

Filozofický literárny príbeh ako prostriedok k utváraniu hodnotového systému

Simona Borisová¹

¹ Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra, simona.borisova@ukf.sk

Grant: APVV-18-0484

Název grantu: Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii.

Oborové zamčrení: AM - Pedagogika a školství

© GRANT Journal, MAGNANIMITAS Assn.

Abstrakt Príspevok pojednáva o formovaní hodnotového systému žiakov rôzneho školského veku, pričom za jednu z možností utvárania základných morálnych hodnôt považujeme implementovanie filozofického literárneho príbehu, ktorý je súčasťou programu *Filozofia pre deti*. Daný program vznikol ako súbor metód pre rozvoj myslenia, avšak po dobu svojej existencie (od 60. rokov minulého storočia) bol upravený pre viaceré účely, napríklad pri prevencii násillia alebo rozvoji osobnosti ako takej. Filozofický literárny príbeh patrí do umeleckej literatúry, má v sebe obsiahnuté filozofické kategórie, ale vyznačuje sa jednoduchosťou v tematickej, obsahovej a jazykovej zložke. Prostredníctvom metódy interpretácie umeleckého textu sa venujeme hodnotám ako mierumilovnosť, láska k ľuďom, láska k prírode, pravda, odvaha, disciplína, striedmosť, nesebeckosť a citlivosť.

Kľúčové slová Program *Filozofia pre deti*, filozofický literárny príbeh, hodnoty

1. CIELE PROGRAMU FILOZOFIA PRE DETI

Filozofia je tradične vyhradená pre úzku skupinu dospelých a mnohokrát sa vychádza z predpokladu, že deti nemajú záujem o abstraktné pojmy dotýkajúce sa základných otázok tejto disciplíny a nebudú s nimi vedieť narábať. Predstavu, že deti nemajú záujem o filozofické témy považujeme za mylnú z viacerých dôvodov. Predstavitelia programu *Filozofia pre deti*, Mathew Lipman, Ann Margaret Sharp a Frederick S. Oscanyan (1980, s. 50) zastávajú názor, že dospelí príliš často spájajú detskú zvedavosť s túžbou získať nejakú informáciu, než preto, že potreba riešiť filozofické problémy vychádza z detskej prirodzenosti. Faktom však je, že filozofické problémy nie sú obmedzené len na záujmy dospelých a nemusia byť formulované takým spôsobom, aby boli pre deti príliš vzdialené. Jedna z pozitívnych oblastí filozofovania je, že sa ho zúčastniť s úžitkom aj pôžitkom môžu ľudia v takmer všetkých vekových kategóriách. Deti sú fascinované pojmami ako priateľstvo, spravodlivosť, dobro, pravda a o týchto témach ešte nikto nevyriešol posledné slovo. Skutočnosť, že dospelí a deti môžu spoločne skúmať filozofické pojmy so záujmom je pretransformovaná aj v programe *Filozofia pre deti*.

Zakladateľ programu, Matthew Lipman, pôvodne program navrhol primárne na to, aby sa metódami a aktivitami súvisiacimi s filozofovaním rozvíjalo kritické a tvorivé myslenie. Lipman (2003, s. 12) ich nazýva dimenzie myslenia. Po niekoľkoročnom úspešnom

implementovaní programu a jeho výskumnom overovaní zistil, že program je úspešný aj v oblastiach, ktoré nemôžeme považovať za prejavy alebo kategórie kritického alebo tvorivého myslenia. Pri filozofickej diskusii môžeme pozorovať kategóriu angažovaného alebo starostlivého myslenia (z angl. *caring thinking*), ktorá vystihuje okrem iného aj oblasť hodnôt. Cieľom programu je rozvíjanie multidimenzionálneho myslenia (z angl. *multidimensional thinking*). Týmto pojmom označuje prelínajúce sa prejavy kritického, tvorivého a angažovaného myslenia objavujúce sa v procese filozofickej diskusie. Tieto autorom nazývané dimenzie myslenia vychádzajú z požiadaviek spoločnosti, hoci niekedy môžu byť označované inými názvami. Budúci absolventi možno budú musieť vo svojej profesii a živote vedieť písať správy, dokumenty podložené kvalitnými argumentmi, vedieť kriticky prečítať a posúdiť rôzne informácie, rozhodnutie súdu, príbalový leták, politický program, dokázať spolupracovať, byť aktívnymi a vynaliezavými, vedieť sa postarať o niekoho alebo niečo alebo ako uvádza M. Wolf (2020, s. 104), rozpoznať rozdiel medzi pravdou a klamstvom vo svete, kde je riešenie falošných správ stále naliehavejšie. Filozofickej diskusii (hlavnej metóde programu *Filozofia pre deti*) predchádza čítanie filozofického literárneho príbehu, ktorý svojimi charakteristikami môže pôsobiť ako vzor pri zvyšovaní úrovne myslenia. V nasledujúcej podkapitole popisujeme filozofický literárny príbeh ako výraznú súčasť programu *Filozofia pre deti*.

1.1 Filozofický literárny príbeh v programe *Filozofia pre deti*

Filozofický literárny príbeh pôsobí ako motivácia k neskoršej filozofickej diskusii. Vzhľadom na naše doterajšie skúsenosti s programom *Filozofia pre deti* v praxi hodnotíme, že čiastková oblasť programu – literárne príbehy je preskúmaná v nízkej miere. Kurikulum *Filozofie pre deti* je zložené z príbehov pre žiakov a metodických príručiek pre facilitátorov (učiteľov alebo vychovávateľov uľahčujúcich participantom filozofické bádanie). Literárne príbehy napísané pre tento program sú odstupňované podľa veku detí, poskytujú deťom vzory pre kladenie otázok a diskusiu (Lipman, M., 2003, s. 156). Dané príbehy pokrývajú širokú škálu tém a vekových skupín a často sú výsledkom spolupráce, ktorá zahŕňa aj samotné deti. Diela z oblasti *Filozofie pre deti* môžeme rozdeliť aj podľa cieľa:

- a) Príbehy primárne určené na rozvíjanie myslenia
- b) Príbehy primárne určené na prevenciu násillia

- c) Príbehy týkajúce sa primárne otázok náboženstva
- d) Metodické príručky pre facilitátorov

K prekladu príbehov a príručiek programu sa vyjadruje predstaviteľka programu A. M. Sharp (2018, s. 25) spôsobom, že príbehy je možné nielen prekladať do iných jazykov, ale aj upraviť vzhľadom na kultúrne odlišnosti krajiny, napríklad prekladateľ môže bežbal nahradiť futbalom, zvoliť rozdielne mená postáv a podobne. Pri výbere konkrétneho filozofického textu je dôležitá rola facilitátora, pretože zohľadňuje nielen čitateľskú kompetenciu participantov, ale aj ich záujmy, problémy a podobne.

2. KATEGÓRIE ANGAŽOVANÉHO MYSLENIA VO FILOZOFICKOM LITERÁRNOM PRÍBEHU

„Nech máme hocikaký vek, životy druhých nás môžu zmeniť, ak sa naučíme prepojiť celú čítaciu dráhu s našou morálnou predstavivosťou“ (Wolf, M. 2020, s. 171).

Z troch dimenzií, ktoré má za cieľ rozvíjať program *Filozofia pre deti* je v literárnych príbehoch najzložitejšie určiť prejavy angažovaného myslenia. Dôvodom je podľa nášho názoru nedostatočná teoretická rozpracovanosť danej dimenzie myslenia. V tejto kapitole charakterizujeme angažované myslenie ako také – podávame jeho definíciu, dôvody jeho rozvíjania a takisto formulujeme niekoľko kategórií angažovaného myslenia, ktoré môžu byť badateľné vo filozofickom literárnom texte. Úvodná myšlienka naznačila, že angažované myslenie sa z týchto troch dimenzií najviac dotýka afektívnej zložky myslenia na rozdiel od kritického a tvorivého myslenia, v ktorých prevláda kognitívna zložka myslenia.

Pojem angažované myslenie pochádza z anglického „*caring thinking*“ a doslovne ho môžeme preložiť spojením *starostlivé myslenie*. Aj sloveso v anglickom jazyku „*to care*“ znamená „*starat'* sa.“ Angažované myslenie má v sebe obsiahnutý záujem starať sa o niekoho alebo niečo a tento záujem smeruje k istej aktivite. Potenciálne by sme mohli používať pojem „*starostlivé myslenie*“, avšak vychádzame jednak z českého prekladu a jednak z presvedčenia, že pojem „*angažované myslenie*“ viac vystihuje to, k čomu pri diskusii podľa *Filozofie pre deti* dochádza: k aktivite, v ktorej sa jednotlivec prejavuje ako neľahostajný k ostatným, k svetu a k sebe samému. H. Zbudilová (2013, s. 146) chápe každé myslenie ako povinnosť vážne uvažovať o spoločenských a mravných dôsledkoch svojich činov. „*Angažovať sa*“ znamená zobrať na seba starosť o niečo, záväzok a zodpovednosť. Daná autorka popisuje užitočnosť tejto dimenzie myslenia tým, že prostredníctvom angažovaného myslenia sa formuje vlastná identita žiakov starostlivosťou o osobné hodnoty a tiež rešpekt voči vzájomnej jedinečnosti. Vychádzame z myšlienky, že literárna postava môže slúžiť ako vzor angažovanosti a zapojenia sa do filozofického dialógu (Bauman, P. 2013, s. 13). Nízka rozpracovanosť teórie o angažovanom myslení zapríčiňuje problematickú formuláciu kategórií angažovaného myslenia. Ako už bolo spomenuté, autor *Filozofie pre deti* pridal angažované myslenie ku kritickému a tvorivému mysleniu až po rokoch aktívneho uplatňovania programu, kedy si všimol, že filozofické diskusie podnecujú aj ďalšie zmeny v prejavoch myslenia a konania.

M. Lipman (2003, s. 264-271) označuje angažované myslenie za **oceňujúce**, pretože v ňom ide o upriamovanie pozornosti na niečo, čo je pre jednotlivca dôležité. Bez angažovanosti myslenie neobsahuje súčasť hodnôt a hodnotenia. Ak myslenie neobsahuje hodnotenie alebo ohodnocovanie, je podrobené tomu, že k riešeniu problémov pristupujeme ľahostajne, apaticky a nestarostlivo. Okrem iného angažované myslenie podľa Lipmana obsahuje **emócie**, ktoré

sú prepojené s myslením a činmi. Angažované myslenie sa prejavuje aj **aktivitou**, ktorá nastáva vtedy, keď nám na niečom alebo niekom záleží natoľko, že vyvíjame určitú aktivitu. Aktivitu môže vyjadrovať aj neverbálna komunikácia (gestá, pohyby tela, výrazy tváre). Pri filozofickej diskusii pri realizácii *Filozofie pre deti* ide napríklad o to, že sa jednotliví členovia postupom času zaujímajú o vyriešenie problému *spoločnými silami*, a teda všimajú si aktivitu druhých. Aktivita spočíva v zapojení sa do riešenia problému, ale aj to, že jednotlivec sa zastaví a nechá priestor druhému. Angažované myslenie je zároveň **normatívne**, predstavuje do istej miery morálnu výchovu. Ten, kto myslí angažovane, sa zaoberá aj ideálnymi možnosťami konania pri angažovaní a starostlivosti. Zakladateľ programu označuje angažované myslenie aj za empatické, to znamená, že pri určitej situácii sa vcítíme do roly niekoho iného a prežijeme jeho pocity. Pri diskusii vo *Filozofii pre deti* po dlhodobejšom pôsobení nastáva jav, kedy dochádza k spoločnému pochopeniu pri riešení problémov.

Na tento základ nadväzujeme polemikou nad kategóriami angažovaného myslenia, ktoré môžu byť pozorovateľné vo filozofickom literárnom príbehu:

- A) **Oceňovanie hodnôt** – cieľom literárnych príbehov je nielen rozvíjanie myslenia, ale aj výchova charakteru. Integráciou emočného zážitku a duševných činností pri čítaní sa prejavuje hodnotová, afektívna dimenzia myslenia. Je to forma emocionálneho myslenia so zapojením všetkých osobných hodnotových meradiel, etiky a presvedčení. Žiaci sa prostredníctvom príbehu učia hľadať a nachádzať vnútorné hodnoty. Učia sa pochopiť, že existujú záležitosti, ktoré môžu uskutočniť alebo zlepšiť. Formuje sa aj vlastná identita jednotlivcov pri starostlivosti o vlastné hodnoty (Zbudilová, H. 2013, s. 146). Podobne ako preberané príbehy pôsobia aj iné beletristické knihy pre deti. J. Hroncová (2018, s. 24) vyzdvihuje výchovne správne zamerané knihy v tom, že pôsobia napríklad na utlmovanie negatívnych citov ako zlosť, egoizmus, škodoradosť a posilňovanie pozitívnych citov ako vzájomná pomoc, konanie dobrých skutkov, dôvera či láska. Filozofické literárne príbehy ukazujú vzorové konanie, modelovú spoluprácu a vzory láskavých, citlivých osobností. Dieťa niekedy nemá tušenie o možnosti interakcie s kamarátmi a je odradené od používania sebareflexie, spolupráce a diskusie. Začína vidieť, že niečo je *také, aké by mohlo byť* a tým pádom začne uvažovať o alternatívnych možnostiach svojho myslenia a konania. To však neznamená všetko poslušne alebo netvorivo napodobniť, ale žiť svojím vlastným, jedinečným a kreatívnym spôsobom ako postavy v príbehu (Lipman, M., Sharp, A. M., Oscanyan, F. S., 1980, s. 230).
- B) **Záujem** – Pomocou čítania literárneho príbehu dokážeme vyvolať určitý zážitok, ktorý môže vzbudiť záujem o riešenie danej témy. Zdôrazňujeme, že vo filozofickej diskusii sa pracuje aj podľa záujmov jej účastníkov. Autori M. Lipman, A. M. Sharp a F. Oscanyan (1980, s. 163) upozorňujú na upadanie pozitívnych záujmov detí. Za užitočné pri čítaní umeleckého diela považujú, že dané dielo môže oživovať tie záujmy, ktoré by inak mohli ostať nepovšimnuté.
- C) **Neverbálne prejavy** – pri filozofickej diskusii si všimame, že angažované myslenie sa môže prejaviť pohybom (napríklad naklonenie tela), mimikou (napríklad prekvapenie, začudovanie), prípadne aj gestikuláciou (napríklad výrazná gestikulácia pri rečovom prejave jednotlivca). Tieto prejavy by sme mohli identifikovať aj vo filozofických literárnych príbehoch v reči rozprávača.

D) **Empatia** – žiaci sa učia porozumieť svojim citom a citom druhých, rešpektovať vzájomnú jedinečnosť. Angažované myslenie charakterizuje aspekt empatie. Prostredníctvom čítania beletrie ide o vcíťovanie sa do iných ľudských bytostí. M. Wolf (2020, s. 55-56) uvádza, že pri čítaní krásnej literatúry ide o snahu spoznať iné ľudské bytosti, chápať, čo cíti a zároveň ide o zmenu nášho vnímania toho, kto alebo čo znamená „druhý“. Byť empatický znamená nechať staré domnienky za sebou a prehliadka intelektuálne porozumenie inému človeku, inému náboženstvu, inej kultúre a inej dobe. M. Wolf vysvetľuje, že vtedy, keď zaujmeme iný uhol pohľadu, nielenže sa náš zmysel pre empatiu spojí s tým, čo sme práve prečítali, ale zároveň sa tým aj rozšíria aj naše zvnútornené znalosti o svete. Tento rozmer čítania premieňa naše vedomie a prostredníctvom neho sa učíme, aké je cítiť napríklad beznádej či nadšenie. Postavy literárnych diel prežívajú emócie, vďaka ktorým môže čitateľ pochopiť rozsah často protichodných pocitov sídliačich v každom z nás. M. Wolf (2020, s. 58-59) vyjadruje presvedčenie, že hlboké čítanie poskytuje priestor pohrúžiť sa do pocitu hrdinov, no upozorňuje na situáciu, kedy starší čitatelia môžu strácať schopnosť vcítiť sa do pocitov mimo okruhu svojich blízkych. Ďalej tvrdí, že prečítané nás núti preskúmať naše vlastné názory a životy ostatných.

Empatia sa netýka iba súcitu s ostatnými, jej dôležitosť siaha omnoho ďalej. Ak ide o empatiu, ide aj o hlboké porozumenie druhému človeku. M. Wolf (2020, s. 61) zachytáva výskum z oblasti kognitívnych neurovied, ktorý tvrdí, že „*umenie zaujať iný uhol pohľadu*“ predstavuje zložitú kombináciu kognitívnych, sociálnych a emočných procesov, ktoré po sebe zanechávajú rozsiahle stopy v čitateľskej dráhe nášho mozgu. Z toho vyplýva, že príbehy deťom pomáhajú vytvárať schopnosť zaujať iný uhol pohľadu a vidieť svet očami niekoho iného. M. Wolf (2020, s. 146) sa ďalej vyjadruje, že empatia naučená prostredníctvom detských príbehov rozširuje detské obzory a učí aj dôležitým ľudským hodnotám, akými sú spriaznenosť a súcitiť s niekým, kto je „iný“. Pri stretnutí v bádateľskom spoločenstve sú jeho členovia nabádaní k pozornému čítaniu, pretože literárny príbeh čítajú spoločne, nahlas a z textu odvodzujú filozofické otázky. Môžeme teda hodnotiť, že v praxi tohto programu často dochádza k hlbokému čítaniu.

E) **Aktivita** – M. Wolf (2020, s. 64) píše o schopnosti vcítiť sa do roly iných ľudí ako protijed na „*kultúru ľahostajnosti*“. Tento pojem môžeme chápať ako opak aktívnej zložky angažovaného myslenia. M. Wolf (2020, s. 72) upozorňuje, že dôsledné posilňovanie väzieb medzi analogickými a inferenčnými procesmi, empatiou a základnými znalosťami nám bude užitočné aj mimo čítania. Keď sa pri čítaní učíme tieto procesy opakovanne prepájať, je pre nás jednoduchšie ich aplikovať aj inde v živote, rozlišovať medzi svojimi motívmi a zámermi a s čím ďalej väčším dôvtipom a možno aj múdrosťou chápať, prečo ostatní ľudia premýšľajú a cítia spôsobom, akým sa navonok prejavujú.

Vyššie rozpracované prvky angažovaného myslenia potenciálne pozorovateľné vo filozofickom literárnom príbehu podliehajú interpretácii umeleckého textu, prostredníctvom ktorej môžeme odhaliť hlbšie významy a funkcie textu pri zameriavaní sa na stanovenú tému. Interpretácia zjednodušené predstavuje redukovanie pôvodného textu (v hovorenej alebo písomnej podobe) na kľúčové tvrdenia a zároveň tvorivé komunikovanie významov. V. Chr. (2013, s. 249) interpretáciu označuje za explikované porozumenie, „*rozvinutie zvinutého*“, „*dopovedanie nedopovedaného*“ a jej výber odôvodňujeme v ďalšej kapitole

venujúcej sa výskumu angažovaného myslenia vo filozofických literárnych príbehoch.

3. ANALÝZA FILOZOFICKÝCH LITERÁRNYCH PRÍBEHOV VO VZŤAHU K ANGAŽOVANÉMU MYSLENIU

Z teoretickej časti príspevku vyplýva, že výskumným problémom je nejednoznačnosť v kategóriách angažovaného myslenia, ktoré by mohli byť zachytené vo filozofických literárnych príbehoch. Z výskumného problému odvodzujeme výskumnú otázku: *Aké prvky angažovaného myslenia je možné reflektovať vo filozofických literárnych príbehoch?* Výskumný cieľ formulujeme nasledovne: *Analýzovať a reflektovať vo filozofických literárnych príbehoch prvky angažovaného myslenia.* Vzhľadom na výskumnú otázku a výskumný cieľ ako výskumnú metódu volíme interpretáciu zameriavajúcu sa na prvky, ktoré môžeme označiť ako prejavy angažovaného myslenia v literárnom texte. Interpretácia literárneho textu je metóda, ktorá závisí od percepcie interpretujúceho výskumníka, preto je nevyhnutné dbať na to, aby sa zamedzilo novej podinterpretácii (nezobrazenie kľúčových prvkov literárneho textu vzhľadom na tému), prípadne nadinterpretácii (zobrazenie prvkov textu, ktoré z textu nevyplývajú). Následne predkladáme charakteristiku a interpretáciu niekoľkých príbehov využívaných pri realizácii programu Filozofia pre deti. Sú určené pre rôzny školský vek. Počet príbehov vo Filozofii pre deti je rozsiahly, pre rešpektovanie príspevku vyberáme len niektoré príbehy, ktoré podliehajú výskumnému riešeniu.

Filozofický literárny príbeh určený pre predškolský a mladší školský vek – *Nemocnica pre bábiky*

Kniha *Nemocnica pre bábiky* (z angl. *The Doll Hospital*), je primárne určená pre predškolský vek, avšak za podnetnú pre využitie ju považujeme aj pre žiakov prvého stupňa základnej školy. Dielo svojím obsahom dokáže upútať aj dospelého čitateľa, nachádzajú sa v ňom koncepty pravdy, nádeje, empatie, osobnosti. Otázky sa venujú najmä priateľstvu, rozdielu medzi hračkami a ľuďmi, dobrom a zlom. Hlavná postava knihy sa volá Saša. Dané meno je krátka forma mena Alexandra alebo Alexander. Napriek tomu, že Saša je skôr dievčenské meno, v príbehu je toto meno určené chlapcovi. Je možné, že niektorí čitatelia sa budú čudovať autorkinmu výberu mena pre chlapca, no aj tento prvotný moment môže byť predmetom filozofickej diskusie, v ktorej sa môžu zaoberať napríklad dôvodmi alebo pravidlami výberu mena. Kategóriu angažovaného myslenia – **oceňovanie hodnôt** nachádzame napríklad vtedy, Saša v aute spolu s mamou cestou do materskej školy zistí, že si doma zabudol svoju hračku. Napriek tomu, že sa jeho mama ponáhľa do práce, vráti sa domov po bábiku a Saša si sám pre seba povie: „*Saša, máš veľké šťastie, že máš takú dobrú mamu.*“ Ide tu o kladné hodnotenie počinu. Ocenenie nastáva aj keď pán učiteľ pozitívne hodnotí vydarený rozhovor detí v triede: „*To čo hovoríte, je veľmi zaujímavé.*“ Deti sa následne pochvala od pána učiteľa potešili.

Aspekt hodnôt sa odráža aj v pravidlách, ktoré nastolil pán učiteľ: „*Jeden k druhému sa budeme správať vždy slušne. A druhé pravidlo: Vždy budeme hovoriť len pravdu.*“ Hodnoty ako pravda a slušnosť sa následne vyskytujú v celej kapitole. Saša sa prihovára Kuliškovi (svojej hračke): „*Možno by sme mali hovoriť pravdu. Keď budeme klamať, ľudia nám nebudú veriť.*“ Nasledujúca ukážka predstavuje hodnotu pomoci: „*Keď sa takto spoločne rozprávame, pán učiteľ nám často hovorí, aby sme si navzájom pomáhali. Raz nám povedal: „Keď jeden druhému pomáha, všetci premýšľame lepšie.“*

Kategóriu angažovaného myslenia – **záujem o niečo** badáme v tom, že Sašu zaujímajú mnohé problémy, napríklad problémy vzniku jeho hračky: „*Kedysi ma ohromne zaujímalo, kde sa tu moja bábika vzala*“ alebo „*Proste ma zaujíma, čo je to vlastne bábika...*“ Hlavná postava sa chce dopátrať k pôvodu vzniku Kulíška: „*A kde bol Kulíšok predtým ako prišiel do toho hračkárstva?*“ „*Asi u výrobcu hračiek.*“ „*A predtým?*“ „*Možno,*“ povedala mamina váhavo, „*že bol v myslí toho, kto ho potom vyrobil.*“ Odpoveď Sašovej mamy považujeme takisto za prejav angažovaného myslenia, pretože pri svojej výpovedi pozorne volila slová, ktorými svojmu synovi odpovedala. Tento prejav však vidíme len vo výpovedi rozprávača: „...povedala mamina váhavo...“

Vzhľadom na ďalšiu kategóriu angažovaného myslenia – **empatiu** sa v texte nachádza predovšetkým nabádanie k tomu, aby sa hlavná postava vcítila do situácie niekoho iného. Pán učiteľ sa pýta Sašu po tom, ako zistil, že zobral Katkinu hračku bez opýtania, keď sa hrala na školskom dvore: „*Ako by ti bolo, keby ti niekto vzal Kulíška a nepovedal ti o tom?*“ ... V časti, kde sa Saša nechce zúčastniť na oslave narodenín jeho otca mu jeho mama hovorí: „*Ako by si sa cítil ty, keby ocko neprišiel na tvoje narodeniny?*“ „*Dost' zle.*“

Aktivitu – ďalšiu kategóriu angažovaného myslenia – sledujeme napríklad v časti, v ktorej sa Saša ospravedlnil spoložiacke za to, že jej zobral hračku. Za prejav aktivity môžeme považovať aj to, ako na seba nadväzujú postavy v diskusii: „*Ako je možné, že všetky vaše bábiky sú krásne a pritom je každá úplne iná?*“ spýtal sa pán učiteľ. „*Možno pochádzajú z rôznych zemí,*“ povedala Katka, „*tak, ako niektorí z nás.*“ „*Ako to myslíš, Katka?*“ zaujímalo pána učiteľa, „*Môžeš nám k tomu povedať niečo viac?*“ Katka chvíľu premýšľala a potom zavrtí hlavou, že nevie odpovedať. Ozve sa ale Vanesa: „*Možno tým chce Katka povedať, že bábiky sú rôznej farby. Majú napríklad inú farbu kože, ale aj tak sú všetky pekné.*“ Katka sa na ňu usmiala, akoby chcela povedať: „*Ďakujem.*“ Aktivita je badateľná aj pri kladení otázok, napríklad: „*Pán učiteľ, čo znamená to prvé pravidlo?*“

Filozofický literárny príbeh určený pre starší školský vek – *Objav Harryho Stottlemeiera*

Kniha *Objav Harryho Stottlemeiera* (z angl. *Harry Stottlemeier's Discovery*) je zameraná predovšetkým na rozvíjanie logiky. Jedným z Lipmanových cieľov pri písaní danej knihy bolo vytvoriť priestor pre podnetnú filozofickú diskusiu. Hlavná postava v knihe, Harry Stottlemeier, je chlapec, ktorý zažíva rôzne dobrodružstvá, často aj vo svojej myslí. Prvá kapitola sa odohráva v školskej triede, kedy Harryho objav nastáva výsledkom chyby pred svojimi spolužiakmi. Táto chyba je formulovaná ako hypotéza, ktorá je testovaná a následne vylepšená po tom, čo bola konfrontovaná s riešením Lisy – Harryho kamarátky a spolužiačky. Všetky postavy tu predstavujú rôzne paradigmy skúmania: rozmanité spôsoby myslenia a videnia sveta. Napriek tomu sú v príbehu badateľné kategórie angažovaného myslenia.

Oceňovanie hodnôt sa nachádza napríklad v časti, v ktorej Harry oceňuje svoju kamarátku za to, že sa mu za jeho chybu nesmiala: „*V tom uvidel Lisu. Chodila do rovnakej triedy ako on, ale určite nepatrila medzi tých, ktorí sa mu smiali. Myslel si, že keby jej povedal, čo práve objavil, určite by to ocenila.*“ Harry vyzdvihuje aj trpezlivosť, ktorú má pán učiteľ Brázda. V príbehu postava Marek kritizuje školu a školské predmety, Harry a Mária však zastávajú názor, že niektoré predmety sú zaujímavé a škola má zmysel. Čitateľ má možnosť sledovať vyrovnané správanie postáv: „*Máriu to, ako obvykle, nijako nerozhodilo.*“ alebo „*Harry sa nehodlal hádať.*“

Kategóriu **záujem o niečo** nachádzame vo viacerých častiach príbehu. Harry a Lisa predstavujú postavy enormne motivované k vyriešeniu stanoveného problému. Dokladáme to úryvkami: „*Harry mal zo svojho objavu neskutočnú radosť.*“, „*Lisa, objavil som niečo zábavné,*“ hlásil už zďaleka. Lisa sa naňho usmiala. Bola zvedavá, s čím pride.“, „*Harry bol Lise taký vďačný, že ani nevedel, čo má povedať.*“ V tejto časti uvažujeme nad tým, že reálne deti pravdepodobne nie sú natoľko nadšené z riešenia určitého abstraktného problému, ale hlavné postavy v tomto prípade považujeme za vzor filozofického bádania, z ktorého majú jeho účastníci radosť. Príklad snahy o vyriešenie problému identifikujeme napríklad v úryvku: „*Zaujímalo by ma, čím to?*“ nedalo to znova Harrymu. „*Kto za to môže?*“

Angažované myslenie pozorujeme v popise mimiky postáv, napríklad v úryvku: „*Lisa, objavil som niečo zábavné,*“ hlásil už zďaleka. Lisa sa naňho usmiala. Bola zvedavá, s čím pride. Lisa Harryho prvotný objav nepovažovala za zaujímavý: „*A čo je na tom také skvelé?*“ pokrčila nos. Pohyb hlavou je v časti, kedy Harry testuje nové pravidlo: „*Tiež je to pravda,*“ prikývla Lisa. Nepriamy odkaz na neverbálny prejav je uvedený v úryvku, kde Harry upozorní susedku na jej nesprávne usudzovanie a jeho mama napriek tomu, že ho napomenie vyzerá, že ju výrok jej syna potešil: „*Ale Harry v maminej tvári videl, že ju to, čo povedal, potešilo.*“ V texte je zobrazený neverbálny prejav mimiky pri tom, ako Harry odporuje Markovi: *Harry zvrátil tvár: „Ale to je všetko len hrané, to predsa vieš Marek.“* V procese riešenia problému je vyobrazený aj pohľad ako neverbálny prejav: *Marek sa pozrel na Máriu, potom na Harryho a potom späť na Máriu. „Mali by sme sa učiť, ako riešiť problémy?“ povedal s otáznikom v hlase, „alebo by sme sa mali učiť, ako klásť otázky?“* V úryvkoch ide teda o kategóriu s názvom **neverbálne prejavy**.

Kategória **empatie** sa nachádza vo viacerých častiach príbehu. Priestor na vcítenie sa má čitateľ v časti, kde sa žiaci v triede zasmejú na Harryho nesprávnej odpovedi. Podobne prejav empatie u čitateľa môže nastať aj vtedy, keď má Harry radosť zo svojho objavu alebo keď susedka Opatrná nepriamo označuje pani Bartošovú za alkoholičku, hoci nemá priamy dôkaz. Určitý prejav empatie pozorujeme v časti, v ktorej Marek nadáva na školníka a Mária mu vysvetľuje: „*Je to proste jeho práca,*“ poznamenala. „*Keď máš nejaké zamestnanie, hovoríš a robíš veci, ktoré tak napríklad ani nemyslíš. Ako keď hráš v školskom predstavení a musíš odrieť text, ktorý by si normálne nepovedal.*“ Mária týmto spôsobom smeruje Markov vlastný pohľad do pohľadu niekoho iného k pochopeniu jeho konania.

Prejav kategórie **aktivity** prebieha v spôsobe dynamického riešenia problému škôl a školstva v dialógoch hlavných postáv: „*Do akej školy by si teda chcel chodiť?*“ Marek odpovedal: „*Do akej školy by som chcel chodiť?*“ Tak počúvajú. Predstavujem si takú školu, kde by človek nemusel chodiť na vyučovanie, keby nechcel. Všetky predmety by tak museli byť naozaj zaujímavé, aby vás zaujali a vy by ste sa rozhodli na ne chodiť.“ „*Má to ale jeden háčik,*“ prerušil ho Harry, „*veľa vecí, ktoré sa v škole učíš, proste nejde urobiť tak, aby boli zaujímavé.*“ „*Čo by nešlo. Pozri sa napríklad, aké zaujímavé dokážu byť veci v reklamách. Reklamy sú niekedy naozaj super a pritom je v nich napríklad len mizerné mydlo.*“ Harry zvrátil tvár: „*Ale to je všetko len hrané, to predsa vieš Marek.*“ „*Jasné. Lenže tí, ktorí robia reklamy, zoberú niečo obyčajné a dodajú tomu šťavu, takže to vyzerá lákavo. Ale v škole, tam zoberú predmet, ako je napríklad dejepis – ten predsa môže byť trochu zaujímavý – a učia ho takým spôsobom, že je to hrozná nuda a otrava.*“

Filozofický literárny príbeh určený pre starší školský vek – Lisa

Kniha s názvom *Lisa* je voľným pokračovaním diela *Objav Harryho Stottlemeiera*. Je určená pre vek 12-14 rokov. Príbeh Lisa je určený na reflektovanie morálnych hodnôt, jeho zameranie je predovšetkým na etické a sociálne otázky akými sú spravodlivosť, prirodzenosť, lož a pravda, ochrana prírody, podstata a pravidlá noriem. Niektoré témy sa zaoberajú právami detí, práce a diskriminácie na základe pohlavia a práv zvierat.

Kategóriu **oceňovanie hodnôt** badáme vo viacerých častiach príbehu. Čitatelia sa prostredníctvom tohto príbehu učia oceňovať hodnoty týkajúce sa práv ľudí a zvierat. Na základe príbehu si môžu uvedomiť, že niektoré záležitosti môžu zlepšiť, napríklad vzťah k zvieratám, čo najviac badáme v časti, kedy Lisa zakročila proti tomu, aby pán Mareš bil svojho psa: *Nakoniec v blízkom kroví zlomil silný prút a začal ním psa pritísnuť k zemi biť. Lisa s hrôzou celú scénu sledovala. Zatajil sa jej dych. Náhle vyskočila a pokúsila sa prút zachytiť. „Prestaňte!“ vykrikla. Prekvapený pán Mareš, prút upustil a obrátil sa na Lisu: „Čo sa do toho pletieš?“ Lisa, hnevom celá bez seba zavrčala: „Ja som tiež pes!“*

Lisa sa venovala téme práv zvierat natoľko, že vzbudila záujem o riešenie problému zabíjania zvierat u viacerých postáv.

Neverbálne prejavy nachádzame v dvoch úryvkoch textu. Prvý úryvok predstavuje dialóg medzi Radom a Marekom. Marek nesúhlasí s poľovačkou, ktorú obhajuje Rado a svoj postoj okrem slov vyjadruje úskrutím sa: *Druhý deň v škole Rado Hora nadšene rozprával: „Ludia, tento víkend bol super! Oco ma zobral na poľovačku. Strieľali sme kačky.“ „To si teda hrdina,“ úskrmul sa Marek. „Kačky sú vždy po zuby ozbrojené!“ Druhý neverbálny prejav badáme v časti, kde sa Lisa zapojí do rozhovoru tým, že sa nakloní a tým vyjadruje svoj záujem o tému: „Lisa celý rozhovor počúvala bez toho, aby do neho zasiahla. Teraz sa ale naklonila a povedala:...”*

Kategória **empatie** sa nachádza v časti, kde pán Mareš bije svojho psa a nastáva situácia, v ktorej sa Lisa vcítila do psa tým, že zavrčala na pána Mareša a povedala: „Ja som tiež pes!“

Lisa sa vplyvom svojho záujmu o problém rozhodne nejeseť mäso, čo považujeme za určitý prejav **aktivity**. Záver kapitoly však naznačuje, že toto riešenie pravdepodobne nebolo vhodné: „V ten večer Lisa nechcela večerať. Rodičia sa ju snažili presvedčiť, ale odmietala, tak ju poslali do izby. Voňa pečienky sa niesla cez schody až do jej izby, kde ležala na posteli. Tá úžasná voňa ju mučila, ale zároveň v nej vyvolávala pocit zadosťučinenia. Nejakto to ale nepomáhalo. Prevaľovala sa na posteli, no zároveň bola hrdá, že si dokázala odriecť mäso... Lenže v tú noc, než zaspala, zišla do kuchyne a zjedla z chladničky všetko, čo sa dalo.“

Aj tento úryvok môže byť podnetný pre praktické skúmanie problematiky práv zvierat, ochrany prírody, prípadne trvalo udržateľného rozvoja. Upozorňujeme na fakt, že filozofický literárny príbeh je predstupňom reálnej filozofickej diskusie, v ktorej sa angažované myslenie môže prejavovať omnoho značnejšie ako v príbehu, avšak aj napriek tomu filozofický literárny príbeh považujeme za vzor angažovaného myslenia pri formovaní mnohých hodnôt.

4. ZÁVER

Z analýzy vybraných filozofických literárnych príbehov vyplýva, že kategórie angažovaného myslenia sú v daných príbehoch prítomné,

avšak nie vždy sú evidentné, prípadne vyplývajú len zo širšieho kontextu dejovej línie. Prostredníctvom metódy interpretácie umeleckého textu identifikujeme niektoré kategórie, ktoré nevyplývajú z teoretickej časti príspevku. Vo filozofických literárnych príbehoch prejavujú postavy svoju starostlivosť v tom zmysle, že sa venujú filozofickému bádaniu. Výsledky sú pre hlavných hrdinov dôležité, zmysluplné aj významné. M. Lipman, A. M. Sharp a F. S. Oscanyan (1980, s. 274) uvádzajú, že pravdepodobne všetci účastníci reálneho filozofického bádania k nemu nebudú pristupovať s podobnou mierou zodpovednosti ako Harry alebo Lisa, dokonca sú medzi nimi takí, ktorí majú tendenciu byť cynickí alebo posmievační. Avšak v prípade, že stretnutia *Filozofie pre deti* budú produktívne, tieto druhy nezrelého správania budú časom slabnúť. To podľa autorov znamená, že čím viac sa prejaví užitočnosť filozofických diskusií pre žiakov, tým viac sa formuje ich postoj k vážnosti filozofického bádania.

Medzi dimenziami kritického, tvorivého a angažovaného myslenia pôsobí silná interakcia a nie je s úplnou presnosťou možné medzi nimi určiť absolútne hranice. V reálnej diskusii nejde o ich odlišenie, avšak prostredníctvom nášho výskumu demonštrujeme výskyt kategórie angažovaného myslenia. Myslíme aj na širší kontext *Filozofie pre deti*, pretože literárne príbehy sú časťou tohto programu určené k neskoršej diskusii a dopĺňujúcim aktivitám zameraným nielen na rozvíjanie úrovne myslenia, ale napredovanie osobnosti v ďalších oblastiach jej života. Primárnym cieľom predkladaného príspevku je hľadať a analyzovať vo filozofických literárnych príbehoch prvky angažovaného/starostlivého myslenia, pretože dané prvky v príbehu môžu byť vzorom pre rozvíjanie úrovne vyššie spomenutej dimenzie myslenia.

Zdroje

1. HALE, S., NAPIER, J. *Research Methods in Interpreting: A Practical Resource*. A&C Black, 2013. 267 s. ISBN 9781472524737.
2. CHRZ, V. Podoby a formy exprese. In SLAVÍK, J. *Tvorba jako způsob poznávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2013. s. 249-317. ISBN 978-80-246-2335-1.
3. LIPMAN, M. SHARP, A. M. OSCANYAN, F. S. *Philosophy in the Classroom. Second Edition*. Philadelphia : Temple University Press, 1980. 313 p. ISBN 0-87722-183-9.
4. LIPMAN, M. *Harry Stottlemeier's Discovery*. Montclair : IAPC, 1982. 112 p. ISBN 0-916834-00-X.
5. LIPMAN, M. 1983. *Lisa*. 2nd Edition. Montclair : IAPC, 102 p. ISBN 0-916834-21-2.
6. LIPMAN, M. 2003. *Thinking in Education*. United Kingdom : Cambridge University Press, Second Edition, 304 p. ISBN 0-521-01225-2.
7. SHARP, A. M. *Nemocnice pro panenky*. Překlad a předmluva Petr Bauman. České Budějovice: TF JU, Centrum filozofie pro děti, 2010. 44 s. ISBN 978-80-7394-249-6.
8. SPLITTER, L., SHARP, A. M. *Teaching for Better Thinking. The Classroom Community of Inquiry*. Camberwell : The Australian Council for Educational Research Ltd., 1995. 439 p. ISBN 0 86431 143 5.
9. WOLF, M. *Čtenáři, vrať se. Mozek a čtení v digitálním světě*. Brno : Host, 2020. 262 s. ISBN 978-80-275-0011-6.
10. ZBUDILOVÁ, H. Literatura jako klíč mysl otevírající. In BAUMAN, P., Ed. *Kritické a tvořivé myšlení: není to málo? Rozvoj myšlení ve filosofických, teologických, psychologických a pedagogických souvislostech*. České Budějovice, TF JU, 2013. s. 134-154. ISBN 978-80-7394-432-2.