

Filozofia pre deti a úloha kritického myslenia v súčasnom vzdelávaní

Andrea Javorská

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SK

JAVORSKÁ, A.: Philosophy for children and the role of critical thinking in contemporary education
Philosophica Critica, vol. 9, 2023, no. 1, ISSN 1339-8970, pp.69-86.

The study focuses on the problem critical thinking with consequence of the neuroscience for education. Special attention we will be paid to explain program of the Philosophy for children and concept of the brain-compatibility teaching. Philosophy for children is educational concept which is to develop multidimensional thinking of children, it includes the development of critical, creative and caring thinking.

Keywords: education – critical thinking – philosophy for children – neuropedagogy

Úvod

Problém kritického myslenia patrí medzi fundamentálne a kľúčové témy súčasnosti, a to aj v súvislosti s dnešnou informačnou explóziou, digitálnymi technológiami a rozvojom sociálnych sietí. Dnes sa nanovo v rôznych oblastiach vedeckého výskumu, aj každodenného života traktuje zásadná otázka úlohy kritického myslenia a to na pozadí ontologických, logických, epistemologických, ale aj etických, náboženských a spoločensko-politických skúmaní. Objavuje sa trend dostať kritické myslenie do učebných a vzdelávacích osnov a v tej súvislosti sa objavujú rôzne edukačné programy, ktoré rozvíjajú určité dimenzie myslenia: kritického, tvorivého a angažovaného. Kľúčový sa pri tom ukazuje predpoklad, že je možné kritické myslenie si osvojiť. Z toho dôvodu sa v edukačnej praxi

stretávame s chápaním kritického myslenia ako kompetečnej zručnosti. Ak kritické myslenie považujeme za kompetenciu, potom predpokladáme určité štandardy a tiež určitú množinu kompetencií a zručností, ku ktorým sa tieto štandardy viažu. Hovoríme o kategóriách intelektuálnych schopností (thinking skills) a v súvislosti s rozvojom myslenia v meniacich sa spoločenských ale aj meniacich sa prirodzených podmienkach života na Zemi sa stále viac hovorí o budúcich schopnostiach (future skills). Zručnostiam sa však nemôžeme venovať oddelene, musíme sa im učiť v celku. Zručnosti majú byť jednoznačne spôsobom aplikácie konkrétnych vedomostí, bez ktorých by žiadna kompetencia nebola možná. Žiaci môžu kriticky myslieť pokiaľ majú s čím kriticky myslieť. Musíme mať obsah, materiál, s ktorým máme kriticky myslieť. Americká filozofická asociácia zahŕňa do kritického myslenia 6 zručností, 16 čiastkových zručností a 19 osobnostných nastavení, napr. zvedavosť a otvorenú myseľ (Schmaltz, Jansen&Wenckowski 2017). Súčasný zahraničný štandard implementujú rozvíjanie kritického myslenia do širšieho celku vzdelávania vedeckých disciplín s množstvom metodologických disciplín, ktoré študent v rámci celého štúdia absolvuje. Na Slovensku sa kritické myslenie buď explicitne nerozvíja alebo vo veľmi nízkej miere, čo dokazuje aj slabá úroveň kritického myslenia tak u žiakov, ako aj u pedagógov. Ale práve súčasnosť atakovaná množstvom nepodložených presvedčení, omylov a pseudoprávdom, ktoré vytvárajú médiá a internetový priestor, akútne potrebuje rozvíjať a osvojovať si kritické a autokorektívne myslenie. Rovnako dôležité ako samotné kritické myslenie je aj akceptovanie výsledkov kritického myslenia – nestačí, že sa pri niektorých úlohách dopracujeme k správny záverom ale potom sa vrátíme k pôvodným presvedčeniam a konaniu. Rozvíjanie kritického myslenia vedie k správny zdôvodňovaniu výpovede, k stanovovaniu logických kritérií, správny argumentácii ale aj k zmene hodnôt, zmene perspektívy chápania sveta a v konečnom dôsledku má viesť aj k dobrému konaniu a dobrému životu.

Vzdelávanie je v 21. storočí významnou hodnotou. S tým súvisia viaceré otázky a problémy týkajúce sa edukácie. Mnohé štúdie sa zaoberajú efektívnosťou edukácie, poukazujú na rozpracovanosť a aj dostupnosť rôznych odborných a metodických ponúk, a možnosti ďalšieho vzdelávania učiteľov. V edukačnom procese sa stále väčšia pozornosť sústreďuje na výskum kognitívnych vied, ktoré patria k najprogresívnejšie sa rozvíjajúcim vedeckým smerom. Je pre nich príznačná interdisciplinarita

a transdisciplinarita, o čom svedčí aj výrazný presah vedeckého výskumu aj do oblasti edukácie v podobe interdisciplinárnych odborov neuropedagogiky a neurodidaktiky. Tieto vedy stále viac zdôrazňujú dôležitosť aktívneho využívania mozgu pri vyučovaní a učení sa žiaka, ale aj človeka vôbec v procese celoživotného vzdelávania. Neuropedagogika sa chápe ako pedagogika 21. storočia, ktorá využíva poznatky o stavbe, funkciách a integrite mozgu. Poznatky pedagógov z oblasti neurovedy môžu významne zmeniť vyučovanie, vyučovacie stratégie učiteľov a prístup k žiakom. Kľúčovým problémom v tejto súvislosti sa dnes ukazuje kritické myslenie, ktorého rozvíjanie je jedným zo všeobecne prijímaných cieľov vzdelávania, a je považovaný za jeden z pilierov výchovy pre život v demokratickej spoločnosti.

V Štátnom vzdelávacom programe pre jednotlivé stupne vzdelávania sa uvádza, že jedným zo základov vzdelávania je okrem iného aj interdisciplinárny prístup pre rozvoj kritických schopností, tzn. že jednotlivé predmety majú za cieľ aj rozvoj kritického myslenia. Na základe pravidelných meraní a testovania sa ukazuje, že kritické myslenie sa nedostatočne rozvíja, a že nízku úroveň kritického myslenia majú nielen študenti ale aj pedagógovia (Kosturková 2013). Dôležité je najmä u budúcich pedagógov to, aby boli schopní používať kritické myslenie a aby boli schopní ho učiť. Ak chceme aby vychovávali intelektuálne poctivých, angažovaných občanov schopných napr. vyhodnocovať informácie, nepodliehať falošným správam a opierať sa o fakty, treba ich naučiť rozmýšľať. Dlhodobo a systematicky podporovať mladých ľudí pri učení sa systémovo kriticky myslieť.

Fenomén kritického myslenia chápem ako fenomén celostného myslenia a jeho rozvíjanie, si vyžaduje odpoveď na otázku, aké prostriedky zvoliť, aby rozvíjali jednotlivé komponenty kritického myslenia, čiastočné intelektové schopnosti (thinking skills). Kritické myslenie ako jeden z aspektov, resp. predpokladov procesu utvárania dobrého a správneho úsudku, umožňuje tvorivé myslenie a angažované myslenie a vytvára s nimi jeden celok. Tvorivé myslenie vystupuje ako schopnosť navrhovať nové spôsoby vyjadrenia danej myšlienky, kreovať nové pohľady a riešenia problému a angažované myslenie ako schopnosť tieto myšlienky zrozumiteľne a výstižne prezentovať, prejsť a uskutočňovať. Kritické myslenie pri utváraní dobrého úsudku sa opiera o kritériá, je citlivé voči

kontextu, minulosti, prítomnosti a budúcnosti a je autokorektívne. Preto je kritické myslenie nevyhnutné k dosiahnutiu pedagogických cieľov.

Neuropedagogika ako cesta od pasívnej edukácie k aktívnej edukácii

Kognitívne vedy sú interdisciplinárnym vedeckým odvetvím, ktoré sa zaoberá kogníciou ako súhrnom všetkých mentálnych štruktúr a procesov ľudského vedenia a poznávania, tzn. od vnímania a správania až po reč, myslenie a mentálne znalostné štruktúry (Javorská 2015).

V kognitívnych vedách, ktoré tvorí filozofia, psychológia, výpočtová veda a umelá inteligencia, neurovedy, lingvistika, antropológia a evolučná biológia sa myslenie vysvetľuje ako komputačný proces, ktorý prebieha na mentálnych reprezentáciách, ktoré majú neurobiologickú povahu. Aj keď treba povedať, že „v našich podmienkach je podrobnejšia reflexia kognitívnovedného výskumu pomerne zlomkovitá. Jednotlivými kognitívnymi stavmi, v našej terminológii skôr psychickými či duševnými stavmi, ako napríklad vnímanie, pozornosť, pamäť, myslenie, emócie atď. sa zaoberajú tradičné disciplíny ako psychológia, medicína, filozofia“ (Gáliková 2009, 5).

Hlavnou oblasťou realizácie kognitívnych vied je vytváranie empiricky testovateľných hypotéz, ktoré vysvetľujú štrukturálne a procedurálne aspekty ľudskej kognície. Aspektmi kognície podľa Wilsona a Keila (Wilson-Keil, 1999, 15-36) sú percepcia prostredia, učenie, usudzovanie, plánovanie, rozhodovanie, riešenie úloh, komunikácia. Súčasné výskumy kognitívnych procesov ukazujú, že ľudská kognícia spočíva na biologických, sociálnych a kultúrnych základoch. Kognitívne systémy môžu vystupovať ako biologické systémy, stroje (umelé inteligencie) či ich rôzne kombinácie, ktoré interagujú s vonkajším, dynamicky sa vyvíjajúcim prostredím. Fyzickú realizáciu kognitívnych operácií predstavujú neurochemické procesy odohrávajúce sa v mozgu skúmaných živočíchov. Kognitívnovedný výskum však paralelne prebieha aj na úrovni funkcionálnej analýzy kognície. Výsledky tohto skúmania sa uplatňujú na poli medicíny a terapie, výchovy a vzdelávania, dizajnu, softvérových programov, reklamy a pod. (Smelser- Baltes, 2002, 2154-2158).

Dôležitú úlohu pre výskum ľudskej kognície zohráva kognitívna neuroveda, ktorá sa od 70. rokov minulého storočia prudko rozvíjala s nástupom nových zobrazovacích metód pri skúmaní mozgu. Kognitívna neuroveda skúma mozgovú činnosť pri kognitívnych procesoch, napr. pri

myslení, učení sa, vnímaní a pod. Hľadá odpoveď na otázky týkajúce sa úlohy jednotlivých mozgových štruktúr pri jednotlivých kognitívnych činnostiach, pri spracovaní a uchovávaní informácií. Pre kognitívne vedy je príznačná multidisciplinarita, interdisciplinarita a transdisciplinarita. Práve interdisciplinárny prístup predstavuje syntézu dvoch alebo viacerých disciplín a otvára nový vedecký diskurz a možnosti vytvorenia nových vedeckých disciplín, napr. biochémie, biotechnológie a v oblasti edukácie napr. neuropedagogiky a neurodidaktiky.

Pedagogika a didaktika si v súčasnosti vo väčšej miere všímajú činnosť mozgu v procese edukácie. Aktuálnymi sa preto stávajú nové interdisciplinárne odbory neuropedagogika a neurodidaktika. Tieto vedy stále viac zdôrazňujú dôležitosť aktívneho využívania mozgu pri vyučovaní a učení sa žiaka, ale aj človeka vôbec v procese celoživotného vzdelávania. Využívajú poznatky o stavbe, funkciách a integrite mozgu. Ide napr. o vedomosti o senzorických preferenciách, rozdieloch vo funkciách mozgových hemisfér, v dominancii mozgovej hemisféry v spojení s dominanciou oka, ucha, ruky, nohy a z toho plynúce konzekvencie pre štýly učenia sa ako aj správneho reagovania v stresovej situácii. Zaoberajú sa tiež vplyvom stresov na rôzne typy pamäti, efektívnosťou učenia sa a tiež na vytváraní vlastných psychoemocionálnych postojov, ktoré optimalizujú priebeh učenia sa (Petlák, E., 2009, 12).

Väčšina súčasných strategických dokumentov pre oblasť vzdelávania sa zaoberá možnosťami zefektívňovania edukácie s využitím poznatkov o mozgu. Kognitívni neurovedci venujú zvýšenú pozornosť vzdelávaniu ako oblasti uplatnenia vedomostí kognitívnej neurovedy, ako zdroja významných výskumných otázok. Poznatky učiteľa z oblasti neurovedy môžu významne zmeniť vyučovanie, vyučovacie stratégie učiteľov a prístup k žiakom. Poznávanie mozgu a jeho činnosti nás núti meniť metódy a formy vzdelávania, ale aj podmienky, v ktorých sa deti a žiaci učia. Neuropedagogika a neurodidaktika sa tak usilujú zvyšovať úroveň výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorom by sa využívali poznatky kognitívnych vied o stavbe a funkciách mozgu, o zmyslových preferenciách, o rozdieloch mozgových hemisfér, o štýloch učenia a na tomto základe poznávať zákonitosti, mechanizmy a možnosti ľudského rozvoja. Umožňujú poznávať skutočné možnosti ľudského mozgu a preferencií v učení sa, zvyšujú potrebu vlastného zdokonaľovania a možnosti dosiahnutia úspechu v živote, zdôrazňujú rozmanitosť inteligencie a veľké

individuálne rozdiely ľudských osobností a umožňujú individuálny rozvoj človeka prostredníctvom jeho vlastného, samostatného zdokonaľovania sa.

Neurodidaktika sa zaoberá jazykovou, matematicko-logickou, priestorovou, hudobnou, prírodnou, interpersonálnou, intrapersonálnou a pohybovou inteligenciou. Zdôrazňuje všetky druhy inteligencie a ich špecifickú pozíciu v mozgu. Každý človek má odlišnú kombináciu silnejších a slabších stránok týchto typov inteligencií. Preto neurodidaktika pripisuje význam poznania mozgu, aby následne človek vedel ako ho správne využívať a zdokonaľovať, ale tiež aby aj učiteľ vedel ako posilniť silné stránky počas vyučovacej hodiny. Ide napr. o zapájanie všetkých zmyslov do procesov poznávania a učenia sa, zvyšovania záujmu na sebvzdelávaní, cvičenie mozgu napr. prácou s viacerými informáciami.

Pre neuropedagogiku, ktorá apeluje na docenenie poznania mozgu vo vyučovaní má veľký význam motivácia. Mnohí neurovedci považujú motiváciu za dôležitú, pretože od dobrej motivácie závisia výsledky žiakov aj úspechov jedinca vôbec. Motivácia zohráva výraznú úlohu pri vytváraní sebadôvery jednotlivca. Neuroveda poukazuje na význam odmeny, pochvaly a úlohy dopamínu, pretože majú vplyv na motiváciu. Uvoľnený dopamín ovplyvňuje jasnosť myslenia a aktivitu neurónov a naopak nedostatok dopamínu spôsobuje nedostatok aktivity neurónov a nízku aktivitu mozgu. Náš mozog vždy reaguje v prípade zmeny našej motivácie alebo keď sme inšpirovaní niekým iným na dosiahnutie nového cieľa. M. Spitzer hovorí, že „ľudia sú vnútorne, od prírody motivovaní, nemôže to byť inak, keď tomu slúži veľmi efektívny systém „zabudovaný“ do ich mozgov. Ak by sme ho nemali, neprežili by sme. Tento systém pracuje sústavne, nemožno ho vypnúť, azda len vtedy, keď ideme spať“ (Spitzer, M., 2007, 145).

Oblasť motivácie sa ukazuje zložitou nielen preto, že poznáme viaceré motivačné metódy ale aj pre vnútornú predispozíciu k motivácii. Významným činiteľom pre motiváciu je učiteľ. Neuropedagogika vyzdvihuje pozitívne hodnotenie, pochvaly učiteľa, ktoré sú pre každého veľmi účinné lebo majú veľký motivačný účinok. „Povedané inak – už samotné vyjadrenia učiteľa o žiakoch sú mimoriadne motivujúce. Motivujúce je aj to ako učiteľ vyučuje, aký má záujem o svoj predmet a jeho vyučovanie“ (Petlák, 2011, 24). Podstatnými nie sú podľa Petláka vonkajšie stránky motivácie, metódy, prízvukovanie záujmu žiaka a pod. Rozhodujúcim pre motiváciu nie je „... premietací fólií, rôzne xerokópie alebo dokonca prezentácia v Power Pointe, ale učiteľ zaujatý svojim

predmetom, učiteľ u ktorého je centrom záujmu jeho predmet a nie akési „triky vstěpovania“ materiálu /učiva/...“ (Spitzer 2007, 25). Na jednej strane je motivačným činiteľom učiteľ a na strane druhej skutočnosť, že motivácia je aj vnútorná a je mimoriadne spätá s činnosťou mozgu. Preto sa v tomto kontexte poukazuje na teóriu tzv. mozgovokompatibilného vyučovania, ktoré chápe motiváciu komplexne. Učítelia majú v rukách možnosť pomáhať vytvárať v mozgoch žiakov čo najviac neurálnych sietí, posilňovať existujúce neurálne siete a mali by čo najviac spojiť výučbu s reálnym životom. R. Cloniger poukazuje na 3 vášne mozgu: vyhľadávanie nového, vyhľadávanie uspokojenia a vyhýbanie sa nebezpečenstvu. Preto by sa učítelia vo vyučovacom procese mali usilovať o uspokojenie týchto vášní mozgu hľadaním nových metód, ktoré podporujú aktivitu a kreativitu žiakov (Petlák, 2011, 61).

Aktivity majú žiakov uspokojovať a tešiť. Podľa teórie mozgovokompatibilného učenia treba vzbudiť záujem prostredníctvom problémových situácií, vytvoriť priestor pre vyjadrovanie názorov a skúseností žiakov, podporovať pozitívnu komunikáciu. V mozgovokompatibilnom vyučovaní zohrávajú významnú úlohu emócie a emocionálna inteligencia žiakov. Petlák poukazuje na netradičné aspekty motivácie, ktoré sú dôležité z hľadiska neurodidaktických aspektov činnosti mozgu v priebehu vyučovacej hodiny. Pri opise vychádza z opisu vyučovania podľa R. Caineho a U. Hermana (skrátila a upravila A. J., podľa Petlák, E., 2011, 25-30).

- Mozog je paralelný priestor (pracuje komplexne ako celok – myslí, prežíva emócie, predstavuje si, povzbudzuje a pod.). Vyučovanie treba preto organizovať tak aby bolo podnetné z viacerých aspektov, obohacovať vyučovanie pomôckami, aby sme pôsobili na mozog žiaka komplexne.
- Mozog spracúva celok a časti súčasne – pri učení treba zapájať obidve mozgové hemisféry – komplexne sa zaoberať úlohami.
- Mozog chápe a pamätá si najlepšie, ak vedomosti a zručnosti sú uložené v prirodzenej, priestorovej pamäti – poskytovať mozgu prirodzené učenie, využívať metódy vyučovania, ktoré sa približujú neformálnemu učeniu sa žiakov.
- Mozog každého človeka je jedinečný a štruktúra mozgu sa učením mení – štruktúra mozgu sa vplyvom prostredia, učenia dedičnosti líši. Preto nie je vhodné vyučovať všetkých žiakov rovnako. Pre efektívnu prácu každého

žiaka je optimálne voliť diferencované prístupy, rešpektovať štýly učenia sa žiakov a vychádzať z ich záujmov a skúseností. „Koľko chýb (emocionálne bolestných pre žiakov) sa dopustíme ak lepších žiakov dávame za vzor žiakom slabším (prítom ako učiteľia vieme, že na svete nejestvujú dvaja rovnakí jedinci)“ (Petlák, E., 2011, s. 28).

- Mozog je aktívny orgán, je nemožné zastaviť aktivitu mozgu, môžeme ju len usmerniť. Vo vyučovacom procese by sme mali vytvoriť čo najlepšie podmienky pre tvorenie, objavovanie, zvedavosť.

- Mozog vníma nielen to na čo sa sústreďuje, ale vníma aj periférne, všetko to, čo ho obklopuje, preto treba eliminovať rušivé vplyvy.

- Mozog človeka sa orientuje na hľadanie významu, ktoré sa uskutočňuje prostredníctvom rozpoznávania a generovania vzorových schém, takže učiteľ má vytvárať zmysluplné a relevantné vzorové schémy.

- Mozog chápe a pamätá si najlepšie, ak vedomosti a zručnosti sú uložené v prirodzenej, t.j. priestorovej a nie mechanickej pamäti. Na vyučovaní treba dať prednosť prirodzeným metódam vyučovania, ktoré zapájajú do učenia čo najviac zmyslov a ktoré umožnia žiakovi využívať jeho inteligenciu a jemu vlastný štýl učenia sa. Pamäť je nestála, prispôsobivá, a preto potrebuje byť neustále aktívna, čím sa posilňujú synaptické spojenia medzi neurónmi.

- Mozog vytvára najviac spojení medzi neurónmi vtedy, keď môže riskovať a keď má v tom podporu. Pocit strachu a ohrozenia učenie spomalí a môže ho aj zastaviť. Učenie je posilňované výzvou, príťažlivosťou a oslabované ohrozením. Preto je dôležité aby sa vo vyučovaní uplatňovali komunikatívne metódy výučby, ktorými je žiak motivovaný a nie ohrozovaný direktívnym prístupom k žiakom.

- Učenie má robiť radosť a byť príjemným. Z hľadiska poznatkov o mozgu môžeme povedať, že úspech spôsobí zvýšenú produkciu dopamínu a ten zasa pôsobí na ďalšie učebné a pamäťové procesy. A zvyšuje záujem, ktorý motivuje. M. Spitzer vo svojom výskume prišiel na to, že predpokladom úspešného učenia sa je dostatočný podnet pre neuróny. Výsledná aktivita neurónu sa rovná množstvu energie, ktorú prijíma.

Mozgovokompatibilné učenie chápeme ako holistické učenie, ktoré využíva výsledky neurovedy, ktoré dokazujú, že učenie mení fyzikálnu štruktúru mozgu, a že štrukturálne zmeny vyvolávajú aj zmenu funkčnej organizácie mozgu, t.j. učenie organizuje a reorganizuje mozog (Javorská 2015).

Aká je dnes úloha a význam filozofického myslenia v štruktúre vzdelania mladého človeka? V metafilozofickej rovine ide filozofickému mysleniu o vlastné problematizovanie tradičných názorov, životných postojov a hľadanie nových riešení akútnych problémov doby. A táto logická, či širšie metodologická stránka vo všetkých úrovniach filozoficko-teoretického uvažovania, je pre človeka i vedca podstatná, a rovnako je podstatná pre výučbu filozofie. Učí nás naša dnešná škola dostatočne myslieť, zvažovať a posudzovať argumenty, preverovať názory? Poznáme a kultivujeme prostriedky odkryvania pravdy tak, aby sme vo svojom myslení a rozhodovaní boli samostatní a nepodľahli tlaku autority, moci, manipulácii, ideológii, médiám, politike? Myslím si, že potrebujeme dobrú úroveň filozofického myslenia, ktoré v sebe zahŕňa všeobecnú schopnosť analytického, logického a tiež dialogického uvažovania, na rozdiel od špecifických analytických a logických schopností poskytovaných špeciálnymi vedami. Potrebujeme rozvíjať zručnosti v dobrom zdôvodňovaní a analýze argumentov – vlastných i druhých.

Filozofia pre deti a holistické učenie v súčasnej edukácii

Koncom 60. rokov 20. storočia profesor filozofie a logiky Mathew Lipman (1923-2010) z Kolumbijskej univerzity v New Yorku vytvoril program *Filozofia pre deti*, ktorého cieľom bol rozvoj myslenia ale aj rozvoj a kultivácia osobnosti v celku. Neskôr založil Institute for the Advancement of Philosophy for Children. *Filozofia pre deti* podľa neho zasahuje v edukácii nielen oblasť rozvoja kognície, kreativity, angažovaného myslenia ale aj sociálnu a etickú oblasť, najmä rozvoj komunikačných schopností. Lipman teoreticky nadviazal na psychológiu J. Piageta a L. S. Vygotského. Piagetove výskumy o vzťahu myslenia a správania ukázali, že dieťa v 8. roku života je schopné vytvárať a rozumieť abstraktným pojmom na základe predstáv konkrétnej činnosti. Vygotskij dôrazom na kontakt dospelých ale aj celej spoločnosti na vývoj dieťaťa, poznávania vnútorného a vonkajšieho sveta, vysvetľoval proces myslenia detí a jeho rozvoja dialógom, ktorý chápal ako prostriedok učenia. Lipman tiež nadviazal na niektoré filozofické východiská – pragmatizmus J. Deweyho, známeho amerického filozofa, zakladateľa pragmatickej pedagogiky, na analytickú filozofiu G. Ryleho a jeho štúdiom vzťahu jazyka, vyučovania a učenia sa, ale aj filozofiu jazyka L. Wittgensteina.

Lipman artikuloval filozofickú edukáciu v kontexte rozvoja multidimenzionálneho myslenia, ktoré vytvára rovnováhu medzi kritickým, tvorivým a angažovaným myslením, rovnováhu medzi rozumom a afektivitou, medzi vnímaním a tvorením pojmov, medzi telesnosťou a psychikou. *Filozofiu pre deti* chápal ako nástroj rozvoja kritického myslenia pri spoločnom riešení problémov každodenného života ľudí. Dôraz kládol na praktické používanie schopnosti úsudku v každodennom živote, v čom videl nástroj posilňovania schopnosti žiakov analyzovať rôzne životné situácie.

Filozofia pre deti tak ako ju podáva Lipman ponúka spôsob práce, ktorý didakticky rozširuje edukačný proces o prepracovaný prístup ku kognitívnym aspektom rozvoja človeka, jeho morálky, rozvíja schopnosti žiakov morálne sa rozhodovať a konať na základe rozumovej argumentácie a s ohľadom na argumentáciu druhých ľudí. Pre predstaviteľa a zakladateľa programu *Filozofia pre deti* tak znamenala na jednej strane rozvíjanie kritického myslenia, ktoré vedie k správne mu zdôvodňovaniu výpovede, k stanovovaniu logických kritérií, správnej argumentácii a konaniu, na strane druhej zdôrazňovala tvorivé a angažované myslenie, ktoré kladie dôraz aj na emocionálny rozmer edukácie.

Dejinný pohľad na samotnú otázku výchovy a vzdelania, jej podstaty a významu odkazuje na jej filozofický pôvod. Slovo filozofia pochádza z gréčtiny a bežne sa prekladá ako láska k múdrosti. Múdrosť pre starých Grékov nepredstavovala súhrn vedomostí, zručností, resp. informácií o určitom pozorovanom objekte. Bola najvyššou formou vedenia, porozumenia svetu a ľudského miesta v ňom. Filozofia predstavovala teoretický spôsob života, ako nazerania, vhl'adu na to ako veci skutočne sú (nie ako si ich človek predstavuje alebo chce aby boli), bola sústredením sa na skúsenosť pravdy, smerovaním k Dobru, uskutočňovala v človeku areté – cnosť. Ten, kto je múdry, múdrc, *ho sofós*, bol tiež nazývaný pojmom sofistés, učiteľ, ktorý vedie filozofický spôsob života, filozofickú výchovu duše, vedie dialóg ako stretnutie pri tom, čo je skutočné, ako stretnutie v reči. Filozofia sa totiž deje v otázkach, je umením myslenia položiť správnu otázku. Filozofia je uskutočňovaním seba samého k dobrému životu, je pohybom mysle k zmyslu. Neskôr Platón rozlíšil medzi pojmom sofistés, ktorý poučuje, formuje vychovávaných, a ktorého odmenou sú peniaze a pojmom filozof ako ten, ktorý prebúdzá vedomie vychovávaných, ktorý sa stará o dušu a uskutočňuje *paideia*. Grécky pojem *paideia* predstavoval pohyb vo vnútri človeka, obrátenie duše k pravde. Starosť

o dušu vystupovala ako starosť o to, čo udržuje ľudskú bytosť v kontexte s pravdou. Toto obrátenie predstavuje radikálny obrat porozumenia, ktoré sídli v duši. Výchova pomáha oslobodzovať dušu od pút, konvencií, autority. Z gréckych filozofov bol podľa českého filozofa Jana Patočku takým Sokrates, pretože sa oslobodil od pút konvencií, myslel bez opory a zo svojej slobody. Jeho dialóg, otázky či neustále pýtanie sa nemá zmysel v odpovedi, ale vo vedomí nemožnosti konečnej pozitívnej tézy. Takto si človek postupne vytvára dištanciu od toho čo je dané, ako odstup od všetkého čo je. Práve tento odstup od celku sveta zakladá podľa Patočku jeden zo základných rozporov človeka, a to rozpor medzi vzťahom k celku na jednej strane a nemožnosťou vyjadriť tento vzťah vo forme bežného konečného vedenia. Sokrates metódou dialógu ukazuje, že nič neplatí absolútne a že subjekt existuje v permanentnej starosti a otvorenosti. Patočka sa snaží ukázať, že konštitutívne prvky Sokratovho prístupu, a síce vzťah k celku, negatívne vedenie o transcencii a s tým súvisiaca sloboda, sú človeku bytostne vlastné (Javorská 2012). „Sokrates teda objavil človeka ako bytosť od všetkého ostatného najodlišnejšiu – ľudskú bytosť ako pôvodne nehotovú, ale danú do ruky sebe samej“ (Patočka, 1996, 143).

Sokrates tiež kladie dôraz na vnútornú slobodu rozhodovania. Správne rozhodnutia sa rodia v duši, a keďže majú status vedenia, sú neotrasiteľné. Inými slovami, skutočné duševné rozhodnutia neprítakávajú vonkajším vplyvom (tlaku konvenčných pravidiel, zákonov a očakávaní), ale vlastnej rozumnosti, ktorá jediná dokáže zvážiť všetky okolnosti. Sokrates kladie dôraz na etické poznanie, ktoré núti človeka neustále sa o seba starať. Starostlivosť zameraná na vlastný život vychádzajúca z potreby sebazpoznania, poznania vlastných možností, schopností je podmienkou možnosti starosti o veci verejné, o polis. Lebo len ten, kto pozná sám seba, vie, čo je pre neho prospešné, a rozozná, čo môže, a čo nie. Robí iba to, čomu rozumie, a vyhýba sa veciam, ktorým nerozumie, takže sa vyhýba chybám a vedie sa mu dobre. Naopak do nešťastia upadajú ľudia, ktorí nepoznajú svoje schopnosti, nevedia, čo potrebujú a preto vo všetkom robia chyby. Sokrates neustále starostlivosť o seba stotožňuje so starosťou o dušu, pravdu a rozum. Poznanie seba samého musí vychádzať z uchopenia toho, čo znamená predmet tohto poznania. Podľa Sokrata človek v činnosti, ktorá je starosťou o seba, musí uprednostňovať duševné dobrá pred telesnými a vonkajšími. Sokrates zároveň podmieňuje praktickú starosť o seba

odpoveďou na otázku: Čo je človek? Čo vedie k otázke: Akým spôsobom sa môžeme postarať sami o seba?

K odpovediam na tieto otázky Sokrates pristupuje z hľadiska etiky ako praktického vedenia, ktoré je prítomné v každom jednotlivom vedení do tej miery, do akej súvisí s vytváraním seba samého. Môžeme povedať, že v porovnaní s moderným chápaním má sokratovská etika výrazne neteoretický charakter, tzn. že nie je teóriou dobrého života, ani teóriou morálky. Žiadna etika nás nenaučí, ako máme správne viesť život, pokiaľ sa ja sám neviem správne rozhodovať. Sebapoznanie teda nie je problém, ktorý si pred seba stavíme ako nejaký predmet skúmania. Vždy ide o spôsob života pre ktorý sa rozhodujeme, preto sebapoznanie je umením života. Nemôžeme ho oddeliť od toho, ako žijeme, a skúmať ako niečo, čo je nám vlastné a zároveň cudzie. Starat' sa o seba znamená bez prestania vytvárať svoj život. Avšak život sa musí neustále riadiť rozumovým rozhodovaním (Javorská 2012).

Paideia ako starosť o dušu udržuje ľudskú bytosť v kontakte s pravdou bytia a vedie ho k porozumeniu svojho miesta vo svete. Privádza človeka k tomu, kým je. Starosť o dušu je životným pohybom k zodpovednosti, dospelosti a dôstojnosti, či ako procesu premeny bytia. Môžeme to vidieť u spomínaného Sokrata, Platóna, ale aj neskôr u Komenského, Masaryka, Patočku, Jaspersa, Finka, Arendtovej. Títo myslitelia rozvíjali koncept *paideia* ako *humanitas*. V grécku bol človek chápaný ako bytosť nadaná schopnosťou porozumieť poriadku sveta, klásť si otázky pravdy a podstaty vecí, ktoré sú mu prístupné prostredníctvom duchovného vhl'adu. Poznanie realizované v *paideia* bolo výkonom, sebakonaním, tak ako na to upozorňuje Patočka, lebo zaväzuje človeka k premene a k preferencii večných hodnôt pred dočasnými. „Filozofia ako starosť o dušu je Sokratova odpoveď na Sokratovu otázku. Za touto otázkou ako jej odôvodnenie je tiež skutočnosť, ktorá ju umožňuje; ale je to skutočnosť našej duše, ktorá má zo všetkých vecí, ktoré sa vyskytujú, ako jediná tú zvláštnosť, že nielen je, ale sa tiež musí starať a snažiť o svoje vlastné bytie, o to, aby bola čímsi svojbytným a strateným vo vonkajšom a nevlastnom. Len tým, že človek sa musí starať o zmysel života, že si ho musí vypracovať, vymôcť ho na seba samom, je umožnená sokratovská otázka ... toto vedenie nevedenia; pretože Sokrates nemá žiadne dogmy, ktoré by ľudom odporúčal, a žiadne pozitívne morálne náuky, ktoré by predkladal ako životné recepty; jeho úlohou je prebúdzat' ľudí k ich vlastnej bytosti, k vlastnej podstate“ (Patočka, 2007, 23 – 24).

Ako vidíme, u Patočku sa starosť o dušu spája s podmienkou žiť pravdivý život, ako aj s otázkou humanizmu ako mravnej otázky o človeku, otázky toho, čo je ľudsky dobré. Ide o praktickú starosť o seba, neustálu pozornosť a starostlivosť. Uskutočňovanie pohybu pravdy vystupuje podľa Patočku ako starosť. Starosť o dušu umožňuje ako hovorí Patočka, rozumieť súvislostiam v celku sveta, ich prienikom k jednotlivým veciam a procesom, s ktorými sa v živote stretávame. Umožňuje porozumieť dôležitosť prenikania k zrodu vecí. Starosť o dušu súvisí so schopnosťou porozumenia svojho miesta vo svete. A to nám sprístupňuje filozofia (Javorská 2012).

Program *Filozofia pre deti* otvára takúto cestu starosti ako paideia a vychádza z týchto základných určení filozofie:

- Filozofia a jej otázky vedú k hlbšiemu vhľad, je reflexívna a kritická, ale aj metareflexívna čiže je aj premýšľaním o tom ako premýšľame, metanaratívna je hovorením o tom ako hovoríme. V kontexte kritickosti sa u človeka rozvíja tvorivosť a flexibilita myslenia. Schopnosť riešiť problémy, spolupracovať, rozvíjať sebaúctu a rešpekt k druhým.
- Filozofia pomáha meniť vedomie človeka, hlbšie, dlhodobé, pretože pomáha človeku, aby si dokázal tvoriť vlastný názor, aby bol schopný samostatne, kriticky a citlivo sa pozerat' na ľudí a udalosti okolo seba.
- Jej cieľom je rozvoj osobnosti ako celku, preto je holistická.
- Filozofia ako kritické skúmanie zmyslu zakúšanej skutočnosti vychádza zo života.
- Filozofiou sa musíme zaoberat' preto, aby sme mali fantáziu a nadhľad, je celkovým utváraním vnímania sveta žiakov, a predovšetkým ich vlastnej ľudskej osobnosti.
- Dôležitosť filozofickej argumentácie. Filozofia ako systematické a kritické štúdium základných otázok každodenného života. Tréning kritického myslenia, čisté vyjadrovanie na strane jazyka a písma.
- Filozofia ako láska k múdrosti neznamená iba lásku k poznaniu, racionálnemu poznávaniu, filozofia nestavia iba na kognitívnych výkonoch, ale obsahuje niečo viac – pochopenie, porozumenie sveta a človeka, nesie v sebe napríklad aj predstavy o tom, čo je dobrý, šťastný život, a aj premýšľanie o tom, aké sú podmienky zachovania života vôbec (Javorská 2015).

Wittgenstein v „Rozličných poznámkach“ pripomína, že „Filozofická práca je vlastne – rovnako ako všestranná práca architekta – skôr prácou na sebe. Na vlastnom názore. Na tom, ako človek vidí veci (A čo od nich žiada)“ (L. Wittgenstein, 1993).

Filozofia pre deti si kladie za cieľ sprostredkovať študentom elementárne postupy filozofického myslenia, ktoré umožňujú kultivovať a rozvíjať celkové porozumenie sebe, svetu a svojmu miestu v ňom. Priblíženie filozofického myslenia uskutočňuje na príklade riešenia konkrétnych filozofických otázok vzťahujúcich sa k človeku či ľudskej existencii. Jej poslanie spočíva v edukácii na všetkých úrovniach. Od najnižšej úrovne až po výchovu vrcholových politikov a manažérov.

Z hľadiska mozgovokompatibilného učenia program *Filozofie pre deti* predstavuje holistický koncept učenia, ktorý zahŕňa tvorivý, citový, morálny, fyzický a intelektuálny potenciál každého dieťaťa. *Filozofiu pre deti* ako rozvoj kritického myslenia vo filozofických, teologických, psychologických a pedagogických súvislostiach uskutočňujú v Českom centre Filozofie pre deti na Juhočeskej univerzite v Českých Budějoviciach. Všimli si, že fenomén rozvoja myslenia je interdisciplinárny problém a zahŕňa schopnosť byť otvorený novému mysleniu, vyvarovať sa kognitívnej lenivosti tým, že o veciach premýšľame, neprijímať informácie pasívne ale vytvárať si vlastný úsudok, informácie overovať a analyzovať rôzne pohľady na vec, uprednostniť objektívny prístup pred subjektívnym, nedôverovať nejednoznačným pojmom ale pracovať s faktami. Pred uskutočnením konečného rozhodnutia treba sa naučiť zväziť všetky možné alternatívy a snažiť sa predpovedať ich dôsledky, a ak je to možné, vedieť racionálne vysvetliť a zdôvodniť, prečo sme zaujali práve takéto postoj alebo na základe čoho sme sa rozhodli takto konať, čím sa snažíme dôkladnejšie pochopiť súvislosti a objaviť s tým súvisiace teórie a informácie. Nejde tu o predkladanie znalosti, ich osvojenie. Žiaci sa učia premýšľať dilemy, nielen problémy, ktoré majú jednoznačné riešenie. Dilemy nemajú jedno správne riešenie, ale napriek tomu sa s nimi človek často v živote stretáva a je nútený konať.

Na Slovensku tento program rozvíja výskumne aj pedagogicky Ján Kaliský zakladateľ *Centra pre filozofovanie s deťmi* pri UMB, ktoré vzniklo v roku 2020 a usiluje sa zapojiť do medzinárodných štruktúr P4C (najmä v The international Council of Philosophical Inquiry with Children;

Institute for the Advancement of Philosophy for Children; Sophia, European Foundation for the Advancement či SAPERE). Kaliský prostredníctvom analytickej diskusnej metódy *Philosophy for Children skúma* rozvoj kritického myslenia v community of inquiri v programe P4C vytvorením autorských metodík pre aplikáciu programu *Philosophy for Children*, vo vytvorení učebných materiálov pre rozvoj morálneho vedomia a morálnej argumentácie aplikovaním programu P4C a vyškolení skupiny budúcich učiteľov ako aj učiteľov z praxe pre jeho používanie (vo viacerých stupňoch vzdelávania). Študenti učiteľských odborov a učelia z praxe tak dlhodobo získavajú nepretržitú podporu v osvojovaní si a prehľbovaní zručností v programe P4C. Aplikácia tohto programu ukazuje jednu z ciest komplexného rozvoja osobnosti žiakov a konceptualizácie ich autonómnej morálky.

Dôležité je ešte spomenúť, že program *Filozofia pre deti* využíva príbehy, filozofické romány, identifikuje v nich problémy logické, etické, problémy súvisiace s násilím a pod. Žiaci definujú pojmy, zdôvodňujú svoje myšlienky, uvedomujú si ich nejednoznačnosť, rozporupnosť. Otázky, ktoré žiaci formulujú zapisujú na tabuľu a učiteľ, ktorý vedie diskusiu sleduje spôsob myslenia, argumentácie, zdôvodňovania, z hľadiska procesuálneho, a upozorňuje na logické chyby v myslení žiakov, prípadne porušenie pravidiel rešpektu k druhým a zásady spoločenského správania. Vedie ich k reflexii a sebakorekcii. Takto sa rozvíja ich myslenie, kreativita aj emocionalita. Filozofia umožňuje prostredníctvom príbehu dostať sa k mysleniu v procese otvoreného dialógu s celou skupinou. Ide o filozofický rozmer dialógu, ktorý je utváraním seba samého.

Takto je zapojený rozum, vôľa aj cit. Na konci tohto rozvažovacieho procesu dochádza v rovine poznania k záveru či k rozhodnutiu a v rovine vôle k uskutočneniu činu. Žiaci sa týmto spôsobom učia zvažovať svoje konanie, sami vnímajú, že sa ich daná problematika dotýka osobne a že k nej musí pre seba a za seba nájsť vhodný spôsob prístupu. To je „otras“ o ktorom hovoril Jan Patočka ako o základnom prvku skutočnej výchovy „...žiak sa nemá v škole len naučiť ktoré prostriedky sú pre určité ciele, ale má sa naučiť niečo vyššie chcieť.... Nezáleží len na tom, aby si človek na niečo zvykol, ale na niečom viac...“ (J. Patočka, 1996, 367).

Učiteľ má podľa zakladateľa programu *Filozofia pre deti* Lipmana pôsobiť ako inšpirátor, sprievodca a nie manipulátor. Záležať by malo najmä na procese vo vnútri človeka. Len v tomto procese sa skutočne deje výchova, ktorá znamená oslobodzovanie, teda objavovanie slobody a zodpovednosti. Človeka môže niečo osloviť len keď je slobodná bytosť. Vedie to následne k pozitívnemu hodnoteniu seba, k tvorivosti, iniciatíve, potvrdzuje dôstojnosť ľudskej osoby, vedie k tolerancii a obnove humanizmu.

Záver

Filozofia pre deti rozvíja rozumové schopnosti v záujme posilnenia schopnosti žiakov analyzovať rôzne životné situácie, rozvíja schopnosti žiakov morálne sa rozhodovať a konať na základe rozumovej argumentácie a s ohľadom na argumentáciu druhých ľudí. Dôraz sa kladie na praktické využívanie úsudku v každodennom živote, aj na logiku, ktorou má odhaľovať chybnú a falošnú argumentáciu. *Filozofia pre deti* si kladie za cieľ rozvoj myslenia človeka.

Neuropedagogika a neurodidaktika majú za cieľ pritiahnúť pozornosť na fenomén myslenia, resp. na rozvoj myslenia ako interdisciplinárny problém. Fenomény ako myseľ, jazyk sú ako sme uviedli, predmetom intenzívneho záujmu vedcov aj filozofov. Významná rola neurovied v našom živote, poznanie funkcií mozgu prináša mnohé sociálne a etické implikácie. Neurovedy sa dotýkajú biologických základov ľudskej existencie, ale tiež s ich pomocou je možné meniť ľudskú prirodzenosť. Preto vznikla napr. neuroetika, ktorá sa na jednej strane venuje hľadaniu neuronálnych základov morálneho správania, skúmania toho, prečo sa správame tak ako sa správame, na strane druhej jej ide o hľadanie noriem v oblasti neurovied, o skúmanie toho ako by sme sa mali správať. V súčasnosti sa diskutuje napr. o etických súvislostiach lekárskej praxe a biologického výskumu, o tom do akej miery môžeme zasahovať do neuronálneho substrátu ľudstva, nakoľko môžeme meniť či dokonca vylepšovať nervový systém a tiež psychiku človeka.

Význam filozofickej reflexie pre pedagogiku a význam rozvoja neurovied a ich interdisciplinárne presahy do oblasti edukácie tak ako sme pojednávali v tomto článku, otvára dnes tak dôležitú otázku zmyslu a účelu výchovy aj pedagogickej teórie. „Výchova a vzdelanie je vlastne filozofiou: je starostlivosťou o životný pohyb; uvádza do vzťahu k ľudskej

transcendencii. Všetky ostatné pohľady na výchovu a vzdelanie predstavujú k tomu len príležitosť“ (Z. Kratochvíl, 1995, 12). Filozofia má však byť živlom myslenia a nie nástrojom výchovy a kultúrnym podnikom. Pomocou nej by sme mohli viesť humanitne orientovaný dialóg, čo to znamená byť človekom a čo znamená jeho život v čase globálnej transformácie. Poukazuje to aj na dôležitosť a nezastupiteľný význam spoločenských a humanitných vied, ktoré umožňujú rozvoj myslenia prostredníctvom rozvoja ich sociálnych a komunikačných zručností, rozvoja morálneho charakteru a konania. Podporujú totiž tvorivý myšlienkový proces človeka.

Program *Filozofie pre deti* nie je totožný so štúdiom filozofie. Avšak filozofické vzdelanie by mali mať pedagógovia, ktorí by si mali neustále rozvíjať schopnosť rozumejúceho pohybu medzi „mýtom a racionalitou; medzi citom, prežívaním, umením alebo náboženstvom na jednej strane a presnosťou myšlienkových foriem pojmovej reči alebo vedy na strane druhej“ (Z. Kratochvíl, 1995, 177). Alebo ako vyzdvihol O. Funda v jednom rozhovore: „Filozofiou sa ako učitelia máme zaoberať preto, aby sme mali fantáziu a nadhľad, lebo aj pri odovzdávaní znalostí z biológie a chémie utvárame celkové vnímanie sveta našich žiakov, a predovšetkým ich ľudskú osobnosť. A ten, kto sám filozofiou nepracuje na tom, aby sa osobnosťou stával, môže ťažko niekoho do podoby ľudskej osobnosti formovať. Dôležitejšie než odovzdávanie vzorcov, poučiek je to, či žiakom odovzdáme údiv pred skutočnosťou sveta a života“ (Funda, O., 2007, 728).

Príspevok vznikol ako súčasť riešenia vedeckého projektu VEGA č. 1/0279/23 *Ako myslieť svet? Limity myslenia sveta vo filozofii dejín*.

Literatúra

GÁLIKOVÁ, S. (2009): *Úvod do kognitívnej vedy*. Trnava: Trnavská univerzita.

JAVORSKÁ, A. (2015): *Filozofia pre deti ako príklad mozgovokompatibilného vyučovania*. In: Prohuman. ISSN 1338-1415

JAVORSKÁ, A. (2012): *Dynamika ľudskeho prístupu k svetu v diele Jana Patočku*. In: Filozofia, 2012, roč. 65, č. 5, s. 398 – 408.

- FUNDA, O. (2007): *K čemu je dnes dobrá filozofie?* In: *Filozofia*, 2007, roč. 62, č. 8, s. 728.
- KALISKÝ, J. (ed.). (2020): *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belanium.
- KOSTURKOVÁ, M. (2014): *Kritické myslenie pedagógov stredných škôl*. In *Pedagogika* 4(4), 283-298.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995): *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Hermann&synové, 1995. 199 s.
- LAMBERT, A. – KAISER, R. – KAISER, A. – HOHENSTEIN, K. (2018): *Metakognition: Die Neue Didaktik. Metakognitiv fundiertes Lehren und Lernen ist Grundbildung*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- LIPMAN, M. (1988): *Philosophy Goes to School*. Philadelphia: Temple University Press.
- LIPMAN, M. (2003): *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- PATOČKA, J. (1996): *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh.
- PATOČKA, J. (2002): *Péče o duši III*. Praha: Oikoymenh.
- PATOČKA, J. (2007): *Věčnost a dějinnost*. Praha: Oikoymenh.
- PETLÁK, E. (2011): *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: Iris.
- PETLÁK, E.: (2009): *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: Iris.
- PREISS, G.: (1998): *Neurodidaktik. Teoretische und praktische Beiträge*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- SCHMALTZ, R.M., JANSEN, E., &Wenckowski, N. (2017): Redefining Critical Thinking: Teaching Students to Think like Scientists. *Frontiers in Psychology*, 8, 459, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00459>
- SMELSER, N. J. – BALTES, P. B. (ed.). (2002): *International encyclopedia of the social&behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2002, s. 2154-2158.
- SPITZER, M. (2007): *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- WILSON, R. A. – KEIL, F. C. (ed.). (1999): *The MIT Encyklopedia of The Cognitive Sciences*. Cambridge, Mass: The MIT Press, s. 15-36.
- WITTGENSTEIN, L. (1993): *Rozličné poznámky*. Praha: Mladá fronta.

Doc. Mgr. Andrea Javorská, PhD.

Katedra filozofie a politológie
Filozofická fakulta UKF v Nitre
Hodžova 1
949 74 Nitra
ajavorska@ukf.sk