

**PLÓTINOVÍ CHLAPCI, MENÓNOV OTROK  
A ETICKÉ DILEMY**

MATÚŠ PORUBJAK, Katedra filozofie FF UCM v Trnave, Trnava

PORUBJAK, M.: Plotinus' Boys, Meno's Slave Boy and Moral Dilemmas  
FILOZOFIA 69, 2014, No. 6, pp. 526-535

The paper tries to answer the question why contemporary (Slovak) undergraduate students have difficulty with moral dilemmas. According to the author the reason is the lack of classical moral stories in their education. First he takes as an example the Plotinus' One (*En.* 3,2,8) and shows how his moral story, trivial at first glance, is carefully structured and leads to a non-trivial inference. Then author turns to famous Plato's "slave boy passage" from *Meno* dialogue (82b-86c) to point out how our understanding works. Finally the author tries to figure out how important the classical moral stories can be in developing our interpretation and decision making skills, and argues that student's low ability of moral dilemmas understanding is a consequence of the absence of clever moral stories in previous education.

**Keywords:** Moral dilemmas – Moral stories – Plotinus – Plato – Understanding – Knowledge – True belief

Od staroveku cez stredovek až po novovek boli neodmysliteľnou súčasťou výchovy detí a mládeže (prinajmenšom detí rodičov s lepším spoločenským postavením) morality – náučné príbehy, ktoré predostierali nejaký etický problém a jeho vzorové riešenie. V posledných niekoľkých desaťročiach, pravdepodobne aj vďaka zániku výučby klasických jazykov, takéto morálne príbehy zo vzdelávania prakticky vymizli.

V tejto eseji najprv predstavím jednu takúto moralitu z Plótinových *Enneád* a pokúsim sa ukázať, že to, čo sa môže na prvý pohľad javiť ako triviálne moralizovanie, vďaka svojej štruktúre v sebe nesie netriviálny obsah. Potom sa budem venovať interpretácii známej „hodiny geometrie“ z Platónovho dialógu *Menón*, aby som ukázal, aké podmienky musíme splniť, aby sme nejakému problému porozumeli. V závere sa pokúsim zodpovedať otázku, prečo súčasní študenti majú problém pracovať s etickými dilemami.

Na jednu z klasických moralít som pred časom narazil pri čítaní článku R. Karula. Nachádza sa v Plótinovej tretej *Enneáde* – v časti, kde Plótinus hovorí o prozreteľnosti a vzťahu medzi dušou sveta a človekom. Plótinov filozofický kontext, ktorý osvetľuje R. Karul (Karul 2013, 96-97), ponechám bokom a sústredím sa len na uvedenú moralitu, jej štruktúru a význam.<sup>1</sup>

Plótinov morálny príbeh začína nasledovne: „Ak nejakí chlapci, udržiavajúci svoje

<sup>1</sup> Pekný príklad inej morality a vtípné zamyslenie nad úpadkom logickej, estetickej a výchovnej hodnoty školských textov ponúka E. Frynta (in: Kratochvíl 1995, 179-185).

telá v dobrom stave cvičením, no s dušou horšou, než je ich fyzická kondícia, a to pre nedostatok výchovy, zvíťazia v bitke nad inými chlapcami, ktorí nemajú vycvičené ani telá, ani duše, a vezmú im ich jedlo a elegantné šaty...“<sup>2</sup>

Než nechám Plótina pokračovať v príbehu, spýtam sa, ako by sme – ako dospelí – mali správne zareagovať, keby sme sa ocitli v takejto situácii. Ako prvé by pravdepodobne väčšina z nás náš morálny cit napovedal, aby sme sa postavili na stranu fyzicky slabších okradnutých chlapcov. Morálne pocity sa však môžu myliť. Takéto konanie by bolo, minimálne v tomto morálnom príbehu, konaním nesprávnym.

Plótinos pokračuje: „...čo iné to v nás má vyvolať než smiech? Či by nebolo správne, keby dokonca aj zákonodarca dovolil, aby tí druhí chlapci toto vytrpeli ako trest za svoju lenivosť a ľahostajnosť? Ved' im predsa zdôrazňovali, že majú cvičiť, no oni si svojou nečinnosťou, zmäčklým životom a ignorantstvom sami spôsobili to, že sa ako dobre vypasené ovce, stali korisťou vlkov“ (En. 3,2,8, 16-26).

Plótinovi tu nejde o adoráciu fyzickej sily ani o obhajobu agresívneho a nespravodlivého konania. V nasledujúcich riadkoch (En. 3,2,8, 26-50) hovorí, že skupinu agresívnych chlapcov neminie trest. Bude ním ich nemierna, vlčia povaha, ktorú ostatní neznášajú a ktorá sa stane ich prekliatím. Dokonca ani smrť ich nezbaví previnenia, pretože lepším sa dostáva po smrti lepšie a horším horšie, pripomína Plótinos bežné dobové presvedčenie (por. Platón *Tht.* 176d-177a; *Resp.* 566a; Epiktétos *Dis.* 4,1,127).

Plótinos ale ponúka aj „praktickejšie“ vysvetlenie morálneho príbehu. To čo sa deje na cvičisku, je len hra. Obidve skupiny chlapcov raz vyrastú zo „školských lavíc“, budú si musieť opásť meč a obstáť v skutočnom boji. V tom prežijú len tí, ktorí sa skutočne vycvičili a sú schopní bojovať. Tých, ktorí sa bojovať nenaučili, nemá podľa Plótina ochraňovať ani Boh. Úroda sa nezískava modlením, vysvetľuje, kritizujúc svätuškárov, ale obrábaním zeme, a ani zdravie nezískame, ak budeme zanedbávať sami seba. Nevycvičení – či už fyzicky, alebo morálne – skrátka nakoniec prehrajú. Preto je spravodlivé v rámci výchovy potrestať lenivcov tým, že ich necháme utrpieť škodu spôsobenú ich vlastnou lenivosťou. „Zlí ľudia vládnu vďaka chabosti ovládaných,“ končí svoj výklad tohto morálneho príbehu Plótinos, „a to je spravodlivé, víťazstvo slabochov by nebolo spravodlivé“ (En. 3,2,8, 51-52).

Plótinovo vysvetlenie a jeho možno až trochu prekvapivo tvrdý záver sú v skutočnosti len rozvinutím toho, čo sa nachádza už v samotnej štruktúre uvedeného morálneho príbehu. Aby sme tejto štruktúre porozumeli, sústredíme sa na troch aktérov, ktorí v príbehu vystupujú:

1. skupina telesne vycvičených a morálne nevychovaných chlapcov, 2. skupina telesne nevyvcvičených a morálne nevychovaných chlapcov, 3. spravodlivý zákonodarca, ktorý vie, čo je správne, t. j. človek, ktorý sám nebol lenivý, úspešne prešiel výcvikom aj výchovou, osvedčil sa v živote a môžeme o ňom hovoriť ako o telesne vycvičenom a morálne vychovanom. Hypoteticky by sa tu mal objaviť ešte štvrtý aktér príbehu – niekto, kto je telesne nevyvcvičený a morálne vychovaný. Ním by sa uzavreli všetky možné

<sup>2</sup> Plótina citujem podľa prekladu A. H. Armstronga (Plotinus 1993).

kombinácie, ktoré sa dajú formálne zapísať nasledovným spôsobom: 1)  $TV \wedge M \rightarrow V$ ; 2)  $T \rightarrow V \wedge M \rightarrow V$ ; 3)  $TV \wedge MV$ ; 4)  $T \rightarrow V \wedge MV$ ; pričom T = telesne, M = morálne, V = vycvičený/vychovaný,  $\neg V$  = nevycvičený/nevychovaný.

Tento štvrtý aktér sa však v príbehu neobjavuje a som presvedčený, že nejde o náhodu. Dôvod jeho neexistencie nájdeme v samotnom texte, konkrétne v časti, kde sa konštatuje, že okradnutú skupinu chlapcov upozorňovali, že majú cvičiť, no oni to pre svoju lenivosť a ignorantstvo nerobili. Ak by boli (morálne) vychovaní, neboli by leniví a ignorantskí, vedeli by, že cvičiť je užitočné a dobré, teda by aj cvičili, vďaka čomu by aj oni boli telesne zdatní a svoj majetok (jedlo a šaty) by ubránili pred prvou skupinou chlapcov.

Zdanlivo prekvapivý Plótinov záver hovoriaci o tom, že víťazstvo slabochov by bolo nespravodlivé, má teda jasnú oporu v texte, ktorý štvrtú kategóriu vylučuje nepriamo tým, že ju neuvádza, a priamo tým, že ukazuje dôvod, prečo druhá skupina chlapcov prehrala. Slabosť ovládaných je primárne spôsobená ich mravnou slabosťou, a bolo by nespravodlivé nechať zvíťaziť tých, ktorí morálne zlyhali.

Z dosiaľ napísaného si dovoľím vyvodiť tri základné závery: 1. Aj z relatívne jednoduchého príbehu, ktorý je však dobre zostavený, môžu vyplývať netriviálne dôsledky. 2. Aby sme ich uvideli, musíme byť schopní porozumieť štruktúre príbehu t. j. nájsť jeho „vnútornú logiku“. 3. Morálne pocity sú síce potrebné, ale keďže ide práve len o pocity, tie sa môžu myliť.

Možnú zradnosť pocitov (tušení, zdaní, mienok)<sup>3</sup> a dôležitosť výchovy/výcviku pre naše etické uvažovanie sa pokúsím ukázať na slávnej „hodine geometrie“ z Platónovho dialógu *Menón* (*Meno* 82b-86c). Opäť sa nebudem podrobne venovať úlohe tejto pasáže v kontexte celého dialógu. Všimnem si len to, čo je podstatné pre moju argumentáciu. Z jej širšieho kontextu uvediem snáď len to, že som presvedčený, že zámerom „hodiny geometrie“ nie je priniesť dôkaz nesmrteľnosti duše, ale ukázať, čo znamená niečomu porozumieť a ako toto porozumenie vzniká.

Zhodujem sa tak s D. Scottom, podľa ktorého pre Sókrata dialógu *Menón* je „teória rozpamätávania“ a jej demonštrácia prostredníctvom „hodiny geometrie“ ukázkou toho, že „učenie je skôr záležitosťou využitia vlastných vnútorných zdrojov, než prijímaním informácií zvonka“ (Scott 2005, 13). B. Shanon podobne zdôrazňuje, že pasáž s otrokom neprináša dôkaz nesmrteľnosti duše, ale demonštruje, „že prezieravý, citlivý a pozorný učiteľ môže druhého človeka previesť od stavu nevedomosti k stavu, v ktorom dosiahne

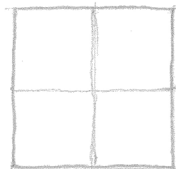
---

<sup>3</sup> V eseji budem tieto slová používať synonymne, podobne, ako ich používame v bežnom jazyku: „mám pocit“, „tuším“, „zdá sa mi“, „domnievam sa“ – na označenie skutočnosti, ktorej nie celkom rozumieme, nedokážeme (si) ju adekvátne vysvetliť, ozrejmiť prostredníctvom argumentov. Oproti týmto slovom by potom stáli slová typu „viem“, „som si istý“, „je mi jasné“ a pod. Využijem tu rozdiel medzi *doxa* a *epistémé*, ktorý nájdeme v závere dialógu *Menón*: „Veď aj pravdivé mienky, pokiaľ ostávajú, sú krásnou vecou a spôsobujú všetko dobré; avšak dlho ostávať nechcú, ale utekajú z duše človeka, takže nemajú veľkú cenu, pokiaľ ich niekto nezviaže rozumovým výkladom príčiny (*desé aítias logismó*)... Ale keď sú zviazané, najprv sa stávajú vedeniami a potom trvalými, a preto je vedenie (*epistémé*) cennejšie než správne mienenie (*orthé doxa*) a od správneho mienenia sa líši zviazaním“ (*Meno* 97e6-98a8).

intelektuálne porozumenie“ (Shanon 1984, 145). Porozumenie je v dialógu *Menón* kľúčové aj podľa A. Havlíčka, ktorý tvrdí, že Platón sa v dialógu od mýtu o anamnesis fakticky dištancuje a vedenie predstavuje ako „porozumenie veci spojené s argumentáciou a výkladom“ (Havlíček 1993, 3/9).

Sókratés na „hodine geometrie“ použije ako „didaktickú pomôcku“ jedného z Menónových otrokov, ktorý nie je vzdelaný v geometrii. Dovolím si poukázať na dôležitý aspekt tohto výberu, bez ktorého by „hodina geometrie“ nemohla úspešne prebehnúť. Hoci otroka nikdy nikto geometriu neučil (*Meno* 85d-e), má na ňu všetky nevyhnutné predpoklady: je Grékom hovoriacim po grécky (82b), pozná základné geometrické tvary ako štvorec, čiara, a pod. (*Meno* 82b), vie, čo znamenajú slová *rovnaké*, *väčšie*, *menšie* (*Meno* 82c), zvláda jednoduché počtárske úlohy (sčítanie a násobenie – *Meno* 82d). Dá sa tiež predpokladať, že aj keď otrok nemá znalosť „teoretickej“ geometrie, neraz prišiel do styku s geometriou „praktickou“, napríklad pri rozdeľovaní úrody do skladov, odhadovaní správneho pomeru miešania vody a vína, odhadovaní vzdialeností a pod. (por. Porubjak 2008, 32-33). Vďaka týmto predpokladom je schopný, v odpovedi na Sókratove otázky formulovať svoje „geometrické domnienky“ a nakoniec dospieť k správne výsledku.

Aby sme pochopili postup, ktorý Sókratés použije, a spôsob, ako sa postupne rozvinie otrokovo chápanie zadanej úlohy, zrekonštruujme si na tomto mieste celú „hodinu geometrie“ (*Meno* 82b-85b). Sókratés začne tým, že nakreslí na zem štvorec s dĺžkou strany 2 stopy, a aby otrokovi ukázal, aký je obsah tohto štvorca, ťahá jeho stredom vodorovnú a zvislú čiaru (obr. 1).



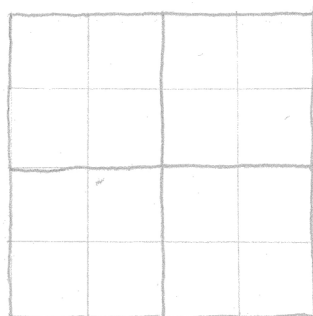
obr. 1

Otrok správne vypočíta, že nakreslený štvorec má obsah štyri (štvorcové) stopy.<sup>4</sup> Sókratés sa otroka opýta, či by sa dal zostrojiť aj štvorec, ktorý by mal v porovnaní s nakresleným štvorcem dvojnásobný obsah, a otrok odpovie kladne. Potom sa Sókratés opýta, koľko stôp by mala strana takéhoto dvojnásobného štvorca. Otrok „zapojí“ svoj

---

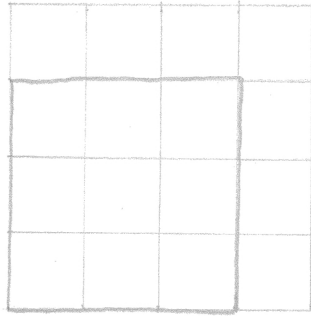
<sup>4</sup> V Platónovom texte sa samozrejme spomínajú len „štyri stopy“, slovo „štvorcové“ dodávam pre lepšiu orientáciu súčasného čitateľa.

„sedliacky rozum“ a bez váhania odpovie, že je zrejme, že dvojnásobný štvorec by mal v porovnaní s nakresleným štvorcem dvojnásobnú dĺžku strany. Otrkova odpoveď je, samozrejme, nesprávna. Aby pochopil nesprávnosť svojej odpovede, Sókratés nakreslí to, čo otrok tvrdí (obr. č. 2).



Obr. 2

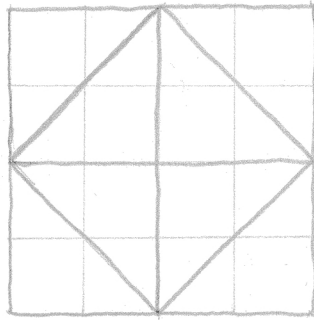
Otrok uvidí, a sám vzápätí vypočíta, že z dvojnásobne dlhej strany by vznikol štvorec štvornásobného obsahu, teda že do štvorca s dĺžkou strany 4 stopy by sa vmestili štyri štvorce s dĺžkou strany 2 stopy, t. j. obsah štvorca so stranou 4 stopy je 16 (štvorcových) stôp. Strana hľadaného štvorca teda musí byť väčšia ako 2 stopy a menšia ako 4 stopy. Sókratés sa opäť opýta, z akej dlhej strany teda vzniká štvorec hľadaného obsahu (8 štvorcových stôp). Otrok opäť zapojí svoj „sedliacky rozum“ a – už vediac, že 2 stopy je málo, 4 stopy veľa – odpovie, že hľadaný štvorec bude mať stranu dlhú 3 stopy. Sókratés mu na nakreslenom obrázku ukáže, ako by to vyzeralo (obr. č. 3), a otrok správne vypočíta, že štvorec so stranou 3 stopy by mal obsah 9 (štvorcových) stôp, teda jeho obsah je stále bol o čosi väčší, než má byť obsah hľadaného štvorca.



Obr. 3

Sókratés však trvá na tom, aby otrok našiel správnu odpoveď a povedal presnú dĺžku strany štvorca s dvojnásobným obsahom. Alebo, ak nechce počítať, aby tú stranu aspoň ukázal. Prekvapený otrok odpovedá: „Ale Sókratés, pri Diovi, ja to neviem“ (*Meno* 84a 1-2). Ako pozerá, tak pozerá, riešenie nie je schopný uvidieť, vidí však veľmi dobre, prečo obidve jeho riešenia boli nesprávne.

V Platónovom texte nasleduje krátky rozhovor, v ktorom na tomto príklade Sókratés ukazuje Menónovi, aký dôležitý a užitočný je aporetický stav pre toho, kto sa doň dostane, pretože mu umožní, aby si uvedomil svoju nevedomosť. Potom Sókratés pokračuje v rozhovore s otrokom. Upriami jeho pozornosť na štyri štvorce už zakreslené v obrázku, z ktorých každý má obsah 4 (štvorcové) stopy a ukáže mu, že týmito štvorcami sa dajú ťahať čiary z rohu do rohu (po diagonále). Sú to štyri čiary a každá z nich delí každý zo štvorcov na polovicu (obr. č. 4).



Obr. 4

Otrok teraz vidí, že tieto nové čiary vytvárajú nový štvorec, ktorý je presne o polovicu menší než veľký štvorec (obsahuje v sebe polovicu „polštvorcov“, teda trojuholníkov, celého obrázku). Keďže veľký štvorec má, ako otrok správne na začiatku vypočítal, 16 (štvorcových) stôp, tento polovičný bude mať, ako otrok vypočíta teraz, hľadovaných 8 (štvorcových) stôp. Keď sa na záver Sókratés posledný raz otroka opýta, z ktorej strany vzniká štvorec dvojnásobného obsahu, otrok správne ukáže na príslušnú čiaru tiahnúcu sa z rohu do rohu. Sókratés mu prezradí, že odborníci túto čiaru nazývajú uhlopriečka a „hodinu geometrie“ slávnostne ukončí slovami: „Takže... z uhlopriečky, ako tvrdíš ty, Menónov chlapče, by vznikol dvojnásobný štvorec“ (*Meno* 85b4-6).

Krásne na tejto „hodine geometrie“ je to, že prvá otrokova odpoveď je „početne“ úplne zlá, druhá odpoveď vyzerá lepšie, lebo sa „početne“ správne riešenie približuje (a v nejednom praktickom použití by jej (ne)presnosť bola postačujúca), no ešte stále nie je správna. Obidve odpovede vznikli na základe toho, čo sme nazvali „geometrickou domnienkou“ – mienkou vytvorenou na základe otrokovej skúsenosti s „praktickou geometriou“, teda s bežným životom. Na to, aby dospel k správnej odpovedi, mu však táto jeho znalosť nestačí. Sókratés mu musí ukázať onen „úkok bokom“, upozorniť ho, že štvorce sa dajú deliť nielen zvisle a vodorovne, ale aj diagonálne. Na vyriešenie zdanlivo triviálnej úlohy (a podľa dosť suverénnych prvých otrokových odpovedí sa zdá, že spočiatku sa mu úloha javila ako jednoduchá), je potrebné použiť netriviálny postup.

Krátko po skončení „hodiny geometrie“ Sókratés upozorní Menóna na dôležitú vec, keď povie, že v otrokovi tieto (geometrické) mienky „...práve vyvstali ako sen, ak sa ho však bude niekto pýtať na rovnaké veci mnoho ráz a mnohými spôsobmi, môže si byť istý, že sa nakoniec každému vyrovná dôkladným vedením o týchto veciach“ (*Meno* 85c9-d1). Takýmto postupom dokonca môže otrok časom nadobudnúť také isté výsledky aj vo všetkých ostatných náukách *Meno* 85e1-3).

Kľúčový je tu dôraz na ono „mnoho ráz a mnohými spôsobmi“ – na výcvik, na

schopnosť znova a znova skúmať daný problém, skúmať ho z rôznych uhlov pohľadu (porovnaj Scott 2005, 106-107). Jedine takéto skúmanie nám umožní danému problému porozumieť, poznať ho, jedine tak budeme schopní toto poznanie aj argumentačne obhájiť. To koniec-koncov Platónov Sókratés potvrdzuje, keď v závere dialógu ponúkne slávnu definíciu poznania ako pravdivých mienok zviazaných rozumovým výkladom príčiny (*Meno* 97e5-98a8).

Dopracovať sa k takémuto poznaniu si však vyžaduje, aby sme boli lepší, menej leniví, statoční a neúnavní, čo Sókratés dvakrát zdôrazňuje (*Meno* 81d, 86b-c). Treba mať na pamäti, že celý dialóg *Menón* je venovaný zdatnosti, snahe nejako ju definovať. Každá z definícií, ktorá sa v dialógu objaví, sa však ukáže ako nesprávna, či skôr každú z predložených definícií Sókratés vyvráti, alebo aspoň spochybní. „Hodina geometrie“ je analógiou, ktorá má Menónovi ukázať, akou cestou má prejsť, ak chce o zdatnosti zmysluplne vypovedať.

Menón v dialógu nedokáže sformulovať dobrú definíciu zdatnosti, pretože nemá výcvik v definovaní (porovnaj pasáž 76e-77a, v ktorej Sókratés hovorí, že ak by Menón nemusel tak skoro odísť z Atén, mohli by sa spolu cvičiť vo formulovaní definícií). A keby aj náhodou dobrú definíciu sformuloval, nebude ju schopný obhájiť, pretože nemá výcvik v argumentácii (v prvej polovici dialógu Menón neustále zlyháva pri obhajobe svojich definícií zdatnosti). A napokon, bez poznania zdatnosti Menón pravdepodobne ani nebude schopný zdatne konať vo svojom ďalšom živote a zlyhá podobne ako synovia zdatných politikov (*Meno* 93a-94e; por. Porubjak 2008, 29, pozn. 3).

Pokúsím sa teraz zodpovedať na otázku, ktorú som položil v úvode: Prečo majú dnešní študenti problém pracovať s etickými dilemami? Najprv však treba ozrejmiť, čo etické dilemy sú. T. L. Beauchamp a J. F. Childress uvádzajú, že etické dilemy vznikajú v situácii, keď morálna zodpovednosť vyžaduje od človeka, aby vykonal dva (alebo viaceré) alternatívne, avšak vzájomne nezlučiteľné činy – ani jeden z činov, ktoré sú odpoveďou na morálnu požiadavku, teda nie je možné vykonať.

Tieto dilemy sa vyskytujú v dvoch základných formách: 1. keď jedny skutočností alebo argumenty ukazujú, že dané konanie je morálne prípustné, ale iné skutočností alebo argumenty ukazujú, že toto konanie je morálne nesprávne, no ani jedna zo skupín týchto skutočností alebo argumentov pritom nie je natoľko silná, aby umožnila jednoznačné rozhodnutie; 2. keď konajúci na základe svojho morálneho presvedčenia verí, že má vykonať dva vzájomne sa vylučujúce činy. V takom prípade jedna alebo viaceré morálne normy vyžadujú, aby konajúci vykonal  $x$ , a zároveň iná morálna norma alebo normy od neho vyžadujú, aby vykonal  $y$ . Dôvody, ktoré stoja za alternatívami  $x$  a  $y$ , sú pritom rovnako silné, t. j. ani jedna z dvoch alternatívnych skupín odôvodnení nie je v prevahe (Beauchamp, Childress 2013, 10-11). Tieto dve formy etických dilem majú spoločné to, že ide o vzájomne sa vylučujúce konania, pričom skutočností / dôvodov / argumentov, ktoré hovoria v prospech jedného alebo druhého typu konania, majú rovnakú silu.

Keď sa snažíme nejakú etickú dilemu pochopiť alebo vysvetliť, ocitáme sa na meta-rovine. Etická dilema bude v takom prípade reprezentovaná dvoma rovnako silnými a vzájomne sa vylučujúcimi etickými tvrdeniami. Aby nám tieto etické tvrdenia dávali



zmysel, musíme byť schopní porozumieť argumentom, ktoré viedli k ich formulovaniu. Povedané s *Menónom*, mienka v takom prípade nebude postačujúca, pretože nám stále bude unikať od jedného tvrdenia k druhému. Neostane nám nič iné, len sa vycvičiť v jej zväzovaní rozumovým výkladom príčin v obidvoch protichodných tvrdeniach.

Vrátim sa späť k moralitám. Moralita je istým druhom príbehu, ktorý – tak ako každý dobrý príbeh – má svoju vnútornú štruktúru a koherenciu. Jednotlivé deje či obrazy morality nasledujú za sebou v presne určenom slede. Fungujú podobne ako etické argumenty – vychádzajú jeden z druhého. Vyústenie daného príbehu – „moral“ morality – je obdobou etického tvrdenia, je jeho esenciou, ktorá by bez predchádzajúceho príbehu nedávala zmysel, rovnako, ako nedáva zmysel etické tvrdenie bez predchádzajúcich etických argumentov.

Výhodou morality je práve to, že je príbehom. Je ľahko zapamätateľná a s tréningom chápania sa dá začať veľmi skoro. Môžeme sa k nej postupom času vracat' a ukazovať ju z nových uhlov pohľadu, pomaly odhaľovať jej vnútornú štruktúru a súvis s inými moralitami. Povedané s Platónovým *Menónom*, môžeme spôsobiť, aby to, čo v niekom vyvstalo najprv ako sen, sa pýtaním na rovnaké veci mnoho ráz a mnohými spôsobmi, zmenilo na dôkladné vedenie. Môžeme krok za krokom smerovať k tomu, aby sa z pravdivej mienky, ktorou moralita pre „cvičenca“ na začiatku je, nakoniec stalo (morálne) poznanie.

Dovolím si teda tvrdiť, že ak by boli dnešní študenti vycvičení v moralitách, tak by nemali problém pracovať s etickými dilemami, pretože by mali rozvinutú schopnosť rozumieť etickým tvrdeniam a argumentom, ktoré ich podmieňujú.<sup>5</sup> Nedá mi nepridať ešte jednu malú poznámku. Ak chceme niekoho naučiť myslieť, je jedno, či bude trénovať na technických predmetoch, na biblických príbehoch, na homérovských eposoch (aby sme spomenuli aj historické obdoby tohto tréningu), alebo na obyčajných bájkach. Dôležité je to, kto ho bude trénovať a akým spôsobom. Záleží teda na tom, ako sa jeho vzdelávania zhostí rodina a škola. Ak je naozaj úlohou tejto spoločnosti naučiť dnešné deti „logicky uvažovať“, ak v nich chceme rozvinúť to, čo nazývame kritickým myslením, tak je prakticky jedno, či v školách zvýšime počet hodín matematiky či náuky o spoločnosti. Dôležité je to, akých učiteľov budeme mať. Kvalita učiteľov a podmienky, za ktorých pracujú

---

<sup>5</sup> Štátny vzdelávací program na takúto činnosť poskytuje malý priestor. Na prvom stupni ZŠ by to mohli byť etická výchova alebo náboženská výchova (vzdelávacia oblasť *Človek a hodnoty*), ktorých hodinová dotácia je veľmi malá. Na druhom stupni ZŠ a na gymnáziách to je občianska náuka, ktorá spolu s dejepisom a geografiou patrí do vzdelávacej oblasti *Človek a spoločnosť* a má spomedzi nich najnižšiu hodinovú dotáciu. Etická alebo náboženská výchova, zastupujúce oblasť *Človek a hodnoty*, patria na týchto stupňoch vzdelania už len medzi povinne voliteľné predmety (bližšie pozri <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>). Morálne zručnosti sa prípadne môžu nacvičovať ako doplnková súčasť výučby aj vo forme programov na rozvíjanie sociálno-emočných zručností detí, napríklad v podobe skupinového hrového nácviku. Pritom sa predpokladá, že nacvičené zručnosti detí prenesú aj do širšieho sociálneho prostredia mimo školy. Morálne problémy rozoberané v hrách sú však obyčajne pomenované inak, napríklad ako zručnosti adekvátneho reagovania na nespravodlivosť, agresivitu, vhodných prejavov hnevu alebo ako nácvik upevňovania pravidiel slušného správania (pozri napr. Lisá a kol. 2010). Tvorbou a realizáciou takýchto programov sa zaoberajú častejšie psychologovia a iní odborníci než priamo učitelia a táto téma nie je povinnou súčasťou učebných osnov.

však, obávam sa, priamo korelujú s tým, ako si ako spoločenstvo vážime samotné vzdelanie a ako ho dokážeme oceniť.

#### Literatúra

- BEAUCHAMP, T. L., CHILDRESS, J. F. (2013): *Principles of Biomedical Ethics*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- HAVLÍČEK, A. (1993): Menónovo pojetí anamnése. *Reflexe*, 10, 3/1-3/9
- KARUL, R. (2013): Zvieracia a ľudská duša, čítanie Plotina. *Filozofia*, 68 (mimoriadne číslo 1), 91-99.
- KRATOCHVÍL, Z. (1995): *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové.
- LISÁ, E. a kol. (2010): *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků I. stupně ZŠ*. Praha: Portál.
- PLATÓN (1992): *Ethydémós, Menón* (prel. F. Novotný). Praha: OIKOYMENH.
- PLOTINUS (1993): *Ennead III* (tr. A. H. Armstrong). The Loeb Classical Library: LCL 442. Cambridge: Harvard University Press.
- PORUBJAK, M. (2008): Problém *anamnésis* a Platónov dialóg *Menón*. *Filozofia*, 63 (1), 28-38.
- SCOTT, D. (2005): *Plato's Meno*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SHANON, B. (1984): Meno – A Cognitive Psychological View. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 35 (2), 129-147.

---

Príspevok vznikol na Katedre filozofie FF UCM v Trnave ako súčasť grantového projektu KEGA č. 004UCM-4/2013 *Inovácia výučby bioetiky s využitím e-learningu*.

---

Matúš Porubjak  
Katedra filozofie FF UCM v Trnave  
Nám. J. Herdu 2  
917 01 Trnava  
SR  
e-mail: matus.porubjak@ucm.sk