



Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet?¹

MARIT HONERØD HOVEID

Abstrakt: *Tato stať začíná vysvětlením pojmu dobré vzdělávání, přičemž vychází z Biestova pohledu na účel a smysl vzdělání a z Ricæurova přístupu k základním lidským schopnostem. Poté přesouvá pozornost na rozbor myšlení jako kolektivní praxe zahrnující interakce, v nichž se účastníci rozmluvy zabývají kladením otázek a nalézáním odpovědí. K tomu dochází, jak je v článku argumentováno, když člověk pochopí vztah mezi lidskou schopností imaginace, fantazie, a realitou. Jak ve své analýze reflektivního myšlení dokazuje Dewey, myšlení vyžaduje čas a prostor. Dobré vzdělání si tudíž žádá čas a prostor, aby se myšlení mohlo rozvinout prostřednictvím základních lidských schopností – mluvení, jednání a vyprávění, skrze něž lidé rozvíjejí svou způsobilost převzít odpovědnost za sebe samé a i za druhé.*

Klíčová slova: *vyučování a učení, myšlení, schopnost, odpovědnost, reflektivita,² dobré vzdělávání.*

ÚVOD

Otázka „co je dobré vzdělávání“ je komplikovaná zčásti proto, že je úzce spjata s kulturními a strukturálními rozdíly mezi vzdělávacími systémy. V dějinné a širší perspektivě zjistíme, že vzdělávání a jeho účel i smysl se výrazně měnily: od vazby na církve, později na rozvoj industriální společnosti a dnes...? V post-industriálních západních společnostech je obtížné určit, jaký smysl by vzdělávání

mělo mít (Biesta, 2010, 2014). Na evropské úrovni (například na půdě Evropské komise (EC) a Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) je nápadné, že se o vzdělávání většinou hovoří v pojmech přípravy odpovídající pracovní síly pro ekonomiku a v ní probíhající hospodářskou soutěž. Takto se zdá, že vzdělávání slouží především dosahování hospodářských cílů, a to jak v případě jednotlivce, tak společnosti. Například v současnosti probíhající Horizont 2020,

¹ Přeložila Anna Bryson, odbornou revizi překladu provedli Iva Stuchlíková a Jiří Mareš. Originální, anglická verze textu je zveřejněna na webových stránkách časopisu.

² Pojem reflektivita, reflektivní bývá používán v pedagogické literatuře, ve filozofii jsou upřednostňovány termíny reflexivita, reflexivní. V článku se přidržíme varianty „reflektivní“, s ohledem na konzistenci textu i těch filozofických pasáží, kde bude zmiňován tentýž proces ohlížení se za použitou situací nebo vlastní aktivitou.



„Rámcový program EU výzkum a inovace“, jasně konstatuje, že se jedná o program „zajišťující globální konkurenceschopnost Evropy. Vzdělání je chápáno jako prostředek k dosažení ekonomického růstu a vytváření pracovních příležitostí.“³ Když se to zkombinuje s požadavky na prokazatelnost výsledků a zodpovědnost za jejich dosažení (akontabilitu), na standardizované testování a s připojováním vzdělávacích systémů v celé Evropě ke stejnému modelu (Boloňský proces), je možné dojít k přesvědčení, že se tak ztrácejí některé širší aspekty vzdělávání zahrnující osobní rozvoj, zařazení do společnosti a demokratickou angažovanost občanů (Griffiths, Hoveid, Todd, & Winter, 2014), i když tyto jsou i nadále součástí s tím spojené politické rétoriky a kurikulárních dokumentů (Winter, 2014).

Tato studie není propracovaným pojednáním o řízení vzdělávání, snaží se však poskytnout užitečný rámec pro diskusi o procesech vyučování a učení, zvláště pokud se týká otázek vztahujících se k myšlení a dovednosti přemýšlet. Tvrdíme, že cokoli se odehrává ve škole a třídě (tj. způsob, kterým koncipujeme vyučovací a učební postupy), nemůže být promyšleno nezávisle na mnohem obecnější otázce: co je dobré vzdělávání a na jakých ideálech a hodnotách koncepce dobrého vzdělávání stojí (Biesta, 2010, 2014).

Tato studie si vytkla za cíl zamyslet se nad tím, jaké místo má *myšlení* v dobrém

vzdělávání. A dále nad tím, jak koncipujeme obsah a rozsah pojmu myšlení. Je myšlení osamocenou činností – něčím, co se odehrává v rámci kognitivních schopností každého individua? Nebo bychom si také mohli myšlení představit jako součást nějaké kolektivní praxe? Záměrem je rozšířit původní pojem „myslet lépe“ na způsob rozvíjení interpretací a na porozumění lidské praxi. Náš přístup je primárně ovlivněn fenomenologickou hermeneutikou francouzského filozofa Paula Ricœura (Ricœur, 1991; Uglá, 2008). Takže otázka, jaké místo myšlení zaujímá nebo by mělo zaujímat v procesech vyučování a učení, má souvislost se studiem *myšlení* z hlediska žité zkušenosti.

Zvolený přístup je tudíž pedagogický a filozofický. Při studiu lidského poznávání vyvstává možná spojitost mezi tím, k čemu se zde vztahujeme, a pojmem i studiem metakognice – poznávání toho, jak poznávám (cognition about cognition). Nelson a Narens (1994) upozorňují na tři slabiny předchozího výzkumu lidského poznávání.⁴ Tvrdí, že jen velmi málo z tohoto výzkumu se zdá mít souvislost s „empirickými a praktickými nároky [kladenými lidmi] na svět“ (s. 4) a doporučují, aby „byl také garantován zásadní výzkum na poli autoregulovaného učení a sebereflektivních mechanismů, které lidé používají či by mohli používat, aby si usnadnili osvojování si nového a vybavování si dříve nabytého“ (s. 8). Prohlašují také, že „až

³ Viz <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/what-horizon-2020>.

⁴ Jedná se o dvacet let starou zmínku a toto pole je již probádané. Nebudu zde uvádět další odkazy, neboť se nejedná o oblast mé působnosti. Názor, který jsem převzala od Nelsona a Narens, se vztahuje k onomu rozlišení, které tito autoři činí.



do nedávné doby, neexistovaly teoretické rámce, ve kterých by bylo možné systematicky zkoumat autoregulované zpracovávání informací“ (s. 9). Nemáme dostatek prostoru, abychom mohli hlouběji diskutovat metodologii výzkumu,⁵ na tomto místě je však důležité učinit rozdíl mezi „pozorovaným a vědecky popsaným chováním na jedné straně a osobní zkušeností na straně druhé“ (Changeux & Ricœur, 2000, s. 18). Náš pedagogicko-filozofický přístup k *myšlení* jakožto lidské činnosti je hluboce zakořeněný a snaží se dát smysl žité zkušenosti, která může být zpředmětněna skrze záměry, komunikaci a společenskou praxi (ibidem).⁶ Nyní se budeme věnovat některým pohledům na to, co je dobré vzdělávání.

CO JE MÍNĚNO DOBRÝM VZDĚLÁVÁNÍM?

Otázky související s tím, co míníme dobrým vzděláváním, přitahují pedagogy, žáky, rodiče i politiky již po celá staletí. První a významný pokus určit smysl vzdělávání lze najít v Komenškého práci *Didactica magna* (Velká didaktika, asi rok 1631). Přestože tento text lze číst jako pojednání o tom, jak

organizovat a strukturovat vzdělávání, aby bylo efektivnější, je také o tom, že vzdělávání je rozvíjením člověka celého (Gundem, 2011). V totéž období započala industrializace a s ní přišla masová školní docházka a myšlenka, že skupinovou výukou lze vzdělávání jednotlivců zajistit mnohem efektivněji. Na počátku 19. století stovky tzv. lancasterských škol zaváděly nový vzdělávací systém, tzv. monitorial systém (Burke & Grosvenor, 2008). „Tento mechanický systém umožňoval výuku velkého počtu žáků pod dohledem jediného učitele“ (s. 33). Přišel s uspořádáním učebny, kdy jsou žáci rozesazeni u stolků pro jednoho rozmístěných ve třídě v rovnoběžných řadách.⁷ Tato podoba školní třídy je dnes známa po celém světě a umožňuje v rámci různých kulturních kontextů rozpoznat školní výuku. Základní předpoklad, že školní výuka by měla vést k efektivnějšímu učení, a tedy že učení má spojitost s kvalifikovaností pracovní síly a s hospodářským růstem, je cosi, co zčásti přinesla industrializace (ibidem).

V dnešních západních společnostech vede tlak na akontabilitu, prokazatelnost vzdělávacích výsledků a zodpovědnost

⁵ Viz Smith, R. D. (2006). As if by machinery: The leveling of educational research. Text pojednává o různých přístupech k výzkumu; o ambici formulovat přesné techniky výzkumu a o pochopení toho, že „ve společenských vědách jsme my – lidský rod – sami předmětem studia“.

⁶ Možné souvislosti mezi tímto pedagogicko-filozofickým přístupem k žité zkušenosti a kognitivními vědami nebudu v této práci dále rozvádět, ale vazba na kognici bude ke konci článku zohledněna v odkazech na Vygotského.

⁷ Humornější, avšak důležitý rozhovor o „Změnách vzdělávacího paradigmatu“ lze nalézt v krátkém animovaném videu na <http://www.youtube.com/watch?v=zDZFCDGpL4U>. Jde o rozhovor se sirem Kenem Robinsonem, bývalým profesorem uměleckého vzdělávání na Warwické univerzitě, v současné době autora, mluvčího a mezinárodního experta pro umělecké vzdělávání.



za jejich dosažení, často redukovaný pouze na ekonomické aspekty, k požadavkům na takzvané výstupy z učení. Takové požadavky jsou postaveny na myšlence, že učení se žáků může být uskutečňováno efektivněji: rychlejším a cílenějším způsobem (Biesta, 2014),⁸ jakým lze zefektivnit průmyslovou výrobu. I když v mnohé současné společnosti už překonaly mechanistickou logiku industrializace a pokročily do postindustriální informační éry, zdá se, že pohledy na vzdělávání se stále přidržují logiky industrializace. Společnosti se mění, ale způsob vzdělávání možná méně. Současná snaha o akontabilitu – tj. snaha o efektivnější učení, o osvojení si klíčových znalostí a o měření učení (nebo spíše výstupů z tohoto učení) – se zdají redukovat výchovu a vzdělávání na typ školní praxe, v níž lze vzdělávací procesy měřit a kontrolovat. Toto není pouze zjednodušující pohled, ale také posun, který by mohl mít neblahý vliv na vzdělávání jako na individuální, veřejný a demokratický úkol.

Výše uvedené je samozřejmě vylíčeno poněkud zjednodušeně. Ale mechanistický světový názor a omezené porozumění tomu, jaký účel a smysl má mít vzdělávání, aby sloužilo jednotlivcům i společnosti, jsou snadno detekovatelné v současné vzdělávací politice napříč Evropou (a dále). Samozřejmě, že vzdělávání bude i nadále sloužit jako cesta k nabývání kvalifikace, která žáky učiní zaměstnatelnými. Vzdělávání by mělo mladé lidi připravit pro práci. Když se však vzdělání

redukuje jen na úzkou představu, že se jedná pouze o kvalifikaci pro určité pracovní činnosti, je z něj cosi důležitého vytrženo. Biesta (2010, 2014) upozorňuje na trojí úkol vzdělávání: socializování jedince (socialization), jeho kvalifikování pro nejrozumnější činnosti (qualification) a utváření individuality (subjectification). Ať už to vztáhneme zpět k „*paideia*“ starověké řecké kultury nebo k „*Bildung*“ v kontinentální filozofické tradici (Německo, Skandinávie) či k angloamerické tradici (viz Dewey, Peters, Hirst), abychom zmínili alespoň některé, širší cíle a účel a smysl vzdělávání jako společenského a individuálního úkolu nelze přehlížet.

Abychom mohli načrtnout širší smysl vzdělávání jak společensky, tak individuálně, začneme Biestovým trojím polem působnosti vzdělávání: socializací, kvalifikací a subjektivizací. Tvzení, že vzdělávání má co dočinění se *socializací*, bylo v pedagogické teorii velmi dobře rozpracováno. Podle Biesty „socializační funkce se uskutečňuje mnoha způsoby, kterými se skrze vzdělávání stáváme součástí konkrétního sociálního, kulturního a politického „řádu“ (2010, s. 20). Z arendtovského hlediska (Arendtová, 1989; Higgins, 2011) to může znamenat, že vzdělávání má co dělat s uváděním jedince do společnosti a tradice (v nichž je již přítomné), do kultury a vědění. Ať už hovoříme o základních dovednostech, jako je naučit se číst a psát, nebo o pokročilejších znalostech spojených s dějinným uvědoměním v rámci dané kultury, vzdělávání je uvá-

⁸ Biesta píše: „Požadavek (je), aby vzdělávání bylo silné, dobře zajištěné, předvídatelné a bez rizik...“ (s. 3).



děním do něčeho, co tu bylo již před dítětem, které je uváděno. Tato iniciace má vždy za následek přenos standardů, hodnot a kulturních norem, z nichž některé jsou považovány za samozřejmé.

Ze společenského hlediska má vzdělání vést k nabývání kvalifikace a k uspokojení společenské potřeby mít kvalifikovanou pracovní sílu, ale nikoli výlučně jen to. Tím, že žáky vybavujeme potřebnými znalostmi a dovednostmi, také zvyšujeme jejich možnost stát se aktivními členy společnosti, a tak *kvalifikování* souvisí s občanstvím a demokracií (Biesta, 2010). A v neposlední řadě má vzdělávání zajistit *subjektivizaci*, tedy vytvoření prostoru pro osobní rozvoj. Existuje mnoho rozdílných způsobů, jak koncipovat to, co je míněno subjektivizací, v rámci různých vzdělávacích systémů a pedagogických teorií. Biesta (s odkazem na řadu vlivných pedagogů) zdůrazňuje: subjektivizace znamená, že „... jakékoli vzdělávání hodné toho jména by mělo *vždy* přispívat k procesu subjektivizace, který vzdělaným jedincům dovolu- je myslet a jednat samostatněji a nezávisleji“ (2010, s. 21).⁹

Vzdělávání tedy není nijak snadný úkol – vzdělávání je záležitost komplexní a mnohoaspektová. Mělo by přispívat k veřejnému blahu a zplnomocňovat jednotlivce. Lze prohlásit, že koncipovat vzdělávání v rámci „ekonomické“ a ome-

zuující logiky porovnávající vstupy a výstupy, chápat ho jako soupeření mezi žáky, školami, regiony a národy, je z dlouhodobého hlediska pro jednotlivce a pro společnost škodlivé.¹⁰

Vzdělávání (zvláště pak procesy vyučování a učení) se týká jednotlivců. Ze své podstaty má každý jedinec svou vlastní osobní historii a identitu. Biestova subjektivizace (vytváření individuality/subjektu) je jedna z oblastí, z níž vyvstává smysl vzdělávání. To lze propojit s Ricceurovým náčrtem rozvoje lidských schopností (Ricœur, 2005), což poskytuje užitečné „pozadí“ pro diskusi o vzdělávání jakožto prostoru pro rozvoj myšlení. Myšlení je většinou chápáno jako individuální aktivita. Lze namítnout, že rozvoj lidské schopnosti myslet nutně není vázán pouze na jednotlivce, ale probíhá v interakci s ostatními; skrze lidskou schopnost rozpoznat sebe sama jako mluvící, jednající a vyprávějící lidskou bytost – bytost, která je schopná převzít odpovědnost za sebe sama i za druhé. Vzdělávání lze chápat jako rozvoj lidských schopností.

V knize *The Course of Recognition* francouzský filozof Paul Ricœur (2005)¹¹ rozvíjí fenomenologii schopného člověka. Koncipuje lidskou bytost jako obdařenou jistými schopnostmi. Nejedná se o to, zda jsou tyto schopnosti dané, či sociálně konstruované, ale spíše o to, že jako schopnos-

⁹ Zvýraznění kurzívou je už v originálu.

¹⁰ Logikou soutěžení je oslavit vítěze. Tento princip velmi dobře v mnoha oblastech funguje, ale staví na principu vyloučení (těch, kteří nejsou dost dobří či nedosahují požadovaného standardu). Každý má právo na vzdělání – každý by měl v nějakém ohledu projít vzdělávacím procesem jako „vítěz“ –, vzdělávání musí tudíž být rozvíjeno na principech začleňování.

¹¹ V orig. *Parcours de la reconnaissance* (Paris, Éds. Stock 2004) – pozn. překl.



ti mohou být buď zlepšovány, nebo omezo-
vány. Pro rozvoj těchto schopností je
tudíž důležité vzdělávání (Hoveid & Ho-
veid, 2009). Tyto schopnosti souvisí též se
schopností rozpoznat sebe sama jako lid-
skou bytost. To znamená, že skrze schop-
nost *mluvit*, *jednat*, *vyprávět* a konečně
něco *přisuzovat*, se člověk (prostřednic-
tvím reflektivního procesu rozpoznávání
sebe sama) může rozvinout v odpovědnou
lidskou bytost. Z tohoto pohledu být od-
povědným souvisí jak s individualitou, tak
se společenstvím.

Lidská schopnost *mluvit* podstat-
ně souvisí s možností vyjádřit se – *mohu
mluvit*, *mohu říci*. Z tohoto důvodu „...
promlouvající označuje sebe sama jako
toho, kdo využívá první osoby singulá-
ru. A jako taková není tato osoba zastu-
pitelná“ (Ricœur, 2005, s. 95). To určuje
osobitost lidské bytosti, a jakožto osobitá
lidská bytost *mohu mluvit* a rozpoznávám
sebe sama jako mluvící bytost, která pro-
střednictvím svých slov jedná ve světě.
Kromě toho se mluvení vždy vztahuje
k někomu nebo něčemu anebo je odpo-
vědí na promluvu druhých. To má dále
za následek, že „k sebeoznačování mluví-
cího subjektu dochází v dialogických situ-
acích, v nichž se reflektivnost kombinuje
s jinakostí“ (s. 96).

Schopnost *jednat* je logickým dů-
sledkem (*já*) *mohu*. To má souvislost se
„schopností subjektu věci uskutečňovat
v reálném a společenském prostředí“
(s. 96). Uskutečňovat věci znamená, že
subjekt vyjadřuje sebe sama jako *příčinu*
něčeho: já to udělal. Ale schopnost *jednat*
má i reflektivní stránku. Přijetí činu vede

také k tomu, že *Já* rozpoznává sebe sama
jako někoho, kdo je s to převzít iniciativu.

A pak zde máme schopnost *vyprávět*.
Ta má co do činění s narativní promluvou
o sobě a souvisí s Ricœurovým pojmem
narativní identity. Tato otázka je poměrně
komplexní a není možné ji zde plně roz-
vést. Pro náš cíl diskutovat pojem „dobré“
vzdělávání je třeba zdůraznit, že narativita
ustanovuje osobní identitu. Osobní iden-
tita se utváří skrze narativní struktury.
Schopnost vyprávět určuje člověka jako
bytost schopnou sebetvorby skrze nara-
ci. Narativita zároveň posiluje stabilnější
identitu i znovuvytváří jedince samotné-
ho jako někoho, kdo se s každým vyprávě-
ním proměňuje. „Učit se vyprávět sebe je
také učením vyprávět sebe jinak“ (s. 101).

Ricœur prohlašuje (s. 104), že „Série
otázek: Kdo mluví? Kdo jedná? Kdo vy-
práví? pokračuje v otázce: Kdo je scho-
pen přisuzovat?“ Být schopen přisuzovat
má spojitost se schopností rozpoznat sebe
sama jakožto konkrétní lidskou bytost,
která nese odpovědnost. Schopnost přisu-
zovat „činí subjekt odpovědný za své činy
až do té míry, že je schopen je (jednání)
přisuzovat sobě samému“ (s. 105). Tak
souvisí spíše s aktivním *přijímáním* od-
povědnosti než s jejím pojmáním jakož-
to morální povinnosti. Tím se vynořuje
důležité pedagogické téma. Připustit, že
žáci potřebují prostor k rozvoji své schop-
nosti přijmout odpovědnost za sebe sama
a za druhé, znamená uznání individuality
(subjektivizace) ve vzdělávání.

Dostí komplexní poznání vyplývají-
cí z Ricœurova přístupu ke schopnostem
má jisté praktické důsledky i přesto, že



se může zdát zcela abstraktní a filozofické. Pokud budeme souhlasit, že tyto schopnosti jsou základními lidskými schopnostmi, pak vzdělávání bude jednou z těch oblastí lidské praxe, kde jsou tyto schopnosti vyjadřovány, osvojovány a rozvíjeny – ať už promyšleně, či nikoli. To znamená, že tyto schopnosti můžeme chápat jako součásti procesů vyučování a učení a analyzovat, jakým způsobem vzdělávací postupy napomáhají jejich rozvoji, či mu brání.¹² Klíčovým aspektem v rozvoji lidských schopností ve vzdělání je jiné pojetí akontability než to, které vychází z finančního auditu (Biesta, 2010). Pokud má vzdělávání rozvíjet lidské schopnosti, musí učit odpovědnosti, vést k *přijímání* odpovědnosti za sebe i za druhé.

Ať už mluvíme o vzdělávání z hlediska obecných procesů, jako jsou socializace, kvalifikace a subjektivizace, nebo z hlediska lidských schopností, vynořuje se jediné klíčové téma – individualita a společenství, a také reflexe (k čemuž se ještě vrátím v závěru článku). V praxi je to učitelům známo jako balancování mezi tím, co je dobré pro jednotlivého žáka a co je dobré pro třídu (společenství). Ve vzdělávací praxi není možné toto balancování ustálit, zmírnit či zcela odstranit. Právě toto tvoří reflektivní procesy, které musíme ve vzdělávání brát v úvahu.

Shrňme tedy stručně argumenty pro závěr, co je dobré vzdělání: týká se procesů vyučování a učení, které sahají za hranice specifických výstupů z učení. Jedná se o procesy, které přispívají k rozvoji člověka a jeho potenciálu být společenskou bytostí žijící ve společnosti. Od tohoto hrubého nástinu konceptu dobrého vzdělávání nyní obrátíme pozornost k tomu aspektu učení se myslet, jenž souvisí s rolí imaginace. Nejdříve se však zamyslíme nad vztahem myšlení a jednání, jak to činí Arendtová, když se odvolává na sokratovský model myšlení. Toto provedeme dříve, než začneme diskutovat o myšlení chápáném jako něco, co je svázáno s kolektivní praxí, a poté se v závěru vrátíme zpět k hlavní otázce: Je těžištěm dobrého vzdělávání učení se myslet?

MYŠLENÍ: INDIVIDUÁLNÍ STAŽENÍ SE DO SEBE NEBO KOLEKTIVNÍ PRAXE

Západní věda často pracuje s dualismem mezi myšlením a cítěním, mezi myslí a tělem. Tento dualismus je také hluboce zakořeněný v pedagogice, takže myšlení je často definováno jako něco, co se děje v izolaci od ostatních – jako cosi, co se odehrává uvnitř osoby a je součástí kognitivních procesů oddělených od ostatních tělesných prožitků.¹³ Přístup k myšlení v této studii čerpá z práce Arendtové

¹² V současnosti řeším projekt podporovaný Norskou vědeckou radou, grant 227495/F11 (Ygdrassill). Spoluřešitelé jsou: Rada Jančić (Universität Bielefeld) a Halvor Hoveid (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet). V rámci našeho projektu rozvíjíme tyto myšlenky pod názvem „Rámec pro interpretaci smysluplného jednání.“

¹³ Vůči tomuto kognitivnímu přístupu k myšlení samozřejmě existuje mnoho oponentů, obzvlášť mezi vyznavači teorií sociokulturní tradice. Ve filozofii je lze nalézt také, především mezi zastánci takzvaného obratu k jazyku. Mnozí z nich ukazují, jak jsou oddělování mysl-tělo a jazyk neodlučitelné. Hlavním zdrojem inspirace byl pro mě v tomto ohledu Ricœur.



(1978) a jejího modelu myslitele a z Vygotského (2004) a jeho přístupu k imagineraci a kreativitě. To nás přivádí k tomu, abychom zvážili provázanost mezi myšlením a společenskou praxí – způsoby, jakými je myšlení ukotveno ve společenských zvyklostech, jak myšlení vyvěrá z kombinálních schopností a jak se tyto schopnosti rozvíjejí skrze zabývání se realitou (abychom užili Vygotského termín) aj.

Ve svém zkoumání vztahu jedná ní a myšlení se Arendtová (1978) obrací k antice. Pro Arendtovou je otázkou, zda ve vita contemplativa (životě rozjímajícím) musí být myslitel chápán jako ten, kdo se stáhl ze světa. Po dlouhém zvažování volí jako modelový případ Sokrata a ukazuje, že byl tím, „kdo v sobě sjednocoval dvě očividně protikladné vášně, vášně pro myšlení a pro jednání...” (s. 167). Prostřednictvím otázek a odpovědí byl Sokrates schopen rozvést určité téma tak, aby dospěl k jeho novému či hlubšímu pochopení. Dosahoval toho kritizováním a tím, že na věci nahlížel z různých perspektiv a k finální odpovědi nebo (závěrečné) pravdě, která by představovala konec tohoto snažení, vždy přistupoval jen zdráhavě. Proto Arendtová popisuje tuto „metodu“: „Žádný z argumentů, *logoi*, nezůstane stát; pohybují se dokola.“ (s. 169–170).¹⁴ Sokratovského modelu používala tak, aby umožňoval pohled na jakékoli téma z jiné perspektivy, otevíral je novým obzorům. Sokrates svým jednáním ztělesňoval „prá-

vo zkoumat názory druhých lidí, přemýšlet o nich a totéž žádat po svých partnerech v dialogu“ (s. 168).¹⁵ Tento jedinečný přístup slouží Arendtové jako model, když prohlašuje, že Sokrates reprezentuje myšlení, které není chápáno jako kontemplativní aktivita odříznutá od světa, ale spíš jako něco, co je vyjadřováno ve vztahu s druhými. Tento druh myšlení tudíž probíhá *mezi* lidmi.

Pokud je myšlení angažováním se ve světě (nikoli stahováním se z něj) a usku tečňuje se ve vztahu k druhým, jak bychom to mohli interpretovat? V méně známém textu Lva Vygotského *Imagination and Creativity in Childhood* (2004)¹⁶ nám autor předkládá výklad toho, jak se rozvíjí lidské myšlení a jakou zásadní roli sehraává kreativita a fantazie v učení se, jak myslet. Rozlišuje mezi dvěma důležitými funkcemi mozku: reproduktivní a kombinací (či kreativní). Píše: „Vedle své funkce ukládat předchozí zkušenosti má mozek ještě další, neméně důležitou funkci. Kromě reproduktivní činnosti můžeme v lidském chování snadno vyznat další typ aktivity, kterou lze nazvat kombinací či kreativní aktivitou“ (s. 9).

V tomto textu Vygotskij načrtává čtyři různé vztahy mezi imaginací a realitou v lidském chování. První typ vztahu pramení z faktu, že vše, co lidská imaginace vytváří, je vždy ukotveno v prvcích převzatých z reality. To znamená, že lidská imaginace je propojená s lidskou zkuše-

¹⁴ Český překlad Jan Lusk: Arendtová, H. *Život ducha. I. díl. Myšlení*. Praha: Aurora, 2001, s. 187.

¹⁵ V českém překladu (ibidem), s. 185.

¹⁶ Na tento text se odvolávám ve švédském překladu již z roku 1995 (Daidalos, publishers). Pokud je mi známo, byl publikován ve švédštině dříve než v angličtině. Zde odkazuji k anglickému překladu.



ností, tj. čím více zkušeností, tím větší možnosti pro imaginaci. Odtud vychází formulace prvního zákona, který řídí operace imaginace: „Kreativní činnost imaginace závisí přímo na bohatosti a různorodosti předchozích zkušeností dané osoby, protože právě tato zkušenost poskytuje materiál, ze kterého jsou konstruovány fantazijní produkty“ (s. 14–15).

Druhý typ asociací (jak je tento vztah mezi imaginací a realitou nazýván) je odlišný a v jistém smyslu protikladný prvnímu; souvisí s tím, jak nám imaginace pomáhá dosáhnout bohatší zkušenosti týkající se světa. Bez používání této imaginace ve vztahu k realitě bychom nebyli schopni číst o vzdálených místech, událostech a zahrnout je do naší zkušenosti světa nebo se poučit z toho, co nám druzí sdělují o svých vlastních zkušenostech (učení se z něčeho, co jsme my sami přímo nezažili). Tento vztah mezi fantazií a realitou zahrnuje „komplexnější asociaci, nikoli mezi elementy imaginární struktury a skutečností, ale mezi finálním produktem imaginace a některými komplexními jevy reality“ (s. 16).

Třetí typ vztahu se týká emocí a toho, jak vztah mezi lidskou kreativitou a realitou souvisí s různými emočními stavy či, přesněji řečeno, je těmito stavy „zabarven“. Vygotskij zmiňuje dva rozdílné způsoby emočních vlivů: jeden je spojen s našimi vnitřními zážitky a tím, jak jsou emočně strukturovány, druhý je vnějším výrazem našich emocí. Takže „(E)mocce si vybírají z reality separátní prvky a kombinují je asociativně v celek, který je určován naší náladou a nikoli logikou našich před-

stav samotných“ (s. 18). Odkazuje na to, co nazývá zákonem „emocionální reality naší imaginace“ (s. 19), což znamená, že emoce působí oběma směry; imaginace ovlivňuje emoce a emoce ovlivňují imaginaci. Můžeme poznamenat, že pokud to aplikujeme na analýzu různých druhů vzdělávacích a učebních aktivit a na prostředí pro učení, má to komplexní a dalekosáhlé důsledky.

Čtvrtý typ vztahu mezi imaginací a realitou souvisí se třetím, ale přitom se od něj naprosto liší. Vygotskij prohlašuje: „Podstatou této nové asociace je, že fantazie může reprezentovat něco zcela nového, co se v lidské zkušenosti nikdy předtím neobjevilo a co není podobné žádnému objektu, který ve skutečnosti opravdu existuje; jakmile však je jednou vnějšně vyjádřen, tj. je mu dána materiální forma, pak tato vykrystalizovaná imaginace, která se stala objektem, začíná v reálném světě skutečně existovat a působit na ostatní věci. V tomto smyslu se imaginace stává realitou“ (s. 20).

Imaginace může vytvářet něco zcela nového; to platí jak pro materiální produkty, tak pro umělečtější či kreativnější „produkty“ umění a literatury. Vygotskij dokládá svou argumentaci řadou příkladů z literatury. Jeho analýza čtyř různých vztahů mezi imaginací a realitou ukazuje, že fungování imaginace je neobyčejně komplexní proces.

Proč se toto téma objevuje v diskusi o učení se myslet? Mnohostranné výše rozebrané vztahy mezi realitou a imaginací ukazují, že existuje mnoho způsobů, jakými imaginace souvisí s realitou, stejně tak,



jako je možné realitu z imaginace konstruovat. Myšlení je bezpochyby propojeno s těmito kombinačními či kreativními možnostmi lidské činnosti. Imaginace nebo fantazie je schopnost, kterou člověk používá, když se věnuje těmto kombinačním aktivitám.

Přístup, který zde používáme, kombinuje arendtovský model myslitele jako toho, kdo se zapojuje do hry otázek a odpovědí (typ bádání, který se odehrává v dialogu s druhými lidmi), a Vygotského teorii fantazie a kreativity a jejich vztahů k realitě. Pojem reality je zde klíčový. Realita je chápána jednak jako to, co existuje mezi lidmi jakožto systémy interakce a chování (nebo co Arendtová, 1989, označuje jako síť vztahů), jednak jako mimo jazyk stojící skutečnost přírodního a materiálního světa.

Sokratovský model myšlení kombinuje dvě vášně: myšlení a jednání. Myšlení zahrnuje to, co se děje, zatímco jsme zapojeni v dialogu, v rozmlouvání s druhými prostřednictvím otázek a odpovědí. Tyto dialogy nejsou určeny k nalezení správné odpovědi. Skutečnost, o kterou v posloupnosti otázek a odpovědí jde, souvisí buď s účastníky dialogu, s jejich přírodním a materiálním světem, nebo je obsažena v myšlenkách účastníků rozmluvy. Když probíhá tento sled otázek a odpovědí, v němž jsou prozkoumávány a promýšleny názory účastníků dialogu, rozvíjí se myšlení – nikoli v izolaci od světa, ale v rámci kolektivní praxe či jako svého druhu spo-

lečného promýšlení, kolektivního myšlení (thinking-in-concert; O'Donell, 2012).

Procesy vyučování a učení obvykle probíhají ve školních třídách, což znamená, že žáci-jednotlivci jsou součástí skupiny a zabývají se aktivitami, při kterých skupina jednotlivců dělá něco společně. Kolektivní myšlení by snad mohlo posloužit jako realističtější a kreativnější způsob konceptualizace toho, jak se myšlení vyvíjí. Zmíněný přístup nevylučuje myšlení individuální, rozjímající, ale vznáší otázku, proč jsou aktivity ve vzdělávání tak často posuzovány spíše podle individuálního úspěchu než z hlediska týmové práce a kolektivního myšlení.

V závěrečné části této studie se budeme věnovat deweyovskému pohledu na myšlení (1991) jako dalšímu způsobu, jak rozvíjet dotazování a kolektivní myšlení.

MÁ-LI DOJÍT K PŘEMÝŠLENÍ, JE NUTNÉ MÍT NA NĚ ČAS

Lidské bytosti jsou myslící tvorové. Použijeme-li Vygotského schématu, pak to znamená, že jako lidé disponujeme určitými schopnostmi, které nám umožňují jednat (chovat se)¹⁷ ve světě odlišně od zvířat. Lidské myšlení jak z hlediska reprodukování, tak i imaginace je závislé na společenském (materiálním) světě a odehrává se skrze angažování se mezi druhými lidmi. To je stanovisko, které se nám vynořuje při čtení Vygotského díla.

¹⁷ Nemám v úmyslu ztotožňovat jednání (action) a chování (behaviour). Zde používám pojem jednání ve filozofičtějším smyslu (viz Arendt, Ricœur) a chování spíše jako psychologický termín. Jejich vztah není možné v této studii detailně analyzovat.



Myšlení proto nemůže být chápáno jako něco, co se odehrává výhradně v izolaci (rozjímání), neděje se v sociálním vakuu, nezávisle na realitě.

S ohledem na praktické vzdělávací účely je třeba zabývat se tímto kolektivním aspektem myšlení. Obvykle je uznáváno, že kritické reflektivní myšlení vyžaduje trénink, který se odehrává prostřednictvím procesů vyučování a učení, ale nikoli nutně tím způsobem, který Dewey předpokládal. Učení se myslet, ať už je chápeme s oporou o teorii Vygotského či Deweye, je komplexní záležitostí a souvisí s tím, jak se konkrétní mentální operace vyvíjejí v abstraktní. Vygotskij (1978) i Dewey (1910/1991) si to uvědomují, ačkoli každý jiným způsobem.¹⁸ Kritická a reflektující stránka myšlení není ve vzdělávacích programech nebo školní praxi jasně formulována a pochopena. Mým hlavním cílem je propojit reflektivní myšlení a využití imaginace v koncipování procesů vyučování a učení tak, aby vynikla hodnota dialogického tázání a kolektivního myšlení.

Dewey píše: „Říci ‚myslím, že ano‘ v sobě zahrnuje sdělení, že ještě *nevím*“¹⁹ (1991, s. 9, zvýraznění kurzívou je už v originálu). Co se tím myslí?²⁰ Myšlení není dané, je proměnlivé a člověk ještě nevstoupil do říše vědění (či pravdy), ale

myšlení ho tam může dovést. V tomto ohledu myšlení souvisí s aktivitou, která předchází to, že něco víme: ta vede k rozvažování a kladení otázek. Dílčí procesy, jež jsou součástí každé reflektivní operace, jsou podle Deweye:

a) stav zmatenosti, váhání a pochybnosti;

b) akt hledání či zkoumání prováděný se záměrem přivést na světlo fakta, která potvrdí či popřou předkládanou domněnku (s. 9).

Tento aspekt myšlení jako čehosi, co zahrnuje zmatenost, váhání a pochybnost, je důležitý. Pokud se aktivity ve vyučování a učení zabývají pouze přenosem obsahu od jednoho člověka (učitele) k druhému (žákovi), pak nevyžadují od žáka žádné myšlení. Přikloníme-li se k Deweyovi, pak facilitace žakovského myšlení vyžaduje, aby si učitelé a žáci dopřáli čas (pauzu) na kladení otázek a zvažování, a poté na období analyzování, v němž systematicky prozkoumají různé možnosti (ať už se věnují jakémukoli problému). „Reflektivní myšlení je vždy více či méně problematické, protože vyžaduje překonávání ochablosti, která člověka vede k tomu, aby přijímal názory či doporučení podle prvotního dojmu. Reflektivní myšlení zahrnuje i ochotu přetrpět stav vnitřního nepokoje a neklidu“ (s. 13).

¹⁸ Je důležité připomenout, že role, kterou imaginace hraje v myšlení, je rozvíjena dvěma rozdílnými teoriemi. Uvědomuji si, že Dewey (1991, s. 3) charakterizuje imaginaci jako něco, co předchází reflektivnímu myšlení. Moje stanovisko ke vztahu imaginace a myšlení bylo vyloženo v předchozí části studie.

¹⁹ Není zde prostor pro diskutování rozdílu mezi tím, co je myšlení a co je vědění; pouze konstatuji, že je mezi nimi věcný rozdíl.

²⁰ Americký pedagog Joseph Swab (1962) používá pojmy fluidní a stabilní dotazování. Moje interpretace přístupu Arendtové a Deweye je jím také inspirována, viz například Hoveid & Hoveidová, 2013.



Zařazení pauzy můžeme dát do souvislosti s modelem myšlení podle Arendtové: jde o proměnlivou aktivitu neustálého střídání otázek a odpovědí jen v zájmu „zkoumání názorů“ a „otevření prostoru pro vyjádření všech argumentů“ (Arendt, 1978, s. 169–170).²¹ Děje se tak běžně při školním vyučování a učení? Podle autorčiny rozsáhlé zkušenosti vzdělavatele učitelů je opakujícím se problémem, který učitelé uvádějí, nedostatek času. Prohlašují, že školní kurikulum je příliš obsáhlé a oni musí brát vážně svou povinnost probrat všechno učivo do konce školního roku. Učitelé čelí kritice ze strany žáků, rodičů a evaluačního systému, pokud někdo z nich může poukázat na to, že část učiva zůstala neprobrána. V důsledku toho se vyučování stává především transmisí obsahu daného školním kurikulem.

To, co se v takovém transmisivním procesu pro žáky (ať už je bereme jako jednotlivce, nebo skupinu) ztrácí, jsou možnosti udělat si pauzu na přemýšlení. Čas od času se takové možnosti mohou objevit, ale čím více učitelů je nuceno k transmisivním metodám, tím nižší je pravděpodobnost, že se takovéto pauzy na přemýšlení vyskytnou.²² Převládající struktura vzdělávacích programů (v níž se kombinuje školní kurikulum, podoba učebnic a požadavek na prokazatelnost

výsledků a zodpovědnost za jejich dosažení) ovlivňuje, jaký typ procesů vyučování a učení bude preferován. To vše pak spoluurčuje, jaký typ jednání u žáka převládne. V současné době je žák nucen být spíše příjemcem než aktérem či původcem svého učení se.

Pohled na myšlení, který zde rozvíjíme, chápe myšlení jako aktivitu, která se objevuje, pokud ponecháme žákům pauzu na přemýšlení, v níž je dovoleno opustit ideu, že vyučování a učení vždycky musí směřovat k dosažení konkrétních cílů či kontrolovatelných výstupů z učení. Jinak řečeno: účelem myšlení není mít nějaký specifický účel – kromě zabývání se kladením otázek a hledáním odpovědí. Pauzy otevírají prostor pro to, aby se toto myšlení mohlo odehrávat; prostor, v němž může vstoupit do hry imaginace a být dále rozvíjena. To všechno ovšem vyžaduje čas; není možné něco uspěchat. Teprve toto vede k překonání „ochablosti, která člověka vede k tomu, aby přijímal názory či doporučení podle prvotního dojmu“; k ochotě a schopnosti přechkat období pochybnosti a nevědě. To s sebou většinou nese, zejména při vyučování a učení, jistý druh vnitřní nejistoty, nevědě (Hoveid, 2012b), které je jen těžko obhajitelné. Vyučování spočívá pro mnohé učitele v předvedení toho, že oni vědí, že mají odpovědi – nikoli v opa-

²¹ Pro pochopení toho, k čemu všemu může takto požímaná efektivita vést, doporučuji publikaci Mikaela Ende *Momo* (1975). V tomto příběhu Momo bojuje proti „zlodějům času“. Viz také Hoveidová, 2012a.

²² Nápad, aby něco takového vyzkoušela, vycházel z videozáznamu jednoho z jejích kolegů. Skupina žáků dotyčného kolegy se při obdobném ranním setkání aktivně bavila navzájem, zatímco ona měla problémy přimět žáky ve své skupině k mluvení. Když ve své skupině tento pokus provedla, neměla jsem (jako badatelka) o motivech, které ji k tomu přiměly, dopředu ani tušení. Řekla nám o tom teprve poté a prohlásila: „Úplně jsem zapomněla na čas.“



ku, v nejistotě a hledání toho, co není známo. Pokud na tento druh reflektivního myšlení prostřednictvím otázek a odpovědí ve vzdělávání není čas, pak je rozvoj myšlení ztížen. Takto pojaté učení se a vyučování neposkytne čas pro učení se myslet.

Takže využitím Ricœurova pojmu schopného člověka, Arendtové modelu myslitele / tázajícího se, Vygotského rozpracování imaginace a Deweyova myšlení jako ochoty přechkat období vnitřního nepokoje a neklidu jsme dospěli k takovému pojetí myšlení, které vyžaduje, aby vzdělávání vytvářelo pauzy, které by umožňovaly klást si otázky a hledat na ně odpovědi.

Zbývá odpovědět na otázku, která figureje v názvu naší studie: Je těžiště dobrého vzdělávání v učení se myslet?

Neexistuje žádný jednoduchý návod, jak myšlení poskytnout čas a prostor. Taková situace nastává, když je čas na kladení otázek a naslouchání sobě navzájem. To znamená, když je vytvořen prostor, který se nesplaskne do vynucené shody, do jediného způsobu myšlení či očekávání jediného „správné“ odpovědi (viz také Hoveid, 2012b; Hoveid & Finne, 2014). Dobré vzdělávání potřebuje nalézt způsoby, jak vytvářet prostor, v němž mají jednotliví žáci čas rozvíjet své myšlení v interakci se spolužáky. Jinak vzniká riziko, že se vzdělávání stane (použijeme-li Biestovu terminologii) strojem pro dosažení zaměstnatelnosti či kvalifikovanosti. Dobré vzdělávání je něco víc. Ono „víc“ pramení z Ricœurova porozumění schopné lidské bytosti, schopnosti přisuzovat a reflektovat, jak jsme se pokusili načrtnout při analýze pojmů myšlení a dobré vzdělávání.

ZÁVĚREČNÉ POZNÁMKY: MYŠLENÍ, ODPOVĚDNOST A DOBRÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní lidská schopnost je schopnost přisuzovat dění příčiny, rozpoznávat a odkazovat své jednání zpátky k sobě a přebírat za něj odpovědnost. Tato schopnost *převzít* odpovědnost za vlastní jednání, rozpoznávat sebe jako někoho konkrétního (Já jsem tato konkrétní lidská bytost) znamená, že odpovědnost je reflektivní. Pro to, aby lidé rozpoznali sebe sama jakožto odpovědné bytosti, jsou důležité další schopnosti: mluvit, jednat a vyprávět. Tvrdíme, že tyto schopnosti se rozvíjejí společně s jinými – ve školních třídách. Některé tyto schopnosti se rozvíjejí, ať už pro to něco děláme, či nikoli. To neznámá, že lidské schopnosti se mohou realizovat pouze pomocí didaktických postupů. Vždy totiž existuje možnost dát při vyučování a učení se těmto schopnostem prostor a čas. Ale – jak už jsme uvedli výše – tento prostor a čas může také být ze vzdělávání vypuštěn pod tlakem na to, aby se procesy vyučování a učení staly efektivnějšími a posílilo se zaměření na výstupy z učení.

Tempo vzdělávání je třeba zpomalit, aby vznikl čas a prostor pro vyučování a učení se kladení otázek, rozvažování a pro prozkoumávání otázek a odpovědí (zejména tam, kde odpověď není předem stanovena). Třebaže nebudou mít pokračující stejnou podobu, může být tento typ otevřených aktivit použit v kterémkoli vyučovacím předmětu. Učitelé a žáci se pak



budou zabývat těmito aktivitami proto, aby „zkoumali různé názory“ a „otvírali prostor pro vyjádření všech argumentů“. To může být pro učitele náročné. Pro ilustraci uvedme příklad: učitelka v jednom projektu (Hoveid, 2009), na rozdíl od toho, na co byla zvyklá při svém raním půlhodinovém setkání s žáky dělat, umožnila, aby při něm nastalo ničím nevyplněné ticho.²³ Po uplynutí určité doby (kupodivu kratší než jedna minuta) žáci začali hovořit mezi sebou navzájem. To se předtím stávalo pouze výjimečně neboť – jak později prohlásila – učitelka byla zvyklá vždy řídit dialog a vzniklé ticho okamžitě něčím zaplnit.

Když se učitelé ticha obávají a sami se jej snaží zaplnit, je žákům ponechána pouze nepatrná možnost k převzetí iniciativy, tj. k mluvení, jednání a vyprávění. Když se výše uvedená snaha vše neustále řídit spojí s uvědomovanou nutností probrat všechno učivo stanovené školním kurikulem, pak se učitelé nevyhnutelně stávají ještě posedlejšími tím, že musí sami mluvit. Když učitel neustále sám vykládá, postupně to likviduje ty pedagogické situace, ve kterých je žákům dána možnost (roz)poznat sami sebe jakožto mluvící, jednající a vy-

právějící jedince. Právě to jsou okamžiky, kdy se otevírá prostor pro myšlení, kdy do hry vstupuje imaginace. Pokud se však žáci ve škole jako hlavní poselství naučí „učitel nám řekne, co máme udělat“, pak se učí konat (mluvit, psát, jednat) jen to, co se od nich očekává. Naučí se jednat jako ti, kdo jsou vedeni, kdo slouží, nikoli jako svébytní aktéři, původci děje. Jakožto aktéři, aktivní jedinci dokáží žáci rozpoznávat sebe sama jako toho, kdo je schopen mluvit, jednat a vyprávět a nahlédnout, že je možné převzít odpovědnost za sebe i druhé. Dobré vzdělávání spočívá v tom, že se žáci naučí přemýšlet, neboť právě myšlení vede k aktérství. To ovšem vyžaduje prostor a čas. Jak ukazuje výše uvedený příklad, učitelé se novému přístupu k výuce mohou naučit, ale při nalézání dalších možností a prosazování změny v pojetí vzdělávání potřebují uznání a podporu ze strany rodičů, politiků a pedagogických autorit. Vytvoření živné půdy pro myšlení ve vzdělávacích procesech vyžaduje využívání kolektivního potenciálu, tj. vztahů mezi lidmi. Zde je možné vytvořit prostor: „prostor, který musíme přejít, aby se lidský rod mohl projevovat v dobrém“²⁴ a aby se „dobré“ vzdělávání stalo skutečností.

²³ Zde je třeba poznamenat, že nápad, aby něco takového zkusila udělat, vycházel z videa jednoho z jejích kolegů. Skupina žáků dotyčného kolegy při téměř ranním setkání se aktivně bavila navzájem, zatímco ona měla problémy přimět žáky ve své skupině k mluvení. Když ve své skupině tento pokus provedla, neměla jsem (jako badatelka) o pohnutkách, které ji k tomu přiměly, dopředu vůbec tušení. Řekla nám o tom teprve poté a prohlásila: „Úplně jsem zapomněla na čas.“

²⁴ Citovaná věta je převzata z bookletu alba americké písničkářky Kate Wolfové (2000, s. 9). Jedná se o album *Sprádaní vizí. Antologie díla Kate Wolfové*, vydané OWL v roce 2000.



LITERATURA

- Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. San Diego, New York, London: Harvest Book.
- Arendt, H. (1989). *The human condition*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy*. Boulder, London: Paradigm.
- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. Boulder, London: Paradigm.
- Burke, C., & Grosvenor, I. (2008). *School*. London: Reaktion Books.
- Dewey, J. (1910/1991). *How we think*. New York: Prometheus Books.
- Griffiths, M., Hoveid, M., Todd, S., & Winter, C. (2014). *Re-imagining relationships in education. Ethics, politics and practices*. UK: Wiley-Blackwell.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk, tenkning og viten [European didactics: Thinking and science]*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching. An ethics of professional practice*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Hoveid, M. H. (2009). *Læreres utdanning: et arbeid med personlig språkbruk : pedagogisk filosofiskemedieringer om mulighetene for utvikling av praktisk fornuftgjennom arbeid med språkbruk*. Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Hoveid, M. H. (2012a). Educational research and useful knowledge: production, dissemination, reception, implementation. *Eduropean Educational Research Journal*, 11(1), 58–61. doi: <http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2012.11.1.58>
- Hoveid, M. H. (2012b). A space for 'who' – a culture of 'two': Speculations related to an 'in-between knowledge'. *Ethics and Education*, 7(3), 251–260.
- Hoveid, M. H., & Finne, A. (2014). You have to give of yourself: Care and love in pedagogical relations. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 246–259. doi: DOI: 10.1111/1467-9752.12069
- Hoveid, M. H., & Hoveid, H. (2009). Educational practice and development of human capabilities. *Studies in Philosophy and Education*, 28(5), 461–472.
- Hoveid, H., & Hoveid, M. H. (2013). Inquiry as a pedagogical practice – meanings of inquiry in teaching and learning in science education for all. In M. H. Hovei & P. Gray (Eds.), *Inquiry in science education and science teacher education. Research on teaching and learning through inquiry based approaches in science (teacher) education* (27–54). Trondheim: Akademika.
- Changeux, J.-P., & Ricœur, P. (2000). *What makes us think? A neuroscientist and a philosopher argue about ethics, human nature and the brain*. (M. B. DeBevoise, Trans.). Princeton, Oxford: Princeton University Press.
- Nelson, T. O., & Narens, L. (1994). Why investigate metacognition? In J. Metcalf & A. Shimamura (Eds.), *Metacognition: knowing about knowing* (1–25). Cambridge, MA: Bradford.
- O'Donnell, A. (2012). Thinking-in-concert. *Ethics and Education*, 7(3). doi: 10.1080/17449642.2013.767003



- Ricoeur, P. (2005). *The course of recognition*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Ricoeur, P. (Ed.) (1991). *From text to action. Essays in hermeneutics, II*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Schwab, J. J. (1962). *The teaching of science as enquiry*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Smith, R. (2006). As if by machinery: The levelling of educational research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 157–168.
- Ugla, B. K. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, Lifelong learning and Hermeneutics. *Studies in Philosophy and Education*, 27(4), 211–226.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Vygotsky, L. S. (Ed.) (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Winter, C. (2014). Curriculum knowledge, justice, relation: The Schools White Paper (2010) in England. *Journal of Philosophy of Education*, 48(2), 276–292.

Marit Honerød Hoveid,
Pedagogisk institut, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
[Pedagogický institut, Norská univerzita vědy a technologie]
e-mail: marit.hoveid@svt.ntnu.no

HOVEID, M. H. Is Good Education about Learning to Think?

Based upon perspectives from Biesta about the purpose of education and Ricoeur's approach to basic human capabilities, this article begins with an exploration of good education. It then moves on to discuss thinking as a collective practice, involving interactions in which interlocutors are engaged in sequences of asking questions and finding answers. This happens, it is argued, when the relationship between the human capacity for imagination and fantasy and its relationship with reality is understood. As Dewey argues in his analysis of reflective thinking, thinking needs time and space. Therefore, good education requires time and space for thinking to develop through the basic human capabilities; speaking, acting, and telling, through which people develop capacities to take responsibility for themselves and others.

Keywords: teaching and learning, thinking, capability, responsibility, reflexivity, good education.