

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra občanské výchovy a filosofie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Metoda a vzdělávání

Method and Education

Kateřina Jirásková

Vedoucí práce: Mgr. Zbyněk Zicha, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: Anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání – Základy společenských věd se zaměřením na vzdělávání (B AJ-ZSV)

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Metoda a vzdělávání* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 23. července 2020

Ráda bych poděkovala doktorovi Zbyňku Zichovi za jeho vstřícnost a podnětné rady.

## **ABSTRAKT**

Cílem této bakalářské práce je problematizovat metodu ve vztahu ke vzdělávání. Různá pojetí metody jsou vysvětlena na základě tří významných filosofů. Těmi jsou René Descartes, Paul Karl Feyerabend a Hans-Georg Gadamer. Descartovo vnímání metody představuje určitý protiklad k dalším dvěma zmiňovaným filosofům, jejichž pohled na smysl metody je objasněn i ve vztahu ke vzdělávání. Význam a smysl metody pro pedagogiky je srovnáván s pohledem filosofie výchovy. Pedagogika jako moderní věda využívá metodu jako nástroj k dosažení stanoveného cíle. Filosofie výchovy naopak smysl vzdělávání nespátřuje ve stanovování postupů a plnění cílů, proto pohled pedagogiky na metodu odmítá. Z toho vyvstávají dva problémy, jenž metoda ve vzdělávání může představovat. Je to problém metody a cíle ve vzdělávání a také metody jako jistoty ve vzdělávání. Tyto otázky jsou promyšleny rovněž ve vztahu ke zmiňovaným filosofům. Následně je představen způsob, jakým lze na metodu v rámci vzdělávání nahlížet tak, aby byl naplněn smysl vzdělávání, jak ho vnímá filosofie výchovy. Tedy jako cestu, která není předem jasně stanovena. Na závěr jsou ještě položeny dvě otázky, které se týkají současné společnosti a jejího vztahu ke vzdělávání a metodologickému přístupu. Metodologický postup této práce leží v interpretaci děl vybraných filosofů, filosofů výchovy a autorů pedagogických knih.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

metoda, výchova, vzdělávání, pedagogika, filosofie výchovy

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the question of the meaning of the method for education. Different concepts of method are explained with the respect to three eminent philosophers. These philosophers are René Descartes, Paul Karl Feyerabend and Hans-Georg Gadamer. Descartes' perspective on method represents a contrast with the philosophy of the other two thinkers mentioned above. Their concepts regarding the method are clarified also with the connection to education. The meaning and the importance of the method for pedagogy is compared with the perspective of philosophy of education. Pedagogy as a modern science uses the method as a tool that helps reaching the set goals. On the contrary, the philosophy of education does not believe that the heart of education lies in the following of set rules or certain steps and achieving goals. This is the reason why philosophy of education disagrees with the perspective of pedagogy. On this background we can observe two problems concerning the method in education that become apparent. These are the problem of method and goal in education and method as certitude. These issues are understood with the respect to the thinking of the three philosophers. Afterwards, the way of thinking about the method that reflects the attitude of philosophy of education is introduced. It sees the method as a journey, that is not determined in advance. Eventually, there are two questions raised concerning today's attitude of our society towards the method and education. This thesis tries to interpret and to compare the works of philosophers and authors of pedagogical books.

## **KEYWORDS**

method, education, pedagogy, philosophy of education

## Obsah

Úvod .....	6
1 Tři významní myslitelé metody .....	7
1.1 René Descartes – <i>Rozprava o metodě</i> .....	7
1.2 Paul Karl Feyerabend – <i>Rozprava proti metodě</i> .....	10
1.3 Hans-Georg Gadamer – <i>Pravda a metoda</i> .....	12
2 Metoda v pedagogice .....	15
2.1 Historický vývoj vyučovacích metod .....	17
3 Problém metody ve vzdělávání .....	19
3.1 Metoda a cíl ve vzdělávání .....	20
3.2 Metoda a jistota ve vzdělávání .....	28
4 Jak zachránit metodu pro vzdělávání? .....	34
5 Otázky vyplývající z řešeného problému .....	38
Závěr .....	40
Seznam použitých informačních zdrojů .....	44

## Úvod

Tato práce se zabývá vztahem mezi metodou a vzděláváním. Nejdříve si představíme tři významné myslitele, kteří se zabývali problémem metody. Prvním z nich je René Descartes, jehož filosofie představovala zásadní obrat v evropském filosofickém myšlení. Descartes přišel s myšlenkou na jednotnou metodu vedení rozumu, kterou chtěl zajistit jisté a zřejmé poznání. Paul Karl Feyerabend, kritik Descartova metodologického přístupu, odmítá jednotnou metodu. Naopak vyjadřuje svůj požadavek na pluralitu vědeckých teorií a možností poznání, kterou hájí i v souvislosti se vzděláváním. Na nedostatečnost přírodovědné metody v rámci humanitních věd upozorňuje Hans-Georg Gadamer. Ukazuje, proč nelze metodu přírodních věd uplatnit i v rámci věd humanitních. Humanitní vědy mají stejnou povahu jako vzdělávání, jelikož jsou problémem filosofie samé.

V následující části bude představena metoda z pohledu pedagogiky a její historický vývoj. Moderní pedagogika je jako věda ovlivněna Descartovým myšlením. Proto je dále problematizována metoda ve vzdělávání z hlediska filosofie výchovy. Nejprve se budeme zabývat povahou cíle vzdělávání a jeho vztahu k metodě. Poté nahlédneme metodu jako jistotu a vysvětlíme, proč je spoléhání se na metodu jako jistotu nesmyslné.

Následně si představíme způsob, jakým je možné metodu ve vzdělávání chápat, tedy metodu jako cestu bez cíle, a ne jako určený postup s předem daným výsledkem.

Na závěr jsou vzneseny dvě otázky. První se ptá, kam se vytratilo tázání po smyslu vzdělávání v dnešní společnosti. Druhá otevírá myšlenku, zda se nesnažíme současný nezáměr žáků ke vzdělávání nahradit či vyvolat různými metodami.

## 1 Tři významní myslitelé metody

V této kapitole budou představeni tři významní myslitelé metody – Descartes, Feyerabend a Gadamer.

René Descartes, jehož cílem bylo přijímat za pravdivé jen to, co sám nahlédne, byl představitelem metodické skepse. Pomocí jím zkonstruované metody se snažil dospět k jistému poznání. Jeho filosofie znamenala velký obrat, jelikož vytrhl člověka z přirozeného světa, na který člověk tak nahlíží s odstupem. Descartovo myšlení je v této práci rozebráno právě proto, že utváří novověké myšlení.

Paul Karl Feyerabend a jeho filosofie vědy představuje ve 20. století určitý kontrast k Descartově pojetí metody, jelikož prohlašuje, že spoléhání na jednu metodu ve vědě nemůže nikdy vést k opravdovému poznání.

Feyerabendův současník, Hans-Georg Gadamer, staví proti sobě metodu a pravdu. Podle něj není možné dojít v humanitních vědách a ve vzdělávání k poznání pomocí metody, jež se uplatňuje v přírodních vědách, tedy metody v Descartově pojetí. Ve své filosofii se Gadamer věnoval také vzdělávání, proto bude jeho myšlení dále zkoumáno.

### 1.1 René Descartes – *Rozprava o metodě*

První z představovaných myslitelů je René Descartes, filosof a matematik, který je považován za zakladatele novověké filosofie a moderního myšlení. Narodil se v roce 1596 ve Francii. Abychom pochopili jeho úvahy, je třeba si uvědomit, že žil v období třicetileté války a náboženských nepokojů. I proto se ve svém životě snažil dojít k jasnému a nezpochybnitelnému poznání – pevnému bodu a jistotě: „*A vždycky jsem měl neobyčejnou touhu naučit se rozlišovat pravdu od nepravdy, abych jasně viděl ve svém jednání a postupoval v tomto životě bezpečně.*“<sup>1</sup>

Celý život zůstal věrný katolické víře, ve které byl vychován a tento vliv je reflektován v jeho filosofii, kde má Bůh důležité místo. Během svého života představil myšlenku jistého poznání, které je prosté jakýchkoliv pochybností. K takovému jistému poznání dochází

---

<sup>1</sup> DESCARTES, René. *Rozprava o metodě: jak vést správně rozum a hledat pravdu ve vědách*. Překladatel Karel ŠPRUNK. Praha: OIKOYMENH, 2016, s. 14.



metodickou skepsí jejíž pomocí hledal nezpochybnitelnou pravdu. To, co Descartes považoval za jisté a nesporné, je vyjádřeno v jeho výroku „*Cogito, ergo sum*“, který říká: Myslím, tedy jsem. Pokud tedy člověk pochybuje, táže se, je to nezvratný důkaz, že existuje. Kromě této jistoty Descartes pracuje i s důkazem Boží existence. Podle něj je první ideou, kterou Bůh do člověka vložil právě idea boha. Dalšími vrozenými idejemi jsou idea bytí, čísla a lidství. Na druhé straně věří, že existují i ideje získané, které vznikají na základě empirických zkušeností. Ve svých úvahách postupuje Descartes systematicky, je velmi ovlivněn matematikou a geometrií. Se stejnou přesností, které lze dosáhnout v těchto oborech, chce pracovat i ve filosofii a všech oblastech lidského poznání.

„Descartovým vědeckým cílem je naprostá jistota dosaženého poznání.“<sup>2</sup> V díle *Rozprava o metodě* tak Descartes popisuje, jakými kroky k takovému poznání dojít. Tvrdí však, že chce pouze předvést, jakým způsobem vedl svůj rozum, nechce určit stejnou metodu pro všechny.<sup>3</sup> Dodržování čtyř daných pravidel usnadní poznání a zaručí, že problémy nahlédne *clare et distincte*, tj. jasně a zřetelně.

Descartova pravidla metody:

- nepřijímat jako pravdivé nic, co by nepoznal s evidencí jako pravdivé, vyhýbat se zaujatosti;
- problém rozdělit na menší části, aby byl lépe řešitelný;
- v myšlení postupovat v pořadí od nejjednoduššího ke složitějšímu a
- sestavovat výčty úplné, přehledné, aby nic neopomenul.<sup>4</sup>

Descartes věřil, že pokud zachová tento postup, bude schopen vyřešit hlavní problémy filosofie, a také, že nahlédne zákony, které ustanovil Bůh v přírodě.<sup>5</sup> Zde ve shodě s Francisem Baconem přichází s myšlenkou, že díky praktickým poznatkům, které získá, lidé mohou ovládnout přírodu. Jeho cílem je také využít znalosti ke zdokonalení medicíny.

---

<sup>2</sup> PATOČKA, Jan. Doslov. In: DESCARTES, René. *Rozprava o metodě*. Praha: Svoboda, 1992, s. 65.

<sup>3</sup> DESCARTES, René. *Rozprava o metodě*, s. 10.

<sup>4</sup> *Ibid.*, s. 19.

<sup>5</sup> *Ibid.*, s. 34.

Člověk by poté byl uchráněn různými nemocemi i ve stáří. Samozřejmě jsou podle Descartese vedle věcí poznatelných věci nepoznatelné, které jsou otázkou víry.<sup>6</sup>

Přestože Descartes nabízí revoluční ideu jistého poznání a jedné metody, zdůrazňuje, že není postačující přijímat cizí názory. Podle něj člověk nejlépe porozumí tomu, co objeví sám, a ne snad tomu co by přijal od druhého.<sup>7</sup>

Filosof Jan Patočka ve svém doslovu k Descartově *Rozpravě o metodě* vysvětluje jeho velikost jako filosofa, zakladatele nového myšlení, avšak také upozorňuje na nutnost pochopení a překonání Descartovy filosofie.<sup>8</sup> Zároveň ukazuje, jaký vliv měl francouzský filosof na povahu moderní společnosti: „*Descartova koncepce do značné míry utvořila náš svět. Je to rozpolcený svět. Na jedné straně naše spirituální bytost, která je jako svět ve světě, primárně uzavřena sama do sebe. Na druhé straně svět věcí, chápaných čiře rozumově a geometricky, bez kvalit, bez vnitřních sil.*“<sup>9</sup>

V následující sekci bude vysvětleno, jaký měl Descartes vliv na podobu dnešního světa, a především následky jeho obratu v myšlení, které jsou stále aktuální v přístupu současného člověka ke světu. Čerpáno bude z knihy *Vzorce lidství* od Naděždy Pelcové.

Pelcová popisuje rozdíly mezi vnímáním světa starověkým a středověkým člověkem a vnímáním světa člověkem novověkým. Ten už totiž nerozumí svému bytí jako „*participaci na celku i jednotě světa*“,<sup>10</sup> už se nestojí na „pevné zemi“. Člověk žijící v novověku se stává jakýmsi pozorovatelem, k poznání je třeba jeho odstup. V Descartově subjekt-objektovém rozvrhu světa se předměty pro člověka stávají objektem zkoumání. Člověk je „*vytrhává z jejich přirozených souvislostí*“<sup>11</sup>. Pelcová podotýká, že už i Komenský varoval před tímto

---

<sup>6</sup> Ibid., s. 47.

<sup>7</sup> Ibid., s. 51.

<sup>8</sup> PATOČKA, Jan. *Doslov*, s. 68.

<sup>9</sup> Ibid., s. 67.

<sup>10</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010, s. 72.

<sup>11</sup> Ibid., s. 75.

přístupem, jelikož může vést k tomu, že „člověk, příroda a vše živé degraduje do postavení pouhého objektu.“<sup>12</sup>

Lidé si tak v novověku činí nárok vládnout přírodě a využívají ji ve svůj prospěch. Ovšem tím, že se snaží ovládnout přírodu, se sami dostávají do systému podrobení. Emanuel Rádl v díle *Útěcha z filosofie* přirovnává chování lidí v přírodních vědách k pitvám, kdy se zkoumá mrtvé tělo, které je už vysazeno z jeho původních souvislostí, a táže se, co bude s člověkem, kterému není již nic svaté.<sup>13</sup> Tato změna v myšlení se odráží i ve výchově a vzdělávání. Pelcová vyjadřuje paradox, který vznikl: „Výchovou a vzděláním se člověk vybavuje především pro praktický pozemský život.“<sup>14</sup> Výchova v novověku má vést člověka tak, aby dokázal přispět ke společenskému pokroku, rozvoji, je vychováván k profesi, a ne k člověčenství. Hogenová popisuje Descartův vliv: „Descartova potřeba jistoty vede přímo z jeho metodologické vůle a je začátkem podivné role voluntativity v novověku, která dnes končí vůlí k moci. Je až s podivem, že si tohoto posunu všímá tak málo myslitelů, i když důsledky jsou naprosto jednoznačné a někdy i dost děsivé.“<sup>15</sup>

## 1.2 Paul Karl Feyerabend – *Rozprava proti metodě*

Paul Karl Feyerabend, rakouský filosof vědy, v roce 1975 poprvé publikoval knihu *Against Method (Rozprava proti metodě)*. Přestože se v ní věnuje zejména filosofii vědy a vysvětluje své myšlenky na konkrétních příkladech vědeckých teorií, objasňuje své ideje i v souvislosti se vzděláváním.

V knize *Rozprava proti metodě* představuje svou kritiku jednotné metodologie vědy a poukazuje na důležitost pluralistického přístupu k vědeckým teoriím. Podle Feyerabenda nelze najít pravidlo (jedno jak nezpochybnitelné a přijímané v teorii poznání), které by nebylo překonáno pravidlem jiným. Tento proces je nezbytný k rozvoji poznání a není

---

<sup>12</sup> Ibid.

<sup>13</sup> RÁDL, Emanuel. *Útěcha z filosofie*. Olomouc: Votobia, 2000, s. 94.

<sup>14</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství*, s. 78.

<sup>15</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013, s. 47.

možné se ho vyvarovat. Fakt, že myslitelé v historii nedodrželi určitou metodologii, tak nezřídka kdy vedl k novým objevům.<sup>16</sup> Jediné pravidlo, jenž je platné vždy, je tak podle Feyerabenda princip „anything goes“ tedy „vše je možné“. Feyerabend prezentuje svou myšlenku, že jakákoli metodologie je do určité míry omezená.<sup>17</sup> Proto klade požadavek na rozmanitost vědeckých teorií: „*Vědec, který chce co nejvíce maximalizovat empirický obsah svých názorů a který jim chce porozumět tak jasně, jak jen dokáže, musí tudíž přihlédnout k jiným názorům, tj. musí přijmout pluralistickou metodologii.*“<sup>18</sup>

Pokud pro poznání potřebujeme pluralitu metod, vyvstává problém slučitelnosti objevených výsledků, protože výsledky dosažené různými metodami nemusí být slučitelné. V současnosti totiž dochází k tomu, že nové hypotézy jsou akceptovány, pokud jsou v souladu s již zaběhlými a přijímanými teoriemi. Nové objevy tak nejsou zavrhnuty, protože se neshodují s fakty, ale nejsou přijímané, jelikož neodpovídají již uznávaným teoriím. Tento přístup ohrožuje nejen rozvoj vědy, ale také individuality člověka.<sup>19</sup>

Každá revoluční myšlenka projde podle Feyerabenda určitým procesem, kdy na začátku je odmítána a setkává se pouze s nepochopením. Později se přesto začnou myslitelé novou ideou více zabývat a postupně se dostává do popředí i mezi širokou veřejnost. Avšak to, že se nová teorie stala diskutovanou a roste její důležitost neznámá, že by došlo k prohloubení poznání. Nová hlediska, které daná teorie představuje, se totiž stávají přímo základními principy místo toho, aby rozšířila prostor zkoumání.<sup>20</sup>

Feyerabend ukazuje, jak podstatnou úlohu má pluralismus i při vzdělávání. Mnohdy je totiž žákům představován pouze jeden výklad světa, jejich schopnost představivosti je potlačována a uplatňuje se možná pouze v umělecké tvorbě: „*Nepovede tento postup nakonec k rozštěpu mezi nenáviděnou realitou a vítanou fantazií, mezi vědou a uměním,*

---

<sup>16</sup> FEYERABEND, Paul K. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora, 2001, s. 26.

<sup>17</sup> Ibid., s. 38.

<sup>18</sup> Ibid., s. 35–36.

<sup>19</sup> Ibid., s. 40–41.

<sup>20</sup> Ibid., s. 46–47.

*pečlivým popisem a neomezeným sebevyjadřováním?*<sup>21</sup> Rozvoj samostatného myšlení je tak znemožněn prezentací jediného správného náhledu na svět. Proto je důležité, aby učitelé podporovali žáky v jejich jedinečnosti a neobvyklých myšlenkách, mohou totiž vést k prohlubování poznání o naší společnosti a o nás samých.

### **1.3 Hans-Georg Gadamer – *Pravda a metoda***

Hans-Georg Gadamer byl německý filosof, který se ve 20. století zabýval hermeneutikou. Z jeho pohledu však nejde v hermeneutice o pouhý výklad a porozumění textu. Chápe ji totiž jako „celý způsob filosofického uvažování o světě a o člověku.“<sup>22</sup> V hermeneutice má jít o hledání cesty k bytí, k pravdě.

Stark upozorňuje, že v Gadamerově pojetí hermeneutiky se nejedná o nějaký souhrn postupů, které by vedly k cíli.<sup>23</sup> Ve svém díle *Pravda a metoda* Gadamer vysvětluje, že vědy humanitní nemohou používat metodu věd přírodních (tedy ve smyslu Descartovy metody). V přírodních vědách se uplatňuje induktivní metoda, která se pomocí pozorování snaží stanovit obecně platné zákonitosti. Proti tomu stojí vědy humanitní, jejichž cílem by mělo být pochopení daného jevu v jeho konkrétnosti. Gadamer klade důraz na porozumění toho, proč je daný jev tím, čím je. Například při výkladu historické události se nemá usilovat o zachycení nějakého zákona vývoje, ale naopak o pochopení, proč a jak se to stalo. „Jednotlivé neslouží jednoduše k potvrzení zákonitosti, která by v praktickém životě umožňovala předpovědi.“<sup>24</sup> A tak přestože hermeneutika může být vnímána jako metoda, „je v jeho [Gadamerově] pojetí cestou širokou, návodem k uvažování o lidském bytí, pobytu a řeči jako jeho vyjádření“<sup>25</sup>

Gadamer se hermeneutikou zabývá i ve vztahu ke vzdělání. Proces vzdělání se totiž podle Gadamera bez porozumění neobejde. Ve vzdělávání dochází k formování člověka, který je

---

<sup>21</sup> Ibid., s. 60–61.

<sup>22</sup> STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006, s. 41.

<sup>23</sup> Ibid., s. 44.

<sup>24</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda, 2010, s. 22.

<sup>25</sup> STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 44.

v „ustavičném vývoji a pokračujícím utváření,“<sup>26</sup> právě prostřednictvím snahy porozumět sám sobě, lidem okolo, světu. Tímto procesem se člověk stává sám sebou, navrácí se sám k sobě.

Zde vyzdvihuje důležitost řeči a dialogu. Rozhovorem s jiným člověkem dochází ke vzdělání, ale nejde jen o umění mluvit, ale i o naslouchání druhému. Člověk má porozumět tomu, co se skrývá za jazykem, musí se snažit pochopit, co se mu druhý člověk pokouší sdělit, odhaluje pravdu a zároveň on sám tuto pravdu sděluje ve své řeči. Pravda tu není myšlena jako pravda odvoditelná pomocí vědeckých metod, přestože vědecké poznání se vyjadřuje jazykem. Pravda je v jazyce skrytá. Z toho důvodu nelze vzdělání omezovat jen na osvojení pojmů, jelikož jde i o schopnost je umět užívat.<sup>27</sup>

A tudíž hermeneutika musí být nedílnou součástí vzdělání a výchovy. Ve vzdělání totiž stejně jako v hermeneutice není cílem osvojení si nějakého teoretického postupu, ale jde o pochopení samotných postupů, proč tyto postupy vznikly a jejich funkci.<sup>28</sup>

Z toho důvodu jde ve výchově a vzdělání o otevření člověka, o otevření možností. Ten prostřednictvím dialogu s druhými nachází skrze cizí cestu zpátky k sobě. Aby se člověk stal člověkem v autentickém smyslu slova, musí k sobě nalézt cestu. Jde o utváření, které může probíhat pouze v otevřenosti. V dialogu je důležité, aby byli oba otevřeni, jen tak může dojít k setkání s cizím, k předložení svých předpokladů k dispozici a skrze to k porozumění, k přehodnocení neautentických předpokladů na autentické názory, k přiblížení k pravdě. Proto Stark používá citaci: „*V rozhovoru vedeném s cílem rozumět sobě navzájem a rozumět i skutečností, o nichž je řeč, skutečně přicházejí ke slovu věci samotné*“.<sup>29</sup>

---

<sup>26</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I*, s. 27.

<sup>27</sup> STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 72–73.

<sup>28</sup> *Ibid.*, s. 71.

<sup>29</sup> *Ibid.*, s. 78.

*„Moderní pojem vědy a s ním související pojem metody nemohou dostačovat. Tomu, co činí humanitní vědy vědami, porozumíme spíše z tradice pojmu vzdělání než z ideje metody moderní vědy.“<sup>30</sup>*

Podle Gadamera s metodou – v Descartově smyslu předem daného postupu ke stanovenému cíli – nelze pracovat v humanitních vědách ani ve vzdělávání. Ty jsou totiž založeny spíše na povaze hermeneutiky, tedy porozumění jevu, nejsou založeny na snaze o stanovení obecné zákonitosti.

---

<sup>30</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I*, s. 32.

## 2 Metoda v pedagogice

Termín metoda pochází z řečtiny – *methodos* – a znamená postup, cestu za něčím. V pedagogice je metoda tradičně vykládána jako předem daný postup za stanoveným cílem. Avšak podle filosofie výchovy (a jak bude v závěru této práce vysvětleno) tento náhled na metodu není jediným možným výkladem. Na metodu lze totiž nahlížet sice jako na cestu, ale ne předem jasně určenou a s cílem, který se neustále vyvíjí.

Pod pojmem metoda jsou v pedagogice chápány „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“<sup>31</sup> Skrze metody dochází ke spojení náplně vyučování a jeho záměru.<sup>32</sup> Ten, kdo metodu do vyučování přináší, je učitel, ale během procesu vzdělávání dochází k oboustranné spolupráci mezi studentem a pedagogem. Záleží na studentovi, zda bude jeho práce v harmonii s vlivem pedagoga. Vyučovacími metodami je celá řada (viz *Moderní didaktika*<sup>33</sup> Roberta Čapka). Volba metody leží na mnoha faktorech, ovšem v praxi dochází vždy ke spojení několika metod, které nejsou vzájemně izolované.<sup>34</sup>

Pedagogické knihy se shodují v důležitosti výukových metod v rámci vzdělávacího procesu. Jejich pomocí se totiž spojuje obsah vyučování s jeho cílem. Při výběru metod hraje roli mnoho faktorů, mezi nimi jsou mimo jiné zkušenosti pedagoga a jeho záměr, zařízení třídy, charakter tématu, které je předmětem výuky, vědomosti studentů či aktuální situaci ve třídě. V průběhu výuky dochází k prolínání vyučovacími metodami, jelikož na jednotlivé prostředky a postupy nelze nahlížet odděleně. Do jaké míry se shodují stanovené cíle s konkrétními výsledky žáků vypovídá také o efektivitě zvolených metod.<sup>35</sup> Pokud si žáci zvnitřní dané cíle, dochází dle pedagogiky k efektivnímu osvojení daného učiva.

Námi vyložené pojetí metody, cíle a vztahu mezi nimi potvrzuje i Mazáčová: „*Výuková metoda tedy zprostředkovává žákům učivo, je nápomocná jejich učení, je soustavou kroků, které vedou k danému cíli. Plní tak funkci regulace (řízení) učení žáků. Významný je tedy*

---

<sup>31</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007, s. 181.

<sup>32</sup> *Ibid.*, s. 182.

<sup>33</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015.

<sup>34</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 183.

<sup>35</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 181–183.



vztah metody k ostatním prvkům vyučovacího procesu, neboť prostřednictvím metod se uskutečňuje vazba cíle a obsahu pedagogického procesu.“<sup>36</sup>

Metody používané ve vyučování lze rozdělit dle různých kritérií. Z didaktického aspektu to jsou metody 1. *slovní*, 2. *názorně demonstrační* a 3. *praktické*. Podle psychologického aspektu rozlišujeme 1. metody *sdělovací*, 2. metody *samostatné práce žáků* a 3. metody *badatelské, výzkumné, problémové*.<sup>37</sup> Vališová upozorňuje, že „klasifikační přístup“ nedovoluje uspokojivě vyjádřit pozici vyučovací metody ve vzdělávání. Především kvůli rozmanitosti vyučovacího procesu tak neexistuje jednotná klasifikace.<sup>38</sup> Můžeme se tedy ptát, zda je vůbec nějaká klasifikace vyučovacích metod smysluplná.

Robert Čapek, autor *Moderní didaktiky*, se záměrně dělení výukových metod vyhýbá. Podle něj je bezpředmětné, pokud pedagog neumí metody využít v rámci vyučování. Ve své knize se proto zabývá spíše konkrétními ukázkami využití rozmanitých metod. Jediné rozlišení, které v rámci výukových metod provedl, je to na výukové metody, které učitel zná a využívá a na ty, které učitel nezná nebo zná a nepoužívá. Podle něj jsou výukové metody „náradím“, jehož pomocí provádí svou pedagogickou činnost.<sup>39</sup>

Důležitost metody ve vzdělávání je tedy dle pedagogiky nezpochybnitelná. Při každé vyučovací hodině musí učitel určit způsob, jakým bude hodinu vést, jak bude postupovat při seznamování žáků s určitým tématem (musí zvolit vhodné vyučovací metody). Pomocí metod se k žákům dostává obsah výuky a zároveň se prostřednictvím metod dosahuje cíle vzdělávání.

Pokud se zabýváme tématem metody jako postupem k nějakému cíli, nabízí se otázka právě po cíli vzdělávání. Tato otázka bude v práci řešena také v souvislosti s tím, jaké problémy může metoda ve vzdělávání představovat. Nyní si však ještě představíme historický vývoj

---

<sup>36</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 51.

<sup>37</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 184–185.

<sup>38</sup> VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007, s. 191.

<sup>39</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*, s. 31–34.

vyučovacích metod, který osvětlí, jak se moderní pedagogika stala tím, co jsme právě popsali.

## 2.1 Historický vývoj vyučovacích metod

V této části popíšeme historický vývoj vyučovacích metod, jak ho uvádí Jarmila Skalková v *Obecné didaktice*.<sup>40</sup>

V době, kdy ještě neexistovalo vzdělávání institucionalizované, převažujícím nástrojem učení byla nápodoba práce starších, zkušenosti se získávaly právě aktivním podílením se na běžném životě. Takto probíhalo učení například u pravěkých lovců a sběračů.

Z antiky se poté zachovala metoda přednášky a rozhovoru, kterou proslavil Sókratés. Známé jsou Platónovy Sókratovské dialogy, které zachycují Sókratovu i Platónovu filosofii. Proslulý řečník té doby byl také například Démostenés – autor filipik.

Metody slovní, které byly založené na memorování náboženských textů, převažovaly v období středověku. Významnou osobností 17. století byl J. A. Komenský. Učitel národů, jak je někdy Komenský nazýván, představil takzvanou přirozenou metodu, tedy metodu založenou na nápodobě přírody.<sup>41</sup> Pelcová vysvětluje toto pojetí výchovy: „*Svět je zde dílem božím a ještě živým organismem, proto musí být výchova z povahy přírody a lidské přirozenosti právě oním uměním napodobujícím přírodu.*“<sup>42</sup>

O dvě století později se J. F. Herbart zabýval vyučováním a morálkou, asociační psychologií, podle níž je psychika tvořena představami a v průběhu výuky má docházet k získávání nových představ a k jejich vzájemné integraci. Na začátku 20. století se reformní hnutí vymezilo vůči herbartismu, docházelo totiž k absolutizaci jeho myšlenek Herbartovými následovníky. Ti jednotvárně uplatňovali jeho „teorii formálních stupňů“ a během vyučování se kladl důraz na rozumovou stránku žáků, a naopak byla potlačena jejich aktivita.

---

<sup>40</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 181–182.

<sup>41</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 181–182.

<sup>42</sup> PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014, s. 104.

Jedním z kritiků herbartismu byl John Dewey. Právě ten viděl důležitost ve vlastní činnosti studentů a učení prostřednictvím řešení úkolů.

Ve druhé polovině 20. století se rozvíjí rozmanitá pojetí vyučování. Zajímavým jevem jsou alternativní metody, které už dle svého pojmenování nabízejí alternativu ke klasickému školnímu vzdělávání. Mezi ně patří i všeobecně známé Waldorfské či Montessori školy, které mají podpořit žáky v jejich učících strategiích a vést je k zodpovědnosti a kontrole nad vzděláváním.

### 3 Problém metody ve vzdělávání

Metodický přístup, který jsme viděli u Descarta, komentuje Kratochvíl: „*V moderním myšlení hraje metodologie obrovskou roli. V pedagogice se tato role metodologického myšlení projevuje stanovováním výchovných a vzdělávacích cílů a vypracováváním metod jakožto prostředků které k těmto cílům spolehlivě vedou.*“<sup>43</sup>

V návaznosti na předchozí kapitoly se nyní pokusíme nastínit problémy, které se objevují v moderním vzdělávání právě ve spojení s metodou. Jedním z nich je metoda jako cesta ke stanovenému cíli. Budeme se ptát po povaze cíle z hlediska pedagogiky a filosofie výchovy. Zároveň si pokusíme vysvětlit, zda je možné tohoto cíle dosáhnout předem stanovenou metodou. Jako další problém uvedeme metodu jako jistotu. Budeme se zabývat tím, zda je možné vnímat metodu jako jistotu, tedy jako postup, na který předáme naši zodpovědnost, a co tento přístup k metodě může znamenat.

Nejdříve je potřeba objasnit pojmy *výchova*, *vzdělání* a *vzdělávání*, jelikož se v této práci často objevují. Některé jazyky jako angličtina či francouzština používají pro výchovu a vzdělávání jeden společný termín – *education* nebo *éducation*. Naopak čeština (*vzdělávání* a *výchova*) a němčina (*Bildung* a *Erziehung*) tyto dva pojmy rozlišují. Podle Palouše je vzdělávání zaměřeno spíše na rozumovou stránku člověka, na získávání vědomostí. Výchova je orientována na mravní rozvoj jedince.<sup>44</sup>

Jak ve vzdělání, tak ve výchově však jde o úmyslné působení pedagoga či rodiče na žáka či dítě, a dochází k předávání poznatků, které mají pomoci v začleňování jedince do společnosti (socializace). Proto nelze jednoznačně určit, kde končí výchova a začíná vzdělání. Jedno je s druhým pevně provázáno. Pojem vzdělání je pak spíše chápán jako výsledek učících procesů na rozdíl od vzdělávání, jež poukazuje na nikdy nekončící aktivitu seberozvoje člověka.

---

<sup>43</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995, s. 93.

<sup>44</sup> PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991, s. 30.

Přestože je tato práce zaměřena na vzdělávání, bude používán i termín výchova, a to právě kvůli tomu, že nelze tyto dva termíny od sebe jasně oddělit. Proto filosofové zabývající se filosofií výchovy, tedy stejným tématem, používají různé termíny.

### 3.1 Metoda a cíl ve vzdělávání

Jedním z problémů týkajících se výchovy a vzdělávání je otázka po jejich cíli a zdali je tento cíl dosažitelný nějakou předem danou metodou. Jan Sokol definuje metodu jako „*soustavný postup, který v dané oblasti vždycky vede k (nějakému) cíli, v ideálním případě nezávisle na schopnostech toho, kdo ho provádí. Souhrn pojmů, nástrojů a pravidel, jež patří k základům každé vědy, příp. i jiných činností.*“<sup>45</sup> Pokud budeme předpokládat, že v rámci vzdělávání směřujeme pomocí metody k určitému cíli, můžeme se ptát po povaze tohoto cíle. K čemu ve vzdělávání míříme? Dříve se nehledala odpověď na tuto otázku tak obtížně jako dnes.

Pelcová vysvětluje, že dříve bylo pojetí výchovy a vzdělávání založeno na „obecně přijímaných vzorcích lidství“, které právě vymezovaly smysl vzdělávání a výchovy. A tak byl člověk vnímán jako *zoon logon echon* (tvor řádu naslouchající), *zoon politikon* (tvor společenský) či *imago Dei* (obraz Boží). Tato východiska poté určovala pozici člověka na světě a cíl, k němuž měl směřovat. Lidé si tak byli vědomi svého postavení a své role ve společnosti.

Avšak i pedagogika byla na začátku 20. století ovlivněna krizí metafyziky, a tak se objevuje mnoho různých pojetí výchovy a vzdělávání.<sup>46</sup> Tyto pojetí se snaží přeformulovat cíl a smysl vzdělávání a výchovy s ohledem na převratné změny, které se ve světě udály. Společnost se musí vypořádat mimo jiné se zkušeností dvou světových válek, velkým technologickým pokrokem, který byl zneužit právě pro masové zabíjení během válek. Je třeba objasnit, k čemu vzdělání v moderní společnosti slouží, co má být jeho obsahem.

*„Neprojevuje se tak novověký posun z někdejší odevzdanosti pobytu ve světě, do něhož je lidský pobyt vložen a v němž jest mu v pokoře obstát, k člověku jakožto míře a cíli všeho*

---

<sup>45</sup> SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998, s. 324.

<sup>46</sup> PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 14–15.

*snažení?*<sup>47</sup> Pozice člověka na světě už není jasně definována určitým antropologickým paradigmatem. Když byl člověk chápán jako imago Dei, byl nad ním Bůh, nebylo třeba zpochybňovat poslání člověka na zemi. Člověk byl podřízen božím zákonům. V novověku se pozornost obrací právě na člověka, který, jako myslící subjekt, postupně ztrácí pevnou půdu pod nohama, proto hledá určité nové „jistoty“.

Vzdělávání v České republice je organizováno pomocí rámcových vzdělávacích programů (RVP). Tyto programy jsou závazné a stanovují přesné cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání. RVP by měly být v souladu s aktuálními vědeckými poznatky, které jsou v rámci vzdělávání představovány. Musí zohledňovat současné poznatky pedagogiky a psychologie týkající se efektivních metod a organizace výuky a uplatňovat je s ohledem na věk a vývoj jedince.<sup>48</sup>

Vzdělávání je tedy něco, co je podle ministerstva školství možné jasně definovat, stanovit předem dané cíle, požadavky a zároveň je nutno v jeho rámci držet krok s nejnovějšími poznatky v různých vědeckých oborech. Před problémem tohoto pojetí vědy varoval Feyerabend, jak je vysvětleno v části věnující se jeho filosofii. Společnost by se sice měla snažit neustrnout a neustále rozvíjet své obzory, tato neustálá aktualizace poznání může vést k mylné představě, že existuje pouze jeden možný výklad světa, který je pouze doplňován rozšiřujícími poznatky. Feyerabend se domnívá, že věda by měla být nezávislá na státu, ten by neměl určovat, která vědecká teorie má být prezentována společnosti, konkrétně tedy studentům ve škole. Dobří pedagogové by měli žákům představovat různé možnosti poznání – různé vědecké teorie, což má vést k rozvoji jejich samostatného myšlení a schopnosti imaginace, jež nemusí být uplatňována pouze ve spojitosti s uměním.

V návaznosti na předchozí vymezení výchovy a vzdělávání Pelcová ukazuje, že se v současnosti prohlubuje rozdíl mezi těmito pojmy, jelikož vzdělání je dnes považováno spíše za prostředek k dosažení kvalifikace umožňující zapojení se do pracovního procesu.

---

<sup>47</sup> PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010, s. 30.

<sup>48</sup> VELICKÝ, Jan. Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 20. 8. 2015 [cit. 22.07.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

Není již vnímáno jako cesta k vzdělanosti.<sup>49</sup> Přestože by měly být podstaty vzdělávání a výchovy pevně spjaty, čím dál častěji můžeme narazit na „nevychovaného vzdělance.“ To znamená, že vzdělání samo o sobě nestačí, aby se člověk opravdu stal člověkem.

Skalková chápe vzdělaného člověka v souvislosti dnešní doby takto: „*Předpokládáme, že spolu s osvojením systému určitých vědomostí a dovedností chápe vzdělaný člověk vztahy mezi poznatky, získal dovednosti používat svých vědomostí při řešení nových úkolů, dovednosti dalšího sebevzdělávání.*“<sup>50</sup> Současně dodává, že díky vzdělávání vznikají určité dispozice, díky nimž se člověk dokáže integrovat do společnosti a stává se součástí například pracovního procesu. Také upozorňuje, že náplň a cíle výchovy je nutné neustále aktualizovat v závislosti na sociálním vývoji.<sup>51</sup> Nejde tedy jen o nějaký soubor dovedností a znalostí, které si s sebou člověk ze školy odnáší. Podle pedagogiky, tedy vědy zabývající se výchovou a vzděláváním, by měl být schopen začlenit se do společnosti a být připraven řešit nové výzvy.

Jiná definice z pedagogické učebnice charakterizuje vzdělání tímto způsobem: „*Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování*“<sup>52</sup>. Dále už se termínem vzdělání nezabývá. Toto vymezení tedy může vést k představě, že vzdělaný člověk v rámci vyučování získává určité vědomosti, dovednosti a postoje.

Ať už chápou autoři pedagogických učebnic vzdělávání pouze jako proces získávání nových poznatků a osvojování si určitých dovedností, nebo komplexněji jako osvojování si schopnosti orientace ve světě a ustavičné sebevzdělávání se, shodují se v tom, že tento smysl vzdělávání je uskutečňován organizovaně, prostřednictvím různých vyučovacích metod. Právě pomocí metod se realizuje cíl vzdělávání.

---

<sup>49</sup> PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*, s. 16.

<sup>50</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 27.

<sup>51</sup> Ibid., s. 28.

<sup>52</sup> PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009, s. 17.

Mazáčová vysvětluje, proč je kategorie cíle ve vzdělávání důležitá: „Cíl je klíčovým elementem výuky. Výukovým cílem vyučování chápeme zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž směřuje učitel společně s žáky. Jedná se tedy o změny ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech, hodnotových orientacích a osobnostním a sociálním rozvoji jedince, kterých dosahujeme v procesu výuky. Kategorie cíle má usměrňující, dynamizující a integrující funkci ve vyučovacím procesu.“<sup>53</sup>

Dále vysvětluje, že zvnitřnění cílů žákem vede k jeho „výborným výsledkům“,<sup>54</sup> a také objasňuje, k čemu je mimo jiné znalost cíle důležitá. „Pro účinné zjišťování a hodnocení výsledků výuky je hlavní stanovit jednoznačné a kontrolovatelné cíle. Vhodně upravený výukový cíl významně ovlivňuje učební činnosti žáků; ti se učí lépe, pokud znají konkrétní cíle a ztotožní se s požadavky na výkony.“<sup>55</sup> Zde se dotýkáme skutečnosti, že je pro naši společnost nesmírně důležité, aby vše mohlo být zachyceno v číslech, tabulkách. Cíl vzdělávání je tedy nutné stanovit jasně, aby byl kromě jiného dobře měřitelný. Výsledek vzdělávání je nutné pro naše potřeby dobře změřit. Jestliže si stanovíme jasný cíl, který na konci vyučování půjde lehce zhodnotit – změřit, nebude zřejmě náročné zvolit vhodné metody, kterými se k cíli dostaneme. Zde vidíme nápadné přiblížení pedagogického hodnocení ke způsobu bádání v matematizovaných přírodních vědách tak, jak je ukazuje Gadamer. Tento pohled na významnost cíle by ale neměl zakrýt fakt, že úmysl, se kterým se člověk vzdělává, je nesmírně důležitý, i když není (dle filosofie výchovy) tak snadno definovatelný.

Podle Skalkové se v přítomnosti vzdělání zaměřuje také na cvičení dovedností, které se přibližují reálnému životu. „Jde např. o rozvíjení souboru sociálních dovedností, jako jsou dovednosti sebepoznávání a poznávání druhých lidí, společenský a pedagogický takt, dovednosti asertivního chování aj.“<sup>56</sup> Zde se tedy nabízí otázka, zda se dříve dbalo na rozvíjení dovedností, které byly užitečné pro nějaký jiný život než ten skutečný.

---

<sup>53</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014, s. 24.

<sup>54</sup> *Ibid.*, s. 31.

<sup>55</sup> *Ibid.*, s. 25.

<sup>56</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 204.



Pracovalo se tedy na osvojování dovedností, které však byly pro život zbytečné? Také zmínka zaměřování se na rozvoj sebepoznávání je přinejmenším zvláštní. Zdá se, že až dnes si pedagogika uvědomila důležitost poznání sebe sama. Jako by se snad dříve vzdělání vůbec nezaměřovalo na rozvoj osobnosti žáka. Jak bude vysvětleno dále, filosofie výchovy vidí smysl vzdělávání a výchovy právě v poznání sebe sama.

Filosofie výchovy se na otázku cíle vzdělávání dívá z jiného úhlu pohledu. Nejde pouze o předání znalostí a zapojení člověka do společenského či pracovního života (avšak nepopírá jejich důležitost). Hogenová vysvětluje: „*Do vzdělání patří otřes prvotní jistoty tzv. přirozeného člověka. Přirozený člověk je často jen neprobuzený člověk, žijící z podsunutých „pravd“, které do něj zaseli milující rodiče či někdo jiný. Člověk se nevyrábí, člověka je nutno k člověčenství probudit.*“<sup>57</sup> Tady je vyjádřeno přesvědčení, že úkolem člověka je právě uvědomit si, čím je ovlivněn, nenechat si vnutit různé přesvědčivé názory o tom, co je správné a dobré, přestože to vychovatel myslí s dítětem „dobře“. V rámci vzdělávání jde sice o formování člověka, avšak ne podle předem daného vzorce či návodu. Opět vidíme jasnou souvislost s Gadamerovou hermeneutikou.

Člověk musí pomocí vzdělání transcendovat, „*oddělit se od pouhé danosti smyslové.*“<sup>58</sup> Jenže to nelze zaměňovat za získání nějakých dovedností či znalostí. Jde o výše zmiňované probuzení člověka, které však nelze jednoduše zajistit či postihnout předem daným návodem.

Kratochvíl vysvětluje povahu vzdělávání: „*Na zažehnutí odpovědného vztahu k bytí není žádný recept, nelze jej zajistit žádnou technologií.*“<sup>59</sup> Z pohledu filosofie výchovy nelze určit postup, který zaručí, že vzdělávání bude úspěšné, protože jde o neustálé snažení. Nemůžeme člověka v jednom okamžiku zastavit a pokoušet se změřit úroveň jeho vzdělanosti (pokud tedy pomineme různé „testy“, které si přesně tento cíl kladou, avšak místo zjišťování, co daný student opravdu ví, tak více než co jiného kontrolují, co student neví). Těžko pak budeme nahlížet na metodu jako na jednotlivé dané kroky, které nás dovedou k cíli. Z tohoto

---

<sup>57</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 68.

<sup>58</sup> *Ibid.*, s. 65.

<sup>59</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 94.

důvodu podle Finka nejde ve výchově o postup, kterým dosahujeme daného cíle. Naopak popisuje výchovu jako „*životní pohyb člověka v jeho otevřenosti a nezakotvenosti*.“<sup>60</sup>

V rámci vzdělávání by mělo podle Hogenové dojít k uvědomění si vlastní nevědomosti. To je věc, na kterou se spolehnout lze – na svou nedokonalost, nevědomost.<sup>61</sup> Tak jak to formuloval již Sókratés: „*Vím, že nic nevím*.“ Ovšem nelze si uvědomit svou nevědomost, pokud se budeme držet určité metody, určitého výkladu světa, který by nám stanovil, z jakého hlediska na sebe a svět okolo nahlížet. Totiž určování hlediska, z jakého na svět třeba nahlížet, nám již zužuje prostor přemýšlení. Proto by vzdělávání mělo spíše vést k otevření tohoto prostoru. „*Ve vzdělání jde především o to, abychom byli schopni jako učitelé otvírat duše našich žáků*.“<sup>62</sup> Ke stejnému přístupu nabádá Gadamer, který vidí důležitý znak vzdělání v otevřenosti k cizímu, skrze které tak můžeme dojít k překročení sebe sama: „*Ukazuje se tedy, že bytnost vzdělání netvoří odcizení jako takové, nýbrž návrat k sobě samému, který však odcizení předpokládá*.“<sup>63</sup>

Pokud si má člověk během vzdělávání uvědomit svou „nevědomost“, nemůžeme se spokojit s tím, že se mu tohoto uvědomění dostane pomocí známek. Znamkování totiž nepředstavuje ten nutný impuls k vnitřní proměně, pouze vyjadřuje názor učitele na žákovy vědomosti. Ve vzdělávání je nutné zažehnutí žákovy duše, které nemůže provedeno zvnějšku. Stark vysvětluje, že Gadamer považuje za podstatnou „*vlastní činnost vychovávaného subjektu*.“<sup>64</sup> Ten jediný totiž nejlépe ví o svých slabinách, proto je vzdělávání úkolem, za který je odpovědný on sám.

Je si ovšem kromě odborníků na vzdělávání vědoma těchto cílů i celá společnost? Především tedy rodiče, vychovatelé a také žáci, právě kterých se vzdělávání týká nejvíce? Pokud má být vzdělávání vzájemnou spoluprací mezi vzdělávaným a tím, kdo vzdělává, je vědomí

---

<sup>60</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství*, s. 216.

<sup>61</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 11.

<sup>62</sup> HOGENOVÁ, Anna. Role celku ve filozofii J. A. Komenského a J. Patočky. In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Slawomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2014, s. 266.

<sup>63</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I*, s. 30–32.

<sup>64</sup> STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 84.

k čemu směřují zásadní. Táhá se ještě po podstatě vzdělávání? Vidí v cíli vzdělávání něco jiného než nabytí dovedností, které potom uplatní ve svém zaměstnání? Každá vyučovací hodina se zabývá určitým tématem, ale pokud se budeme soustředit jen na to, na dílčí problémy, snadno nám unikne celý smysl.

Na druhé straně se v knize zabývající se pedagogikou dozvíme o filosofii výchovy. Podle Jana Průchy se filosofie výchovy pokouší ozřejmit vůbec ty nejpodstatnější problémy, které se pojí se vzděláváním. Zároveň však říká, že má filosofie výchovy mnohdy „*charakter spekulativní teorie, obvykle málo srozumitelné mimo okruh úzce zaměřených specialistů, a tudíž její využitelnost (nejenom pro praktická řešení, ale i pro jiné pedagogické teorie) je snížena.*“<sup>65</sup> Dále pak vykládá, konkrétně jakými problémy se filosofie výchovy zabývá a shrnuje její význam: „*Lze konstatovat, že filosofie výchovy spíše tyto problémy otevírá, uvažuje o nich, diskutuje o nich v obecných výpovědích, ale není schopna je řešit a vyřešit tak, aby se o to mohla opřít vzdělávací politika a vzdělávací praxe.*“<sup>66</sup> A není právě zmiňovaný přenos do praxe úkolem každého žáka či učitele s ohledem na žákovu individualitu? Nejde spíše o položení otázky, uvedení do problému, který si však každý ve svém vzdělávání musí vyřešit sám? Můžeme dnes ještě doufat v jisté odpovědi? Samozřejmě že stanovení určitého plánu, způsobu, jakým se bude ve vyučování postupovat, a ten dodržovat s vidinou nějakého očekávaného výsledku, není tak náročné, jako uvědomit si odpovědnost za vlastní vzdělávání. Nicméně pokud bude student pouze dodržovat dané pokyny a nenaučí se sám „myslet“, nemůže k opravdovému vzdělání nikdy dojít.

Z Průchova výroku tak vyplývá, že podle filosofie výchovy – podle problémů, které otevírá a otázek, které pokládá – se nemůže organizovat vzdělávání, nelze vytvořit nějaký postup, řád, šablonu, podle které by bylo možné systematizovat vzdělávání, což dnešní doba ale tak vyžaduje – vytvořit systém, předkládá požadavek na dobrou kontrolovatelnost.

Na tento problém, tedy na záměnu smyslu vzdělávání za jeho organizaci, upozorňuje Rybák: „*Je to ale přece závažný rozdíl, díváme-li se na smysl vzdělávání a proti tomu na organizaci vzdělávání. Otázky po ideji vzdělávání ale dnes téměř nikdo neklade, resp. toto tázání je*

---

<sup>65</sup> PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*, s. 46.

<sup>66</sup> *Ibid.*, s. 48.

podřazeno otázkám organizačním a otázkám kontroly. (...) Všechny problémy (a to se netýká pouze oblasti vzdělávání) jsou tak převedeny na problémy organizace systému vzdělávání a v tomto převedení je přeznačen jejich smysl.“<sup>67</sup> Obecný smysl vzdělávání je rozdělen na jednotlivé položky, které jsou plněny v rámci různých plánů, a tak se ztrácí představa k čemu vlastně učitelé žáky směřují. Zato považujeme za důležité ty individuální úkoly, které jsou během vyučování plněny, pečlivě zkontrolovat, zhodnotit a vykázat, abychom mohli mluvit o „celkovém stavu vzdělání“ a porovnávat s ostatními zeměmi, jak jsme či nejsme v našem snažení úspěšní.

Proto zde z hlediska filosofie výchovy nelze uplatnit žádný technologický postup, jehož pomocí bychom se dostali k cíli. Cíl totiž není jasně specifikovaný (jako například dosažení určité dovednosti), ale cíl se musí stále posouvat. Palouš zdůrazňuje, že vzdělávání (vid nedokonavý na rozdíl od slova vzdělání) má být nikdy neukončená aktivita. „*Nikoli tedy ‚vědomosti, dovednosti, návyky‘, ale elán pokračovat, nespát na vavřínech, nýbrž vavříny opouštět! Člověk není suverén, který by někdy mohl a směl říci: hotovo. Tento vzdělávací pohyb je pohybem lineárním, geometricky řečeno – pohyb orientované polopřímky, je pohybem překračování a pokračování.*“<sup>68</sup>

Z tohoto důvodu je metoda – jako cesta k danému cíli – ve vzdělání z pohledu filosofie výchovy nesmyslná.

A tak přestože pedagogika stanovuje obecné cíle, které by snad byly ve shodě s pohledem filosofie výchovy, k naplnění tohoto ideálu je před námi ještě kus cesty, jelikož podoba dnešního vzdělávání se neslučuje s těmito cíli. „*V současné době je kladen důraz na aktivní spoluúčast žáků při výuce. Především různorodé starší i soudobé inovační didaktické koncepce se zaměřují na podporu metodických kompetencí učitelů, ale kladou důraz také na aktivitu žáků, kteří nejsou pouze objektem vnějšího vlivu, ale především subjektem vlastní seberealizace, kdy je vytvářen prostor pro iniciativu a tvořivost žáků, získávání vlastních zkušeností, které vedou žáky k sebekontrolě a k vlastní odpovědnosti. Jedná se o snahu*

---

<sup>67</sup> RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Karolinum, 2019, s. 50.

<sup>68</sup> PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*, s. 36.

*podporovat a rozvíjet humanistické tendence vyučování s významnou orientací pedagogiky na žáka.*“<sup>69</sup>

### **3.2 Metoda a jistota ve vzdělávání**

Další problém, který bude v souvislosti metody ve vzdělávání představen, je metoda jako jistota. Již Descartes byl přesvědčený, že dodržení jeho čtyř pravidel v rámci metody mu zaručí jistotu, protože *„při ní ve všem užívám svého vlastního rozumu, ne-li dokonale, tedy alespoň nejlépe, jak je v mých silách.“*<sup>70</sup> Co to pro nás jistota znamená dnes? *„Bez jistoty nemůže současná společnost žít, potřebuje záchranné body,“*<sup>71</sup> říká Hogenová. I v současné době máme potřebu hledat ve svém životě jistotu, něco na co bychom se mohli beze zbytku spolehnout, a metoda může sloužit jako dobrý pomocník. Může tvořit právě ty opěrné body. Ovšem ve vzdělávání, které je činností nepředvídatelnou, činností, která nejde zjednodušit či lehce zachytit jako technologický proces, je spoléhání se na jistotu pouhý klam.

Pedagogika se naopak snaží proces vzdělávání vystihnout a určit jeho organizaci: *„Školní vzdělání se snaží proti chaotické stránce života zajistit podobně, jako se i v jiných oblastech lidé pojišťují proti nepředvídatelným případům. Proto může mít smysl, když uvnitř vzdělání nacházíme oblasti, které se pokoušíme metodicky zvládnout – a tak se jaksí pojistit. Dosahujeme tím toho, že škola přinese alespoň nějaký užitek i v případě, že se ona sama nebo žák minou se smyslem celé vzdělávací akce.“*<sup>72</sup>

Jak je již zmíněno v kapitole Metoda v pedagogice, v rámci vzdělávání stanovuje pedagogika určité cíle a nabízí mnoho způsobů, jak ke kterému cíli dojít. Zohledňuje danou situaci, znalosti žáků, zkušenosti učitele či prostředí ve kterém ke vzdělávání dochází. *„Výukovou metodu můžeme označit jako specifickou činnost učitele, která rozvíjí vzdělanost žáků a vede je k dosahování stanovených výchovně-vzdělávacích cílů.“*<sup>73</sup> Může se tedy zdát, že pokud

---

<sup>69</sup> MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*, s. 50.

<sup>70</sup> DESCARTES, René. *Rozprava o metodě*, s. 21.

<sup>71</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 54.

<sup>72</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 94.

<sup>73</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012, s. 13.

zběhlý pedagog vhodně zvolí vyučovací metody, je téměř jisté, že ke svému cíli alespoň zčásti dospěje.

Kratochvíl však upozorňuje, že náš školský systém pracuje s určitou představou „normálního“ žáka.<sup>74</sup> A na tuto představu se potom aplikují všechny požadavky, kdy má student co splnit, v jakém roce si má osvojit danou látku. Stejně tak představa pedagoga, který splňuje všechny požadavky na dobrého učitele a dokáže se tak vyrovnat s množstvím těžko předvídatelných situací, je nereálná. Tento systém nereflektuje skutečnou individualitu a jedinečnost žáků. Ze své rigidní povahy školský systém není připraven a schopen se přizpůsobit reálným situacím, které během vzdělávání nastávají.

Metodou ve vyučování ovšem nemusíme myslet jen výukové metody. Metoda může představovat také způsob, jakým je naše školství uspořádáno, tedy vzdělávací systém, kterým studenti prochází. Jednotlivé stupně na sebe navazují a člověk tak může získat pocit, že vzdělávání je něco systematického, něco čeho se mu postupně dostává, odpovídá již nabytým znalostem a zajišťuje tak bezchybné poznání. Kratochvíl před tímto přístupem varuje v kapitole *Kumulativní pojetí poznání*. Stejně jako Feyerabend upozorňuje na problém, že současná věda postupuje podle metodologie, kdy se snaží nové poznatky začlenit do již známých a uznávaných teorií. Jako by zpřesňovala poznání.<sup>75</sup> Podobný postoj lze nalézt i ve vzdělávání. Učitel je často ten, který žáky uvádí do poznání, jak to „opravdu je“. V každém dalším stupni vzdělávání se žáci dozvídají nové informace, které zapadají do celku již probrané látky. Vzniká tak přehledný soubor informací, který není třeba zpochybňovat.

Proč je takovéto pojetí vědy a vzdělání nebezpečné Kratochvíl dále objasňuje: *„Metodologický přístup je typický pro technologicky pojímané činnosti, ať už praktické nebo teoretické. V řadě jednotlivých případů má technologické vyústění metodologického přístupu velmi dobré důvody, např. při sériové výrobě. Obecně vzato všude tam, kde jde o to, aby samo dodržení postupu zajistilo očekávaný výsledek. Aby výsledek nebyl ohrožován vadami, odchylkami nebo momentálními dispozicemi všech zúčastněných výrobců, nástrojů*

---

<sup>74</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 94.

<sup>75</sup> *Ibid.*, s. 92–93.

*i materiálu.*<sup>76</sup> Lze srovnávat vzdělávací proces a výchovu s technologickou výrobou? Předpokládáme, že ze školy vyjde student jako hotový produkt tak, jak jsme si předem určili, tedy že vzdělání nám přinese jistý výsledek? Přestože by zřejmě většina pedagogů odpověděla záporně, schéma vzdělávacího programu České republiky<sup>77</sup> připomíná více než cokoli jiného právě plán technologického procesu. Tedy, že žák je jen součástí pečlivě promyšleného systému, který má zajistit požadované výstupy.

Ačkoli žijeme ve světě, ve kterém na nás možná více než kdy jindy doléhá bezmocnost a nejistota, spoléhání se na metodu jako opěrný bod, který nás snad dovede k cíli, znamená také odevzdávání svého života a odpovědnosti do rukou druhých. Kdo totiž stanovuje výchovně-vzdělávací cíle? Z jaké pozice si někdo dovolí určovat, co je vhodné a správné pro celou společnost? Touto problematikou se zabývá také Eugen Fink. V několika antinomiích (dilematech) otevírá otázku mezi výchovy. Jednou z nich je manipulace a pomoc. Fink zde poukazuje na skutečnost, že každý pedagog se sám sebe jednou zeptá, jestli je oprávněn podsouvat žákům své životní přesvědčení. Na jedné straně má pedagog určité předpoklady k výkonu své profese a jeho úmysly nejsou nečestné, řídí se totiž obecně přijímanými představami o tom, co je dobré a správné. Na druhé straně však nemůže předvídat, jak bude vypadat svět v budoucnu.<sup>78</sup>

Je tedy vychovatel plně zodpovědný za „pravdu svého výchovného ideálu“?<sup>79</sup> V případě, že odpovíme ano, vzniká ještě větší paradox. Pokud bychom čekali, až si vychovatel bude naprosto jistý smyslem života či otázkou dobra, nikdy bychom se k vychovávání nemuseli dostat. Člověk se tak ve výchově či vzdělávání vždy pohybuje na nejisté půdě, nelze totiž přesně určit, co je správné a co špatné.<sup>80</sup> Avšak Fink nevybízí vychovatele, aby se vzdali

---

<sup>76</sup> Ibid., s. 94.

<sup>77</sup> KAVAN, Vladimír. Vzdělávací soustava. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 13. 12. 2007 [cit. 22.07.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>

<sup>78</sup> PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorci lidství*, s. 233.

<sup>79</sup> Ibid., s. 234.

<sup>80</sup> Ibid.

svého snažení. Představení paradoxů výchovy je má spíše pobídnout k přemýšlení nad smyslem jejím a objevení nových možností výchovy.<sup>81</sup>

Proto Hogenová říká, že je nutné riskovat: „*Ukazuje se, že je třeba naučit se jít do rizika. To znamená, že nemůžeme mít vždy jistotu o výsledku. Možná, že ani výsledek v této pozici není to nejvyšší, jde o cestu, jde o intenci, která nese naše rozhodnutí někdy až v temném tušení, že tudy se dát je správné.*“<sup>82</sup> Nelze spoléhat na někoho jiného, že nám ukáže tu správnou cestu, naopak je nutné mít odvalu a zkusit různé možnosti sám.

Palouš sdílí podobný názor: „*Vychování není obrábění, jehož produkt má v mezích stanovené tolerance plánovanou podobu. Vychovává se však, přestože celá dosavadní lidská zkušenost svědčí, že výsledky vychovávání jsou přinejmenším naprosto nezaručitelné. Jak to ve výchově dopadne, to nemohou garantovat ani ti nejbližší, nejvlivnější, nejzajímavější účastníci: vychovatelé a chovanci...*“<sup>83</sup> A tak přestože si výsledkem výchovy a vzdělávání nemůžeme být jisti jako u strojové výroby, stále v našem snažení pokračujeme a dopouštíme se mnoha přehmatů, jedním z nich je ono přílišné spoléhání se na metodu.

Vzdělávání je vždy úlohou daného člověka, žádná metoda sama o sobě tento úkol neprovede. Metoda představuje pro mnoho lidí jistotu možná právě proto, že vzít na sebe odpovědnost za vlastní vzdělávání je příliš náročná úloha, navíc s nejistým výsledkem.

Není toto jeden z důvodů, proč je výchova a vzdělávání svěřena do ruky „kompetentním“ institucím? V některých zemích, např. Velké Británii, se matky vrací do zaměstnání po několika týdnech či měsících po narození dítěte. Dítě se tak stává součástí institucionalizované výchovy již v kojeneckém věku. Jsou si lidé tak nejistí svými schopnostmi, že předpokládají, že se někdo „povolaný“ o dítě postará lépe? Nebo už si ani tyto otázky nekladou, jelikož se musí rychle navrátit do pracovního procesu, tudíž není jiná možnost?

---

<sup>81</sup> Ibid., s. 237.

<sup>82</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 59.

<sup>83</sup> PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*, s. 215.



Je jednodušší svalit vinu za nevychované či neposlušné dítě na školu, než si přiznat, že jsme v něčem selhali? Dnešní doba ale ani nenahrává rodičům, aby se dítěti věnovali se vší péčí, jakou potřebuje, protože sami jsou často zavaleni prací, a po práci až moc unavení. Uvědomit si kolotoč, ve kterém se jako společnost točíme je velmi těžké a vystoupit z něj snad ještě těžší. Avšak i to by mělo být jedním z úkolů vzdělávání, totiž podněcování k uvědomění si sebe jako člověka, který je sice součástí společnosti, ale může si zvolit, do jaké míry se nechá ovlivnit požadavky okolí, byť zamýšlené s „dobrým úmyslem“.

Kratochvíl shrnuje povahu metody ve vzdělávání takto: *„Tedy: metodolog není nutně osel, ale naše spoléhání se na metodu samu jako samospasitelnou je oslovství. Kromě sledování metody se musí udát ještě cosi mnohem podstatnějšího, co je symbolizováno ohněm, zažehnutím vědomí.“*<sup>84</sup> Sama metoda není ve vzdělávání problémem. Vyučovací metody mají ve výuce důležitou pozici. Problém však vzniká, pokud k metodě budeme přistupovat jako k předem danému postupu, který nás dovede k cíli, ale bez toho vědomí, co je pravou podstatou vzdělávání a výchovy. Tedy pokud přehlédneme smysl a budeme se soustředit pouze na dodržení správného postupu.

Proto Palouš říká, že nelze výsledek vzdělávání zaručit, ani když přihlédneme ke konkrétním okolnostem a individualitě lidské osobnosti: *„I když připustíme, že vhodnost prostředků je nutno posuzovat nejen vzhledem k cílům, ale i k chovancově osobnosti a k jeho situaci, přece jen nelze – vzhledem k neopakovatelnosti lidských osudů, k naprosté jedinečnosti chovancovy individuální situace a k jeho potřebě jeho osobní aktivity, projevující se především v odpovědnosti – nikdy zaručit výsledky s takovou jistotou, jako je možné třeba u výrobní linky.“*<sup>85</sup>

Jak jsme se pokusili ukázat, spoléhání se na jistotu navozuje pouhý klamný pocit bezpečí. Vzdělávání a výchova se bez určitého rizika neobejdou. *„Právě tento celek, který není empiricky zjištělný, je tím, kde je třeba jít do rizika, tj. do nezajištěnosti. Žádná pojišťovna tohoto světa do těchto souvislostí nemůže vstoupit s ujištěním, že on dodá potřebnou jistotu. Nedodá. V této otevřenosti se člověk nachází vždy sám, proto je epimeleia nezbytná a*

---

<sup>84</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 29–30.

<sup>85</sup> PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*, s. 46.

*nevyhnutelná v lidském životě. Žít z vlastního pramene znamená unést tíhu samoty uprostřed lidského a přírodního společenství.*“<sup>86</sup> Na autentické bytí z vlastního pramene není žádný recept, ani se nedá ničím zajistit. Proto je vzdělávání tolik těžkým úkolem. Přestože se nacházíme ve společnosti mnoha lidí – a někteří z nich si dovolují tvrdit, že mají ten správný recept na život – jsme s tímto úkolem nakonec sami. Ale právě překonáním této úzkosti, uvědoměním si odpovědnosti za svůj život, se dostáváme k znovu sami k sobě. Tedy jak to myslel Gadamer – člověk se člověkem nerodí, ale stává se jím skrze svou činnost.<sup>87</sup>

---

<sup>86</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 63.

<sup>87</sup> STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 100.

## 4 Jak zachránit metodu pro vzdělávání?

Jak jsme se pokoušeli v předchozích kapitolách vysvětlit, metoda jako předem daná cesta ke stanovenému cíli nemůže z pohledu filosofie výchovy ve vzdělávání obstát – tedy z toho hlediska, jak ji chápal Descartes. Vzdělávání a výchova jsou procesem, který nelze redukovat na pouhý technologický postup. Nelze je jednoduše zachytit a vysvětlit. Pedagogika jako věda, která se zabývá vzděláváním a výchovou, sice spoléhá na vlastní metodologii, ale jak jsme si objasnili na filosofii Gadamera, ve vzdělávání nejde o zachycení obecně platných zákonitostí, tak jako ve vědách přírodních. Ve vzdělávání – stejně jako ve hermeneutice – jde podle Gadamera o porozumění sobě, druhým a světu. Také Feyerabend kritizuje jednotnou metodologii, protože brání vědeckému pokroku a zužuje prostor poznání. Ve vzdělávání je podle něj důležité nabídnout žákům různé možnosti poznání, tedy nepředstavovat jen jedno možné.

Metoda v karteziánském smyslu představuje ve vzdělávání problém, protože vzniká dojem, že její pomocí se k cílům vzdělávání jistě dostaneme a že cíle jsou jasně stanovené. V současném vzdělávání vzniká problém, protože právě ta orientace na metodu, snaha o organizaci vzdělávání přehlušuje tázání po jeho pravém smyslu. „*O tom, že smysl vzdělání spočívá v přetvoření celého člověka, v přivedení ho k sobě samému tím, že dokáže „myslet svoji hlavou“, že se dokáže na věci dívat v souvislostech a do hloubky a nepřejímá jenom povrch, který je uvnitř mediální výchovou produkované jeskyně, o tom už dávno nikdo nepřemýšlí.*“<sup>88</sup> Podle filosofie výchovy nejde pouze o zasazení člověka do společnosti, aby mohl fungovat a plnit určité role, ale jde o přivedení ho k sobě samému, aby jen automaticky nepřijímal nějaké představy a poznatky, ale aby se naučil sám myslet.

Ovšem to neznamená, že by filosofie výchovy organizaci vzdělávání odmítala úplně: „*nechceme tím říci, že by organizace nebyla důležitá a podstatná. Otázky organizace mají své vlastní oprávnění. Chceme ale upozornit na základní rozdíl mezi těmito dvěma idejemi a na to, že ve vzdělávání musí idea vzdělávání řídit organizaci, a ne naopak. Nelze se*

---

<sup>88</sup> RYBÁK, David. Problém korupce a smysl vzdělání. In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Sławomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2013, s. 280–281.

domnívat, že správnou organizací či manažováním vzdělávání dosáhneme jeho smysluplnosti.“<sup>89</sup>

A Hogenová pokračuje: „Vzdělávání není jen kuchařkou k vydělávání peněz, jak si myslí dnešní ministři školství. Také právě pro tento důvod (nežít u cíle) nesmíme snížit vzdělání jen na vědění informací. Jen vědět je málo, je třeba chtít něco dobrého; tvořit umění bez dobra také nestačí.“<sup>90</sup> Jakým způsobem lze tedy chápat metodu, abychom jí nezavrhlí pro vzdělávání a výchovu?

Pokud budeme na metodu nahlížet jako na stanovený postup, který vede k určitému cíli, bude těžko ji obhajovat v rámci vzdělávání. Musíme se tedy pokusit objevit způsob, jak s metodou ve vzdělávání pracovat, aniž bychom se přibližovali nějakému technologickému postupu a snažili se vzdělané lidi vyrobit.

Problémem je, že ve školství stále panuje představa, že se pomocí určitých plnění předepsaných osnov, připravují žáci na budoucí život. Tedy z toho plyne, že se simulují určité situace, student je připravován, vybavován specifickými dovednostmi, které se mu zajisté budou hodit. Jestliže připustíme, že ten opravdový život nezačíná až po škole, že žáci už teď žijí, budeme se moci zaměřit na jejich provázení.

Na metodu můžeme nahlížet jako na cestu, ale ne jasně danou, a ne s konkrétním cílem. Pokud budeme interpretovat původní *methodos*, které se skládá z předložky *meta* a slova *hodos* neboli cesta, tak *meta* nemusíme vykládat jako to, co je „za“ cestou tedy cíl, ale jako „nad“ nebo „vedle“. Tento výklad se používá při interpretaci výrazu metafyzika – to, co je „nad“ nebo „mimo“ fyziku. To dává výrazu metoda nový smysl. Metodičtí nemusíme být pouze pokud jsme na cestě a necháváme se jí strhnout, přesně vést. Metodičtí budeme, pokud se povzneseme nad ni a ptáme se po jejím smyslu. Při postupu bereme v potaz celý prostor, kterým cesta vede. Přitom jsme si vědomi nekončícího horizontu, za kterým nevíme, co se nachází, a přesto k němu neustále směřujeme.

---

<sup>89</sup> RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*, s. 50.

<sup>90</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 70–71.

Můžeme se pokusit zaměřit na metodu jako cestu, putování, a ten cíl nalézat na cestě, učit se na cestě. K onomu probuzení, o němž mluví Hogenová v souvislosti se vzděláváním, může dojít na té cestě, která je ovšem nevyzpytatelná. Na této cestě by měl být člověk otevřen novému, neznámému. Jednou z možností, jak se s neznámým setkat, je prostřednictvím dialogu. Hogenová přímo uvádí: „*Člověk je bytost stvořená pro dialog.*“<sup>91</sup> Právě dialog tak může být tím způsobem, cestou, jak nalézat cestu k sobě samému a k ostatním. Dnešní doba tomu ale příliš nenahrává. Děti ve škole ztrácí svou přirozenou zvědavost. Získávají totiž pocit, že ptát se, je zbytečné. Učitel je považován za toho, který ví, jak to opravdu je, takže zpochybňovat jeho výklad je bezpředmětné. Navíc k tomu není ani dostatek prostoru v průběhu vyučování. Pokud je ve třídě několik desítek studentů a je třeba probrat stanovenou látku, není prostor ztrácet čas „hloupými“ otázkami. Děti tak přichází o touhu ptát se. A i kdyby tato touha nebyla u někoho zničena, často je potlačena strachem, že bude otázka odbyta. Avšak bez tázání se vzdělávání míjí se svým účelem. „*Je třeba pustit k sobě podstatné tázání. Kolem nás je však spousta věcí, které nám hlásají, že vše je jasné, a otázky sobě není nutné klást.*“<sup>92</sup> Otázek se není možno obávat, tedy je, ale to nás nesmí odradit od jejich pokládání. Malé dítě touží vědět „proč to tak je“, ale odpovědi rodičů ve smyslu „prostě proto, neptej se“ akorát pomáhají dětem získat představu, že svět je daný a není třeba se dále dotazovat. Přijímají tedy od svých rodičů a učitelů určité představy, které již nezpochybňují. Avšak škola by neměla představovat pouze jasné odpovědi. Kladení otázek (byť nepřijemných) a formulování odpovědí na ně je však nezbytnou součástí té cesty, po které ve vzdělávání jdeme. Ovšem toto tázání a také požadavek na vyjadřování svých myšlenek se nesmí plést se současným přesvědčením, že každý má právo na názor v tom smyslu, že člověk může říkat, co ho bez rozmyslu napadne. Vyprázdňené výkřiky neskýtají potenciál k rozvoji člověka, jelikož se netýkají věci samé.

Stejně jako Hogenová také Gadamer staví rozhovor do důležité pozice v rámci vzdělávání a výchovy. V rozhovoru s druhými se setkáváme s jinými názory a pohledy na svět, jež pomáhají rozšiřovat naše hledisko. Výchova a vzdělávání se dějí prostřednictvím řeči, tudíž

---

91 Ibid., s. 40.

92 Ibid., s. 11.

je potřeba si uvědomit její závažnost. „Řeč je tím, co nás spojuje s druhými lidmi.“<sup>93</sup> Gadamerova hermeneutika, která právě stojí na snaze porozumět, „je cestou k vytváření společného poznání a společné pravdy jako pravdy lidského života, pobytu, je oním dorozuměním lidí o světě i o životě vytvářeným ve vzájemné komunikaci, v rozhovoru.“<sup>94</sup> Stark mluví v souvislosti s řečí o „aktivním vztahu ke světu.“<sup>95</sup> Podstata tohoto vztahu ke světu tedy netkví pouze v pasivním přijímání cizích názorů, ale jeho základem je činnost, kdy se jako člověk obracím k druhým a ke světu. Prostřednictvím toho vztahování tak nalézám cestu i k sobě samému. Gadamer nechápal metodu ve vzdělávání jako daný postup za jasným cílem, ale jako cestu, která má vést k porozumění.

Také proto je v hermeneutice důležité umět vytvořit otázkou, kterou vyjádříme své porozumění. Hermeneutický úkol je tedy úkolem vypracování otázky, z níž se řečené stává srozumitelným. Právě tím položením otázky vyjádříme, že chápeme podstatu textu.

Jak bylo již několikrát vysvětleno, ve vzdělávání a výchově jsme neustále na cestě. S tím souvisí i určité „ztrácení se“. V procesu vzdělávání a výchovy (sebe sama i ostatních) se dopouštíme mnoha chyb, avšak ty jsou v tomto procesu nevyhnutelné, už z jeho povahy. Co je důležité v rámci této cesty, je mít alespoň povědomí, jakým směrem jdeme a kam směřujeme. Hogenová mluví o jakémsi „temném tušení, že tudy se dát je správné.“<sup>96</sup> Odkazuje na určitý záměr se kterým vychováváme. A Palouš zdůrazňuje, že na tento cíl nesmíme pohlížet jako na „konečnou metu, naopak, nesmíme nikdy přestat.“<sup>97</sup> Proto cílem vzdělávání nemůže být dosažení nějakého diplomu, či získání kvalifikace – něčeho jistého.

---

<sup>93</sup> STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*, s. 50.

<sup>94</sup> *Ibid.*, s. 78.

<sup>95</sup> *Ibid.*, s. 83.

<sup>96</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 59.

<sup>97</sup> PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*, s. 37.

## 5 Otázky vyplývající z řešeného problému

Neklade se v dnešní společnosti důraz spíše na metodologii než na snahu o zjištění a objasnění toho, kam vlastně směřujeme? Je to snad jasné, že se musíme stále snažit o společenský pokrok, zvyšování životní úrovně? Tedy, že je proto spíše potřeba vychovávat lidi, kteří se nebudou ptát po smyslu vzdělání ani života, ale stanou se bez odporu součástí výkonové společnosti, která je tolik zaměřená na výsledky, čísla, data a hlavně jejich kontrolu. Neptáme se, kam směřuje, neboť je snad všem jasné, že jde přece o ekonomický růst? Není přece v zájmu společnosti vychovávat lidi, kteří budou zpochybňovat vyprázdňené „ideály“ naší civilizace. Není to také důvod, proč se lidé tak často necítí naplnění svou prací? Přemýšlí snad někdy, co je vlastně jejím smyslem, na čem se podílí? Proč je někdy paní prodavačka lidštější a opravdovější než manažer vykonávající „důležitou“ pozici, přestože podle měřítek naší společnosti se právě manažer má lépe, jelikož je za svou práci dostává mnohem vyšší mzdu? Zdá se, že peníze spokojený život nezaručují, ale přesný opak je to, co dnes tak často slyšíme. Je potřeba mít dobrou školu, abychom se uplatnili na trhu práce, získali vysokou manažerskou pozici, pracovali do úmoru a každý měsíc se nám na účtu objevilo připomenutí, že to za to stojí. Tento stres, který denně prožíváme i kvůli tlakům společnosti, se snažíme vyvažovat krátce trvajícím radostmi. Nakupujeme zboží, které nám reklama vnutila, avšak radost z nového nákupu netrvá dlouho, a tak nakupujeme znovu. Když ne předměty, tak si koupíme rovnou nějaký zážitek. Koupit si můžeme i vzdělání. Avšak dosažené vzdělání hodnotu člověka neurčuje, to je třeba si uvědomit. A přesto je dnes čím dál tím častější, že se vysoká škola studuje jen pro titul. Na základě toho je na člověka pohlíženo. Původní idea vzdělání z pohledu filosofie se vytratila. A tak je v současnosti důležité stanovit si cíle, které budou v souladu s požadavky naší uspěchané doby, a zároveň si vybrat správnou metodu, která nám dosažení cíle zaručí.

Další otázku, kterou si zde klademe, je, zda se tímto metodologickým přístupem pouze nesnažíme nahradit touhu žáků po vzdělání, případně se pokoušíme ji vyvolat. Původní význam školy – *scholé*, jak Palouš vysvětluje, byl „*prázdeň, prázdniny, volný čas, mezera v zavalenosti obstarávkami*.“<sup>98</sup> V rámci *scholé* se nacházela příležitost ke vzdělávání, jelikož

---

<sup>98</sup> Ibid., s. 59.

tam lidé nebyli zavaleni jejich starostmi běžných dní. Dnes je význam školy přesně opačný. Pro většinu žáků je vyučování právě časem starostí, stresu a povinností. Do školy se nechodí s radostí, ale plní se školní docházka, jelikož „se musí“. Tento přístup se pokoušejí změnit různé metody, které mají za úkol vzbudit v žácích zájem. Často jsou založeny na principu vnější motivace. Tak například za vzorné splnění úkolu obdrží žák dobrou známku. Učitelé se snaží představit nějakou látku jako zajímavou, pokouší se tu potřebnou touhu, zapálení pro poznání dodat zvenku. Ta dětská zvědavost, tedy vnitřní motivace ke vzdělávání, již postupně s nástupem do školy vyprchala, a tak je třeba ji poskytnout zvnějšku. Přitom sami autoři pedagogických knih vyzdvihují důležitost zvnitřnění cíle. Je pochopitelné, že tento přístup považují mnozí pedagogové za samozřejmý. Existují určité postupy, jejichž pomocí je možno udělat vyučovací hodinu pro žáky poutavou, tak je vhodné a užitečné jich užívat. Avšak to nesmí zastínit tázání po tom, proč se škola stala místem, které je pro mnoho studentů místem povinnosti a ne radosti. Pro žáky, pro které ta původní „prázdeň“ nyní nahrazena prázdninami. Na ty se bez rozdílu těší. Radují se z času bez školy.



## Závěr

V předkládané bakalářské práci byla zkoumána metoda v souvislosti se vzděláváním. V první části byli představeni tři významní filosofové, jež se metodou zabývali. Prvním z nich byl René Descartes. Jeho pohled na metodu měl zásadní vliv na vývoj novověkého myšlení. V rámci jeho filosofie se totiž pokusil představit metodu, která by mu zaručovala jistotu vědeckého poznání. Jeho metoda zahrnovala čtyři kroky, které měly zajistit, že svůj rozum užívá, nejlépe jak může. Obrat v myšlení, který Descartes započal, spočíval v tom, že již nechápal člověka jako součást přírody, celku světa, ale pokusil se člověka vytrhnout z přirozeného řádu. Člověk tedy nahlíží na svět s odstupem. V novověku tak vzniká myšlenka, že člověk může přírodu ovládnout, stát se jejím pánem.

Jan Amos Komenský, Descartův současník a významný pedagog, tento přístup kritizoval: „*Oproti Descartesově pojetí, poznávající člověka jako nezaujatého, objektivního pozorovatele, staví Komenský zásadu, že jako lidé ‚jsme na jednom jevišti světa‘ a žádný z nás nemůže být pouhým divákem.*“<sup>99</sup> Tento mentalistický obrat se projevil i ve výchově a vzdělávání. Člověk už není vychováván k lidství, ale vzděláním se připravuje na výkon zaměstnání. Tedy chybí již duchovní rozměr vzdělávání a výchovy.

Jako druhý myslitel, který se zabýval problémem metody, byl představen Paul Karl Feyerabend. Tento filosof vědy byl příznivcem „anarchistické“ teorie poznání. Podle něj nelze ve vědě postupovat podle jednotné metody, jelikož každá metoda má svá omezení a zužuje tak prostor pro poznání. Proto také jediným pravidlem, které je dle něj možno ve vědě uplatnit, je pravidlo, které říká, že všechno je možné. Feyerabend pracuje s tímto názorem ve vztahu ke vzdělávání, jelikož i tam je třeba uplatňovat pluralismus. Žák by neměl být omezován jednou teorií poznání, ale úkolem učitele je představit různé možnosti. Proto Feyerabend stojí v určité opozici vůči Descartovi. Descartes se spoléhá na jednu metodu, která má zaručit dokonalé poznání, a naopak Feyerabend ukazuje, že pro poznání je nutné nenechat se jednou metodou svázat, a to ani ve vzdělávání.

---

<sup>99</sup> PELCOVÁ, Naděžda. Odkaz Komenského dnešku. In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Slawomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2014, s. 18.

Posledním filosofem, jehož pohled na metodu byl objasněn, je Hans-Georg Gadamer, který se ve své práci věnoval hermeneutice. Tu chápal jako cestu k porozumění textu, člověku i světu – bytí. Podle Gadamera nejde v humanitních vědách – a ani ve vzdělávání – o zachycení nějaké obecné platnosti, ale o porozumění danému jevu v jeho jedinečnosti. Metoda v Descartově pojetí tak má podle Gadamera své místo ve vědách přírodních. Ve vzdělávání má z Gadamerova hlediska nezastupitelnou úlohu dialog, jenž má vést člověka k porozumění a pravdě, a zároveň se jeho prostřednictvím spojujeme s ostatními.

V kapitole *Metoda v pedagogice* pak byla představena metoda z pohledu pedagogiky, její historický vývoj. Pozice metody v pedagogice byl následně konfrontován s pohledem filosofie výchovy. Byla tak rozebrána dvě hlediska – metoda ve vztahu k cíli a jistotě – jejichž pomocí jsme metodu ve vzdělávání problematizovali.

Pedagogika si, jako moderní věda zabývající se výchovou a vzděláváním, stanovuje určité cíle a pomocí metod se snaží dojít k jejich naplnění. Klade požadavek na jasnou definici cíle, protože výsledky vzdělávání musí být snadno kontrolovatelné. Tento pohled na vzdělávání kritizuje Hogenová: *„Zformalizované myšlení, vyhovující potřebě jistoty kontrolovat každý krok použité metody, vede nevyhnutelně k vyprázdnění obsahu, intencí a původního smyslu poznávání vůbec, mění se na techniku myšlení a otevírá se prostor pro reifikaci všeho, i toho nejlidštějšího.“*<sup>100</sup> Zde vidíme onen zmiňovaný obrat v myšlení. Smysl vzdělání musel ustoupit lidské potřebě mít nad vším kontrolu.

V kapitole *Problémy metody ve vzdělávání* jsou vyložena témata metody a cíle vzdělávání a metody a jistoty. Nejdříve jsme objasnili situaci, ve které se současný člověk nachází, a poté jsme se tázali po smyslu vzdělávání z pohledu pedagogiky a filosofie výchovy. Podle pedagogiky je cílem vzdělávání osvojení si určitých poznatků a dovedností, stejně tak jako získání schopnosti vypořádávat se s určitými problémy.<sup>101</sup> Tyto cíle jsou v rámci vyučování realizovány prostřednictvím výukových metod, které považuje pedagogika za nezbytnou součást vzdělávání. Filosofie výchovy nabízí na kategorii cíle jiný pohled. Podle filosofie

---

<sup>100</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 6.

<sup>101</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, s. 27.

výchovy nelze redukovat smysl vzdělávání na pouhou znalost informací.<sup>102</sup> Hogenová mluví o „probuzení“ a „otevření“ člověka, ke kterému má ve vzdělávání a výchově dojít. Toto „probuzení“ nelze žádným způsobem zajistit, tedy neexistuje žádná metoda, jejíž pomocí bychom toho mohli bez obav dosáhnout. Kratochvíl smyslem vzdělávání nazývá „*zažehnutí odpovědného vztahu k bytí*“. Zároveň upozorňuje, že v dnešní společnosti dochází k záměně vzdělání za kvalifikaci. Tedy že smyslem vzdělávání se stalo dosažení nějakého titulu.

Filosofie výchovy spatřuje důležitost vzdělávání také v tom, že má vést k uvědomění si své vlastní nevědomosti, svých omezení, limitů. Toto uvědomění se nám dostává mimo jiné prostřednictvím rozhovoru se sebou a druhými. Gadamer vyzdvihoval důležitost řeči ve vzdělávání a výchově, jelikož skrze ni se vzděláváme, otevíráme se poznání. Tento úkol náleží ve vzdělání vždy člověku samému, nemůže se spoléhat na nikoho jiného, ani na metodu.

Právě proto je dalším problémem ve vzdělávání jistota. Z pohledu pedagogiky lze skrze vyučovací metody dojít ke stanoveným cílům, avšak filosofie výchovy toto přesvědčení zpochybňuje. Kratochvíl nazývá přílišné spoléhání se na metodu „oslovstvím“: „*Pokud však toto metodické pojištění přeženeme nebo je dokonce začneme považovat za cíl výchovy, pak se dostáváme do podobné situace, jako kdybychom většinu života trávili jednáními s pojišťovny v naději, že si díky dokonalému pojištění můžeme života bezpečně užít.*“<sup>103</sup> Ve vzdělávání se však nemůže uplatnit metodický postup, který pracuje s jistotou. Vzdělávání a výchova jsou procesy, které jsou nepředvídatelné, nejdou lehce definovat. Pokud filosofie výchovy stanovuje cílem vzdělávání proměnu člověka na člověka autentického, nelze tento cíl zaměňovat za získání určité schopnosti či poznatku. Proto Hogenová tvrdí: „*poznání nepřichází z naší metodické vůle.*“<sup>104</sup> Dále je ve vztahu k jistotě položena otázka, proč lidé svěřují výchovu svých dětí do rukou „kompetentních“ osob. Jednou z možností je myšlenka, že lidé si ve výchově „nevěří“, necítí jistotu,

---

<sup>102</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 70–71.

<sup>103</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 94.

<sup>104</sup> HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*, s. 91.

a proto raději přenechají výchovu a vzdělávání někomu jinému. Další odpovědí je přesvědčení, že lidé ani nemají na výběr, jelikož na výchovu není kvůli práci dostatek času.

Otázka, která přirozeně vyvstala po kritice metody jako jistoty ve vzdělávání, je ta, zda má metoda ve výchově vůbec nějakou šanci. Tento problém je řešen v kapitole *Jak zachránit metodu pro vzdělávání*. Pokud na metodu ve vzdělávání a výchově nelze nahlížet jako na předem stanovený postup k cíli, musíme se odklonit od výkladu, jenž nabízí pedagogika. Můžeme se pokusit na ni nahlédnout jako na cestu, která nemá jasně definovaný cíl. Jde tedy o samotnou cestu, na kterou se ve vzdělávání dáváme. Na cestě se otevírá neznámému a vzdělávat se prostřednictvím tohoto kontaktu s cizím. Významným prvkem přitom má být dialog, který člověk vede s druhým. Prostřednictvím pokládání (nepříjemných) otázek a formulování odpovědí na ně, se člověk prohlubuje, stává se člověkem autentickým. Cíl je něco k čemu směřujeme, avšak nikdy ho plně nedosáhneme, proto nemluvíme o vzdělání (jako výsledku), ale o vzdělávání (jako nikdy nekončící aktivitě).

Učitel by měl vědět o různých metodách, které lze ve vyučování využít, ale neměl by je brát jako závazné. Nesnažit se každou hodinu napasovat do určité šablony, to přeci s ohledem na jednotlivé individuality žáků není ani možné. Naopak. Nejlépe přeci metoda může sloužit, pokud na ni nebudeme lpět. Proto Kratochvíl říká: „*Dobrý učitel nečeká na metodické pokyny.*“<sup>105</sup>

---

<sup>105</sup> KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*, s. 93.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DESCARTES, René. *Rozprava o metodě: jak vést správně rozum a hledat pravdu ve vědách*. Překladatel Karel ŠPRUNK. Praha: OIKOYMENH, 2016. ISBN 978-80-7298-212-7.
- FEYERABEND, Paul K. *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 978-80-7299-047-4.
- GADAMER, Hans-Georg. *Pravda a metoda I: nárys filosofické hermeneutiky*. Praha: Triáda, 2010. ISBN 978-80-87256-04-6.
- HOGENOVÁ, Anna. *Filosofický příspěvek k metodologii*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2013. ISBN 978-80-7290-682-6.
- HOGENOVÁ, Anna. Role celku ve filozofii J. A. Komenského a J. Patočky. In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Slawomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2014, s. 255–268. ISBN 978-80-246-2308-5.
- HOLZBACHOVÁ, Ivana. *Filosofické a metodologické problémy vědy*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 978-80-210-1470-1.
- KAVAN, Vladimír. Vzdělávací soustava. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy* [online]. 13. 12. 2007 [cit. 22.07.2020]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>
- KRATOCHVÍL, Zdeněk. *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann & synové, 1995. ISBN 978-80-238-0473-7.
- MAZÁČOVÁ, Nataša. *Vybrané problémy obecné didaktiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7290-677-2.
- PALOUŠ, Radim. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 978-80-04-25415-5.
- PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.

- PATOČKA, Jan. Doslov. In: DESCARTES, René *Rozprava o metodě*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 978-80-205-0216-2.
- PELCOVÁ, Naděžda. Odkaz Komenského dnešku. In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Slawomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2014, s. 17–22. ISBN 978-80-246-2308-5.
- PELCOVÁ, Naděžda. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-756-5.
- PELCOVÁ, Naděžda a Ilona SEMRÁDOVÁ. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Praha: Karolinum, 2014. ISBN 978-80-246-2636-9.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.
- RÁDL, Emanuel. *Útěcha z filosofie*. Olomouc: Votobia, 2000. ISBN 978-80-7198-399-6.
- RYBÁK, David. *Fenomenologické redukce a vzdělání*. Praha: Karolinum, 2019. ISBN 978-80-246-4336-6.
- RYBÁK, David. Problém korupce a smysl vzdělání. In: KASPER, Tomáš, Naděžda PELCOVÁ a Slawomir SZTOBRYN, eds. *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu*. Praha: Karolinum, 2013, s. 277–287. ISBN 978-80-246-2308-5.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. Praha: Vyšehrad, 1998. ISBN 80-7021-253-5.
- STARK, Stanislav. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu: se zaměřením na učení Hanse-Georga Gadamera a Otto Friedricha Bollnowa*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2006. ISBN 978-80-7380-012-3.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- VELICKÝ, Jan. Rámcové vzdělávací programy. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 20. 8. 2015 [cit. 22.07.2020]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.