růstu a „překračování daného“. Jde primárně o hledání osobní dynamiky, energie do *skutečného* studia, které by se nás bytostně dotýkalo a mělo transformativní potenciál. Vyjádřeno řečí všednodenní praxe, jde nám o srozumění i porozumění, ale zároveň si užíváme, když výuka „chutná“, když nás popadne nadšení, když jsme posedlí zájmem přijít věci na kloub, když je přítomen entuziasmus.

Co jsme se tedy zatím z vlastní praxe naučili? Pokusíme se nyní zformulovat určitá doporučení – jako teze k dalšímu ověřování – k pojetí praxe dialogického vyučování v podobě filozofického dialogu orientovaného na rozvoj myšlení. Samozřejmě, s ohledem na zaměření této stati, pouze výběrově, ve vztahu k problematice zájmu, jak tomuto fenoménu zatím rozumíme a jak se ho aktuálně pokoušíme objevovat a prozkoumávat:

(1) O vyučování ve výše uvedeném pojetí je třeba uvažovat v dlouhodobém horizontu. Nejen kvůli komplexnosti problematiky rozvoje myšlení, kultivace dovednosti vést dialog apod., ale především proto, že poznávat žáky a jejich zájem – a to nejen ze strany učitele ve vztahu k žákům, ale především ve vztahu žáků k sobě navzájem – potřebuje čas. Je třeba atmosféra důvěry, protože pokud se jedná o zájem skutečně bytostný, jde o záležitost v podstatě „intimní“. Zároveň se ale jedná o možnost vzájemného sdílení, poznávání se, sblížení, nacházení spo-

lečného zájmu a v neposlední řadě také vůbec všímání si toho, co a jak nás zajímá. Praxe totiž ukazuje, že zájem spíše reflektujeme zpětně, než abychom zcela vědomě „na základě zájmu“ uvažovali směrem do budoucna. Proto je velmi výhodné a žádoucí pracovat se stabilní skupinou, jako je školní třída. Nebo alespoň s relativně stabilní skupinou, jako je oddělení školní družiny nebo seminární skupina na vysoké škole. Proto je také velmi problematické v tomto smyslu očekávat „něco velkého“ od jednorázového krátkodobého kurzu.

(2) Než vůbec začneme diskutovat, odolejme pokušení položit žákům otázku, o které by měli diskutovat. Je relativně snadné najít otázku k diskusi, resp. otázku, která téměř jistě diskusi vyvolá, protože je kontroverzní a takto „zaujme“. Ale dobrá otázka musí být také relevantní (blízká životu žáků, aby k ní měli co říci) a pro žáky osobně důležitá (aby zde byl potenciál, že se v diskusi setkáme nejen se zájmem o obsah diskuse, ale také se zájmem o postup či průběh diskuse; aby žáci měli vůli diskutovat „pořádně“ a na průběhu diskuse i na jejich zapojení jim záleželo). V tomto ohledu je třeba dát pozor na otázku atraktivní, ale ve skutečnosti povrchní.

Proto je vhodnější, pokud žákům umožníme, aby si „dobrou otázku“ našli a zformulovali sami. Osvědčuje se připravit námět vycházející ze zkušenosti žáků, ať už bezprostředně (žáky mohou napadat otázky k tomu, co ve třídě nebo ve škole prožili) nebo zprostředkovaně. Zde je možné vyjít z učiva, pokud je možné, aby se s ním žáci seznamovali tak, že je budou vnímat jako relevantní pro jejich osobní zkušenost a pokud se stane součástí jejich zkušenosti. Dobrý učitel musí rozumět učivu a svým žákům natolik, aby dokázal najít souvislost mezi učivem a životní zkušeností žáků. Můžeme říci, že z učiva by se měl stát „příběh“ (nezapomínejme vedle metody výkladu také na metodu vyprávění, ať už v podobě ústní, písemné nebo obrazové či filmové). Přitom to neznamená, že je nutné téma trivializovat.

V programu Filozofie pro děti se jako námět používají také filozofické příběhy. Ty slouží nejen jako tematické náměty. Ukazují, o co se lze zajímat, a může zde docházet i k určitému „zrcadlení zájmu“. Děti si mohou skrze postavy příběhu uvědomovat, že i je něco takového zajímá. Příběhy mohou sloužit také jakou určitý vzor toho, jak může vypadat zájem o otázku „hodné diskuse“ a jak může probíhat přetavení zájmu do podoby dialogu mezi postavami příběhu.

V rámci pedagogické přípravy budoucích vychovatelů vidíme potenciál takového námětu ve vlastní pedagogické praxi studentů. Pokud je tato není nahlížena jako soubor požadavků ke splnění (např. sepsat „zprávu z praxe“), může poskytovat příležitosti pro sebereflexi i pro zájem v podobě nalézání otázek, s nimiž lze následně pracovat na seminářích „teoretických“ předmětů.

(3) Důležité je, abychom věnovali dostatek pozornosti a času postupnému utváření dovednosti samostatně formulovat svůj zájem do podoby srozumitelné otázky, která se může stát východiskem plodné diskuse. Položit dobrou otázku je náročné a neměli bychom předpokládat, že to žáci hned zvládnou. Obtížné je to i pro vysokoškolské studenty, kteří ani po absolvování střední školy s tímto nemají příliš velkou zkušenost. Proto se osvědčuje začínat něčím jednodušším. Například necháme studenty napsat slovo nebo kus věty, který je v námětu zaujal – a teprve pak společně zkusíme najít formulaci otázky, která by co nejuvštější vyjádřila, co dotyčného zaujalo. Umožňujeme také tvořit otázky ve dvojicích nebo ve skupinkách. Je důležité vést studenty k tomu, aby spolu mluvili o tom, co je v námětu zaujalo, a takto posilovat kulturu typu „nekladu otázky proto, že jsem ‚šprt‘, ale protože mne to zajímá“.

Pokud se podaří otázky nebo alespoň heslovitá vystižení zájmu jednotlivých žáků zformulovat, zpravidla pak můžeme vybrat, od které otázky začneme diskusi. Po jejím konci můžeme přejít k další otázce, nebo další otázky prostě zbudou „na jindy“. Zvláště u mladších dětí je

třeba počítat s tím, že jejich zájem o otázku položenou při jednom setkání nevydrží do příštího setkání (např. za týden). Proto zpravidla začínáme další hodinu novým dílčím námětem, kdy je možné položit nové „čerstvé“ otázky. Zároveň ale dáváme možnost připsat k novým otázkám také dřívější otázky, které někoho zajímají. Takto se během výběru otázky k diskusi může ukázat, zda zájem skupiny o určitou otázku z dřívějšíka přetrvál, nebo nikoli. Vždy je ale vhodné věnovat čas domluvě nebo hlasování, kterou otázku aktuálně vybereme. Pouhý postup k další otázce v pořadí může způsobit, že se tato otázka již nesetká se zájmem skupiny. Před výběrem otázky je vhodné, aby jejich autoři otázky představili – jak na ně přišli, na co navazují, jak jsou myšleny, a především, v čem jim připadají zajímavé a důležité k diskusi. Takto je možné, že otázka získá (nebo také ztratí) své příznivce. V každém případě je zde příležitost k utváření či probouzení společného zájmu skupiny nebo alespoň její podstatné části. Úsilí autora otázky získat si pozornost a zájem spolužáků tak může být chápáno také jako známka toho, že za otázkou je skryt autentický zájem žáka. Podobně chápeme i projevy vnitřní nejistoty studenta, který svoji otázku komentuje tak, že je „možná hloupá“. Nemusí se nutně jednat o starost, zda je otázka dostatečně „inteligentní“ či „sofistikovaná“. Této obavě můžeme rozumět i tak, že je zde vyjádřena obava, zda bude pozitivně přijat zájem studenta, dotýkající se jádra jeho osobnosti. Tedy v sázce může být i to, zda náhodou není „hloupý“ samotný autor otázky. Přesto však, pokud student takto „jde s kůží na trh“, naznačuje to opravdový zájem otázkou položit, protože mu stojí za to riskovat, že se – byť jen domněle – znemožní.

Na tomto místě ještě upozorníme, že pokud učitel k diskusi přistupuje tak, že „v zájmu“ žáků (např. aby se naučili něco opravdu „hodnotného“) sám vybírá, o jaké otázce se diskuse povede, případně jak má být otázce rozuměno (protože je v ní například naznačena „zajímavá“ souvislost s probíraným učivem), nejedná se o postup týkající se fenoménu zájmu,

o kterém zde uvažujeme, byť je zde použit výraz „v zájmu“. V tomto ohledu se spíše jedná o konflikt „zájmů“ učitele či autorů předepsaného kurikula a studijního zájmu jako takového.

Tímto však nechceme popřít skutečnost, že by učitel nemohl do zájmů žáků intervenovat. Jelikož i on je součástí hledajícího společenství, může navrhopvat a vysvětlovat, co ho zajímá, a snažit se zájem žáků získat, jak jsme naznačili výše. Například může najít pro žáky významnou souvislost mezi tématem, jím preferovanou otázkou a zkušeností žáků. Také již to, jaký námět pro tvorbu otázek vybere či připraví, mu dává velké možnosti. Rovněž je třeba vzít vážně i skutečnost, že zájem nahlížíme zpětně, že se proměňuje, utváří a vyjevuje postupně, také že zájem nebývá jen jeden. Přesto „pokud není možné nebo se nedaří zájem žáků o dané téma vzbudit, není pravděpodobné, že toto téma podpoří navození kvalitního dialogu. Zájem je nezbytným faktorem pro to, aby dialog mohl vzniknout.“ (Splitter & Sharp, 1995, s. 72)

Uvážit musíme také tu skutečnost, že ne každý zájem žáka je vhodným východiskem společné diskuse. Například pokud se jedná o zájem o soukromí spolužáka, aniž by tento svoji zkušenost chtěl dát k dispozici jako příklad přínosný pro společné zabývání se určitou otázkou.

Jelikož otázku pro diskusi chápeme jako „pracovní nástroj“, je dobré žáky postupně zvykat na to, že – byť to nejdůležitější je dát vůbec nějakou otázku „k dispozici“ – otázky mohou být také předmětem hodnocení z hlediska jejich vhodnosti pro diskusi a mohou být také vylepšovány či „vybrušovány“. Až bude pro žáky přirozené najít si v daném námětu „svoji otázku“, věnujeme se také zkoumání a posuzování, zda otázky splňují kritéria, která jsme dříve představili a vyjasnili. Je to otázka skutečná, nebo jen „kamuflovaný názor“? (Často klademe otázky ne proto, abychom něco zjistili, ale abychom mohli něco tvrdit. Např. „Proč se musíme ve škole prezouvat, když učitelé nemusí?“ může být otázka skutečná, např. na téma spravedlnosti, legitimacy rozdílných práv dětí a dospělých aj., nebo to

může být jen jiný způsob, jak vyjádřit názor: „Považuji to za zbytečné, protože podlaha se stejně zašlape – a nemám moc chuť zjišťovat, proč je to tak zavedeno, jen mi to prostě vadí.“) Je otázka srozumitelná? (Autor může dovysvětlit, jak na ni přišel, na co se ptá, případně společně můžeme najít přesnější slova vyjadřující podstatu otázky.) Je otázka kontroverzní? Dovedeme si představit více možných odpovědí? (Případně je možné do otázky kontroverzi vnést: např. uvedením názoru, který sice ve třídě nikdo nezastává, ale lze si představit, že takový názor někdo mít může.) Bude nám odpověď, kterou otázka předpokládá (např. ano či ne), stačit? Pokud ne, jak do formulace otázky dostaneme to, co nás opravdu zajímá a co chceme zjistit? Je to otázka, na kterou je třeba hledat odpověď v diskusi, nebo existuje nějaký lepší způsob, jak odpověď na ni najít? Je možné takovou otázku jen vyřešit ujasněním si způsobu řešení, nebo je možné ji společně přeformulovat, aby byla „skutečně k diskusi“, nevytratili se touto změnou původní zájem, resp. důvod, proč byla položena. Víme o tématu dost, abychom o něm mohli diskutovat? Neměli bychom se na diskusi ještě připravit? Jaké informace budeme potřebovat? Proč nebo v čem nám na této otázce záleží? Máme motivaci pustit se do jejího řešení naplno?

(4) Diskusi lze začít různě, např. vyjasňováním základních pojmů v otázce, domluvou na postupu řešení, navržením pracovních hypotéz jako návrhu možných odpovědí na otázku, uvedením konkrétních příkladů, které vyjasní podstatu otázky apod. Neměli bychom však zapomenout také na možnost začít vyjasněním, co na otázce považujeme za zajímavé a důležité, proč ji vlastně chceme řešit, kde vidíme její těžiště. Zvláště, pokud k takovému vyjasnění nedošlo před výběrem otázky.

Když se na základě námětu objeví několik zcela tematicky odlišných otázek, na které zřejmě nebude dost času, je možné vybrat otázku k diskusi hlasováním. Toto hlasování přitom nemusí být založeno jen na tom, která otázka nám přijde nejdůležitější, ale výběr může být mnohem

„obyčejnější“: na kterou otázku máme – tady a teď – největší „chut“? Takto se můžeme, často velmi funkčně, pokusit spolehnout na to, že zájem se intuitivně vyjeví, byť ho hned nedokážeme pojmenovat jako racionální zdůvodnění volby určité otázky. Ale může takto dojít i k tomu, že se chytíme „do pastí“ povrchní atraktivity zvolené otázky. To ovšem nikdy s jistotou předem nevíme. Proto je nutné věnovat při diskusi pozornost nejen obsahu myšlenek a procesuální rovině (resp. metakognitivní regulaci) diskuse, ale také „hladině“ vlastního zájmu o diskusi a zájmu o diskusi hledajícího společenství jako skupiny, která se postupně také stává subjektem zájmu.

S ohledem na naše téma upozorněme ve vztahu k vlastnímu průběhu diskuse ještě na několik obtíží, na které v praxi narážíme. Předně je zde problém „roztříštěného zájmu“, který zmiňuje již výše citovaný Dewey. Pokud nám jde o rozvíjení myšlení, je prospěšné všimnout si toho, jak v diskusi postupujeme, které dovednosti kritického a tvořivého myšlení využíváme a podobně. Vzhledem k tomu, že nám záleží také na rozvíjení komunikativních a sociálních kompetencí, věnujeme pozornost i tomu, kdo a jak se do diskuse zapojuje, kdy můžeme mluvit, kdy ne, protože bychom někomu skákali do řeči, a podobně. Také zvažujeme, zda to, co máme na jazyku, skutečně říci, zda tím neodvedeme diskusi od tématu nebo zda tím nepřerušíme tok aktuálně rozvíjené myšlenky (může jít o důležitou myšlenku, ale nemusí být vhodné vnést ji do diskuse právě ve chvíli, kdy nás napadne). Při vedení diskuse pak balancujeme na tenké hraně toho, kdy a jak do diskuse zasáhnout s ohledem na všechny tyto aspekty, abychom přitom nenarušili tok myšlenek a na něj navázaný zájem.

Velkou výzvou pro učitele je probouzení zájmu o procesuální stránku diskuse. Strukturovanější a k argumentaci pozornější dialog může být pro účastníky méně „zajímavý“ než živá (či živelná) konverzace. Zájem o procesuální aspekty dialogu se nedostavuje tak snadno jako zájem o aspekty obsahové. Nicméně citlivými zásahy lze na tyto aspekty upo-

zorňovat a – zvlášť v prípade, že žákům začne záležet na tom, zda se doberou nějakého výsledku ve vztahu k porozumění zkoumané otázce – zájem žáků rozšířit také o to, jaké postupy pomáhají lépe s otázkou „pohnout“. Konkrétně to může vypadat například takto: Poté, co žák uvede určité obecnější tvrzení, učitel se může zeptat, zda by mohl on nebo někdo jiný uvést nějaký konkrétní příklad, abychom si mohli lépe představit, jak je to myšleno. Když žák hovoří a letmo použije obrat „... třeba, když...“, může učitel nebo i někdo z žáků vzápětí komentovat tento příspěvek například slovy: „Aha, nejdřív jsem si nebyl jistý, jak to myslíš, ale ten příklad, který jsi uvedl, mi pomohl to lépe pochopit.“ Žáci si takto mohou všimnout, že v příslušné výpovědi zazněl vysvětlující příklad. A samozřejmě doufáme, že dříve či později někdo z žáků vědomě vstoupí do diskuse s tím, že se například spolužáka zeptá: „Jak to myslíš? Nemohl bys dát nějaký příklad?“ V tomto momentu bychom mohli vidět propojení zájmu o porozumění řečenému s uplatněním dovednosti využívat konkrétní příklady k objasnění výpovědi.

„Když se zapojujeme do dialogu, diskutované myšlenky nejsou myšlenkami odtělesněnými. Jsou to myšlenky živých lidí – bytostí, které cítí i přemýšlejí, které jsou schopny uvažovat a být racionální. Lidé ale samozřejmě mohou být od toho, aby se učili a přemýšleli, také odrazování, zvlášť pokud mají pocit odmítnutí a odcizení. Učit děti vstupovat do dialogu zahrnuje budování a podporu takových postojů, jako je respekt, péče a poctivost, stejně jako podporu kognitivního růstu. (...) [K]e kognitivnímu růstu nemůže při absenci těchto postojů docházet. (...) Je pravdou, že přirozený dětský entuziasmus může být pro koherenci diskuse a zkoumání hendikepem, pokud si neosvojíme dovednosti a dispozice jako střídání se v hovoru, srozumitelné vyjadřování nebo trpělivost. Fortel učitele samozřejmě spočívá v tom, jak pečovat o afektivní i kognitivní komponenty současně.“ (Splitter & Sharp, 1995, s. 71, 73)

Další problematickou otázkou může být, nakolik respektovat aktuální zájem žáka sdílet se s tím, co ho napadá, a potřebu sledovat určitou myšlenkovou linii diskuse nebo dbát na náležitou strukturu argumentu. Také zde je především potřeba citlivě vnímat, jak na takový příspěvek reaguje skupina. Pokud nevíme, kde přesně leží řešení zkoumané otázky, nemůžeme ani vědět, která cesta k němu vede. Proto nelze relevantnost příspěvku do diskuse vždy jednoznačně posoudit. Tak jako tak, konkrétně vyjádřeno, spíše než kategorické „počkej, to sem nepatří, teď řešíme něco jiného“, v praxi se více osvědčuje „prosím tě, mohl bys říci, jak to, co říkáš, souvisí s tím, co teď řešíme?“ Přitom opět velmi záleží na tónu a taktu tazatele, zda se jedná o „kamuflovaný názor“ ve stylu „myslím si, že mluvíš z cesty, ale řeknu to diplomaticky“, nebo o skutečný zájem porozumět, jak řečené souvisí s řešeným.

V souvislosti s poznatkem, že s rozvíjením a prohlubováním zájmu se často pojí také rutina a stereotyp, které však nejsou vnímány negativně, můžeme zmínit další praktickou otázku, která by si zasloužila hlubší zkoumání. Uplatňování metody filozofického dialogu jako základního přístupu k rozvíjení myšlení může být za určitých okolností v konfliktu s obecně deklarovanou pedagogickou zásadou pestrosti. Někdy mohou žákům diskuse připadat „monotónní“, byť existuje řada možností, jak diskusi obměňovat nejen z hlediska obsahu, ale také z hlediska průběhu. Na druhou stranu bychom měli dobře uvážit, zda bezmyšlenkovité uplatňování této zásady v praxi není v podstatě jen demonstrací schopnosti učitele „zabavit“ žáky. Rozsáhlé portfolio nejruznějších aktivit si může získávat pozornost žáků na bázi citlivosti k čemukoli novému, ale nemusí vést k rozvíjení hlubšího zájmu o to, co znamená dobře myslet. Žáci takto paradoxně nemusí vůbec zažít „skutečně zajímavou diskusi“.

A konečně je třeba připustit také skutečnost, že zájem nemusí být vždy jevem pozitivním. Zájem může být zavádějící, může vést k neochotě naslouchat názorům, které neodpovídají našemu aktuálnímu nastavení,

může vést k neadekvátnímu výběru argumentů či informací, které bereme v potaz. Zájem je nutně osobní, a tedy může být i důvodem, proč v diskusi vznikají konflikty a nepříjemné pocity. O zájmu však můžeme uvažovat také ve smyslu přesazném: zájem porozumět, přijít věci „na kloub“, dobrat se pravdy či řešení, které ob stojí i vzhledem k protiargumentům, může více než vyvážit zájem směřující k tendenci uhájit „to svoje“. Zde je opět na místě připomenout, že diskusí či společným dialogem v hledajícím společenství nerozumíme výměnu názorů nebo debatu, ale především proces, který je autokorektivní, tedy je příležitostí společně se učit, tj. dovídat se nové a překračovat aktuální danosti, dospívat k lepšímu porozumění.

(5) Je vhodné vytvářet prostor a příležitosti k tomu, abychom se za diskusí „ohlédli“. Vlastní zájem tak můžeme nahlédnout při otevřenější sebereflexi, například v podobě „diskusního deníku“. Tam si žáci mohou zaznamenávat jakékoli myšlenky či postřehy, k nimž prožitek diskuse vedl a které mají potřebu si zformulovat – *pro sebe*, tedy zcela volně a dobrovolně, nikoli jako plnění zadání ze strany učitele, maximálně na základě upozornění, že zde tato možnost je.

Vedle možnosti společně sdílet „deníkové záznamy“, pokud k tomu mají žáci vůli, můžeme diskuse reflektovat také společně. Někdy je to možné bezprostředně po diskusí, může to být vhodné i po proběhnutí několika diskusí, s ohledem na věk žáků, čas a aktuální naladění, abychom touto reflexí případně nerušili bezprostřední prožitek a dobrý pocit z diskuse nebo možnost autentické sebereflexe v návaznosti na ni. Přitom se můžeme věnovat obsahu diskuse: Odkud kam jsme došli? Rozumíme teď zkoumanému problému jinak či lépe než na počátku? Máme teď na věc jiný názor? Došlo u někoho v průběhu diskuse k autokorekci? Jaké myšlenky si chceme zapamatovat? Jaké nové otázky se objevily? O jakých otázkách chceme dál přemýšlet? Které aspekty problému jsme diskutovali? Zůstal některý aspekt „nevyužit“, i když – zpětně nahlíženo –

mohlo být pro řešení otázky prospěšné jej zohlednit? Co na diskutované otázce považujeme za zajímavé? Co nám přišlo zajímavé na začátku? Jak to vidíme po diskusi? Pozornost bychom však měli věnovat také průběhu diskuse. Kudy jsme šli? Navazovali jsme na sebe? Rozvíjeli jsme myšlenky, nebo jsme je spíše kupili jako na sobě nezávislé názory či nápady? Kdo s kým diskutoval? Řešili jsme otázku jako jedna skupina, nebo se objevovaly dvojice či skupinky „spolu diskutujících“? Pohybovali jsme se někdy v bludném kruhu? Odběhli jsme někdy od tématu? Mohl být náš postup v něčem efektivnější? Jaké návrhy k průběhu diskuse zazněly? Podíleli se na řízení procesu diskuse i žáci? Jaké dovednosti jsme v průběhu diskuse uplatnili? Bylo možné využít některé dovednosti, které jsme nevyužili (a mohly by pomoci)? Ve kterých chvílích byla diskuse zajímavá, kdy nás bavila? Co bylo naopak „otravné“?

Výše uvedené praktické postřehy či podněty v kontextu této stati nechápeme jako autoritativní „metodická doporučení“, spíše jako pokus co nejkonkrétněji naznačit, jak o zájmu v souvislostech vlastní pedagogické praxe uvažujeme a čeho si všímáme. Budeme rádi, pokud čtenáři tyto naše postřehy zkusí prakticky reflektovat vlastním pedagogickým jednáním, a pomohou tak zkoumat, v jakých praktických souvislostech (a zda vůbec) se nám fenomén zájmu ukazuje jako pedagogicky významný. Budeme velmi rádi, pokud by tato stať byla pochopena jako výzva k takovému výzkumnému ohledávání fenoménu zájmu skrze vlastní pedagogickou zkušenost čtenářů. Autor příspěvku bude velmi vděčný, pokud se o své zkušenosti a svá zjištění podělíte, například tak, že napíšete na níže uvedenou adresu. Předem za to děkujeme.

Bibliografie

Allport, G. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Bauman, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti.
- Bauman, P. (2020). Filozofický dialog jako prostředek orchestrace komponent kritického myšlení. In Ján Kaliský (ed.), *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii* (s. 9–28). Banská Bystrica: Belianum.
- Buchler, J. (1951). *Toward a General Theory of Human Judgment*. New York: Columbia University Press.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. New York: D. C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington: D. C. Heath & Co.
- DiGiacomo, D. K., Van Horne, K., Van Steenis, E., & Penuel, W. R. (2018). The material and social constitution of interest. *Learning, Culture and Social Interaction*, 19, s. 51–60.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Heidegger, M. (1954). *Was heisst Denken?* Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Jiránek, F., & Souček, J. (1969). *Úvod do obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Murphy, G. (1947). *Personality: A biosocial approach to origins and structure*. New York: Harper & Brothers.
- Nakonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Nakonečný, M. (2013). *Lexikon psychologie*. 2. vyd. Praha: Vodnář.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál.
- Rubinštejn, S. L. (1964). *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN.
- Silvia, P. J. (2006). *Exploring the Psychology of Interest*. Oxford: Oxford University Press.
- Sokol, B. W. & Hammond, S. I. (2009). Piaget and Affectivity. In Ulrych Müller, Jeremy I. M. Carpendale, & Leslie Smith (Eds.), *The Cambridge Companion to Piaget* (pp. 309–323). New York: Cambridge University Press.
- Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: The Australian Council for Educational Research.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact*. Oxon, New York: Routledge.

Kontakt

PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Teologická fakulta, katedra pedagogiky

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

bauman@tf.jcu.cz

IMPLEMENTÁCIA FILOZOFIE PRE DETI V PRIEREZOVÝCH TÉMACH

Gabriela Šarníková

Abstrakt. Fundamentálnym zameraním a prínosom filozofie pre deti je rozvoj kritického, kreatívneho a angažovaného myslenia, ale aj sociálny a etický rozvoj. Základnou metódou, ktorá napomáha tento rozvoj, je diskusia, s ktorou súvisí formovanie hľadajúceho spoločenstva, a teda aj formovanie každého jeho člena. Je otázkou, ktorá časť edukačného procesu alebo ktorý predmet otvára možnosti realizácie filozofie pre deti. V príspevku predstavujeme prierezové témy, ako jednu z možností implikácie filozofie pre deti do výchovno-vyučovacieho procesu. Tematiku uzatvárame otázkou, aké budú iné možnosti, ak pre zavedenie nového vzdelávacieho programu na Slovensku, budú prierezové témy eliminované.

Dôležitosť pedagogického prístupu filozofia pre deti, za vznikom ktorého stojí americký pedagóg a filozof Matthew Lipman (1923 – 2010), spočíva v rozvoji multidimenzionálneho myslenia, etickom a sociálnom rozvoji a jednak v rozvoji hľadajúceho spoločenstva detí/žiakov. Multidimenzionálne myslenie je tvorené troma dimenziami: kritickým, kreatívnym a angažovaným myslením (Lipman, 2003), ktoré sa rozvíja vďaka spoločnému uvažovaniu členov hľadajúceho spoločenstva.

Lipman (2003), odvolávajúc sa na úvahy Ch. Peircea, sa zamýšľa nad tým, že proces spoločného hľadania je pre jednotlivca úsilím o uverenie po tom, čo presvedčenia, na ktoré sa predtým spoliehal, boli nahľodané a narušené pochybnosťami. Ide po pochybnosti signalizujúce, že sa človek nachádza v problematickej situácii, a zároveň je to pátranie, do ktorého sa zapojí, aby sa v tejto neistote či hmle zorientoval. K tomu ho nasmeruje kritické myslenie. Avšak pochybnosť o tom, čomu sa bežne

verí, vedie k istej pohodlnosti, a keď sa veci stanú pohodlnými, problém zmizne. Kreatívny človek však vtedy nie je spokojný. Táto nespokojnosť pretrváva, kým sa neobjaví nová pochybnosť prinášajúca novú problematickú situáciu. Stará problematika ako produkt kritického myslenia sa zahodí, nahradí sa novou, čerstvo a bohato preniknutou pochybnosťami. A to je to, v čom spočíva tvorivé myslenie. Ono pomáha zvrátiť situáciu pohodlnosti.

Len čisté kritické myslenie je do istej miery konzervatívne v tom zmysle, že človek nie je spokojný dovtedy, kým nedospeje k presvedčeniu, ktoré sa zaobíde bez ďalšieho premýšľania. Kritické myslenie je spojené s uvažovaním, argumentáciou, dedukciou, indukciou, s formou, štruktúrou či kompozíciou. Kreatívne myslenie je v podstate skeptické a radikálne a zároveň slobodné.

Podľa Lipmana (2003) existuje vzťah medzi problematikou a skúmaním – navzájom sa provokujú a podriaďujú. Kreatívne myslenie provokuje a produkuje ocenenie aj kritiku, čo sú vlastne podoby angažovaného aj kritického myslenia. Kreatívne myslenie – okrem toho, že zvažuje dôsledky či navrhuje alternatívy, používa na vyjadrenie rovnakých myšlienok rôzne spôsoby vyjadrenia, je myslením za seba, je súčasťou sebaučenia, núti človeka precvičovať si dialóg, konverzáciu či sylogizmy. Tvorivé myslenie je ako tvorivý učiteľ vo vzťahu k svoju žiakovi. Usmerňuje ho tak, že opúšťa zaužívané cesty myslenia a musí sa zorientovať v novej situácii, v ktorej si vie poradiť. Odhaľuje zlé riešenia, prípadne ukazuje správnu cestu. Využíva analógie, dokáže rozčleniť zložitý problém na jednoduchšie a potom nájsť spoločné riešenie. Ak nájde riešenie, ocitne sa pred vedľajším alebo paralelným problémom (Ryle, 1972 in Lipman, 2003).

Myšlienky sú však formované a usmerňované emóciami, ktoré im dávajú istý rámec, zmysel pre proporcie a množstvo rôznych perspektív. Bez emócií by bolo myslenie strohé a nezaujímavé. V uvažovaní je potrebné

angažovať sa, starať sa, čo znamená zamerať sa na to, čo rešpektujeme, uvedomovať si dôležitosť uvažovania a vážiť si jeho hodnotu. A v tom spočíva angažované myslenie (caring thinking), kde hodnotiť znamená vážiť si, nie vypočítavať hodnotu, kde je záujem spojený so starosťou a starostlivosťou. Angažované myslenie venuje pozornosť tomu, na čom záleží, čo je dôležité (Lipman, 2003). Je spojením normatívneho s aktuálnym, čím sa zosilňuje reflexívna zložka konania aj starostlivosti. Kritické, kreatívne a angažované myslenie nemožno oddeliť, ale je nutné ho usmerňovať a rozvíjať.

Základnou metódou, ktorá sa využíva vo filozofii pre deti jednak na rozvoj multidimenzionálneho myslenia je diskusia ako vyšší stupeň dialógu jednotlivých členov hľadajúceho spoločenstva. Etický a sociálny rozmer rozvoja spoločenstva aj jednotlivca je neoddeliteľný.

Súčasťou filozofie pre deti sú však aj aktivity a cvičenia, ktoré majú podobu „filozofickej rozcvičky“ a sú dobrou prípravou na diskusiu aj riešenie problémov, s ktorými sa deti stretávajú v živote. Filozofická rozcvička je založená na predpoklade, že existuje istá analógia medzi rozvojom myslenia a rozvojom tela, čo znamená, že aj myslenie treba trénovať.

Možno hovoriť o štyroch skupinách filozofických zručností, ktoré sa dajú filozofickými cvičeniami rozvíjať:

- *Tvorenie pojmov alebo konceptualizácia* zahŕňa asociácie, klasifikáciu, definovanie, porovnávanie, hľadanie protikladov, rozlišovanie, vymenovávanie, identifikáciu, tvorbu metafor, spájanie a i.
- *Usudzovanie* je spoločný názov pre skupinu zručností, do ktorej patrí indukcia, dedukcia, tvorba analógií, spájanie prostriedkov a cieľa, identifikácia predpokladov, uvádzanie príčiny a následku, identifikácia dôsledku, vyvodzovanie, vyhodnotenie, posudzovanie,

stupňovanie, uvádzanie kritérií aj dôvodov, spájanie častí či hypotetické usudzovanie.

- *Umenie prekladu* znamená prenesenie významu alebo spôsobu vnímania z jedného jazyka do iného. Zahŕňa nielen správne hovorenie, počúvanie, vyjadrovanie sa, ale aj porozumenie, opis, interpretáciu, syntézu, dešifrovanie metafor a pod.
- *Skúmanie či bádanie* hľadá spôsoby, ako si poradiť a zahŕňa pozorovanie, kladenie otázok, uvádzanie príkladov a protipríkladov, kontextualizáciu, formuláciu problému a hypotéz, testovanie hypotéz, odhaľovanie východísk a pod. (Bauman, 2013; Sharp, 2011).

Od svojich počiatkov sa filozofia pre deti realizovala s deťmi staršieho školského veku, ale postupne sa dostala tak k starším, ako aj k mladším vekovým skupinám.

Východiskom pre diskusie bývajú filozofické príbehy písané výslovne s cieľmi, ktoré si kladie filozofia pre deti. Príbehy začal písať Lipman a neskôr sa k nemu pridali jeho spolupracovníci a v súčasnosti existuje množstvo príbehov, ktorých autori sú realizátormi a propagátormi filozofie pre deti.

Prvou prácou bol Lipmanov román *Harry Stottlemeier's Discovery* (pre 11 – 12-ročných) s metodickou príručnou *Philosophical Inquiry*. Do životných situácií hlavného hrdinu sú zakomponované formálne zdôvodnenia, konverzie, sylogistické uvažovanie, logika vzťahov, neformálne klamy, kontradikcie a hypotetické myslenie. Ďalší Lipmanov román *Pixie* (pre 9 – 10-ročné deti) je doplnený manuálom *Looking for Meaning* a má za úlohu rozvíjať filozofické zručnosti, ako sú inklúzia a exklúzia a odhaľovanie predpokladov. *Kio and Gus*⁶ (pre 8 – 9-ročné deti) a manuál *Wondering at the World* je ďalším Lipmanovým textom. Kým *Pixie* sa sústreďí na

⁶ Kniha vyšla v českom preklade s názvom *Kio a Ali*.

zručnosti zamerané na hľadanie analógie a príčiny a na filozofiu jazyka, v Kio a Gus sa zdôrazňuje praktizovanie variabilnosti logického myslenia pri poznávaní prírody. Pre 6 – 7-ročné deti napísal Lipman *Elfie*⁷ a manuál *Getting our Thoughts Together*. Zameriava sa na tvorbu rozdielov, vzťahov, súvislostí a porovnaní v širokej škále filozofických otázok. *Lisa* je románom pre siedmakov a ôsmakov a zameriava sa na etické otázky. Postavy z románu *Suki* (pre 15 – 16-ročné deti) sú bádatelmi v estetickej oblasti. Pre stredoškolákov (17-18-ročných) napísal Lipman príbehy pod názvom *Mark*. Ide o problematiku sociálneho a politického skúmania. Texty a metodické príručky napísala aj Lipmanova spolupracovníčka Ann Margaret Sharpová. *The Doll Hospital*⁸ a pokračovanie *Jesse and Nakeesha*⁹ sú texty pre deti od štyroch do šiestich rokov. Prvá kniha má metodickú príručku *Making Sense of my World*¹⁰ a je zameraná na spôsob spoločného filozofického hľadania, ktoré má priviesť k pojmom, ako sú človek, skutočnosť, dobro, krása, pravda, identita. Cieľom je rozvoj dvoch filozofických zručností: spor a hypotetické myslenie a poňatie pojmov dobrý dôvod, príčina a následok a kritériá. Druhá kniha má metodickú príručku *Flesh of my World*¹¹. Centrom týchto príbehov je „filozofia tela“. Hlavné filozofické pojmy sú tie, ktoré tvoria detský svet: láska, priateľstvo, súcitiť, myseľ, ja, poznanie, čas a využívanie/zneužívanie človeka. Ďalšou Sharpovej prácou je *Hannah*¹² s príručkou *Breaking the Vicious Circle*. Táto kniha je určená deťom v období raného dospievania a témy na diskusie sú zamerané na narušené sociálne vzťahy a zneužívanie detí.

⁷ V českom preklade *Eliška*.

⁸ V českom preklade *Nemocnice pro panenky*.

⁹ V českom preklade *Saša a Markétka*.

¹⁰ V českom preklade *Co znamená můj svět*.

¹¹ V českom preklade *Přirozenost světa*.

¹² V českom preklade *Hana*.

V súčasnosti existujú aj české preklady kníh Nathalie Côtéovej a Michela Sassevillea *Míša*¹³ pre 8-10-ročné deti so zameraním na rozvoj myslenia a základných sociálnych a komunikačných zručností cez témy o priateľstve či rasizme a príbeh *Romana*¹⁴ pre 9 – 11-ročné deti a prináša námety na diskusie o rôznych podobách násilia.

V českom preklade vyšli aj knihy Pierra Laurendeaua *Lukáš a Lenka*¹⁵ pre deti vo veku od 7 do 9 rokov, kde je hlavnou témou strach z prírodných živlov či z neznámeho, a *Blanka a Jirka*¹⁶ pre 6-8-ročné deti s témou hľadania súvislostí, chápania vzťahov medzi vecami, situáciami a ľuďmi. Pôvodnou prácou českej proveniencie je *---aděje na s---* od Ludmily Muchovej pre adolescentov a hlavnými témami sú láska, smrť, viera aj ateizmus.

V nedávnej dobe vyšli aj prvé pôvodné filozofické romány v slovenčine od Marcela Páleša: pre prvý stupeň základných škôl *Slnko v srdci*, pre druhý stupeň *Hodina života* a *Výťah* pre stredoškolákov.

Filozofovanie s deťmi môže byť súčasťou výučby, ale aj mimoškolských aktivít. Súčasná slovenská škola, resp. edukačný proces na Slovensku je stále poznamenaný tradičným prístupom, dôraz sa kladie na výkon žiaka, prevláda sumatívne hodnotenie a pre učiteľov je dôležité dodržať obsahový aj výkonový štandard v súčinnosti s mesačnými či ročnými plánmi. Využívanie filozofie pre deti je za súčasného stavu len málo realizovateľné bez toho, aby sa upustilo od zamerania na výkon detí.

Jednou z možností, ktorú vidíme ako cestu realizácie filozofie pre deti, je implementovať ju do prierezových tém. Tie sa stali súčasťou Štátneho vzdelávacieho programu na Slovensku v roku 2008 súbežne s účinnosťou nového školského zákona č. 245/2008 Z. z. Prierezové témy boli

¹³ V origináli *Mischa*.

¹⁴ V origináli *Romane*.

¹⁵ V origináli *Fabienne et Loic*.

¹⁶ V origináli *Grégoire et Béatrice*.

obsiahnuté vo všetkých vzdelávacích programoch počnúc predprimárnym vzdelávaním až po vyššie sekundárne vzdelávanie. Od roku 2015 sú v platnosti inovované vzdelávacie programy, pričom prierezové témy boli z predprimárneho vzdelávania eliminované a stali sa súčasťou vzdelávacích oblastí.

Prierezové témy (alebo tematiky) sú povinnou súčasťou obsahu vzdelávania a prelínajú sa cez vzdelávacie oblasti. Môžu sa realizovať

- ako súčasť učebného obsahu vyučovacích predmetov,
- prostredníctvom samostatných projektov, seminárov, vyučovacích blokov, kurzov a pod.,
- ako samostatný vyučovací predmet z rámca voliteľných (disponibilných) hodín (Štátny pedagogický ústav, 2015a),
- ako záujmový krúžok či súčasť mimoškolských aktivít.

Ak sú prierezové témy samostatnými vyučovacími predmetmi alebo sú súčasťou záujmového vzdelávania, možno ich realizovať aj s využitím filozofie pre deti, pretože obsah, ktorý je súčasťou jednotlivých prierezových tém, vo veľkej miere korešponduje s témami patriacimi do románov filozofie pre deti.

Vzdelávacie programy pre základné školy obsahujú tieto prierezové témy:

Osobnostný a sociálny rozvoj

Výchova k manželstvu a rodičovstvu

Environmentálna výchova

Mediálna výchova

Multikultúrna výchova

Ochrana života a zdravia

Regionálna výchova a ľudová kultúra¹⁷

¹⁷ Pozn. Táto téma je len súčasťou vzdelávacieho programu na prvom stupni ZŠ.

Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke¹⁸

Vzdelávacie programy vymedzujú ciele a čiastočne obsah prierezových tém, no neobsahujú stratégie ich začleňovania do vzdelávania, ani spôsob plánovania, realizácie či evaluácie. Toto biele miesto by mohlo byť do istej miery vyplnené realizáciou filozofie pre deti.

Ak hľadáme prieniky medzi témami a cieľmi filozofie pre deti a prierezovými témami, vedie nás to k skúmaniu cieľov prierezových tém a tém filozofických príbehov. Ukazuje sa, že ku každej prierezovej téme možno nájsť príbehy, ktoré vzájomne súvisia. V praxi je však možné aj to, že sa utvorí adekvátny filozofický príbeh a metodická príručka k nemu tak, aby korešpondovali s cieľmi prierezových tém.

Prierezová téma Osobnostný a sociálny rozvoj má vymedzené ciele, aby žiak:

- porozumel sebe a iným;
- optimálne usmerňoval vlastné správanie a prejavovanie emócií;
- uprednostňoval priateľské vzťahy v triede i mimo nej;¹⁹
- osvojil si, využíval a ďalej rozvíjal zručnosti komunikácie a vzájomnej spolupráce;
- nadobudol základné prezentačné zručnosti osvojené na základe postupného spoznania svojich predpokladov a uplatňoval ich pri prezentácii seba a svojej práce;
- získal a uplatňoval základné sociálne zručnosti pre optimálne riešenie rôznych situácií;
- rešpektoval rôzne typy ľudí, ich názory a prístupy k riešeniu problémov;

¹⁸ Pozn. Táto téma je len súčasťou vzdelávacieho programu na prvom stupni ZŠ.

¹⁹ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre prvý stupeň.

- uprednostňoval základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom živote²⁰ (Štátny pedagogický ústav, 2015a, 2015b).

Cieľom prierezovej témy Výchova k manželstvu a rodičovstvu je, aby (si) žiak

- osvojil základné poznatky o biologických, psychických a sociálnych zmenách, ktoré ovplyvňujú vývin jeho osobnosti v súčasnosti i v budúcnosti;
- získal základné predpoklady pre zodpovedné rozhodnutia v oblasti medziľudských vzťahov;
- uprednostňoval základné princípy zdravého životného štýlu a nerizikového správania vo svojom (každodennom) živote;
- osvojil zásady bezpečného správania a porozumel rizikám v oblasti sexuality²¹ (Štátny pedagogický ústav, 2015a, 2015b).

Environmentálna výchova má ako prierezová téma vymedzený cieľ, aby (si) žiak:

- osvojil základné pravidlá a zručnosti pre správanie sa v prírode s ohľadom na organizmy a ich životné prostredie;
- rozpoznať hlavné zmeny vo svojom okolí na základe pozorovania prírody;
- rozpoznať hlavné charakteristiky rôznych druhov životného prostredia;
- poznal a vyberal konkrétne možnosti smerujúce k ochrane a zlepšeniu svojho životného prostredia;

²⁰ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre prvý stupeň.

²¹ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

- podieľal sa aktívne na zveľadňovaní životného prostredia školy a jej okolia;
- správal sa šetrne k prírodným zdrojom, uskomnil sa v spotrebe, ktorá zaťažuje životné prostredie;
- získal informácie o zásahoch človeka do životného prostredia a vyhodnotil ich dôsledky v lokálnych a globálnych súvislostiach²² (Štátny pedagogický ústav, 2015a, 2015b).
- rozlišoval technológie a výrobky šetrné k životnému prostrediu.²³

Cieľom prierezovej témy Mediálna výchova je, aby (si) žiak:

- uvedomil význam a vplyv médií vo svojom živote a v spoločnosti;
- pochopil a rozlíšil pozitíva a negatíva využívania, vplyvu médií a ich produktov;
- osvojil zodpovedný prístup pri využívaní médií na komunikáciu a vytváranie vlastných mediálnych produktov;
- nadobudol základy zručností potrebných na využívanie médií (a médiá využíval zmysluplne – ide o cieľ pre druhý stupeň);
- získal kritický odstup od mediálnych produktov a ich obsahov a rozpoznal mediálne spracovanú realitu²⁴ (Štátny pedagogický ústav, 2015a, 2015b).

Multikultúrna výchova ako prierezová téma má za cieľ, aby žiak

- rešpektoval prirodzenú rozmanitosť spoločnosti;
- spoznával rozličné tradičné aj nové kultúry a subkultúry;
- akceptoval kultúrnu rozmanitosť ako spoločenskú realitu;

²² Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

²³ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

²⁴ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

- uplatňoval svoje práva a rešpektoval práva iných ľudí;
- mal možnosť spoznať naše kultúrne dedičstvo a rozvíjal tak svoju kultúrnu identitu²⁵ (Štátny pedagogický ústav, 2015a, 2015b).

Cieľom prierezovej témy Ochrana života a zdravia je, aby žiak

- rozpoznal nebezpečné situácie ohrozujúce život a zdravie;
- osvojil si praktické zručnosti v sebaochrane;
- pochopil dôležitosť poskytnutia pomoci iným v prípade ohrozenia zdravia a života;
- vedel vhodne zareagovať v prípade potreby poskytnutia prvej pomoci/poskytnúť predlekársku prvú pomoc;²⁶
- osvojil si základné činnosti súvisiace s pohybom a pobytom v prírode;
- rozvíjal svoju telesnú zdatnosť a pohybovú výkonnosť v prírodných podmienkach/mal možnosť cieľavedome rozvíjať svoju telesnú zdatnosť a odolnosť organizmu na fyzickú a psychickú záťaž v náročných životných situáciách²⁷ (Štátny pedagogický ústav, 2015a, 2015b).

Regionálna výchova a ľudová kultúra je prierezovou témou len pre prvý stupeň a cieľom je, aby žiak

- rozširoval a rozvíjal svoje znalosti o historických, kultúrnych a prírodných hodnotách svojho regiónu;
- vytváral si pozitívny vzťah k svojmu bydlisku, obci, regiónu a krajine;

²⁵ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

²⁶ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

²⁷ Pozn. Tento cieľ je vymedzený len pre druhý stupeň.

- rozvíjal svoju národnú a kultúrnu identitu (Štátny pedagogický ústav, 2015a).

Dopravná výchova – výchova k bezpečnosti v cestnej premávke je podobne ako predchádzajúce téma len pre prvý stupeň a jej cieľom je, aby žiak

- pochopil funkcie dopravy ako riadeného systému vymedzeného všeobecne záväznými právnymi predpismi na veku primeranej úrovni;
- osvojil si zásady, nadobudol spôsobilosti a praktické zručnosti bezpečného *pohybu* v cestnej premávke (chôdza, jazda na bicykli...);
- pochopil význam technického stavu a údržby vozidiel pre bezpečnú jazdu v cestnej premávke a prakticky zvládol základné úlohy údržby bicykla;
- uvedomil si význam technických podmienok dopravy a zariadení ovplyvňujúcich bezpečnosť cestnej premávky (Štátny pedagogický ústav, 2015a).

Realizácia prierezových tém nie je vo vzdelávacích programoch konkretizovaná, ani ciele nie sú vymedzené jasne, merateľne a konkrétne. Vnímame však, že vzájomné spojenie filozofie pre deti a prierezových tém je možné a prínosné pre rozvoj myslenia detí, utváranie hľadajúceho spoločenstva aj pre sociálny a etický rozvoj. Spojenie prierezových tém a filozofie pre deti vnímame ako vhodné aj z hľadiska napĺňania cieľov vzdelávania, ako ich vymedzuje Štátny vzdelávací program. Na prvom stupni základných škôl ide najmä o tieto ciele:

- poskytovať každému žiakovi mnohostranné možnosti na vlastné objavovanie a skúmanie najbližšieho sociálneho prírodného a kultúrneho prostredia;
- viesť žiakov k poznávaniu a postupnému využívaniu svojich individuálnych predpokladov a efektívnych spôsobov vlastného učenia sa;
- rozvíjať kognitívne schopnosti žiakov aktívnym riešením problémov samostatne aj v skupinách a vytvoriť tak u nich základy pre tvorivé a kritické myslenie;
- rozvíjať sociálne kompetencie a podporovať prosociálne správanie žiakov;
- viesť žiakov k zodpovednému a aktívnemu prístupu k ochrane a upevňovaniu svojho zdravia;
- viesť žiakov k uplatneniu svojich práv, plneniu svojich povinností a rešpektovaniu práv iných ľudí (Štátny pedagogický ústav, 2015a).

Implementovať filozofiu pre deti do prierezových tém je vhodné aj vzhľadom na napĺňanie cieľov vzdelania na druhom stupni základnej školy:

Žiaci majú nadobudnúť

- primerane veku rozvinuté kľúčové kompetencie, zmysluplné základné vedomosti a znalosti a vypestovaný základ záujmu o celoživotné učenie sa;
- jasné povedomie národného a svetového kultúrneho dedičstva;
- záujem a potrebu zmysluplnej aktivity a tvorivosti,

pričom sa od žiakov očakáva, že

- budú mať záujem a potrebu učiť sa aj mimo školy;
- budú používať efektívne stratégie učenia sa;

- nadobudnú primeranú úroveň komunikačných spôsobilostí a spolupráce;
- budú mať rešpekt k druhým a zodpovedný vzťah k sebe a svojmu zdraviu (Štátny pedagogický ústav, 2015b).

Spojenie prierezových tém a filozofie pre deti môže byť aj vhodným prostriedkom na rozvíjanie kľúčových kompetencií, pričom pojem kompetencie je školským zákonom vymedzený ako *„preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie“* (Zákon č. 245/2008 Z. z., §2, pís. t).

Uvedomujeme si, že problémom, pred ktorým stojíme, je pripravenosť pedagógov tak z hľadiska prierezových tém (porozumenia ich obsahu, cieľov a spôsobov realizácie), ako aj filozofie pre deti.

V roku 2020 vstúpilo Slovensko do prípravy nového vzdelávacieho programu pre základné školy Vzdelávanie pre 21. storočie. Hlavným cieľom programu je pripraviť dieťa do života, aby bolo vzdelané, ale aj úspešné a schopné uspieť na trhu práce. Vymedzenými oblasťami, na ktoré sa nový program zameriava, sú digitálne zručnosti, kritické myslenie, nové stratégie učenia sa, používanie poznatkov v bežných situáciách, získavanie mäkkých zručností, starosť o zdravie a komunikácia a riešenia problémov (Štátny pedagogický ústav, 2021).

V pripravovanom programe absentujú prierezové témy v takej explicitnej podobe, ako ich obsahuje doterajší vzdelávací program, no medzi vymedzenými oblasťami a filozofiou pre deti opäť nachádzame prieniky a bolo by vhodné, aby sa v novom programe stali prierezové témy

súčasťou vzdelávacích oblastí a ich obsah a ciele sa premietli do obsahových aj výkonových štandardov.

Návrh nového vzdelávacieho programu obsahuje aj pregraduálnu prípravu budúcich pedagógov aj otázku profesijného rozvoja pedagógov. Program obsahuje výzvu pre vytvorenie nových študijných programov na vysokých školách v súčinnosti s novým programom, ako aj výzvu na spoluprácu medzi fakultami a školami. Tu sa ukazuje možnosť implementovať také programy do vzdelávania budúcich pedagógov aj do celoživotného vzdelávania, ktoré budú zamerané aj na prierezové témy, aj na rôzne pedagogické koncepcie, medzi ktoré patrí aj filozofia pre deti.

Literatúra

- Bauman, P. (2013). Rozvoj myšlení jako cesta hledání smyslu. In P. Bauman (Ed.), *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo?* (pp. 8-27). České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharp, A. M. (2011). *Přirozenost světa. Metodická příručka k příběhu Saša a Markétka*. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti.
- Štátny pedagogický ústav (2021). *Vzdelávanie pre 21. storočie*. Získané dňa 28. 6. 2022 z <https://vzdelavanie21.sk/zmeny-v-obsahu-a-forme-vzdelavania>
- Štátny pedagogický ústav (2015a). *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie – 1. stupeň základnej školy*. Získané dňa 28. 6. 2022 z <https://bit.ly/34x9qOg>
- Štátny pedagogický ústav (2015b). *Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie – 2. stupeň základnej školy*. Získané dňa 28. 6. 2022 z: <https://bit.ly/3IZnFdP>

Zákon č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Získané dňa 27. 6. 2022 z <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

PodĎakovanie. Príspevok je parciálnym výstupom projektu IGA_CMTF_2022_004 Oblasť výzkumu pedagogickej práce s deťmi a dospelými.

Kontakt

PhDr. Gabriela Šarníková, Ph.D.,

Cyrlometodějská teologická fakulta UP Univerzity Palackého v Olomouci

gabriela.sarnikova@upol.cz

MIESTO FILOZOFOVANIA S DEŤMI V TRANSFORMUJÚCEJ SA PEDAGOGIKE

Dana Hanesová

Abstrakt. Autorka sa v príspevku zaoberá otázkou, ako môže výchovný program Filozofovanie s deťmi prispieť či uľahčiť proces transformácie pedagogiky z transmisívnej paradigmy smerom k paradigme rozvíjajúcej kritické, ale tiež tvorivé a angažované myslenie detí a ich pripravenosť pre život v budúcich dekádach 21. storočia. Uvádza príklady transformácie konkrétnych didaktických elementov, či už základných – žiak, učiteľ, obsah, cieľ, tak aj dynamizujúcich – didaktických metód a organizačných foriem. S takouto transformáciou majú skúsenosti už viacerí odborníci z mnohých krajín, počnúc od Lipmana, vrátane Centrum P4C v Banskej Bystrici pod vedením J. Kaliského na PF UMB.

Úvod

Bazálna otázka, na ktorú sa snažia odpovedať súčasní filozofi edukácie a pedagógovia, iniciujúci transformáciu školského systému a pedagogiky ako vedy o edukácii primeranej spoločenským potrebám 21. storočia, znie: Čo je úlohou pedagogiky 21. storočia? Ako v ére morálnej krízy pod vplyvom materializmu, neoliberalizmu a transhumanizmu zachovať podstatu pedagogiky ako vedy založenej na všeľudských hodnotách? V tomto zmysle pokladáme za výstižné vyjadrenie Kalábovej v štúdiu *Výchova človeka ve 3. tisíciletí*, že totiž úlohou súčasnej pedagogiky je „starostlivosť a celoživotné podnecovanie pohybu duše človeka, spojené s nefalšovanou radosťou z poznania, a s pravým vedením v zmyslu praxi“ (2016). Pod praxis pritom nemá na mysli ‘len’ nejaké praktické činnosti nevyhnutné k udržaniu života, ale otváranie sa *zmyslu*, a cieľom výchovy má byť vedenie k *dobru*.

Ďalšiou, a to viac didakticky orientovanou otázkou je, či súčasná pedagogika disponuje takými didaktickými nástrojmi či metodickými postupmi, ktoré dokážu reálne – a nielen proklamačne – dlhodobu a inkluzívne podporovať rozvoj každého dieťaťa ako aktívneho činiteľa vlastného sebarozvoja a zároveň, v spoločnom úsilí s inými, ako spoluaktéra rozvoja udržateľnej spoločnosti. Aká súčasná metodika napomáha deťom otvárať sa *zmyslu* a skutočným ľudským hodnotám?

Z množstva didaktických metód a postupov je najdôležitejšie zamerať sa na tie, ktoré vo vzájomnej synergii s ostatnými správne navolenými komponentami výchovno-vzdelávacieho procesu pripravujú najmladšiu generáciu na život v ďalších dekádach 21. storočia, na ich koexistenciu s inými ľuďmi na tejto planéte, plnej silnejúcich existenčných výziev, priepastných rozdielov medzi regiónmi či komunitami. Podľa Kalábovej „riešením, ako neľahkú úlohu [21.storočia] naplniť, je využitie *filozofie*, ktorá umožňuje náhľad jednoty zmyslu sveta – spoznávať a zvažovať to, čo je zmyslom sveta a života v nadčasovom význame“ (Kalábová, 2016). V školách je nevyhnutné intenzívnejšie a presvedčivejšie začať uplatňovať metódy, ktoré skutočne rozvíjajú samostatné myslenie detí a ich schopnosť dialógu a interakcie s inými ľuďmi, a tu sa ponúka *Filozofovanie s deťmi (P4C)* – a to nielen ako jedna z metód, ale ako premyslený vzdelávací program či priam edukačné paradigma. Na krátkom priestore tohto príspevku sa budeme snažiť preskúmať potenciál dopadu implementácie P4C do procesu nevyhnutného transformovania súčasného spôsobu vzdelávania a výchovy.

1. Prečo je nevyhnutná transformácia pedagogiky a edukácie ako výchovy k hodnotám?

Zo seriózných médií aj aktuálnych vedeckých štúdií čoraz častejšie zaznievajú výroky o súčasnom období ako o období prehlbujúcej sa celkovej, ale najmä morálnej krízy ľudstva. Čo myslíme pod krízou?

Z filozofického hľadiska pod krízou vo všeobecnosti chápeme zreteľnú nerovnováhu, určité „prechodné štádium medzi dvoma rozlíšiteľnými fázami...“ (Kosová, 2013, s. 146). Je to fáza, keď je jasné, že je potrebná určitá zmena a sú náznaky, že sa dejú procesy, ktoré k danej zmene smerujú, ale ešte nie sú celkom jasné, kto a ako ich má uskutočniť a aké budú mať následky. Obdobia spoločenskej krízy majú svoje komplexné, viacdimeziálne príčiny, ale aj svojich ‘hrdinov’ - aktérov, hľadajúcich možnosti zmien a východisku z krízy.

Dvadsiateprvé storočie nie je ojedinelým obdobím, v ktorom počuť vo verejnosti hlasy aktérov volajúcich po radikálnych zmenách v spoločnosti, vo výchove, v hodnotovom smerovaní ľudstva. S rizikom, že to bude pokladané za klišé, žiada sa nám zmeniť pedagóga, filozofa, vedca, humanistu, politika J. A. Komenského (1592-1670) a jeho celoživotné úsilie o reformu ľudskosti. Jeho snaha o transformáciu spoločnosti stála na predpoklade, že „věci lidské jsou sice pokažené, ale nepropadly úplně zkáze“²⁸. Práve *paideii* – výchove pripisuje silu zamedziť ďalšiemu prehlbovaniu ľudskej krízy, aby „žádný člověk neupadal v nečlověka“ a otvoriť cestu k náprave „univerzálnym zušľachtením“ pokazeného celého ľudského pokolenia (1992, s. 798, 806). Jeho *Pampaedia* je víziou celostnej výchovy a vzdelávania všetkých vo všetkom, aby všetci nadobudli múdrosť porozumieť všetkým veciam a myšlienkam, a dokázali „rozlišovať podstatné od vedľajšieho, neškodné od škodlivého“ (1992, s. 807).

Iste, ‘Zeitgeist’ súčasnej pedagogiky je radikálne odlišný od Komenského doby. Svet je vo vážnom ohrození rovnováhy ekosystému; narastajú závislosti, agresivity, egocentrizmu, sociálnych nerovností, morálneho hedonizmu (Turek, 2005; Helus, 2012). Stále viac ľudí toleruje amorálne správanie, prejavujúce sa nesprávnym postojom k majetku a moci

²⁸ „Věci lidské jsou sice pokažené, ale nepropadly úplně zkáze“ (J. A. Komenský, 1992, I – s. 102)

(Jablonský et al, 2012). Keď v r. 1999 Fukuyama (2006) predpovedal veľký rozvrat v dôsledku takejto morálky, mal nádej, že človek na základe vrodenej dispozície dokáže rekonštruovať zvrátenosť súčasnej spoločnosti. Situácia sa však zhoršila, svedčia o tom intenzívnejšie prírodné katastrofy, nárast kriminality, vojny, terorizmus, utečenecké a ekonomické krízy, rozpad rodín, oslabenie sociálneho kapitálu či dôvery medzi ľuďmi.

Takýto kontext súčasnej pedagogiky významne vplýva na jej formovanie, resp. možnosti transformácie. Pokiaľ skúmame výchovu „v kontexte jej sociálno-kultúrnych predpokladov, t.j. v kontexte dobovej ‘spoločenskej objednávky’” Malík (2010, s. 162), je možné vidieť rozdiely súčasnej etapy oproti výchovným paradigmám v predchádzajúcich historických obdobiach. Malík rozlišuje prinajmenšom tri vzájomne sa líšiace výchovné paradigmy v troch obdobiach: (1) antická a stredoveká výchova ako fixovanie človeka vo svete prostredníctvom socializácie a enkulturácie; (2) s nástupom renesancie výchova ako naprávanie človeka podľa nadčasových hodnotových ideálov; (3) s nástupom rozvoja empirických vied a technológií poznanie ako informovanie a výchova ako formovanie človeka, ktorý mohol zvládnuť a ovládnuť svet okolo neho. Súčasná (4) výchovná paradigma a jej veda o výchove vyzdvihuje individualitu človeka, a tak výchova sa orientuje na tvorbu originálnej individuality (Malík, 2010, s. 179). Žiaľ, pod tlakom širšieho spoločenského kontextu dochádza k tomu, že nie nadčasové hodnoty, ale spoločenská objednávka, požiadavka efektivity, návratnosti a hospodárnosti vzdelávacieho systému indikuje, kam by mala výchova smerovať. Na rozdiel od predchádzajúcich období, keď vzdelanie malo hodnotu samo o sebe, v súčasnosti sa vďaka uprednostňovaniu kritérií trhovej ekonomike hodnota vzdelávania oveľa viac spája s jej ekonomickým dopadom na život jednotlivca a spoločnosti. V tomto kontexte je teda podľa Porubského súčasná kríza vzdelávania dôsledkom

najmä odklonu od *filozofujúcich doktrín*, ktoré zdôrazňovali hodnotové, nemateriálne východiská výchovy (Porubský, 2010, s. 2-3).

Na rozdiel od Komenského súčasná postmoderná doba nedisponuje aspiráciou nájsť jedno komplexné riešenie hromadiacich sa problémov. Globalizovaná spoločnosť očakáva od pedagogiky rešpektovanie megatrendov rozvoja spoločnosti, zabezpečenie nadobudnutia statusu znalostnej spoločnosti a zvýšenie ich konkurencieschopnosti. Súčasná „pedagogika zažíva všeobecný útlm“ (Porubský, 2013, s. 8). Zasiahol ju tvrdý tlak neoliberalizmu - dominancie ekonomických záujmov pri stanovovaní a hodnotení pedagogických cieľov, zameraných na prípravu na trh práce (Turek, 2005, Kosová, 2017). „Súčasná „industrializácia poznania zmenila význam vzdelania, stáva sa tovarom. Hĺbková a mnohodimenzionálna reflexia sociálnej reality nie je podporovaná“ (Kosová, 2017, s. 65). Podľa Helusa (2012) sa tým oslabili morálne, estetické a duchovné hodnoty človeka. Spoločnosť viac-menej rezignovala na vzdelávanie ako aj na inštitúciu školy, prestávajúcu plniť jej základnú formatívnu funkciu.

Na druhej strane transformáciu výchovy iniciujúci pedagógovia upozorňujú na zmienené komplexné problémy a hľadajú ich riešenia. V edukačnej praxi vyspelých krajín presadzujú dôraz na individualizovaný prístup k potrebám a schopnostiam každého učiaceho sa. Neúnavne zdôrazňujú, že učiteľ by mal byť v procese učenia facilitátorom, a nie hlavným aktérom, nakoľko jeho činnosť nie je učeniu sa jedincov nadradená. Táto výzva však zatiaľ ostáva víziou, a nie realitou v školskej praxi, v ktorej sa stále viac prejavuje negatívny dôsledok „relativizácie výberu spoľahlivých modelov výučby, sú „značne sociálne determinované“ (Beneš, 2014, s. 81).

Súčasný stav spoločnosti vo vyspelých krajinách je teda nelichotivý, a to aj napriek 100% zaškolenosti detí. Rogers už v r. 1961 (preklad 1996) konštatoval: „Sme vzdelaní, ale sme zlí“ a Fromm: „Rozumom sme v 21.

storočí, ale naše srdce je v dobe kamennej“ (1969, xiv). Neustále pretrvávajú závislosť dosiahnutého vzdelania na sociálnom pôvode. Potvrdilo sa, že „sociálno-politické opatrenia... nemajú na túto skutočnosť zásadný vplyv. Vzdelávací systém teda nie je schopný odstrániť sociálne nerovnosti“ (Beneš, 2014, s. 66). Spilková (2012) vidí okrem neefektívnych vonkajších podmienok aj vnútorné príčiny krízy školy, a to najmä nedostatočné vnútorné prijatie zmien, zotrvačnosť či nepripravenosť učiteľov.

K pedagógom, ktorí v poslednej dekáde dôzrazne poukazovali na potrebu riešenia hodnotovo upadajúceho stavu spoločnosti a výchovy, patril český pedagóg Helus, nabádajúci hľadať antropologické príčiny súčasnej krízy v dlhodobom zlyhávajúcom spôsobe života (Helus, 2012). Navrhol tzv. edukáciu obratu, „rešpektujúcu antropologické konštanty, tj. kvality osobnosti, tvoriace podstatnú súčasť jej plnohodnotného rozvoja, avšak súčasnou spoločenskou determináciou oslabované čo do možností svojej aktualizácie“ (2012, s. 24). ňou kladie dôraz na tzv. obrat k dieťaťu, morálku, širší kontext a transcenciu vo výchove. Cieľom edukácie by mal byť rozvoj celostnej osobnosti človeka, nielen jeho schopností, ale aj jeho morálnych postojov. Je nevyhnutné vychovávať jedinca, ktorý by mal byť schopný zodpovedne zvažovať svoje konanie vzhľadom na širší spoločenský a ekologický kontext života, a teda byť schopný presahu od osobného k nadosobnému zmyslu konania (Helus, 2009, s. 32- 33). Takýto človek je schopný odolať tlačiacemu redukcionizmu a individualistickému hedonizmu, pretože pozná seba, vie vyjsť zo seba a integrovať sa do svojho životného poslania, vedome sa zúčastňovať na svojej premene. Je bytostne slobodný, múdry a zodpovedný, dokáže venovať pozornosť svojmu vnútru.

Uvedené negatívne trendy zasiahli aj školstvo a vzdelávanie na Slovensku. Medzi chyby, ku ktorým došlo v pedagogickej teórii a praxi v SR, zaraďuje Kosová (2013, s. 160) nevyvážené zdôrazňovanie

individuálnej slobody, sebarealizácie a personalizácie na úkor zodpovednosti, socializácie či presahu z individuálnych do nadindividuálnych vzťahov, ale tiež nahradenie hlbokoludských cieľov výchovy utilitaristickými kritériami (napr. človek schopný uplatniť sa na trhu práce využívajúc informačné technológie). Podobne ako vyššie spomínaný Porubský pripisuje tieto chyby deficitu *filozofického fundamentu* edukácie. “ Hodnoty boli zamenené za informácie a kompetencie... Z analýzy doby je vnímateľné, že edukácia nesmie stratiť svoj antropologický a humanistický rozmer” – vedenie dieťaťa k rozvoju schopností rozmýšľať, reflektovať, vidieť potreby druhých a žiť zodpovedne, angažovane a s túžbou zlepšovať život spoločnosti“ (Kosová, 2013, s. 160).

Kosová (2013, s. 151-152) pripisuje mimoriadnu dôležitosť rozhodujúcej úlohe sociálno-humanitných vied vo výchove človeka pre život v 21. storočí, a tou je obhajoba človeka a ľudskosť a ovplyvňovanie jeho konanie a sociálnej praxe v zmysle humánnych hodnôt. Súčasťou hodnotovo ponímaného transformovaného spôsobu vyučovania je vyvážený dôraz na humanisticky orientovanú personalizáciu aj socializáciu dieťaťa, na komplementárnosť slobody a zodpovednosti, na podporovanie jeho sebadôvery, rešpektovanie jedinečnosti, uprednostňovanie pozitívnej motivácie, stimulácie k tvorivosti, cieľavedomosti a samostatnosti. Zároveň ide o orientovanie na hodnoty solidarity, tolerovanie odlišných názorov, kultiváciu sociálnych vzťahov, spoluprácu medzi jednotlivými učiteľom a žiakmi a ich vzájomnej kooperácie, emocionalizáciu vyučovania. Ide teda o zacielenosť edukácie na konkrétne hodnoty. Hodnoty sú kľúčovými východiskami a stavebným kameňmi inkluzívnej edukácie, konkrétne hodnota ľudskej dôstojnosti, spravodlivosti a tolerance (Vančíková et al, 2017).

Teoretizovanie v tejto oblasti však na transformáciu spoločnosti nestačí. Vedel to aj Komenský, ktorý svoje pedagogické predstavy nielen

postuloval, ale aj pretavil do konkrétnych spôsobov ich didaktickej implementácie v rámci konkrétneho výkonu učiteľa. Aj dnes je nevyhnutné aplikovať požadované zmeny do školskej praxe spôsobom, ktorý zrealizuje zmienené ciele súčasnej pedagogiky v rámci konkrétneho, reflexívne zameraného vzdelávacieho procesu, presahujúceho 'tu a teraz' a otvárajúceho dieťaťu *zmysel*, cestu k *dobru*, kontakt s pravdou. Jednou z ciest, ako túto neľahkú úlohu naplniť, je zakomponovať do školskej praxe metodiku *Filozofovanie s deťmi*.

2. Čo je P4C a čo ponúka transformujúcej sa pedagogike?

Ako prezrádza slovné spojenie 'filozofovanie s deťmi' (P4C), ide o filozofický t.j. racionálny rozhovor dospelého s deťmi. Ide o dialóg, ktorého vrcholným účelom je otváranie sa detí zmyslu a podstate vecí, s ktorými sa bytostne stretávajú, ktorých sa dotýkajú a na ktorých im záleží. Účelom pedagogického programu P4C je podnecovanie detí k filozofickému uvažovaniu, k spytovaniu sa a hľadaniu odpovedí na otázky v spoločenstve detí.

Podľa vzoru jej zakladateľa M. Lipmana (ako aj niektorých jeho spolupracovníkov, napr. A. M. Sharpa, v Inštitúte pre rozvoj filozofie pre deti - *Institute for the Advancement of Philosophy for Children*, založenom v r. 1974 pri Montclair State University), je totiž práve zdôrazňovanie filozofického rozhovoru - metódy aplikovanej hľadajúcim spoločenstvom (triednym kolektívou príp. inou skupinou) - špecifikom pedagogického programu P4C, realizovateľného vo všetkých stupňoch škôl. Ako zdôrazňoval vo svojej celoživotnej činnosti už J. Dewey (v r. 1938), pre experienciálne učenie sa je nevyhnutné vytvoriť priestor pre spoločné skúmanie a objavovanie (tzv. *inquiry*) v spoločenstve žiakov, smerujúcich otázky na učiteľa, ktorý pôsobí v role facilitátora, a nie autoritatívneho zdroja informácií. Kalábová pokladá toto skúmanie za činnosť, ktorá pôsobí ako impulz, prebudenie, nevyhnutné preto, aby sa pedagogický

proces mohol stať „smerovaním pohybu duše učiteľa k žiakovi s cieľom meniť smer pohybu jeho duše“ (Kalábová, 2016). Podľa nášho názoru teda program P4C, ktorého podstatou je práve toto skúmanie v hľadajúcom spoločenstve, môže prispieť k plneniu novej socializačnej úlohy a cieľa transformujúcej sa pedagogiky, ktorým podľa Kalábovej (2016) je „vyviesť vychovávaného na cestu, kde nebude v zajatí obrazov, kde sa vráti k bytostnému pýtaniu, k hĺbke a podpovrchnosti, umožní si odkrývanie a vyvstávanie podstatného a nájde cestu k sebe samému a k druhým ľuďom v pravej bytostnosti“.

Neodmysliteľnou súčasťou procesu skúmania či hľadania sú určité pochybnosti, či všetko je v poriadku, resp. uvedomenie si znepokojujúcich ťažkostí či prekážok. Zároveň musí existovať sebareflexné a autokorektívne zisťovanie, ktoré zhrňa všetky úvahy a vytvára alternatívne hypotézy ako spôsoby, ktorými možno tieto prekážky a problémy vyriešiť (Lipman, 2003, s. 94). Veľmi dôležitým prínosom P4C je fakt, že hľadajúce spoločenstvo pôsobí ako prostriedok na zníženie násillia a posilnenie mieru v škole nastavenie (s. 121).

Takto chápanú podstatu pedagogického programu P4C aktívne podporujú mnohí pedagogickí odborníci, ktorí s ňou majú viaceročné skúsenosti (napríklad britskí P. Worley, E. Worley, G. Robinson, v USA G. Mathews, Ch. Phillips či W. Barry), pochádzajúci z viacerých regiónov a organizácií z rôznych kontinentov (v Európe napr. od r. 1993 *SOPHIA — The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children*; v Británii *SAPERÉ*, podporovaná Durham University School of Education a sponzorovaná Education Endowment Foundation; v Ázii *Federation of Asia-Pacific Philosophy in Schools Associations*; v Austrálii napr. *Association for Philosophy in Schools in Western Australia* alebo *South Australian Association for Philosophy in Education*; v Amerike napr. *North American Association for the Community of Inquiry* či *Centro Latinoamericano de Filosofía para Niños*, v USA *The Institute for the*

Advancement of Philosophy for Children (IAPC) v spolupráci so systémom verejných škôl v Montclair, uznaný Americkou filozofickou asociáciou, a podporovaný viacerými americkými univerzitami, napr. University of Washington, University of Chicago, Michigan State University a ďalšími). Z tohto pohľadu je P4C hnutím v oblasti výchovy, ktorého cieľom je naučiť deti uvažovaniu a argumentačným schopnostiam s nádejou, že takto vzdelané či vychované deti dokážu ovplyvniť vývoj spoločnosti smerom k demokratickejšej forme demokracie (Splitter & Sharp, 1995)²⁹.

V slovenskom kontexte vyzdvihujú vo svojich prácach význam filozofovania s deťmi v školskom kurikule okrem zakladateľa *Centra P4C* J. Kaliského najmä G. Platková Olejárová, G. Šarníková, A. Javorská, Ľ. Predanociová, K. Vančíková, M. Stachoň. Podľa Kaliského cieľom P4C je umožniť deťom, nech vďaka diskusii „tvoria či pretvárajú, rozvíjajú a spochybňujú svoje názory, postoje a hodnoty, učia sa tolerancii, citlivosti a spolupráci, uvedomujú si svoje a cudzie argumenty s cieľom nájsť porozumenie a spoločnú a zdôvodnenú odpoveď na filozofickú otázku, ktorú samé navrhli“ (<http://www.p4c.sk/>). *Paidea* a učiteľ ako jej reprezentant sa potom má šancu stať akýmsi rozhýbavateľom dieťaťa smerom k precitnutiu, k pohybu „vo vnútri človeka, obratom, metamorfózou ľudstva, ktorú vyjadruje platonský termín metanoia – premena, obrátenie, precitnutie duše (Pelcová, 2000, s. 29), udržiavajúc ho „v kontakte s pravdou“ (Kalábová, 2016).

3. Možnosti konkrétneho vplyvu P4C na transformačné procesy v edukácii a pedagogike

Pre pochopenie rozsahu potenciálneho vplyvu metodiky P4C je nevyhnutné si uvedomiť dve možnosti jej implementovania do školskej praxe, pričom obe sú priebežne overované v praxi. Prvou, z časového

²⁹ Laurence Splitter and Ann M. Sharp. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: ACER.

hľadiska pravdepodobne efektívnejšou možnosťou, je vytvorenie špecifického, na P4C zameraného predmetu, krúžku a pod., v rámci ktorého sa učiteľ môže v maximálnej možnej miere sústrediť na dôslednú implementáciu Lipmanovej metodiky P4C.

Na druhej strane, vďaka tomu, že metodika P4C je postavená na širších, všeobecne aplikovateľných princípoch, rozvíjajúcich zručnosti a spôsobilosti žiakov, spoluutvárajúcich ich kritické, tvorivé a angažované myslenie, je tu aj druhá alternatíva – možnosť prierezového uplatňovania P4C v rámci celého školského kurikula, naprieč predmetmi, ročníkmi či skupinami predmetov. Takýto prístup, a teda nevyhnutnosť vo všetkých predmetoch rozvíjať kľúčové spôsobilosti, patrí k základným požiadavkam kurikula 21. storočia (Sieglová, 2020). V tomto prípade iste nemožno zaručiť zabezpečenie dostatočného časového priestoru pre dodržanie dôsledného metodického postupu a zameranie diskusií len na texty, vypracované konkrétne pre P4C.

Lipman odporúča využívať obe možnosti – učiť P4C ako samostatne, tak aj prostredníctvom filozofujúcej reflexie vo všetkých predmetoch. Z kontextu uplatňovania P4C v celosvetovom meradle vyplýva, že prístupy k P4C súčasných pedagógov sa v niektorých aspektoch rôznia. Určite je však nevyhnutné zabezpečiť nevyhnutné podmienky, ktoré sú predpokladom efektívneho filozofovania s deťmi, predovšetkým „vytvorenie priaznivej atmosféry v triede, chápanie triedy ako komunity, ktorá chce dospieť k poznaniu“ (Baďurová a Stachoň, 2020, s. 6; Čapek, R. 2019, s. 264). Títo autori zdôrazňujú ďalej nevyhnutnosť pristupovať k filozofovaniu „s otvorenou myslou a bez predsudkov“, pričom nepokladajú za nevyhnutné viazať sa len na otázky ponúkané v P4C materiáloch, ale tieto chápať ako podnet k vlastnej tvorbe žiackych otázok, a teda k rozvíjaniu ich vlastnej kreativity (2020, s. 6-7).

Iste, bolo by vhodné urobiť prieskum, do akej miery je možná miera voľnosti vzhľadom na Lipmanovu metodiku, pokiaľ chceme zabezpečiť jej

vplyv na rozvoj žiakov. Kým však budú k dispozícii takéto výskumné komplexné dáta, dovoľujeme si poukázať na parciálne premeny v súčasnom vzdelávacom systéme, ktoré možno predvídať, pokiaľ by sa učitelia na školách otvorili koncepcii P4C ako takej a začali by hľadať možnosť filozofujúceho dialógu so žiakmi v intenciách druhej spomínanej alternatívy, teda na svojich rôznych predmetoch a s rôzne zameranými skupinami žiakov. Bližšie ich popisuje nasledujúca tabuľka, vytvorená na základe Lipmanovho východiského diela *Thinking in Education* (1. vyd. v r. 1991).

Tab 1 Dopad P4C na transformáciu od transmisívnej k hľadajúcej edukačnej paradigme

P4C môže spôsobiť posun od	štandardnej paradigmy – transmisívne vzdelávanie	k reflexívnej paradigme – hľadajúce spoločenstvo (inquiry)
Vzdelávanie ako	transmisia vedomostí	nie osvojovanie informácií, ale uchopovanie vzťahov v rámci a medzi skúmaným predmetom
Žiak/študent	Ten, kto nemá poznanie, nevie a ktorý musí prijať od niekoho, kto ho má. Dobré je, ak má hlavu plnú vedomostí. Získava vedomosti absorbovaním	Je podnecovaný aktívne rozmyšľať o svete, pričom zisťuje, že vedomosti môžu byť aj nejednoznačné, spočiatku bez jasných kontúr. Očakáva sa od neho, že bude uvažlivý, stále viac premýšľať, rozumne usudzovať, motivovaný s osobným

	<p>informácií (konkrétnych dát). Učí sa v podstate individuálne vo vzťahu učiteľ – žiak. Vo väčšine školských predmetov sa rozvíjajú jeho kognitívne zručnosti, v niektorých jeho afektívne a umelecké predispozície, príp. fyzicky - telesná výchova.</p>	<p>záujmom o diskutovanú tému, hľadajúci riešenia, a to najmä cez skupinové procesy riešenia problémov. Predpokladá sa holistický rozvoj, vrátane jeho osobných postojov: dôvera, ochota počúvať, autokorekcia – celý človek, osobná angažovanosť</p>
Učiteľ	<p>Je zdrojom informácií/ poznania pre žiakov. Je tým činiteľom učenia (sa), kto <i>vie</i>, ten, kto má poznanie. Má autoritatívne postavenie.</p>	<p>Postoj učiteľa – vie, že je omylný (pripravený pripustiť chybu), a preto nie autoritatívny. Záleží mu nielen na hľadaní techník, stratégií rozvoja kritického myslenia, ale najmä na prebudení záujmu žiaka o sebauváranie. Mal by mať internalizované porozumenie filozofii P4C. Je v pozícii: facilitátora, moderátora, prípadne poradcu, koordinátora aktivít.</p>

Obsah	Vedomosti o svete, 'zadelené' do jednotlivých vied /vyučovacích predmetov, ktoré sa takmer neprekrývajú. Spolu ako mozaika pokrývajú všetko, čo sa dá vedieť o svete a nenechávajú priestor nejakému nejednoznačnému poznaniu. Žiaci sa učia pomerne izolovane poznatky z rôznych vied.	Obsah nie je v centre vyučovania, ale má vplyv na cieľové smerovanie programu disciplíny, v ktorých sa hľadanie realizuje. Jednotlivé vedy sa celkom neprekrývajú a ani nevyčerpávajú; ich vzťahy k ich predmetom sú dosť problematické. Obsah musí byť do určitej miery, kontroverzný blízky životnej skúsenosti žiakov. Dôraz na premostovanie poznatkov z rôznych vied, na prenositeľné zručnosti a transfer poznatkov z jednej oblasti do druhej.
Didaktické metódy a organizačné formy	Prevažujúce transmisívne spôsoby vyučovania (výklad, prednáška, v prípade dialógu - jednostranné kladenie otázok). Prevažujúca frontálna výučba kombinovaná s individuálnou prácou žiakov, skupinová práca je doplnkovou, nie	Prevažne produktívne metódy - dialóg, diskusia, interview, hranie rolí, torba posterov, prezentácií a pod. Individuálna je nevyhnutne spájaná s dominantnou skupinovou prácou žiakov.

	východiskou formou vzdelávania.	
Cieľ - Vzdelaný je ten, kto	má naplnenú myseľ vedomosťami	Je schopný samostatne a s pomocou komunity žiakov sa učiť, korigovať, napredovať, rozhodovať. Spolupracuje s učiteľom pri rozvíjaní svojho kritického, tvorivého a angažovaného myslenia. Čiastkové ciele: Kognitívne (analýza, hodnotenie): rozširovanie vedomostí, chápanie pojmov a ich súvislostí, zdôvodňovanie, hľadanie, organizácia informácií, prekladanie, tvorba a uvádzanie kritérií, hľadanie a formulovanie argumentov a protiargumentov, otvorený prístup k riešeniu problémov, uvárania úsudkov. Afektívne: morálne usudzovanie, tolerancia, úcta, uvedomovanie predsudkov a pod.
Kedy majú žiaci rozmýšľať?	v procese učenia sa tomu, čo je predmetom	počas participácie na dialógu v hľadajúcom spoločenstve ostatných žiakov a učiteľa

	vyučovania (stanoveným napr. v ŠkVP)	
--	--	--

4. Požiadavky všeobecnej didaktiky a didaktický potenciál P4C

Na záver ešte porovnáme niekoľko požiadaviek na didaktické metódy, ako boli predstavené autormi všeobecných didaktík, s možnosťami, ktoré ponúka metodika P4C. Tým chceme zdokumentovať jej potenciálny prínos pre didaktickú dimenziu súčasnej transformujúcej sa pedagogiky, ktorá si tiež vyžaduje radikálne zmeny.

Moderné didaktiky vo všeobecnosti podčiarkujú význam dialogických metód; rozhovor či diskusia sa nachádzajú v zoznamoch najčastejšie odporúčaných didaktických metód, a to ako na primárnom stupni (napr. Nelešovská, 2005, s. 145), tak aj na ostatných stupňoch (napr. Skalková, 2007; Turek, 2008; Čapek, 2019). Otázkou však je, o aký rozhovor ide. Turek vyzdvihuje najmä sokratovský rozhovor ako metódu rozvoja kritického myslenia, keďže vedie k stále dôkladnejšiemu hľadaniu pravdy. Uvádza, že ide o rozhovor učiteľa a žiakov, pričom učiteľ kladie žiakom otázky, na ktoré žiaci spoločne hľadajú odpovede. Hľadanie odpovedí na učiteľove otázky vedie žiakov k hlbšiemu zamysleniu sa, hľadaniu argumentov, vyvodzovanie záverov. Turek zdôrazňuje zodpovednosť učiteľa za to, aby rozhovor bol zameraný na problém, za zapájanie do rozhovoru stále viac žiakov, za stimuláciu viaznúceho rozhovoru, udržiavanie rozhovoru na patričnej intelektuálnej úrovni a sumarizáciu myšlienok. Takýto model učiteľom riadenej realizácie sokratovského dialógu (tzv. sprostredujúci – means-end) býva realizovaný napr. v Nórsku, kde je priestor pre otvorenejšiu diskusiu pomerne málo otvorený. Na druhej strane v USA alebo Kanade, kde prevláda tzv. ústreťový (encounter) model, žiaci majú väčší priestor prichádzať s vlastnými podnetmi či otázkami (Bauman, 2002, s. 26).

Program P4C podľa chápania Kaliským je práve o tejto možnosti pri práci žiakov s textami, ktoré využíva. Otvára žiakom možnosti, aby mohli prejavovať vlastnú iniciatívu a pýtať sa otázky.

Turek vo svojej *Didaktike* (2008) rozlišuje päť druhov všeobecnodidaktických metód: (1) informačno-receptívnu, (2) reproduktívnu, (3) problémový výklad učiteľom, (4) heuristickú a (5) výskumnú – samostatné riešenie problémovej úlohy. Práve posledné dve metódy, prostredníctvom ktorých sa môžu žiaci sami zúčastňovať na objavovaní nových poznatkov a riešiť rôzne otázky či úlohy, či už zadané učiteľom alebo si problémovú úlohu vyberajú sami, a v rámci ktorých si nacvičujú schopnosti formulovania a zovšeobecňovania pojmov, vzťahov, princípov, zákonov, teórií, sú v mnohých ohľadoch typické pre metodiku P4C. Pritom však P4C nezanedbáva nevyhnutný vedomostný základ (Pintes & Borisová, 2020, s. 44).

Okrem pozitívnych prínosov P4C (Tab 1) pre proces uskutočňovania vnútornej transformácie pedagogiky a vzdelávania - prechod od transmisívneho učenia k učeniu sa prostredníctvom dialógu v hľadajúcom spoločenstve, treba explicitne zdôrazniť niekoľko ďalších dôležitých vplyvov na najmladšiu, digitálne najgramotnejšiu Generáciu Z (Sieglová, 2020). Patrí k nim predovšetkým vyvažovanie nepriaznivých dôsledkov trávenia dlhého času na internete a sociálnych sieťach, multitaskingu a ľahkého prístupu k neprebernému množstvu informácií, prejavujúcich sa napr. znižujúcou sa kapacitou udržania pozornosti, vyhýbaním sa čítaniu či písaniu dlhších textoch a pod. Metodika P4C prekonáva tieto negatívne vplyvy kladením dôrazu na rozvoj (Pintes & Borisová, 2020; Šarníková, 2020, s. 31-32):

- kritického myslenia, správne zaobchádzanie s informáciami, rozoznávanie hoaxov, odmietanie dezinformácií, zachovanie zdravého skepticizmu a slobody myslenia, efektívne kladenie otázok, používanie racionálnych argumentov, a teda aj schopnosti

nachádzať efektívne riešenia problémov a zodpovedne sa rozhodovať;

- schopnosť zdôvodňovať fakty, analyzovať dôkazy a reagovať na tieto dôkazy (t.j. argumentačné zručnosti);
- tvorbu úsudkov, a to aj v prípade nesúhlasu s niečím;
- schopnosť a ochota riešiť problémy – vnímavosť voči problémom;
- schopnosť klásť otázky;
- schopnosť prijímať a posúdiť nové informácie;
- komunikačnej kompetencie – cez schopnosť kultivovaného dialógu (vedieť vyjadriť názor, argumentovať, efektívne vyjednávať, riešiť problémy);
- schopnosti tímovej práce – spolupráce;
- tvorivého myslenia;
- angažovaného myslenia vrátane starostlivosti o druhých a o svet, v ktorom žijeme.

Pintes & Borisová zdôrazňujú, že „program P4C dáva veľmi dobré možnosti a šancu na rozvoj vyššie už spomenutých dimenzií myslenia“... majú vplyv na rozvoj „práve tých zručností a kompetencií (soft skills), ktoré sú od súčasnej edukácie žiadané ako prioritné ciele, potenciálne, žiadané a v optimálnom prípade anticipované výsledky“ (2020, s. 47).

Sieglová vo svojom diele *Konec školní nudy* zdôrazňuje, že didaktické metódy, dôležité pre vzdelávanie v 21. storočí, majú byť aplikované vo vzdelávaní tak, aby celé vzdelávanie bolo naozaj zamerané nie na učiteľa, na obsah, na štandardy, ale na žiaka. Učiteľ 21. storočia, ktorý chce zabrániť plýtvaniu času vo vzdelávaní a vyhnúť sa nude žiakov, by podľa Sieglovej (2020, s. 42) mal preto disponovať týmito interaktívnymi zručnosťami: aktivizuje študentov po celú dobu výučby, zabezpečuje aktívnu interakciu v triede, zvláda interakciu, koordinuje prácu s viacerými prameňami naraz, sústreďuje centrálnu rolu na študentov, buduje vzťah

medzi študentami, stimuluje komunikáciu v reálnom svete. Dá sa povedať, že okrem dôrazu na zakomponovanie fyzického pohybu vo vyučovaní sa v metodike P4C zdôrazňujú všetky zo Sieglovou spomínaných spôsobilostí učiteľa. Vďaka takto nastavenej výučbe by mal žiak či študent dostať príležitosť rozvíjať okrem už vyššie vymenovaných najmä svoje sociálne zručnosti, postoj aktívneho zapájania sa do spoločného diania, učenia sa od druhých, budovanie spoločenských vzťahov, rozvoj zdravej asertivity, lepšie uchovávanie vedomostí a kvalitnejšia príprava pre profesionálnu prax.

Vďaka reflexii metodiky P4C možno konštatovať, že P4C má potenciál všetky tieto očakávania od metód 21. storočia naplniť. Je ním aj Sieglovou a inými autormi zdôrazňované kooperatívne učenie, ktoré by sa malo odohrávať v prirodzenom spoločenskom prostredí, a to tak, že „študenti si vzájomne kladú otázky a odpovedajú na ne, vysvetľujú svoje postoje, súhlasia či nesúhlasia s určitými názormi, argumentujú, vyjednávajú, presvedčujú, pripravujú plány alebo riešia problémy“ (Sieglková, 2020, s. 25). To je podstatou P4C dialógu. Taktiež sa v P4C odráža požiadavka na 3-fázový špirálový cyklus učenia (s. 25), vyžadujúci si aktivizáciu/ evokáciu dieťaťa, fázu analytického rozmýšľania/ uvedomovania si významu a reflexiu (Petrasová, 2020).

Množstvo čiastkových výskumov vo svete, ba už aj v SR, rozvíjanie týchto dimenzií žiackej vybavenosti do života prostredníctvom P4C potvrdzuje (viď napr. výskumy v záverečných magisterských či rigorózných prácach na KAA PF UMB pod vedením J. Kaliského).

Záver

Preorientovanie sa, resp. 'obrat' súčasnej pedagogiky smerom k jej antropologickému a humanistickému účelu si vyžaduje prechod od pasívnej reproduktívnej školy, od tradičného výkladového informatívno-receptívneho vyučovania, ktoré ešte stále dominuje v našich školách a je

charakteristické transmisívnym odovzdávaním učiva učiteľom žiakovi (Kosová, 2019, s. 19), k vyučovaniu umožňujúcemu žiakovi vlastné premýšľanie, objavovanie, konštruktivistické učenie sa prostredníctvom vlastnej aktívnej činnosti riadenej učiteľom. „Až vtedy, keď sa vzdelávanie a vedenie stane komplexnosťou prípravy k životu, je možné hovoriť o vyvážaní duší vychovávaných, je možné hovoriť o výchove ako takej“ (Kalábová, 2016).

Hlavnou myšlienkou tohto príspevku bolo predstaviť P4C ako možnú alternatívu hľadania východiska z nelichotivých dôsledkov dlhoročne pretrvávajúcej tradičnej, na učiteľa orientovanej pedagogiky a celkovo transmisívnej edukácie, neschopnej reagovať na zhoršujúce sa celospoločenské hodnotové nastavenie. Možno ho charakterizovať, slovom Lipmana, ako program rozvíjania kritického, tvorivého a angažovaného myslenia detí, či už školopovinnej Generácie Z a najmladšej Gen Alfa. Práve program Filozofovanie pre deti (P4C), ktorý v súčasnosti púta narastajúci záujem nielen filozofov výchovy, ale nachádza priaznivcov medzi riaditeľmi a učiteľmi predmetmi naprieč vzdelávacími programami v Amerike, Európe, Austrálii aj Ázii, ponúka vyváženú, reálne uskutočniteľnú symbiózu týchto základných troch konštituentov výchovy k humanite a udržateľnému životu na Zemi.

Za nesmierne dôležité však pokladáme, aby sa s východiskami P4C oboznámili učitelia pedagogických fakúlt a začali ich overovať vo svojich pedagogických aktivitách so žiakmi, cvičnými učiteľmi a budúcimi učiteľmi.

Literatúra

- BAĎUROVÁ, B., STACHOŇ, M. (2020). *Filozofovanie s deťmi*. Banská Bystrica: PF UMB.
- BAUMAN, P. (2020). Filozofický dialog jako prostředek orchestrace komponent kritického myšlení. In KALISKÝ, J. (ed.). *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 9-28.

- BENEŠ, M. (2014). *Andragogika*. Praha: Grada.
- DEWEY, J. (1986). The Theory of Inquiry. In: DEWEY, L. *The Later Works*, Volume 12, 1986. [1. Vyd. 1938. New York: Holt, Rinehart and Winston].
- FROMM, E. (1969). *Escape from Freedom*. New York: Avon Books.
- FUKUYAMA, F. (2006). *Velký rozvrat*. Praha: Academia.
- HELUS, Z. (2009). Čím je, může být a mělo by být vzdělávání. In: JANÍK, T. – ŠVEC, Š. et al. *K perspektívám školního vzdělávání*. Brno: Paido.
- HELUS, Z. (2012). Společenská krize – důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka. In *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, s. 8-27.
- JABLONSKÝ, T., KOLIBOVÁ, D., MATÚŠOVÁ, S. (2012). *European Values and Cultural Heritage*. Debrecen: CHERD.
- KALÁBOVÁ, H. (2016). Výchova člověka ve 3. tisíciletí. *Prohuman: Pedagogika*, 18.5.2016. Dostupné na internete: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/vychova-cloveka-ve-3-tisicileti>
- KOMENSKÝ, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, I, II, III. Praha: Nakladatelství Svoboda.
- KOSOVÁ, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- KOSOVÁ, B. (2017). Výzvy súčasného sveta pre premeny školy a edukácie. In PROKEŠOVÁ, M (ed.). *Perspektivy výchovy a vzdelávania v podmínkach súčasného sveta*. Praha: Česká pedagogická společnost.
- KOSOVÁ, B. (2019). Vzdelávame pre budúcnosť – dilemy a perspektivy. In BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. (ed.). *Vzdelávame pre budúcnosť*. Banská Bystrica: Belianum, s. 8-16.
- LIPMAN, M. (2003). *Thinking in Education* (2.vyd.). New York: Cambridge University Press.

- MALÍK, B. (2010). Spoločensko-politický a axiologický kontext vo vzťahu k výchove. In: KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) *Európske pedagogické myslenie od antiky po modernu*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010, s. 162 – 189.
- NELEŠOVSKÁ, A. (2005). *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- PELCOVÁ, N. (2000). *Filozofická a pedagogická antropológia*. Praha: UK Karolinum.
- PETRASOVÁ, A. (2020). Ide, ide, odišlo... (stratégie rozvíjania kritického myslenia). In: KALISKÝ, J. (ed.). *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 147-163.
- PINTES, G., BORISOVÁ, S. (2020). In: KALISKÝ, J. (ed.). *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum, s. 41-51.
- PORUBSKÝ, Š. (2010). Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy. In *Pedagogické rozhľady*, roč. 19, 2010, č. 1, s. 1 - 4.
- PORUBSKÝ, Š. (2013). Inštitúcia školy na rázcestí. In: PORUBSKÝ, Š. et al. *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*. Banská Bystrica: PF UMB, s. 8-21.
- ROGERS, C. R. (1996). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS.
- SIEGLOVÁ, D. (2020). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.
- SKALKOVÁ, J. (2007). *Obecní didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada.
- SPIPKOVÁ, V. (2012). Výzvy, ktoré prináša osobnostne rozvíjajúce pojetí vzdelávania pro školu, učiteľa a vzdelávacie politiky. In *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, s. 27-42.
- SPLITTER, L., SHARP, A. M. (1995). *Teaching for Better Thinking: The Classroom Community of Inquiry*. Melbourne: ACER.

ŠARNÍKOVÁ, G. (2020). Hľadajúce spoločenstvo ako sprievodca v rozvoji autokorektívneho kritického myslenia. In: KALISKÝ, J. (ed.). *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum, s. 29-40.

TUREK, I. (2005). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC.

TUREK, I. (2008). *Didaktika. (Lura Edition)*. Wolters Kluwer:

VANČÍKOVÁ, K., PORUBSKÝ, Š., KOSOVÁ, B. (2017). *Inkluzívne vzdelávanie: Dilemy a perspektívy*. Banská Bystrica: Belianum, PF UMB.

Kontakt

Prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

dana.hanesova@umb.sk

FILOZOFICKÉ DISKUSIE V NEFORMÁLNEJ EDUKÁCII S AKCENTOM NA DIMENZIU ANGAŽOVNÉHO MYSLLENIA

Simona Borisová – Gábor Pintes

Abstrakt. Rozvíjanie kritického a tvorivého myslenia v ostatných rokoch predstavuje jednu z popredných výziev súčasnej edukácie, hoci na ich kultiváciu vo vzdelávaní bola upriamovaná pozornosť už v staroveku. Koncepcia *Philosophy for Children* sa spočiatku orientovala ako nástroj pre rozvíjanie úrovne myslenia, avšak jej ciele boli bližšie konkretizované po aktívnom uplatnení programu v edukačnej praxi. Matthew Lipman, autor programu, sa zaoberal tým, či kritické a tvorivé myslenie komplexne popisuje myslenie človeka vo všetkých kontextoch ľudského bytia a až po niekoľkých rokoch uplatňovania programu v edukačnej praxi doplnil k dimenzii kritického a tvorivého myslenia angažované myslenie. Predkladaný príspevok vychádza z výskumného overovania predmetného programu v prostredí školského klubu detí, prináša niektoré výskumné zistenia z oblasti dimenzie angažovaného myslenia a navrhuje ďalšie možné skúmanie v danej oblasti.

Úvod

Na program *Filozofia pre deti* (skratka *P4C*) nahliadame ako na pedagogický prístup vychádzajúci z potrieb spoločnosti a z potrieb osobnosti ako takej. V súvislosti s dimenzionálnym modelom myslenia (CCC – z angl. critical, creative, caring) je badateľný prienik medzi kognitívnou (prevažne kritické a tvorivé myslenie) a afektívnou (prevažne angažované myslenie) rovinou myslenia. Keďže nás zaujímajú výchovné predpoklady *P4C* orientované na oblasť rozvoja osobnosti, jej charakterových vlastností, správania, hodnôt, prostredníctvom empirického výskumu reflektujeme práve rovinu angažovaného myslenia v kontexte filozofických diskusií detí v neformálnej edukácii – školskom

klube detí. Cieľom výskumu bolo implementovať program *P4C* a pomocou zvolených výskumných metód reflektovať, ako sa fenomén angažovaného myslenia prejavuje v činnostiach hľadajúceho spoločenstva. V snahe zodpovedať otázku „Ako sa angažované myslenie prejavuje pri implementovaní programu *P4C*?“ sme zvolili metodológiu fenomenologickej analýzy doplnenú niekoľkými výskumnými metódami, a zobrazili tak angažované myslenie v intenciách individuálnej skúsenosti s programom *P4C* v oddelení školského klubu detí v skupine 9 – 10 ročných detí.

1. Empirický výskum angažovaného myslenia v hľadajúcom spoločenstve

Angažované myslenie nie je dostatočne uchopené v teoretickej a výskumnej rovine, Matthew Lipman ho ku kritickému a tvorivému mysleniu pridal v roku 1995 v odbornom článku, v ktorom angažovanosť dáva do súvislosti s hodnotami, vyzdvihuje *myslenie v hodnotách* oproti *mysleniu o hodnotách* (Lipman, M., 1995, s. 8). Angažované myslenie predstavuje tretie „C“ v CCC modeli myslenia a v edukačnej praxi známejším dvom druhom myslenia (tvorivému a kritickému) dodáva nový rozmer. Problematika angažovaného myslenia je v súčasnosti mimo záujmov pedagogických odborníkov, dostupných je len niekoľko zahraničných výskumov, v domácej slovenskej a českej literatúre sa táto téma objavuje len okrajovo.

1.2 Angažované myslenie vo filozofických diskusiách

Pojem angažované myslenie nesie viacero významov, pričom O. Brenifier (2008, s. 1 – 2) za základnú podstatu tohto pojmu chápe to, že angažovane mysliaci ľudia prejavujú záujem o seba navzájom a o svet navôkol, angažované myslenie sa odráža v empatii a rešpekte k rôznym názorom. Podobný názor zdôrazňujúci sociálny rozmer angažovaného

myslenia vyjadruje J. Buckley (2018, s. 31) podporujúci myšlienku, že filozofovanie podnecuje u detí záujem o problémy sveta navôkol a o globálne témy. Ann Margaret Sharp (2004, s. 10) popisuje angažovanosť ako zdroj priateľstva, medziľudského porozumenia, ľudskosti a súcitu. „Angažovať sa“ podľa autorky znamená vždy záujem starať sa o niečo. Záujem človeka ho podnecuje k aktivite, k zmene situácie. Ako môžeme vidieť z predchádzajúceho tvrdenia, A. M. Sharp tu proti predchádzajúcim autorom okrem sociálneho rozmeru pridáva aj rozmer aktivity.

Pojem angažovanosť sa môže v anglickej aj slovenskej literatúre líšiť. V prvom rade je nevyhnutné upozorniť na rozsiahly počet synonym úvádzaných M. Lipmanom (2003, s. 137), ktoré v mnohých prípadoch majú len minimálne významové odtiene. Najčastejšie sú v súvislosti s angažovanosťou úvádzané pojmy: starostlivý, pozorný, rešpektujúci, úctivý, milujúci, ľudský, morálny, súcitný, nesebecký, vľúdny, odpúšťajúci, zmierlivý, kultivovaný, lojálny, tolerantný, spolupracujúci, povzbudzujúci, podporujúci, ohľaduplný, všímavý, milý, veľkorysý, zhovievavý a podobne. Z daných pojmov je zjavné, že angažované myslenie z pohľadu M. Lipmana sa zameriava na skupinu, na iných ľudí, nie na vlastnú osobu. Do úvahy je potrebné brať aj vnímanie pojmu angažovanosť/angažované myslenie v slovenskom jazyku. Základná konotácia významu angažované myslenie v slovenskom jazyku sa spája s aktivitou a záujmom o problém. Úvádzame základné charakteristiky a upozorňujeme na široký výskyt synonym. Slovník súčasného slovenského jazyka (2006, s. 129) zachytáva adjektívum „angažovaný“ ako aktívne zapájajúci sa subjekt do verejnej a politickej činnosti. Zdôrazňuje sa činnosť človeka na verejnosti. Slovník cudzích slov (2008, s. 63) adjektívum „angažovaný“ popisuje ako subjekt, ktorý sa exponuje, teda sa o niečo usiluje. Oba slovníky uvádzajú ako príklady osôb angažujúcich sa v určitej oblasti umelca, novinára, autora, a teda osoby spájané s verejnou tvorivou činnosťou. Z porovnania

vyplýva, že v anglickom aj slovenskom jazyku sa angažovanosť spája s určitým spoločenským ošohom, v anglickom jazyku dominuje chápanie angažovanosti vo význame starať sa o niečo, niekoho. Sloveso „to care“ sa doslovne prekladá ako „starat' sa“, adjektívum „caring“ vo význame starostlivý, láskyplný, humánny, súcitný. V slovenskom jazyku pojem „starostlivý“ nadobúda tri významy, a to „prejavujúci starostlivosť o niekoho alebo niečo“; „pozorný, bedlivý“; „prejavujúci starosť, ustarostený“; pričom anglický ekvivalent vystihujú prvé dva významy, tretí význam má mierne negatívne ladenie, ktoré anglický pojem „caring“ nevyjadruje. V niektorých kontextoch môžeme hovoriť o starostlivom myslení, avšak M. Lipman (2003, s. 261) poníma angažované myslenie z niekoľkých uhlov pohľadu, uvádza päť častí angažovaného myslenia. Ako prvú časť uvádza oceňujúce, uznávajúce myslenie (z angl. *appreciative thinking*), ktoré popisuje ako venovanie pozornosti tomu, čo je dôležité. Druhou časťou je podľa Lipmana (2003, s. 267) afektívne myslenie (*affective thinking*). Nasleduje aktívne myslenie (z angl. *active thinking*), ktoré autor považuje za štádium konania smerujúceho k vyjadreniu sa k tomu, čo si ceníme alebo na čom nám záleží. Štvrtou časťou je normatívne myslenie (z angl. *normative thinking*) a poslednou empatické myslenie (*empathic thinking*). Pokiaľ sa vrátíme k multidimenzionálnemu CCC modelu myslenia, M. Lipman podporuje pre zlepšenie edukácie zaradenie angažovaného myslenia ku kritickému a tvorivému mysleniu z dvoch hlavných dôvodov. Prvý z nich popisuje, že angažovanosť má dostatočné vlastnosti k tomu, aby mohla byť kognitívnou činnosťou (napriek tomu, že občas obsahuje ťažko rozpoznateľné myšlienkové úkony). Druhým dôvodom je to, že bez angažovanosti je myslenie ochudobnené o hodnotovú časť. Ak myslenie neobsahuje hodnotenie alebo ohodnocovanie, je podrobené tomu, že k mysleniu pristupujeme apaticky, ľahostajne, nestarostlivo, bez zámeru,

čo znamená, že nedôverujeme samotnému hľadaniu (Lipman, M., 2003, s. 270 – 271).

S. Lyle (2008, s. 234) uvádza, že angažované myslenie dáva do popredia vzájomné počúvanie, ale zároveň nevylučuje ani samostatné myslenie. Účastníci sú v hľadajúcom spoločenstve povzbudzovaní k tomu, aby súhlasili alebo nesúhlasili s ostatnými, pretože to ukazuje, že počúvajú a že im záleží na vzájomných názoroch a pocitoch. Keď vo filozofickej diskusii požadujeme objasnenie myšlienok niekoho iného, robíme to, pretože chceme pochopiť jeho myslenie. Autori R. Grigg a H. Lewis (2019, s. 65) usudzujú, že schopnosť myslieť tvorivo a kriticky podporuje celkové blaho života dieťaťa. Koncept blahobytu v edukácii uznáva afektívnu dimenziu učenia. Detská kapacita učiť sa je ovplyvnená širokým okruhom faktorov mimo ich intelektuálnych schopností – medziľudskými vzťahmi, podporou rodiny a postojmi k škole. Za blahobyt považujú autori kvalitu prežívania. Podľa autorov jedným z kľúčových zámerov pedagógov by malo byť zameranie na rozvoj zručností a schopností spojených s kritickým a tvorivým myslením. Táto výzva nemusí byť úplná, preto ju autori uzatvárajú myšlienkou A. S. Neila (1972, in Grigg, R., Lewis, H., 2019, s. 65): *„Má edukácia smerovať k vytváraniu lepších vedcov, inžinierov, lekárov namiesto vyrovnanejších, šťastnejších a tolerantnejších ľudských bytostí? Dobré vzdelanie by malo znamenať oboje“*. Popri kritickom a tvorivom myslení je dôležitý aj aspekt, ktorý by sme sčasti mohli charakterizovať prejavmi angažovaného myslenia. Prostredníctvom realizovaného empirického výskumu nebolo naším cieľom „skognitivizovať“ angažované myslenie, ale to, aby sa prejavilo vo svojej podstate.

2. Výskumný cieľ, metódy a výskumná vzorka

Predmetom záujmu výskumu bolo preskúmanie angažovaného myslenia, jeho prejavov pri realizácii metód programu *P4C*. V prípade kritického

a tvorivého myslenia je možnosť skúmať ich prejavy prostredníctvom kvalitatívnej aj kvantitatívnej preferencie. Keďže je ale stredobodom pozornosti angažované myslenie ako teoreticky nejednoznačne uchopená kategória, uprednostnili sme využitie kvalitatívnej metodológie. Sústredíme sa na podrobnejšie štúdium fenoménu v kontexte praxe, so zameraním na procesy a ich interpretácie (Punch, 2015, s. 73). Z vyššie uvedeného konštruujeme nasledujúci hlavný cieľ výskumu: Implementovať program *P4C* a pomocou zvolených výskumných metód reflektovať, ako sa fenomén angažovaného myslenia prejavuje v činnostiach skúmajúceho spoločenstva. V mnohých kvalitatívnych výskumoch sa kladie dôraz na jedinečnosť, fenomén, skupinu predmetných jednotlivcov, preto zvolená výskumná vzorka nereprezentuje širšiu populáciu.

Za podnetné miesto pre náš výskum považujeme prostredie školského klubu detí, v ktorom má výskumník možnosť spoznať chod činností, žiakov a zároveň aj učiteľov, ktorí daných žiakov vyučujú. Školský klub detí poskytuje široký priestor pre uplatnenie metód programu *P4C* vzhľadom na variabilnú organizáciu času. Facilitátor nie je viazaný na konkrétny vyučovací predmet (čo by v priestore formálnej edukácie predstavovalo 45 minút), ale dokáže si aktivity upraviť nielen podľa témy, záujmov a schopností detí, ale aj z hľadiska ich aktuálneho záujmu o účasť na aktivite. Výber výskumnej vzorky predmetného výskumu bol vzhľadom na kvalitatívny výskum dostupný. Výskum prebiehal v autentickom prostredí skúmaných osôb, teda v oddelení školského klubu detí a v priestoroch konkrétnej základnej školy. Participantmi boli deti vo veku 9 – 10 rokov, išlo o žiakov štvrtého ročníka a pôsobenie programu trvalo 6 mesiacov, pričom aktivity programu boli zaradované dva až trikrát týždenne. V role výskumníka sme zvolili *úplnú participáciu*, kedy je výskumník totálnym participantom, čo znamená, že v prostredí je zdomácnený, zúčastňuje sa

na činnostiach a stáva sa prirodzeným pozorovateľom, v prípade nášho výskumu išlo o rolu vychovávateľky.

V prípade voľby výskumných metód sme sa sústredili na metódy, ktoré by dokázali zachytiť podstatu fenoménu angažovaného myslenia a zároveň si zachovávajú charakter vedeckosti. Výskumníci z podobných dôvodov pre tento účel objavili a rozvíjali výskumnú stratégiu – fenomenológiu. Fenomenológia je známa predovšetkým v psychológii, ale za užitočnú ju autori J. Smith, P. Flowers a M. Larkin (2009, s. 7) považujú aj v oblasti edukácie. Autor Max van Manen (2014, s. 18) argumentuje, prečo má byť pedagogický výskum fenomenologický – poznanie je zakomponované do zmyslu našich praktických činov, sú to úvahy o prežitých skúsenostiach ľudskej existencie. Autor uvádza, že fenomény sú neredukovateľné, to znamená, že jednotlivé fenomény nedokážeme odčleniť od ostatných faktorov, ktoré ich ovplyvňujú.

Cieľom fenomenologického skúmania je poskytnúť taký výskumný prístup, ktorý nadviaže na už známe poznatky a pomocou nových techník spevňuje ich základy. Pridanou hodnotou fenomenologickej analýzy je dôsledný obrat k popisu individuálnej skúsenosti a individuálnemu, intersubjektívnemu utváraniu významu. V intenciách fenomenologickej metodológie sme si viedli **reflektívny denník** a prostredníctvom **zúčastneného pozorovania** sledovali prejavy dimenzie angažovaného myslenia nielen pri zaradení programu, ale aj mimo neho. Aby sme dokázali odpovedať na výskumnú otázku, za užitočnú metódu vo zvolenom metodologickom prístupe považujeme pozorovanie. Dáta tohto druhu pozorovania sú zaznamenávané deskriptívne a tak, ako ich výskumník počuje, vidí alebo chápe.

Ďalšou metódou zberu dát pre fenomenologický prístup bol **pološtruktúrovaný rozhovor**. Rozhovor prebiehal s triednou učiteľkou detí participujúcich na výskume, zámerom bolo viesť rozhovor k téme dotýkajúcej sa žiakov participujúcich pri implementácii programu.

3. Výsledky empirického výskumu

Výskum zobrazuje to, ako môže filozofovanie s deťmi obohatiť edukačnú prax a samotné deti, prípadne žiakov, ale aj ich vychovávateľov a učiteľov. V empirickom výskume sme pracovali predovšetkým s literárnymi príbehmi vytvorenými zakladateľmi *P4C*, ktorými sú Matthew Lipman a Ann Margaret Sharp. Dimenziu angažovaného myslenia sme pred začatím výskumu chápali ako určitú kvalitu myslenia, ktorá dopĺňa kritické a tvorivé myslenie, pričom spojenie týchto troch dimenzií je predstaviteľom dobrého usudzovania. Zaujímal nás vplyv programu *P4C* na to, akým spôsobom je možné reflektovať prejavy angažovaného myslenia v konkrétnych aktivitách programu *P4C* a zároveň aj v bežných aktivitách v oddelení školského klubu detí. Po dôkladnej súvahe nad výskumnými metódami sme vybrali metódy relevantné k výskumnému problému, navrhli dizajn výskumu a nasledoval výskum v teréne.

Pre bližšiu predstavu čitateľa príspevku uvádzame krátky úryvok z filozofickej diskusie. Mená participantov sú zmenené na pseudonymy.

Záujmová činnosť č. 28: Filozofický príbeh: Kio & Ali

Filozofické otázky položené participantmi: Prečo modelovali z hliny mačku a broskyňu? Prečo niekomu veríme a prečo neveríme? Prečo sa iba niektoré psy používajú na vedenie slepých ľudí? Prečo Betka nevidela? Prečo je niekto krásny a niekto nie?

Zvolená otázka: Prečo niekomu veríme a prečo neveríme?

Filozofická diskusia:

Prehovory:	Poznámky:
<p><i>V úvode sme na tabuľu písali protipóly – čomu veríme a čomu neveríme. Po tejto aktivite sme prešli k filozofickej diskusii.</i></p> <p>Monika: Mňa by zaujímalo, prečo nám rodičia klamú. Ja takto neverím tatinovi, lebo ma oklamal.</p>	<p>Deti plynule začali diskutovať.</p>

<p>Sofia: Keď ťa ale raz oklamal, to neznamená, že ti teraz bude klamať stále.</p> <p>Monika: No ale už to neni také.</p> <p>Ja: Čo je to viera?</p> <p>Eliška: Niekomu verím, napríklad povie mi, že dostal jednotku, tak mu môžem aj nemusím veriť.</p> <p>Zuzka: Ja nikomu neverím, pokiaľ sa o tom naozaj nepresvedčím.</p> <p>Soňa: Vždy?</p> <p>Zuzka: No... teda niekedy.</p> <p>Miško: Ani svojej mame neveríš?</p> <p>Zuzka: Niekedy.</p> <p>Ja: A kedy jej veríš a kedy neveríš?</p> <p>Zuzka: No niekedy je ona taká, že to povie tak, že jej fakt verím. A niekedy mi tam niečo nehrá.</p> <p>Deti: <i>smejú sa.</i></p> <p>Eliška: Mňa by zaujímalo, že prečo tomu človeku veríme alebo neveríme?</p> <p>Sofia: Ja ti vysvetlím. Ja verím napríklad mojej rodine, lebo viem, že by ma neoklamali. Neverila by som niekomu na ulici, ale rodine hej.</p> <p>Miško: A keby jej ujo išiel po ulici a niečo jej povedal, tak by neverila.</p> <p>Sofia: Ale veď toho spoznám! (<i>zvolanie</i>)</p> <p>Ja: Ako by to vyzeralo, keby sme nikomu neverili?</p> <p>Soňa: To by som neverila Monike a Monika zas mne.</p>	<p>Samostatný dialóg detí.</p> <p>Nadväzovanie na seba.</p> <p>Nadväzovanie na seba.</p> <p>Samostatný dialóg detí.</p>
--	---

<p>Zuzka: To by vyzeralo hrozne, všetci ľudia by tu len tak pobehovali.</p> <p>Rebeka: Nemali by sme veriť každému, koho stretne na ulici, ale zas by sme aj mali veriť, lebo niekto potrebuje možno pomoc naozaj.</p> <p>Monika: Tak je lepšie veriť alebo neveriť?</p> <p>Filip: Veriť, lebo by sme tu len tak pobehovali ako Zuzka povedala.</p> <p>Miško: A verili by sme len sebe. A možno ani sebe nie.</p> <p>Deti: <i>Zasmejú sa.</i></p> <p>Eliška: Prečo rodičia nepovedia pravdu?</p> <p>Rebeka: Lebo... neviem.</p> <p>Ja: Klamú niekedy rodičia práve preto, lebo nás majú radi?</p> <p>Zuzka: Určite. Napríklad keď ideme na krv. Tak inak by som tam ani nešla, keby mi mamina povedala pravdu.</p> <p>...</p>	<p>Položená otázka.</p> <p>Nadväzovanie na seba.</p>
---	--

Jednotlivé filozofické diskusie boli nahrávané a následne prepisované. Prepisy dopĺňali poznámky výskumníkov, orientovali sa predovšetkým na možné prejavy angažovaného myslenia, to znamená prejavy, ktoré by mohli súvisieť s angažovaným myslením. Keďže fenomenologická analýza zahŕňa zachytenie poňatia témy z vlastnej skúsenosti, v interpretácii výskumu sme sa venovali kategóriám angažovaného myslenia, ktoré vyplynuli z analýzy nahrávok, rozhovoru a z reflektívneho denníka. Angažované myslenie sa orientuje do dvoch skupín: prvou sú medziľudské vzťahy v skupine – deti prostredníctvom diskusií dostávali priestor komunikovať medzi sebou a riešiť problémy spoločnými silami.

Zlepšila sa celková kultúra filozofických diskusií, participanti načúvali jeden druhému, v rozšírenej správe u výskumu je doložených niekoľko prepisov z filozofických diskusií s poznámkami. Druhú skupinu reprezentuje formovanie identity dieťaťa – pri prehovoroch bol badateľný rozvoj sebauvedomovania dieťaťa vo vzťahu k skupine. U niektorých detí nastalo ich častejšie zapájanie sa do diskusií a aktivít v triede, niektoré deti zas prenechávali viac priestoru ostatným deťom. S týmito hlavnými kategóriami súvisia ďalšie podkategórie: záujem, aktivita, starostlivosť, oceňovanie sa navzájom, hodnoty, empatia. Činnosťami *P4C* (čítaním príbehov, diskusiou, aktivitami) sme sa sústredili aj na hodnoty ako priateľstvo, láska, ochrana prírody, zdravie, sloboda, spravodlivosť, mier, dobro a tak ďalej. Nedokážeme kvantifikovať zvnútornenie hodnôt, o ktorých participanti, za pozitívum však považujeme, že tieto hodnoty boli počas diskusií preberané, čo mohlo ovplyvniť ich prelínanie v každodennom živote detí.

Zameriavanie sa na fenomén angažovaného myslenia v edukačnej praxi nám umožnilo zodpovedať si mnohé otázky a vnímať *P4C* v širších súvislostiach. Je možné zhodnotiť, že úspech či neúspech tohto programu v praxi tkvie hlavne a predovšetkým v osobnosti facilitátora, jeho príprave, zručnostiach. Nevyhnutnou súčasťou osobnosti facilitátora je jeho *motivácia* pri práci s predmetným programom. Je to jeho *odvaha* ukázať zmysel filozofovania v kontexte *P4C* svojim kolegom, svojim edukantom a ich rodičom. Je to jeho *ochota* pri vlastnom sebazvedávaní, aby mohol byť správnym vzorom (v správaní, komunikácii, myslení). Je to jeho *angažovanosť* pri rozvoji jemu zverených edukantov. Facilitátor pri svojom facilitatívnom štýle výchovy dbá na dodržiavanie hraníc, pravidiel skupiny a popri tom zabezpečuje, aby sa edukanti nebáli formulovať svoje vlastné názory, čo nemusí byť vždy jednoduchá úloha. Facilitátor je počas uplatňovania metód programu v pozícii vzoru, od ktorého deti odvodzujú svoj záujem o činnosti.

Záver

Zásadným dôvodom na zavedenie filozofie do edukačnej praxe je to, že jej implementovanie môže byť podnetným spôsobom rozvoja mäkkých zručností, kritického myslenia, riešenia problémov, spolupráce a ďalších pre osobnosť aj spoločnosť užitočných charakteristík. Na základe témy a výsledkov výskumu považujeme za potrebné plniť niekoľko úloh:

- poskytovať príležitosti v oblasti skúmania v programe *P4C*;
- očakávané zmeny v angažovanom myslení sa nemôžu uskutočniť bez adekvátnej prípravy budúcich aj súčasných edukátorov. Tým pádom by bolo vhodné vytvárať priestor pre učiteľov a budúcich učiteľov, ktorí sa chcú v tomto smere rozvíjať a mali by dostávať podporu. Za prospešné a možné by mohlo byť vytvorenie určitého podporujúceho, bezpečného priestoru, v ktorom sa môžu stretnúť edukátori, ktorých predmetný program nadchol a spoločne môžu diskutovať o aktuálnych problémoch nielen z edukačnej praxe, filozofie, ale aj o aktuálnych problémoch spoločenského života. Niektorí potrebujú zažívať určité zdieľanie a výmenu pedagogických skúseností, preto poskytnutie spomenutého priestoru považujeme za prínosné aj pri tomto programe;
- v súvislosti s kategóriou angažovaného myslenia – záujmu – vychovávateľom alebo učiteľom odporúčame, aby vybrali zaujímavé podnety pre diskusiu, problém musí byť spätý so životom edukantov, je možné pracovať s textami o prírode, o lese, znečisťovaní planéty, zvieratách a podobne;
- s týmto odporúčaním súvisí aj vytvorenie a publikovanie metodických príručiek a ďalších materiálov pre realizáciu programu *P4C*, ktoré učiteľom a vychovávateľom uľahčia prácu s programom, výber literárnych príbehov a doplňujúcich aktivít;

- zaznamenávame nedostatok filozofických literárnych príbehov spätých s problematikou prírody, jej ochrany a rozvíjania povedomia o trvalo udržateľnom živote, preto aj tento bod môže byť výzvou pre odborníkov venujúcich sa programu *P4C*;
- teoretická aj praktická časť príspevku môžu inšpirovať čitateľov k častejšiemu využívaniu diskusie v pedagogickej praxi, ako aj k snahe vychádzať zo záujmov edukanta a podporovať jeho prirodzenú zvedavosť.

Tento výstup bol podporený Univerzitnou grantovou agentúrou na podporu výskumu a vývoja, na základe projektu UGA – VI/2/22 Formovanie povedomia žiaka o ochrane prírody a trvalo udržateľnom spôsobe života vo vyučovaní materinského jazyka na 1. stupni ZŠ.

Literatúra

- Balážová, L. a kol. (2006). *Slovník súčasného slovenského jazyka* : A-G. Bratislava : Veda, 1134 s.
- Bornstein, J. C. L. (2003). Toward an Understanding of Matthew Lipman's Concept of Caring Thinking. In *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, (3), pp. 17-24 Montclair : Montclair State University.
- Brenifier, O. (2008). *Caring thinking about caring thinking*. [online]. [cit. 2019-01-28]. Dostupné na internete : <<http://www.buf.no/pdf/obct.pdf>>.
- Buckley, J. (2018). Filozofie pro děti. In *Rodina a škola*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, roč. 65, č. 4, s. 30-31.
- Buchtelová, R. a kol. (2008). *Slovník cudzích slov*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 1054 s.

- Cam, P. (2014). Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The other dimension of caring thinking.' In *Journal of Philosophy in Schools*, (1), pp. 15-21.
- Cohen, L., & Manion L., & Morrison, K. (2019). *Research Methods in Education*. Eight Edition. Abingdon : Routledge, 916 p.
- Grigg, R., & Lewis, H. (2019). *Teaching Creative and Critical Thinking in Schools*. London : SAGE Publications, 264 p.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. United Kingdom : University Press, Cambridge, 1st Edition, 280 p.
- Lipman, M. (1995). Caring as Thinking. In *An International Journal of Philosophy*. (1), pp.1-13.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. United Kingdom : University Press, Cambridge, 2nd Edition, 304 p.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching. Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. In *Language and Education*. In *Language and Education*. (3), pp. 222-240.
- Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. London : Routledge, 412 p.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools. An Alternative Approach to Education*. New York : Teachers College Press, 209 p.
- Punch, K. F. (2015). *Úspešný návrh výzkumu*. Praha : Portál, 230 s.
- Sharp, A. (2004). The Other Dimension of Caring Thinking. In *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, (1), pp. 9–14.
- Smith, J. A., & Flowers, P., & Larkin, M. 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London : Sage, 239 p.

Kontakt

doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

gpintes@ukf.sk

PaedDr. Simona Borisová, PhD.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

sborisova@ukf.sk

ÚVAHY O VPLYVE FILOZOFIE S DEŤMI NA MRAVNÝ ROZVOJ ŽIAKA

Gabriela Platková Olejárová

Abstrakt. Ústredným problémom príspevku je uvažovanie o význame filozofovania s deťmi v školskom prostredí. Filozofovanie s deťmi vnímané ako jednu z metód výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá vhodným metodickým pôsobením učiteľa môže rozvíjať mravný, osobnostný a sociálny rozvoj žiakov. Zapájanie žiakov do riešenia rôznych etických, ale aj sociálnych a spoločenských problémov precizuje ich citlivosť na odlíšenie dobrého a správneho. Formuje sa uvedomenie žiaka o tom, že môže a mal by byť schopný autonómne sa vyjadriť, uvažovať a rozhodovať sa. Nevyhnutne však musí byť zodpovedným za vlastné rozhodnutia a činy. Filozofovanie s deťmi iniciuje a podporuje rozvoj morálnej kompetencie, ako schopnosti žiaka vnímať etický rozmer problému/situácie, odlíšiť správne od nesprávneho, zaujať postoj a vedieť ho aj zdôvodniť. Rozvíjanie tejto schopnosti rozptyľuje nejasnosti či neistotu, ktoré sprevádzajú život detí a mladých. Naopak, zväčšuje sebadôveru a snahu o spoluprácu.

Úvod

Východiskom príspevku je myšlienka, že úlohou školy nie je len "vytvoriť" zo žiaka odborníka, ale aj človeka, ktorý je schopný morálne uvažovať, má jasné hodnoty a je si vedomý osobnej mravnej zodpovednosti za svoje rozhodovanie a konanie. Cestou k tomu cieľu môže byť aj výchova a vzdelávanie založené na filozofii/filozofovaní s deťmi, pretože práve filozofovanie s deťmi rozvíjajúce zaujímavé, podnetné, často i prekvapivé (etické) diskusie podporuje morálne uvažovanie³⁰ detí o význame a vplyve

³⁰ Morálne uvažovanie je spôsob uvažovania o morálnych problémoch. Morálne usudzovanie je podľa mnohých autorov vnímané ako proces, ktorý je viazaný na

(aj etických) hodnôt v našich individuálnych, sociálnych, profesijných, osobných životoch. Existujú námietky, že deti nemajú schopnosť samostatne (aj morálne) uvažovať a rozhodovať a robí to za nich prevažne rodič. Do istého veku, prirodzene, robia rodičia rozhodnutia, čo však neznamená, že by deti neboli schopné viesť etický rozhovor, a diskusiu resp. vyjadriť svoj názor na etický problém v medziach vedomostí a schopností, ktoré zodpovedajú ich vývoju.³¹ Byť dobrým, byť zodpovedným, rozumne uvažovať, nie je univerzálny jav, tomu sa

kognitívny a sociálny vývin. Morálny vývin odzrkadľuje názor jedinca na to, čo je dobré a čo zlé, ktorý sa v závislosti na veku a zrení mení (Babinčák – Ráčzová, 2021, s. 35).³¹ Pozorujeme, že niekedy je ťažké meniť názory dospelých aj napriek najpresvedčivejším dôvodom. Racionálna úvaha nie je ideálna, pretože i dospelí môžu vytvárať morálne úsudky na základe toho, čo sa nazýva sociálne intuície – ide o pripravené a väčšinou nevedomé morálne hodnotenia, ktoré človek robí na základe svojej sociálnej kultúrnej výchovy. Rozhodovanie a konanie dospelých potom nie je celkom výsledkom rozumnej úvahy, ale silne sociálne ocenenými implicitnými automatickými reakciami. To má, samozrejme, ďaleko od autonómneho rozhodnutia dospelého. Nielen deti, ale i dospelí môžu byť rovnako nedokonalí v racionálnej úvahe. Potom možno uvažovať nasledovne: deťom nemusí chýbať zmysel pre autonómiu, pretože ony môžu a majú kontrolu nad svojimi impulzmi do takej miery, ktorá odráža sledovanie ich určitých cieľov. Istý zmysel pre autonómiu existuje, i keď im môžu chýbať určité vyššie mentálne funkcie. Deti majú pred sebou dlhú cestu týkajúcu sa ich podieľania, resp. stabilnej plnohodnotnej účasti vyjadriť svoj názor a vôľu pri významnom spoločenskom a sociálnom rozhodovaní v jednotlivých životných etapách. Je to veľmi podstatné. Morálne zrelosť totiž môže pochádzať z citlivosti na normatívne požiadavky v rôznych sociálno-praktických kontextoch. Dieťa získava sociálnu identitu, keď rozšíri svoje sociálne vzťahy a interakcie v rámci komunity, ak plní isté sociálne roly. Ich nedostatočná integrácia do spoločensky významných rolí potom môže podľa vysvetliť, prečo im nepriznávame zmysel pre morálnu autonómiu a zodpovednosť, napriek ich schopnosti tvoriť normy alebo nad nimi uvažovať. Formovanie sociálnej identity a zodpovedné konanie je tak úzko spojené s našimi morálnymi vzťahmi a členstvom v morálnom spoločenstve. Vyžaduje sa, aby dospelí pomohli uľahčiť deťom vstup do tejto praxe, a to najmä vzájomnou aktívnou interakciou (nie spätnou väzbou a vydávaním príkazov) (An, 2020, s. 198-200). Vo výchove a vzdelávaní sa potom odporúča upriamiť pozornosť na rozličné sociálne pozície a zdôrazniť vzťahovosť, vzájomné prepojenie ľudí a fakt, že táto nevyhnutnosť so sebou prináša potrebu vedieť uvažovať a správne sa rozhodovať, ale nie bez ohľadu na druhých – ich život, názor, postoj. Práve hľadajúce spoločenstvo v triede, ktoré je súčasťou filozofovania s deťmi ponúka a kreuje prostredie plné rôznorodých vzťahov a pozícií, tiež skutočných či modelových situácií a problémov, nad ktorými sa majú zamyslieť.

môžeme naučiť. Morálne uvažovanie sa dá vhodnou výchovou a vzdelávaním rozvíjať.

Výzva pre školu?

Názory na to, čo je etické a morálne, správne či nesprávne, hodnotné a nehodnotné, pravdivé či nepravdivé sa v súčasnosti líšia. Ba často si aj odporujú, alebo vylučujú. Prirodzene, existujú všeobecne platné a uznávané normy, vrátane etických, avšak zároveň výrazne narastá spochybňovanie toho, čo je platné a eticky akceptovateľné. Individuálne morálne prejavy sú rôzne a máme na nich právo, pokiaľ... Je nutné, aby si žiak uvedomil, že aktívne vstupuje do vzťahov s inými – dokonca je v mnohých ohľadoch závislý od druhého a svojím konaním ovplyvňuje druhých. Prostredníctvom dialógu s druhými poznáva a hľadá seba samého. Preto je namieste nielen chcieť autonómne rozhodovať, ale zároveň sa i pýtať na správnosť rozhodnutia a hľadať jeho odôvodnenie, aby sme potvrdili jeho správnosť alebo revidovali svoj postoj. Nestačí totiž len samostatne rozhodovať, treba i porozumieť konaniu, rovnako tak naučiť sa spájať konanie s uvažovaním o ňom. Tento prístup podporuje a rozvíja zodpovedný postoj týkajúci sa prevzatia zodpovednosti: kto je zodpovedný, za čo je zodpovedný a pred kým – zodpovednosť za dôsledky, ktoré sa týkajú bezprostredne iných. Neľahká úloha vyžadujúca si schopnosť morálne uvažovať, kriticky uvažovať, autonómne a správne sa rozhodovať, aktívne na základe toho aj konať – teda byť morálne kompetentný.

Pod morálnou kompetenciou rozumieme schopnosť žiaka rozpoznávať hodnoty, ktoré sú dané a všeobecne akceptovateľné v danej spoločnosti. Mať hodnoty zvnútornené a rozumieť im. Rovnako tak ich aplikovať v procese rozhodovania a posudzovania nejakého etického problému, dilemy, situácie. Navrhovať a hľadať riešenia. Morálna kompetencia znamená i schopnosť aktívne realizovať hodnoty v konaní a správaní. Byť

si vedomý zodpovednosti za svoje konanie. Zdôvodniť a vysvetliť vlastný názor a riešenie. Morálnu kompetenciu vnímame ako dynamickú schopnosť, ktorej sa dá naučiť za predpokladu „tréningu“ v triede prostredníctvom filozofovania s deťmi. Žiak pri učení získava skúsenosť, ktorá je podporená vedením učiteľa a stáva sa východiskom myslenia. Podľa Linda morálne kompetencie musia byť rozvíjané a učené v škole, ak chceme, aby sa konflikty a problémy riešili adekvátne, spravodlivo prostredníctvom uvažovania a diskusie namiesto násilia. Školy musia poskytovať prostredie a možnosti pre rozvoj morálnych kompetencií. Kompetencia je viac ako len získavanie vedomostí. Znamená porozumieť faktom a byť schopný aplikovať poznatky, ba čo viac, byť zodpovedný. Ako zdôrazňuje Lind nepotrebujeme naučiť (prikázať) deti morálne hodnoty, ale musíme rozvíjať ich schopnosť prevziať zodpovednosť za ich vedomosti a zručnosti (2019, s. 24).

Požiadavka zdôvodniteľnosti konania súvisiaceho s účelom a našou hodnotovou orientáciou sa ukazuje ako podstatná. Rozhodujeme sa na základe cieľa, ktorý sledujeme a našich záujmov a naše rozhodovanie si nevyhnutne vyžaduje rozvahu. Sme dennodenne konfrontovaní s rôznymi etickými výzvami a problémami, pričom hľadáme odpovede, no často sme v procese rozhodovania stratení a neistí – lebo nerozumieme, nemáme vedomosti, nemáme kompetencie, možno máme slabú vôľu, možno nás ovplyvňujú spoločenské nálady, médiá, vzory, predsudky. Je nutné, aby sa ciele výchovy a vzdelávania zameriavali i na hľadanie spôsobov, ako ukázať žiakom koexistenciu rôznych hodnôt a prijateľných riešení, ako ich viesť k aktívnemu a zodpovednému morálnemu uvažovaniu, rozhodovaniu a konaniu. Rozdielne postoje a názory sú prirodzené a žiaduce, avšak nevyhnutne prinášajú so sebou zodpovednosť za ich realizáciu. Tiež si to vyžaduje aktívny postoj akceptácie/tolerancie druhých, pretože naučiť sa žiť s inými je predpoklad rozvoja spoločnosti. Ba čo viac, nielen žiť s inými, ale naučiť sa uvažovať, rozhodovať a konať

tak, aby naše konanie bolo zodpovedné vo vzťahu k druhým, ale aj k sebe samému.

Z rôznych dôvodov je rozhodovanie a zdôvodňovanie postojov detí a zväčša postavené na „chcem“, pretože nie sú ešte morálne spôsobilé (kompetentné) uvažovať a konať a nepoznajú argumenty vedúce k ich postoju. Sú naučené preberať rozhodnutia iných, neboli vedení k samostatnému rozhodovaniu a uvažovaniu. Ako upozorňuje Bilasová, situácie, do ktorých sa však človek dostáva, sú zložité a vyžadujú si aj určitú opatrnosť v ich morálnom hodnotení a rozhodovaní ako konať. Reflexia okolností je spojená s teoretickými znalosťami a dostatočnou morálnou skúsenosťou dôležitou pre správne morálne uvažovanie. Tak pomáha posilneniu racionálneho prežívania morálnych problémov a prispieva k samostatnému a premyslenému konaniu (2014, s. 25). Stať sa morálne kompetentným nevyhnutne vyžaduje teoretickú prípravu (najmä školskú výchovu a vzdelávanie), pretože v rozdielnych oblastiach spoločenského života má morálne zdôvodnenie konkrétneho konania rozdielnu podobu. Preto je nevyhnutné nielen zdôvodňovať morálny postoj, ale i hľadať morálne argumenty pre jednotlivé špecifické oblasti spoločenskej činnosti (Bilasová, 2019, s. 111).

Je toto úlohou školy? Má škola podporovať a rozvíjať mravný vývin detí a formovať morálnu kompetenciu? Ako naučiť žiakov morálne myslieť, rozumieť svojmu konaniu a vedieť sa správne rozhodovať? Učiť myslieť a rozhodovať sa – zdá sa – je výzvou pre súčasnú školu, ktorá sa skôr pragmaticky zameriava na získanie profesijných kompetencií a zručností a ich uplatnení na trhu práce. Táto úloha školy môže byť však spochybnená a vnímaná ako nepostačujúca v súčasnom konfliktnom svete plnom najrôznejších sociálnych vzťahov, náročných etických situácií a výziev. Aká výchova a vzdelávanie je efektívne vzhľadom na život v 21.storočí? Nazdávame sa, že cieľom školy by mala byť podpora morálneho a kritického myslenia, rozvoj autonómneho rozhodovania,

učenie sa rozumieť argumentom, kriticky hodnotiť, vedieť zdôvodňovať svoje postoje, obhájiť ich v rešpektujúcom dialógu s inými. Škola predsa nemôže ponúkať len odborníkov, ale človeka, ktorý je schopný správne myslieť, má hodnoty a je si vedomý zodpovednosti.

Výhody filozofovania s deťmi

Výchova k morálnemu mysleniu a zodpovednosti prostredníctvom filozofovania s deťmi je kľúčová a má viacero výhod. Vedie k rozumnému a dobrému spôsobu života, lebo je založená na porozumení, etických argumentoch, schopnosti hodnotiť svoje rozhodnutie a byť vedomý zodpovednosti.³² Mysliaci žiak nepreberá názory iných, nenapodobňuje iných, má odvahu samostatne myslieť a neprijať predpísaný vopred stanovený či odporovaný vzorec správania, presvedčenia, postoja. Autonómne myslenie podporuje osobnú zodpovednosť súvisiacu s rozhodovaním, ktoré však môže byť často zložité najmä z dôvodu príklonu k vlastným cieľom a zámerom (nevynímajúc obchádzanie noriem či vôľa porušiť hodnoty alebo silné situačné faktory).

Žiak prostredníctvom výchovy k morálnemu mysleniu nadobúda a rozvíja kognitívne schopnosti a dispozície, čo predpokladá realizovať lepšie a zodpovedné rozhodnutia, než by to boli rozhodnutia na báze intuície, zvyku. Učenie prostredníctvom rozvoja myslenia vedie k hľadaniu rozumných a jasných presvedčení a hodnôt, odкрýva možnosť, ako žiť hodnotný a zodpovedný život. Je to život, v ktorom vedia formulovať dôvod a motív svojho myslenia a konania. Taktiež je to snaha o život

³² Filozofia zapája mysliacich do kognitívneho sledovania ich vlastných myšlienok. Je to reflexívna prax v tom zmysle, že zahŕňa nielen starostlivé premýšľanie o nejakej téme, ale aj premýšľanie o tomto myslení v snahe viesť a zlepšiť ho. Filozofia potom môže poskytnúť nástroje, ktoré žiakovi pomáhajú pri takých úlohách, ako je kladenie skúmaných otázok, vytváranie potrebných rozdielov, vytváranie súvislostí, uvažovanie o zložitých problémoch, vyhodnocovanie návrhov, prepracovanie konceptov hodnotenia a zdokonaľovanie kritérií, ktoré sa používajú na úsudky a rozhodnutia (Cam, 2014, s. 1207).

v spoločnosti s inými, ktorí prirodzene môžu mať iný názor a treba ho zohľadniť v spolupráci a spolužití. Philip Cam podporuje spoločné uvažovanie a filozofovanie v triede tvrdiac, že by sme mali chcieť, aby žiaci vyrástli zo zvyku nasledovať prvotné myšlienky a konať podľa nich. Mali by hľadať lepšie, iné alternatívy. Rovnako tak si myslí, že žiaci by mali vyrásť v takých ľuďoch, ktorí by zohľadňovali názory iných a neodsudzovali druhých len kvôli tomu, že s nimi nesúhlasia (2014, s. 1205).

Diskusia pri filozofovaní s deťmi posilňuje prirodzenú zvedavosť, vytvára nové nápady, vyjasňuje pojmy a hodnoty, identifikuje motívy a zvažuje dôsledky. Žiak sa učí svoje stanoviská zdôvodniť, vysvetliť, uznať námietky a opraviť, poskytovať spätnú väzbu. V spoločnom úsilí hľadania odpovedí aktívne druhého nielen pasívne počúvať, ale i spoločne tvorivo a kooperatívne riešiť konflikty a rôzne stanoviská. Filozofia s deťmi, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom diskusie a dialógu tak zároveň exponuje i sociálne kompetencie (podpora vzájomnej komunikácie, rozvoj empatie, asertivita, spolupráca)³³ a učí žiakov zodpovednosti za druhého. Filozofia s deťmi odкрýva veľký priestor pre vzájomnú interakciu, podporu, rôzne perspektívy, rozmanitosť pohľadov. Spoločné riešenie vyžaduje sebadisciplínu v kultivovaní myslenia a potláčanie egoistických prejavov.

Udržiavanie diskusie v triede (morálnom spoločenstve) týkajúce sa rôznych problémov spoločenského a sociálneho života významne ovplyvňuje autonómny mravný rozvoj žiaka (jeho schopnosť morálne

³³ Diskusia v triede je pre žiakov prítlačivá, pretože v dialógu odhaľujú a konfrontujú vlastné názory a nápady, žiaci nie sú nútení akceptovať názory iného – zväčša dospelého mienku. Neexistuje jedna, ale viacero perspektív. Vzájomné zdieľanie názorov a postojov zároveň učí žiakov dôležitej praktickej skúsenosti – ako sa „popasovať“ s názormi iných – prioritu hrá tolerancia a úcta k druhému, resp. učenie sa vypočuť a pracovať s názorom iného. Rôznosť názorov motivuje k ochote či zvedavosti skúmať rozličné názory, schémy, postoje, morálne pravdy, rovnako tak sa o nich zaujímať. Opakom je postoj, ktorým odhaľujeme naše rozhodovanie, odmietame uvažovať, skôr akceptujeme názor autority (Schertz, 2007, s. 196).

myslieť a konať – rozvoj morálnej kompetencie) vrátane osobnostného a sociálneho rozvoja. Ako už bolo vyššie uvedené, podpora diskusie v triednom spoločenstve rozvíja i vedomie zodpovednosti za vlastný postoj a názor, za vlastné rozhodnutie a argumenty, pričom žiak sa učí rozoznávať ich vplyv na iných – najskôr spolužiakov a kamarátov v triede. Rovnako tak žiak vníma, že môže a mal by sa naučiť rozhodovať v životných situáciách a jeho rozhodovanie je brané inými do úvahy. Stať sa mravným človekom a zodpovedným uvažujúcim človekom je potenciálom každého, vrátane dieťaťa. Učenie sa byť zodpovedným a mravným je spojené s procesom vnímania a chápania seba tu a teraz, rovnako tak hľadania svojho miesta v spoločnosti. Filozofovanie s deťmi založené na pýtaní sa, spochybňovaní, formulovaní svojich (zo začiatku opatrných) názorov napomáha schopnosti dieťaťa reagovať na najrozmanitejšie etické dilemy, problémy, situácie a osobné skúsenosti so svetom.³⁴

Pýtanie sa smeruje k sebazpoznaniu a reflexii sveta okolo nás, nášho miesta v ňom. Hľadanie odpovedí na otázky môže do istej miery eliminovať nejasnosti a neistotu, taktiež neschopnosť reagovať na podnety z okolia. Filozofovanie s deťmi podporuje orientáciu žiaka v spleti zložitých aktuálnych problémov a pomáha vyjasňovať etické hodnoty v spoločenskom a sociálnom kontext. Vyjasňovanie hodnôt vedie je príležitosťou vyhnúť sa relativizmu (či upozorniť na jeho riziká). Filozofovanie s deťmi sa tak môže stať cestou z morálnej neistoty (a nezrelosti), ktorá lemujeme ich životy a často spôsobuje etické konflikty

³⁴ Správne riešenie etickej dilemy, problému alebo situácie vyžaduje, aby sme pred konaním uvažovali, pretože dopredu isté riešenie určite nemáme. Výchova, vzdelanie, rodina, kamaráti, zaradenie do sociálnej skupiny, miera autonómie, stupeň mravnej a sociálnej zrelosti, naše rozdielne účely a záujmy naznačujú, že riešenia môžu byť rôzne, a teda nájsť potenciálne dobré riešenie je niekedy problémom. Filozofovanie s deťmi v triede (uvažovanie) odкрýva cestu k hľadaniu správneho, pretože žiaci sa pýtajú, vnímajú, porovnávajú rôzne pohľady, snažia sa počúvať iných a hodnotiť ich názory. A to všetko ešte predtým, ako prijmú rozhodnutie.

v rozhodovaní a konaní. Filozofovanie s deťmi je spôsob myslenia, ktorý nielenže rozvíja hodnoty detí v zmysle chápania a porozumenia hodnôt, ale – a to je oveľa dôležitejšie – aj uskutočňuje, teda realizuje tieto hodnoty v ich živote, čo v konečnom dôsledku formuje a posilňuje ich mravnú i sociálnu identitu.

Filozofovanie s deťmi v praxi znamená premýšľanie o konkrétnej téme a probléme – ktoré sú žiakom blízke – umožňujúc tak sledovanie vlastného myslenia, pričom tu existuje záujem napríklad vytvárať rozdiely, možno hľadať súvislosti pri skúmaných problémoch z rôznych uhlov pohľadov a snaha vyhodnotiť jednotlivé názory, pričom treba žiakov viesť i ku reflexii použitých kritérií myslenia. Filozofovanie s deťmi ukazuje cestu, ako kritickým uvažovaním a morálnym myslením možno riešiť problémy, s ktorými sa deti stretávajú, pritom ide o bežné problémy súčasnej generácie. Filozofovanie s deťmi je aktívny proces, cieľavedomá reflexia konkrétnych problémov v konkrétnej situácii v triede. Žiaci sa učia rozumne uvažovať, vzájomne počúvať, vymieňať stanoviská a konfrontovať ich s vlastným. Vedú otvorené diskusie, ale vedia počúvať i druhých. Tento spôsob výchovy vedie žiaka k sebazoznaniu – kto som, kam idem, čo chcem, prečo? Filozofovanie s deťmi je príležitosťou, ako rozvinúť kompetenciu uvažovania tak, že dieťa postupne získava schopnosť jasnej zmysluplnej hodnotovej orientácie vo výzvach a problémoch, ktorým čelí.

Riziká?

Filozofovanie s deťmi je sprevádzané hľadaním a odkrývaním hodnôt v našich životoch, uvažovaním nad ich významom a začleňovaním do procesu morálneho uvažovania, rozhodovania a konania. Napriek pozitívam môže filozofovanie s deťmi ohroziť niekoľko úskalí.

V komunite triedy môže hroziť jednostranné zdieľanie istých hodnotových názorov opierajúcich sa o prevládajúcu ideológiu, prípadne

zvyky, politickú príslušnosť a pod. Nesmie sa stať, že žiaci budú v diskusií prevalcovaní prevládajúcim názorom, a to bez snahy o jeho odôvodnenie a poskytnutie argumentov. Veľmi dôležitou otázkou sa potom stáva: Ako regulovať výchovu a vzdelávanie tak, aby sa žiaci neocitli na hrane medzi silou etických noriem (zväzujúcich, ale často i potrebných) a individuálnou morálkou (ktorá môže, ale nemusí byť správna)?³⁵

Aby sa predišlo možným chybám pri filozofovaní s deťmi, je nevyhnuté vyžadovať tolerantné, rešpektujúce a najmä spoločné skúmanie a overovanie hodnôt a postojov v školskej triede, i keď v súčasnosti možno pozorovať dôraz na osobné hodnoty a preferencie. V triede preto treba klásť väčší dôraz na spoluprácu pri komunikácii a vyjasňovaní názorov, tak, aby boli názory počúvané, tolerované, asertívne konfrontované s inými názormi. Spolupráca pri riešení problémov a skúmanie hodnôt vyžaduje aj schopnosť kritickej reflexie, zväženia alternatívnych možností, možno snahu obmedziť vlastné záujmy v snahe hľadania rovnováhy medzi individuálnymi hodnotami a názorom

³⁵ Bull práve upozorňuje na silu prevládajúceho etického kódexu v spoločnosti, ktorý vyžaduje súlad nášho konania s jeho pravidlami a normami. Pritom však otázka znie, či samotná zhoda s prevládajúcim kódexom je ešte dostatočná? Rôzne kultúry majú odlišné etické pravidlá a vznikajú rôzne konflikty. I keď sa zdá, že práve kvôli tomu by malo byť dieťa citlivejšie na etické názory, resp. jeho správanie by malo byť morálne konformné, opak je pravdou. Skôr mu takáto skúsenosť spôsobuje neistotu a zmätok a vedie k tomu, že morálka je čisto osobný konštrukt (2010, s. 3-4). V etickej dileme sa žiak môže rozhodnúť úplne inak, ako ukazuje etický kódex. Čo to znamená pre mravnú výchovu v škole? To sa pýta i Nisan, podľa ktorého morálne myslenie je formované hodnotovým relativizmom a individualizmom. Pod relativistickým trendom má na mysli prechod od viery v absolútny poriadok ku skepse o možnosti takéhoto poriadku, o platnosti hodnôt a o existencii „racionálneho“ riešenia problémov, ktorým čelíme. Individualizmus odkazuje na posun od myšlienky, že spoločnosť má prioritu v správaní a hodnotových rozhodnutiach, k názoru, že prioritou sú práva, túžby a osobné povinnosti každého jednotlivca. Tieto zmeny majú významné normatívne aspekty prejavujúce sa v morálnom myslení a rozhodovaní. Môže sa to prejavovať tak, že prednosť majú vlastné úvahy pred úvahami spoločnosti ako celku a existuje istý stupeň neistoty v existencii záväznej morálnej pravdy. Problém však spočíva i vo vnímaní noriem, ktoré majú absolútnu platnosť, napr. „Nezabiješ!“ „Nepokradneš!“. Autor upozorňuje, že hodnotenie správania pri týchto normách môže byť po individuálnej reflexii (uvážení a zhodnotení) iné ako pôvodné (2005, s. 107-110).

a hodnotami druhých či etickými kódexami. Tu však je nutné predísť pocitu žiaka, že sa až priveľmi prispôsobuje a jeho vyjadrenie nie je brané do úvahy alebo je limitované etickým kódexom spoločnosti. Na druhej strane nevyhnutnosťou sa stáva i snaha vyvarovať sa postojom silného individuálneho relativizmu.

Diskusiu v triednom spoločenstve môžu oslabiť tiež situačné premenné (nedostatok času, priestor, únava...), ktoré môžu narušiť spoločné uvažovanie o rôznych problémoch. Prekážkou je i nevôľa/neochota žiakov diskutovať a komunikovať o nejakom etickom probléme. Negatívnym faktorom je i málo rozvinutá morálna kompetencia žiaka negatívne ovplyvňujúca diskusiu. No ak sa však kladie príliš veľký dôraz na „učenie ako“ (ako uvažovať), môže to tiež viesť k podmieňovaniu, trénovaniu, náuke prispôbiť sa zvykom, byť poslušným a sledovať pravidlá a to určite nie je cieľ filozofovania s deťmi. Cieľom filozofovania s deťmi je podporiť a rozvinúť reflexívne morálne uvažovanie, ktoré je mentálnym procesom, v rámci ktorého deti myslia o vlastných hodnotách a formulujú stanoviská či závery, samostatne premýšľajú a uchopujú problém na báze vlastnej skúsenosti, vzdelania, presvedčenia a hodnôt. Deťom nemožno dopredu naformulovať súbor hodnôt v hraniciach ktorých možno myslieť. Citlivo sa vníma konkrétna situácia či kontext v triede. Je to práve učiteľ, ktorý v hľadajúcom spoločenstve - v triede - zohráva dôležitú úlohu, a to najmä ako kompetentný metodik usmerňujúci spoločné filozofovanie a postoje detí.

Záverom

Nazdávame sa, že filozofovanie s deťmi možno vnímať ako metodiku výchovy a vzdelávania v školskej triede, prostredníctvom ktorej sa podporuje a rozvíja schopnosť morálneho uvažovania, kritického myslenia, napreduje kognitívny vývoj, osobnostný, sociálny i emocionálny rozvoj. Žiak má možnosť autonómne myslieť a vyjadriť sa, rovnako

vysvetliť svoje postoje. Spoznáva seba a druhých vo vzájomnom rešpektujúcom dialógu. Nemenej dôležitou časťou takého prístupu vo výchovno-vzdelávacom procese je potreba pretaviť úvahy o hodnotách do praktického života, byť morálne kompetentným pri riešení rôznych situácií a problémov každodenného života. V dynamickej a konfliktnej dobe - v ktorej sa nepochybne nachádzame – sa stáva pre školu výzvou rozvíjať a vlastniť kompetencie pomáhajúce *dobre a správne žiť*. Filozofovanie s deťmi pomáha žiakom uchopiť problém a naučiť sa o ňom zodpovedne premýšľať, pretože mnohé výzvy, ktorým čelíme, nemajú jasné a jedno riešenie, ani návod či nejaký všeobecný postup, ako o nich myslieť. Každý problém môže mať mnoho riešení na škále dobré a zlé. V triednom dialógu sa stáva žiak aktívny a kreatívny vo svojom poznávaní a myslení a rovnako tak sleduje podporu a rozvoj všeobecne akceptovaných noriem a hodnôt danej spoločnosti. Hľadá prieniky, rovnováhu, možno konsenzus. Prostredníctvom vzájomnej spolupráce.

Literatúra

- An, Ch.J. (2020). Participation, not paternalism: Moral education, normative competence and the child's entry into the moral community. *Educational Philosophy and Theory*, 52(2), 192-205.
- Babinčák, P. – Ráczová, B. (2021). *Základy psychológie morálky. Druhé doplnené a prepracované vydanie*. Prešov: FF PU.
- Bilasová, V. (2014). Etická teória a jej význam v etickej výchove. In Bilasová, V. (Ed.), *Etické zošity I. Význam etickej teórie v príprave učiteľa etickej výchovy* (s. 8-28). Prešov: FF PU.
- Bilasová, V. (2019). *Filozofické otázky etiky*. Prešov: FF PU.
- Bull, N, J. (2010). *Moral judgement from childhood to adolescence*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Cam, P. (2014). Philosophy for Children, Values Education and the Inquiring Society. *Educational Philosophy and Theory*, 46(11), 1203-1211
- Lind, G. (2019). *How to teach moral competence*. Berlin: Logos.
- Nisan, M. (2005). Manifestations of Relativism and Individualism in Moral Judgments of Individuals: Implications for Moral Education. In Mal Leicester, Celia Modgil and Sohan Modgil (Ed.), *Moral Education and Pluralism* (pp. 107-124). London: Taylor & Francis Group.
- Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with Philosophy for Children. *Journal of Moral Education*, 36 (2), 185-198.

Kontakt

doc. PhDr. Gabriela Platková Olejárová, PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity

gabriela.platkova-olejarova@unipo.sk

INTERPOHLAVNÉ ROZDIELY V AUTENTICITE PRI VNÍMANÍ KLÍMY V TRIEDE PRED IMPLEMENTÁCIOU PROGRAMU P4C V ŠKOLE

Lada Kaliská

Abstrakt. Program *Philosophy for Children* (P4C) je filozofický prístup k učeniu a vyučovaniu, ktorý umožňuje žiakom myslieť s ostatnými ako aj myslieť sám za seba. Vysvetľuje sa aj ako didaktický program vytvorený M. Lipmanom (70. roky 20. storočia), ktorý je etablovaný na kreovanie hľadajúceho spoločenstva prostredníctvom rozvoja kritického, kreatívneho a angažovaného myslenia (3-C myslenie). P4C má pozitívny vplyv na tvorivosť učiteľov a žiakov, posilňuje ich sebadôveru, zlepšuje vzťahy v skupine. Štúdia analyzuje interpohlavné rozdiely v autenticite pri vnímaní klímy v triede na vybranej slovenskej strednej škole pomocou sebaovývedových metódy, Škálu autenticity (Authenticity Scale, AS, Wood et al., 2008) a dotazník Classroom Climate Perception (CCP, Mellibruda adaptované na Slovensko Zelinom, 2006). AS posudzuje tri faktory (autentické prežívanie, akceptácia externých vplyvov, sebaodcudzenie) a CCP štyri: úprimnosť, porozumenie, ocenenie a akceptáciu. Všetky sledované premenné patria medzi kľúčové faktory rozvoja efektívnej komunikácie a podpory formovania hľadajúceho spoločenstva, kde sa realizuje filozofovanie s deťmi. Obe metodiky boli administrované v šiestich triedach žiakov 1. ročníka jednej strednej školy v stredoslovenskom regióne (N=181, Mage=15,1, /SD=,5/; 62% dievčat) po dvoch mesiacoch návštevy ich novej školy. Medzi šiestimi triedami sa nepreukázal signifikantný rozdiel v žiadnej zo sledovaných premenných. Interpohlavný rozdiel sa preukázal len v miere sebaodcudzenia v neprospech dievčat a v miere úprimnosti v prospech chlapcov. Štúdia zdôrazňuje význam socio-emocionálneho ladenia v triede ako predpokladu implementovania programu Filozofovania s deťmi ako aj na

preventívny potenciál programu v kontexte ochrany zdravia. Štúdia je súčasťou výskumného projektu KEGA 028UMB-4/2021.

1 Úvod

Viac ako kedykoľvek predtým sa začína v súčasnom slovenskom školstve zdôrazňovať požiadavka starostlivosti a podpory zdravia jednotlivca, či už ide o fyzické alebo duševné zdravie. Už v r. 2021 tak bola zriadená *Rada vlády SR pre duševné zdravie* pri Ministerstve zdravotníctva SR, ktorej úlohou je koordinovať, konzultovať a podporovať odborné úlohy v oblasti ochrany a podpory duševného zdravia, prevencie vzniku duševných porúch, psychodiagnostiky, liečby duševných porúch, následnej starostlivosti o pacientov s duševnými poruchami, výskumu duševného zdravia, vzdelávania odborníkov poskytujúcich starostlivosť o duševné zdravie (*Rada vlády SR pre duševné zdravie*), nevynímajúc práve slovenské školstvo na všetkých jej stupňoch. Od roku 2014 sa zaznamenáva trend, kde so stúpajúcim vekom narastajú sociálne, emocionálne, ako aj duševné ťažkosti žiakov na školách (WHO, 2002, s. 2). Svetová zdravotnícka organizácia vo svojej štúdii *Health Behavior in School-aged Children* (HBSC, 2020) vykonanej v 45 krajinách Európy a Severnej Ameriky v rozsahu rokov 2017-2018 radí medzi hlavné poznatky v kontexte duševného zdravia zistenie, že adolescenti pociťujú tlak na plnenie školských povinností zo strany školy, ale aj rodičov, výrazne klesá ich spokojnosť so školou, ako aj individuálna podpora zo strany učiteľov či spolužiakov, čo v podstate vyúsťuje do nezájmu zúčastňovať sa výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.

Preto je potrebné upriamiť našu pozornosť na hľadanie efektívnejších vzdelávacích stratégií a didaktických metód, ktoré nám umožnia nie len rozvoj vedomostí a zručností, ale aj zvýšiť úroveň pochopenia faktorov ovplyvňujúcich duševné zdravie. Cieleny rozvoj stratégií zameraných na starostlivosť o zdravie jednotlivca sa stáva jednou z hlavných úloh našich

škôl. Zároveň školy musia čeliť výzvam a požiadavkám Svetového ekonomického fóra (WEF, 2020), v ktorom sa uvádza, že kritické myslenie, riešenie problémov a tímová práca patria z pohľadu zamestnávateľov medzi najdôležitejšie kompetencie, ktorých efektivita len bude rásť v tomto storočí. Medzi TOP15 schopností pre rok 2025, okrem vyššie uvedených, je zaradená i kreativita, originalita a iniciatíva, schopnosť riadiť a manažovať ľudí, vedieť presvedčiť, vysvetliť a argumentovať, spolu s flexibilitou a emocionálnou inteligenciou (WEF, 2020). Nemenej dôležité sú občianske kompetencie, vrátane schopnosti efektívne komunikovať s ostatnými, argumentačné schopnosti a rešpekt k druhým, čo tvorí základné požiadavky na etablovanie demokracie v každom štáte (EU, 2018). Očakávame, že duševne zdravý jedinec formovaný školstvom bude dosahovať spoločnosťou nastavené požiadavky na udržanie a rozvoj demokracie, pretože „zdraví občania sú tým najväčším bohatstvom, ktoré môže krajina mať“ (W. S. Churchill). Program *Filozofovanie s deťmi* ako didaktický program má potenciál reagovať na aktuálne celospoločenské výzvy a úskalia v pozitívne formovanej klíme školy či triedy.

1.1 Didaktický program *Filozofovanie s deťmi*

Filozofovanie s deťmi (P4C) je vzdelávací program, ktorý vychádza z princípu, že deti by mali zažiť racionálny dialóg o zmysle a podstate vecí, na ktorých im záleží a ktoré sa ich bytostne dotýkajú. Program im umožňuje spolu so svojimi učiteľmi vytvárať „hľadajúce spoločenstvo“ (Lipman, 2003), v ktorej prostredníctvom diskusie vytvárajú, pretvárajú, rozvíjajú a spochybňujú svoje názory, postoje a hodnoty, učia sa tolerancii, citlivosti a spolupráci, uvedomujú si vlastné a cudzie argumenty, s cieľom hľadať a nájsť porozumenie, spoločnú a odôvodnenú odpoveď na filozofickú otázku, ktorú sami navrhli (Kaliský, Zamkovský, 2021).

Ako prví myšlienku programu P4C priniesli A. Sharp a M. Lipman v roku 1972 na Montclair University v New Jersey, USA (Williams, 2016) v nadväznosti na koncept dialogického kooperatívneho rozvoja individuálneho myslenia J. Deweyho. Program P4C poskytuje holistický rozvoj myslenia, ktorý integruje nielen kritické myslenie, ale aj kreatívne, angažované a kolaboratívne myslenie (Smith, 2023). Do procesu komplexného rozvoja holistického myslenia vstupuje aj formovanie mäkkých zručností, ako je aktívna interakcia a vzájomný rešpekt členov spoločenstva (Bauman, 2013, s. 14), či aktívne počúvanie sa a vzájomná pomoc (Sasseville, 2011).

Lipmanov koncept práve angažovaného myslenia sa vysvetľuje ako syntéza „afektívneho, aktívneho, normatívneho a empatického myslenia“ (Kaliský, Zamkovský, 2021, s. 23). Môžeme ho charakterizovať ako „uvedomovanie si emócií, nielen ako psychických prejavov zasahujúcich do racionálneho konania, ale aj ako úsudkov o nás samých“ (Lipman, 2003, s. 266). Potom sa úsudok chápe ako holistický (v holistickom vnímaní) integrujúci emócie do racionálneho rozhodovania (tamtiež, s. 261-271). Myslenie smeruje k samostatnosti, čiže k tomu, aby sa žiak postupne naučil myslieť autenticky sám za seba, aby nekopíroval myslenie iných a nepovažoval to za východisko svojho názoru. Rogers (1961) ako jeden z prvých autorov koncepcie autentickej jednotlivca zdôrazňuje práve význam pravého ja a vníma autenticitu ako zmysel pre posilnenie a slobodu správať sa spôsobom, ktorý je vyjadrením hlboko zakorenených hodnôt, cieľov a pocitov. Plne fungujúca osobnosť vďaka dôvere vo svoj vlastný organizmus ako zdroj skúsenosti sa bude správať, rozhodovať a konať lepšie a efektívnejšie (tamtiež). Seeman (2008) chápe autentického jednotlivca ako takého, ktorý je schopný rozvinúť vnútorné centrum hodnotenia, teda schopného využiť svoje vlastné prežívanie ako základ sebahodnotenia, základ pre rozvoj sebaobrazu (Sollárová, 2011). Autenticita bytia človeka sa tak prejavuje v jedinečnosti jeho rozhodnutia,

ktoré vychádza z jeho vnútra, je prehodnotené jeho vnútorným svetom, jeho myslením, preferovanými hodnotami, poznaním a zároveň je to rozhodnutie slobodné, za ktoré je ale jeho autor zodpovedný. Takéto vysvetľovanie, následné implementovanie a facilitovanie angažovaného myslenia vedie k celostnému sociálnemu a emocionálnemu rozvoju jednotlivca. A keďže je vhodné implementovať program P4C aj na gymnáziách, chceli sme v šiestich triedach zistiť, aké sú základné faktory klímy triedy ako východiskový bod pre implementáciu programu P4C.

1.2 Klíma školy/triedy

Klíma školy sa celosvetovo skúma už viac ako pol storočia, keďže determinuje celkovú duševnú pohodu učiteľa, ako aj žiaka. National School Climate Center (NSCC) bolo založené v roku 1996 na Teachers College Kolumbijskej univerzity ako centrum zamerané na sociálne a emocionálne učenie v školách, ktoré zvyšuje a zlepšuje klímu školy ako takej. UNESCO vytvorilo projekt „Happy School Project“, ktorého cieľom je vytvárať také vzdelávacie systémy, ktoré budú facilitovať a zvyšovať prežívanie „pocitu šťastia“ v škole cez uvedomovanie si existencie rôznych hodnôt, viacerých silných stránok osobnosti i kompetencií aktérov pôsobiacich v škole (UNESCO, 2016). Koštrnová (2014, s. 6) tvrdí, že „klíma školy a triedy v neposlednom rade ovplyvňuje celkové výsledky školy, motiváciu, pracovný výkon, spokojnosť zamestnancov ale aj žiakov, ako aj dobré meno školy“.

Klíma školy je psychosociálny faktor ovplyvňujúci kvalitu edukácie v školách, ktorý sa vzťahuje predovšetkým na vzájomné vzťahy, komunikáciu, sociálne a psychické procesy medzi učiteľmi a žiakmi, medzi učiteľmi a vedením školy, rodičmi žiakov, ako aj medzi samotnými žiakmi (Koštrnová, 2014, Mareš, 2013, Petlák, 2006). Vyžaduje pripravenosť a ochotu pomôcť, vzájomnú náklonnosť, vytváranie pocitu bezpečia, či vzájomný rešpekt medzi všetkými zúčastnenými (Petlák, 2006). Klíma

školy zahŕňa celkovú kvalitu prostredia školy, ekológiu školy (napríklad materiálne a estetické aspekty školy), sociálne prostredie (napríklad vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi, rodičmi, vedením školy), sociálny systém (sociálna dimenzia predstavuje úroveň komunikácie a spolupráce medzi žiakmi, učiteľmi, rodičmi a ďalšími zainteresovanými) a kultúrne a sociálne dimenzie reflektujúce hodnoty (tamtiež, s. 17). Klíma triedy môže byť ovplyvnená klímou školy, ale klíma školy nemusí priamo určovať klímu triedy. Lašek (2001) definuje klímu triedy ako trvalejšie sociálne a emocionálne rozpoloženie žiakov v triede, ktoré sa vytvára vo vzájomnej interakcii učiteľov a žiakov. Medzi kľúčové prvky priaznivého rozvoja klímy triedy patrí existencia spoločného cieľa, rešpektovanie spoločných noriem, súdržnosť, interakcia (komunikácia a spolupráca), aktívne vzájomné ovplyvňovanie sa a učenie, ktoré prebieha formou objavovania (Vašašová, Žizniaková, 2021, Balvín, 2008). Školy predstavujú sociálne prostredie, kde všetci aktéri zdieľajú svoje presvedčenia, postoje, obavy a hodnoty, kde je práve ich kognitívne a afektívne fungovanie ňou determinované.

Sociálno-emocionálne prvky klímy školy či triedy sú závislé od vývinovej úrovne žiakov, ktorí však získavajú v období dospievania rôznu úroveň mäkkých zručností (Vágnerová, 2000). Celkové hodnotenie klímy v triede dievčatami a chlapcami zo 68 gymnázií na Slovensku sa líši, aj keď nedosahuje vysokú úroveň rozdielu veľkosti efektu (Bukvajová, 2015). Sociálna a emocionálna pohoda v škole sa s pribúdajúcim vekom znižuje, najmä u dievčat (HBSC, 2020, s. 4). Taktiež sa prejavujú interpohlavné rozdiely pri vnímaní tlaku na školský výkon, čo sa zvyšuje postupne s vekom, pričom 15-ročné dievčatá uvádzajú vyššiu mieru nepohodlia v škole ako chlapci (tamtiež). Na druhej strane si dievčatá viac užívajú proces učenie sa v škole viacej ako chlapci (Bukvajová, 2015). Yates (2003) analyzoval súvislosti medzi pohlavím žiakov, úspechom na vyučovaní a vnímaním vzťahov a súdržnosti, napätia, spokojnosti,

súťaživosti a vnímania náročnosti školskej práce. Preukázal, že existuje súvis medzi kognitívnymi výsledkami a afektívnymi zložkami prežívania u žiakov v škole výsledkami (Koštrnová, 2014, Mareš, 2013, Fraser, 1998). Je potrebné však upozorniť na skutočnosť, že vstup žiaka do nového školského prostredia patrí medzi jednu z najstresujúcejších udalostí v živote každého jednotlivca (Vágnerová, 2000). Výskumný problém štúdie sa tak kreuje v podmienkach hľadania interpohlavných rozdielov v autenticite pri vnímaní klímy v triede ako jeden z faktorov pre implementovanie programu P4C vo vybraných triedach prvého ročníka strednej školy.

2 Metódy

2.1 Výskumný problém

Analýza autenticity žiaka v kontexte vnímania klímy triedy a vo vzťahu k premennej rod (Koštrnová, 2014, Mareš, 2013, Petlík, 2006, Lašek, 2001, Yates, 2003 a i.) vzhľadom na špecifické požiadavky programu P4C smerovali náš výskum k analýze interpohlavných rozdielov v miere autenticity a jej troch faktorov a v globálnej úrovni vnímania klímy v triede a jej faktorov v šiestich triedach vybranej strednej školy, kde sa mal začať realizovať program P4C. Cieľ výskumu bol transformovaný do štyroch nasledujúcich výskumných otázok:

VO1: Existuje významný rozdiel v troch faktoroch autenticity a v globálnej úrovni vnímania školskej klímy a jej štyroch faktorov medzi šiestimi triedami 1. ročníka jednej strednej školy?

VO2: Existuje významný interpohlavný rozdiel v troch faktoroch autenticity a globálnej úrovni vnímania školskej klímy a jej štyroch faktorov?

VO3: Existuje súvislosť medzi tromi faktormi autenticity a faktormi a globálnou úrovňou vnímania školskej klímy?

VO4: Líši sa globálna úroveň vnímania klímy v škole a jej štyri faktory od národných štandardov?

2.2 Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorilo 181 prvákov vybranej strednej školy v stredoslovenskom kraji, teda žiakov 1. ročníka, ktorí boli zaradení do šiestich tried ($29 \leq N$ v každej triede ≤ 31) s priemerným vekom: 15,06 /SD=,49/; 62 % dievčat). Výskumná vzorka bola získaná cieľovým a zámerným výberom v rámci preventívnej aktivity realizovanej na školách školským psychológom v novembri 2021 (po dvoch mesiacoch fungovania v novej škole). Škola mala zámer implementovať program P4C do vybraných predmetov svojho kurikula. Súhlas rodičov vo forme informovaného súhlasu bol podpísaný na začiatku školského roka, kedy rodičia získali základné informácie o zámere implementovania programu. Riaditeľ školy taktiež schválili hodnotenie miery autenticity a vnímania klímy v triede za účelom implementácie programu P4C a zodpovedal aj za etickú realizáciu tohto hodnotenia.

2.3 Metódy výskumu

Naše výskumné otázky boli zodpovedané prostredníctvom využitia dvoch dotazníkových metód, dotazník *Vnímanie klímy triedy* (Classroom Climate Perception, CCP, Mellibruda, 1996 adaptované na slovenské podmienky Zelinom, 2006). CCP posudzuje štyri faktory: úprimnosť, pochopenie, ocenenie hodnoty a prijatie a autor ich vysvetľuje nasledovne:

- *úprimnosť* znamená, že vzťahy v triede sú otvorené, žiaci vedia vyjadriť nesúhlas, neurazia sa a sú k sebe úprimní.
- *porozumenie* poukazuje na to, že spolužiaci si rozumejú, neprekrúcajú význam slov, vyjadrujú sa otvorene, starajú sa o seba navzájom, rešpektujú sa, ak ich niečo trápi.

- *ocenenie hodnoty* znamená, že žiaci sa zaujímajú o svojich spolužiakov, počúvajú sa navzájom, akceptujú ich takých, akí sú, neodsudzujú ich za iné názory a zapájajú ich do aktivít v triede.
- *akceptácia* vysvetľuje, že žiaci sa navzájom akceptujú, v triede vládne otvorená atmosféra a všetkých prijímajú ako rovnocennú a individuálnu ľudskú bytosť.

Globálnu úroveň klímy školskej triedy možno vypočítať ako priemernú hodnotu vyššie uvedených faktorov. Klíma triedy potom vyjadruje, ako žiaci vo všeobecnosti vnímajú dianie v triede. Nástroj pozostáva zo 16 položiek opatrených 5-bodovou Likertovou stupnicou (1-úplne nesúhlasím až 5-úplne súhlasím), pričom vyššie hodnotenie znamená vyššiu úroveň. Reliabilita posúdená na základe vnútornej konzistentnosti globálnej úrovne vnímania klímy v triede dosahuje akceptovateľné hodnoty Cronbachových alfa koeficientov (pre celú vzorku $\alpha=.765$, pre dievčatá: $\alpha=.746$, pre chlapcov: $\alpha=.797$).

Druhým dotazníkom bola *Škála authenticity* (Authenticity Scale, AS, Wood et al., 2008), ktorá meria autenticitu ako črtu. Škála vychádza z prístupu zameraného na človeka podľa C. Rogersa. Charakterizuje tri aspekty autenticity (autentické prežívanie, akceptovanie externých vplyvov, sebaodcudzenie), pričom každý faktor je zameraný na odlišný aspekt autenticity, ktoré sú vo vzájomnej súvislosti. Škála je tvorená 12 položkami, kde respondenti zaznačujú svoje odpovede na 7-bodovej Likertovej škále (od 1-vôbec ma nevystihuje po 7- úplne ma vystihuje). Škála meria 3 faktory:

- *sebaodcudzenie* (self-alienation) je charakterizované položkou „Neviem ako sa v skutočnosti vo vnútri cítim.“
- *autentické prežívanie* (authentic living) položkou „Vždy si stojím za tým, v čo verím.“
- *akceptovanie externých vplyvov* (accepting external influence) položkou „Druhí ľudia majú na mňa veľký vplyv.“

Škála sa javí ako reliabilný a validný merací nástroj v zahraničných štúdiách, kde jej faktorová štruktúra i reliabilita a validita boli verifikované aj v slovenských podmienkach (Hroncová, 2018). Reliabilita posúdená na základe vnútornej konzistentnosti jednotlivých faktorov autenticity dosahuje akceptovateľné hodnoty Cronbachových alfa koeficientov (pre celú vzorku 3 faktory: $.641 \leq \alpha \leq .825$, pre dievčatá: $.690 \leq \alpha \leq .858$, pre chlapcov: $.565 \leq \alpha \leq .727$).

2.4 Priebeh realizovania výskumu

Oba dotazníky boli administrované v novembri 2021 v šiestich triedach prvého ročníka vybranej strednej školy počas vyučovacej hodiny využívanej školským psychológom na realizáciu preventívnych a intervenčných aktivít. Po analýze normálneho rozloženia premenných, sme okrem deskriptívnej štatistiky použili na odhad rozdielov a vzťahov parametrické verzie jednosmerného T-testu, Studentovho t-testu a Pearsonovej korelácie.

3 Výsledky

Tabuľka 1 prezentuje deskriptívne ukazovatele troch faktorov autenticity z AS a globálnej úrovne vnímania klímy školskej triedy a jej štyri faktory z dotazníka CCP.

Tab. 1. Autenticita a vnímanie klímy triedy deskriptívne ukazovatele

		<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Medián</i>	<i>Šikmosť</i>	<i>Strmosť</i>
AS	Autentické prežívanie	8,00	28,00	22,14	3,60	22,00	-,603	,507
	Akceptovanie externých vplyvov	4,00	25,00	12,73	4,74	13,00	,358	-,561
	Sebaodcudzenie	4,00	26,00	10,41	5,57	9,00	,826	-,117
CCP	Globálna miera vnímania klímy	1,75	4,69	3,73	,45	3,81	-,785	1,386
	Úprimnosť	1,50	5,00	3,29	,54	3,25	,330	,664
	Porozumenie	1,25	5,00	3,57	,66	3,75	-,517	,418
	Ocenenie hodnoty	2,25	5,00	3,80	,61	3,75	-,395	-,188
	Akceptovanie	1,75	5,00	4,28	,68	4,50	-,990	1,003

Min-minimum, *Max*-maximum, *M*-priemer, *SD*-štandardná odchýlka

Na základe deskriptívnych ukazovateľov a mier centrálnej tendencie usudzujeme, že dáta sú normálne rozložené. Preto sme na zodpovedanie našich výskumných otázok použili parametrické testy.

Prvá výskumná otázka bola zameraná na analýzu rozdielov v miere autenticity a vnímania klímy v šiestich rôznych triedach. Použili sme parametrickú verziu testu ANOVA, aby sme zistili, že medzi šiestimi triedami neboli zistené žiadne štatistické rozdiely (autenticita: aut. prežívanie: $F(6,181)=1,45$; $p=,200$; akc. externých vplyvov: $F(6,181)=2,02$; $p=,097$, sebaodcudzenie: $F(6,181)=2,54$; $p=,077$; vnímanie klímy triedy: $F(6,180)=1,97$; $p=0,087$). Následne sme s našou výskumnou vzorkou pracovali ako s jednou vzorkou pri analýze ďalších rozdielov i súvislostí.

Druhá otázka bola zameraná na interpopulatívne rozdiely v miere autenticity a globálnej úrovni vnímania klímy v triede a jej štyroch faktorov, a výsledky sú uvedené v tabuľke 2.

Tab. 2. Interpopulatívne rozdiely v miere autenticity a vnímania klímy triedy

		Dievčatá (N=113)		Chlapci (N=68)		t-test	p hodnota	Hedge g- index
		M	SD	M	SD			
AS	Autentické prežívanie	21,95	3,77	22,45	3,32	-,940	,349	
	Akceptovanie externých vplyvov	12,93	4,84	12,39	4,60	,751	,454	
	Sebaodcudzenie	11,13	5,88	9,23	4,83	2,37	,019	,345
CCP	Globálna úroveň vnímania klímy triedy	3,71	,43	3,77	,50	-,737	,463	
	Úprimnosť	3,19	,46	3,44	,62	-2,881	,005	,476
	Porozumenie	3,57	,64	3,58	,70	-,118	-,906	
	Ocenenie hodnoty	3,79	,63	3,81	,60	-,164	,870	
	Akceptácia	4,30	,68	4,24	,69	,602	,548	

M-priemer, SD-štandardná odchýlka

Uvedomujeme, že klímu triedy determinujú sociálne a emocionálne faktory jednotlivých aktérov fungujúcich v prostredí triedy a tak sme

analyzovali aj interpohlavné rozdiely v miere autenticity a v globálnej úrovni vnímania klímy v triede a jej štyri faktory, t. j. úprimnosť, porozumenie, ocenenie a prijatie. Zároveň sme použili na vyčíslenie miery vecnej významnosti Hedgesov g-index, pretože je vhodnejší, v prípade, že sú prítomné rozdielne veľkosti výskumných vzoriek. Analýza preukázala len jeden signifikantný, slabo vecne významný, interpohlavný rozdiel vo faktore sebaodcudzania pri autenticite, kde chlapci dosahujú signifikantne nižšiu úroveň sebaodcudzania, čo svedčí o ich vyššej miere autenticity. Taktiež pri vnímaní klímy triedy sme zaznamenali iba jeden významný rozdiel strednej veľkosti účinku medzi dievčatami a chlapcami a to vo faktore úprimnosti. Chlapci sa javia ako k sebe ako aj k druhým úprimnejší.

Tretia výskumná otázka sa zameriavala na posúdenie súvislostí medzi sledovanými premennými a to mierou autenticity a faktormi a globálnou úrovňou vnímania klímy triedy. Výsledky sú uvedené v tabuľke 3.

Tab. 3. Korelácie medzi autenticitou a vnímaním klímy triedy

Korelácie premenných		2	3	4	5	6	7	8
AS	1 Autentické prežívanie	-,429***	-,311***	,145	,049	,127	,168*	,173*
	2 Akceptovanie externých vplyvov	1,00	,257***	-,111	-,046	-,021	-,130	-,087
	3 Sebaodcudzzenie		1,00	-,121	-,065	-,162*	-,241**	-,115
CCP	4 Globálna úroveň vnímania klímy			1,00	,426***	,818***	,788***	,823***
	5 Úprimnosť				1,00	,204***	,031	,122
	6 Porozumenie					1,00	,559***	,544***
	7 Ocenenie hodnoty						1,00	,631***
	8 Akceptovanie							1,00

$p^* \leq 0,05$; $p^{**} \leq 0,01$, $p^{***} \leq 0,001$

Na odhad vzájomných súvislostí medzi sledovanými premennými sme použili výpočet Pearsonovho koeficientu. Ako analýza preukázala miera

autenticity vstupuje len do slabých negatívnych súvislostí a to v prípade sebaodcudzenia s ocenením hodnoty druhých, ako aj s porozumením. Ďalej sme preukázali tri silné pozitívne významné vzťahy medzi globálnou úrovňou vnímania klímy v triede a jej faktormi. Mierny pozitívny vzťah je len s faktorom úprimnosti. Tento faktor má zároveň najslabšie vzťahy s ostatnými faktormi. Vnútoraná konzistencia tohto faktora bola tiež na najnižšej úrovni ($\alpha = ,56$; všetky ostatné faktory dosiahli prijateľné hodnoty, $\alpha \geq ,60$).

Posledná otázka sa zameriavala na analýzu globálnej úrovne vnímania klímy v triedy a jej štyroch faktorov v komparácii s národnými štandardami. Deskriptívne ukazovatele (Tab. 1) naznačujú, že globálna úroveň vnímania klímy triedy v našich triedach dosiahla nadpriemernú úroveň (podľa národných noratívov vytvorených zo 68 gymnázií /N študentov=4255/). Ak je úroveň klímy triedy nad 3,27, tak sa jedná o veľmi vysokú úroveň tejto premennej (Fülöpová, 2015, s. 46). Na zodpovedanie poslednej výskumnej otázky sme použili parametrickú verziu jednosmerného T-testu, ktorá preukázala veľmi významný rozdiel medzi vnímaním klímy v triede našou výskumnou vzorkou a národnou správou Fülöbovej (2015, s. 46). Možno konštatovať, že úroveň vnímania klímy v triede je nadpriemerná ($t(df-180)=13,72, p \leq ,001$).

4 Diskusia

Naším cieľom bolo analyzovať prežívanú osobnú autenticitu v kontexte vnímania klímy školskej triedy pred aplikovaním programu P4C v prváckych triedach na vybranej strednej škole. Zámer školy bol reagovať na novovznikajúce výzvy 21. storočia ako aj úskalia novej doby, ktoré zhoršujú socio-emocionálne prežívanie a správanie našich žiakov, našej budúcnosti. Angažované myslenie (ale nie len to, ale aj kritické a tvorivé myslenie ako hlavné zložky P4C) sú založené na autentickom dialógu, ktorý si vyžaduje zapojenie celého človeka. A práve vnímanie klímy

v novoformujúcej sa triede a miera autenticity sú jedny z hlavných prediktorov úspešnej implementácie programu P4C.

Myslieť, žiť, správať sa a konať autenticky, t.j. vyjadriť svoje skutočné ja, svoje vlastné hodnoty, presvedčenia, myšlienky, názory a pocity sa javí ako dostatočne rozvinuté v nami sledovaných triedach prvého ročníka. Jeho priemerná úroveň dosahovala vyššie hodnoty, nelíšila sa naprieč triedami a ani medzi chlapcami a dievčatami, čo potvrdzuje viaceré výskumy (Rogers, 1961, Wood et al., 2008 a i.). Jediný rozdiel, ktorý sa nám podarilo preukázať je v miere sebaodcudzenia; chlapci dosahovali signifikantne nižšie hodnoty, čo nasvedčuje práve ich vyššiu mieru a ochotu byť autentický, t.j. sám sebou, obhájiť, či vysvetliť svoje vlastné presvedčenia i názory. Taktiež sa nám podarilo preukázať, že jedine faktor sebaodcudzenia vstupuje do slabých negatívnych súvislostí s ocenením hodnoty druhých, ako aj s porozumením, čo nasvedčuje, že čím je človek menej odcudzený sám sebe, tým viac rozumie druhým a vie ich aj oceniť. Keď sme v súlade so sebou samými a prijímame samých seba, sme schopní lepšie porozumieť a oceniť druhých, čo umožňuje budovať zdravé sociálne vzťahy aj v triede. Autenticita sa zvykne spájať s rôznymi sociálnymi očakávaniami, kde takéto správanie je typickejšie práve pre dievčatá ako pre chlapcov.

Vnímanie klímy triedy bolo zachytené sebaopisovacím nástrojom Classroom Climate Perception od Mellibruda, ktorý adaptoval na slovenské podmienky Zelina (2006). CCP posudzuje štyri faktory, t. j. úprimnosť, porozumenie, ocenenie hodnoty a akceptáciu spolužiakov v triede. Uvedené faktory považuje za dôležité pri implementovaní programu P4C, ktorý stavia na efektívnej komunikácii a kreovaní hľadajúceho spoločenstva. Zelina (2006) odporúča využívať tento nástroj a považuje ho za jeden z najvhodnejších pre vekovú kategóriu práve adolescentov. Uvedomujeme si však, že nástroj ešte nie je štandardizovaný pre slovenské podmienky a chýba aj overenie jeho

psychometrických vlastností. Na rozdiel od Škály autenticity, ktorej faktorová štruktúra ako aj psychometrické vlastnosti boli niekoľko krát verifikované aj v slovenských podmienkach (Sollárová, 2011, Hroncová, 2018). Preto sme posudzovali mieru vnútornej konzistencie u oboch nástrojov pomocou Cronbachových alfa koeficientov. Konštatujeme, že oba nástroje vykazujú akceptovateľné hodnoty v celej výskumnej vzorke ako aj v rámci jednotlivých pohlaví. Fülöpová (2015) ako jedna z prvých overila vnútornú reliabilitu konštruktu CCP pomocou Cronbachovho alfa ($\alpha=,78$ pre základné aj stredné školy), kde jej hodnoty sú porovnateľné s našimi.

Keďže sme si uvedomovali, že klíma školy ako aj triedy je ovplyvnená sociálnymi a emocionálnymi aspektami našich žiakov, tak sme sa zamerali i na posudzovanie interpohlavných rozdielov vo vnímaní klímy triedy a jej štyroch faktorov. Konštatujeme, že medzi šiestimi triedami neexistujú rozdiely vo vnímaní klímy triedy, čo je pravdepodobne determinované zameraním strednej školy. V našom prípade sme pracovali so strednou školou gymnaziálneho charakteru, kde tieto školy sú väčšinou vhodné pre žiakov, ktorí majú záujem buď študovať hlbšie a komplexnejšie, čím získavajú celkový vhľad do všetkých vied, alebo si nie sú úplne istí svojím budúcim povoláním a tak všeobecné zameranie gymnáziá im vyhovuje a vytvorí predpoklad na pokračovanie v štúdiu na vysokých školách. Pri vnímaní klímy triedy taktiež neboli zaznamenané významné rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, okrem faktora úprimnosť, kde chlapci dosiahli vyššiu úroveň so strednou veľkosťou účinku. Zdá sa, že chlapci sú otvorenejší, dokážu lepšie čeliť nezhodám v triede, zvyčajne nevstupujú do konfrontácií, javia sa v školskej triede ako úprimnejší a autentickejší. Tieto výsledky podporuje aj Fülöpová (2015). Dievčatá majú skôr hlbšie vzťahy, založené na komunikácii a zdieľaní pocitov, kladú dôraz na dôveru. U chlapcov sú vzťahy založené skôr na identifikácii sa so skupinou priateľov, na spoločných aktivitách a záujmoch, častejšie

fungujú v tímoch ako dievčatá (Vágnerová, 2000). Výsledky reflektujú významnú rolu sociálnych vzťahov v triede, čo determinuje aj celkovú úroveň zdravia adolescentov. Pozitívne a podporné sociálne väzby v rodine, v škole a v komunite prispievajú k lepšiemu duševnému a fyzickému zdraviu a menšiemu počtu rizikového správania (HBSC, 2020, s. 4).

Využitie práve nástroja CCP pri analýze vnímania klímy triedy pred aplikovaním programu P4C bolo zámerne vzhľadom na to, že nástroj umožňuje určiť na základe prevládajúceho dominantného faktora klímy v triede fázu skupinovej dynamiky (Bukvajová, 2015, Fülöpová, 2015) a tým nastaviť očakávania pri implementovaní programu.

Ak sa skupina nachádza v 1. fáze formovania prevláda v nej *úprimnosť*. Je to dominantný faktor na začiatku formovania skupiny. V tejto fáze žiaci pochopia účel vzniku skupiny, naučia sa, ako spolu fungovať, čo robiť, a ako, čo očakávať alebo akceptovať. Dôležité je, aby si žiaci vytvárali úprimné vzájomné vzťahy, správali sa k druhým otvorene, spoznávali sa. Pre učiteľov je dôležité vedieť pomáhať žiakom spoznávať sa a spoločne vytvárať pravidlá triedy.

V druhej fáze sa *porozumenie* stáva dôležitým faktorom, pretože sa začínajú objavovať viaceré spory a súťaživosť a rivalita medzi spolužiakmi. Objavujú sa dominantní členovia skupiny, zatiaľ čo menej výrazní členovia zostávajú vo svojej zóne komfortu. V tejto fáze vznikajú konflikty o tom, kto bude viesť skupinu, kto je autoritou a kto má akú zodpovednosť, aké pravidlá, normy, štruktúra, hodnotiace kritériá a systémy odmeňovania sa budú dodržiavať v skupine. Učitelia môžu pomáhať pri riešení konfliktných situácií zaradovaním aktivít na rozvoj komunikácie, diskusných metód (ako využíva aj P4C) s cieľom efektívneho riešenia vzniknutých konfliktov. Na základe osobných skúseností je možné podporovať vzájomné porozumenie odlišného správania sa v triede či v škole.

V 3. fáze vzniká formovanie hodnotového systému v skupine, čo vedie k skupinovej spolupráci a integrácii. Členovia triedy si osvojujú pravidlá fungovania triedy. Zvyšuje sa záujem o spoluprácu. Skupinová interakcia je jednoduchšia, založená na spolupráci, je produktívnejšia, kde dominuje vzájomné dávanie a prijímanie, otvorená komunikácia, vzájomný rešpekt. Spory alebo konflikty sa dajú relatívne ľahko vyriešiť a skupina vie kam smeruje a vie nasledovať svoj cieľ. Učítelia realizujú rôzne aktivity, ktoré prehlbujú poznanie individuálnych daností, zručností a schopností.

V 4. fáze nastupuje vzájomná akceptácia jednotlivých členov v skupine, kde je zrejmá skupinová/triedna spolupatričnosť. Skupina má jasno vo svojich potrebách, efektívne spolupracuje, podporuje sa spoluprácou, napreduje v dosahovaní spoločných cieľoch, funguje ako celok pri plnení úloh. V tejto fáze je morálka členov skupiny vysoká, pretože aktívne akceptujú a aj oceňujú talent, zručnosti a skúsenosti svojich členov. Členovia sú flexibilní, vzájomne závislí a navzájom si dôverujú. Vedenie skupiny je zdieľané a členovia sa ochotne prispôsobujú potrebám skupiny. Učítelia teraz môžu zamerať svoje aktivity na rozvoj kreativity, zvyšovanie motivácie, zvyšovanie snahy o dosahovanie spoločného úspechu, preberanie zodpovednosti za svoju prácu. Žiaci prijímajú ostatných a snažia sa byť prijatí vo svojej skupine/vo svojej triede.

Konštatujeme, že všetky triedy v našej výskumnej vzorke sa nachádzajú v poslednej fáze skupinovej dynamiky, keďže všetky dosiahli najvyššiu úroveň práve vo faktore akceptácia. Uvedené zistenie tak vytvára predpoklad pre jednoduchšiu a úspešnú implementáciu programu P4C do všetkých nami vybraných tried.

Významnými limitmi nášho výskumu boli najmä výber výskumnej vzorky, čo neumožňuje žiadnu mieru zovšeobecnenia, ďalej rodová nevyváženosť (len 38 % mužov) ako aj samotný zber dát. Výskumná vzorka bola založená na zámernom výbere stredoškolákov z jednej strednej školy. Ďalej je to využitie neštandardizovaných nástrojov na sledovanie oboch

premenných, kde sebvápovedové dotazníky významne podliehajú vplyvu sociálne žiadúcej odpovedi.

5 Záver

Postupný proces adaptácie na nové sociálne prostredie, akým je napríklad aj prostredie novej školskej triedy, je v trvalom záujme a pozornosti triednych učiteľov ako aj odborníkov pôsobiacich na školách, keďže môže predstavovať potenciálne ohrozenie optimálneho správania sa jednotlivca. Prvoradou požiadavkou v procese adaptácie je pozitívne formovanie klímy školy, ale aj triedy, čo sa stáva hlavnou požiadavkou u žiakov v prvých ročníkoch. Preto náš záujem smeroval k žiakom 1. ročníka strednej školy, kde školský psychológ realizoval preventívne aktivity na optimálne formovanie školského kolektívu a efektívnejšie nastavenie procesu adaptácie. Okrem jeho záujmu ohľadom sledovania skupinovej dynamiky v jednotlivých triedach po dvoch mesiacoch na novej škole, bolo ďalším zámerom príprava implementácie P4C programu. P4C slúži na podporu a rozvoj holistického myslenia (tzv. 3C myslenia, ktoré rozvíja kritické, kreatívne a angažované myslenie). Vyhovujúca sociálna klíma každej školy či triedy sa dnes považuje za dôležitý predpoklad efektívneho fungovania akejkoľvek sociálnej skupiny. Strach, pocity ohrozenia, frustrácia a stres bránia rozvoju aktívnej ľudskej činnosti (Blaško, 2011) a taktiež aj kritickému, kreatívnemu a angažovanému mysleniu. Program P4C poskytuje zúčastneným priestor pre vlastné otázky a slobodné skupinové hľadanie odpovedí, čo znamená, že sa postupne stanú aktívnejší a autentickjší. Autentické správanie pomáha budovať zdravé sebedovomie a pocity spokojnosti so sebou samým, čo prináša väčšiu životnú spokojnosť a pohodu a nesie v sebe preventívny charakter pred vznikom duševných porúch.

Literatúra

- Balvín, J. (2008). *Filosofie výchovy a metody výuky romského žáka*, Rasix.
- Bauman, P. (2013). *Filozofický dialog jako cesta k prevenci násilí: Teorie a metodika, aktivity pro rozvoj myšlení*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, Centrum filozofie pro děti.
- Blaško, M. (2011). *Úvod do modernej didaktiky II.*, 2011. Retrieved from: <https://1atestacna.files.wordpress.com/2012/04/blasko-uvod-do-medernej-didaktiky.pdf>
- Bukvajová, M. (2015). *Správa z merania klímy školy ISCED 2, ISCED 3*. Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť/Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Bratislava.
- EU (2018). *Odporúčanie rady Európskej únie o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. 2018. Retrieved from: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- Fraser, B.J. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications, *Learning Environments Research*, vol. 1, pp. 7–33, 1998.
- Fülöpová, E. (2015). *Správa z merania klímy školskej triedy*. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania. Bratislava.
- Hroncová, K. (2018). Faktorová a konštruktová validita škály autenticity. In E. Maierová, L. Viktorová, J. Suchá, & M. Dolejš (Eds.) 2018. *PHD EXISTENCE 2018 „Nekonečno v psychologii“*, Sborník odborných príspevků Konference se konala 31. 1.–1. 2. 2018 v Olomouci, pp. 43-52.

- Kaliský, J., Zamkovský, J. (2021). *Filozofovať vo výťahu*. Banská Bystrica: Belianum.
- Koštrnová, D. (2014). *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. United Kingdom: Cambridge university press.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS.
- Rada vlády SR pre duševné zdravie*. Retrieved from: <https://www.health.gov.sk/?rvdz>
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychology*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sasseville, M., Gagnon, M. (2011). *Pozorujeme filozofování s dětmi*. České Budějovice: Teologická fakulta Jihočeské univerzity.
- Seeman, J. (2008). *Psychotherapy and the fully functioning person*. Author House.
- Smith, J. (2023). *4C check!, SAPERE P4C*, Richmond Primary School. Retrieved from: <https://www.richmond.leics.sch.uk/curriculum/philosophy-4-children-p4c>
- Sollárová, E. (2011). *Facilitovanie psychologicky zdravého fungovania osobností*. Retrieved from: http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/41/texty/cze/03_sollarova_cze.pdf.
- UNESCO Bangkok. (2016). *Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. Paris: UNESCO. 2016. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002441/244140e.pdf>

- Vašašová, Z., Žitniaková Gurgová, B. (2021). *Sociálne aspekty líderstva v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie, detstva, dospievania, starnutia*. Praha: Portál.
- WEF. (2020). *The Future of Jobs - Report 2020*. Retrieved from: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Williams, S. (2016). *A brief history of P4C, especially in the UK*, 2016. Retrieved from: <https://p4c.com/wp-content/uploads/2016/07/History-of-P4C.pdf>
- World Health Organization. (2020). *Health Behaviour in School-Aged Children*. Collaborative cross-national study [website]. Glasgow: University of Glasgow, 2020. Retrieved from: [https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-\(hbsc\)-study](https://www.who.int/europe/initiatives/health-behaviour-in-school-aged-children-(hbsc)-study)
- Wood, A. M., Linley, P. A., Maltby, J., Baliousis, M., Joseph, S. (2008). The authentic personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*, 55, 385–399.
- Yates, S. (2003). Gender differences in perceptions of school climate: A longitudinal study of school reform. AARE/ NZARE Conference Auckland, 2003. Retrieved from: <https://www.aare.edu.au/data/publications/2003/yat03139.pdf>
- Zelina, M. (2006). *Kvalita školy a mikrovyučovacie analýzy*. Bratislava : OG – Poľana.

Kontakt

doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

lada.kaliska@umb.sk

PROBLÉM DOBRA A ZLA A JEHO IMPLIKÁCIE V PEDAGOGIKE

Blanka Kudláčová

Abstrakt. Príspevok je reflexiou fenoménu dobra a zla s poukazom na jeho implikácie v pedagogickej teórii a praxi. Autorka vymedzuje kategórie dobra a zla vo filozoficko-etickom kontexte, analyzuje mravne dobré a mravne zlé správanie človeka. Schopnosť rozlíšiť mravné dobro a mravné zlo označuje ako múdrosť, ktorú ovplyvňujú tri činitele: vedomie hodnôt, vnútorné dozrievanie a životná skúsenosť človeka. V závere príspevku poukazuje na skutočnosť, že problematika dobra, zla a ich rozlišovania je v pedagogickej teórii málo rozpracovaná, hoci práve edukácia ponúka veľké možnosti. Hľadá odpoveď na otázku, ako vychovávať človeka k múdrosti, teda k schopnosti rozlišovať dobro a zlo a čo je v nej podstatné.³⁶

Úvod

Poznávanie kategórií dobra a zla, rozlišovanie mravne dobrého a mravne zlého ľudského konania a činov sprevádza človeka od detstva. Už v rozprávkach, ktoré počúvajú a pozerajú takmer všetky deti, je základným princípom víťazstvo dobra nad zlom. Vystupujú v nich dobré a zlé postavy a dieťa sa pýta: Kto je dobrý a kto je zlý? Túto otázku občas počujeme aj od dospelého človeka, ktorý sa pýta, na ktorej strane je pravda? A často zaznieva aj v súvislosti s aktuálnou vojnou na Ukrajine. Sama sa pýtam, ako je možné, že človek v 21. storočí je schopný barbarsky vraždiť nevinných ľudí, ktorí majú s vojnou spoločné iba to, že sú členmi istého národa. Bohužiaľ, vo vojnách je to často inak, ako sme zvyknutí v rozprávkach.

³⁶ Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0106/20 *Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická výchova*

Dobro a zlo sa prejavuje prostredníctvom správania a konania konkrétnych ľudí v konkrétnych životných situáciách, ktoré tvoria obsah nášho každodenného života. Život každého človeka je teda zmesou mravne dobrých alebo mravne zlých ľudských činov, ktoré utvárajú jeho osobné dejiny, ľudskú dôstojnosť a jedinečnosť, ktoré zasa utvárajú dejiny širších spoločenstiev, národov. Platí to za každých okolností, v pokojných časoch, aj v hraničných situáciách. Možno však výraznejšie v hraničných situáciách, keď človek odhaľuje svoje skutočné motívy, svoje pravé ja. Ostáva nám však otázka: *Čo je dobro a zlo?* Tieto základné etické termíny sa ťažko definujú, pretože stále platí, že na najjednoduchšie otázky sa odpovede hľadajú najťažšie.

Dobro a zlo ako univerzálne morálne hodnoty

Pokiaľ chceme nájsť odpoveď na otázku, čo je dobro a čo je zlo vo všeobecnosti, musíme prejsť do oblasti filozofických vied. Dobro a zlo sú v etike považované za morálne kvality, príp. morálne hodnoty, ktoré majú univerzálny axiologický charakter. Už podľa Aristotela (1979) je dobro niečo, čo si zasluhuje námahu a úsilie. Pojmom *dobro* chápe to, čo je žiadúce, hodné nasledovania samo osebe. Zlo nie je len nedostatkom dobra, ale jeho odmietnutím. Ak dobro napomáha rozvoju človeka, stáva sa pre neho *hodnotou*. To, čo jeho rozvoju nenapomáha, je opak hodnoty alebo hodnotou zápornou.

Pri pohľade na rozmanitosť hodnôt vzniká otázka, či existujú hodnoty týkajúce sa človeka nielen v zmysle byť dobrým študentom, športovcom, lekárom, rodičom, teda byť dobrý v nejakej konkrétnej oblasti, ale byť dobrým v oblasti ľudského správania – teda byť dobrým človekom. Takéto dobro označujeme ako *mravnú hodnotu*, *mravné dobro*. Všetko to, čo zodpovedá rozvoju celého človeka v zmysle jeho podstaty, je *mravne dobré* a čo tomuto rozvoju odporuje je *mravne zlé*. To, čím je správanie

kvalifikované ako mravne dobré alebo mravne zlé je podľa Anzenbachera (1994) *vôľa*.

Človek ako jediný zo živých tvorov, môže prostredníctvom svojich slobodných rozhodnutí vedome uskutočňovať *mravne dobré* alebo *mravne zlé praktické činy*. Mravne zlým konaním sa dostáva do rozporu s tým, čo vytvára jeho ľudskú dôstojnosť a podrobuje sa prírodnej kauzalite, v ktorej neexistuje žiadna dôstojnosť (Anzenbacher, 1987). Podľa T. Akvinského zlým konaním sa sám človek stáva zlým. Naopak, dobrým človekom sa nazýva ten, kto má dobrú vôľu (Akvinský, 1937, 1 q. 5 a. 4 ad 3). 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 samy o seba.“ (2002, s. 55-56). Z toho vyplýva, že denne rozhodujeme o tom, kým sme, niekedy v drobných rozhodnutiach: či dám prednosť chodcovi na prechode, či sa na niekoho usmejem; inokedy ide o zásadné rozhodnutia, ktoré ovplyvnia celý môj život: či sa postarám o nevládných rodičov, či odpustím alebo vrátim spôsobené zlo, či ostanem v čase vojny so svojím národom, za ktorý som zodpovedný a pod.

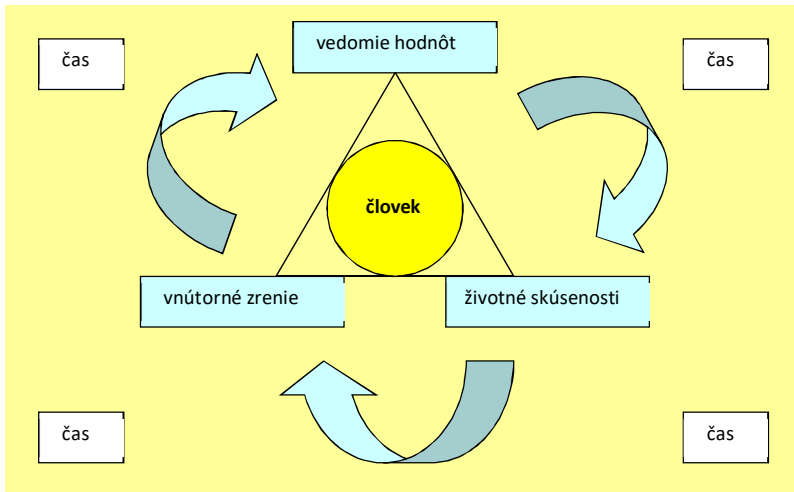
Z predchádzajúceho vyplýva, že mravné dobro alebo zlo nie sú primárne uskutočňované vonkajšími vplyvmi a okolnosťami, ale 1) sú výsledkom slobodnej voľby človeka (Coreth, 1996) a 2) každá slobodná voľba a rozhodnutie má svoje dôsledky. Človek sa sám rozhoduje pre konanie dobra alebo zla. Nejde však o jednu voľbu alebo o jedno rozhodnutie, ale o sled rozhodnutí, ktoré prebiehajú počas celého života človeka. Schopnosť rozlíšiť mravné dobro a mravné zlo nazývame *múdrosť* a predstavuje jednu z cností. To evokuje ďalšiu otázku: *Ako dosiahnuť*

múdrosť? Ako vedieť, čo je v danej chvíli správne, čo je v danej chvíli dobré?

Múdrosť ako schopnosť rozlišovať mravné dobro a mravné zlo

V súčasnej odbornej literatúre nachádzame podľa Ruisla (2005) tri koncepcie múdrosti. Múdrosť ako *poznávací proces* (príp. zvláštny spôsob získavania a spracúvania informácií), ako *cnosť* alebo *osobné dobro*. Z vymedzenia múdrosti ako poznávacieho procesu, ktorým sa človek približuje pravde, vyplýva vymedzenie múdrosti ako cnosti, ktorá nám umožňuje robiť správne úsudky. Z týchto dvoch tendencií vyplýva, že múdrosť je pre človeka dobrom. Umožňuje mu pravdivo poznávať, rozlišovať mravné dobro a mravné zlo, čo pre človeka znamená osobné dobro. Na vzťah múdrosti a schopnosti viesť dobrý život upozorňujú napr. Baltes, Glück a Kunzmann (2002), I. Ruisel (2005, 2006), J. Křivohlavý (2004, 2009). Baltes, Glück a Kunzmann (2002) tvrdia, že múdrosť umožňuje viesť dobrý, dokonca optimálny život. Podľa Křivohlavého, súčasné výsledky štúdií múdrosti ukazujú, že „múdrosť sa získava učením a životnou praxou v priebehu celého života človeka“ (2004, s. 164). Dodáva, že neexistuje jediný spôsob ako dosiahnuť múdrosť. Jeden zo spôsobov, ako podľa nás dosiahnuť životnú múdrosť a vedieť správne poznávať a správne sa rozhodovať, je symbióza troch činiteľov: *vedomia hodnôt, vnútorného zrenia a životnej skúsenosti* konkrétneho človeka (schéma č. 1).

Schéma č. 1: Činitele ovplyvňujúce múdrosť človeka (Kudláčová, 2008)



Čo sa týka *vedomia hodnôt*,³⁷ môže obsahovať len tie hodnoty, ktoré boli konkrétnym človekom objavené a spoznané. Je dynamické, mení sa a je previazané so *životnou skúsenosťou*, ktorú jedinec získava postupne v živote. Práve skúsenosť tým, že jedinca stavia pred neustále nové životné skutočnosti, núti ho neustále kriticky prehodnocovať predchádzajúce hodnoty, názory, postoje. Je vzájomne prepojená s *vnútorným dozrievaním človeka* a spôsobuje zmeny v jeho vedomí hodnôt. Proces vnútorného dozrievania človeka prebieha celý život. Vedomie hodnôt, vnútorné dozrievanie a životné skúsenosti sa navzájom ovplyvňujú a sú spojené s ontogenetickým vývojom človeka, ktorý prebieha v historickom čase, čo potvrdzujú teórie viacerých významných psychológov 20. storočia E. Eriksona (1980), G. W. Allporta (1961), A. H. Maslowa (1934) alebo P. Řičana (1990). Čas dozrievania človeka nie je

³⁷ Podľa Hartmanna (2002) hodnoty sa primárne objavujú v konaní človeka, filozofická etika objavuje hodnoty až sekundárne.

možné urýchliť, 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) nezavŕšené 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) zavŕšené 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 (Helus, 2015, s. 9-10). Podľa Křivohlavého (2009), múdrosť zrejme nie je „neovplyvniteľná“ výchovou. Ak je to tak, potom sa otvára cesta k pedagogickému usmerňovaniu k múdrosti alebo zjednodušene povedané, k výchove k múdrosti. *Ako však človeka vychovávať k múdrosti?*

Problém dobra a zla a jeho implikácie v pedagogike alebo možno vychovávať človeka k múdrosti?

Problematika dobra a zla je v pedagogickej teórii rozpracovaná oveľa menej ako v iných humanitných disciplínach, napr. vo filozofii, etike, psychológii.³⁸ Práve edukačnú prax však tvorí množstvo reálnych situácií, v ktorých je problematika dobra a zla kľúčová.

Ľudské dozrievanie môže prebiehať len prostredníctvom vzťahov voči iným. Človek je vždy súčasťou užších vzťahov – priateľských, manželských, rodinných, spoločenstva v škole alebo v práci, a tiež širších

³⁸ Tuná dávam do pozornosti sériu publikácií, ktoré sú výsledkom dlhodobého výskumného šetrenia viacerých členov Katedry pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, pod vedením prof. Andreja Rajskeho: Podmanický, Rajský et al.: *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy* (2014); Rajský, Podmanický et al.: *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy* (2016); Rajský, Wiesenganger et al.: *Pomoc druhému na ceste k cnosti. K filozoficko-etickým aspektom prosociálnosti* (2018); Brestovanský: *Hodnoty, vzťahy a škola* (2019); Rajský, Wiesenganger et al.: *Relationality in Education of Morality* (2021).

– určitej obce, národa, spoločnosti, kultúry, náboženstva. Výchovný vzťah spočíva predovšetkým v stretnutí dvoch slobôd: slobody vychovávajúceho a slobody vychovávaného. Dieťa postupne rastie, stáva sa mladým človekom, čo znamená, že vychovávateľ musí podstúpiť riziko utvárania jeho slobody (zrenia), k čomu môže prísť len v atmosfére dôvery. Vychádzajúc z tejto tézy možno tvrdiť, že základnou motiváciou výchovy, ako aj celého života, môže byť len dôveryhodná nádej a cieľom výchovy je viesť človeka k zrelosti, čiže k schopnosti vedomého prežívania svojej slobody, ktorá je priestorom pre rozhodovanie a voľbu medzi dobrom a zlom. Asi najvážnejší problém krízy výchovy v súčasnosti je práve kríza dôvery v život (por. Benedikt XVI., 2008). Erich Fromm vo svojej publikácii *Ľudské srdce, jeho nadanie k dobru a zlu* (1969, orig. *The Heart of Man, its genius for good and evil*, 1964)³⁹ 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. Čo sa týka atmosféry dôvery, je základňou pre vytváranie zdravých vzťahov v živote človeka (Brestovanský, 2019). Podľa Eriksona sa utvára v prvom štádiu životného cyklu a „dieťa bez dôvery nemôže prežiť“ (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

³⁹ 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 *Ľudské srdce* je hlavnou témou jeho schopnosť ničiť (Fromm, 1969).

vysporiadať: únik alebo agresiu (Fromm, 1969, 1993). Obidva tieto prístupy sú sprevádzané rôznymi negatívnymi dôsledkami, ktoré spôsobujú ich ďalšie „reťazenie“.

Martin Buber v svojej prednáške *O výchove charakteru* na konferencii židovských učiteľov Palestíny v roku 1939 v Tel Avive tvrdí, že „pedagogicky plodným nie je pedagogický úmysel, ale pedagogické stretnutie“ (2017, s. 69). „Udalosť výchovy“ nastáva vždy v stretnutí medzi človekom a človekom (por. Kudláčová – 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.“ (Ibid., s. 69-70). Len skutočný vychovávateľ dokáže vychovávanému poskytnúť dôveru v takej miere, že mu vytvorí priestor pre slobodné rozhodovanie sa. I keď sa vychovávaný nerozhodne vždy správne, je to už jeho cesta a jeho vlastné dozrievanie. 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, ale čo sa týka slobody, je to s ňou zložitejšie. K vnútornej slobode sa totiž môžeme v živote prepracovať len postupne a budme úprimní – málokomu sa to podarí. Nejde totiž o jednu voľbu alebo jedno rozhodnutie, „život je nepretržitou voľbou“ (Palouš, 2009, s. 23). Ako už bolo spomenuté, schopnosť rozlíšiť mravné dobro a mravné zlo nazývame múdrosťou. 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.

Záver

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 (Lewis, 2016). Situácia veľmi podobná tej našej. Aj my sme boli pred vyše dvomi rokmi vyrušení z relatívne pokojného života pandémie, ktorá postihla celý svet a keď sme si mysleli, že vidíme svetlo na konci tunela, prišla ďalšia ťažká situácia, ktorú väčšina z nás nezažila, vojna. Okrem toho žijeme v hybridnej a informačnej vojne, médiá sú plné dezinformácií a hoaxov. Nepovieme si občas aj my, že ísť do niečoho hlbšie a dlhodobejšie vlastne nemá význam? Aj nám často chýba dôvera v život a nádej. Dôvera a nádej sa však musia k niekomu vzťahovať... a možno práve tu je problém nás – staršej generácie: dôvera v súčasnú mladú generáciu, ktorá dozrieva inak, ako by sme si predstavovali.

Súčasnú generáciu mladých ľudí sociológovia označujú ako „generáciu Z“ (Generation Z) alebo „milenisti“ (Millennians). Známy český filozof 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 intenciam nejakej inštitúcie. Vedomé a reflektované správanie však bolo skôr výnimkou ako pravidlom. Isté je jedno, že súčasná generácia je iná ako predchádzajúce. To, že je morálne negramotná, otvára priestor pre výchovu. Tá z môjho pohľadu nemala ešte nikdy taký význam ako teraz. Napriek všetkým tézám o postedukačnom osude Európy a konci výchovy, opak je pravdou: človek ešte nikdy nebol na výchovu odkázaný tak, ako v súčasnosti. Výchova

však nemôže byť iba výchovou socializovanej a kultúrnej bytosti (Podmanický, Rajský et al., 2014), ale vychovávanému má umožňovať objaviť podstatu a zmysel života, viesť ho k poznávaniu seba samého a uvedomovaniu si svojich limitov, čím naplňuje cestu k múdrosti (Pinc, 1999). Kým človek bude človekom medzi ľuďmi, bude vychovávaný i vychovávajúci, *paídos* i *paidagogos* (por. Kudláčová – Rajský, 2012), slovami Palouša, je tu čas výchovy (1991).

Literatúra

- AKVINSKÝ, T.: *Theologická summa* (red. E. Soukup OP). Olomouc: Krystal, 1937.
- ARISTOTELES: *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda, 1979.
- ANZENBACHER, A.: *Úvod do filozofie*. Praha: 1987.
- ANZENBACHER, A.: *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994.
- BALTES, P. B., GLÜCK, J., KUNZMANN, U.: Wisdom. Its structure and function in regulating successful life span development. In SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J. (eds.): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press 2002, s. 327-347.
- BENEDIKT XVI.: *List sv. otca Benedikta XVI. Rímskej diecéze a mestu Rím o naliehavej úlohe výchovy*. Vatikán, 21. január 2008.
- BRESTOVANSKÝ, M.: *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis / VEDA, 2019.
- BUBER, M.: *Řeči o výchove*. Praha: Vyšehrad, 2017.
- CORETH, E.: *Co je člověk?* Praha: Zvon, 1996.
- ERIKSON, E. H.: *Životný cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál, 2015.
- FROMM, E.: *Lidské srdce, jeho hledání k dobru a zlu*. Praha: Mladá fronta, 1969.

- FROMM, E.: *Strach ze svobody*. Praha: Naše vojsko, 1993.
- HARTMANN, N.: *Struktura etického fenoménu*. Praha: Academia, 2002.
- HELUS, Z.: Co zmůže pedagogika, aneb krize lidskosti jako výzva pro edukaci. In *Historia Scholastica*, roč. 1, č. 2, 2015, s. 4-13.
- JASPERS, K.: *Malá škola filozofického myslenia*. Bratislava: Kalligram, 2002.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004.
- KŘIVOHLAVÝ, J.: *Psychologie moudrosti a dobrého života*. Praha: Portál, 2009.
- KUDLÁČOVÁ, B.: Problém dobra a zla v pedagogike pluralitnej a multikultúrnej spoločnosti.
In POSPÍŠIL, J. - ROUBALOVÁ, M. (eds.): *Mládež a hodnoty 2007*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, s. 100-106.
- 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, s. 286-288.
- LEWIS, C. S.: *Learning in War-Time*. Bratislava: Insight, 2016.
- PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN, 1991.
- PALOUŠ, R.: *Paradoxy výchovy*. Praha: Karolinum, 2009.
- PINC, Z.: *Fragmenty k filozofii výchovy*. Praha: Oikumene, 1999.
- PODMANICKÝ, I. – RAJSKÝ, A. et al.: *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: TUT, 2014.
- 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, inštituce*. Praha: Vyšehrad, 2018.

Kontakt

prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.

Pedagogická fakulta

Trnavská univerzita v Trnave

blanka.kudlacova@truni.sk

KONCEPTUALIZÁCIA MORÁLNEJ REFLEXIE A JEJ REALIZÁCIA NA HODINÁCH ETICKEJ VÝCHOVY

Martin Brestovanský, Romana Martincová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na konceptualizáciu a analýzu realizácie morálnej reflexie v praxi vyučovania etickej výchovy, pričom sleduje súvislosti úspešného zachovania tejto štruktúry s objavovaním sa indikátorov dialogického vyučovania. Autori postupujú metódou mikroetnografie, analyzujú sekvencie videonahrávok z hodín etickej výchovy, ktoré realizovali učitelia zapojení do výskumu (n=4). Výskum bol súčasťou ich ďalšieho profesijného rozvoja (vzdelávanie sa a implementácia inovatívnych prístupov v etickej výchove). Výsledky pilotných analýz ukazujú, že učitelia postupne dokázali vo zvyšujúcej sa miere zavádzať dialogické prvky do vyučovania, no väčšina sekvencií stále neobsahuje dostatočný počet kognitívne náročných, otvorených otázok voči žiakom. Argumentácia a dlhšie výpovede žiakov síce mierne narastajú, ale stále prevládajú jednoslovné prehovory žiakov či využívanie naučených fráz. Najmä fenomenologická časť reflexie býva nedostatočná, čo spôsobuje povrchnosť v ďalších fázach reflexie. Ukazuje sa, že existujú silné súvislosti medzi kvalitou senzibilizačného podnetu a vznikom triadickej komunikácie, ktorá je najvýznamnejším faktorom učenia sa žiaka v dialógu.

Morálna a hodnotová reflexia v etickej výchove

Kľúčovým prvkom kvality vzdelávania v rámci etickej výchovy je dôsledná hodnotová morálna reflexia v kontexte zážitkových výchovných postupov (Brestovanský, 2019). Alebo inak, ťažiskom budovania vedomostí je transformačné uvažovanie o vlastnej skúsenosti (Balakrishnan, 2013), čo

sa deje práve vo fáze reflexie. Tento typ uvažovania mení bežnú vedomosť a poznatok z reflexie na odhodlanie ďalej v problematike rásť, prípadne optimalizovať svoje správanie a hodnotové orientácie. Morálna a hodnotová reflexia je nevyhnutným predpokladom pre identifikovanie morálnych hodnôt a miery prítomnosti cnosti v senzibilizačnom podnete a pre praktické zovšeobecnenie hodnôt a noriem (Podmanický, 2013), je jednak subjektívnou vnútornou úvahou o hodnote, ktorá je na hodine ponúkaná, ale tiež sociokognitívnou aktivitou, prostredníctvom ktorej je vlastné presvedčenie žiaka formované premýšľajúcou komunitou tvorenou spolužiakmi a učiteľom (Brestovanský, 2022). Táto kombinácia subjektívnej úvahy a objektivizujúcej konštruktívnej konfrontácie vytvára základ pre vytvorenie nového systému hodnôt a noriem správania (Podmanický, 2013), preto sa javí byť ako najdôležitejšia z fáz. Na jej dôležitosť vo výchovnom procese poukazuje aj fakt, že morálna hodnotová reflexia sa na v zážitkovom učebnom modeli etickej výchovy vyskytuje dvakrát. Prvýkrát po úvodnej fáze senzibilizácie, kedy má funkciu odkrývať v spoločnej analýze významné hodnoty a cnosti. Vo všeobecnosti kognitívna a emocionálna senzibilizácia je proces, ktorého hlavným cieľom je zvýšiť citlivosť žiakov voči morálne relevantným podnetom. Podnet senzibilizácie (predchádzajúcu skúsenosť, príp. film, plagát, príbeh a pod.) by mal vytvoriť / zdefinovať rámec nasledujúcej fázy na hodine – morálnej reflexie. Druhýkrát je reflexia koncipovaná po fáze nácviku, kedy ide o sebareflexiu konkrétneho subjektívneho zážitku, ktorá posilňuje zvnútornenie nacvičených zručností a spôsobilostí a odhodlanie zavádzať ich do bežného života (Podmanický, 2013; Brestovanský, 2019).

Dialóg vo výchove

Výchova a vzdelávanie sa nemôže uskutočňovať vo vákuu, je pre ne potrebný dialóg (Balakrishnan, 2013). V oblasti výchovy sú dialogické

formy tie, ktoré poskytujú najširšie možnosti spomedzi všetkých nástrojov kultúrnej či pedagogickej intervencie. Z psychologického hľadiska takáto interakcia vo výchovných predmetoch motivuje k učeniu a napomáha k vytvoreniu pozitívnej pracovnej a kreatívnej klímy (Peráčková, 2018). Jednou z fundamentálnych úloh učiteľa je vytvoriť na hodine príležitosti na takúto interakciu (Alexander, 2005). Formovanie prostredníctvom druhej osoby a jej pohľad na žiaka sa ukazuje ako kľúčový moment v etickej výchove, zároveň je aj podmienkou humanizmu a idey solidarity.

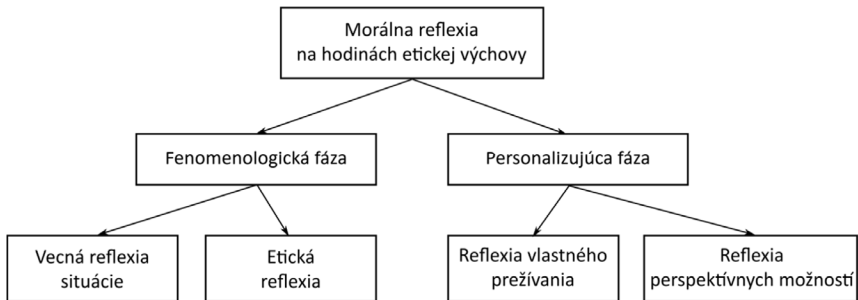
V súčasnosti existuje viacero alternatív, ktoré sú v opozitnom postavení voči transmisívnemu, jednostrannému a mocensky postavenému štýlu výučby. Ide najmä o didaktické prístupy založené na intenzifikácii dialógu (porov. Martincová, 2021). Jedno z konceptualizácií takýchto prístupov predstavuje dialogické vyučovanie (Alexander, 2005; Šeďová a kol., 2016), ktorý sme prijali ako vhodný k využitiu na hodinách etickej výchovy, najmä vo fázach morálnej reflexie. Dialogické vyučovanie predstavuje takú sadu postupov, ktoré smerujú k prelomeniu obvyklých komunikačných fenoménov a nastoleniu produktívnej komunikácie medzi učiteľom a žiakmi s cieľom žiakov aktivizovať a kognitívne stimulovať (Šeďová, 2019). Koncept dialogického vyučovania vychádza zo sociokultúrnej teórie Leva Vygotského a jeho zóny najbližšieho/proximálneho vývinu, ktorú Bruner rozvinul ako koncept lešenia (Šeďová et al., 2012). Smer rozvoja myslenia neprebíha od jednotlivca k sociálnemu, ale od sociálneho k jednotlivcovi (Alexander, 2005). Ľudské vedomie má podľa Vygotského sociálny pôvod, vzniká a je formované participáciou v sociálnom prostredí (Šeďová a kol., 2014), dôraz je pritom kladený na verbálnu interakciu učiteľa a žiaka (Crawford, 2001). Vygotsky (1976, in Šeďová et al., 2012) totiž videl súvis medzi rečou a myslením – to, o čom dieťa hovorí, sa neskôr interiorizuje a stane sa súčasťou jeho myslenia. Bruner (1978, tamtiež) rozvinul Vygotského teóriu konceptom lešenia (scaffolding). Učiteľ stavia lešenie prostredníctvom dialógu

a verbálnej interakcie a napomáha žiakovi dosiahnuť konkrétnu zručnosť či schopnosť (Crawford, 2001). Kvalitu dialogického vyučovania je možné odsledovať a kvantifikovať pomocou indikátorov dialogického vyučovania: učiteľské otázky vyššej kognitívnej náročnosti, uptake (špecifický typ spätnej väzby, pri ktorej učiteľ rozvíja odpoveď žiaka v opozitnom postavení k IRF schéme), prehovory žiakov s argumentom a triadická interakcia (Šeďová et al., 2016).

Konceptualizácia morálnej reflexie

Aby fáza morálnej reflexie nebola len nesystematickým kladením otázok, v ktorom sa síce dodržiava forma dialogického prístupu, ale stráca sa konštrukcia obsahu, vytvorili sme štruktúru vedenia morálnej reflexie, ktorej cieľom je nastoliť kladeniu otázok systém a logickú postupnosť a nadväznosť. Morálna reflexia je v našej koncepcii zložená z dvoch hlavných fáz, pričom každá z nich v sebe zahŕňa dva kroky: fenomenologická reflexia v svojom prvom kroku deskriptívne charakterizuje zažitú udalosť v kognitívnej a afektívnej senzibilizácii, a v druhom kroku prechádza do odkrývania hodnotovej a etickej dimenzie tejto udalosti so zámerom jej širšej konceptualizácie. Na ňu nadväzuje personalizujúca fáza, ktorá spočíva v aplikácii všeobecných etických konceptov pomenovaných v predchádzajúcej fáze do vlastného subjektívneho životného kontextu s dôrazom na sebareflexiu cností. Vrcholom reflexie je analýza perspektívnych možností, ktorá smeruje k formulovaniu zmysluplného záväzku v rozvoji vlastného charakteru. Štruktúra reflexie etickej výchovy je prehľadne zobrazená v Schéme 1.

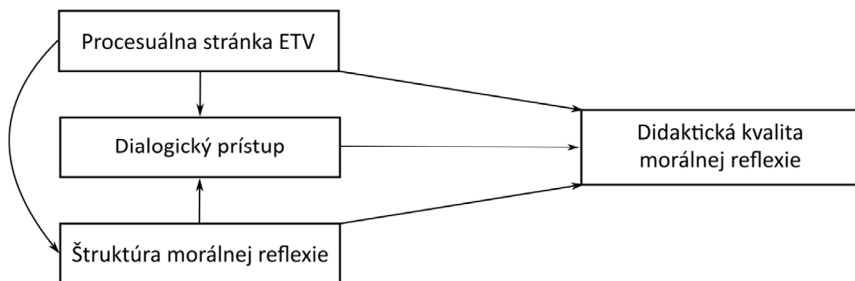
Schéma 1 Štruktúra reflexie v etickej výchove (Zdroj: vlastný konštrukt, Wiesenganger & Brestovanský, 2020, nepubl.)



Charakteristika výskumu

Cieľom nášho skúmania bolo analyzovať spôsoby, akými učitelia realizujú morálnu reflexiu na hodinách etickej výchovy, a zistiť, či a aké presne zohrávajú indikátory dialogického prístupu rolu v jednotlivých fázach morálnej reflexie. Aplikačným výsledkom výskumu má byť skvalitnenie ďalšieho vzdelávania zameraného na implementáciu dialogického prístupu a optimálnej štruktúry morálnej reflexie do bežnej praxe vyučovania. V súlade s vyššie uvedenými tézami, konceptuálny rámec výskumu tvoria štyri kľúčové koncepty: a) porozumenie procesualnej stránky etickej výchovy; b) dialogický prístup ako metódu vyučovania a c) štruktúru morálnej reflexie postavenú na báze etiky cnosti (viď schéma 2).

Schéma 2 Konceptuálny model výskumu kvality morálnej reflexie na hodinách ETV



Ako vidno v schéme č. 2, predpokladáme, že kľúčovú rolu vo vývoji kvality morálnej reflexie žiakov zohrávajú prvky toho, čo nazývame procesuálnou stránkou etickej výchovy. Tým myslíme realizáciu jednotlivých krokov počas vyučovacej hodiny: 1) senzibilizácia; 2) morálna reflexia; 3) nácvik; 4) reflexia nácviku a 5) transfer (porov. Lencz, 1998; Podmanický, 2012; Valica et al., 2014). Transfer zabezpečuje, aby sa správanie nacvičované a reflektované v laboratórnych podmienkach hodín etickej výchovy prenieslo do bežného života žiakov. Aby bol zmysluplný a nie ignorujúci potreby žiakov, rozvíjajúci a nie komfortne simplicitný, zdôvodnený a nie naivný, vyžaduje práve kvalitnú morálnu reflexiu vrcholiacu reflexiou perspektívnych možností (viď vyššie popis štruktúry morálnej reflexie). Skúsenosti, ktoré prinášajú aktivity transferu v reálnom životnom teréne žiaka, sa tak zároveň môžu stať novým senzibilizačným podnetom určeným pre ďalšiu reflexiu.

Metóda a organizácia výskumu

Z učiteľov zapojených do vzdelávania (n=28), sa do výskumnej časti projektu prihlásilo 8, z týchto však len polovica (N=4) dodala dáta v úplnosti, ako boli požadované. Dáta mali formu videonahrávok celých

vyučovacích hodín, ktoré učitelia nahrávali sami pomocou vlastných zariadení (mobilný telefón a pod.), príp. si prizvali kolegu, ktorý nahrávku realizoval priamo na mieste. Išlo o štyri nahrávky podľa vlastného výberu, teda učiteľ sa mohol rozhodnúť, ktorú nahratú hodinu zašle. Nízky počet úspešného dodania dát bol prevažne spôsobený náročnými pandemickými okolnosťami (napr. rušenie hodín etickej výchovy ako prvých pri voľbe zredukovaného kurikula v online vzdelávaní; samotné online dištančné vzdelávanie; extrémna únava učiteľov a pod.).

Hlavnou metódou analýzy bola mikroetnografia (Bloom & Power Carter, 2014). Táto perspektíva vychádza z etnografie komunikácie a interakčnej sociolingvistiky, pričom pri aplikácii na vzdelávanie je vyučovanie a učenie sa konceptualizované ako sociálne lingvistické procesy. Ide o vrstvenie viacerých teoretických perspektív s pokusom o zachytenie a teoretizovanie neoddeliteľnosti interakcií a kontextov, v ktorých sa tieto interakcie vyskytujú. Pri tomto type analýzy je potrebné súčasne vnímať interakčné javy v kontexte širších sociálnych či historických súvislostí a zároveň vnímať širšie sociálne a iné kontexty ako reflektujúce lokálne interakčné javy. Kľúčovou výskumnou otázkou z pohľadu mikroetnografickej analýzy je, ako spôsoby vzájomného ľudského konania a reagovania tvoria určité javy a vzťahy týchto sociálnych interakcií k iným sociálnym javom a praktikám, či k širším sociálnym kontextom. Jedným z prvkov mikroetnografickej analýzy je analýza typologických prípadov, teda hľadanie opakovaných interakčných vzorcov v analogických udalostiach v rámci terénneho výskumu (napr. v triede na hodine, v rozhovore).

Zaslané nahrávky boli prepísané výskumníkmi podľa jednoduchých transkripčných pravidiel (Lefstein & Snell, 2014, in Šeďová a kol., 2016, s. 300). Prepisy boli kódované nezávisle dvomi (v niektorých prípadoch aj tromi) výskumníkmi, ktorí následne diskutovali o zhodách a rozdieloch vo svojich analýzach. Kódované boli jednak indikátory dialogického prístupu

(učiteľské otázky – otvorené otázky s vyššou kognitívnou náročnosťou; uptake – špecifický typ spätnej väzby, v ktorej učiteľ nadväzuje na repliku žiaka novou otázkou alebo podnetom; triadická interakcia – na seba nadväzujúce prehovory viacerých participantov rozhovoru /nielen učiteľa a žiaka/) a samotné prehovory žiakov – kompletná myšlienka žiaka s argumentom (pozri klasifikáciu Pimentella a McNeilla, 2013, in Šeďová et al., 2016).

Prepisy hodín boli následne zaslané učiteľkám a tie boli pozvané na spoločné (online) stretnutie vo forme 1 učiteľka – 2 výskumníci. Počas spoločnej analýzy najprv reflektovali učiteľky hodinu z vlastného pohľadu (pomocou sprievodných otázok) a potom s nimi výskumníci prechádzali kľúčové pasáže hodiny, na ktorých bolo možné dokumentovať vzájomné vzťahy medzi sledovanými dimenziami a ich indikátormi. Ťažiskom spoločných reflexií hodiny boli najmä momenty, ktoré mali potenciál vzniku autentického dialógu v triednom spoločenstve, no z dôvodov bežných nedialogických vyučovacích návykov učiteľov zostal tento potenciál nevyužitý. Po reflektívnom stretnutí sa začal nový cyklus prípravy, realizácie, analýzy a nadväznej spoločnej reflexie.

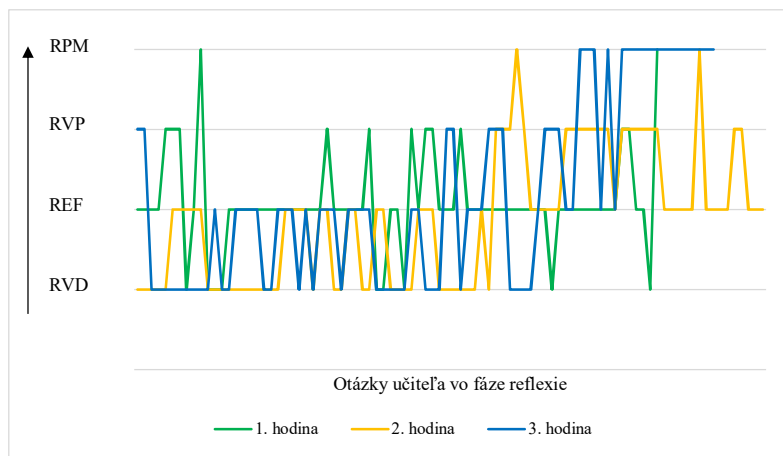
Výsledky pilotných analýz

V ideálnom prípade by malo zameranie otázok učiteľa vo fáze morálnej reflexie hodiny smerovať od vecnej deskripcie (RVD) sledovaného podnetu zo senzibilizácie a etickej reflexie (REF) k reflexii vlastného prežívania (RVP) a reflexii perspektívnych možností (RPM) a krivka priebehu v grafe by mala mať stúpavý charakter.

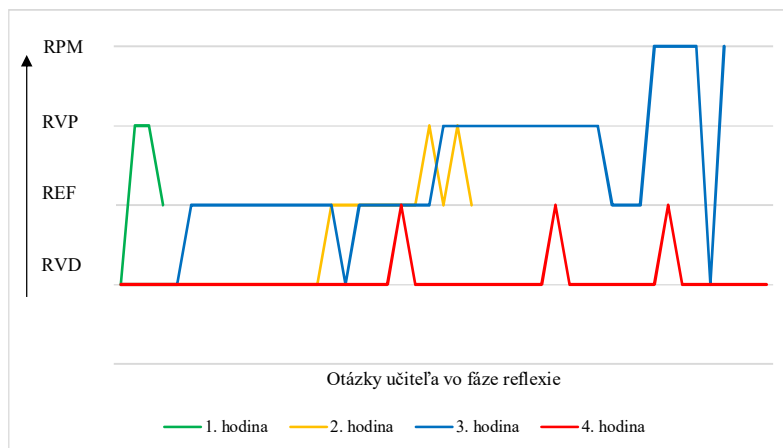
V prvotných hodinách využívali učiteľky prevažne otázky zamerané na etickú reflexiu a vlastné prežívanie žiakov, než na ucelenú štruktúru vedenia reflexie (graf 1, 1. hodina). V praxi to vyzeralo tak, že po skúsenosti zo senzibilizačného podnetu sa učiteľka pýtala, čo bolo dobré, správne v danej situácii, a či sa s niečím podobným stretli aj oni. Na

samotný spôsob vedenia reflexie vplývalo množstvo faktorov – napríklad ak učiteľky počas reflexie riešili disciplinárne problémy, prípadne spôsob vyskladania hodiny – po fáze senzibilizácie boli otázky skôr smerované na deskripciu a etickú reflexiu, pričom reflexia vlastného prežívania a perspektívnych možností sa objavovala prevažne v reflexii po návratku. Pokiaľ bola hodina zložená len zo senzibilizácie a následnej reflexie, odzrkadlilo sa to aj na štruktúre kladení otázok zameraných na deskripciu a etickú reflexiu (viď graf 2, 4. hodina). Napriek účasti na školeniach a metodologickej podpore sme vnímali, že je pre učiteľky náročné vnášať do hodín potrebné prvky, procesuálne postupy a presnú štruktúru morálnej reflexie. Prínosné je však sledovať postupný (hoci individuálny) proces skvalitňovania vlastného prístupu smerom ku zámernému štruktúrovaniu fáz morálnej reflexie v zmysle ponúkanej štruktúry prostredníctvom dialogického prístupu. Napokon, prvotné strádanie učiteľov v praxi pri implementácii inovujúcich didaktických stratégií bolo popísané aj v iných výskumoch, a teda nie je ničím prekvapivým (porov. Šeďová et al., 2014).

Graf 1 Realizácia jednotlivých fáz morálnej reflexie na hodinách. Os X predstavuje čas v rámci hodiny. (Zdroj: dáta z výskumu, Učiteľka 2)



Graf 2 Konceptualizácia morálnej reflexie na hodinách (Zdroj: dáta z výskumu, Učiteľka 3)



Napriek tomu, aj pri pokrokoch v štruktúrovaní morálnej reflexie nenastali očakávané pokroky zo strany žiakov či dynamiky hodiny. Vo väčšine prípadov išlo o následky chybných vzorcov pri využívaní dialogického prístupu, kedy ani správne fázovanie reflexie nebolo samé o sebe postačujúce (Ukážka 1).

Ukážka 1 *Chybné vzorce pri implementácii dialogického vyučovania*

(Zdroj: dáta z výskumu, Uč 2, 6. roč. ZŠ)

- 1 **U:** Cítite sa pri tom trápne. Uhm. *((súhlasne prikyvuje hlavou))* A (.) je to vôbec na niečo dobré, keď sa priznám?
- 2 **Ž5:** Áno.
- 3 **U:** *((smerom k dievčatám na pravej strane))* Dievčence rozmýšľajte. Je to na niečo dobré, keď sa priznám?
- 4 **Ž2:** No *((skepticky))*
- 5 **Ž3:** No.
- 6 **Ž5:** No keď to ešte ona, tak to bude horšie.
- 7 **Ž3:** Žé, (.) Vám tak odľahne nejako.
- 8 **U:** Odľahne. Uhm *((Súhlasne))*. A (2) čo sa z tých chýb môžeme?
- 9 **Ž5:** Poučiť!
- 10 **U:** Poučiť Michal, super! (1) Stalo sa vám už niečo podobné, ako bolo v týchto príbehoch?
- 11 **Ž2:** *((krúti hlavou))* Nie.
- 12 **U:** Nahováral vás už niekto na niečo nečestné?

Učiteľka v úryvku prešla od polemizovania o etickej relevantnosti čestnosti vo fáze etickej reflexie (riadok 1, 3: „Je vôbec na niečo dobré, keď sa priznám?“) k vlastným skúsenostiam žiakov vo fáze reflexie vlastného prežívania (riadok 10, 12), čo procesuálne súhlasí s nami ponúkanou

štruktúrou reflexie. Napriek tomu dialóg viazne a nerozvíja sa, čo je práve dôsledkom využívania chybných vzorcov pri implementácii dialogického prístupu. Učiteľka pokladá uzavreté otázky (riadok 1, 3), nízkej kognitívnej náročnosti (riadok 8), ktoré nevyžadujú hlbšiu úvahu žiaka a nestimulujú ho odpovedať inak ako vyjadrením súhlasu, nesúhlasu (riadok 2, 4, 5, 11), či využitím jednoslovných odpovedí (riadok 9). Zároveň nepracuje s odpoveďami žiakov prostredníctvom uptaku: namiesto dialogickej kognitívnej výzvy, napr. „Prečo považujete priznanie za dobré?“, uzavrela potenciálne sľubnú pedagogickú situáciu a ukončila ju oslovením väčšieho počtu žiakov, či využitím ďalších otázok, ktoré nesúviseli s odpoveďou žiaka (napr. po otázke „Stalo sa vám už niečo podobné, ako bolo v týchto príbehoch?“ po zápornej odpovedi žiaka otázku preformulovala a obrátila sa na ďalších žiakov otázkou „Nahovárал vás už niekto na niečo nečestné?“. Táto uzavretá otázka zameraná na vybavovanie si vlastných zážitkov však rovnako nestimulovala žiakov k odpovedi). Stráca sa potenciál na polemiku o morálne dilematických situáciách, dialóg nenapreduje, absentuje mu dynamika a stáva sa tzv. pseudodialógom. Problémom je aj veľké množstvo hodnotiacich výrokov zo strany učiteľov (napr. riadok 10: „Poučiť Michal, super!“), ktorý vedie žiakov k tomu, aby sa snažili trafiť správnu, resp. pre učiteľa žiadúcu odpoveď, za ktorú dostanú spätnú väzbu v podobe ocenenia.

Povzbudivým príkladom, ako by to mohlo vyzerat', je ukážka 2. Hneď v úvode ukážky učiteľka otvorenou otázkou prinútila žiaka rozvíť svoju odpoveď (riadok 2). Obdobne reagovala aj v riadku 6, kedy po prvotnej uzavretej otázke žiak odpovedal iba vyjadrením súhlasu, na čo učiteľka vhodne reagovala uptakom využitím otázky „Ako?“.

Ukážka 2 *Využitie uptaku* (Zdroj: dáta z výskumu, Uč 3, 6. roč. ZŠ)

- 1 **Ž11:** Nemôže byť každý rozprávkový.
- 2 **U:** Nemôže byť rozprávkový? Ako to myslíš?

- 3 **Ž11:** No však rozprávky sú niečo vymyslené, čo vždycky končí dobre. Ale život niekedy nekončí dobre.
- 4 **U:** Uhm, uhm. Dobre tak vedel by (.) vedeli by ste povedať nejaký recept na to, ako byť životným hrdinom?
- 5 **Ž10:** Áno.
- 6 **U:** Ako?

Diskusia a záver

Reflexia podporuje všímavosť a sebauvedomenie, ktoré sú základom efektívnych interakcií so žiakmi (Marin, 2020). Zároveň je kľúčovým prvkom zážitkového učenia, zrkadlením a spracovaním prežitej udalosti, ale aj vlastnej skúsenosti (Podmanický, Brestovanský, 2018).

V našich pozorovaniach v porovnaní s vyššie spomenutým výskumom prestáva zastávať monológ takú významnú časť reflexie, aj výkladový spôsob komunikácie je takmer neprítomný. Štýl učiteľiek je už dialogický, avšak ani to nie je zárukou kvality prevedenia reflexie. Naproti spomínanému výskumu učiteľky majú vyššiu tendenciu zavádzať reflektívny dialóg (nie vlastný monológ voči pasívnemu žiakovi), ale napriek tomu väčšina sekvencií neobsahuje dostatočný počet podnetov na premýšľanie, kritické uvažovanie a posúdenie vlastnej hodnotovej orientácie. Racionálna argumentácia síce mierne narastá, ale stále prevládajú jednoslovné prehovory žiakov či využívanie naučených fráz (porov. Martincová, 2021; Podmanický, Brestovanský, 2018). Nedodržanie štruktúry morálnej reflexie sa prejavovalo v momentoch, kedy učiteľka vynechala fenomenologickú fázu vecnej deskripcie a začala reflexiu viesť fázou etickej reflexie, reflexiou vlastného prežívania či reflexiou perspektívnych možností, žiaci nemali dostatok nakumulovaných informácií o senzibilizačnom podnete, a preto sa fáza etickej reflexie stala banálnou či povrchnou, s prevládajúcimi

všeobecnými, zaužívanými frázami viac než polemizovaním nad motívmi konania a etickou relevantnosťou javov skrytých v podnete senzibilizácie. Za nevyhnutné teda považujeme prepojenie oboch zložiek, tak štruktúry morálnej reflexie, ako aj dialogického prístupu.

Z metodologického hľadiska si všimame, že je podstatne jednoduchšie sledovať a analyzovať vzorce využívané v dialogickom prístupe v porovnaní s dodržiavaním štruktúry morálnej reflexie. Výzvou je precízne dokladovať dopady nedodržania štruktúry morálnej reflexie na kvalitu žiackych odpovedí. Pilotné analýzy však ukazujú, že tu možno nachádzať silné súvislosti a to najmä medzi kvalitou senzibilizačného podnetu a vznikom triadickej komunikácie, ktorá je najvýznamnejším faktorom učenia sa žiaka v dialógu. Na hodiny etickej výchovy je však potrebné sa dívať a analyzovať ich zo širšieho pohľadu, tak z hľadiska počtu sledovaných hodín (napr. objavovania istých triednych schém komunikácie), ako aj z pohľadu etnografie školy (napr. reflektívnej kultúry na ostatných hodinách, vzťahov učiteľa – žiaci, podpory dialógu a v neposlednom rade zviditeľňovania dôležitosti eticky relevantných tém a problémov).

Z tohto pohľadu dialóg nemožno redukovať len na didaktickú techniku vedenia diskusie v triede (Brestovanský, 2022), hoci z pohľadu dialogického vyučovania mu býva prisudzovaný inštrumentálny význam (porov. Martincová, 2020). Vychádzajúc z filozofie dialógu je dialóg existenčnou potrebou vo výchove (porov. Buber, 2017; Lévinas, 1997). Dialóg nie je len silným nástrojom rozvíjajúcim charakter a napomáhajúci žiakom pri pokrokoch v ich morálnom rozvoji (Arthur et al., 2017), ale aj miestom, kde sa vzťah uskutočňuje.

Vo všeobecnosti vidia učitelia v praxi ideál dialógu v zapojení všetkých žiakov (porov. Šeďová, 2019), táto vyrovnanosť je však vzhľadom na rôznorodosť úrovne žiakov takmer nedosiahnuteľná. Zároveň sa dostáva do konfliktu spôsob kladenia otázok (otvorené otázky vyššej kognitívnej

náročnosti) s princípom kolektívnosti, podľa ktorého by do komunikácie mala byť zapojená celá trieda (porov. Alexander, 2006). Helgevold (2016) však popisuje, že rozdielne kognitívne a komunikačné schopnosti a motiváciu žiakov v triede učiteľa vnímajú a prispôsobujú im aj svoje otázky. V našom výskume sa to prejavilo najmä zjednodušením kognitívne náročných otázok, prípadne oslovením čo najväčšieho množstva žiakov na úkor kvality otázok a žiackych prehovorov. Problém konfliktu princípu kolektívnosti a indikátorov dialogického vyučovania formulovala aj Šeďová (2011; 2016), pričom poukázala na možnosti využitia dvoch stratégií na hodinách: vynechávanie slabších či menej vokálnych žiakov z kognitívne náročnejších dialogických sekvencií, čo však popiera princíp kolektívnosti. Druhú stratégiu volia učitelia oveľa častejšie: zapojenie čo najväčšieho množstva žiakov na úkor zníženia kvality dialógu. Ide o posun úrovne otázok na takú úroveň, aby ich zvládol zodpovedať každý žiak, najčastejšie formulovaním uzavretých otázok nízkej kognitívnej náročnosti, absenciou akéhokoľvek uptake a pribúdaním IRF sekvencií, čo dialóg priamo znemožňuje. Sedláček a Šeďová (2017) však zistili, že aj spôsob zapájania väčšieho množstva žiakov môže viesť ku kumulácii diskusie a k zvýšeniu jej kvality – pri väčšom množstve zapojených žiakov sa vyskytne viac rôznorodých myšlienok, ktoré môže učiteľ ďalej rozpracovať vo forme uptake. Ako sme ale poukázali v práci, nevyužitie či chybné využitie uptake sa javí ako moment, kedy učiteľ dokáže znížiť kvalitu dialógu, „zahodiť“ príležitosť v podobe vlastnej otázky, ale aj potenciál odpovede žiaka. Prirodzený a plynulý návrat k téme, kedy by učiteľ využil aj zdanlivo zavádzajúce prehovory žiakov na smerovanie k cieľu hodiny, sú pedagogickým majstrovstvom. Práve schopnosť rozvíjania žiackych odpovedí vo forme uptake sa ukázala v našom výskume ako kľúčová – hoci učitelia pokladali otázky vyššej kognitívnej náročnosti, nereagovali na žiacke odpovede uptake, zastavili tak celú dialogickú sekvenciu a nevyužili potenciál

prehovoru žiaka. Šeďová et al. (2016) naopak uťtake nepovaŕuje za tak významný faktor, ako samotný dialogický spôsob komunikácie a kladenie otvorených otázok. Naš výsledok však môže byť dôsledkom špecifikosti predmetu etická výchova, ktorý predpokladá dialogicky orientovaný prístup (v porovnaní s predmetmi založenými skôr na kognícii).

Na charakter ŕiaka je potrebné vplývať z viacerých strán – kvalitným obsahom, ktorého ústredným ponúkaným predmetom budú cnosti a dobro, ktoré bude odovzdávané efektívnym spôsobom: efektívnym zážitkom vo fáze senzibilizácie a dialogickým prístupom a správnou štruktúrou pri vedení reflexie, ale aj výchovným pôsobením, ktoré prináša vytvorenie vzťahu medzi ŕiakmi navzájom ale aj medzi ŕiakmi a učiteľom, ktoré prináša obojstranný rozvoj ako osobnosti ŕiakov, tak osobnosti a skúsenosti učiteľa. Dialóg a jeho štruktúrovanie v morálnej reflexii však nesmie byť chápaný ako inštrument, didaktická technika na dosahovanie formálnych cieľov. Brestovanský (2022), vychádzajúc z Buber a Milana, hovorí o „byťi so študentmi“, kde dialóg je cieľom napomáhajúcim tvorbe spoločenstva.

Riešenie, okrem produktívnych dialógov v atmosfére zdieľania a podporovania výchovného spoločenstva v skupine, môže spočívať v osobnosti učiteľa a jeho výchovnom pôsobení. Práve učiteľ etickej výchovy môže byť vhodným modelom, ktorý svojimi vlastnosťami, príkladom a vzťahom k ŕiakom dokáže u ŕiakov posilňovať ŕiadúce správanie či pozitívne prvky v ich uvaŕovaní (Podmanický, 2013), ktoré smerujú k tvorbe vlastnej morálnej identity, ale aj ku kritickému mysleniu.

Myslíme si, ŕe práve hodnotné a reálne vzťahy spolu s osobnosťou učiteľa, jeho autenticitou, profesionalitou, kompetentnosťou, láskou k ŕiakom a zariadením v učení predmetu, sú nakoniec významnejším faktorom ako predošlé, nakoľko práve toto výchovné spojenie vo vzťahu dôvery a zdieľania je najsilnejším predpokladom pre interiorizáciu morálnych hodnôt (porov. Arthur et al., 2017), hoci je zjavné, ŕe

v každodennosti života pedagóga si učitelia silu tohto spojenia neuvedomujú.

Literatúra

Alexander, R. (2006). *Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk*. Cambridge: Dialogues, 2006.

Alexander, R. (2005). Culture, Dialogue And Learning: Notes On An Emerging Pedagogy. (Conference Paper) In *Education, Culture and Cognition: intervening for growth (International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP) 10th International Conference*. United Kingdom: University of Durham, UK.

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. London: Routledge.

Balakrishnan, V. (2013). *Dialogic Learning in Moral Education: From Vygotsky's ZPD to ZCD*. Malaysia : University od Malaya, pp. 258–265.

Bloom, D. & Power Carter, S. (2013). Microethnographic Discourse Analysis. In P. Albers, T.Holbrook, & A. S. Flint (Eds.). *New Methods of Literacy Research*. London: Routledge. ISBN 9780203104682, s. 3–18.

Brestovanský, M. (2022). Štruktúra morálnej reflexie a dialogický prístup na hodinách etickej výchovy. In: J. Hábl et al. (2022). *Morální charakter jako pedagogický problém*. Hradec Králové: Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7435-853-1.

Brestovanský, M., Rajský, A., Sádovská, A., Wiesenganger, M. (2021, nepublikované). *Morálna reflexia vo výchove charakteru žiakov. Metodická príručka pre učiteľov etickej výchovy – pracovná verzia 0.2* [metodický materiál].

- Brestovanský, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2019. 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.
- Buber, M. (2017). *Řeči o výchově*. Praha : Vyšehrad, 2017.
- Crawford, P. D. (2001). Educating for Moral Ability: Reflections on moral development based on Vygotsky's theory of concept formation. In *Journal of Moral Education*, vol. 30, no. 2, pp.113-129. Dostupné na: <<http://dx.doi.org/10.1080/03057240120061379>>.
- Helgevold, N. (2016). Teaching as creating space for participation – Establishing a learning community in diverse classrooms. In *Teachers and Teaching*, vol. 22, no. 3, pp. 315 – 328. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>>.
- Lencz, L. (1998). *Pedagogika etickej výchovy*. Bratislava: MPC.
- Lévinas, E. (1997). *Totalita a nekonečno. Esej o exteriorite*. Praha: Oikoymenh, 1997. 274 p. ISBN 80-86005-20-8.
- Marin, L. (2020). Ethical reflection or critical thinking? Overlapping competencies in engineering ethics education [conference paper]. In *48th SEFI Annual Conference (Online)*, 2020-09-20 → 2020-09-24, Online hosted by University of Twente, Enschede, Netherlands. ISBN 978-2-87352-020-5.
- Martincová, R. (2021). Komunikačné návyky na hodinách etickej výchovy. In *Juvenilia Paedagogica 2021*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2021, pp. 108-118. ISBN 978-80-568-0248-9.
- Martincová, R. (2020). Poňatie dialógu z hľadiska dialogického vyučovania a filozofie dialógu. Komparácia dvoch prístupov. In *Scientia et Eruditio*, vol. 2/2020, pp. 18-31. Dostupné na: <<https://doi.org/10.31262/2585--8556/2020/4/2/18--31>>.
- Peráčková, J. (2018). Didaktická interakcia – komunikácia motivácie. In J. Duchovičová, D. Gunišová, N. Kozárová, R. Š. Koleňáková (Eds.). (2018). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte*

požiadaviek praxe (zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie). Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-558-1277-9.

- Podmanický, I., & Brestovanský, M. (2018). Reflexia v kontexte interakčného štýlu učiteľa etickej výchovy. In J. Duchovičová, D. Gunišová, N. Kozárová, R. Š. Koleňáková (Eds.). (2018). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe (zborník štúdií z medzinárodnej vedeckej konferencie)*. Nitra : PF UKF. ISBN 978-80-558-1277-9.
- Podmanický, I. (2012). *Teória a prax etickej výchovy 1. Vysokoškolské skriptá*. Trnava: PdF TU.
- Podmanický, I. (2013). Etická výchova ako súčasť školskej edukácie v polarizovanej spoločnosti. In J. Kaliský (Eds.) (2013). *Dobro a zlo, alebo o morálke I. Psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii (zborník vedeckých štúdií)*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2013. 362 s. ISBN 978-80-557-0538-5.
- Sedláček, M., Šeďová, K. (2017). How many are talking? The Role of collectivity in dialogic teaching. In *International Journal of Educational Research*, vol. 85, pp. 99 – 108. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.001>>.
- Šeďová, K. (2019). Mlúvit, či nemlúvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitelek. In *Orbis Scholae*, vol. 13. pp. Dostupné na: <<https://doi.org/10.14712/23363177.2019.3>>.
- Šeďová, K. (2011). Od pseudodialogu k dialogickému vyučování. In T. Janík, P. Knecht, S. Šebestová (Eds.), *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 39–45). Brno: Masarykova univerzita. Dostupné na: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/sedova.pdf>

Šedová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R., Sedláček, M. (2016). *Jak se učitelé učí. Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno : Masarykova univerzita.

Šedová, K., Šalamounová, Z., Švaříček, R. (2014). Troubles with dialogic teaching. Learning, In *Culture and Social Interaction*, vol. 3, no. 4, pp. 274-285.

Šedová, K., Švaříček, R., Šalamounová, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha : Portál. 296 p. ISBN 978-80-262-0085-7.

Valica, M., Fridrichová, P., Rohn, T. (2014). *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.

Kontakt

doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

martin.brestovansky@truni.sk

Mgr. Romana Martincová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

romana.martincova@truni.sk

FRONÉSIS AKO SVORNÍK, FÍLIA AKO NÁPLŇ. K MORÁLNEJ INTEGRITE VO VÝCHOVE

Andrej Rajský

Abstrakt

Ak je vzdelávanie zamerané na zušľachtovanie ľudskej povahy, jej hlavným zámerom bude pestovanie schopnosti *poznať* a *milovať* – v ich vzájomnej neoddeliteľnosti, integrite a podmienenosti. Najmä tzv. *morálna edukácia*, smeruje k tomuto cieľu: integrovať dobré poznanie s dobrým konaním. Proces integrácie dobrého myslenia a dobrého konania sa vo výchove uskutočňuje zároveň pri formovaní charakteru – kultivovaním predovšetkým dvoch fundamentálnych cností: cnosti rozumu v súčinnosti s cnosťou starostlivosti (lásky). V našom príspevku predstavujeme náčrt morálnej (etickej) edukácie v línii etiky cnosti, v ktorej sa rozvoj praktickej múdrosti (*fronésis*) podmieňuje rozvíjaním priateľských, čiže dobročinných vzťahov (*filia*) et viceversa. Fronésis predstavujeme ako svorník v dvoch základných rozmeroch: v rozmere rozumovo-emotívnom (tu je svorníkom medzi rozumovým zameraním na cieľ a emóciami) a v rozmere rozumovo-špekulatívnom (tu je svorníkom medzi poznávaním prvých princípov a premenlivej reality). Pritom filia, čiže konanie pre druhých alebo v prospech druhých v sebe obsahuje inherentné dobro, ktoré je náplňou morálnej realizácie. V závere predstavujeme „oikologickú štruktúru“ morálnej výchovy, v ktorej a fronésis a filia integrujú vo vývinovom aspekte, vychádzajúc z možností školsko-edukačnej komunity. Článok je výstupom projektu VEGA č. 1/0056/19.

1. Úvod

Čo je obsahom pojmu „vzdelanie“? V pozvánke na naše kolokvium sa objavuje náčrt širokého rámca, ktorý objíma mnohoraké a v kontexte

bežných pedagogických definícií nezvyčajne plastické odpovede, ako napr.: empatia, sebaovládanie, nezávislosť, odolnosť, sociálne či morálne hodnoty, chuť učiť sa, kriticky, či tvorivo myslieť, radosť sa zo života. Termín „vzdelanie“ tu odkazuje na pôvodný pojem, ktorý sa etymologicky vzťahuje k *díelu*, s predponou *vz-*, naznačujúcou pohyb zdola nahor, a zároveň zvnútra von (Králik, 2015, s. 676). *Vzdelávanie* je potom pohybom smerujúcim k určitému tvaru stvárňujúceho sa človeka, predvídanému, vopred nazeranému a dosahovanému komplementárnymi cestami, s celkovým formatívny úsilím. Pojmu „vzdelávanie“ je potrebné vrátiť dimenziu priestoru, vymaniť ho z reduktívneho zovretia dvojrozmerného, plochého chápania, podľa ktorého by malo ísť len o rozvíjanie kognitívnych mohutností, upotrebiteľných v pragmatickej sfére života. Priestor vzdelávania je naopak príležitosťou na učenie sa „vznešenému životu človeka“, vo všetkých významoch. Práve tento rozmer hĺbky a výšky, bez zanedbávania *aisthésis* a *práxis*, stojí v jadre klasickej filozofickej paidei.

Pojem *filo-sofia* (ale aj *sofo-fília*) spája v sebe najušľachtilejšie mohutnosti človeka: múdrosť a lásku. Ak je vzdelávanie zamerané na zušľachtovanie ľudskej povahy, jej hlavným zámerom bude pestovanie schopnosti *poznať* a *milovať* – v ich vzájomnej neoddeliteľnosti, integrite a podmienenosti. Vzdelávanie a výchova, v bohatstve ich mnohodimenzionálnosti naznačenej v úvode, a najmä tzv. *morálna edukácia*, smeruje práve k tomuto cieľu: integrovať dobré poznanie s dobrým konaním – aby sa z poznania nestal nástroj bezohľadnej dominancie a aby sa dobré konanie neprepožičalo naivizmu, vratkému emotivizmu či zneužitiam rôzneho druhu. Proces integrácie dobrého myslenia a dobrého konania sa vo výchove uskutočňuje zároveň pri formovaní charakteru – kultivovaním predovšetkým dvoch fundamentálnych cností: cnosti rozumu v súčinnosti s cnosťou starostlivosti (lásky).

V našom príspevku predstavujeme náčrt morálnej (etickej) edukácie v línii etiky cnosti (*Virtue ethics*), v ktorej sa rozvoj praktickej múdrosti (fronésis) podmieňuje rozvíjaním priateľských, čiže dobročinných vzťahov (fília) et viceversa. Téma praktickej múdrosti sa znovu objavila v etických a morálno-pedagogických diskusiách v druhej polovici a najmä na sklonku 20. storočia, v dôsledku nedostatočnosti dominujúcich etických modelov tzv. „etiky tretej osoby“ (utilitarizmu a deontologizmu). Na začiatku 21. storočia sa v rámci etiky cnosti vyčlenila samostatná disciplína epistemológia cnosti (*Virtue epistemology*), ktorá na jednej strane analyzuje obsahy a vzťahy medzi tzv. epistemickými cnosťami (cnosťami rozumu) a na druhej strane ich uvádza do širších súvislostí s mravnými cnosťami, emóciami, špekulatívnou racionalitou, psychickými procesmi, výchovou a sociálnym životom. Na ilustráciu uvádzame prehľad najznámejších súčasných autorov a ich najvýznamnejších výstupov z oblasti epistemológie cnosti:

Linda Trinkaus Zagzebski (1996, 2009);

Mark Alfano (2015, 2016);

Duncan Pritchard (2005, 2012, 2014);

John Greco (1993, 2010, 2012, 2020);

Jason Baehr (2006, 2011);

Adam Morton (2010, 2014);

Wayne Riggs (2002, 2003, 2007);

Ernest Sosa (1991, 2003, 2021);

John Turri (2013, 2015, 2017) a i.

Uvedení autori sami deklarujú afiliáciu k aristotelovskému (prípadne tomistickému) uvažovaniu o etike, no s aktualizovaným záujmom o integrovane etickej reflexie s poznatkami iných súčasných vied o človeku. V tomto článku však nie je našou ambíciou poskytnúť celkový

prehľad súčasných diskurzov, ale vrátiť sa k pôvodcovi etiky cnosti Aristotelovi a na jeho textoch dokumentovať základnú komplementaritu a podmienenosť epistemických a filiatických cností, resp. cnosti *fronesis* a cnosti *filia*. Ich integritu preukazujeme v pedagogickom kontexte, keďže morálno-edukačný model, o ktorý nám ide, čerpá z reflektovaného etického konceptu.

2. Epistemológia cnosti – späť k Aristotelovi

Priamo u zakladateľa etiky cnosti identifikujeme päť hlavných rozumových cností: nous, epistémé, sofia, techné, frónésis. Rozumové (intelektuálne) cnosti podľa Aristotela (EN VI, 1139-1145a) predstavujeme usporiadané podľa miery abstrakcie, od „najviac metafyzického“ poznania (poznania nevyhnutných a nemenných prameňov pravdy) k poznaniu „praktickému“, súvisiacemu s konkrétnym ľudským konaním. Aristoteles sám tieto cnosti delí na *intelektuálne cnosti teoretické* a *intelektuálne cnosti praktické*; tu zachováme toto delenie.

2.1. Cnosti vzťahujúce sa k teoretickému poznaniu (vecí nemenných)

1. **Nous, intuícia** – u Aristotela nazývaná aj „pochopenie“; je to intelektuálna schopnosť zachytiť či vytušiť božský, kozmický zdroj (arché) udalosti, alebo plán, rozvrh (logos). Predmetom intuitívneho pochopenia sú *východiskové princípy* vedecky poznateľného (pomocou epistémé, porov. nižšie), ktoré však nie je možné vedecky dokázať. Prvotné nedokázateľné princípy – dnes by sme povedali axiómy – možno len rozumovo uchopiť a akceptovať. Podľa Aristotela náš intelekt (nous) je „božským v nás“, schopným zachytiť „božské mimo nás“ (kozmickej Nous, Prvý hýbateľ) (porov. Anaxagoras).

2. Epistémé, vedenie – je rozumové vedecké poznanie (vedenie), ktoré „stabilizuje samo seba“ (z gréc. *epi-histémi*), je istým poznaním *nevyhnutných* skrytých príčin vonkajších zmien. U Platóna aj Aristotela je to poznanie večných ideí v protiklade k povrchnej a premenlivej mienke *doxa*. Aristotelova metafyzika sa začína abstrahovaním univerzálnych esencií z empirickej skutočnosti, s aktívnou účasťou ľudského intelektu, teda nie len pasívnym prijímaním vonkajších zmyslových dojmov (*Metaf.* VII, 9, 1034a 30). Na túto abstrakciu, poskytujúcu pevné a pravdivé poznanie, nadväzuje deduktívna formálna logika. V EN tiež uvádza, že

„to, čo je predmetom vedenia, je nevyhnutné, to znamená večné. [...] lebo keď má niekto určitú istotu a pozná východiská, vtedy vie. Keď sú mu však východiská iba natoľko známe ako odvodený záver, bude mať iba náhodné vedenie“ (EN 1139b).

Tu odkazuje na *Analytiky*, kde sa tejto (epistemologickej téme v úzkom zmysle) venuje podrobne. Epistémé nie je vlastným predmetom etiky, ktorá smeruje k dynamickej a premenlivej ľudskej *praxis*.

3. Sofía, múdrosť – je „múdrosť vôbec“, nie v čiastočnom zmysle (viazanom na *techné*, porov. nižšie).

„[Teoretická] múdrosť je najdokonalejšia forma poznania. Múdry človek (*sofos*) má teda vedieť nielen veci vyplývajúce z východískových princípov, ale má mať pravdivé poznanie aj o týchto najvyšších princípoch. A tak (filozofická) múdrosť bude spojením pochopenia [*nous* - dopln. A.R.] a vedenia [*epistémé* - dopln. A.R.], a ako vedenie o najdôstojnejších a najvznešenejších veciach bude akoby hlavou všetkých vied“ (EN 1141a).

2.2. Cnosti vzťahujúce sa k praktickému poznaniu (vecí pripúšťajúcich zmenu)

4. **Techné, umenie** – jeho hlavným predmetom je rozumné tvorenie, tvorba (poiesis) a výroba. K techné patrí schopnosť vyrábať umelé veci (nástroje, obydlia, veci) v spojení so správnym úsudkom.

„Každé umenie sa týka vzniku a je umelou činnosťou a skúmaním, ako by mohlo niečo vzniknúť, čo môže byť aj nebyť a čoho počiatok je v tvorcovi, a nie vo vytvorenom“ (EN 1140a).

Umenie sa nevzťahuje na niečo, čo existuje nevyhnutne. Tvorenie (poiesis) sa líši od (morálneho) konania (praxis), ktoré je predmetom rozumnosti (fronésis).

5. **Fronésis, rozumnosť (a rozvážnosť)** – čiže praktická múdrosť je schopnosť človeka

„správne uvažovať o tom, čo je preňho dobré a užitočné, a to [...] v širšom zmysle, čo slúži k dobrému a šťastnému životu vôbec. Znakom toho je, že aj tých ľudí nazývame rozumnými [*fronimoi*], ktorí vzhľadom na hodnotný konečný cieľ správne uvažujú o veciach, čo nepatria k nijakému umeniu.“ (EN 1140a)

Rozumnosť sa týka výlučne vecí, ktoré závisia od našej voľby,

„nemôže byť ani vedením (epistéme) ani umením (techné), vedením preto nie, lebo oblasť konania je premenlivá, umením nie, pretože konanie a tvorenie sú rodom odlišné. Ostáva teda, že rozumnosť je neklamný (duševný) stav rozumného konania vo veciach, ktoré sú pre človeka dobré a zlé. [...] Dobré konanie je samo konečným cieľom.“ (EN 1140b)

Fronésis je rozhodujúca cnosť, ktorá integruje ľudské konanie do jedného celku vzhľadom na dobrý cieľ.

Pierre Aubenque (2003) poukazuje na to, že u Aristotela ideál teoretického života *sofia* neponúka riešenia praktických otázok, to dokáže iba *fronésis*, cnosť účinného morálneho vedenia v situácii každodennej premenlivosti,

mnohosti, rozporuplnosti, nestálosti a napätia medzi ideálnou normou a praktickou realizovateľnosťou (porov. tiež Eisner, 2002). Podľa Aristotela je *fronésis* „trvalá praktická dispozícia (habitus) sprevádzaná správnym pravidlom, ktoré sa týka toho, čo je pre človeka dobré a čo zlé“ (EN 1140b20, v preklade Aubenqueho). *Fronésis* sa však netýka čisto subjektívnej voľby, schopnosti vhodne sa rozhodnúť, ale sa týka pravidla voľby, čiže schopnosti rozoznať vhodné pravidlo, správny dôvod rozhodnutia. Problematické však je, predovšetkým z pedagogického hľadiska, že tento typ cnosti je neodvoditeľný zo žiadnych princípov, je neprenosný, je v človeku jedinečný. Cnosť (*areté*) vôbec je individuálnou habitualitou, výnimočnou v tom, že sa utvára v premenlivom a náhodnom svete, nie vo svete istých a nemenných právd. Osobitne cnosť *fronésis* nehľadá pevnosť a univerzálnosť dobrého, netúži odhaliť akýsi univerzálny stabilný metafyzický či sociálno-normatívny morálny rád, lebo sa uskutočňuje v horizonte nedokonalosti, neurčenosti, otvorenosti konania človeka. Práve náhodnosť (ne-nevyhnutnosť) praxe je príležitosťou na rozvíjanie cnosti.

„Ak je náhodnosť zdrojom zla, umožňuje tiež ľudskú iniciatívu usilujúcu sa o dobro; neurčitosť, a teda známka neschopnosti všeobecného rozumu, je zároveň otvorenou príležitosťou pre rozumné konanie (*fronésis*) človeka. [A tak] [...] je v právomoci človeka meniť nielen svoje žiadosti, ale aj svet.“ (Aubenque, 2003, s. 105)

Fronésis nie je zdatnosť božská, ideálna (tou by bola *sofia*, keby bola človeku v celku daná), je to zdatnosť z núdze, ale jediná možná v nedokonalom svete života ľudí, vo svete *dóxa* (a nie dokonalého poznania, *epistéme*). V každom prípade je lepšie konať rozumne, ako nerozumne. Rozumné, či múdre konanie, je konaním v príhodnom čase (*kairos*), to zn. vzhľadom k okolnostiam a situácii a tak, aby bolo uskutočniteľné. Múdry človek (*fronimos*) vie rozpoznať pravú chvíľu, zvoliť

si správne prostriedky a realizovať svoj cieľ. Aristotelovsky chápaná *fronésis* však naráža na riziko redukcie mravného konania na konanie prospešné, teda v morálnom konaní uprednostňuje hľadisko intelektuálnej zručnosti pred hľadiskom dobra osebe (na rozdiel od Platóna, ktorý rišu účelov radikálne oddeľuje od sveta prostriedkov, postupov a časov, čím však izoluje múdrosť od praktického konania). K tomuto výkladu sa priklonil aj I. Kant, ktorý rozumnosť definuje ako zručnosť pri voľbe prostriedkov na dosiahnutie najvyššieho prospechu pre seba. Voľba správnych prostriedkov vzhľadom na dobrý účel však nikdy nie je prostým konštatovaním, uspokojivým zrovnaním so všeobecným pravidlom, je vždy náročným odhadovaním pri uvedomovaní si možnosti omylu. *Fronimos* sa svojou skúsenosťou konania nachádza stále *na pomedzí* jedinečnosti vnímania a všeobecnosti princípov (porov. podkap. 3.2.). Múdry človek je si vedomý svojich hraníc a nemožnosti definitívne nájsť to jediné správne riešenie – lebo ono patrí bohom. *Fronésis* je súčasne rizikom i nádejou človeka, je umením kompromisu medzi nemožnou dokonalosťou a pasívnou rezignovanosťou. Aristotelovské odvodenie praktickej múdrosti z ducha tragédie predbieha étos tragického humanizmu, ktorý je tak vlastný súčasnému človeku.

Tu však treba pripomenúť, že tento výklad praktickej múdrosti je len jeden z výkladov, hoci sa nám javí ako blízky súčasnej post-metafyzickej citlivosti. Okrem etiky, ktorá sa realizuje uprostred hraníc a neistôt totiž aj Aristoteles odkazuje na dobro blaženosti (*eudaimonía*), ku ktorej speje každá praktická činnosť a ktorá ako *energeia* v konaní jedinca plní úlohu účelovej príčiny. Slobodné rozhodovanie jedinca stojí zoči-voči vyššiemu rádu morálneho dobra, od ktorého nevdojak odvodzuje odôvodnenosť vlastného úsilia o to, čo je správne. U Tomáša Akvinského *prudentia* je prvou z kardinálnych cností, lebo predstavuje rozumný princíp konania (*recta ratio agibilium*, správne uvažovanie s ohľadom na to, čo je možné uskutočniť konaním, Summa Th. II-II, 47, 8). Rozumnosť ako praktickú

múdrost' uvádzajú do etického diskurzu aj predstavitelia súčasnej etiky cnosti (napr. A. MacIntyre), ktorí zdôrazňujú, že morálne konanie nemá byť len výrazom poslušnosti voči pravidlám, ale aj výrazom schopnosti subjektu posúdiť, čo je v ktorej situácii morálne nálezité.

3. Fronésis ako „svorník“

Praktická múdrost' je teda múdrost'ou „na pomedzí“. Je cnosťou, ktorá premostňuje rozličné sféry života a upriamuje konanie človeka na to, čo predvída ako dobré. Fronésis plní úlohu „svorníka“ v dvoch základných rozmeroch: v rozmere rozumovo-emočívnom a v rozmere rozumovo-špekulatívnom.

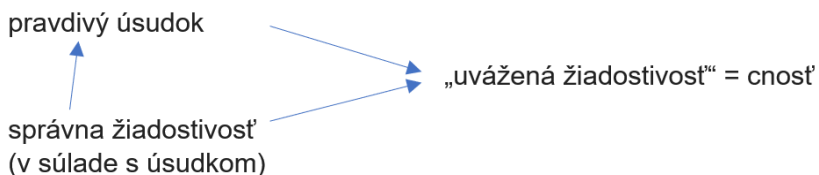
3.1. Svorník medzi rozumovým zameraním na cieľ a žiadostivosťou (emóciami)

Pri rozhodovaní človek kombinuje afektívne (emocionálne) impulzy s rozumovou úvahou, rozlišujúcou dobré od zlého. Mimoracionálna žiadostivosť sleduje svoje ciele, ktoré nie sú samé osebe ani dobré, ani zlé, ale môžu mať morálne dobré či zlé efekty. Úlohou fronésis je upriamiť človeka k správne rozhodnutiu pre dobro tak, aby emotívne prežívanie človeka bolo na jeho podporu, a nie na jeho prekážku.

„Počiatkom konania – hybnou, ale nie účelovou príčinou je teda vedomé rozhodnutie, počiatkom vedomého rozhodnutia je však žiadostivosť a rozumová úvaha poukazujúca na účel. Preto bez rozumu a myslenia, ani bez mravného stavu [éthos = správna žiadostivosť; A.R.] nejestvuje rozumové rozhodnutie; lebo správne konanie a jeho opak nie sú možné bez myslenia a mravnosti. [...] Cieľom je správne konanie a naň je zameraná aj žiadostivosť. Preto je vedomé rozhodnutie alebo rozum riadený žiadostivosťou, alebo žiadostivosť riadená rozumom a v takom zmysle počiatkom (konania) je človek.“ (EN 1139b)

Aristoteles používa výraz „správna žiadostivosť“, čiže na dobro usmernená emotivita. City, emócie a afekty je nevyhnutné moderovať a vychovávať tak, aby neurčovali konanie, ale aby boli integračnou súčasťou dobrého konania.

„Ak je teda mravná cnosť stav vedomého rozhodnutia a vedomé rozhodnutie je *uvážená žiadostivosť*, musí byť aj úsudok pravdivý a *žiadostivosť správna*, ak je vedomé rozhodnutie správne, a predmet žiadostivosti musí byť totožný s tým, na čo úsudok prisvedčuje.“ (EN 1139a)



Jednou z definícií cnosti by teda mohla byť „uvážená žiadostivosť“ (žiadostivosť riadená rozumom) ako výsledok syntézy pravdivého úsudku (zameraného na dobrý cieľ) a správnej žiadostivosti (podriadenej úsudku). Aristoteles dáva do priameho súvisu frónésis a morálne cnosti, ako sófrosyné (umiernenosť), lebo sófrosyné *chráni* frónésis.

„Čo chráni, to je práve schopnosť usudzovať. Lebo príjemnosť a nepríjemnosť neničia a neprevracajú každý súd [...], ale iba súdy o tom, čo máme robiť. [...] Človeku však, ktorý sa dá vnútorne rozrušiť rozkošou alebo zármutkom, neukazuje sa počiatok konania [dobrý cieľ]“ (EN 1140b).

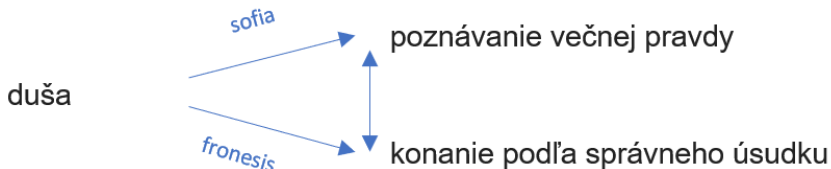
Fronésis je svorníkom medzi racionálnou a iracionálnou „časťou duše“ a nie je možné ju rozvíjať bez rozvíjania morálnych cností (zameraných na

emócie). Etická výchova sa preto bude zameriavať na vzdelávanie rozumu v súlade s výchovou citov.

3.2. Svorník medzi „poznávaním prvých princípov“ (*sofia*) a premenlivých vecí

„Rozumové stránky [duše] sú dve: jednou [*sofia*] pozorujeme súcna, ktorých počiatky nepripúšťajú zmenu, a druhou [*fronésis*] pozorujeme premenlivé bytie. [...] Označme jednu z týchto stránok ako stránku poznávaciú, druhú ako stránku usudzovaciú. [...] Preto je usudzovacia stránka akousi časťou rozumovej zložky.“ (EN 1139a)

Praktická múdrosť, *fronésis*, síce patrí medzi dianoetické (rozumové) cnosti, no – ako sme si ukázali v podkapitole 3.1. – priamo a aktívne ingeruje medzi mravné cnosti (napr. umiernenosť) a v konaní človeka s nimi vytvára syntézu. Dalo by sa povedať, že je hraničnou cnosťou, premostujúcou sféru racionality a sféru emocionality človeka. Zároveň však, vo sfére „racionálnej časti duše“, upriamuje pohľad na filozofické poznanie, od ktorého čerpá idey o tom, čo je skutočne dobré. Rozumnosť (*fronésis*) nie je najvyšším vedením, lebo človek, ktorý koná, nie je dokonalý. Rozumnosť oproti múdrosti je zameraná na to, čo je v živote „užitočné“ a „ľudsky dobré“ (porov. EN 1141b). Múdri muži (filozofi) nehľadajú „ľudské dobro“, ale dobro a pravdu osebe, teda kontemplujú neužitočné „božské veci“, a preto ich niekedy bežní ľudia nazývajú „nerozumnými“. Avšak „rozumnosť a filozofická múdrosť sú nevyhnutne samy osebe žiadúce.“ (EN 1144a)



Aristoteles používa obraz zdravia a lekárstva: zdravotný stav je *inak* dôsledkom pôsobenia lekárstva a *inak* je dôsledkom zdravia. Ako je lekárstvo analógiou frónesis, tak je zdravie analógiou sofie. Zdravie vopred predpokladáme ako pôvodný stav, bez toho, aby sme jeho funkciu spochybňovali. Až v situácii jeho ohrozenia v stave zdravotného diskomfortu (chorobou) prichádza na scénu lekárske umenie. Frónesis je aktívnu cnosťou predpokladajúcou filo-sofické poznanie (dosahované samotným subjektom, alebo sprostredkované múdrymi autoritami). Sofia je teda nevyhnutným predpokladom „zdravotného stavu“, o ktorý sa stará frónesis.



Frónesis predpokladá participáciu subjektu na sofii, a to buď priamym nazeraním (čiže teoreticky), alebo uznávaním výrokov a skúseností morálnych autorít.

„Preto si treba hľadiet výrokov, aj keď sú bez dôkazu, a názorov skúsených a starších ľudí alebo ľudí rozumných práve tak ako dôkazov. Pretože majú skúsenosťou vycibrené oko, vidia správne.“ (EN 1143b).

Podľa Aristotela sa mladý človek nemôže stať filozofom, lebo nemá skúsenosť filozofa.

„Mladí ľudia sa síce môžu dobre oboznámiť s geometriou a matematikou a stať sa v podobných odboroch múdrymi, nezdá sa však, že by sa tým mladý človek stal rozumným [vo veciach morálky - dopln. A.R.].“ (EN 1142a), ak len nie sledovaním skúsenejších.

Tým iste nechceme argumentovať proti uvádzaniu filozofovania do vyučovania, a už vôbec nie proti vzdelávaciemu prístupu „filozofovania s deťmi“. Aristotelova úvaha však podporuje upozornenie, že v etickej výchove zohrávajú rozhodujúcu úlohu sprostredkované dobré vzory a najmä dobrý príklad konania pedagógov, ktorý je pre morálny rozvoj žiakov nevyhnutný. Tiež poukazuje na to, že na účinnú etickú edukáciu nestačí etické vzdelávanie, obmedzené na obsahy štúdia a formovanie kognitívnych schopností žiakov, ale tieto musia byť sprevádzané výchovou citov a najmä edukačnou morálnou praxou (transferom do konkrétneho života žiakov, v ktorom dochádza k habitualizácii konania).

3.3. Sylogizmus dobrého konania na zorientovanie sa v situácii

Sylogizmus ako základný model logického vyvodzovania Aristoteles prenáša aj do oblasti praxe (morálky). V paragrafe 1143b EN (porov. tiež 1145a9) predkladá sylogistickú schému dobrého konania takto:

„intuitívne pochopenie [*nous*] je tiež počiatkom aj koncom“ v tom zmysle, že „intuitívne pochopenie v dôkazoch uchopuje nemenné a prvé pojmy, kým praktické myslenie rozvíja sa v oblasti konania, uchopuje pojmy najnižšie a premenlivé, totiž druhú premisu.“

Prvé premisy (premissa maior) teda tvoria poznatky získané induktívne z rozumovej intuície večných právd (*nous*);

druhými premisami (premissa minor) sú poznatky z vnímania premenlivej situácie;

záver je výsledkom spojenia vyššej a nižšej premisy. Tento záver umožňuje cnosť *frónésis*, ktorá je svorníkom medzi premisami. Spája poznanie princípov so situačnými okolnosťami, vyhodnocuje ich a správne sa rozhoduje (*euboulía*, správne rozhodnutie).

Je však nanajvýš potrebné odlíšiť cnosť rozumnosti od „technickej“ rozumovej zručnosti, ktorá je pre aplikovanie cnosti potrebná, ale sama nie je cnosťou. Praktická múdrosť teda nie je to isté ako rozumová zručnosť, čiže šikovnosť. Šikovnosť (*deinotés*) je síce obsiahnutá v rozumnosti, ale môže slúžiť aj zlým cieľom.

„[Šikovnosť] vie robiť to, čo smeruje k danému cieľu a dosiahnuť to. [...] Ak je cieľ zlý ide o prefíkanosť. [...] Lebo zlý charakter *prekrúca úsudok rozumu* a spôsobuje, že sa klameme v počiatkoch nášho konania. A tak je človeku zrejme nemožné byť rozumným, ak nie je cnostný“ (EN 1144a).

Aristotelovo upozornenie na „šikovnosť“ bez morálnej premeny žiaka je jednou z výstrah pre ten typ etickej výchovy, ktorý vyučovanie zužuje na nácvik kognitívnych a diskusných spôsobilostí. V takých prípadoch hrozí, že žiaci budú „šikovní“ v umení argumentovania a vedenia diskusie, no bez ohľadu na kritérium dobra/zla pri určovaní cieľa, alebo bez účinku na ich reálnu morálku.

Ktorý cieľ je dobrý? Aristoteles odmieta sokratovský intelektualizmus, podľa ktorého cnosť je vždy závislá od správneho poznania; namiesto toho uvoľňuje vzťah medzi rozumnosťou a cnosťou tak, aby nebol jednostranne implikačný, hoci si musí zachovať určitú jednotu.

„Sokrates [...] sa totiž mýlil v tom, že všetky cnosti pokladal za jednotlivé druhy rozumnosti, správne však usudzoval, že cnosti sú bez rozumnosti

nemysliteľné. [...] Zrejme majú všetci nejakú predstavu o tom, že takýto stav v zhode s rozumnosťou je cnosťou. Musíme to však trochu zmeniť; *cnosťou totiž nie je onen stav, ktorý je iba v zhode so správnym úsudkom, ale stav spojený so správnym úsudkom.* [...] Sokrates bol teda toho názoru, že cnosti sú úsudky – všetky sú vraj vedením –, my však tvrdíme, že tvoria s úsudkom jednotu.“ (EN 1144b).

Čo je teda náplňou (dobrým cieľom) tejto cnostnej rozumnosti?

V nasledujúcej schéme uvádzame náčrt role *frónésis* ako dvojnásobného svorníka (porov. podkap. 3.1. a 3.2.) pri rozhodovaní a naznačujeme ďalší krok, ktorým je zdôvodnenie *filie* ako náplne dobrého konania.



Predbežná schéma: úloha rozumnosti frónésis vo vzťahu k dobrým cieľom

4. Fília ako „náplň“

Fília je pojem označujúci priateľský pozitívny, dobroprajný a dobročinný vzťah k druhému človeku, alebo k druhým ľuďom. Aristoteles uvádza, že konanie pre druhých alebo v prospech druhých („prosociálne konanie“, ako ho zvykneme označovať v našom kontexte) v sebe obsahuje inherentné dobro. „Cnostný človek veľa robí pre priateľov a pre vlast', a keď treba, dáva za nich život“ (EN 1169a19–20). Skutočne cnostná a dobrá osoba nevyhnutne zahŕňa priateľský vzťah k druhému, lebo bez tohto vzťahu je jej život nedostatočný: „osamelý človek má ťažký život, lebo nie je ľahké byť človeku samému osebe neprestajne činným, ale

spolu s inými a vo vzťahu k iným je to už ľahšie“ (EN 1170a6–8). Dobré vzťahy k druhým posilňujú charakter: „zo spolunažívania s dobrými ľuďmi sa môže napokon vyvinúť určitý cvik v mravnej cnosti“ (EN 1170a12). No spolužitie s druhými nie je len šťastnou okolnosťou, ktorá človeku uľahčuje dobré konanie, ale samo filiatické konanie naplňa cnostný život. „Musíme mať vedomie priateľovho bytia,“ lebo vďaka nemu si uvedomujeme aj vlastnú hodnotu (porov. EN 1170b10). „Človek, ktorý chce byť šťastný, potrebuje cnostných priateľov“ (EN 1170b19). A napokon, cnosť je skutočnou cnosťou vtedy, keď je „dobrom druhého“ [...], uskutočňuje totiž to, čo prospieva druhému [...]. Najlepší charakter má ten, kto nepoužíva svoje cnosti vo svoj prospech, ale v prospech druhých – toto nie je ľahká vec“ (EN V, 3, 1130a).

4.1. Pravé priateľstvo a nepravé priateľstvá

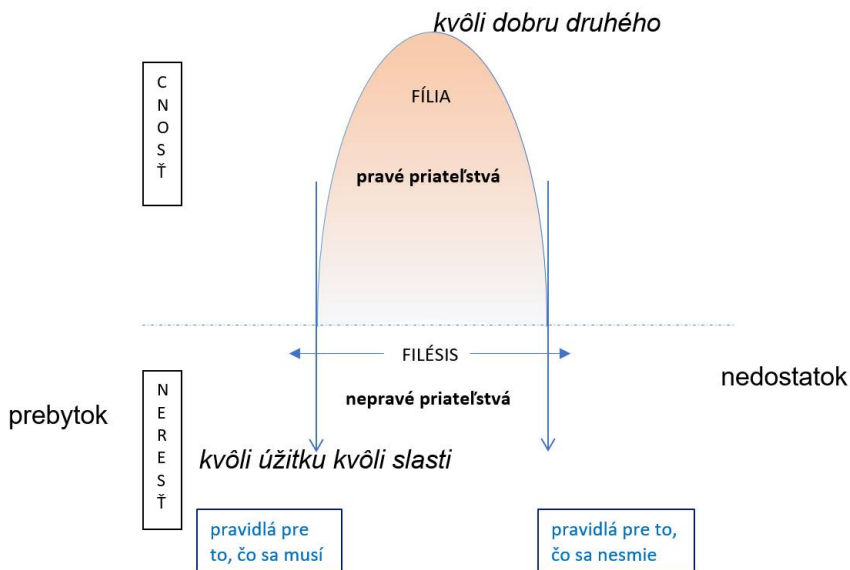
Aristoteles označuje priateľstvo, *filia*, za „istú cnosť, alebo je s ňou úzko spojené“ (EN 1155a). Umiestnenie pojednania o priateľstve v dvoch kapitolách *Etiky Nikomachovej* (v 8. a 9. knihe) až za rozbor cností a morálnych dispozícií (spravodlivosti, rozumových cností a mravných cností) robí z problematiky priateľstva vrchol celého diela, považovaného dnes za konštitutívne dielo *etiky* ako vedy. *Fília* je teda cnosť, alebo až akási „nadcnosť“, ktorá dokáže vytvoriť „dobrý vzťah“ medzi osobami. Keďže medziľudské vzťahy vytvárame a udržujeme z rozličných dôvodov, z ktorých mnohé nie sú cnostné, ale len účelové (napr. komerčné vzťahy, vzťahy kvôli zábave a pod.), je potrebné rozlíšiť pravé priateľstvá od nepravých. Toto členenie by sme mohli označiť za *vertikálne členenie priateľstva*, lebo odlišuje skutočný filiatický vzťah k druhému od takého, ktorý sa na priateľský iba podobá na základe niektorých vonkajších znakov. Aristoteles tieto nepravé priateľstvá nazýva *filésis*.

Dobrom naplnený a dobro sledujúci vzťah je cnostným vzťahom, ktorý spája človeka s človekom na základe slobodného a dôstojného dôvodu,

a nie podľa kritéria slasti alebo zisku (EN VIII, 5, 1157a18 – 21). Úžitok a rozkoš sú motívy pre udržiavanie prospešných vzťahov, no samé osebe nevedú k cnosti a k pravému priateľstvu. Pravé priateľstvo (*ethiké filia*) nie je prvotne motivované týmito akcidentálnymi dobrami, hoci ich nevylučuje ako prirodzený (ale vedľajší) dôsledok dobrého vzťahu. Priateľstvo však „nemá nič spoločné s príkladom o vzťahu dlžníkov a veriteľov [...] Dobrodinci sú však priateľsky naklonení a milujú tých, ktorým preukázali dobrodenie, aj keď im v ničom nie sú užitoční“ (EN IX, 7, 1167b).

Ako ilustrujeme v nižšie uvedenej schéme, dokonalé priateľstvo, ako každá cnosť, leží v strede medzi dvomi necnosťami, reprezentovanými nedostatkom a prebytkom. V prípade filie ide o nedokonalé formy lásky, *philēsis* (povrchná, prchavá láska), pričom *priateľstvo kvôli úžitku* predstavuje nedostatok lásky, a *priateľstvo kvôli rozkoši* predstavuje jej prebytok.

Pre definovanie pravého filiatického vzťahu k druhým je rozhodujúcim kritériom „prianie dobra pre nich samých“: „Ľudia, ktorí prajú dobro priateľom *pre ich osobu*, sú tými pravými priateľmi“ (EN VIII, 4, 1156b).



Vertikálne členenie kvality filiatického vzťahu

Aristoteles vyzdvihuje vzťah k druhému na rovinu vzťahu lásky k sebe samému. Láska k sebe samému nie je sebecktom, lebo sebeckto škodí vlastnému dobru. Pravý dobroprajný vzťah k druhému človeku prospieva dobru oboch – konajúcejmu subjektu i tomu, kto je jeho konaním obdarovávaný. Podľa Aristotela totiž „priateľ je druhé ja“ (EN IX, 4, 1166a).

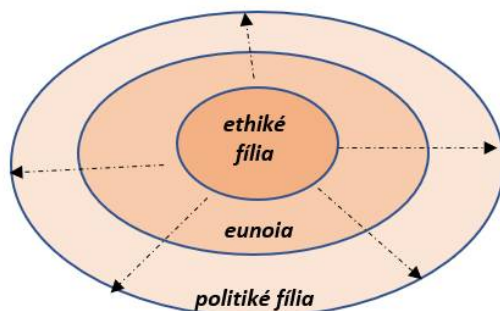
4.2. Sociálne priateľstvá – „oikologická“ štruktúra morálnej výchovy

Cnostný človek miluje druhého ako seba samého (porov. napr. Mk 12, 31). Vzťah k sebe samému, rovnako ako vzťah ku komukoľvek druhému (ku každému Ty), je však jedinečný, nezovšeobecniteľný a exkluzívny: každé Ty jestvuje len raz a jedinečným spôsobom (porov. napr. Buber, 2016; Lévinas, 1997). Platforma diadického „my“ síce vytvára priestor na novú,

kolektívnu subjektivitu (Ja-Ty), no aj tá je jedinečná a pôvodná oproti každému inému diadickému vzťahu. Aj Aristoteles komentuje, že človek nemôže mať mnoho pravých priateľov, skutočnú filiu je možné pestovať len v obmedzenom množstve vzťahov: „nie je možné priateľstvo s mnohými ľuďmi v zmysle dokonalého priateľstva“ (EN 1158a10). Inými slovami, nie je možné filiatický vzťah extrapolovať na všetkých ľuďoch a očakávať, že vzťah lásky bude reálnym motívom komplexnej sociálnej súdržnosti a dynamiky. Vyplýva z toho, že kultivovanie filiatickej (prosociálnej) etiky nestačí ako všeobecný cieľ morálneho a morálno-edukačného úsilia?

Už Aristoteles ponúka určitú cestu odpovedania na problém vzťahu medzi exkluzivitou „etického priateľstva“ a nevyhnutnosťou spravodlivosti a rešpektu k pravidlám v širokej spoločnosti. Rozlišuje viaceré úrovne sociálneho filiatického vzťahu, ktoré by sme mohli označiť za *horizontálne členenie priateľstva*. Tieto úrovne predstavujeme v štruktúre sústredených kružníc, v centre ktorých stojí vzťah dokonalého priateľstva či lásky (gréč. *ethiké filia*), nasleduje kruh tzv. priazne (*eunoia*), teda priateľstvu sa podobajúcich a na priateľstvo odkazujúcich vzťahov, realizujúcich sa v komunite a napokon vonkajšiu sféru tvorí tzv. politické priateľstvo (gréč. *politiké filia*), v prekladoch uvádzané aj ako „svornosť“. Svornosť je kvalitou vzťahov v širokej *polis*, ktorá akceptuje nutnosť systému práva a zákonov, ale súčasne ich transcenduje zameraním na dobré spoločné ciele (predobraz konceptu „spoločného dobra“). Filiatická kvalita vzťahov teda má svoju najrýdzejšiu podobu vo výnimočnom vzťahu Ja-Ty a postupným kruhovým šírením akoby vo vlnách preniká do stále menej osobnej spoločenskej štruktúry. Filia sa stále viac, postupným vzdalovaním zo stredu, mieša so spoločenskou štruktúrou pravidiel, spravodlivosti a poriadku, ktorá chráni spolužitie občanov pred zneužívaním a svojvôľou bezohľadných. No aj v týchto štruktúrach kladie

dôraz na ústretovosť k druhým (svornosť a súdržnosť) a na dosahovanie spoločných cieľov.



Horizontálne členenie kvality filiatického vzťahu

Priazeň (gréč. *eunoia*) je dobrý vzťah k tým, ktorých nemôžeme identifikovať ako priateľov v pravom zmysle, ale ktorí sa objavujú v horizonte našej reálnej skúsenosti. Sú to osoby v širšej komunite, ktoré o našej dobroprajnosti nevedia, alebo ju z rôznych dôvodov neopätujú. Priazeň predstavuje cnostný postoj dobrého človeka, ktorý prechováva rešpekt, úctu a disponovanosť pomôcť, prispieť k dobru druhým bez toho, aby s nimi boli v úzkom a blízkom vzťahu priateľstva. Aristoteles označuje priazeň aj ako „nečinné priateľstvo“, teda ako vzťah potenciálneho priateľstva – je zárodokom či prípravou na pravé priateľstvo (EN 1166b32-1167a20). „Eunoia“ doslova znamená „dobroprajnosť“ alebo presnejšie „dobromyseľnosť“ (doslova „dobrá myseľ“). Je to cnosť, ktorá „sa stará“, a teda je predstupňom či zárodokom priateľstva. Jedinci vo vzťahu tejto kvality (spolužiaci, kolegovia, členovia tej istej komunity) si vzájomne nezvolili priateľský vzťah, ani sa nezhodli na dobrom ciele života, ako je to v prípade priateľstva; ich pomer je do určitej miery náhodný, nastal zhodou

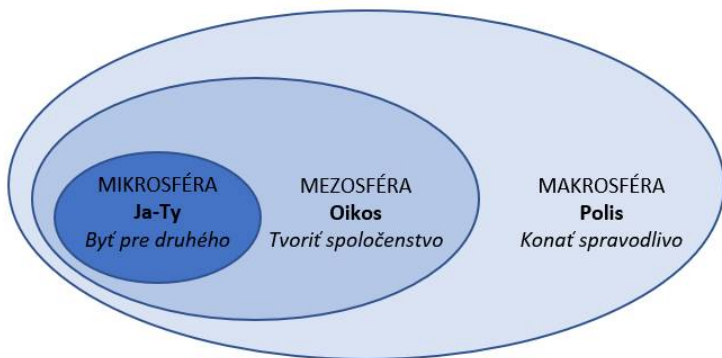
okolností. Môže sa vyznačovať kooperáciou a „kamarátstvom“, vzájomným odplácaním si služieb a pozorností (napr. prejavmi vďačnosti), čo dokazuje prelínanie požiadaviek spravodlivosti (tzv. fér play) so skutkami bezodplatnosti (solidarity). Eunoia môže byť morálnym jednostranným, nevzájomným postojom človeka, ale môže byť aj vzájomnou sympatiou, druhom proto-priateľstva, či „pasívneho priateľstva“. Pravé priateľstvo sa začína práve v priazni, z ktorej môže vyrásť.

Svornosť (gréč. *homonoia*, *politiké filía*) je dobrým vzťahom občanov v širšej spoločnosti, preto sa tiež nazýva „občianske priateľstvo“. Svornosť (lat. *concordia* = „spolu srdcia“) sa v širokom zmysle podabá priateľskému vzťahu, ale len v tej miere, v akej integruje zmysel pre zákonnosť a úlohu inštitúcií v polis. Participantí na svornosti sa zhodujú na spoločných cieľoch a spoločných hodnotách a o tieto sa v spoločnosti usilujú. Vychádzajú z akceptovaného presvedčenia, že etický (cnostný) život v spoločnosti je podmienkou dobrého spolužitia, teda že k šťastnému životu nestačí garantovať vymožitelnosť práva, ktorá je minimálnym predpokladom fungovania polis. Svornosť zaisťuje spolupatričnosť a podnecuje vzájomnú solidaritu, prekračuje nároky spravodlivosti, najmä v situáciách ohrozenia. Svornosť je občianskou cnosťou, nie je možné ju predpísať zákonom, ale je možné k nej viesť a vychovávať členov štátu. Politické priateľstvo „jestvuje len medzi cnostnými ľuďmi, lebo tí sú svorní sami so sebou, ako aj medzi sebou“ (EN 1167b5-9). Ak sú členovia obce spojení „rovnakou myslou“, nemusí daná spoločnosť platiť vysoké náklady na udržanie funkčnosti štátu. Spoločnosť sa však rozpadá, ak v nej nepanuje svornosť.

„Zlí ľudia nemôžu byť svorní, iba ak nakrátko, ako aj priateľmi môžu byť iba na krátky čas, lebo z užitočného chcú mať príliš veľa, kým z práce a služieb pre verejnosť príliš málo. Keďže každý praje iba sebe, striehne na svojho suseda a bráni mu dosiahnuť pre seba to, čo mu patrí. Lebo kde

sa nestarajú o spoločný záujem, obecné dobro sa stráca. Následok je nezhoda, lebo nikto nechce sám robiť to, čo je spravodlivé, ale navzájom sa k tomu nútia.“ (EN 1167b10-19)

Členovia spoločnosti, ktorí neboli vedení k cnosti svornosti, nedokážu byť priateľmi a ich snaha o bezprostredný individuálny zisk spôsobí úhyn spoločného dobra a nasadenie donucovacích procedúr. Je úlohou štátneho školstva a osvety, aby vychovávali a pestovali v žiakoch občianske cnosti, inak nedokáže „žiť dobre“, ba dokonca ani prežiť. Priateľstvo nie je ľuďom vopred dané, je to cnosť, o ktorú sa každý musí snažiť, musí sa v nej cvičiť a zdokonaľovať tak ako v iných cnostiach (porov. Nussbaumová 2003, s. 650). Človek môže kultivovať svoje filiatické vzťahy v komunite a v prostredí polis, ktoré umožňujú a podporujú jeho dobrú výchovu a formovanie charakteru. Prosociálnosť ako hodnota, pestovaná v rámci vyučovania etickej výchovy a iných predmetov, je teda vhodnou a potrebnou náplňou pri rozvíjaní morálnosti. „Výraz ‚prosociálnosť‘ z tohto hľadiska nadobúda silný význam – obsahuje dynamiku inervovania sociálnej mravnosti etickým imperatívom personálnej dôstojnosti druhého človeka. Konceptia etickej výchovy ako výchovy k prosociálnosti zahŕňa práve tento postup, v ktorom sa formovanie vzťahu k Ty vinie ako kapilára v tele edukácie ‚dobrého života‘ v spoločnosti“ (Rajský, Podmanický et al., 2016, s. 33).



Horizontálne členenie výchovy filiatického morálneho charakteru

Základná morálno-pedagogická otázka – či uprednostniť výchovu žiakov k platnému a osožnému životu v spoločnosti, alebo výchovu dobrého charakteru každého žiaka – tu nachádza harmonickú odpoveď v možnosti skĺbiť „lásku k blížnemu“ s „rešpektovaním pravidiel“. Ak výchova k legalite prevažuje s ohľadom na *makrosféru* života a vedenie k vzťahom dôvery a altruizmu prevažuje s ohľadom na *mikrosféru* najbližších medziľudských vzťahov, tak *mezosféra* komunity sa ukazuje ako primeraným prostredím na prelínanie a dopĺňanie oboch edukačných zámerov. Štruktúra *oikos* (rozšíreného domova, komunity) vytvára práve tento pedagogický priestor. Ide o okruh pospolitosti: školskej triedy, školy, mimoškolských výchovných a voľnočasových kolektívov, sociálneho prostredia obce a mesta. Mezosféra širšej komunity nadväzuje na intimitu domáceho spoločenstva (rodiny, príbuzenstva), v ktorom sa pestujú najužšie interpersonálne vzťahy a pripravuje žiakov na vstup do sféry širokej politickej spoločnosti. Mezosféra prepája a integruje morálne požiadavky lásky (bytia-pre-druhého) a spravodlivosti (sociálnej normativity). Táto mezosféra širšieho spoločenstva a pohostinnosti sa nám ukazuje ako kľúčový priestor pre adekvátnu morálno-etickú výchovu.

5. K morálnej integrite: dve „šťastia“ v jednom

Aristoteles, ale aj ďalší myslitelia staroveku i stredoveku hovorili o dvoch vzájomne sa podporujúcich formách šťastia: šťastie teoretického (nazeravého, premýšľavého, kontemplujúceho) života a šťastie politického (čiže sociálneho, vzťahového, aktívneho) života. Šťastie teoretického (filozofického) života sprevádza cnosť múdrosti (gréc. *sofia*) a šťastie spoločenského života sprevádza cnosť priateľstva (gréc. *filia*). Táto dynamická dualita je implicitným spôsobom premietnutá aj do koncepcie etickej výchovy. Výchova k prosociálnemu medziľudskému vzťahu – pravému priateľstvu – zahŕňa výchovu cnostného charakteru. Cnostný charakter zjednocuje a usmerňuje cnosť praktická múdrosť (gréc. *frónésis*), ktorá predstavuje svorník praxe človeka s teoretickou múdrosťou (porov. podkap. 3.2.). Teda kým rozumnosť *frónésis* svojím zjednocujúcim svetlom preniká skúsenosťou človeka a integruje morálne a intelektuálne cnosti, priateľstvo *filia* ponúka cnostnému životu konkrétnu náplň, ktorá mu umožňuje dosahovať šťastie a plnohodnotnosť. V živote a vo výchove nám ide práve o toto: integrovať šťastie vzťahového života s múdrosťou.

Praktickú múdrosť *frónésis* je preto potrebné pestovať a rozvíjať v integrácii a „simultánne“ s kultivovaním ostatných mravných cností (čestnosť, pevná vôľa, sebaovládanie, spravodlivosť a pod.), so zameraním na zvyšovanie kvality vzťahov k druhým. Etická výchova vytvára osobitný priestor na starostlivosť o morálne rozlišovanie, usudzovanie a zdôvodňovanie, no zároveň nie je zúžená na nadobúdanie vedomostí (etickej poznatkov) a kognitívnych spôsobilostí (napr. schopnosti kriticky myslieť, konzekventne argumentovať, logicky prepájať čiastkové poznatky a pod.) – ktoré jednako integruje –, lebo sa orientuje svojím vplyvom na celú osobnosť žiaka, vo všetkých jej dimenziách.

Možno uzavrieť, že koncepcia etickej výchovy smeruje k utváraniu *prosociálneho morálneho charakteru* žiakov, pričom „axiálnu sústavu“

takto poňatého charakteru tvoria predovšetkým dve vzájomne sa pretkávajúce kardinálne dimenzie: *filia* (resp. prosociálnosť) a *fronésis* (resp. praktická múdrosť). Praktická, žitá múdrosť *fronésis* ukazuje na múdrosť filozofickú (*sofia*), ktorá sa usiluje chápať „nemenné princípy“ (*noús tón archón*). *Fronésis* nám pomáha vyhýbať sa krajnostiam a identifikovať správne spôsoby konania v premenlivej situácii. Na druhej strane *filia* je *náplňou* cnosti praktického rozumu. Dáva zmysel smerovaniu a zdôvodňovaniu spôsobov konania pri mravnom rozhodovaní, zasadenom v sociálnom kontexte. Je tým princípom, o ktorý sa opiera praktický rozum *fronésis*, keď sa pýta, ako v konkrétnych okolnostiach optimálne realizovať dobro. Ak je *fronésis* schopnosťou rozlíšiť to, čo je v danej situácii mravne správne, potom táto schopnosť má svoje korene a svoje završenie v priateľskej láske. Pravá láska (*filia*) je najvyššia cnosť a ju považujeme za parameter, ktorý určuje vrchol medziľudských vzťahov. Bez lásky *ethiké filia* aj naše „cnosti“ strácajú svoju cnosnosť.

Literatúra

Akvinský, Tomáš, 1937. *Theologická summa*, doslovný preklad, red. E.

Soukup OP, Olomouc: Krystal. Dostupné na internete:

<http://summa.op.cz/sth.php>

Alfano, Mark, 2015, “Becoming less unreasonable: A reply to Sherman”, *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 4(7): 59–62.

Alfano, Mark, 2016, “Friendship and the structure of trust”, In Alberto Masala and Jonathan Webber (eds.), *From Personality to Virtue: Essays in the Psychology and Ethics of Character*, Oxford: Oxford University Press, pp. 186–206.

doi:10.1093/acprof:oso/9780198746812.003.0009

Aristoteles, 2021. *Etika Eudémova*. Praha: Dybbuk.

- Aristoteles, 1979. *Etika Nikomachova*. Bratislava: Pravda.
- Aristoteles, 2006. *Politika*. Bratislava: Kalligram.
- Aristoteles, 2009. *Rétorika*. Martin: Thetis.
- Aristoteles, 2021. *Metafyzika*. Praha: Rezek.
- Aristoteles, 1962. *Druhé analytiky. Organon IV*. Praha: ČSAV.
- Aubenque, P. (2003). *Rozumnost podle Aristotela*. Praha: Oikúmené.
- Baehr, Jason S., 2006, "Character in Epistemology", *Philosophical Studies*, 128(3): 479–514. doi:10.1007/s11098-004-7483-0
- Baehr, Jason S., 2011, *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*, Oxford: Oxford University Press.
doi:10.1093/acprof:oso/9780199604074.001.0001
- Buber, Martin, 2017. *Řeči o výchově*. Praha: Vyšehrad.
- Buber, Martin, 2016. *Já a ty*. Praha: Portál.
- DePaul, Michael & Zagzebski, Linda (eds.), 2003. *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Eisner, E.W., (2002). From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18, s. 375 – 385.
- Florian, L. & Graham, A. (2014). Can an expanded interpretation of phronesis support teacher professional development for inclusion? In *Cambridge Journal of Education*, vol 44, no. 4, s. 465–478.
- Greco, John, 1993, "Virtues and Vices of Virtue Epistemology", *Canadian Journal of Philosophy*, 23(3): 413–432.
doi:10.1080/00455091.1993.10717329
- Greco, John, 2010, *Achieving Knowledge: A Virtue-Theoretic Account of Epistemic Normativity*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Greco, John, 2012, "A (different) virtue epistemology", *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(1): 1–26. doi:10.1007/s11098-008-9307-0
- Greco, John, 2020, *The Transmission of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108560818
- Králik, Ľubor, 2015. *Stručný etymologický slovník slovenčiny*. Bratislava: Veda.
- Lévinas, Emmanuel, 1997. *Totalita a nekonečno. (Esej o exterioritě)*. Praha: Oikoymenh.
- Morton, Adam, 2010, "Epistemic emotions", in Peter Goldie (ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotion*, Oxford: Oxford University Press, pp. 385–399.
- Morton, Adam, 2014, "Surprise", in Sabine Roeser and Cain Todd (eds.), *Emotion and Value*, Oxford: Oxford University Press, pp. 137–145. doi:10.1093/acprof:oso/9780199686094.003.0009
- Nussbaumová, Martha, 2003. *Křehkost dobra*. Praha: Oikoymenh.
- Platón, 2007. *Štát*. Bratislava: Kalligram.
- Platón, 2005. *Euthyfrón, Obrana Sókrata, Kritón*. Praha: Oikoyhmenh.
- Platón, 2016. *Zákony*. Praha: Oikoyhmenh.
- Podmanický, Ivan – Rajský, Andrej (et al.), 2014. *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Pritchard, Duncan, 2005, *Epistemic Luck*, Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/019928038X.001.0001
- Pritchard, Duncan, 2012, "Anti-luck virtue epistemology", *Journal of Philosophy*, 109(3): 247–279. doi:10.5840/jphil201210939
- Pritchard, Duncan, & Turri, John, 2014, "The Value of Knowledge," *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2014 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL =

<<https://plato.stanford.edu/archives/spr2014/entries/knowledge-value/>>

- Rajský, Andrej – Podmanický, Ivan (et al.), 2016, *Človek človeku : k prameňom etickej výchovy*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Rajský, Andrej – Wiesenganger, Marek (et al.), 2018. *Pomoc druhému na ceste cnosti*. K filozoficko-etickým aspektom prosociálnosti. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Riggs, Wayne D., 2002, “Reliability and the Value of Knowledge”, *Philosophy and Phenomenological Research*, 64(1): 79–96. doi:10.1111/j.1933-1592.2002.tb00143.x
- Riggs, Wayne D., 2003, “Understanding ‘Virtue’ and the Virtue of Understanding”, in DePaul, Michael & Zagzebski, Linda (eds.) (2003). *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, ch. 9.
- Riggs, Wayne D., 2007, “Why Epistemologists Are So Down on Their Luck”, *Synthese*, 158(3): 329–344. doi:10.1007/s11229-006-9043-y
- Sosa, Ernest, 1991, *Knowledge in Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sosa, Ernest, 2003, “The Place of Truth in Epistemology”, in DePaul, Michael & Zagzebski, Linda (eds.) (2003). *Intellectual Virtue: Perspectives from Ethics and Epistemology*. Oxford: Oxford University Press, ch. 7.
- Sosa, Ernest, 2021, *Epistemic Explanations: A Theory of Telic Normativity, and What it Explains*, Oxford: Oxford University Press.
- Sväté Písmo – Nový zákon*, 2010. Trnava: SSV.
- Turri, John, 2013, “Bi-level virtue epistemology”, in *Virtuous thoughts: the philosophy of Ernest Sosa*, Turri, John (ed.), Dordrecht: Springer Netherlands, 147–164.

- Turri, John, 2015, "From virtue epistemology to abilism: theoretical and empirical developments", in Christian B. Miller, R. Michael Furr, Angela Knobel, and William Fleeson (eds.), *Character: new directions from philosophy, psychology, and theology*, Oxford: Oxford University Press, pp. 315–330. doi:10.1093/acprof:oso/9780190204600.003.0015
- Turri, John, 2017, "Epistemic situationism and cognitive ability", in Fairweather & Alfano 2017: 158–167. doi: 10.1093/oso/9780199688234.003.0009
- Vacek, Pavel, 2008. *Rozvoj morálneho vedomí žáků: metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- Vacek, Pavel, 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Xenofón: *Vzpomínky na Sókrata*. Praha: Svoboda, 1972.
- Zagzebski, Linda Trinkaus, 1996, *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Zagzebski, Linda Trinkaus, 2009, *On Epistemology*, Belmont, CA: Wadsworth.

Kontakt

prof. PhDr. Andrej Rajský, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta TU v Trnave
andrej.rajsky@truni.sk

PERSPEKTÍVY UVAŽOVANIA DETÍ A MLÁDEŽE O MOŽNOSTIACH SÚČASNEJ SPOLOČNOSTI

Marek Stachoň

Abstrakt. Ako a prečo dieťa a mladý človek v súčasnosti uvažuje tak, ako uvažuje? Zamýšľa sa nad tým, prečo je skutočnosť taká a uvažuje, čo bude? Čo formuje jeho predstavy o svete, o budúcnosti, o sebe samom? Čo môžu vnímať deti a mládež ako istú perspektívu a čo všetko budú musieť realizovať improvizáciou? V článku ide o teoretickú reflexiu problému, ktorý by mohol byť podkladom pre výskum tohto problému prostredníctvom otázok položených priamo deťom a mládeži. Môžeme vôbec deti učiť ako správne myslieť, ako dobre žiť? Philosophy of children ako metóda práce je možnosťou, ako (naučiť) spoločne hľadať, spoločne nájsť a dohodnúť sa na tom, čo chceme a čo nechceme a čo máme preto robiť, pomôcť nájsť deťom samých seba v súčasných diverzifikovaných a nejasných a neustále sa meniacich podmienkach života spoločnosti.

V známom filme nemeckej produkcie *Die Welle*, ktorý poukazuje na problém manipulácie a radikalizmu u mládeže v súčasnosti možno odsledovať, ako boli študenti najprv veľmi rozdielni a mali odlišné pohľady na skutočnosť, odlišné spôsoby správania a hodnoty, no potom sa stotožnili v spoločnom duchu - najprv ako experimentu, no následne sa potencionálna zábava stala natoľko zaujímavá, že nakoniec toto pokusné totalizovanie skupiny bolo prijaté ako životná perspektíva a študenti uverili v spoločné nadindividuálne záujmy a nachádzali zmysel svojho konania a života v súčasnej spoločnosti. Dlhodobá neprítomnosť religiozity a zaznávanie duchovných hodnôt vo všeobecnosti prirodzenú vieru dieťaťa nereflektuje a všetko, čo má potenciál ju podporiť sa stáva rozhodujúcim pre nielen duchovný rozmer, ale následne to formuje

myslenie, hodnoty a vysvetľuje miesto mladého človeka v spoločnosti. Čo formuje myslenie detí a mládeže a aj aké sú obsahy ich myslenia o spoločnosti, ktoré spätne ovplyvňujú myslenie detí? Toto je hlavná otázka, ktorej odpovede chceme v tomto článku poodkryvať.

Byť tak zase mladý... povzdych mnohých starších... ale je to život bez problémov, tlakov a plný možností, čo, ako a kde chcem? Immanuel Kant sa svojho času vyjadril, že *keď konečne človek zistí, ako má žiť, musí zomrieť*. Áno, ide práve o to, že starší človek chce vrátiť čas práve preto, že už vie, ako život treba žiť, ako uvažovať, ako konať. Spoločným menovateľom súčasnej spoločnosti a všetkých jej generácií je neistota. „Psychiku mladých ľudí formujú ako tlaky firiem, tak možnosti dané novou komunikačnou technikou. Žijú prítomnosťou, pretože minulosť je príliš odlišná a budúcnosť príliš neistá“ (Keller, 2019, s. 162). V predstavách o hlavnej sociálnej nevyhnutnosti- živobytí a práci, prijímajú ako bežnú skutočnosť slashing (viac drobných pracovných úväzkov) a swiching (nutnosť v okamihu a radikálne sa na pracovnom trhu reorientovať).

Korporátne globalizácia (globalizácia, v ktorej sa presadzujú nadnárodné korporácie na úkor jednotlivcov aj štátov) spôsobuje, že sociálny štát slabne, resp. nevie mať dlhodobjšie vízie. Súčasnú podmienku života sa veľmi rýchlo menia v dôsledku otvorenosti a závislosti štátov voči globálnemu obchodu, ktorý má zabezpečiť pohodlnosť života a dostatok statkov a zároveň udržiavanie konkurencie, ktorú potrebuje zdravá ekonomika štátu, čo je ambivalentné. Navyše tento jav je spojený s očakávaním kvality a prijateľnej ceny, čo už aj tak prestalo fungovať v normách pôsobnosti hospodárskych politík. Predstavu spôsobu života v súčasnej spoločnosti vytvára idea provizornosti. Súvisí to s ochranou a kontrolou, resp. nechránením a nekontrolovaním trhu práce a hodnotou pracovnej sily. Problém spôsobu života súvisí práve s predošlou témou zamestnávania sa (formy zamestnávania) a obe tieto fenomény teda práca a spôsob života sú charakterizované prostredníctvom pojmov

krátkodobosť, bezprostrednosť, okamžitosť, flexibilita. „Okamžitosť výsledku sa stala imperatívom prežitia v hyperkonkurenčnom prostredí“ (Aubert, 2003, s. 37). Aj súčasná mládež, tak ako každá si kladie otázku: Ako prežiť? Český sociológ Jan Keller si myslí, že „mladí ľudia sú nútení trvalo improvizovať. To iba spätne predlžuje trvanie adolescencie a posilňuje optický klam večnej mladosti“ (Keller, 2019, s. 161). Radi sa klameme, ako upozornil svojho času vo svojej knihe Dan Ariely s názvom *Ako klameme ostatných aj sami seba...* Čo sa vlastne deje u detí a mládeže v tejto perspektíve života? „Psychoanalytici hovoria o syndróme Petra Pana, pre tých, ktorí ním trpia, už nie je dospelosť prioritnou ašpiráciou, znamená pre nich začiatok konca... Snaha nevychodiť do dospelosti nie je motivovaná iba strachom zo starnutia a smrti. Ten existoval vždy, i keď v spoločnosti, ktorá vyzdvihuje mladosť s jeho schopnosťou výkonu rýchlej adaptácie a kreativity, strach zo staroby logicky naberá na intenzite“ (Keller, 2019, s. 198). V súčasnosti je také množstvo vplyvov, povedzme socializačných činiteľov, že deti a mládež často krát nevedia, ktorý je ten správny prístup, teda majú istý pomyslený strach, či si nevyberajú zlý spôsob uvažovania, zlú pravdu- teda nepravdu a vyčkávajú vo svojom „detstve“ a možno preto sú často aj dospelí detinskí. ... Ako naučiť deti dobre myslieť ako o predpoklade plnohodnotného a zmysluplného fungovania v spoločnosti? Táto otázka súvisí s aristotelovským typom uvažovania, a otázkou ako dobre žiť, ale aj s Deweyho pragmatickým premysleným myslením smerujúcim k určitému cieľu. Ale tu sa už otvára téma autenticity a spokojnosti so životom či téma v ľudskej vôli v zmysle sociálnych podmienok života, no nateraz nechceme rozvíjať tieto úvahy.

Rýchlosť. Stala sa diagnózou a základnou podmienkou života súčasnej spoločnosti, ale koniec koncov aj základnou požiadavkou súčasných mladých ľudí. Mnohé veci potrebujeme mať rýchlo, ale rýchlosť si pýta aj rýchlosť na strane života súčasnej spoločnosti. Mladí ľudia chcú sa mať

rýchlo dobre, chcú vidieť rýchle výsledky, chcú rýchlo zarobiť a podobne... ale aj to má svoju príčinu... technologicky vyspelý život. Technológie sú dobré, ak sú rýchle a čo je rýchle je prijímané, rýchlosť je kritériom úspechu⁴⁰. Dnes obzvlášť silnejšie ako v minulosti je zmysel života človeka zdôvodňovaný úspechom. Deťom a mládeži sa toto kritérium úspechu a na ňom postavený obraz o zmysluplnosti života v spoločnosti dostáva (podáva) odmalička.

Vychádzajúc pojmu postmoderného človeka francúzsky filozof a sociológ Michel Maffesoli hovorí o takomto človeku ako o večnom dieťati (Maffesoli, 2000). Charakteristickou črtou dieťaťa je jeho hravosť. Post moderný človek nielen že sa rád hrá, ale mnoho skutočnosti vníma a zapája sa do nej, reaguje na ňu ako na hru. A pokiaľ sa hráme, neberieme všetko úplne vážne, veď je to len hra. Hrať sa je príjemné, vstúpiť do reality môže byť a býva nepríjemné. Čím dlhšie sa udržíme v hre, respektíve čím budeme viac schopnejší prevziať fungovanie spoločnosti podobné hre, bude pre nás realita prijateľnejšia. „Večnému dieťaťu ide naopak práve iba o to potvrdiť sebe a druhým, že je večným dieťaťom vo svojej hudbe vo svojom obliekaní svojom spôsobe existencie“ (Aubert, 2010, s. 152). Súčasný mladý človek chce a aj verí tomu, že má nekonečné množstvo volieb ako v počítačovej hre, tak, ako v obchode s oblečením, tak aj pri výbere partnera. Preto aj prípadné hľadanie východiska zo skomplikovanej situácie je preňho jednoduchšie v zmysle uprednostňovania inej voľby pred zotrvaním pri pôvodnej voľbe a riešením komplikácií a nepríjemností v súvislosti s ňou.

V akých premisách uvažujú deti a mládež? Uvažujú totálne voľne, alebo sú už vtiesení do rámcov sociálno-ekonomicko-kultúrnych určení? Ide len o akúsi túžbu, alebo naoko slobodné formovanie uvažovania detí. Raz som sa spýtal svojich študentov: Viete si predstaviť, že nie je

⁴⁰ K sociálnemu fenoménu „rýchlosť“ pozri Borschied, P. (2007): Virus času. Praha. Mladá fronta.

kapitalizmus? Ostali zaskočení otázkou a napriek istotne silnej predstavivosti súčasnej mladej generácie bol problém uviesť predstavu, ako by to mohlo fungovať. Svojho času britský filozof Bertrand Russell uviedol: „*Vo všetkých záležitostiach je občas zdravé pridať otáznik k veciam, ktoré dlho považujete za samozrejmé*“. Tradičné prístupy v edukácii a celkovo vedeniu mládeže k správne mu spôsobu poznávania a morálneho uvedomenia akoby nefungujú a sú relativizované. „Pod rúškom liberalizmu tak rodičia skrývajú, že nie sú schopní deťom povedať, ako sa správať a čo majú robiť. Táto bezmocnosť je oslavovaná ako forma vyššieho vedomia“ (Lasch, 2018, s. 266). Niečo, čo sa predošlá generácia naučila akoby nefunguje. Je potrebná vôbec nejaká autorita pre súčasnú mládež? A ak áno, v čom? „Už niekoľko generácií sa nabádajú rodičia a učitelia, ktorých vplyv sa s postupujúcou liberalizáciou stále viac vytráca, aby sa prestali voči deťom a študentom správať autoritársky. Je to situácia tak trochu paradoxná. Už v niekoľkej generácii sú mladí ľudia vyzývaní, aby bojovali proti autorite, ktorú ich rodičia ani škola nechcú vykonávať“ (Keller, 2019, s. 110-111). Vzniká nová situácia a síce: „Dieťa, ktoré sa stáva partnerom rodičov vo vyjednávaní o tom, čo bude pre obe strany zhodne platiť, sa stáva predobrazom budúcich vzťahov medzi učiteľom a žiakom, ale tiež medzi lekárom a chorým, sociálnym pracovníkom a klientom a časom možno i policajtom a zadržaným, sudcom a obžalovaným. Pokiaľ majú mať žiaci rovnakú pravdu ako ich učitelia a chorí sú podobne kompetentní ako ich lekári, potom sú zneistené obe strany“ (Keller, 2019, s. 111-112). Má ešte niekto právo takej rozhodujúcej autority? Pretože toto právo zrealizovať tak, aby nedošlo k spochybneniu až výsmechu autority je dnes mimoriadne ťažké a do tejto pozície sa nik nechce dostať. A navyše: Máme to právo, opovážlivosť povedať, čo je správne? Povedať, čo znamenajú jednotlivé pojmy a ktoré sú dôležité a ktoré menej? (keď od deviatka na prijímacom konaní na strednú školu chceme vysvetlenie pojmu kardiovaskulárny, ale porozumenie základným

súvislostiam dejov a javov, ktoré ovplyvňujú jeho život, je irelevantné). Je dobré, ak sú presvedčení- deti, mládež, že majú správny názor, úlohou- nazvime ho sprevádzajceho- je vyzvať ho: dokáž! Ak budeme robiť viac, alebo sa ukáže, že je potrebné viac, tak interpretácia smeruje k poznaniu, že mladí zrejme majú deficit vo oblasti individuality, autonómie, prípadne problém s vierou v seba. Mladí ľudia potrebujú veriť a uveriť v to, čo žijú a pre onú vieru zbierajú viac skúsenosti a poznania, lebo oproti dospelým ich majú málo. Základné uvažovanie detí a mládeže o možnostiach súčasnej spoločnosti vychádza a zrejme musí vychádzať z predpokladu, poznania a zároveň presvedčenia, že každý je dôležitý a že nikto nie je priemerný, pokiaľ ide o jeho miesto, ktoré si v danej spoločnosti dokáže zastať. Todd Rose uvádza, že „pokiaľ porovnáate dve rozdielne skupiny ľudí, napríklad pri porovnaní výkonu čilských pilotov s francúzskymi, potom priemer môže byť užitočný. Ale v okamihu, keď potrebujete jedného pilota, inštalátora alebo doktora z celej skupiny, v okamihu, keď potrebujete učiť toto dieťa alebo sa rozhodujete, či prijmete tohoto zamestnanca - v okamihu, keď potrebujete urobiť rozhodnutie o jednotlivcovi - je priemer k ničomu. Vlastne horšie než k ničomu, pretože vytvára ilúziu vedenia. A pritom priemer v skutočnosti zakrýva to, čo je na jednotlivcovi najdôležitejšie“ (Rose, 2017, s. 17). Na druhej strane potrebujeme mladým pripomenúť, že všetko nemusí byť také, ako sa javí a dokonca, že to nemusí byť realita v zmysle Platónovej jaskyne a vyzvať ich k ochote uvažovať s pochybnosťou v descartesovskom duchu v záujme pravdy... ale tak, aby sme nenarušil jemnú integritu mladej ľudskej bytosti. Zažívanie spoločnej pravdivosti je veľmi dôležité nielen pre mládež, ale pre spoločnosť ako celok. Je to v analógii k metóde „philosophy for children“ hľadajúce spoločenstvo vo „veľkom“ oproti malej triede v škole ako hľadajúcemu spoločenstvu. V tejto spoločnej pravdivosti sa musia stretnúť všetky generácie, ak nechceme hovoriť o atomizácii a rozklade spoločenských vzťahov. Ak je to tak, pravdivosť nám

predstavujú inštitúcie a záujmové vplyvné skupiny, ktoré často s mienkou manipulujú a mladí ľudia nie s nedostatkom umu, ale odvahy používať svoj rozum bez usmerňovania inými (Kant) tomu ľahko podľahne. Tu vidím veľmi dôležité pôsobenie v rámci primárnej socializácie realizovať podnety voči dieťaťu a mládeži pre schopnosť seba porozumenia ako podmienky pre možnosť rozumieť iným. Aj v procese kognitívneho a morálneho vývoja si mladý človek môže uvedomiť, že chce porozumieť téme a kriticky ju uchopiť, ale môže chcieť tiež porozumieť sebe cez tému, ktorá je predmetom edukácie. Teda hovoríme tu o potrebe dostať sa k pochopeniu svojho miesta v spoločnosti vďaka schopnosti vytvorenia si hodnoverného obrazu o spoločnosti, v ktorej žije dieťa, žiak, mladý človek. Za tým nasleduje konkrétne rozhodnutie, ktorým si vytvárame konkrétny reálny vzťah k skutočnosti. Metóda „philosophy for children“ často využíva formu hľadania odpovedí a formovania myslenia v skupine, resp. skupinovú prácu. „Skupinová práca hrá významnú úlohu aj vo vzdelávaní. Doktorandi dostanú väčšinou skupinové úlohy a aj v mnohých vysokoškolských triedach sa vyžadujú tímové projekty. Väčšina ľudí verí tomu, že práca v skupinách má pozitívny vplyv na výsledky a zvyšuje celkovú kvalitu rozhodnutí“ (Ariely, 2014, s. 217). Súčasná technologická možnosť v komunikácii a práci nás geograficky zblížujú, ale zároveň v nás ubíjajú zmysel pre spoločné, schopnosť vnímať iné a inak a vo výsledku toho sťažujú schopnosť nájsť vlastnú tvár spoločnosti, v ktorej žijeme. Ako sa mladý človek pozrie do zrkadla, ale aj svojho vnútra, spozná sa. Chce mať o sebe základné poznanie, je to jeho „tvár“. Hľadajúc takúto tvár spoločnosti, v ktorej sa nachádza, naráža na nemožnosť ju objaviť a tak je opatrný a svoje konania, rozhodnutia, vzťahy zvažuje, hľadá svoj „tím“, no nenachádza ho.

Má dieťa a mladý človek jasnú predstavu o tom, čo chce v tejto spoločnosti? Má vôbec nejakú predstavu mať? Môže nejakú predstavu vôbec mať? Je vôbec dobré, ak nejakú predstavu a z nej vyplývajúce

očakávaní má? Keď chceme hovoriť o perspektívach uvažovania detí a mládeže o možnostiach súčasnej spoločnosti, musíme odkryť, v akých rámcoch ako myslenia, tak aj konania, teda morálnych rámcoch sa súčasný mladý človek pohybuje. Nie je možné ich úplne oddeliť. V kontexte predošlých úvah o trendoch v drvení autorít sa javí práve moralizovanie ako červená čiara. Môžeme vnímať trendy, že moralizovaniu sa dnes vyhýbajú už aj kňazi, vychovávatelia. Inšpirovať k poznaniu perspektív uvažovania detí a mládeže o možnostiach súčasnej spoločnosti by sa mohlo aj v kontexte spôsobu, na ktorý už dávnejšie upozornili psychológovia v súvislosti s úspešným pôsobením rodiča na dieťa a síce, nepoužívať zápor (príklad: mohol by si to urobiť inak- namiesto nemôžeš to tak robiť). Je potrebné dodať, že na dieťa a mladého človeka viac zapôsobí príbeh, v ktorom môžu dospieť k poznaniu, ale aj perspektíva empatie a projekcie, ktorú vyvoláme na jeho strane v súvislosti s konkrétnou situáciou, ktorá je pred nami, alebo, ktorú si modelujeme, ako sa to robí aj v metóde „philosophy for children“. Formovanie postoja k spoločnosti často zrejme vedie k otázke miery prispôsobovania sa alebo odporu voči podmienkam, ktoré sú v súčasnej spoločnosti nastavené. (Na tričku mladého človeka čítam nápis: *Prispôbo sa, alebo zdochni...*) Nech vzdor znamená vôľu robiť veci lepšie v prospech všetkých.

Literatúra

- Ariely, D. 2014. Ako klameme ostatných aj sami seba, keď sa pokúšame schudnúť, nosíme značkové výrobky alebo platíme dane. Bratislava. Premedia.
- Aubert, N. 2003. Le culte de l'urgence. La société malade du temps. Paris. Flammarion.
- Aubert, N. 2010. L'individu hypermoderne. Toulouse. Éditions Érès.
- Keller, J. 2019. Společnost věčného mládí. Sociologické nakladatelství.

Lasch, Ch. 2018. La culture du narcissisme. Paris. Flammarion.
Maffesoli, M. 2000. Le Temps des Tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes. Paris. La Table Ronde
Rose, T. 2017. Stop průměrnosti. Jak uspět ve světě, který oceňuje jednotvárnost. Praha. Dobrovský s.r.o.

Kontakt

PhDr. Marek Stachoň, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

marek.stachon@umb.sk

FILOZOFUJÚCE PUTOVANIE OD MORÁLNEJ INDIFERENCIE K PLNEJ CNOSTI

Marek Wiesenganger

Abstrakt. Jednou zo stálych tém vied zaoberajúcich sa morálnym vývinom a výchovou je známy problém tzv. morálnej medzery medzi poznaním a konaním. Jednou z oblastí, kde ju možno skúmať, je aj vzťah medzi filozofovaním ako špecifickou racionálnou činnosťou a rozvoj cnosti. Text analyzuje tento vzťah na základe modelu vývinu cnosti, ktorý je reprezentovaný autormi z *Jubilee Centre for Character and Virtue* a má štyri stupne: morálna ľahostajnosť, vynárajúca sa sebakontrola, sebakontrola, cnosť. Základným zistením je fakt, že filozofovanie je nutným, aj keď nie dostatočným komponentom nadobúdania plnej cnosti, ktorá je fundovaná cnosťou rozumnosti.⁴¹

1. Vovedenie

Jednou zo stálych tém vied zaoberajúcich sa morálnym vývinom a výchovou je známy problém tzv. morálnej medzery medzi poznaním a konaním (ang. *knowledge-action gap*, napr. Darnell et al., 2019; Darnell, Fowers, and Kristjánsson, 2022; Brestovanský, 2020). Iste, nie je to nová téma. Vieme ju dokladovať v antickej tradícii gréckej filozofie, napr. v Aristotelovom rozlíšení medzi dianoetickými a etickými cnosťami a náročnou cestou medzi poznaním dobra a jeho uskutočňovaním na základe navykania. Rovnako známou je aj v kresťanskej tradícii, kde môže

⁴¹ Tento text je súčasťou riešenia projektov VEGA č. 1/0056/19: Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická výchova. Moral Reflection as a Primary Component of Character Education under Conditions of Implementation of the School Subject Ethical Education a KEGA č. 009TTU-4/2022 Implementácia metodiky dialogickej morálnej reflexie do praxe etickej výchovy prostredníctvom profesijných učiacich sa komunit učiteľov.

byť reprezentovaná známym výrokom: „Veď nerobím dobro, ktoré chcem, ale robím zlo, ktoré nechcem.“ (Rim 7, 19)

Ozvenou tejto základnej až bytostnej nesamozrejmosti je aj téma nášho skúmania: vzťah medzi filozofovaním a morálnym rozvojom. Konkrétnejšie, vzťah medzi špecifickým realizovaním racionality, ktorý je zastúpený filozofovaním a svetom, ktorý samotnú racionalitu presahuje, nakoľko sa týka človeka ako celku s jeho telesnosťou, emóciami, túžbami, chcením, spiritualitou a samozrejme aj jeho konaním.

V našom príspevku sa budem zaoberať konkrétnym modelom morálneho rozvoja, ktorý je inšpirovaný Aristotelovským rozlíšením štyroch typov občanov: A) mnohí (gr. *polloi*) B) *nezdržanliví* (gr. *akrates*) C) *zdržanliví* (gr. *enkrates*) D) *rozvážni* (gr. *fronimos*) (porov. Arthur et al., 2017). Hoci Aristoteles nepíše o nejakých štádiách morálneho života, nepopisuje ani morálny vývoj, či konkrétne kroky prechodu z jednej skupiny občanov do druhej, v chápaní viacerých súčasných reprezentantov výchovy charakteru sú tieto skupiny chápané niečo ako štádiá, resp. stupne vývinu cnostného života (Arthur et al., 2017; Kristjánsson, 2007; Curzer, 2002, 2012; Sanderse, 2015). Dôležité je poznamenať, že pojem štádium morálneho rozvoja je v tomto prístupe chápaný zásadne odlišne od známych štádiálnych psychologických teórií J. Piageta a L. Kohlberga (Carr, 1991, 1999, 2008) a to najmä z hľadiska jeho reverzibility, mnohourovňosti a osobnostnej dynamiky (Sanderse, 2015). Aristotelovské štádiá označujú skôr rôzne stupne kvality duše konajúceho (Kristjánsson, 2007, 2013, 2015).

V nasledujúcom texte ponúkame rozšírené vysvetlenie a doplnenie jednotlivých úrovní. Základnou osnovu budeme čerpať z článku W. Sanderse *An Aristotelian Model of Moral Development* (2015), na ktorú priamo nadväzuje model prezentovaný predstaviteľmi *Jubilee Centre for Character and Virtue* (Arthur et al., 2017; Brestovanský, 2020). Na základe opisu jednotlivých štádií budeme skúmať vzťah medzi habituáciou ako

základným a prvotným vývinovým procesom nadobúdania cnosti a na strane druhej rozvojom cnosti rozvážnosti (gr. *frónésis*) (Kristjánsson, 2015). Následne sa pokúsime zodpovedať otázku o význame filozofovania pri rozvíjaní cnosti.

2. Stupne vývinu cnosti

V predstavení jednotlivých stupňov sa zvyčajne (napr. Sanderse, 2015; Kristjánsson, 2007; Arthur et al, 2017) postupuje od stupňa najnižšieho, morálnej ľahostajnosti k stupňu najvyššiemu, cnostnému. V našom príspevku volíme opačný postup. Zdá sa nám totiž dôležité najprv predstaviť kľúčové princípy štádia plnej cnosti a tie následne sledovať v štádiách predošlých. Všetky štyri štádiá môžeme graficky zobrazit' nasledovne:

Konáš cnostne s potešením				
Konáš, čo je cnostné na základe návyku				
Vieš, čo je cnostné konanie				
Môžeš morálne napredovať				
	Stupeň 1: Morálna indiferencia	Stupeň 2: Vynárajúca sa sebakontrola	Stupeň 3: Sebakontrola	Stupeň 4: Cnosť

(spracované podľa Arthur et al., 2017, s. 63)

Štvrtý stupeň - cnosť

Štvrtý stupeň je charakterizovaný prítomnosťou cnosti s jej základnými a nutnými charakteristikami: rozumnosťou a vnútornou harmonizáciu osoby v jej prežívaní a konaní (tzv. *the desire alignment approach*, Arthur et al., 2017). Takto chápaná plná cnosť (ang. *full virtue*) nadväzuje predovšetkým na Aristotelovské chápanie cnosti, ktoré pre skutočné uskutočňovanie ľudskosti vyžaduje nielen rozpoznanie správneho skutku uprostred rôznych alternatív, čo je úloha rozumnosti (gr. *frónésis*), ale predovšetkým voľbu správneho skutku, čo je úlohou práve navykania a vnútornej premeny duše podľa uskutočňovaného dobra. Tá sa prejavuje spomínaným súladom duše s rozpoznaným dobrom. Tento súlad znamená, že v duši človeka je prítomná radosť z chceného a dosahovaného dobra a tento afekt je silnejší ako afekty spojené s inými časťami duše, napr. s tzv. potešením (ang. *pleasure*) alebo so šťastím (ang. *happiness*). V každom prípade predstavitelia opisovaného modelu jednoznačne tvrdia, že rozumnosť je jediné skutočné kritérium, ktoré zabezpečuje pravú cnosť (Kristjánsson, 2007, 2015; Arthur et al., 2017). Tá v spojení s celkovým životným dizajnom (ang. *blueprint*)⁴² zabezpečuje nielen vykonanie správneho skutku, k čomu by postačoval prístup normatívnej, utilitaristickej, či konsenzuálnej etiky, ale predovšetkým vykonanie správneho skutku správnym spôsobom, resp. so správnym prežívaním. Rozumnosť je teda cnosť, vďaka ktorej vie konajúci určiť nielen „dobro vo všeobecnosti“, čo by bolo výsledkom cnosti múdrosti (gr. *sofia*), ale vzhľadom na vlastný život a vlastnú situáciu. Ako naširoko rozoberá P. Aubenque (2003), ide o objavovanie celkového dobra vlastného života, o objavovanie možnej ľudskosti, možnosti uskutočňovať krásny ľudský život uprostred iných možností vlastného života. Rozumnosť preto nemožno chápať ako jednu z cností ako to napr. robí

⁴² Preklad anglického pojmu *blueprint* preberáme podľa Brestovanský, 2020. Viac k samotnému pojmu napr. Kristjánsson, 2015, kap. 4.

prístup pozitívnej psychológie (Kristjánsson, 2013, 2015, 2018a), ide totiž o veľmi špecifickú schopnosť, ktorá akúkoľvek prirodzenú cnosť mení na etickú⁴³ cnosť. Vynáranie sa zjednocujúceho príbehu dáva nový význam a postavenie jednotlivým cnostiam získaným navykaním (tzv. prirodzeným cnostiam). Práve táto vízia je kľúčová, bez nej sú dovtedy nadobudnuté cnosti vždy len jednotlivými vlastnosťami, resp. charakterovými črtami. Prítomnosť vlastného životného príbehu integruje celú osobnosť, jej racionalitu, vášne, túžby, city, konanie.

V tejto perspektíve je rozumnosť, hoci patrí do rozumovej časti duše, súčasne hlboko previazaná s afektivitou, emocionalitou človeka. Ako sme vyššie spomenuli, v prepojení s navykaním je zdrojom nového typu citov, ktoré prekonávajú čiastočnosť senzitívnych emócií. Ide predovšetkým o afekt radosti, ktorý vzniká pri dosahovaní (nielen rozpoznaní) špecifických dohier, ktoré sú spoznávané rozumom. Čím jasnejšie sú tieto dobrá rozpoznané a dosahované (!), tým väčšia je aj intenzita a stálosť radosti z nich. To priamo ovplyvňuje silu vplyvu afektov senzitívneho typu (potešenia) na prežívanie a konanie osoby. Z tohto hľadiska je dôležité vnímať, že etika cnosti pracuje s pomerne diferencovanou emocionalitou osoby (napr. Kristjánsson, 2018b). Rôzne druhy emócií vznikajú na rôznych základoch a princípoch. S tým súvisí aj fakt, že súlad medzi nimi nie je daný automaticky, často môžu byť aj v silnom protiklade (podrobne

⁴³ Naše preklady používajú namiesto pojmu etická cnosť pojem morálna, resp. mravná cnosť. Myslím, že pre porozumenie kontextu toho, o čom písal Aristoteles, by bolo lepšie ponechať pojem etická cnosť, pretože priamo odkazuje na grécke pojmy – *ethe* a *ethos* – „**povaha (ethos) je súhrnom zvykov (ethe)**“ (EN II,1,1103a17). Samozrejme, nevýhodou pojmu etické je ich asociovanie s etikou, normami, disciplináciou v slovenskom jazyku (porov. Rajský, 2021). Naopak, pojem morálna/mravná zase odkazuje najmä na dobré zvyky, kultúrny, spoločenský aspekt dobra, ale tiež môže označovať vnútornú premenu osoby, ktorá už nie je čistým sebaovládaním, ale skutočným uskutočňovaním sa. Ani jeden z týchto pojmov sa priamo neviaže na to, čo chcel vyjadriť Aristoteles, na navykanie, čiže na skúsenosť konania skrze ktoré sa istý typ dobra môže uskutočniť hoci nie je dostatočne (alebo aj vôbec) rozumovo uchopený. (K tomu viac Aubenque, 2003, s. 71-75)

napr. Aubenque, 2003; Abbà, 1995; Grzadziel, 2014). Štvrtý stupeň rozvoja cnosti neznamená, že konajúci má vždy len radosť z toho, čo koná. Ako uvádzajú mnohí autori, cnostné konanie môže prinášať aj bolesť (napr. Annas, 2011; Curzer, 2002, 2005, 2012; Stohr, 2002). Dôvodom je to, že vznik nového typu emócií neznamená, že senzitívne afekty zanikajú alebo sa automaticky podriadia/potlačia. Do istej miery ostávajú a len postupne sa môžu integrovať. K tomu však Sanderse (2015) dodáva, že cnostný človek: a) prežíva potešenie zásadne transformovaným spôsobom; b) prežíva aj „pridané“ potešenie, teda také, ktoré povstáva z vedomia konania správne veci; c) ponúka rozlíšenie medzi cnostným skutkom a cnostným životom – kým skutok môže byť bolestný, cnostný život ako celok je naplňujúci sám o sebe, práve ako eudaimonický, nielen ako šťastný (ang. *happiness*) alebo ako potešujúci (ang. *pleasure*).

Ak by sme to mohli stručne zhrnúť, stupeň plnej cnosti si okrem habituácie predošlých stupňov a získavania múdrosti, vyžaduje schopnosť byť protagonistom nejakého celistvého životného dizajnu, uskutočňovanie životných cieľov adekvátnych vlastnej ľudskosti (MacIntyre by povedal žiť príbeh). Okrem poznania príbehov (múdrost') a ich nasledovania (habituácia) sa teda vyžaduje nová schopnosť, spoznať a uskutočňovať cieľ vlastného života, rozpoznať a následne uskutočňovať také skutky, ktoré sú adekvátne skutočne ľudským prejavom jedinca uprostred iných alternatív. To je úloha rozumnosti, ktorej úlohou je identifikovať správne prostriedky vzhľadom na cieľ. Táto schopnosť sa rodí vo vnútri skúsenosti s cnostným životom. Účasť na dobre v perspektíve celistvého životného dizajnu je zdrojom nových emócií. Prehľbuje sa schopnosť v nových situáciách, udalostiach potvrdzovať a rozvíjať krásny život.

Tretí stupeň: sebakontrola (ang. *selfcontrol, continence, self-regulation*⁴⁴)

Oproti štádiu plnej cnosti je tretie štádium charakterizované vnútorným konfliktom medzi afektivitou, chcením na jednej strane a poznaním cnostného konania na strane druhej. Osoba nie je vnútorne harmonizovaná, resp. nie je tu ešte prítomná radosť, ale len nižšie stupne afektivity. V tomto stupni je však jedinec schopný voľby cnostného skutku napriek vnútornej nechuti, či odporu. Čiže základný znak tretieho stupňa je cnostné konania na základe návyku. Táto schopnosť vychádza z poznania objektívnej stránky cnostného konania, ktoré je už rozvíjané aj v druhom stupni a súčasne z postupného a silnejúceho rozvoja návyku konať dobre. Je to poznanie a návyk konať tak, ako by v danej chvíli konal cnostný človek. Hoci je teda človek schopný vykonať cnostný skutok, v treťom stupni ho ešte nevykonáva skutočne cnostne. To môžeme vidieť tak v oblasti racionálnej časti duše, ako aj afektívnej.

⁴⁴ K pojmu „seba-kontrola“ ako preklad gr. pojmu *enkrateia* (slov. *zdržanlivosť*). Nachádzame ho napr. u N. Sherman (1989, s. 161, používa *continence* alebo *control*), u D. Carra (1991, s. 191-208) a potom postupne v rôznych publikáciách. Sanderse ešte v roku 2015 poznamenáva, že v anglickom prostredí je stály problém prekladu tohto gréckeho termínu. Jeho opozitum gr. *akrasia* býva ponechávaný buď bez prekladu, alebo prekladaný ako slabá vôľa (ang. *weak-will*), chýbajúca seba-kontrola (ang. *lack of self-control*), nezdržanlivosť (ang. *incontinence*), prípadne sebaregulácia (ang. *self-regulation*). Pôvodný Aristotelov kontext dáva do kontrastu gr. pojem *akrasia* (slov. nezdržanlivosť) a *enkrateia*. To odkazuje na silu premôcť vlastné vášne, resp. usporiadať ich podľa požiadaviek rozumu. Ide o vykonanie správneho skutku aj napriek nejakému vnútornému odporu túžob, citov, všeobecne neracionálnych nevôľových afektívnych stavov, čiže o „ovládnutie“ nechute, odporu, „žiadosti“, ktoré nezodpovedá požiadavkám rozumu. Ukazuje to aj ďalší anglický termín *weak-willed* (slov. slabá vôľa), ktorý kolegovia z Jubilee používajú pre označenie 2. stupňa ako preklad pojmu *akrasia* (slov. nezdržanlivosť) (Arthur et al, 2017, s. 62). Rovnako to potvrdzuje aj text od Aubenqueho (2003, s. 141), podľa ktorého je u Aristotela práve nezdržanlivosť skutočným opakom cnosti, pretože nezdržanlivý človek koná mimo alebo proti správneému zámeru (cieľu) kvôli vášňam. Čiže napriek tomu, že vie, čo vyžaduje cnosť, je neschopný konať v súlade s cieľom, ktorý je rozumom poznaný ako dobrý.

Poznanie cnostného dobra má však niekoľko zásadných odlišností oproti štvrtému stupňu Cnostný skutok je spoznávaný predovšetkým zvonku – behaviorálne - ako jeden z možných typov správania v určitej situácii. G. Abbà (1995) podrobne analyzuje, že konajúcemu chýba rozumnosť, pretože nepozná skutočné vnútorné ciele cnostného konania (gr. *telos*) a súčasne ich nevie individualizovať a konkretizovať vo vlastnej životnej situácii. Rovnako, jedinec ešte nemá celkovú víziu vlastného života. Okrem týchto nedostatkov na strane kognitívnych duševných procesov je tretí stupeň charakteristický aj prítomnosťou silných afektívnych reakcií voči dobrám, ktoré sú okrajové alebo priamo protikladné vzhľadom na dobra sprítomňovaného cnostným skutkom, či praxou, tzv. inheretným dobrom (MacIntyre, 2004). V tradícii cnostných prístupov sú tieto afekty označované ako „nezriadené“, nakoľko nie sú harmonizované s poriadkom cnosti (nie vždy poriadkom rozumu!). Ako teda môžeme vidieť, v treťom stupni sa nevyžaduje porozumenie skutočných cieľov cnostného konania, teda odpoveď na otázku „prečo“ je to cnostné, ale iba odpoveď na otázku, „čo“ je správne (Kristjánsson, 2007). Kľúčová je aktívna účasť na „praxi cnosti“. Rozumom teda nie je spoznávaná „cnosť“, ale skôr „správnosť“ konania.

Z hľadiska schopnosti prekonať vnútorný konflikt medzi dobrami, ku ktorým sme priťahovaní nerozumnou časťou duše a dobrami, ktoré sú nám predkladané ako cnostné, je veľmi zaujímavá analýza W. Sandersa (2015). Podľa tohto autora je pre získanie sebakontroly nevyhnutný „nátlak zvonku“. Ide o vykonávanie cnosti na základe vonkajšej autority, aj keď samotný cnostný skutok nie je cnostne správne pochopený, dieťa nemusí mať správny úmysel, nemusí to prežívať s potešením. Opakovaním činov v prítomnosti autorít sa môže získať návyk konať ich, aj keď autority nie sú prítomné. Nevyhnutná je teda prítomnosť „cnostného

príkladu“ a súčasne aj „vyžadovaná požiadavka“ konať cnostne⁴⁵. Tento prístup veľmi vhodne dopĺňa slávny príklad A. MacIntyrea (2004) o učení sa hrať šach. Dieťa sa najskôr učí ťahať mechanicky a na základe vonkajšej odmeny. Postupne však účasťou na samotnej praxi šachovej hry, môže (nemusí!) objaviť dobro samotnej hry. Čiže prostredníctvom takejto účasti na cnostnej praxi sa vytvára možnosť, že v duši konajúceho sa rozvíja nielen mechanický „návyk“ nejako konať, ale aj vnútorná reakcia na dobro, ktoré daná prax uskutočňuje. Ide doslova o vyššie spomínanú skúsenosť s dobrom a o objektívnu stránku dobra, ktoré v nás pôsobí tak, že postupne ho dokáže samostatne rozpoznať aj rozum konajúceho (tretí stupeň) a súčasne sa rozvíja aj naša citová reakcia. Takýmto spôsobom sa získava prirodzená cnosť, ktorá sa v štvrtom stupni, s rozvojom rozumnosti, transformuje na cnosť morálnu/etickú.

Druhý stupeň: vynárajúca sa seba-kontrola (ang. *emerging self-control*)

Ako zostupujeme do nižších stupňov cnostného konania, môžeme sledovať postupné vytrácanie sa účasti rozumovej aj afektívnej časti duše na cnostných dobrách. Neznamená to však, že by tieto dobrá neboli prítomné. Skôr ide o to, že človek na nich buď participuje necnostným spôsobom alebo, že neumožňuje v konkrétnej situácii, aby sa niečo uskutočnilo cnostným spôsobom. V tomto smere je veľmi dôležité zdôrazniť, že cnosť znamená takú formu konania, vďaka ktorej je dosahovaný skutočný, konkrétny a jedinečný ľudský potenciál človeka uprostred rôznych iných možností ľudského bytia. V nižších štádiách cnosti človek žije tak, že sa postupne vytrácajú cnostné formy uskutočňovania života, duša je viac v stave necnostnom ako cnostnom. Znamená to prevahu iných prístupov etického uvažovania, prežívania

⁴⁵ Špecifickou autoritou v tomto štádiu (ale aj v iných) je „vychovateľské“ priateľstvo zo strany rodičov, ale aj iných vychovávateľov (K. Kristjánsson, 2007, s. 113-124).

a konania (Abbà, 1995, 1996) vzhľadom na cnostné. Príkladom môže byť známa Aristotelova analýza priateľstva, v ktorej sa s istým vzostupným hodnotením rozlišuje priateľstvo pre pôžitok, úžitok a cnosť.

V druhom stupni rozvoja cnosti sa vynára sebakontrola, opísaná v treťom stupni. Pojem vynára označuje najmä postupný a čiastkový kognitívny proces. V kontraste s inými spôsobmi etického zdôvodňovania, človek spoznáva, čo je cnostné, ale nerobí podľa toho. Konkrétne ide o získavanie objektívneho, teoretického poznania, čo je cnostné dobro a aké konanie vyžaduje. Ľudia síce majú správne poznanie cnosti, ale žijú akoby „v cnostnom prevleku“ (Sanderse, 2015), čiže v akejsi osobnostnej dvojtvárnosti. Ide o typický príklad morálnej medzery medzi poznaním a konaním, ktorá nie je len príležitostná, ale týka sa stavu človeka. Sanderse (2015) zdôrazňuje, že ľudia žijúci na druhom stupni môžu byť na kognitívnej úrovni poznania cnosti na tom lepšie ako tí, ktorí sú v treťom štádiu. Teoreticky môže byť uznaná hodnota cnostného života a jeho nadradenosť nad životom pre slávu alebo pre bohatstvo. Kým teda rozumová časť duše postupne spoznáva cnostnú alternatívu ľudského života, pociťovanie dobra ostáva zviazané s dobrami, ktoré spôsobujú potešenie, prípadne šťastie. Napriek objektívne, poznatkovo správne spoznanému cnostnému dobru je reálne konanie spontánne, reaktívne, náhodné a prevažuje v ňom orientácia na hedonistické aspekty dobra: príjemnosť, potešenie a vyhýbanie sa bolestnému, nepríjemnému, stresujúcemu. Dokonca v tomto stupni nie sú na úrovni rozumu interné morálne konflikty, pretože poznanie cnostného dobra je príliš teoretické a neosobné. Dobro a zlo, na ktoré je viazané konanie, sú naopak určované bezprostredne bez uvažovania a zdôvodňovania, ako aj konkurenčne. Znamená to, že vyššiu hodnotu dobra je daná vyššou mierou bezprostrednosti jeho spoznania a dosiahnutia. Následne racionálne predkladané dobro v cnostnom zdôvodňovaní má nižšiu hodnotu, nakoľko nie je bezprostredné.

V tomto stupni je podľa Kristjánssona (2015, 2018b) v afektívnej oblasti kľúčový nový morálny cit – hanba (ang. *shame*). Odvolávajúc sa na Aristotela (EN 1128b,10-15) tvrdí, že pociťovanie hanby zabezpečuje prekonanie vlastných túžob smerom k správne konaniu. Hanba ako strach pred zahanbením (EN 1128b,11), vzniká z verejného konfliktu medzi vedomím správneho konania a vykonaním niečo iného (podľa túžby/vášne). Hanba vzniká na základe vonkajšej autority, z vedomia, že nás niekto vidí (preto ide o verejný konflikt) a potenciálne nás môže pochváliť alebo pokarhať. Hanba v nás teda pôsobí spätne – na základe prežívanej hanby za nesprávne konanie sa očisťuje naše poznanie o tom, čo je treba konať. Pôsobí ale aj preventívne – vedomie, že budeme prežívať hanbu nám aktuálne môže pomôcť konať podľa vášne. Napriek tomu, že človek nekoná podľa poznania cnosti, môžeme vidieť silnejúcu schopnosť nerozumnej časti duše reagovať na rozumnú (zastúpenú stále iba múdrosťou). Tá sa prejavuje najprv v minimálnej schopnosti prekonávať bolesť, následne jej odolávať a napokon ju prekonávať. V jednom so svojich starších textov preto Kristjánsson (2007) rozlišuje vo vnútri druhého stupňa tri podkategórie: mäkkýše (ang. *the-soft*), odporujúci (ang. *the resistant*) a napokon nezdržanliví (ang. *the incontinence*).

Prvý stupeň: morálna ľahostajnosť

Hneď na začiatok treba ujasniť, že stupeň morálnej ľahostajnosti neznamená amorálnosť človeka, nakoľko sú tu prítomné iné etické a morálne prístupy. Kým v predošlom štádiu dochádza k istému systematickému poznaniu cnostného dobra, ktoré začína pôsobiť na život človeka aj keď bez reálneho efektu, prvý stupeň označuje život človeka, ktorý ešte nepozná cnostné dobro. Znamená to, že jeho kognitívne schopnosti nie sú schopné uprostred mnohých typov dobra spoznať cnostnú formu dobra. Autori tu uvádzajú klasický Aristotelov výpočet

necnostných foriem života, podľa ktorých dobro spočíva predovšetkým v telesnom potešení, sláve (sociálne uznanie), peniazoch, moci atď. (EN II,1095a22-23). Je zdôrazňovaný najmä hedonistický princíp (napr. Kristjánsson, 2007): vyhľadávanie pôžitku/potešenia a vyhýbanie sa bolesti. Dôležitou morálnou emóciou je strach z bolesti, z negatívnych dôsledkov, túžba po príjemne (EN X, 1179b11-17).

Uvažovanie o dobre viazané na nestále dobrá je následne nestabilné. V prvom stupni ľudia často menia názor na to, čo je dobré, ich názory sú náhodné, závisia od vonkajších okolností prípadne od prítomnosti materiálneho sveta. Nepoznajú cnostné ciele, chýba im schopnosť určiť takýto cieľ, rozlíšiť, ktorý čin je cnostný a ktorý nie. Je zrejmé, že aj tento stupeň má svoje morálne uvažovanie a prežívanie, ale to súvisí s formami udržiavaného života viazanými najmä na samotný život v jeho telesno-biologickej nutnosti a na spoločenské aspekty ľudského života⁴⁶. Pre toto štádium sa hodí rozlíšenie medzi tzv. dobrami nutnými pre život a dobrami nutnými pre vznešený život (Abbà, 1995) alebo tiež rozlíšenie H. Arendtovej (2009) medzi udržiavaním ľudského rodu - zachovaním života ako biologicko-spoločenskej danosti a plnou ľudskosťou života.

Z hľadiska rozvoja cnosti v prvom stupne je kľúčovou Aristotelova poznámka o neúčinnosti cnostného poučenia (EN X,1179b21-26). Tvrdí, že morálne indiferentní nereagujú na poučenie, pretože nemajú v sebe rozvinutú tzv. súrodosť s cnostným dobrom. Dokonca ide ešte ďalej, keď tvrdí, že spočiatku nereagujú ani na krásu, ale len na donútenie. Cnostné dobro je teda spočiatku prítomné vo forme správania, ktoré je vyžadované normatívne a v ktorom, ako sme už spomenuli, je významným faktorom strach z možnej bolesti. Takto ešte v jednom zo svojich prvých systematických diel argumentuje aj Kristjánsson (2007). Je teda zrejmé, že z hľadiska tohto prístupu cesta cnosti začína heteronómnou

⁴⁶ K otázke biologicky a spoločensky žitého života a jeho nedostatočnosti pre skutočne ľudský život pozri napr. Arendtová (2009), Wiesenganger (2014, 2016).

habituáciou, za prítomnosti tých, ktorí dozerajú, aby konanie bolo správne. Samozrejme s ideálom, že oni sami sú aj modelmi cnosti, to znamená, že v ich konaní je prítomné cnostné dobro.

3. Filozofujúce putovanie k cnosti

Ako môžeme vidieť, posun medzi prvým a druhým stupňom cnosti nastáva vďaka postupnému a čiastkovému poznaniu toho, čo je správne. Toto poznanie však nie je primárne zapríčinené kognitívnymi schopnosťami, ale ide skôr o skúsenostné poznanie, umožnené účasťou na istom type životnej praxe. Habituácia ako návyk konať dobre má reálny vplyv na zmenu duše človeka a jeho otvorenie sa cnostným formám dobra.

Medzi druhým a tretím stupňom nastáva posun prostredníctvom poznania toho, čo je potrebné konať, ale bez dostatočnej sily to vykonať (Arthur, 2017) a následne sa táto sila zväčšuje tak, že človek vykoná to, čo je treba (3. stupeň). Skutočná cnosť je v tejto schéme získaná až v štvrtom stupni. Jej príčinou je získanie rozumnosti a jej postupný vývin. Vývin cnosti možno teda zhrnúť do dvoch kľúčových procesov: posilňovania sebakontroly - zdržanlivosti prostredníctvom habituácie a posilňovania rozumovej časti duše smerom k nadobúdaniu cnosti rozumnosti. Ako vidno, habituácia je až po tretí stupeň chápaná ako a-rationálny proces, takmer až čisto behaviorálny. Dôvodom konania a získavania návyku konať v prvých troch stupňoch je argument „že sa to tak má“ a naše vlastné zahanbenie, keď podľa toho konáme alebo nekonáme. Naše afekty ani naša racionalita nie sú so správnym konaním v súlade, ale postupne sa môžu transformovať a rozvíjať v súlade s vykonanými skutkami. Avšak popri habituácii sa postupne posilňuje význam rozumovej časti duše: od poznania sociálnych noriem, úžitku konania k múdrosti (poznanie všeobecne platných cností) a nakoniec smerom k rozumnosti (poznanie vlastnej úlohy v uskutočňovaní cnostného života).

Ak sa na tento proces pozeráme z hľadiska rozvoja rozumovej časti duše, je možné si všimnúť, že kým v prvom a druhom stupni je filozofovanie jedným z možných ale nie priamo nutných faktorov vývinu, pre posun k tretiemu a napokon štvrtému stupňu je podmienkou nutnou, nakoľko sa viaže na získanie cnosti múdrosti a následne rozumnosti. Ak teda morálny vývin chápeme ako vývin cnosti, filozofovanie ako osobné hľadanie celku a vznešenosti života, je nevyhnutným komponentom takéhoto vývinu. Je to preto, lebo tak múdrosť, ako aj rozumnosť, nie je možné získať len transmisívne založeným vzdelávaním, či poučením. V rôznej miere je potrebné vnútorné iniciatívne uvažovanie, rozvažovanie o základných a všeobecných princípoch dobra (múdrosť), ako aj v hľadaní skutočne správnej konkrétnej formy vlastného života v konkrétnych životných okolnostiach a možnostiach (rozumnosť). Ako ďalej podrobne skúma Aubenque (2003), kým múdrosť sa týka skôr vecí stálych a je preto viac otvorená aj klasickému učeniu, naproti tomu rozumnosť sa týka vecí náhodných, sveta a života v jeho potencialite, v jeho možnostiach a tie nie sú nutné, ale iba možné. Znamená to, že ich reálna existencia závisí od konania človeka, nielen od toho, čo sa s ním deje. Uskutočnenie ľudského života v jeho cnostnej forme, ktorú zabezpečuje rozumnosť, nie je dané jeho narodením, jeho všeobecnou prináležnosťou k ľudskému druhu (Abbà, 1995) ale iniciatívnym, proaktívnym a často veľmi náročným úsilím, ktorého nutnou súčasťou je filozofovanie ako hľadanie vznešenosti ľudského života.

Okrem iného to znamená, že získanie cnosti múdrosti a rozumnosti nie je akýsi automatický vývinový proces, akési vývinové rozvinutie psychických štruktúr. Najmä rozvoj rozumnosti je viazaný na habituáciu získané prirodzené cnosti a súčasne na filozofujúce rozvažovanie, v ktorom jedinec v medziach všeobecných cnostných foriem ľudského života hľadá aktualitu, konkrétnosť a najmä osobnú jedinečnosť vlastného života (Abbà, 1995; Grzadziel, 2014). Keďže v cnosti rozumnosti sa racionálna

časť duše prepája s afektivitou a chcením (Ardelt, 2004), dianoetická cnosť rozumnosti je bytostne previazaná s etickými cnosťami, ktorým vývinovo predchádzajú práve prirodzené cnosti.

Preto nie je možné rozvinúť rozumnosť len ako akúsi zručnosť - techniku poznania, či ako súhrn špecifických aspektov uvažovania, ako navrhujú mnohé psychologické a pedagogické prístupy (napr. Ferkany, 2020, Grossmann, 2017; Hyunt-Grossmann, 2020; Annas, 2011). Kristjánsson (2007, 2013, 2015), opakovane argumentuje, že rozumnosť nie je len kognitívna zručnosť (ang. *skill*). Naopak kľúčovým komponentom je schopnosť konkretizácie celkového životného dizajnu (ang. *blueprint*) (Kristjánsson, 2015; Darnell et al., 2019; Darnell et al., 2022) alebo inak vyjadrené uskutočňovanie vlastného života ako celistvého príbehu (MacIntyre, 2004).

Rovnako, keďže rozvoj rozumnosti nie je len kognitívny proces, ale súvisí aj s chcením a pociťovaním, nevyhnutným krokom zo strany človeka, keď chce objavovať dobro tak, ako ho predstavuje cnosť rozumnosti, je ochota, úsilie otvoriť sa cnostným formám dobra uprostred iných alternatív dobra, ktoré tiež jedinca oslovujú a po ktorých túži. Ťažkosť takejto voľby je v sile spomínaných alternatív viazaných napr. na silu a bezprostrednosť potešenia, uznania, moci a pod. Znamená to, že rozumnosť a zdržanlivosť musia byť bytostne prepojené, inak obidve „upadajú“ do necnostných foriem, rozumnosť do chytrosti, prefíkanosti (ang. *cleverness*, gr. *deinotes*) (inak významná schopnosť viazaná na nadobudnutie prospechu); etické cnosti do niektorej zo svojich krajností – nedostatku alebo prebytku.

Toľko niekoľko špecifik rozvoja rozumnosti. Teraz ešte v krátkosti opíšeme význam samotného filozofovania v rôznych stupňoch vývinu cnosti. Spomenuli sme, že pre nadobudnutie rozumnosti (4. stupeň) je autentické filozofovanie človeka nutnou podmienkou. Nazdávame sa, že tu musí byť filozofovanie prítomné v jeho plnom rozsahu: tak po stránke obsahovej, ako aj po stránke procesnej. Obsahovo znamená, že

sprítomňuje špecifický okruh tém, konkr. cnostných foriem ľudského správania a života v kontexte necnostných. Tie sú objavované nie ako fakt sveta, informácia vo vzdelávacom systéme, ale v spojení s otázkami o skutočne ľudskom živote. To súvisí práve s procesom filozofovania alebo tiež s filozofovaním ako metódou. To, že filozofický dialóg je chápaný ako skutočná a významná metóda nadobúdania cnosti, už patrí medzi základnú tézu výchovy charakteru (napr. Kristjánsson, 2015; Arthur et al. 2017). Dôležitou otázkou je však to, k čomu filozofický dialóg skutočne smeruje: k motivovaniu uvažovať nad témou, k postupnému očisťovaniu vlastných konceptov, k skupinovému konsenzu, k hľadaniu najpravdivejšej odpovede. Treba konštatovať, že nie každý aspekt, každý cieľ filozofického dialógu umožňuje získavanie rozumnosti. V tomto smere býva napr. koncept Filozofovania s deťmi považovaný ako nedostatočný, resp. iba ako uvádzací do skutočne cnostného života (napr. Kristjánsson, 2015). Na druhej strane sa nazdávame sa, že filozofovanie ako metóda uvažovania a ako filozofický dialóg môže byť prítomná už od prvého stupňa rozvoja cnosti, napomáha tak tzv. „vyučovaniu cnosti“ a k získavaniu tzv. gramotnosti v cnostnom živote, ktorá obsahuje: A) vnímanie cnosti, B) vedomosť a porozumenie cnosti, C) cnostné uvažovanie a zdôvodňovanie (Framework, 2022).

4. Záver

Základným cieľom nášho textu bolo opísať význam filozofovania pri rozvíjaní cnosti v modeli, ktorý používa *Jubilee Centre for Character and Virtue* (podľa Arthur et al., 2017). Ukázali sme, že tento neo-aristotelovský model považuje filozofovanie za nutnú, aj keď nie dostatočnú podmienku získania plnej cnosti. Práve toto odlíšenie medzi nutným a dostatočným je potrebné viac objasniť. D. Carr vo svojej štúdií (2008) opisuje kritiku L. Kohlberga voči konceptom výchovy charakteru v prvej polovici dvadsiateho storočia. Okrem iného Carr tvrdí, že Kohlbergova kritika

smerovala k tomu, že vo výchove charakteru sú cnosti pre dobrý morálny život považované nielen nutné, ale aj za dostatočné. Práve toto Carr označuje za jedno z významných teoretických nedorozumení. Naopak, prístup autorov v Jubilee Centre (Carr, Kristjánsson, Harrison, Arthur) vychádza z predpokladu, že cnosť je síce nutnou, ale nie dostatočnou podmienkou skutočne ľudsky prosperujúceho života (Kristjánsson, 2019). Toto rozlíšenie má mnoho významných dôsledkov. Napr. to znamená, že cnosť nie je rozvíjaná pre seba samú, ale vzhľadom na dobro, ktoré môže byť uskutočnené v cnostnej forme. Cnosť nie je sebastredná, nie je v prvom rade o kvalite konajúceho, o kvalite jeho psychických štruktúr, ale viac o kvalite života, skutkov, ktorý daný človek vytvára a pod. Z takéhoto hľadiska môže byť významné si uvedomiť, že rozlíšenie medzi nutným a dostatočným má dopad pre vzťah medzi filozofovaním a nadobúdaním cnosti rozvážnosti. Aj tu totiž platí, že filozofovanie je v tomto prípade nutné, ale nie dostatočné. Minimálne by sme mohli poukázať na to, že rozumnosť nutne potrebuje etické/morálne cnosti, aby bola skutočne zameraná na dobro človeka. Oveľa zásadnejšou poznámkou by bolo, že filozofovanie práve ako činnosť rozumu je vždy len následným, druhotným spôsobom morálneho života. Tým prvým je samotné konanie, uskutočňovanie dobra, ktoré však v konečnom dôsledku vždy presahuje naše porozumenie. Konkretizovať by sme to mohli na schopnosti prevziať zodpovednosť za vlastný život. Napr. Aubenque (2003) často uvádza, že prvotný krok nadobúdania cnosti je prijatie seba ako (spolu)autora vlastného života v tom, čo môžeme ovplyvniť (veci náhodné, ktoré môžu a nemusia byť). Dodáť by sme mohli, že táto schopnosť má svoj nedostatok vo forme fatalizmu a svoj nadbytok vo forme narcizmu. Akokoľvek, schopnosť prevziať zodpovednosť za svoj život je oveľa komplexnejšia ako len rozumové poznanie a zdôvodnenie. Okrem sebaopoznania a sebaoporozumenia a pod. zahŕňa aj nadšenie, sebalásku,

sebaúctu, zodpovednosti, tvorivosť atď. čiže cnosti, ktoré presahujú racionalitu a týkajú sa túžob, postojov, emócií.

Literatúra

- Abbà, G. (1995). *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*. Roma: LAS.
- Annas, J. (2011). *Intelligent Virtue*. New York: Oxford University Press.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*, 47, 257–285.
- Aristoteles. (2009). *Etika Nikomachova*. Praha: Rezek.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W., & Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in School*. London and New York: Routledge.
- Aubenque, P. (2003). *Rozumnost podle Aristotela*. Praha: OIKOYMENH.
- Biblia. Starý a nový zákon* (2018). Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- Brestovanský, M. (2020). *Prosociálne morálne uvažovanie. Prirodzený vývin a intencionálny rozvoj*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Carr, D. - Steutel, J. (eds.) (1999). *Virtue Ethics and Moral Education*. London: Routledge.
- Carr, D. (1991). *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London: Routledge.
- Carr, D. (2008) Character Education as the Cultivation of Virtue. In Nucii, L. P. & Narvaez, D. (eds.), *Handbook of Moral and Charakter Education* (pp. 99-116). New York, London: Routledge.
- Curzer, H. J. (2002). Aristotle's Painful Path to Virtue. *Journal of History of Philosophy*, 40(2), 141–162.

- Curzer, H. J. (2005) How Good People Do Bad Things. Aristotle on the Misdeeds of the Virtuous. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, 28, 233–256.
- Curzer, H. J. (2012). *Aristotle & the Virtues*. New York: OXFORD.
- Darnell, C., Fowers B., J., & Kristjánsson, K. (2022). A multifunction approach to assessing Aristotelian phronesis (practical wisdom). *Personality and Individual Differences*, 196, 1-10.
- Darnell, C., Gulliford, L., Kristjánsson, K., & Paris, P. (2019). Phronesis and the Knowledge-Action Gap in Moral Psychology and Moral Education: A New Synthesis? *Human Development*, 62(3), 1-29.
- Ferkany, M. (2020). A developmental theory for Aristotelian practical intelligence. *Journal of Moral Education*, 49(1), 111-128.
- Grossmann, I. (2017). Wisdom and how to cultivate it: Review of emerging evidence for a constructivist model of wise thinking. *European Psychologist*, 22, 233-246.
- Grzadziel, D. (2014). *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoreticamente fondata*. Roma: LAS.
- Huynt, A.C. & Grossmann, I. (2020). A pathway for wisdom-focused education. *Journal of Education*, 49(1), 9-29.
- Jubilee Centre for Character & Virtue (2022) *Framework for Character Education in Schools*. Získané dňa 22. augusta, 2022 z <https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/character-education/Framework%20for%20Character%20Education.pdf>
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Farnham: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2013). *Virtues and Vices in Positive Psychology*. Cambridge University Press.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London and New York: Routledge.

- Kristjánsson, K. (2018) Virtue from the Perspective of Psychology. In Snow, N. (ed.). *The Oxford Handbook of Virtue* (546–568). Získané dňa 22. augusta, 2022 z <https://academic.oup.com/edited-volume/28109/chapter-abstract/212240897?redirectedFrom=fulltext>
- Kristjánsson, K. (2019). *Flourishing as the aim of education : a neo-Aristotelian view*. New York: Routledge.
- Rajský, A. (2021). *Etika pre študentov pedagogiky*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. Získané dňa 22. augusta, 2022 z <https://pdf.truni.sk/veda-vyskum?e-kniznica#online>
- Sanderse, W. (2015). An Aristotelian model of moral development. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), 382–398.
- Sherman, N. (1989). *The Fabric of Character. Aristotle's Theory of Virtue*. New York: OXFORD.
- Stohr, K. (2002). Moral Cacophony: When Continence is a Virtue. *Journal of Ethics*, 7(4), 339–363.
- Wiesenganger, M. (2014). Význam mravnej výchovy v škole. In Podmanický, I. & Rajský, A. et al. (eds.) (2014). *Prosociálnosť a etická výchova : skúsenosti a perspektívy* (s. 147-156). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Wiesenganger, M. (2016). Prosociálne správanie z hľadiska etiky cnosti. In: Rajský, A. & Podmanický, I. (et al.). *Človek človeku : k prameňom etickej výchovy* (s. 44-69). Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.

Kontakt

Mgr. Marek Wiesenganger, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

marek.wiesenganger@truni.sk

ROZVOJ PROGRAMU FILOZOFOVANIE S DEŤMI (P4C) NA PEDAGOGICKEJ FAKULTE UMB V BANSKEJ BYSTRICI

Ján Kaliský

Abstrakt. Cieľom príspevku je zachytiť dejiny programu filozofovania s deťmi na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Podľa našich vedomostí vyučovací predmet, ktorý tematizoval didaktiku (alebo teóriu a prax) programu filozofovania s deťmi sa v rámci Slovenska realizoval historicky najskôr práve na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici od roku 2012. Jeho zavedenie však malo isté zázemie a bolo vynútené praxou.

Filozofické predmety na pedagogickej fakulte

Filozofické témy a otázky mali na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici svoje miesto a opodstatnenie vo viacerých študijných programoch, boli súčasťou spoločného pedagogicko-psychologického základu pre všetky učiteľské študijné programy, boli vo filozofii výchovy v pedagogike alebo v štúdiu psychológie. Najviac sa však realizovali v študijnom programe učiteľstvo etickej výchovy z dôvodu filozofického charakteru viacerých tematických celkov slovenského konceptu mravnej výchovy. Keďže etika je „praktickou filozofiou“ a kľúčovou vedou pre etickú výchovu je prirodzené, že filozofické pýtanie sa etickej výchove nemôže byť cudzie napriek tomu, že programovo ona vychádza z adaptovaného konceptu výchovy k prosociálnosti. Filozoficko-etické predmety však nevznikli až som vznikom katedry etickej výchovy na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici v roku 2005, ale dve desaťročia skôr so vznikom programu Učiteľstva etickej výchovy. Istým nedostatkom však bola v programe zanedbaná filozofická propedeutika a vhodnejšia nadväznosť filozofických predmetov, keďže program (náročný) predmet filozofia 20. storočia ponúkal už v prvom semestri štúdia. Ďalšie akreditované študijné

programy Učiteľstva etickej výchovy ponúkli vždy prepracovanejšiu logickú nadväznosť filozofických predmetov pre študentov etickej výchovy, avšak pravidlá zdôvodňovania, argumentácie, logického myslenia sa chápali implicitne ako výbava vysokoškolačka a viac sa edukačné ciele týchto predmetov orientovali na obsah ako na metarovinu procesu filozofovania.

Prvé informácie o programe Philosophy for children na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici boli publikované v kontexte riešenia výskumného projektu „*Koncepcia vyučovacieho predmetu etická výchova v Slovenskej republike a vo vybraných európskych krajinách*“ v roku 2007. Výskum ekvivalentov etickej výchovy v Nemecku ukázal ako je program filozofovanie s deťmi (Philosophieren mit Kindern) využitý vo viacerých spolkových krajinách na úrovni mravnej výchovy a alternuje náboženskú výchovu. V knižke *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách* (Kaliský, 2009) som slovenskej odbornej verejnosti tieto koncepty sprostredkoval, išlo o spolkovú krajinu Meklenbursko-Predpomoransko a predmet Philosophieren mit Kindern bol obsahom prepojený so 4 kantovými otázkami. V Nemecku na M. Lipmana nadviazal Ekkehard Martens z Hamburgu. Od toho obdobia, roku 2011, sme vstúpili do spolupráce aj s Oesterreichische Gessellschaft für Kinderphilosophie v Grazi, kde bola pre nás kontaktnou osobou prof. Daniela Camhy, zakladateľka centra. Oboznámenie sa s programom Philosophy for children v Nemecku a Rakúsku bolo prekvapivou informáciou ako môže byť náboženská výchova alternovaná. Už vtedy sme zistili, že program P4C má pre mravný rozvoj žiaka veľký potenciál. Ďalšie procesy v tomto duchu na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici nabrali rýchly spád.

Vyučovanie P4C

Od akademického roka 2012/2013 sa na Pedagogickej fakulte začal vyučovať seminár Filozofovanie s deťmi, najskôr ako voliteľný a po ďalšej akreditácii ako povinne-voliteľný predmet priority pre študentov Učiteľstva etickej výchovy a neskôr aj pre študentov učiteľských kombinácií. Obsahovo sa orientoval najmä na prax vedenia filozofickej diskusie a na rozvíjanie štrukturálnych prvkov kritického, tvorivého a angažovaného myslenia podľa koncepcie M. Lipmana. V tom období bola rozvinutá veľmi inšpiratívna spolupráca s P4C centrom v Českých Budějoviciach, najmä s dr. P. Baumanom, zakladateľom centra, ktorý ochotne zdieľal dobrú prax z realizácie programu na Teologickej fakulte Juhočeskej univerzity. Našu spoluprácu a vzájomné návštevy podporil aj program Erasmus, keď v roku 2015 dr. Bauman realizoval ukážkovú výučbu na Pedagogickej fakulte UMB v rámci týždňovej výučbovej mobility. Na seminár Filozofovanie s deťmi boli naviazané aj prvé záverečné, bakalárske, diplomové a rigorózne, práce, ktoré počnúc rokom 2015 skúmali krátkodobú realizačnú prax aplikovania programu na základných a stredných školách, najmä v súvislosti s rozvojom sociálnych zručností a kritického myslenia v podobe akčného výskumu. Rozvoj programu takto neostával len v pedagogickej rovine, ale plynulo prešiel aj do výskumnej fázy.

Od roku 2018 sa tri roky na Pedagogickej fakulte realizoval projekt *Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children* pod vedením doc. J. Kaliského, ktorý akcentoval nie len výskum v oblasti kritického myslenia ale publikoval aj prvé tri slovenské príbehy so svojimi metodikami pre rozvoj myslenia pre nižšie a vyššie sekundárne vzdelávanie. V rámci projektu sa zrealizovali aj štyri kurzy aplikácie programu filozofovania s deťmi pre učiteľov základných a stredných škôl z celého Slovenska. Boli to prvé kurzy pre

verejnost' v SR, ktoré sa zaoberali touto témou. Zakončenie projektu vyústilo do založenia Centra pre filozofovanie s deťmi.

Centrum pre filozofovanie s deťmi

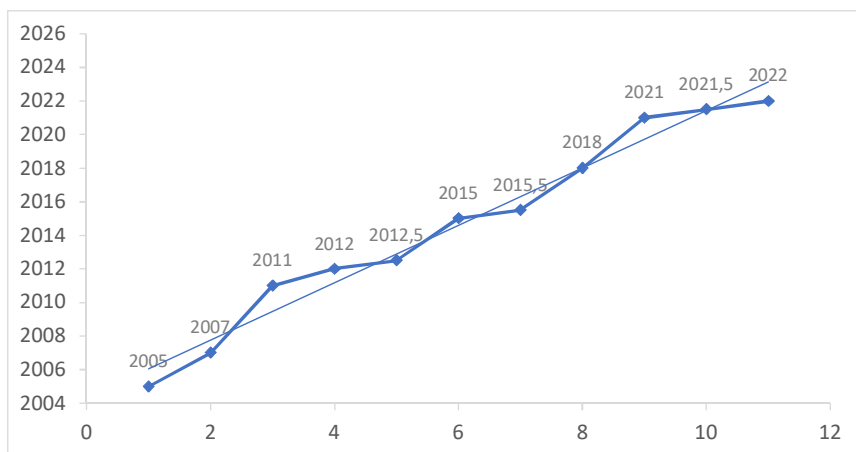
V máji 2021 vzniklo na Slovensku prvé Centrum pre filozofovanie s deťmi formou občianskeho združenia, aby sa prepojilo akademické a širšie občianske prostredie. Jeho sídlo je na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Názov odkazuje na dynamickú, procesnú stránku procesu premýšľania a diskusie (toto pomenovanie programu je často využité v Nemecku ako „Philosophieren mit Kindern“). Združenie svoj hlavný cieľ vidí v rozvoji programu Filozofovania s deťmi v slovenských podmienkach, uskutočňovať vzdelávacie a konzultačné činnosti s cieľom integrácie programu do školskej i mimoškolskej edukácie, organizovať semináre, prednášky, vedecké kolokviá a konferencie, rozvíjať vlastnú edičnú a publikačnú činnosť, poskytovať pomoc školám pri zvyšovaní úrovne vyučovania filozofie a etickej výchovy na všetkých typoch škôl a organizovať učiteľov najmä etickej a občianskej výchovy a tiež študentov týchto študijných odborov. Centrum vo svojom odbornom raste sa od roku 2022 inšpiruje dobrou pracou vo vzdialenejšom zahraničí a túto v súčasnosti prenáša hlavne z organizácie SAPERE v Anglicku a americkom Institute for the Advancement of Philosophy for Children na Montclair State University (NJ, USA).

Organizované kurzy Filozofovania s deťmi mali veľmi kladnú odozvu, mnohí učelia si uvedomujú, že otvárať so žiakmi zmysluplné kritické diskusie má často väčší význam ako nasadenie transmisívnych, frontálnych metód výučby. Preto sme v roku 2021 pripravili, získali a v súčasnosti realizujeme ďalší trojročný grantový projekt s názvom *Využitie programu Philosophy for Children pre rozvoj morálneho vedomia žiakov*, ktorého cieľom je rozvoj myslenia za pomoci etických tém. Zrealizovali sa ďalšie kurzy Filozofovania s deťmi pre učiteľov z praxe

a finalizujú sa ďalšie učebnice a metodiky pre rozvoj myslenia žiakov, ktoré budú k dispozícii učiteľom z praxe.

Záverom tohto historického prehľadu rozvíjania programu Filozofovania s deťmi na Pedagogickej fakulte UMB by sme významné míľniky spomenuté vyššie v texte mohli zobrazit' aj graficky na nasledovnej časovej osi.

Graf: Historické míľniky rozvíjania programu P4C v Banskej Bystrici



Potenciál, ktorý program Filozofovania s deťmi so sebou prináša je obrovský. Samotný akcent na tri oblasti nášho kognitívneho správania: kritické myslenie, tvorivé myslenie a spolupracujúce/angažované myslenie je v absolútnom prieniku s potrebami demokratickej spoločnosti a edukačného procesu vyjadreného v kľúčových pedagogických a kurikulárnych dokumentoch slovenského školstva.

Literatúra

- KALISKÝ, J. 2015. Prečo filozofiu do etickej výchovy? (O filozofickom uvažovaní v kontexte mravného rozvoja žiaka. In *Sapere Aude 2015 : koncepty dneška*. Hradec Králové, Magnanimitas, 2015. ISBN 978-80-87952-09-2. S. 264-271.
- KALISKÝ, J. 2012a. Filozofické myslenie na hodinách etickej výchovy. In *Múzy v škole*. Banská Bystrica, Občianske združenie Múzy v škole v spolupráci s FHV a PF UMB v Banskej Bystrici. ISSN 1335-1605. Roč. 17, č. 3-4, s. 10-12.
- KALISKÝ, J. 2012b. Miesto filozofie v kurikule etickej výchovy. In *Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí*. Nitra, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-8094-967-9. S. 91-98.
- KALISKÝ, J. 2009. *Etická výchova v nemecky hovoriacich krajinách*. Banská Bystrica : PF UMB.

PodĎakovanie

Vydanie tejto publikácie bolo finančne podporené grantom KEGA 028UMB-4/2021.

Kontakt

doc. Mgr. Ján Kaliský, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

jan.kalisky@umb.sk

 <https://orcid.org/0000-0001-6006-7408>

Vydanie tohto zborníka štúdií bolo finančne podporené grantom KEGA 028UMB-4/2021 – *Využitie programu Philosophy for Children pre rozvoj morálneho vedomia žiakov.*

Názov: Filozofovanie s deťmi a mravný rozvoj žiaka

Podnázov: Zborník štúdií z vedeckého kolokvia

Editor: doc. Mgr. Ján Kaliský, PhD.

 <https://orcid.org/0000-0001-6006-7408>

Vedeckí

recenzenti: prof. PhDr. Soňa Kariková, PhD.

doc. PhDr. Marta Valihorová, PhD.

Obálka: Mgr. Lenka Lipárová, PhD.

Rozsah: 227 strán

Vydanie: prvé, online, 2023

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-557-2067-8

EAN: 9788055720678

DOI: 10.24040/2023.9788055720678

Belianum
Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta

ISBN: 978-80-557-2067-8

